

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTRANGEIRAS E
TRADUÇÃO**

SUÉLEN MARIA ROCHA

**Desenvolvimento de capacidades praxiológicas e verbalizações sobre
obstáculos na construção de saberes do métier de professor de francês
como língua estrangeira**

Versão Corrigida

São Paulo
2023

SUÉLEN MARIA ROCHA

**Desenvolvimento de capacidades praxiológicas e verbalizações sobre
obstáculos na construção de saberes do métier de professor de francês
como língua estrangeira**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras e Tradução do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Eliane Gouvêa Lousada

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

RR672d
d
Rocha, Suélen Maria
Desenvolvimento de capacidades praxiológicas e verbalizações sobre obstáculos na construção de saberes do métier de professor de francês como língua estrangeira / Suélen Maria Rocha; orientador Eliane Gouvêa Lousada - São Paulo, 2023.
437 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

1. gêneros textuais. 2. capacidades praxiológicas. 3. obstáculos. 4. francês como língua estrangeira. 5. interacionismo sociodiscursivo. I. Lousada, Eliane Gouvêa, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Suélen Maria Rocha

Data da defesa: 09/03/2023

Nome do Prof. (a) orientador (a): Eliane Gouvêa Lousada

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 06/05/2023

(Assinatura do (a) orientador (a))

ROCHA, S. M. **Desenvolvimento de capacidades praxiológicas e verbalizações sobre obstáculos na construção de saberes do *métier* de professor de francês como língua estrangeira.** Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos meus pais, ao meu esposo e aos meus filhos Elisa e Benjamin, por estarem comigo durante esta jornada de estudo intenso e de dedicação à ciência.

Agradeço imensamente,

Aos meus pais, por cuidarem de mim e da minha filha Elisa com muito carinho nos momentos mais difíceis desta trajetória. Dedicaram seu tempo, percorrendo longas distâncias, para me trazer conforto, equilíbrio e autoconfiança.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Eliane Lousada, por abrir as portas da academia para que eu pudesse trilhar o caminho das ciências da linguagem, aceitando me orientar no mestrado e posteriormente neste doutorado. Seu papel foi primordial para promover encontros com pessoas incríveis e que, muitas delas, tornaram-se grandes amigos(as).

Às minhas amigas do *Collectif de chercheuses*, Flávia Fazion, Emily Silva e Simone Dantas-Longhi, sempre dispostas a responder perguntas de teoria e método e, mais que isso, oferecer palavras de conforto e incentivo nos momentos mais desafiadores da carreira acadêmica.

A Ronaldo, por estar sempre me incentivando a ir atrás de meus sonhos. Sou grata pela sua compreensão nos momentos em que me ausentei para ter a concentração de que precisava para concluir esta tese. Em extensão, agradeço aos meus irmãos Fabiane, Letícia, Leonardo, Fernando e familiares que sempre estiveram na torcida pelas minhas realizações pessoais e profissionais.

Aos meus colegas do grupo ALTER-AGE CNPq, especialmente à Emily Silva, Aline Sumiya, Jaci Brasil e Bruno Alves Pereira por todas as trocas e discussões sobre vários conceitos que sustentaram esta tese. Ao meu colega-amigo Thiago Jorge por ser um leitor atento das primeiras versões dos textos que compuseram esta tese e também agradeço por todas as suas contribuições. A voz de um coletivo unido que se propõe a fazer ciência traz consigo uma grande força social.

À Prof^a. Dr^a. Luzia Bueno, pela leitura sensível de meu trabalho de qualificação e pelos comentários na ocasião de minhas diversas apresentações orais em eventos científicos.

Ao Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos, por ter sido o meu professor de Metodologia de Ensino de Português e também professor de Metodologia de pesquisa em linguagem docente em disciplina de pós-graduação. Suas reflexões, tanto nas aulas, quanto na qualificação desta tese me auxiliaram a expandir a compreensão da Formação Docente na área de língua.

Ao Prof. Dr. Joaquim Dolz, quem me orientou no período em que estive em estágio doutoral na Universidade de Genebra (UNIGE), na Suíça. Agradeço por me ensinar a argumentar melhor minha pesquisa, por ter me dado a ideia de me aprofundar no conceito

de obstáculo e, sobretudo, por ter me recebido de braços abertos na UNIGE. Também agradeço por tudo que publicou até hoje, seus escritos inspiram muitos brasileiros que buscam uma educação de qualidade. Pesquisador generoso, sempre muito inventivo e bem humorado.

À profa. Dra. Ecaterina Bulea Bronckart pela sua maneira exemplar de ensinar. Enquanto estive em Genebra, pude acompanhar de perto e admirar todo o cuidado e diálogo que estabelecia com os seus orientandos de tese. Poder ouvi-la nas Jornadas de Estudos em Genebra, nos Congressos e, em outras ocasiões enriqueceram muito este trabalho.

Ao professor Jean Paul Bronckart por todos os ensinamentos teóricos e metodológicos.

Aos professores que contribuíram para a melhoria de minha pesquisa em apresentações de Congressos Científicos: Olivier Dezutter, Frédéric Saussez, Véronique Dahlet, Glaís Cordeiro, Rozania Maria Alves de Moraes, Ermelinda Barricelli e Bernard Schneuwly.

Aos amigos-colegas Sandy Stoudmann e Matthieu Mehan que conheci na UNIGE, sou grata pelo diálogo constante que foi estabelecido sobre nossas pesquisas.

A CAPES, pelo apoio financeiro, tanto no Brasil quanto na Suíça.

Aos participantes desta pesquisa, Fernanda, Mariele, Théo e Carol, sem os quais esta tese não seria possível. Aos alunos e toda equipe do Serviço de Cultura e Extensão Universitária da FFLCH/USP, em especial à fundadora dos Cursos Extracurriculares de Francês, Profa. Dra. Sabina Kundman, que já não está mais entre nós. Com seu olhar visionário para este espaço formativo, abriu as portas para o desenvolvimento profissional de inúmeros professores de francês.

A todos os meus colegas, aos meus ex-tutorandos e à coordenadora dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH/USP por todo ensinamento do *métier* de professor.

À minha colega-amiga Laura Brandini, por sua empatia, generosidade e espírito colaborativo. Sem seu apoio, esses últimos meses de tese teriam sido ainda mais difíceis.

Às minhas amigas-mães Regina, Eleo, Tati, Claire, Máira, Beth, Luciana, Denise, pela sororidade e pela inspiração que cada uma delas me traz.

Aos meus amigos, que puderam me proporcionar momentos mais descontraídos e engraçados.

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos.

Vigotski

RESUMO

ROCHA, S. M. **Desenvolvimento de capacidades praxiológicas e verbalizações sobre obstáculos na construção de saberes do *métier* de professor de francês como língua estrangeira**. 2022. 439f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta tese analisou índices possíveis de desenvolvimento das capacidades praxiológicas de professores iniciantes durante entrevistas em autoconfrontação (AC), em que foram discutidas a implementação de sequências didáticas (SD), elaboradas para o ensino do francês como língua estrangeira (FLE) em um Curso de Formação, cuja abordagem privilegiada foi o ensino e a aprendizagem por meio de gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Partindo da hipótese de que a construção dos saberes do *métier* dos futuros profissionais não depende só de apropriação de saberes teóricos, mas, também, da busca de respostas às perguntas que se colocam na prática, o Curso combinou três vertentes teóricas de base vygotskiana (VYGOTSKI, 1934/1997): o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e seus desdobramentos para a Engenharia Didática (DOLZ, 2016), a Clínica da Atividade (CLOT, 2001) e a Ergonomia da Atividade (FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004). O Curso teve como base a proposta de Bulea e Bronckart (2010), que apontam a necessidade de articular objetivos epistêmicos, em nosso caso, o trabalho com a transmissão de saberes para o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais, e objetivos praxiológicos, a partir da análise das práticas, com o uso de entrevistas em autoconfrontação (AC) (FAÏTA, VIEIRA, 2003). Nessas entrevistas, os quatro professores participantes verbalizaram sobre obstáculos com o ensino da produção escrita de dois gêneros: o *fait divers* e a crítica de cinema. Para analisar as AC, baseamos-nos no modelo teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006a), com enfoque nos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e nas contribuições para a categoria das vozes: a voz da fala interior exteriorizada, a fala interior reconstituída (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014) e as vozes sociais da didática, do coletivo de trabalho, do *métier* (LOUSADA, 2006). Para cada excerto das entrevistas: i) contextualizamos cada sequência de aula escolhida pelos professores por meio de sinopses; ii) identificamos os obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1934; BROUSSEAU, 1998; VUILLET, 2017) e didáticos (BROUSSEAU, 1998; TOBOLA-COUCHEPIN, 2017) representados nas entrevistas; iii) evidenciamos como os obstáculos dos alunos e dos próprios professores são representados e iv) identificamos as transformações das representações dos professores sobre suas capacidades praxiológicas, com foco na discussão sobre soluções para contornar os obstáculos. Os obstáculos permitiram colocar alguns gestos didáticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) em maior destaque: gestos de regulação, gestos de implementação de dispositivos didáticos (SCHNEUWLY, 2009) e gestos de manutenção de uma certa atmosfera (MOREL, BUCHETON et al., 2015) e possibilitaram a tomada de consciência (VIGOTSKI, 2003) das capacidades praxiológicas de que os professores dispunham no momento da aula para encontrar soluções para os obstáculos. A tomada de consciência sobre os recursos intermediários (SAUJAT, 2004a), promoveu, sobretudo nas AC cruzadas, o aparecimento de soluções para tratar os obstáculos dos alunos. Observamos que, quando mais de um professor compreende ou apresenta o mesmo obstáculo, ele percebe que os obstáculos não estão na pessoa, mas pertencem a um conjunto de professores. Vemos, assim, que o método da autoconfrontação possibilitou uma compreensão mais ampliada do *métier* de professor, de forma coletiva e não individualizada. Ao “despersonalizar” os obstáculos, a autoconfrontação contribuiu para o processo de construção dos saberes do *métier*,

permitindo verbalizar sobre sua dimensão epistêmica (os saberes para ensinar, os saberes a ensinar (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009) e sua dimensão praxiológica.

Palavras-chave: gêneros textuais, capacidades praxiológicas, obstáculos, francês como língua estrangeira

RÉSUMÉ

ROCHA, S. M. Développement de capacités praxéologiques et verbalisations sur les obstacles dans la construction des savoirs du métier de professeur de français comme langue étrangère.

Cette thèse a analysé de possibles indices de développement des capacités praxéologiques d'enseignants débutants lors d'entretiens en autoconfrontation (AC), dans lesquels ils ont discuté de la mise en œuvre de séquences didactiques (SD), élaborées pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans un Cours de Formation, dont l'approche privilégiée était l'enseignement et l'apprentissage par les genres textuels (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2004). Partant de l'hypothèse que la construction des savoirs du métier des futurs professionnels ne dépend pas seulement de l'appropriation des savoirs théoriques, mais aussi de la recherche de réponses aux questions qui se posent dans la pratique, le cours a combiné trois apports théoriques de base vygotkienne (VYGOTSKI, 1937/1997) : l'Interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 1999) et ses déploiements pour l'Ingénierie Didactique (DOLZ, 2016), la Clinique de l'Activité (CLOT, 2001) et l'Ergonomie de l'Activité (FAÏTA, 2004 ; SAUJAT, 2004). Le cours était basé sur la proposition de Bulea et Bronckart (2010), qui soulignent la nécessité d'articuler des objectifs épistémiques, dans notre cas, le travail avec la transmission des savoirs à partir de l'enseignement et l'apprentissage des genres textuels, et des objectifs praxéologiques, avec l'analyse des pratiques, à l'aide d'entretiens en auto-confrontation (AC) (FAÏTA, VIEIRA, 2003). Dans ces entretiens, les quatre enseignants participants ont verbalisé les obstacles à l'enseignement de la production écrite de deux genres : le fait divers et la critique de cinéma. Pour analyser les AC, nous nous sommes appuyés sur le modèle théorico-méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 1999, 2006a), en nous concentrant sur les mécanismes de textualisation et les mécanismes énonciatifs et sur les apports à la catégorie des voix : la voix du langage intérieur extériorisé, la voix du langage intérieur reconstitué (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014) et les voix sociales de la didactique, du collectif de travail, du métier (LOUSADA, 2006). Pour chaque extrait des entretiens : i) nous avons contextualisé chaque séquence de cours choisie par les enseignants au travers de synopsis ; ii) nous avons identifié les obstacles épistémologiques (BACHELARD, 1934 ; BROUSSEAU, 1998 ; VUILLET, 2017) et didactiques (BROUSSEAU, 1998 ; TOBOLA-COUCHEPIN, 2017) représentés dans les entretiens ; iii) nous avons mis en évidence comment les obstacles des étudiants et des enseignants sont représentés et iv) nous avons identifié les transformations des représentations des enseignants sur leurs capacités praxéologiques, en nous concentrant sur la discussion sur les solutions pour surmonter les obstacles. Les obstacles ont permis de mettre en évidence certains gestes didactiques (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2009) : gestes de régulation, gestes de mise en œuvre de dispositifs didactiques (SCHNEUWLY, 2009) et gestes de maintien d'une certaine atmosphère (MOREL, BUCHETON et al., 2015) et ont permis de prendre conscience (VIGOTSKI, 2003) des capacités praxéologiques que les enseignants avaient au moment de la classe pour trouver des solutions aux obstacles. La prise de conscience des ressources intermédiaires (SAUJAT, 2004a), a favorisé, notamment dans les AC croisés, l'émergence de solutions pour faire face aux obstacles des élèves. Nous avons observé que, lorsque plus d'un enseignant comprend ou présente le même obstacle, il se rend compte que les obstacles ne sont pas dans la personne, mais appartiennent à un ensemble d'enseignants. On voit donc que la méthode de l'autoconfrontation a permis une compréhension plus large du métier d'enseignant, de

manière collective et non individualisée. En « dépersonnalisant » les obstacles, l'autoconfrontation contribue au processus de construction des savoirs du métier, permettant de verbaliser sa dimension épistémique (les savoirs à enseigner, les savoirs pour enseigner (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009) et sa dimension praxéologique.

Mots-clés: genres textuels, capacités praxéologiques, obstacles, français langue étrangère

ABSTRACT

ROCHA, S. M. Development of praxiological capacities and verbalization about obstacles in the construction of knowledge of the métier of teaching French as foreign language.

This thesis analyzes possible development traces of the praxiological capacities of beginning teachers during self-confrontation interviews (SC), discussing the implementation of didactic sequences (DS), elaborated for the teaching of French as a foreign language (FFL) during Teacher Development Course, which adopted the approach of the teaching-learning through textual genres (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Starting from the hypothesis that the construction of the knowledge of the métier on future professionals does not depend only on the appropriation of theoretical knowledge, but also on the search for answers to the questions that arise in practice, the course combined three theoretical frameworks based on Vygotski (VYGOTSKI, 1934/1997): the Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999) and its consequences for Didactic Engineering (DOLZ, 2016), the Clinic of Activity (CLOT, 2001) and the Activity Ergonomics (FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004). The course was based on the proposal of Bulea and Bronckart (2010), who point out the need to articulate epistemic objectives, in our case, the transmission of knowledge for the teaching and learning of textual genres and praxiological objectives, from the analysis of practices, with the use of interviews in self-confrontation (SC) (FAÏTA, VIEIRA, 2003). In these interviews, the four participating teachers verbalized about obstacles with the teaching of written production in two genres: fait divers and movie review. To analyze the SC interviews, we based ourselves on the theoretical-methodological model of socio-discursive interactionism (BRONCKART, 1999, 2006a), with an approach in the textualization mechanisms, enunciative mechanisms, and in the contributions to the categorization of voices: the voice of externalized inner speech, the voice of reconstituted inner speech (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014) and the social voices of didactics, of the collective of work, of the métier (LOUSADA, 2006). For each excerpt from the interviews: i) we contextualized each class sequence chosen by the teachers through synopses; ii) we identified the epistemological (BACHELARD, 1934; BROUSSEAU, 1998; VUILLET, 2017) and didactic (BROUSSEAU, 1998; TOBOLA-COUCHEPIN, 2017) obstacles represented in the interviews; iii) we showed how the obstacles of the students and of the teachers themselves are represented and iv) we identified the transformations of the teachers' representations about their praxiological capacities, focusing on the discussion about solutions to overcome the obstacles. The obstacles made possible to highlight some didactic gestures (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009): regulation gestures, gestures of implementation of didactic devices (SCHNEUWLY, 2009) and gestures to maintain a certain atmosphere (MOREL, BUCHETON et al., 2015) and contributed to the arising of consciousness (VIGOTSKI, 2003) of the praxiological capacities that teachers had at the time of the class to find solutions to obstacles. The consciousness of intermediate resources (SAUJAT, 2004a), promoted, especially in crossed self-confrontation interviews, the appearance of solutions to deal with students' obstacles. We observed that when more than one teacher understands or presents the same obstacle, s/he realizes that the obstacles are not in the person but belong to a group of teachers. We see, therefore, that the method of self-confrontation interviews enabled a broader understanding of the teacher's métier, collectively and not individually. By “depersonalizing” the obstacles, self-confrontation interviews contribute to the construction process of the métier's knowledge, allowing verbalization about its epistemic dimension (the knowledge to

teach), the knowledge for teaching (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009) and its praxiological dimension.

Keywords: textual genres, praxeological capacities, obstacles, French as a foreign language

Lista de quadros

Quadro 1: Tese de doutorado de Farias (2016) acerca da autoconfrontação para a formação inicial de professores de FLE	30
Quadro 2: Tese de doutorado de Fazion (2016) acerca da elaboração de materiais didáticos baseados em gêneros no contexto do ensino do francês no CELEM-Paraná.....	30
Quadro 3: Contexto de produção (Fonte: BRONCKART, 2006a)	63
Quadro 4: Os tipos de discurso	65
Quadro 5: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes	67
Quadro 6: Categorias e níveis de regulação Fonte: Dolz-Mestre, Silva-Hardmeyer, Tobola-Couchepin (2017, p. 81).....	106
Quadro 7: Objetivos do curso de formação.....	131
Quadro 8: Contexto da implementação das sequências didáticas	133
Quadro 9: Dados produzidos no curso	135
Quadro 10: Plano do curso de formação	140
Quadro 11: O método de entrevista em autoconfrontação adaptado e a duração das filmagens	142
Quadro 12: Objeto das entrevistas da dupla 1	142
Quadro 13: Objeto das entrevistas dupla 2.....	143
Quadro 14: Sequências de aulas escolhidas e excertos correspondentes das autoconfrontações da Dupla 1	145
Quadro 15: Sequências de aulas escolhidas e excertos correspondentes das autoconfrontações da Dupla 2	146
Quadro 16: Falas representativas da dupla 1 para cada excerto	147
Quadro 17: Falas representativas da dupla 2 para cada excerto	148
Quadro 18: categorias de análise das transcrições das entrevistas	148
Quadro 19: Parâmetros objetivos e socio subjetivos das autoconfrontações.....	157
Quadro 20: Síntese dos obstáculos verbalizados pela dupla Théo e Carol	160
Quadro 21: Convenções de marcações das categorias de análise	164
Quadro 22: Síntese dos obstáculos verbalizados pela dupla Fernanda e Mariele	204

Lista de tabelas

Tabela 1: Fait divers e quantidade de obstáculos verbalizados nas entrevistas.....	161
Tabela 2: Localização dos obstáculos na SD fait divers	162
Tabela 3: Crítica de cinema e quantidade de obstáculos verbalizados nas entrevistas	204
Tabela 4: Localização dos obstáculos na SD crítica de cinema	206

Lista de figuras

Figura 1: Processo natural	42
Figura 2: Processo instrumental (Fonte: FRIEDRICH, 2012)	43
Figura 3: Os três níveis da arquitetura textual.....	64
Figura 4: Sequência didática. Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004/2010).....	88
Figura 5: Articulação dos objetivos epistêmicos e praxiológicos no Curso de Formação	137

Lista de gráficos

Gráfico 1: Fait divers e os obstáculos verbalizados nas entrevistas	161
Gráfico 2: Localização dos obstáculos na SD fait divers	162
Gráfico 3: Crítica de cinema e os obstáculos verbalizados nas entrevistas.....	204
Gráfico 4: Localização dos obstáculos na SD crítica de cinema.....	206

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO II: POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO GERAL DA TESE.....	39
1. O Interacionismo Social	39
1.1 Cultura e história: base do psiquismo do homem.....	40
1.2 Mediação e instrumento: base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.....	41
1.3 Aprendizagem, desenvolvimento e o conceito de Zona de desenvolvimento próximo	45
1.4 Linguagem e desenvolvimento.....	49
CAPÍTULO III: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	52
1. O Interacionismo sociodiscursivo: objetivos, funcionamento discursivo no desenvolvimento e agir humano.....	52
2. Os objetivos de ordem epistêmica e de ordem praxiológica	55
3. Textos e gêneros textuais	61
3.1 Modelo de análise textual do ISD e aportes complementares	63
3.1.2 Referenciação	69
3.1.2 Responsabilização enunciativa.....	72
CAPÍTULO IV: A DIDÁTICA DAS LÍNGUAS PELO PRISMA DO ISD	77
1. Instrumento e artefato.....	77
2. A Engenharia didática e sua apropriação pelo professor.....	81
3. O modelo didático: dos saberes de referência aos saberes a ensinar.....	84
4. A sequência didática: instrumento técnico para o professor	86
4.1 A Sequência didática e o desenvolvimento das capacidades de linguagem.....	90
5. A noção de obstáculo	93
5.1. O ensino e a aprendizagem das línguas à luz da noção de obstáculos	95
6. Os saberes a ensinar e os saberes para ensinar	100
7. Saberes para ensinar em foco: os gestos didáticos	102
CAPÍTULO V: AS CIÊNCIAS DO TRABALHO: A ERGONOMIA DA ATIVIDADE E A CLÍNICA DA ATIVIDADE.....	109
1. O trabalho de ensinar na perspectiva das ciências do trabalho	109
1.1 A atividade de ensino como trabalho	111
1.2 Os métodos indiretos.....	115
- Constituição do grupo de análise	117
- A autoconfrontação simples.....	118
- A Autoconfrontação cruzada	118
- Retorno ao coletivo	119
2. O professor iniciante	119
CAPÍTULO VI: METODOLOGIA DA PESQUISA	123
1. O curso de Formação.....	123

1.1. O curso piloto	124
1.2. A segunda edição do curso.....	127
2. Objetivo geral.....	135
2.1. Objetivos específicos.....	135
2.3 Perguntas de pesquisa e dados selecionados:	136
3. As atividades do curso de formação.....	136
4. A análise das práticas	140
4.1. As entrevistas em autoconfrontação.....	141
4.2. Procedimentos de escolha dos excertos das entrevistas em autoconfrontação para análise.....	143
4.3. Procedimentos de análise das entrevistas em autoconfrontação	148
4.4. Procedimentos de análise dos obstáculos nas verbalizações dos professores	149
5. Credibilidade e aspectos éticos da pesquisa	151
CAPÍTULO VII: RESULTADOS DAS ANÁLISES	156
1. As condições de produção das entrevistas em autoconfrontação	156
2. Visão geral dos obstáculos na implementação da Sequência didática sobre o fait divers.....	158
3. As representações construídas nas entrevistas sobre os obstáculos: a dupla do fait divers	163
4. Visão geral dos obstáculos na implementação da Sequência didática sobre a crítica de cinema	202
5. As representações construídas nas entrevistas sobre os obstáculos: a dupla da crítica de cinema	206
CAPÍTULO VIII: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	247
CAPÍTULO IX: CONCLUSÕES.....	274
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	285
ANEXOS.....	301
APÊNDICES.....	321

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Esta tese insere-se no conjunto de estudos do grupo de pesquisa ALTER-AGE CNPq (Análise da linguagem, trabalho educacional e suas relações – aprendizagem, gêneros textuais e ensino) e na linha de pesquisa “Estudos linguísticos”, com vistas a contribuir para um conjunto maior de pesquisas da comunidade científica relacionadas às interfaces entre o ensino de línguas estrangeiras por meio de gêneros textuais e a formação docente.

O objetivo geral desta tese é analisar índices de um possível desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores durante entrevistas em autoconfrontação em que são discutidas a implementação de suas sequências didáticas, elaboradas para o ensino do francês como língua estrangeira (FLE) em um curso de formação, cuja abordagem privilegiada foi o ensino e a aprendizagem por meio de gêneros textuais. Nesse curso, os professores leram textos teóricos sobre gêneros textuais, elaboraram modelos didáticos e sequências didáticas que foram posteriormente implementadas por eles em um curso de FLE de extensão universitária.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: identificar os módulos da SD que causam mais obstáculo em sua implementação; identificar quais tipos de obstáculos¹ verbalizados pelos professores trazem mais dificuldades na implementação da SD e quais gestos são comentados por eles; analisar como as capacidades praxiológicas são representadas nas verbalizações dos professores nas entrevistas em autoconfrontação e analisar se há mudanças nessas representações ao longo das autoconfrontações e de qual natureza.

Para melhor compreender o local de inserção desta pesquisa, traçaremos, primeiramente, um breve histórico da chegada do interacionismo sociodiscursivo no Brasil com vistas a situar o papel dessa corrente para o campo do ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, apresentaremos o estado da arte de pesquisas na nossa área de estudos em três grandes eixos: i) os estudos dos gêneros textuais na aprendizagem das línguas materna e estrangeira; ii) os estudos sobre o trabalho e a formação docente e as pesquisas que fazem uma intersecção entre i) e ii). Dando continuidade, apresentamos de maneira breve a problemática das Licenciaturas no Brasil e iniciativas paralelas, para

¹ Neste momento, estamos adotando o termo “obstáculo” de forma genérica para, no capítulo IV de Fundamentação Teórica, especificarmos a noção que adotamos.

fomentar ações de formação docente. Ao final, retomaremos nossos objetivos, destacando as perguntas que este nosso estudo se propôs a responder.

A perspectiva do uso de gêneros textuais para o ensino de línguas chegou em contexto brasileiro sobretudo através da corrente do interacionismo socio-discursivo (ISD). O evento científico “*I Conference for Socio-cultural Research*”, em Madri, promoveu o contato entre duas pesquisadoras do LAEL da PUC/SP, Profa. Dra. Roxane Rojo e Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães (MACHADO; GUIMARÃES, 2009). Na ocasião, algumas pesquisadoras (MACHADO; GUIMARÃES, 2009) observaram que os pressupostos teóricos do ISD ofereciam subsídios consistentes para refletir sobre problemas de pesquisas ligadas à Linguística Aplicada e às intervenções no campo da Educação. Esse encontro entre o precursor do ISD, o Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, e as duas pesquisadoras do LAEL/PUC-SP foi um começo para o diálogo profícuo entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores da Universidade de Genebra, rede de colaboração existente até os dias atuais. Um grande marco desse intercâmbio foi a defesa da tese de Profa. Dra. Anna Rachel Machado (1998), que adotou os pressupostos teóricos e metodológicos do ISD. Seguiram-se a publicação da tradução do livro *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos, por um interacionismo sociodiscursivo*, além de inúmeras traduções para o português das obras e artigos de pesquisadores da Universidade de Genebra, ligados à didática das línguas.

A chegada das perspectivas teóricas sobre o ensino da língua materna a partir de gêneros textuais no Brasil coincidiu com um momento de muitas reformas na Educação Básica brasileira. De acordo com Machado e Guimarães (2009), as influências das ideias do Grupo de Genebra, notadamente de Schneuwly e Dolz (2004), nos documentos prescritivos em língua portuguesa foram bastante significativas. De uma certa maneira, a elaboração dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) contemplou muitos dos conceitos advindos da Escola de Genebra, fato que pode ser observado no documento prescritivo que propõe o ensino da língua na perspectiva dos gêneros textuais como organizador da atividade de ensinar a língua materna e, também a língua estrangeira (BRASIL/MEC/SEB, 1998a, 1998b). Como consequência da publicação dos PCN, temos os impactos desse documento normativo-prescritor no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que orienta a elaboração dos materiais didáticos de todas as disciplinas da Educação no país. No caso das línguas estrangeiras, temos o PNLD – Língua estrangeira Moderna (PNLD-LEM), que determina o que deve estar presente nos materiais didáticos fabricados no Brasil para o ensino do inglês e do espanhol, por

exemplo. Diante da orientação dos PCN e do PNLD, nas últimas décadas, e mais recentemente, da BNCC (2019), os objetos de ensino das línguas têm tido como referência os gêneros textuais, pois são eles que materializam as diversas formas de comunicação no interior das atividades humanas, servindo também como instrumento para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Sendo assim, tanto em língua materna como em língua estrangeira, os estudos inspirados pela Escola de Genebra, em geral, tiveram um enfoque nas questões didáticas, trazendo contribuições para: o ensino e a aprendizagem de línguas, a formação de professores, a transposição dos saberes sobre os gêneros textuais, a elaboração e a avaliação de materiais didáticos para o ensino das línguas, entre outras. Posteriormente, visando não apenas a concentrar o debate no polo dos objetos de ensino e do aluno, emerge uma demanda de contemplar também a discussão pelo ponto de vista do polo docente, pois é o professor o agente mediador dos impactos das aprendizagens dos seus alunos. Ao situar a discussão da aprendizagem pelo polo do professor, foram então surgindo pesquisas voltadas à análise das práticas docentes (MACHADO; GUIMARÃES, 2009), de forma a melhor compreender de que maneira o professor desenvolve os saberes profissionais para desempenhar seu trabalho antes, durante e depois da aula, levando também em consideração os diferentes níveis da atividade educacional, permeada por múltiplos atores e instituições (MACHADO, 2009, p. 50).

Como mencionado mais acima, para melhor compreendermos o local em que esta pesquisa se insere em relação à comunidade científica preocupada com os questionamentos tanto ligados aos gêneros de textos no ensino das línguas, quanto ao trabalho docente, apresentamos, primeiramente, algumas pesquisas que compartilham o mesmo quadro teórico-metodológico, divididas em três grandes eixos, para, posteriormente, apresentarmos um Estado da Arte das pesquisas no Brasil sobre essa temática:

- i) Os estudos dos gêneros textuais na aprendizagem das línguas materna e estrangeira
- ii) Os estudos sobre o trabalho e a formação docente
- iii) Os estudos que articulam i) e ii)

No eixo i), os estudos recentes a propósito da utilização dos gêneros textuais para o ensino e a aprendizagem das línguas na Suíça (BRONCKART, 2010; DOLZ;

GAGNON; TOULOU, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, DOLZ-MESTRE; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001) e também em outros países, como o Brasil (MACHADO et al, 2009; LOUSADA, 2002, CRISTOVÃO, 2002; 2015a; 2015b; 2018; ABREU-TARDELLI, 2007; DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2010; GUIMARÃES; CARNIN, 2015; ROJO, 2000; GOMES-SANTOS, 2012; ZANI, 2018; JACOB, BUENO, 2021), Portugal (COUTINHO, 2007; MIRANDA; COUTINHO, 2015), Argentina (RIESTRA, 2010) contribuíram para afirmar a coerência dessa perspectiva de ensino e aprendizagem como um instrumento potencial para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Na área de línguas estrangeiras, o uso de gêneros textuais, como objeto e instrumento de ensino, também tem se mostrado pertinente para o desenvolvimento dos alunos, como algumas pesquisas com base no ISD indicaram. Para a língua inglesa destacamos os trabalhos de Cristovão (2002, 2009); Beato-Canato (2008); Stutz (2012), Tognato, Dolz-Mestre (2009), entre outros. No ensino do francês como língua estrangeira (FLE) e, na abordagem interacionista sociodiscursiva temos os trabalhos de Guimarães-Santos (2013), Lousada e Rocha (2014), Melão (2014), Fazion e Lousada (2015), Bulea-Bronckart (2015), Rocha (2014/2016) e Sumiya (2017). Na Europa, tem se desenvolvido pesquisas empíricas para o ensino do alemão como LE a partir de gêneros textuais (JACQUIN, 2018; SIMONS, 2018). Todos os estudos aqui ressaltados têm como objetivo principal estudar e/ou criar dispositivos didáticos que auxiliem os alunos a compreenderem e a produzirem gêneros orais, escritos e multissemióticos. Porém, como apontam alguns autores (BRONCKART, 2010, 2011; MACHADO, 2007; MACHADO; LOUSADA, 2010), há muito a fazer no que diz respeito ao trabalho efetivo do professor ao transpor os objetos de ensino em sala de aula. Para Cicurel (2011b), em didática das línguas e em teoria da aquisição, houve durante muito tempo uma contração sobre o trabalho cognitivo do aluno e menos sobre o trabalho do professor e seu esforço. Falta, portanto, investigar se o uso dos gêneros textuais dentro da perspectiva proposta se constitui como um instrumento eficaz para o trabalho do professor de língua estrangeira. Ainda que estudos mais recentes analisem a apropriação de gêneros textuais por parte de professores em formação inicial e continuada (GUIMARÃES, CARNIN, 2020), em sua grande maioria a problemática está centrada na disciplina escolar de língua portuguesa e muito pouco em língua estrangeira.

No eixo ii), observamos que diversos são os estudos acerca da formação docente no Brasil e fugiria aos nossos propósitos se fôssemos destacar, ainda que de maneira

panorâmica, as diversas vertentes existentes acerca desse objeto de pesquisa em território brasileiro. Limitar-nos-emos, portanto, a pontuar alguns estudos que lançam mão de métodos como as entrevistas de confrontação (autoconfrontação e instrução ao sócia) como ponto de partida para produzir verbalizações sobre o trabalho, tanto na Suíça e na França, quanto no Brasil.

Com o objetivo de voltar-se para o polo do professor e suas interações com o sistema didático (MACHADO, 2009) durante sua atividade², Bulea-Bronckart e Bronckart (2010; 2017) analisaram um conjunto de corpus de produções verbais sobre situações de trabalho, ligadas a pesquisas conduzidas pelo grupo LAF (Linguagem-Ação-Formação), dentre as quais destacamos as entrevistas sobre o trabalho do professor em sala de aula. A interpretação do agir na fala dos professores é recuperada por meio das figuras de ação (BULEA, BRONCKART, 2012) que nos dão indícios de uma estruturação linguística que representa diferentes modos de representar o agir. Além desses dois pesquisadores, outra representante importante na área de formação de professores da Suíça é Sabine Vanhule (2011), cujos trabalhos, ancorados na perspectiva interacionista sociodiscursiva e na didática dos saberes profissionais, preocupam-se com a construção intersubjetiva e a apropriação subjetiva dos saberes profissionais tanto dos professores, quanto dos formadores, com os dispositivos da engenharia didática e com a análise das práticas em situação de trabalho.

Nonnon (2017), interroga-se com relação ao uso dos métodos em formação docente na França, pontuando os limites e as vantagens de sua transposição para a aprendizagem do *métier*. Na França, os estudos do Laboratório DILTEC (*Didactique des Langues, des Textes et des Cultures*), sediado na Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, fundado por Jean-Louis Chiss, têm apresentado contribuições relevantes acerca do agir professoral em situações de ensino e aprendizagem do francês como língua estrangeira, com destaque para os estudos de Cicurel (2011) que, ao analisar uma grande quantidade de dados das interações em sala de aula, bem como das verbalizações dos professores sobre essas interações, chegou a algumas conceptualizações/generalizações do agir

² Em nossa tese, utilizamos o conceito de “atividade” sob três pontos de vista, em conformidade com o quadro teórico mobilizado: i. “Atividade” do ponto de vista da Clínica e Ergonomia da Atividade, referindo-se à atividade interna do sujeito para realizar a tarefa (CLOT, 1999); ii. “Atividade” do ponto de vista do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006a), no sentido de fazer uma leitura do agir do professor, implicando as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado e iii. “Atividade” do ponto de vista da Didática ao nos referirmos ao que o professor pede para os alunos realizarem em aula, sem, no entanto, fazer uma diferenciação entre tarefa, atividade e exercício. Dessa forma, o termo atividade deve ser compreendido segundo o quadro teórico e o conteúdo mobilizados no momento em que é utilizado.

professoral. Além de Francine Cicurel, podemos destacar os trabalhos de Véronique Laurens (2010, 2015), também do mesmo centro de estudos, cujo tema de pesquisa está centrado na construção de saberes profissionais dos professores iniciantes de FLE e na engenharia de formação em contexto. As duas pesquisadoras utilizam como método de coleta de dados para seus estudos as entrevistas em autoconfrontação. No entanto, os trabalhos dessas pesquisadoras ficam restritos apenas ao uso da autoconfrontação simples.

Com relação aos estudos sobre o trabalho do professor do ponto de vista da ergonomia da atividade dos profissionais da educação³, temos Faïta (2004), Amigues (2004), Saujat (2004a, 2004b), Félix, Amigues, Espinassy (2014) como os maiores representantes da antiga equipe ERGAPE-Aix Marseille, analisando as verbalizações sobre o trabalho dos professores de diversas disciplinas escolares: artes, matemática, francês, dentre outras. Já com a abordagem da clínica da atividade, ou seja, sob um ponto de vista de psicólogos, ressaltamos estudos de alguns pesquisadores do *Conservatoire national des arts et métiers*⁴ - CNAM (ROGER; RUELLAND; CLOT, 2007), que também investigam o trabalho docente.

No Brasil, os trabalhos do grupo ALTER-CNPq têm se destacado pelo uso dos métodos indiretos da Clínica e da Ergonomia da atividade para a investigação do trabalho do professor de língua materna e de línguas estrangeiras. Em relação ao trabalho e/ou formação do trabalho do professor de português como língua materna com o uso de métodos indiretos na formação temos alguns trabalhos como os de Hernandez-Lima (2020), Voltero (2018), Viani (2018), Alencar (2014), Drey (2008), Drey e Guimarães (2016); Rocha (2014), Feitoza (2012), Rodrigues (2018), além de outros que não é possível mencionar neste momento. Quanto à utilização de métodos como a autoconfrontação para a formação de professores de língua estrangeira moderna em território brasileiro, destacamos Lousada (2006, 2017), pesquisadora que trouxe pela primeira vez esse método para compreender com maior profundidade o trabalho do professor de FLE, abrindo um leque de possibilidades para pesquisas posteriores dentro do grupo ALTER-AGE CNPq, tais como Silva (2015), Menezes (2015), Soares (2016), Fazon (2016), Silva (2016), Dantas-Longhi (2017), Duarte (2017), todas elas desenvolvidas na Universidade de São Paulo (USP) e preocupadas com o desenvolvimento do professor de FLE em sua trajetória formativa inicial. Em outras

³ Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation.

⁴ Conservatório nacional de artes e ofícios

universidades, como a Universidade Estadual do Ceará (UECE) com o estudo de Moraes e Magalhães (2017) e a Universidade Federal do Ceará, com a pesquisa de Rodrigues (2018), por meio da utilização desses métodos, procura-se fomentar também um dispositivo para compreender o agir docente com sujeitos participantes que estão inseridos em contexto de estágio em seus cursos de licenciatura em FLE. Vale destacar também a Universidade de Londrina (UEL), com os trabalhos dentro do ensino do inglês como língua estrangeira, tais como Stutz (2012), Lanferdini (2019) e Francescon (2019). Este último, publicado mais recentemente, aborda a chamada sequência de formação (DOLZ; GAGNON, 2018) como um instrumento didático-formativo e, de uma maneira geral, dialoga com nossa metodologia de curso de formação, pois trabalhamos em três grandes etapas: o planejamento dos instrumentos de trabalho, a implementação destes instrumentos e a avaliação dessa implementação pela voz do professor.

No eixo iii), as pesquisas sobre a formação docente dentro na perspectiva dos gêneros textuais em português língua materna são numerosas, sobretudo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que propuseram o ensino do português através dos gêneros textuais. Porém, em língua estrangeira, pesquisas que se propõem a compreender a apropriação dos gêneros textuais pelos professores sob o ponto de vista do ensino como trabalho são pouco expressivas. No inglês como língua estrangeira destacamos os estudos de Lanferdini (2019) e Francescon (2019) como mencionado mais acima, e em francês há apenas um trabalho que articula apropriação de gêneros textuais pelos professores e verbalização da experiência vivida. Trata-se da pesquisa doutoral de Fazion (2016), oriunda do grupo ALTER-AGE-CNPq, que comentaremos mais adiante.

Em pesquisa a biblioteca digital brasileira de dissertações e teses (BDTD), inserimos as palavras-chave na ordem abaixo:

- i) formação docente + gêneros textuais + língua estrangeira
- ii) formação docente + gêneros textuais + língua inglesa
- iii) formação docente + gêneros textuais + língua espanhola
- iv) formação docente + gêneros textuais + língua italiana
- v) formação docente + gêneros textuais + língua francesa

Também realizamos a mesma busca substituindo as respectivas variantes: “gêneros textuais” por “gêneros discursivos” e “formação docente” por “formação de professores”, totalizando 28 trabalhos, entre 2010 a 2020.

No entanto, notamos que trabalhos importantes nessa área não apareceram nos resultados da busca, obrigando-nos a inserir o nome de autores e orientadores que conhecíamos como sendo representativos da linha de pesquisa em questão. A pesquisa do estado da arte desta pesquisa foi também, em sua grande parte, realizada através da ida à Congressos científicos-acadêmicos com enfoque na formação docente e nos gêneros textuais, como por exemplo, para citar alguns mais importantes: o Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET) ou o Congresso Internacional do Interacionismo sociodiscursivo. Esses eventos sempre contemplam em suas chamadas para apresentações de trabalhos eixos que ligam Gêneros textuais/discursivos e Formação de professores e nesses encontros tomamos conhecimento de trabalhos recentes de nossa área de pesquisa. Além disso, a utilização da plataforma lattes de busca de currículos de pesquisadores foi de grande valia para mapearmos trabalhos orientados por pesquisadores reconhecidos em nossa rede de pesquisadores advindos do grupo ALTER CNPq.

A partir desse levantamento das pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil, percebemos que o conjunto de pesquisas acerca da participação do professor na elaboração de seus instrumentos didáticos de trabalho é mais expressiva com relação à língua inglesa, ficando as outras línguas, o espanhol, o italiano, o português como língua estrangeira e o francês, atrás nas contribuições acerca da formação docente dentro da perspectiva dos gêneros textuais.

A partir da leitura dos resumos, consideramos dois trabalhos como mais estreitamente relacionados ao tema de nossa pesquisa (língua francesa), como vemos a seguir:

FARIAS (2016)	Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente
Programa de pós-graduação	Linguística aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UEC)
Objetivos	Compreender o funcionamento da atividade linguageira em autoconfrontação e o desenvolvimento a partir de uma análise dialógica, descritiva e interpretativa. Em segunda instância, buscamos refletir sobre as implicações da análise da atividade no quadro metodológico da autoconfrontação para a produção de conhecimentos sobre a atividade do professor de francês e de insumos para se repensar as práticas de formação
Resultados	Obtenção de um inventário dos meios enunciativos utilizados, de um modo geral, para reconstituir a atividade docente Obtenção de um inventário de gestos participando da reconstituição das ações docentes e desempenhando funções semânticas, pragmáticas e entoacionais na atividade linguageira

	a tomada de consciência de si e da própria ação Transformação da compreensão das situações docentes e da própria ação
Contribuições	A autoconfrontação favorece a produção de conhecimentos sobre a atividade real das professoras de francês, e o levantamento de dificuldades reais e de temas concretos que poderiam atualizar os tópicos didático-pedagógicos tratados na formação de professores de línguas

Quadro 1: Tese de doutorado de Farias (2016) acerca da autoconfrontação para a formação inicial de professores de FLE

A pesquisa de Farias (2016) dialoga com nossos pressupostos metodológicos ao inserir a entrevista em autoconfrontação como instrumento que possibilita a compreensão da atividade do professor de FLE, porém não se insere no quadro de ensino do francês por meio de gêneros textuais, ao passo que a de Fazion (2016) o faz:

FAZION (2016)	A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência
Programa de pós-graduação	Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo.
Objetivos	Estudar o trabalho de um grupo de professores de francês que participou do projeto de elaboração do livro didático público do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná, a fim de observar os traços de desenvolvimento profissional que podemos depreender dos textos produzidos no e sobre o trabalho ao longo desse processo.
Resultados	Observou-se que os diferentes gêneros produzidos na situação de trabalho (emails, relatos, autoconfrontações, reunião de retrospectiva) auxiliaram no desenvolvimento profissional e permitiram compreender que o processo formativo deve possibilitar espaços, tempos e gêneros textuais diferenciados para que os professores possam se apropriar deles, de acordo com seu contexto de trabalho e nível de desenvolvimento pessoal, transformando-os em instrumentos para seu desenvolvimento profissional
Contribuições	O processo de elaboração do livro didático baseado em gêneros textuais propiciou um desenvolvimento profissional para os envolvidos, sobretudo no que se refere a novo papel proposto no dispositivo de formação, o de professor-elaborador.

Quadro 2: Tese de doutorado de Fazion (2016) acerca da elaboração de materiais didáticos baseados em gêneros no contexto do ensino do francês no CELEM-Paraná

Como vemos acima, Fazion (2016), pioneira em reunir as pesquisas sobre gêneros e a formação do professor de francês, investigou a concepção de material didático público para os centros de línguas do Estado do Paraná a partir de gêneros textuais em FLE no CELEM-Paraná por meio de três conjuntos de textos: i) os textos que fornecem as orientações para o trabalho; ii) os textos produzidos pelos professores participantes durante a realização do trabalho (emails e relatos de experiência) e iii) os textos das

entrevistas de autoconfrontação e da reunião de retrospectiva final do trabalho. No entanto, nossa pesquisa difere da proposta de trabalho de Fazion (2016), pois pretendemos investigar as verbalizações dos professores sobre a implementação das sequências didáticas, registrada em vídeo, de forma que os professores se confrontassem posteriormente com essa implementação em sala de aula, não se restringindo apenas à elaboração dos instrumentos didáticos do professor.

Além dessas duas pesquisas que identificamos por meio das ferramentas de busca da biblioteca digital brasileira de dissertações e teses (BDTD), identificamos outra pesquisa (FRANCESCON, 2019), que dialoga bastante com a nossa, porém, pela sua escolha de palavras-chave, não foi encontrada pelo mecanismo de busca que adotamos. A pesquisa de Francescon (2019) teve como objetivo: identificar os saberes e capacidades docentes mobilizadas durante as atividades de planejamento e implementação de SD na Sequência de Formação, identificar as dimensões de reflexividade mobilizadas durante as entrevistas em autoconfrontação e, por fim, a pesquisadora buscou investigar os conflitos verbalizados pelos professores nessas entrevistas e estudar como eles podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores. Porém, como podemos observar, ainda que possamos compartilhar questões mais gerais relacionadas ao ensino por meio de gêneros textuais, há questões específicas da didática da língua inglesa que diferem de alguns questionamentos que se colocam no ensino do francês, daí a necessidade de buscar uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento do professor de FLE ao aprender a ensinar pela perspectiva de gêneros textuais. Dessa forma, nossa pesquisa visa a preencher uma lacuna existente quanto ao trabalho do professor de FLE em um processo mais completo de apropriação da perspectiva dos gêneros textuais para ensinar. Tal lacuna, identificada por Machado e Lousada (2010), aponta para o problema no campo da formação docente, ou seja, de que foram fornecidos os artefatos (modelos didáticos, sequências didáticas, entre outros) ao professor sem, por sua vez, trabalhar os seus esquemas de utilização necessários para as implementações desses artefatos. O curso de formação que propusemos não se encerrou na elaboração da sequência didática, pois seu objetivo maior foi colocar o artefato elaborado, no caso, a sequência didática (SD) em movimento, em interação com os processos demandados pelo triângulo didático (aluno-objeto-professor) e em contexto (MACHADO, 2009). É dessa forma que, a nosso ver, a atividade docente pode ser mais bem compreendida em suas diversas dimensões por parte dos professores iniciantes.

Nossa tese ainda difere de outras, pois criamos um curso de formação de forma a instaurar um movimento dialético entre aspectos teóricos e práticos, em que a sequência didática é elaborada aos poucos, conforme as experiências vividas pelos professores com as primeiras atividades de sua implementação. O curso ofertado aos professores iniciantes de FLE seguiu as seguintes etapas: leituras de textos teóricos sempre em cotejo com a prática, elaboração do modelo didático e das primeiras atividades da SD, implementação da primeira parte da SD, análise das produções iniciais dos alunos, com o objetivo de melhor contemplar as capacidades de linguagem que deveriam ser priorizadas nos módulos de atividades seguintes. Logo após a primeira experiência de implementação, os professores assistiram a aula em vídeo para então realizarmos uma entrevista em autoconfrontação simples para que eles pudessem comentar as os obstáculos na implementação da SD. Em seguida, eles prepararam o segundo módulo da SD, o aplicaram e fizeram novamente a entrevista em autoconfrontação simples. Por fim, realizamos uma entrevista em autoconfrontação cruzada com todos os professores, com o objetivo de compartilhar com os outros pares as dificuldades, bem como diferentes gestos para superar os problemas enfrentados com o ensino dos gêneros. Para o fechamento do curso, propusemos um tratamento dos obstáculos mais frequentes nas entrevistas, com o objetivo de suscitar um debate focado nas soluções possíveis para eles.

Nossa tese, portanto, articula o ensino e aprendizagem por meio de gêneros com uma formação de professores iniciantes sob o ponto de vista interno, já que o professor é convidado a analisar sua atividade, ao ser confrontado com sua aula em vídeo. Se adotássemos o ponto de vista externo, pelo olhar do pesquisador apenas, muitas das dimensões do trabalho (CLOT, 2017) não seriam contempladas, como veremos nos resultados das entrevistas, no capítulo VII. Como aponta Clot (1999), o trabalho não se limita apenas ao que vemos, por um olhar externo, mas é realizado internamente. Nas entrevistas em autoconfrontação que adotamos em nossa pesquisa, solicitamos verbalizações dos professores que pudessem evidenciar a atividade de trabalho do ponto de vista interno. Ao assistir aos vídeos de suas aulas, os professores se confrontaram com o que foi realizado e puderam, com nossos questionamentos, verbalizar possibilidades que existiam naquele momento, mas que não foram executadas e que, portanto, não podem ser vistas apenas nos vídeos das aulas. Assim, os conteúdos veiculados nas entrevistas revelam como o professor vive o problema “internamente”, o que seria inacessível, caso os dados desta pesquisa se reduzissem a uma coleta de dados baseada meramente em observação de aula, pois esse procedimento não permite olhar para os

outros componentes integrantes de atividade do professor que são, por natureza, fundamentalmente mentais. Em nossa tese, procuramos captar os vestígios dessa atividade por meio das verbalizações sobre os obstáculos vividos pelos professores.

Outro fator que corrobora para pensarmos em alternativas para a formação inicial de professores é a queixa recorrente dos estudantes que estão cursando as Licenciaturas, pois, segundo eles, estas não os preparam para a realidade do trabalho docente. Vejamos, a seguir, dois dentre os diversos meios de formação de professores iniciantes que existem no contexto universitário: a licenciatura e iniciativas paralelas.

O primeiro contexto de formação inicial com o qual os futuros professores têm contato é geralmente o dos cursos de licenciatura. Comumente, por meio de estágios de observação, constrói-se representações sobre o trabalho docente e, ao final do curso, pede-se um relatório do estágio, o que os leva, muitas vezes, a comparar as práticas dos professores com a teoria didática estudada no curso, como orientado pelo próprio ministrante da disciplina. Pode-se dizer que essa abordagem tem suas limitações, como foi apontado por Bueno (2007), pois, além de representar uma visão de um aluno que faz um trabalho para uma disciplina, aplicando o que aprendeu, traz uma visão reduzida do que é de fato o trabalho em suas diversas dimensões. Com efeito, do ponto de vista de alguns estudiosos (CLOT, 2008; ROGER, 2007) o trabalho é composto de quatro dimensões: a transpessoal, a interpessoal, a pessoal e a impessoal. Além disso, há uma parte da atividade docente à qual não temos acesso, como por exemplo: as motivações, as decisões tomadas, as ações abandonadas, as replanificações das atividades para os alunos no momento da aula etc.

Segundo alguns autores (BUENO, 2007; GATTI, 2010), a ênfase nos conteúdos teóricos, em detrimento da aprendizagem voltada para a prática, predomina nos cursos de Licenciatura no Brasil, o que não prepara os futuros docentes para o exercício de sua profissão. Mais precisamente, Bueno (2007) identificou em seu estudo doutoral que a visão dos estagiários é reduzida à propósito do trabalho do professor e também ao seu papel. A pesquisadora constatou que o modelo do agir do estagiário advém dos textos teóricos lidos e não das atividades práticas das quais ele participa. Outros estudos que se debruçaram também sobre relatórios ou relatos de estágio (LOUSADA, 2011, 2013) constataram uma idealização da figura do professor, cujas representações foram sendo construídas ao longo do tempo, o que contrasta com a realidade da sala de aula que eles observam e com seu trabalho futuro.

Ao refletir inclusive sobre o nosso próprio percurso formativo inicial na licenciatura e pelo qual muitos outros colegas passaram, observamos que uma prática comum era pedir para os estudantes observarem aulas de professores que já possuem alguma experiência. A observação das aulas que é pedida ao jovem estagiário para posterior confecção de um relatório levou-nos a comparar o que é estudado na Universidade, em seus aspectos teóricos, com a prática do docente observado, como se essas duas dimensões funcionassem de maneira independente, instaurando uma sensação de grande distância entre os estudos didático-pedagógicos e o que se faz realmente no cotidiano da sala de aula, sem entretanto, propor um questionamento desses conhecimentos teóricos, em cotejo com a prática. Embora consideremos os estudos teóricos da didática fundamentais para o futuro professor, os espaços formativos poderiam preparar melhor os professores tanto para os obstáculos dos alunos ao entrar em contato com os objetos de ensino, quanto para conhecer seus próprios obstáculos no trabalho.

Além desse contexto formativo inicial assegurado pelas Licenciaturas das instituições de Ensino Superior, em alguns casos, o professor iniciante pode se beneficiar de outros espaços formativos, tais como cursos, encontros, jornadas, conferências, oficinas de formação organizados por associações de professores⁵, serviços de cultura e extensão universitária, escolas de línguas etc. Nossa pesquisa de doutorado, dentre outras do grupo ALTER-AGE, insere-se nesse segundo tipo de iniciativas, buscando suprir uma lacuna na formação inicial do professor de FLE. Mais especificamente, este estudo inspirou-se na proposta de articulação dos aspectos teóricos, advindos dos saberes da Didática das Línguas, e práticos, oriundos das análises das práticas efetivas dos docentes, como propõem Bulea e Bronckart (2010, 2012), para conceber um curso de formação, cujo objetivo maior era de alternar os dispositivos clássicos de transmissão de saberes da didática com os dispositivos de análise das práticas (possibilitados, por exemplo, pela entrevista em autoconfrontação). A proposta procurou instaurar condições favoráveis para o tratamento dos obstáculos vividos pelos professores, bem como as soluções para superá-los e, com isso, poder melhor prepará-los para o trabalho docente.

⁵ No caso das formações para professores de FLE do Estado de São Paulo, citamos: - a Jornada de Formação dos cursos extracurriculares de francês do Serviço de cultura e extensão universitária da Universidade de São Paulo; o encontro da APFESP (Associação de professores de francês do Estado de São Paulo); o colóquio anual da Aliança Francesa. Todos, preocupados com a formação continuada dos professores de francês, organizam ateliês e conferências com diferentes temas ligados ao ensino e à aprendizagem do francês como língua estrangeira.

Nesse sentido, nossa proposta de formação difere em alguns pontos das iniciativas ligadas à Engenharia Didática de Genebra (DOLZ, 2016), principalmente no que diz respeito ao trabalho com os aspectos práticos. Não propusemos a observação das aulas e o mapeamento dos gestos didáticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), pelo ponto de vista do pesquisador, ou seja, através de um olhar externo. Ao contrário, nossa proposta foi que a observação das aulas e sua análise ocorresse pelo ponto de vista dos professores em formação, ou seja, um olhar interno: são eles que assistem suas aulas gravadas em vídeo e as analisam, primeiro com o formador-pesquisador e, depois, também com seus pares. Nossa proposta tem o objetivo de colocar os professores em situação de coanálise de sua própria prática, para que eles indiquem como percebem e representam os obstáculos, pois, a nosso ver, é a partir dessa percepção que pode ocorrer uma transformação das representações construídas nos textos (BRONCKART, 1999/2009) pelos professores sobre seu trabalho.

Para atingir nosso objetivo geral, formulamos quatro objetivos específicos, que apresentamos a seguir, articulando-os às perguntas de pesquisa:

a. Identificar os módulos da SD que causam mais obstáculos em sua implementação:

Pergunta 1: Quais módulos da sequência didática implementada são escolhidos pelos professores para discutir nas autoconfrontações? Por quê?

b. Identificar quais tipos de obstáculos verbalizados pelos professores trazem mais dificuldades na implementação da SD e quais gestos são comentados por eles.

Pergunta 2: Quais obstáculos (didáticos e epistemológicos) são verbalizados nas entrevistas em autoconfrontação? Trata-se de obstáculos dos alunos e/ou dos professores? Quais gestos os professores comentam quando falam desses obstáculos?

c. Analisar como as capacidades praxiológicas são representadas nas verbalizações dos professores nas entrevistas em autoconfrontação.

Pergunta 3: Nas autoconfrontações, quais são as representações construídas nas verbalizações dos professores sobre suas capacidades praxiológicas?

d. Analisar se há mudanças nessas representações ao longo das autoconfrontações e de qual natureza.

Pergunta 4: Há transformações das representações das capacidades praxiológicas ao longo das autoconfrontações e/ou de uma entrevista à outra?

Esta tese foi organizada em nove capítulos.

Para a fundamentação teórica, que se inicia no capítulo II desta tese, temos quatro capítulos. O primeiro tratará da orientação epistemológica seguida nesta tese, ou seja, o interacionismo social de Vigotski⁶, focando, sobretudo, em conceitos primordiais para compreender a base do psiquismo do homem: mediação, instrumento (VYGOTSKI, 1930/1985; FRIEDRICH, 2012), linguagem, desenvolvimento (VYGOTSKI, 1934/1997), zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1984/2007). No segundo capítulo, abordaremos os princípios fundadores do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999/2009; 2006a) para chegarmos ao desenvolvimento das dimensões epistêmicas e praxiológicas na formação (BULEA, BRONCKART, 2010). Nesse mesmo capítulo, serão descritos o conceito de gêneros textuais e texto (BRONCKART, 2006a), além do método de análise de textos ISD (BRONCKART, 1999/2009; 2006a) e dos aportes complementares utilizados para análises das entrevistas, como é o caso das vozes (LOUSADA, 2006). No capítulo IV desta tese, o foco será tratar a didática das línguas pelo prisma do ISD, trazendo conceitos como artefato, instrumento e esquemas de utilização de Rabardel (1995) para fundamentar a adoção da Engenharia Didática (DOLZ, 2016) e todas as suas fases e conceitos adjacentes: o modelo didático (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003), a sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004/2010), capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993). Em seguida, a noção de obstáculos epistemológicos e didáticos será abordada com base em Bachelard (1934) e seus desdobramento para a didática das línguas (BROUSSEAU, 1998; TOBOLA-COUCHEPIN, 2017; VUILLET, 2017, BALSLEV et al, 2022; DOLZ, 2022). Após discorrer sobre os obstáculos, teremos as questões mais voltadas aos saberes da formação docente, cuja discussão será baseada nos saberes para ensinar e nos saberes a ensinar (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009). Como foco dos saberes para ensinar, trataremos os conceitos de gestos didáticos (SCHNEUWLY, DOLZ, 2009), com destaque para o gesto de regulação interativa (TOBOLA-COUCHEPIN, 2017).

No capítulo V, abordaremos o trabalho de ensinar na perspectiva das ciências do trabalho. Descreveremos alguns conceitos e métodos da Clínica da Atividade (CLOT, 2001) e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (FAÏTA, 1997, 2004; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b), duas vertentes teóricas que, com base em Vygotski (1934/1997), propõem métodos que visam a criação de verbalizações sobre a atividade de trabalho, a fim de transformá-la. No nosso caso, trouxemos a definição de

⁶ Mantivemos as grafias do nome do autor conforme a edição citada. Enquanto as publicações em português marcam “Vigotski”, as publicações em francês grafam “Vygotski”.

trabalho de professor de Machado (2007), baseada em Clot (1999/2006, 2008) e destacaremos o método de entrevista em autoconfrontação (FAÏTA, VIEIRA, 2003), método por nós adotado para provocar verbalizações dos professores sobre as implementações de suas sequências didáticas. Por último, tendo em vista que este estudo está sendo realizado com professores iniciantes em sua maioria, a partir de Saujat (2004b), abordaremos as definições de gênero iniciante e recurso intermediário desse autor, com seus desdobramentos para o caso de professor de FLE (SOARES, 2016; DUARTE, 2017; LOUSADA, 2017, 2020).

No sexto capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos que seguimos tanto para a construção do curso de formação, quanto para esta pesquisa. Primeiramente, apresentaremos o contexto da pesquisa e faremos algumas considerações acerca das mudanças realizadas a partir do curso de formação piloto. O foco é descrever a 2ª edição do curso. Para tanto objetivamos descrever o perfil de cada participante desse curso, objetivos e etapas seguidas para a realização do curso, com descrição também do contexto de implementação das sequências didáticas elaboradas. A seguir, vamos citar os dados gerados, dando destaque para o recorte efetuado para responder às nossas perguntas de pesquisa. Depois, apresentaremos os objetivos gerais, específicos e perguntas de pesquisa da tese. Em seguida, destacaremos as atividades desenvolvidas no curso de formação, os procedimentos adotados para a realização das entrevistas em autoconfrontação e a escolha dos excertos para a análise dos dados. Por fim, descreveremos os procedimentos e as categorias de análise adotados para a análise das transcrições selecionadas.

O capítulo VII está reservado para apresentaremos uma análise das condições de produção das entrevistas (parâmetros objetivos e socio subjetivos) referentes à implementação das duas sequências didáticas. Logo após, apresentaremos uma visão global sobre os obstáculos verbalizados pelos professores, mostrando quando se trata de obstáculos do aluno e do professor e seu tipo (obstáculo didático - OD, epistemológico - OE) e onde se localizam na sequência didática elaborada pelos professores. Em seguida, alguns gráficos e tabelas mostrarão dados quantitativos sobre os tipos de obstáculos verbalizados e sua distribuição na sequência didática. Em um segundo momento, mostraremos os resultados mais específicos das análises. Por uma questão metodológica, as análises que serão apresentadas nesse capítulo foram separadas por gênero textual. Primeiramente, veremos todos os resultados acerca das verbalizações da implementação da sequência didática do gênero *fait divers*, em seguida, apresentaremos os mesmos procedimentos para o gênero crítica de cinema.

No capítulo VIII, propomos sintetizar os resultados encontrados em nossas análises, procurando discuti-los com base em nosso referencial teórico no intuito de responder às nossas perguntas de pesquisa.

O capítulo IX, finalizamos esta tese com nossas conclusões, apresentando as contribuições que nosso estudo trouxe, mas também seus limites. Por fim, apontaremos os estudos futuros que nossa tese suscitou.

CAPÍTULO II: POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO GERAL DA TESE

Sem a linguagem, o pensamento é uma nebulosa vaga, inexplorada
Ferdinand de Saussure

1. O Interacionismo Social

O interacionismo social (IS) é uma abordagem epistemológica que tem como base diversas correntes da filosofia, tais como Spinoza (1964, 1965), Hegel (1947), Marx (1951), Engels (1971), dentre outros. De acordo com Bronckart (2005, p. 149) essa orientação epistemológica, emergida nos primeiros decênios do século XX, a qual aderiam pensadores das ciências humanas e sociais como Dewey (1925), Mead (1934), Politzer (1928), Vygotski (1927/1999), Voloshinov (1929/1997), Durkheim (1898), Saussure (1916), Wallon (1938), defende a tese de que o desenvolvimento humano é fruto de um processo histórico, social e cultural, possibilitado por duas vertentes indissociáveis: a socialização e a individualização (formação das pessoas individuais) (BRONCKART, 1999, 2006b).

Por interessar-se pelo funcionamento humano e pela problemática do desenvolvimento, o interacionismo social apoia-se na intervenção no campo da práxis, tendo a formação e a educação como objetos centrais nas ciências humanas. Segundo Bronckart (2006a) o positivismo de Comte, que fundamentava a fragmentação/separação disciplinar, escapa à complexidade do homem, cuja natureza é, fundamentalmente, ao mesmo tempo de ordem fisiológica, psicológica, histórica, social, cultural e linguística. É, portanto, no tratamento unificado/integrativo dessas dimensões constitutivas do homem que o interacionismo social toma como princípio norteador para fomentar seus estudos.

Vygotski (2010) foi um dos maiores precursores do Interacionismo social e seus trabalhos objetivavam compreender as relações entre as diversas dimensões do funcionamento humano. Seu principal programa de pesquisa era entender os processos da consciência e dar respostas às inúmeras questões sobre o seu funcionamento, dentro de uma ciência unificada. O grande foco, portanto, era compreender o caminho do desenvolvimento humano considerando a integralidade do indivíduo, tanto sob seu ponto de vista biológico quanto do ponto de vista social e cultural, sem separá-los. Vygotski (1929/2000) enfatiza que as formas superiores da consciência são essencialmente sociais.

Considerando que a unidade de análise do funcionamento humano é a relação entre pensamento e linguagem e, se as duas são essencialmente sociais, seu estudo não

deve, portanto, estar desvinculado de seu objetivo central, que é a comunicação, na sua forma dinâmica de interação social.

Expostos os princípios gerais propostos por Vigotski (1929/2000; 2001/2009; 2004), a seguir esboçaremos suas principais teses, bem como alguns dos seus conceitos, nos quais nos baseamos para realizar esta tese.

1.1 Cultura e história: base do psiquismo do homem

Para Vigotski (1929/2000), a *cultura* é a totalidade das produções técnicas, instrumentais, simbólicas e semióticas humanas, tudo que é contrário à natureza. A *história* é uma abordagem dialética geral das coisas e se opõe a realidade natural das coisas, pois “a natureza em si mesma não tem história” (PINO, 2000, p. 49). O conhecimento é um processo histórico que segue as leis da dialética e não as leis da natureza. O histórico está intrinsecamente ligado ao cultural, já que as obras humanas foram inventadas e aperfeiçoadas ao longo da existência humana em atividade.

Os processos mentais ou funções psicológicas superiores, que são as percepções, a memória, as ações controladas e planejadas, as emoções, o pensamento, ou seja, tudo aquilo que difere das funções elementares não são inatos. Esses processos, tipicamente humanos, têm sua origem nas condições de vida historicamente formadas. É na atividade instrumental do homem que as transformações da natureza humana podem ser notadas. O que mais diferencia os homens dos animais é o seu poder de transformar seu meio através de instrumentos, que podem ser de natureza material (ferramentas como o martelo, as máquinas etc.) ou de natureza simbólica ou semiótica (a linguagem, a escrita, o desenho, os cálculos etc.) (VYGOTSKI, 1934/1997).

As sociedades alteram as formas sociais do seu meio para atender os seus propósitos, suas necessidades. Por exemplo, uma criança que nasceu na Idade pré-histórica, não terá o mesmo tipo de desenvolvimento de uma criança de hoje em dia, da era digital e vice-versa. A escrita, por exemplo, é um instrumento cultural que expandiu os registros das sabedorias da humanidade ao longo da história e também sua aprendizagem. Como aponta Luria (1988/2017), esse instrumento simbólico trouxe uma organização diferente dos processos cognitivos superiores, diferentes das sociedades em que a escrita não estava presente. Os instrumentos que foram construídos e aperfeiçoados pela humanidade na história, que são interpostos entre o homem e seu ambiente, não só modificam o meio, mas também o interior do próprio sujeito de que deles se apropria. De acordo com Pino (2000):

Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz o homem o artífice de si mesmo (PINO, 2000, p. 51)

Se, por um lado, o homem não tem controle sob sua herança biológica e/ou dimensões orgânico-físicas de outro, no seu regime processual, que é constituído da linguagem verbal, das representações individuais e coletivas de cada ser, ele está apto a pensar e significar conscientemente seu próprio destino, o controlando-o ou orientando-o aos seus propósitos (BRONCKART, 2017a, p. 31). A capacidade humana e suas habilidades estão ligadas ao acúmulo de experiências passadas e permite ao indivíduo infinitas possibilidades de desenvolvimento, graças sobretudo a sua capacidade de internalizar os modos de cultura e, conseqüentemente, apropriá-los pela atividade de mediação instrumental de que trataremos a seguir.

1.2 Mediação e instrumento: base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores

De acordo com Leontiev (1978), o processo de hominização tem relação com o par homem e cultura. O homem se torna humano quando ele se insere na cultura e é transformado por ela, bem como a transforma. Do uso de utensílios rudimentares a elaboração de instrumentos para a realização de atividades complexas, impulsionado, sobretudo, pelo trabalho, temos um acúmulo de obras humanas, ou ainda, um extraordinário “acúmulo” de cultura. Leontiev (1978) e Vigotski (1929/2000) afirmam que o homem, um ser de natureza social, faz história e cria a cultura. É nesse aspecto que o diferencia, essencialmente, dos outros seres. Nas sociedades, o desenvolvimento do trabalho e da comunicação são primordiais para a vida em sociedade, cujas leis de caráter sócio-histórico, regem a sua evolução. É por meio do trabalho, considerado por Leontiev (1978), uma atividade fundamental, que os homens adquirem e transmitem conhecimentos as gerações seguintes. A criação do homem não deve ser resumida a artefatos materiais, pois a cultura é também imaterial, a saber: produtos intelectuais, ideias, conceitos, aptidões etc. Nós nos servimos também da atividade cognitiva, essencial para apropriação do pensamento e da linguagem das gerações precedentes. O processo dessa apropriação pelos indivíduos se faz através da atividade interativa, mediada por instrumentos.

Os instrumentos são produtos da cultura humana e são essencialmente sociais. Neles se incorporam e fixam as operações de trabalho construídas no curso da história.

São eles os mediadores que possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, as funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem (atenção voluntária, percepção, a memória, dentre outras). A questão central, portanto, é entender como, por meio das atividades, mediadas por instrumentos, nós nos desenvolvemos. Um dos fatores decisivos para a transição da história natural dos animais à história cultural humana é o uso de instrumentos.

A relação do homem com o mundo exige um sistema de meios, cujo protótipo é a linguagem humana (VIGOTSKI, 2001/2009, p. 11). O homem, através de suas transformações, faz com que a natureza se submeta aos seus propósitos, dominando-a. Este é o conceito no qual Vigotski (1930/1985) se baseou para desenvolver o estudo sobre a mediação entre homem-ambiente, como a base essencial para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Diferentemente do método instrumental vigotskiano, segundo Friedrich (2012), o método pelo qual a psicologia reflexológica e behaviorista obtinha seus dados era o direto, focalizando suas análises sobre comportamento humano numa lógica de estímulo-resposta, conforme o esquema abaixo representado pela autora (FRIEDRICH, 2012, p. 54-55):

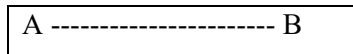


Figura 1: Processo natural

No esquema apresentado, A refere-se ao estímulo dado ao sujeito e B refere-se à sua imediata reação. Nessa concepção, o objeto analisado volta sua atenção para a experiência imediata, o que limita o saber científico acerca do desenvolvimento, que é algo invisível a olho nu. Como ressalta Friedrich (2012, p. 42-43), nessa perspectiva seria impossível investigar o pensamento da criança, seu modo de construir conceitos, o inconsciente, etc. já que todas essas dimensões não são dadas imediatamente ao sujeito, nem inscritas no espaço-tempo no momento da observação direta. O método behaviorista, de vínculo associativo e direto entre o sujeito e o objeto exclui a possibilidade de análise de caráter histórico, como se pudéssemos abstrair e ignorar todos os pré-construtos humanos e seu caráter social.

Para Vygotski (1930/1985), ao contrário, a ação do homem sobre a natureza não é imediata, direta, mas mediatizada por objetos específicos, socialmente elaborados, fruto de experiências anteriores. Os instrumentos se situam entre o homem e seu meio, de forma a mediar os comportamentos do indivíduo e, portanto, os guiam, os refinam e diferenciam sua percepção da natureza trabalhada (SCHNEUWLY, 2008).

De acordo com Vygotski (1934/1997), o objeto de estudo da psicologia deve ser os instrumentos e os artefatos, pois são eles os meios “artificiais” (no sentido de uma criação do homem) dos quais o indivíduo se apropria, conduzindo-o assim, ao controle, à regulação e ao desenvolvimento dos processos psíquicos, tudo isso para que a realização da tarefa se torne mais eficaz/eficiente⁷ para si. Vygotski chama essas adaptações artificiais de *instrumentos psicológicos*. São exemplos de instrumentos psicológicos, a linguagem, as diversas formas de contar e de calcular, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, todos os signos possíveis (VYGOTSKI, 1930/1985, p. 39). Ainda, para este autor, os instrumentos são a base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois são eles que permitirão ao homem de controlar os processos de seu próprio comportamento.

Os instrumentos não são só técnicos e físicos. Segundo Friedrich (2012), “Vygotski compara o psiquismo a um instrumento que isola, separa, abstrai, faz escolhas dos fatos da realidade”. Seria exaustivo dar conta de tudo que chega a nós. Ele compara o psiquismo com o funil que se estreita, assim só passam os elementos que pelo “órgão de seleção” são filtrados. Friedrich (2012, p. 49) destaca também que o psiquismo, por exemplo, “não representa o mundo, mas, metaforicamente falando, ele ‘trabalha o mundo’”. Essa explicação corrobora ainda mais para o pressuposto de Vygotski (2001/2009), para o qual nossa mente não é um mero reflexo do mundo, portanto distorce subjetivamente a realidade.

Com base nesses princípios, Vygotski (1929/2000) sugeriu uma mudança no esquema de Pavlov para os reflexos condicionados, interpondo um terceiro elemento entre o sujeito e o objeto, caracterizando a atividade instrumental humana. Vejamos o exemplo da tarefa de memorizar, adaptado de Friedrich (2012, p. 55):

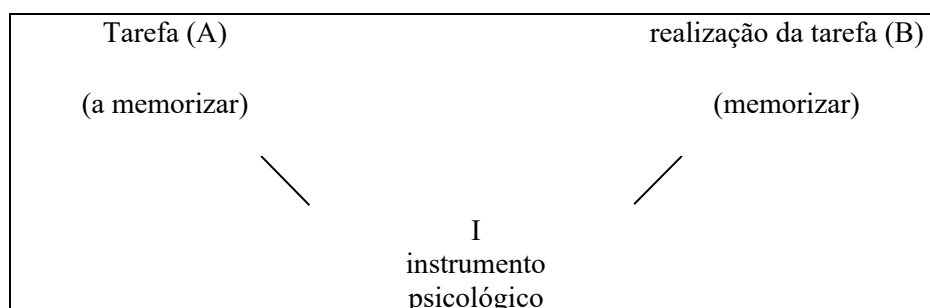


Figura 2: Processo instrumental (Fonte: FRIEDRICH, 2012)

⁷ Sabemos que para a Ergonomia da Atividade existe uma diferença entre os dois termos, porém, nesta tese, optamos por utilizar como sinônimos, pois não nos propomos a analisar os dados sob a perspectiva do que é eficaz ou eficiente para o trabalho do professor.

O instrumento (I) pode ser, por exemplo, uma anotação na mão que vai servir de um artifício para permitir que a tarefa de memorizar (B) tenha sucesso.

Há uma diferença significativa entre um instrumento ou ferramenta de trabalho e um instrumento psicológico conforme Friedrich (2012). Ela ressalta:

A diferença está no fato de que, com a ferramenta de trabalho, as transformações no mundo dos objetos são produzidas e, conseqüentemente, ela deve ser concebida em função das intervenções preconizadas. Assim, com um martelo, busca-se fazer buracos ou endireitar o metal. Para chegar a esse objetivo com sucesso, o martelo deve ter uma determinada forma e ser feito com um determinado material. Ele é portador de uma finalidade que está incorporada em sua forma material. Ao contrário, o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole. (FRIEDRICH, 2012, p. 57)

Nessa mesma perspectiva, Schneuwly atribui aos instrumentos um papel importante na transformação das condutas humanas (2008):

O instrumento torna-se um lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-los, transformá-los, completá-los são diversas maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. A existência material, exterior dos mediadores das atividades é o pressuposto de ampliação das possibilidades. (SCHNEUWLY, 2008, p. 16)

O uso de instrumentos técnicos e psicológicos representam uma atividade que vai mediar a solução de um problema psicológico (memorizar, por exemplo) como sendo análoga ao uso de instrumentos para o trabalho. No caso da linguagem como instrumento do pensamento, Vigotski (2001/2009) faz uma ressalva, pois ela é internamente orientada pelo sujeito para a comunicação, para a regulação de seu comportamento e para a organização do real. A fala não age diretamente sobre as coisas, como o faz um martelo agindo sobre seu objeto para transformá-lo, mas sobre as pessoas, sobre os outros e sobre si mesmo. Em suma:

Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma “forma nova”) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa “forma nova” uma significação (PINO, 2000, p. 58)

A linguagem, enquanto instrumento psicológico, tem duas características fundamentais: primeiramente, ela serve para a regulação social, em segundo lugar, ele modifica a própria psique do indivíduo no processo de sua apropriação. Andrade e Smolka (2012, p. 708) resumem a diferença entre os conceitos “internalização” e “apropriação”. Segundo esses estudiosos da obra de Vigotski, “a internalização” é algo que fazemos com tudo aquilo que ouvimos e a que prestamos atenção, mas apropriação

exige que aquilo a que se prestou atenção seja “tornado próprio” do pensamento e da consciência de quem se apossa do conhecimento”. Vigotski (1984/2007) conclui que:

“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no interior da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKY, 1984/2007, p. 57-58)

Essa transferência das relações sociais que ocorrem entre pessoas em instituições sociais para o mundo psíquico constitui a personalidade do sujeito, dito de outra forma, “a personalidade é o conjunto de relações sociais” (VIGOTSKI, 2000, p. 35).

Se as relações mudam em função das diversificações do meio em que os sujeitos se inserem ao longo de suas vidas, a relação entre pensamento e linguagem também vai passando por várias mudanças.

Dessa forma, Vigotski (1984/2007, p.58) conclui que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

1.3 Aprendizagem, desenvolvimento e o conceito de Zona de desenvolvimento próximo

Para Vigotski (1984/2007), os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento só têm sentido se forem abordados em relação de dependência entre eles. Muito antes de frequentar um meio formal de educação, a aprendizagem ocorre na criança. Porém, ela se dá de uma maneira fundamentalmente diferente no espaço escolar, pois nele a criança é exposta aos conceitos científicos e a elementos não-quotidianos. Por isso, a psicologia da educação se preocupou com uma teoria da aprendizagem que pudesse diagnosticar os diferentes estágios de desenvolvimento das crianças para melhor atuar nas possibilidades e potencialidades de cada indivíduo.

Vigotski (1984/2007, p. 100) postula que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”, isso significa dar uma grande importância à dimensão social no processo de aprendizagem das pessoas. As relações do indivíduo com o mundo e consigo mesmo são mediadas pelas trocas humanas. Essas trocas, como

defende o autor, lhe garantem um desenvolvimento integral das suas funções psicológicas superiores.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) é um conceito elaborado por Vigotski (1984/2007), que surgiu com as preocupações na escola para tratar a relação entre aprendizado e desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento pode ser entendido a partir da relação entre duas perspectivas: i) “desenvolvimento real”, aquele cujas funções mentais já foram adquiridas/consolidadas/completadas pela pessoa, como uma espécie de produto final do desenvolvimento; ii) o chamado “desenvolvimento potencial”, que são as capacidades do sujeito em processo de aquisição, maturação. A ZPD é o espaço criado entre a distância daquilo que o indivíduo é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ele realiza em colaboração com o seu grupo social, e/ou com os instrumentos disponíveis no meio social.

Para Chaiklin (2011, p. 667-668) se compreendermos a dinâmica causal do desenvolvimento da criança, deveremos ser capazes de desenvolver procedimentos para avaliar o atual desenvolvimento de uma pessoa de uma forma que nos dê discernimento sobre o que essa pessoa precisa desenvolver.

O aprendizado é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal através de uma interação do tipo colaborativa. No momento dessas trocas, vários processos de desenvolvimento são despertados e colocados em movimento. Uma vez que a criança internalizou o que dela se esperava desenvolver, essa nova capacidade torna-se um desenvolvimento real e pode ser um ponto de partida para a aquisição de outras capacidades em fase de maturação.

O conceito de ZPD não deve ser apenas considerado para o desenvolvimento infantil. Em quaisquer intervenções formativas pensadas para os adultos, o conceito também merece ser convocado, pois no percurso da ontogênese humana, a aprendizagem e o desenvolvimento continuam ocorrendo, mas por formas fundamentalmente diferentes das crianças, mas que nos resta melhor compreender devido sua natureza complexa, uma vez que o acúmulo de experiências sociais nos sujeitos operam mudanças de outra ordem, diferentes daquelas caracterizadas pelos estágios de desenvolvimento da criança (também biofisiológico), já inexistentes na fase adulta:

Je ne pense pas que l'adulte ne se développe pas, mais je crois qu'il se développe en obéissant à d'autres règles, et que ce développement, il y a d'autres liens caractéristiques que pour l'enfant [...] Je le repète: les mêmes lois ne peuvent englober à la fois le changement interne du

développement de l'enfant et les changements des âges plus tard.⁸ (VYGOTSKY, apud PROT, SCHNEUWLY, 2013, p. 275)

Em outra ocasião, Schneuwly (2013) reforça a base do desenvolvimento:

Dans le processus de développement, ce ne sont pas tant les fonctions qui se transforment [par exemple les fonctions mémoire, de parole, d'écriture, etc], mais ce sont les relations, les rapports réciproques entre les fonctions qui se transforment et se modifient; des groupements qui n'existaient pas au palier précédent. [...] de telles relations nouvelles, mobiles, entre les fonctions constituent des "systèmes psychiques"⁹ (SCHNEUWLY, 2013, p. 310)

Portanto, são as relações entre as funções psíquicas superiores que se transformam, daí a importância de se pensar dispositivos de formação de adultos que possam criar zonas de desenvolvimento para atuar nessas transformações. No nosso caso, a inserção das entrevistas em autoconfrontação visaram criar um espaço de diálogo entre os professores provocando mudanças nas representações de suas capacidades praxiológicas.

A reorganização das funções psíquicas superiores continua se fazendo, mas seu desenvolvimento, segundo Bronckart (2008a, p. 204) só ocorre se os aportes externos, geradores de conflito interno, são tratáveis pela pessoa no seu atual estágio de desenvolvimento. Retomando a noção de Habermas sobre os três tipos de mundos formais, Bronckart (2008a, p. 241-242) o associa ao desenvolvimento pela seguinte lógica:

- a. O mundo objetivo estaria ligado ao desenvolvimento de conceitos, medido em função dos saberes elaborados pelas ciências e pelas matemáticas;
- b. O mundo social teria relação com o desenvolvimento das capacidades de ação, medido a partir dos saberes das ciências humanas ou de senso comum;
- c. O mundo subjetivo, também medido a partir dos saberes das ciências humanas ou de senso comum, mas dessa vez ligado ao desenvolvimento das pessoas.

Diante dessa tripartição, Bronckart (2008, p. 241) afirma que a medida do desenvolvimento das capacidades de ação e da "identidade" das pessoas é bem mais problemático, pois não estão apoiados em corpus estáveis, como seria o caso do desenvolvimento dos conceitos, advindos de saberes elaborados pelas ciências. O grande

⁸ Não acho que o adulto não se desenvolva, mas acredito que ele se desenvolve obedecendo a outras regras, e que nesse desenvolvimento, existem outros elos característicos que não para a criança [...] Repito: as mesmas leis não podem abranger os dois a mudança interna do desenvolvimento da criança e as mudanças das idades posteriores (Tradução nossa).

⁹ No processo de desenvolvimento, não são tanto as funções que são transformadas [por exemplo, as funções de memória, fala, escrita etc.], mas são as relações, as relações recíprocas entre as funções que se transformam e modificam; agrupamentos que não existiam no nível precedente. [...] essas novas relações, móveis, entre as funções constituem os « sistemas psíquicos » (Tradução nossa).

desafio é, portanto, criar zonas de desenvolvimento ou ainda, condições favoráveis às reorganizações psíquicas “positivas”. Uma das pistas para promover um desenvolvimento qualitativo das funções psíquicas superiores é fazer da linguagem verbal um instrumento do pensamento consciente sobre as práticas coletivas. No caso da formação de professores proposta, objeto de estudo desta tese, diversas foram as formas sugeridas de mediações formativas para desenvolver o pensamento consciente sobre a didática das línguas e sobre a própria prática dos sujeitos em atividade, com destaque para a entrevista em autoconfrontação, um gênero oral que tem como característica fundamental instaurar uma reflexão sobre os motivos e as razões da atividade realizada pelos professores. Nesse intuito de “provocar o desenvolvimento” por meio de um método indireto, no nosso caso, o método da entrevista em autoconfrontação, partimos do pressuposto de que a apropriação das estruturas languageiras pode criar as condições necessárias para a transformação das representações dos professores acerca dos temas (saberes a ensinar e saberes para ensinar) que são tratáveis por eles em seu atual estágio de desenvolvimento, tornando mais tarde, no desenrolar do processo, um instrumento psicológico, pois a experiência vivida pelo método pode exercer uma influência sobre o próprio psiquismo (ou dos outros) e seu comportamento. Segundo Prot e Schneuwly (2013) a abstração, que no nosso caso, seria o distanciamento da aula dada pelos professores, possibilitada pela inserção da entrevista em autoconfrontação, “ajuda a organizar a atividade e o pensamento prático. Enfim, a abstração pode ser o resultado de uma atividade mediatizada por instrumentos simbólicos” (2013, p. 276).

A formação torna-se um momento particular onde se confrontam as dimensões pessoais, sociais e profissionais da pessoa dentro de um projeto de transformação (ARDOUIN, 2013), de onde emergem conflitos inerentes a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial dos sujeitos, ou seja, a distância natural entre o que o sujeito sabe e o que os responsáveis pela formação esperam que ele saiba.

O conceito de ZPD tem como pilar a ideia de que as intervenções formativas em quaisquer espaços, sejam estes no nível escolar ou superior, devem estar direcionadas não para as funções psicológicas já consolidadas, mas sim para as funções em desenvolvimento. Por esse ponto de vista, a educação cumpre seu papel de propiciar novas aprendizagens, pois “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1984/2007), através da instauração do conflito, da contradição. O conflito é definido por Vigotski (2003) por meio da metáfora do asno de

Buridan. Na filosofia, o asno de Buridan refere-se à uma situação hipotética segundo a qual o asno teria morrido de fome diante de duas pilhas de feno de igual distância, por não conseguir tomar uma decisão em uma situação de equilíbrio de motivos. Teoricamente, “essa história exprime a ideia psicológica correta de que, diante de um pleno e ideal equilíbrio de todos os motivos, orientados em direções opostas, obtemos uma total inação da vontade” (VIGOTSKI, 2003, p. 169). Não é nossa intenção nos aprofundarmos nessa noção, mas em nossos dados, em alguns momentos, os professores vivem um conflito de mesmo teor, uma vez que diante de uma situação de tomada de decisão, eles ficam na dúvida pelo fato de terem duas opções opostas, mas de igual prejuízo.

O conceito da ZPD permite colocar luz à relação entre aprendizagem e desenvolvimento. As aprendizagens, local de construção dos saberes e das capacidades, abrem vias, orientam e dão formas ao desenvolvimento das funções psíquicas, sentido necessário para compreender a tese de Vigotski, segundo a qual as aprendizagens antecipam, mas também provocam o desenvolvimento (BROSSARD, 2004). Essa relação será melhor esclarecida em nossa tese, quando abordarmos a articulação dos objetivos epistêmicos e dos objetivos praxiológicos para desenhar o curso de formação, que será descrito no capítulo de metodologia.

Em suma, a ZPD emerge da tensão entre exigências exteriores e possibilidades do sujeito. Ela é criada a partir de dois processos simultâneos, de um lado tem-se um processo mais estável, cristalizado, de outro, acontece um processo dinâmico, de reestruturação das relações entre as funções psíquicas superiores, permitindo a modificação da aprendizagem anterior para dar caminho à novas aprendizagens. O papel das instâncias formativas é orientar as novas aprendizagens, criando zonas de desenvolvimento proximal. Para melhor entendermos a natureza do desenvolvimento que está em jogo nas instâncias formativas de base interacionista social, vamos explicitar o conceito de desenvolvimento na seção a seguir.

1.4 Linguagem e desenvolvimento

Para sustentar a tese vygotkiana (VYGOTSKI, 1934/1997) de que o psiquismo é fundamentalmente sociolinguageiro, Bronckart (2017a, p. 28) destaca três razões que permitem distinguir/diferenciar a espécie humana dos outros organismos vivos: i) ela produz linguagem verbal com significado; ii) ela tem pensamento consciente; iii) produz obras socioculturais e atividades coletivas. Dessa forma, compreende-se que a linguagem

tem um papel preponderante, já que é por meio dela que todas as transformações externas e internas ao sujeito ocorrem, transformações estas provocadas pelo desenvolvimento dos sujeitos. O grande desafio é compreender as especificidades do humano e como se dá o desenvolvimento por meio das atividades languageiras em interação com as atividades coletivas práticas. Ou ainda, podemos formular a seguinte pergunta: em quais condições é possível o aparecimento da consciência nas pessoas?

A partir de Vygotski (1934/1997) e das interpretações das teses vigotskianas de Schneuwly (2002; 2008) e Bronckart (2006a; 2008c; 2017b), as ações humanas, frutos de um processo de desenvolvimento dos sujeitos, são produtos de uma interiorização das propriedades da atividade coletiva e essas ações são mediadas pela linguagem. Para Vygotski (1934/1997), o desenvolvimento é o processo ininterrupto de auto movimento no qual permite a aparição qualitativa de novas formas de funcionamento psíquico ou de reorganização do sistema psíquico; é uma contradição ou um movimento dialético entre o produto histórico da vida social e os ingredientes atuais do pensamento do sujeito.

Para Vygotski (1934/1997), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores demanda um fator decisivo para que ocorra: o fato de sermos capazes de utilizar um signo, transforma a vontade em vontade consciente, transforma também a maneira de resolver problemas (SCHNEUWLY, 2002). É a linguagem, enquanto instrumento semiótico, que transforma qualitativamente o funcionamento psíquico. É nesse sentido que a unidade de análise para compreender o desenvolvimento das relações do homem com seu meio tornou-se, de maneira precisa, em Vygotski (1934/1997), a significação da palavra, na qual, segundo Voloshinov (2010, p. 299), é um “território compartilhado entre o locutor e o interlocutor”. Esta unidade de análise, a significação da palavra, que aos olhos de Schneuwly (2002, p. 301), aproxima muito as ideias de Saussure com as de Vigotski, reúne duas funções: “a função de generalização, forma complexa, socialmente elaborada de representação e a função de comunicação, de ação sobre o outro”. É através da análise dos signos que pode ser recuperada a reorganização fundamental das funções psíquicas superiores (atenção dirigida, memória lógica, vontade, resolução de problemas, formação de conceitos). Estando no plano da consciência, essas funções se complexificam no curso da ontogênese, mas elas se desenvolvem, segundo Schneuwly (2002) em ritmos e proporções diferentes, uma vez que “há desenvolvimentos que se operam dentro de um domínio e não dentro de outro e que é precisamente esta desigualdade que introduz as contradições internas que constituem um outro motor do desenvolvimento” (2002, p. 303).

Trataremos com mais detalhes a questão do desenvolvimento no capítulo seguinte, trazendo a corrente interacionista sociodiscursiva, na qual sustenta que a atividade linguageira articulada às atividades práticas é central nos processos do desenvolvimento humano.

CAPÍTULO III: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

1. O Interacionismo sociodiscursivo: objetivos, funcionamento discursivo no desenvolvimento e agir humano

Corrente das Ciências Humanas concebida por pesquisadores da Universidade de Genebra (BRONCKART, 1999/2009, 2006a, 2008a) e alicerçada pela teoria vigotskiana, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) atribui papel fundamental a linguagem para o desenvolvimento humano. Essa corrente teórica de base filosófica, sociológica, psicológica e linguística, portanto, integrativa, encontra seus maiores bases teóricas em Spinoza (1964, 1965), Marx (1951), Vygotski (1934/1997; 1926/1982), Voloshinov (2017), Saussure (1916/1975) e Habermas (1987). No programa de pesquisa do ISD, o desenvolvimento humano não se restringe a idade infantil, mas ele se estende ao longo da vida, daí sua preocupação em compreender como se dá o desenvolvimento do adulto e quais suas condições de realização (BRONCKART, 2008c, 2013).

Bronckart (2013, p. 85-87) resume os princípios fundadores do interacionismo social, nos quais o programa de pesquisa do ISD se baseia:

- i) A primazia do sócio-histórico e das atividades significantes da espécie humana, em oposição às correntes behavioristas que propõem a primazia do meio sobre os indivíduos e aos cognitivistas e construtivistas que se centram nas capacidades estruturais ou funcionais dos organismos singulares. Além disso, o ISD opõe-se ao positivismo de A. Comte, quem “proíbia” a transgressão de fronteiras entre as disciplinas, já que, segundo ele, cada objeto dever ser explicado por sua economia ou por sua própria sistemática, sem considerar os saberes produzidos por outras áreas da ciência. Esse posicionamento promove a separação das ciências que, mais à frente, também se subtende a separação entre corpo físico e mente, visão totalmente divergente do monismo materialista espinosano, ao qual o ISD filia-se fundamentalmente.
- ii) Essas atividades significantes, citadas acima, constituem as atividades práticas articuladas às atividades languageiras, que organizam e mediatizam todos os tipos de interação entre os seres humanos e seu meio e apresentam os processos de reflexo - refração - reflexão como mecanismo de constituição das entidades psíquicas dos humanos.
- iii) Essas entidades psíquicas são os elementos de base do espaço gnosiológico humano. Elas carregam os traços e as propriedades das entidades sociais e as propriedades da atividade significativa no processo das interações.

iv) Além disso, essas entidades psíquicas, primeiramente sociais, se ancoram duplamente: de um lado elas se depositam nas obras coletivas, nos conjuntos variados dos *mundos formais* de conhecimento¹⁰, e por outro lado, elas são depositadas em cada organismo e organizam-se na economia psíquica das pessoas. Também pode-se compreender essa dupla ancoragem, através das discussões de Durkheim (1898) acerca das representações coletivas e representações individuais.

A questão do desenvolvimento foi tema para muitos estudiosos, tais como Piaget, Mead e Wallon. Porém, segundo Bronckart (2013), nenhum desses três propuseram uma definição processual desse termo tão caro à psicologia concreta do homem. Ainda, para esse autor, eles caracterizam o desenvolvimento como produtos completos ou o produto final de um ciclo de cada estágio da criança, o que é chamado de equilíbrio funcional para Wallon e equilíbrio das estruturas para Piaget. Por esse ponto de vista de “equilíbrio”, os autores não captam os mecanismos dinâmicos que antecedem os êxitos ou os alcances desses equilíbrios, visão da qual Vygotski (1931/1990, apud BRONCKART, 2013) diverge fundamentalmente, propondo que o desenvolvimento é um processo incessante de autopropulsão, cuja essência é o conflito entre as formas de comportamento culturalmente evoluído com os quais a criança entra em contato, e as formas primitivas que caracterizam o seu próprio comportamento (VYGOTSKI, 1930/1974, apud BRONCKART, 2013, p. 88). Os termos por ele empregado não estão na ordem do equilíbrio, mas sim em termos de continuidade e ruptura, dentro de um movimento dialético perpétuo.

Machado (2009, p. 47), ao explicar o programa de pesquisa do interacionismo sociodiscursivo, afirma que os esforços da teoria se voltam para a ideia de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio construído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo, linguageiros e pelas transformações e as reorganizações que elas trazem para o funcionamento psíquico. É esse o eixo central dos estudos do ISD que seus adeptos buscam compreender: a apropriação dos gêneros textuais (estes, por sua vez, considerados como um pré-construto que o coletivo construiu ao longo da história social)

¹⁰ Chamados por Habermas (1987) de mundos representados, as configurações do homem e de seu meio organizam-se em um sistema de mundos formais. São eles: 1) o mundo objetivo, que se refere aos signos e seus correspondentes dos aspectos/parâmetros do mundo material e físico, que vão se acumulando e se “cristalizando” em forma de conhecimento, pelo coletivo; 2) o mundo social, que diz respeito às maneiras convencionais de organização das tarefas, ou melhor, as normas e os valores elaborados; e, por fim 3) o mundo subjetivo, que se constitui pelas características próprias de cada um dos indivíduos

e seu papel para o desenvolvimento humano. Para estudar o papel da linguagem no desenvolvimento da pessoa, Bronckart (2006a) propõe um quadro conceitual para analisar o agir humano por meio da linguagem.

Segundo Bronckart (2006a), o agir não pode ser analisado apenas a partir do comportamento observável dos indivíduos; ele só pode ser apreendido através das reconfigurações construídas nos textos (orais ou escritos). Tendo, portanto, em vista o importante papel fundador da linguagem e seu funcionamento, a perspectiva interacionista sociodiscursiva busca observá-la, analisá-la, interpretá-la e entendê-la, e para que isso seja possível, ela recorre ao produto concreto das ações semiotizadas, ou seja, ao texto.

Como apontam Bronckart (1999/2009, 2006a, 2008a) e Machado (2009), o que chamamos de texto é o correspondente empírico ou semiótico das atividades de linguagem de um grupo, ou ainda, uma unidade concreta do agir languageiro situada no tempo e no espaço, que se constitui por traços das decisões tomadas pelo locutor¹¹ numa determinada circunstância. Os textos, por sua vez, se distribuem em gêneros que, grosso modo, são modelos discursivos disponíveis no mundo de pré-construídos (arquitexto), que se adaptam em função da situação de interação comentada e das condições sócio-históricas de sua produção. Em outras palavras, Bronckart (2006a) afirma que todo texto pertence sempre a um gênero, apresentando propriedades genéricas, resultantes da escolha do gênero textual que parece adaptar-se à situação, mas tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor em função de sua situação de produção particular.

Quando se produz um texto, os interlocutores se voltam para o reservatório de modelos no intertexto, em uma lógica de economia discursiva, para adotar o gênero textual que melhor se alinha aos seus propósitos comunicativos. Na estrutura que o texto adquire na interação, podemos depreender pistas das significações sobre o que está sendo comentado pelos interlocutores. Por isso, um estudo das camadas textuais e sua organização foi proposto por Bronckart (1999/2009). O modelo de análise nele proposto em Bronckart (1999/2009) vem sendo revisto (conferir BRONCKART, 2006a) pelo próprio autor. Ele também ressalta que o modelo não é um produto acabado e deve ser complementado com aportes teóricos complementares compatíveis com o quadro teórico subjacente.

¹¹ Para este trabalho, tomamos como sinônimos os termos “locutor”, “produtor do texto”, “enunciador”

2. Os objetivos de ordem epistêmica e de ordem praxiológica

O agir “em si” não é nada mais que um evento: ele só se torna da ordem da ação ou da atividade quando é investido de significações, ou em outros termos, não existe dimensão praxiológica “em si”, só existe praxiologia para si mesmo e para os outros (BRONCKART, 2017a, p. 35)

A análise das práticas abarca diversos pontos de vista teóricos que partem da hipótese de que a reflexão sobre a prática pode favorecer a construção de capacidades profissionais. O caráter potencialmente formativo da análise das práticas se dá pela confrontação de dois planos: o macro, situado no nível das metodologias e sua evolução e o micro, que corresponde as práticas efetivas contextualizadas dos professores (LAURENS, 2022). Uma articulação dos dois planos se faz necessária pela razão observada por Laurens (2022): se por um lado a prática reflexiva demasiadamente orientada no sujeito, como propunha Schön (1994) deixa os saberes da didática bem a margem da formação, a centração sobre os saberes da didática, por outro, coloca a formação em um patamar descritivo e prescritivo.

Dentro do quadro de análises do agir humano pelo prisma do interacionismo socio discursivo (BRONCKART, 2006a; 2008a), adotamos a perspectiva de análise das práticas no contexto educativo proposta por Bulea e Bronckart (2010), a qual preocupa-se em articular o desenvolvimento da dimensão epistêmica e das capacidades praxiológicas na formação de professores.

No caso desta tese, com base em Bulea e Bronckart (2010), procuramos articular essas duas dimensões: os procedimentos de transmissão de saberes com os dispositivos de análise das práticas, que visa confrontar os futuros professores com a atividade efetiva, com o objetivo de tomar consciência e, por consequência, compreender certas características do *métier* de professor. Dentre as diversas possibilidades de confrontação com a atividade efetiva, podemos destacar a entrevista de explicitação (VERMESCH, 1994), as entrevistas em autoconfrontação¹² (FAÏTA, VIEIRA, 2003. CLOT et al, 2000) e a instrução ao sócia (CLOT, 2001b).

Para esta tese, a escolha do dispositivo de análise das práticas para articular com o curso de formação foi a entrevista em autoconfrontação. Nosso objetivo foi de centrar o olhar dos professores iniciantes para o trabalho realizado com a sequência didática

¹² No capítulo V abordaremos com detalhes o método e os princípios da entrevista em autoconfrontação, pois ela foi utilizada para a coleta de dados de nossa pesquisa doutoral.

planejada, para que eles pudessem tomar consciência do que e como foi possível fazer e o que não foi possível. A partir desse olhar entre a distância do que foi planejado e o que foi de fato realizado, os professores poderiam, eventualmente, atribuir significações às diversas facetas do trabalho, bem como às suas capacidades.

Dentro do grupo ALTER-AGE CNPq, a investigação sobre a influência do dispositivo formativo, cujo programa articula de maneira sistemática os objetivos epistêmicos e objetivos praxiológicos para o exercício do *métier* de professor de FLE, tem mostrado resultados profícuos para repertoriar os tipos de obstáculos encontrados pelos professores iniciantes na implementação de suas sequências didáticas baseadas em ensino por meio de gêneros (LOUSADA, ROCHA, 2020; ROCHA, LOUSADA, 2020). Em suas investigações, Lousada (2017, 2020a, 2020b) tem se preocupado em estudar os dilemas do *métier* professor de FLE, advindos, por exemplo, do tratamento do vocabulário em sala de aula em níveis básicos da aprendizagem da língua, da correção de avaliações dos alunos e do uso do português em sala de aula.

A diferença entre os dois estudos do grupo ALTER-AGE CNPq sobre a formação do professor de FLE pode ser evidenciada por dois aspectos decisivos, relacionados ao contexto de produção dos dados produzidos: a primeira é uma pesquisa de formação, sob o ponto de vista da didática, realizada no tempo de um semestre, por meio de um curso livre; e a segunda, apesar de ter objetivos também de formação, é uma pesquisa de cunho mais intervencionista e longitudinal, ou seja, pertencente aos estudos do desenvolvimento dos sujeitos ao longo de alguns anos de percurso profissional. Esta última pesquisa de intervenção parte das demandas do coletivo de professores (CLOT, 2008) do contexto onde atuam, pelo qual alguns professores manifestam interesse, de maneira voluntária, pela filmagem de suas aulas em momentos de dificuldades enfrentadas no trabalho de ensinar o francês.

Para criar um espaço propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos professores de FLE, montamos um dispositivo de formação que visou articular dois objetivos: os epistêmicos e os praxiológicos.

Bulea e Bronckart (2010) contrapõem-se às lógicas de formação que consideram os professores como “executores” de dispositivos didáticos, como se o sucesso da aprendizagem dos alunos fosse garantido pela mera execução dos programas tais como foram elaborados pelos prescritores. Mas a distância entre o prescrito e o realizado (GUÉRIN et al, 2001; LOUSADA, 2006) é inerente a qualquer trabalho, inclusive ao trabalho de ensinar. Bulea e Bronckart (2010) reforçam, nesse sentido, a importância de

renovar os dispositivos efetivos de formação de professores. Para esses pesquisadores, esses dispositivos “constituem sistemas intermediários entre, de um lado o domínio das proposições emanando dos teóricos e dos didáticos, e de outro, o domínio das práticas de ensino efetivo em aula.” (2010, p. 49).

Nessa perspectiva de trabalho formativo, não há primazia dos objetivos epistêmicos sobre os objetivos praxiológicos e vice-versa. O desafio reside em articular ambos no caso da formação de professores iniciantes, atribuindo-lhes um papel de atores transformadores do seu meio de trabalho e não de meros observadores da atividade alheia, como é o caso na maioria dos estágios de iniciação à docência das licenciaturas do país.

O objetivo epistêmico seria aquele ligado à transmissão clássica dos saberes teóricos do programa da disciplina ou do curso ofertado, ou seja, os conhecimentos que podem ser ensinados pelos formadores e, eventualmente, aprendido pelos professores, como por exemplo, os gêneros textuais, os conceitos de modelo didático, de sequência didática, as características dos gêneros, as estratégias de ensino e aprendizagem, etc, ou seja, tudo aquilo que já pode ser objeto de formalização na didática das línguas, tanto os saberes a ensinar quanto os saberes para ensinar (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009). Por objetivos epistêmicos entendemos, em resumo, que se trata da mobilização dos conhecimentos teóricos da disciplina, no nosso caso, os gêneros textuais e seu ensino e aprendizagem em língua francesa. Mas nós não nos restringimos ao conhecimento disciplinar em si, já que existe todo um conhecimento sobre a situação didática que são objetos da formação. Segundo Dolz e Gagnon (2018, p. 398), eles seriam:

- a. Os saberes sobre o contexto, as finalidades e as prescrições do ensino;
- b. Os saberes sobre os dispositivos, os gestos e as tarefas dos professores;
- c. Os saberes sobre a aprendizagem dos alunos.

Os objetivos epistêmicos podem ser considerados equivalentes aos saberes a ensinar (objetos de ensino das disciplinas) e saberes para ensinar, como elencados em “a”, “b” e “c”, conceitos descritos por Hofstetter e Schneuwly (2009), que serão abordados mais à frente no capítulo IV.

Além dos objetivos epistêmicos da formação, que não são estanques e se articulam entre si, temos os objetivos praxiológicos, podendo ser atingidos de diversas formas, mas que, no nosso caso, procuramos alcançar por meio da análise das práticas efetivas da atividade docente dos próprios professores em formação. As capacidades praxiológicas, por um viés de análise das práticas, são constituídas por três características (BULEA, BRONCKART, 2010):

a) La capacité de «retrouver» les objets théoriques dans les objets d'enseignement tels qu'ils circulent en classe, ou encore de pouvoir *mettre en correspondance objets prescrits et objets réellement enseignés*; capacité jointe à celle de contrôle des *mouvements sémantiques* que subissent ces objets enseignés, dans le cours temporel d'une leçon.¹³

b) La capacité d'identifier les *obstacles* qui se présentent lors de la réalisation d'un projet d'enseignement, obstacles tenant aux résistances des élèves, aux conditions de fonctionnement de la classe, ou encore à des facteurs socioculturels plus généraux.

c) La capacité d'identifier les *techniques, ruses* ou *habilités* que les enseignants eux-mêmes mettent en oeuvre parfois pour surmonter les obstacles. (BULEA, BRONCKART, 2010, p. 50)¹⁴

Essas capacidades são da ordem do fazer, ou seja, o que se faz com aquilo que se “aprendeu”.

Com a análise das práticas, o conteúdo sobre as capacidades descritas acima mobilizadas pelos professores é semiotizado, possibilitando estabilizar concepções advindas da experiência prática e maneiras de fazer construídas no processo de implementação do projeto de ensino, até então permanecidas no âmbito da intuição e do individual.

Articular os saberes aprendidos no curso de formação, momento em que os professores estabilizam os novos conceitos, com a análise das práticas possibilita um retorno aos saberes de partida para reorganizá-los. Nas palavras de Bronckart e Bulea-Bronckart (2009):

Les démarches d'enseignement traditionnel doivent fournir les notions permettant de stabiliser et de sémiotiser les produits des prises de conscience, et en retour les démarches d'analyse des pratiques doivent re-interroger les connaissances formelles, et « leur faire prendre vie » en les mettant en correspondance avec les propriétés des situations effectives de travail. (BRONCKART, BULEA-BRONCKART, 2009, p. 51)¹⁵

¹³ Para nos aprofundarmos um pouco mais sobre a capacidade “a” explicitada acima, que também compreendemos como o gesto de “regulação das aprendizagens”, propomos a seção 8 no capítulo IV, intitulada “Saberes para ensinar em foco: os gestos didáticos” pois esse aspecto do trabalho de ensinar aparece muito em nossos dados. Portanto, julgamos importante expor sobre esse conceito a partir de Schneuwly (2009), com complementações a partir de Morel; Bucheton et al (2015) e Tobola-Couchepin (2017).

¹⁴ a) a capacidade de “encontrar” os objetos teóricos nos objetos de ensino tais como eles circulam na sala de aula, ou ainda, de poder colocar em correspondência os objetos prescritos e os objetos realmente ensinados; capacidade ligada àquela de controle dos movimentos semânticos que esses objetos ensinados sofrem, no curso de uma lição/aula; b) a capacidade de identificar os obstáculos que surgem durante a realização de um projeto de ensino, obstáculos relacionados à resistência dos alunos, condições de funcionamento da classe, ou a fatores socioculturais mais gerais; c) a capacidade de identificar técnicas, estratégias ou habilidades que os professores eles mesmos colocam em prática, às vezes, para superar os obstáculos (Tradução nossa)

¹⁵ As abordagens tradicionais de ensino devem fornecer as noções que permitem estabilizar e semiotizar os produtos da consciência e, em troca, os procedimentos de análise das práticas devem reexaminar os conhecimentos formais e “dar-lhes vida”, combinando-os com as propriedades das situações efetivas de trabalho (Tradução nossa)

Nas verbalizações, podemos demonstrar, ainda que parcialmente, a “reestruturação do aparelho psíquico” (BRONCKART, BULEA-BRONCKART, 2009, p. 51) dos professores. As marcas dessas reestruturações nos fornecem pistas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores, pelo menos no nível discursivo, relação que pode ser encontrada no conceito de ZPD de Vigotski.

Ainda que os estudos sobre o desenvolvimento humano de Vigotski tenham se debruçado em grande medida sobre a ontogênese da criança, muitos dos conceitos cunhados pelo psicólogo russo podem ser aplicados também para os processos de desenvolvimento na idade adulta, com destaque para o conceito da ZPD e para os conceitos científicos e espontâneos/quotidianos, no âmbito da formação de adultos.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), por exemplo, ao ser transposto para o âmbito da formação, pode ser denominado de “zona de eficácia da formação¹⁶” (BRONCKART, 2008c; GAGNON, DOLZ, 2018, p. 53). O uso desse conceito em formação de adulto é possível pois estamos no paradigma interacional, dentro do qual a aprendizagem se realiza entre um par menos experiente em interação com o par mais experiente, o que torna possível espaços de desenvolvimento entre os envolvidos no dispositivo de formação proposto.

Já os conceitos espontâneos/quotidianos e científicos, são distinguidos por Schneuwly (2013), com base em Vygotski: os primeiros poderiam ser aqueles desenvolvidos no trabalho pelo profissional, no âmbito da atividade laboral de fato; os segundos seriam os conceitos ensinados em meio formal de aprendizagem, ou mais precisamente, aqueles mais estabilizados, advindos da teoria. É, portanto, na tensão causada entre os dois tipos de conceitos que se cria uma zona de desenvolvimento possível, de onde virão outros saberes, mais híbridos e que fazem sentido para o formando, por estar mais ancorados em seus processos de pensamento consciente e volitivos, em sua própria história de aprendizagem.

¹⁶ “Nous insisterons sur l’expression “susceptibles de » qui est en lien avec la signification qui nous paraît devoir être attribuée à la fameuse « zone de développement proche » : les apports externes ne sont générateurs de développement que dans la mesure où les conflits qu’ils engendrent sont « traitables » par la personne en son état actuel de développement; en ce sens l’identification de cette « zone » d’efficacité tient toujours du « pari » : le formateur propose d’éléments qui lui paraissent exploitables par la personne concernée, mais c’est cette dernière, et elle seule, qui se développe... ou non » (BRONCKART, 2008c, p. 240)

Para Clerc-Georgy e Ducrey-Monnier (2013), a reestruturação do pensamento do adulto é possibilitado pelo conflito entre os saberes científicos e os saberes advindos da prática:

Les concepts scientifiques intériorisés vont provoquer lorsqu'ils entrent en dissonance avec les concepts spontanés des étudiants, une zone de développement potentiel (Vygotski 1934/1985), tension interne dont la résolution est susceptible de générer de nouvelles formes de conscience et de donner lieu à une prise en charge plus consciente et volontaire de ses propres processus de pensée. (CLERC-GEORGY, DUCREY-MONNIER, 2013, p. 282)

Pesquisas sociointeracionistas que investigam a construção dos saberes pelos próprios atores da atividade realizada partem do pressuposto de que a aprendizagem “dos saberes profissionais não é transmitida, mas construída” (VANHULLE, 2009a, p. 245). Levando em conta essa perspectiva, adotamos a posição de que, em certos casos, pode haver um processo de transmissão, mas que ele entrará em tensão com outras aprendizagens que vêm posteriormente, pois estão ligados à prática. Lousada (2017, 2020a, 2020b) tem mostrado por meio de suas pesquisas empíricas a emergência de “saberes intermediários” dos professores de francês, saberes resultantes do compromisso com a eficiência da aprendizagem dos alunos e a própria aprendizagem dos professores. Trata-se de saberes coconstruídos pelos professores em coanálise da atividade, por meio de entrevistas em autoconfrontação, instrução ao sócio e que dificilmente encontraríamos nos manuais de “boas práticas de ensino”.

Bronckart (2001) sustenta a ideia de que os saberes das ciências da Educação navegam em um mundo inelutavelmente intermediário e que a aprendizagem profissional não provém apenas da construção dos saberes de referência formalizados, acadêmicos, científicos advindos da pesquisa e institucionais, ou seja, as prescrições, os referenciais de competências para exercer a profissão, mas provém, também, do contato mais informal com os saberes dos professores em suas salas de aula. Vanhulle (2009a, p. 248) reforça, ainda, que os saberes construídos pelos professores em sua atividade prática não estão organizados, nem mesmo pré-concebidos, no entanto eles contribuem às suas maneiras de formatar os saberes profissionais dos professores iniciantes.

No caso, ao integrar na formação um objetivo praxiológico (mobilização de capacidades advindas das práticas efetivas), sob forma de análise das práticas, pode-se promover um procedimento que coloque em movimento os saberes a ensinar e saberes para ensinar dentro da dinâmica das práticas efetivas dos professores, de forma que possamos instaurar a tensão necessária para atuar na zona de desenvolvimento proximal

dos participantes. O processo instaurado, ao fazer os professores iniciantes analisarem sua atividade, pode também contribuir à (re)organização desses saberes, até então dispersos e pouco levados ao seu plano consciente. É visando propor verbalizações, ou seja, uma atividade languageira, cuja intenção é colocar em movimento as representações dos sujeitos sobre suas atividades de trabalho, que selecionamos o método entrevista em autoconfrontação para utilização em nossa pesquisa.

Com o objetivo de observar o produto da interiorização das interações das pessoas, o ISD recorre à materialidade do discurso, ou seja, aos textos empíricos, pois é a linguagem, caracterizada por ser um instrumento de interação, que está no cerne de toda e qualquer atividade humana, seja ela languageira ou não. Por isso, para analisar o desenvolvimento humano em quadros formativos, no nosso caso, na formação de professores, lançamos mão da análise das produções orais (entrevistas, interações na sala de aula) e escritas (relatórios de estágio, relato de experiência vivida), realizadas por empréstimo de gêneros textuais, com vistas a recuperar os traços das atividades práticas nos textos para melhor compreendê-las. Por fim, a abordagem do ISD, de orientação didática, objetiva analisar as aquisições dos pré-construídos socio-históricos por parte dos indivíduos, mas o mesmo tempo as transformações únicas operadas nos sujeitos no processo de apropriação de certos aspectos da história social humana, pois é nesse processo que podemos desvelar a evolução permanente das atividades a qual as pessoas estão suscetíveis (BRONCKART, 2006a, p. 105). Por esse motivo, é só através dos textos, como unidade de análise, que podemos investigar as transformações das dimensões epistêmicas e praxiológicas dos professores. Se assumimos o papel primordial da linguagem para o desenvolvimento humano, é por meio das práticas verbais efetivas que podemos depreender traços das reorganizações do funcionamento psíquico, condição necessária para o desenvolvimento humano. Na próxima seção, definiremos o conceito de texto e gênero, dentro da perspectiva do ISD, pois compreender o funcionamento dos textos se faz necessário se temos como objetivo observar alguns vestígios das reorganizações psíquicas das pessoas em formação.

3. Textos e gêneros textuais

Segundo Bronckart (2006a), o agir não pode ser analisado apenas a partir do comportamento observável dos indivíduos; ele só pode ser apreendido através das reconfigurações construídas nos textos (orais ou escritos). Tendo, portanto, em vista o importante papel fundador da linguagem e seu funcionamento para o desenvolvimento

humano, a perspectiva interacionista sociodiscursiva busca observá-la, analisá-la, interpretá-la e entendê-la, e para que isso seja possível, ela recorre ao produto concreto das ações semiotizadas, ou seja, ao texto.

As atividades languageiras caracterizam-se pela mobilização dos recursos da língua natural dentro de um quadro de atividades humanas ordinárias, tendo como resultado os textos, tanto orais como escritos, enquanto unidades comunicativas, cujo quadro interativo é funcionalmente delimitável (BRONCKART, 2006a, 2021).

Resumidamente, os textos são definidos, segundo Bronckart (1999; 2006a; 2008; 2021) por algumas características:

- a. Os textos são unidades semióticas e comunicativas contextualizadas;
- b. Os textos se realizam por um empréstimo de um gênero textual;
- c. Os textos têm uma dimensão bilateral: o nível semiótico e semântico;
- d. Os textos são construídos por signos e as estruturas que os organizam;
- e. O texto é uma unidade de produção verbal, constituído por um conteúdo;
- f. Todo texto pertence sempre a um gênero, apresentando propriedades genéricas, resultantes da escolha do gênero textual que parece adaptar-se à situação, mas tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor em função de sua situação de produção particular;
- g. Os textos podem ser orais, escritos e, mais recentemente, assume-se seu caráter multissemiótico (ZANI, BUENO, DOLZ, 2020).

Os textos se distribuem em gêneros, isto é, “nas formas de organização da textualidade determinadas pelas finalidades e pelo contexto das atividades gerais às quais eles se articulam e o estatuto dos gêneros é, assim, como a ordem adaptativa e praxiológica” (BRONCKART, 2021).

Dentro da perspectiva do ISD (BRONCKART, 1999, 2006a, 2022), os gêneros textuais são:

produções languageiras que se apresentam em configurações textuais mais ou menos adaptadas ao comentário de uma ou outra atividade prática. Na medida em que essas atividades práticas se transformam ao longo do tempo, os gêneros de texto necessariamente se transformam ao longo da história. Porém, em um dado estado sincrônico, as práticas textuais dão origem a modelos genéricos, que são rotulados com mais ou menos precisão, e que se organizam em um espaço teórico que o ISD qualifica como arquiteito das comunidades verbais (BRONCKART, 2022, p. 343-344)

O gênero, ainda, é uma “espécie de reservatório de modelos de referência”, “são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social,

determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada ação” (MACHADO, 2005, p. 250).

Os gêneros são inúmeros e transformam-se no curso da história. Mas os segmentos que os compõem, denominados tipos discursivos são em número limitado (BRONCKART, 1999, p. 75-76), mesmo porquê o conjunto de recursos de uma língua natural são finitos, mas diversas combinações possíveis das diversas camadas de expressão da língua são infinitas, resultando na composição dos mais variados gêneros nas sociedades. Para esse autor, ainda, os gêneros podem ser mais ou menos etiquetados e são sensíveis às evoluções culturais e tecnológica.

A seguir, detalharemos o quadro de análise proposta pelo ISD, com destaque para as categorias de análise que tiveram maior importância para a análise das entrevistas em autoconfrontação, objeto de análise desta tese.

3.1 Modelo de análise textual do ISD e aportes complementares

Para analisar textos pertencentes a diferentes gêneros, Bronckart (1999/2009, 2006a) parte primeiramente da unidade comunicativa articulada a um tipo de atividade “prática” (BRONCKART, 2013), por meio da caracterização da situação de produção de linguagem no seio das atividades sociais. Bronckart (1999/2009, 2006a) afirma que o primeiro passo de análise de qualquer texto compreende a caracterização das condições de produção do texto, em que devemos considerar a intervenção de três elementos ilustrados a seguir Bronckart (2006a, p. 146):

ACÇÃO DE LINGUAGEM REPRESENTAÇÕES DO AGENTE/PESSOA

1. Parâmetros objetivos

- Emissor; eventual co-emissor
- Espaço/tempo de ação

2. Parâmetros sociossubjetivos

- Quadro social de interação
- Papel do enunciador
- Papel dos destinatários
- Objetivo

3. Outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa

Quadro 3: Contexto de produção (Fonte: BRONCKART, 2006a)

Para Bronckart (1999/2009), é esse conjunto de parâmetros do contexto que pode exercer influência sobre a forma como o texto é organizado. Mas faz-se necessário pontuar que “o contexto de comunicação não exerce um efeito mecânico sobre o teor dos

textos, já que contexto e texto possuem uma relação de coconstrução” (BRONCKART, 2021). Tendo essa base dos parâmetros da situação de produção, o agente deverá, então, tanto adotar o modelo de gênero mais pertinente para a situação de ação de linguagem, quanto adaptá-lo em função das propriedades particulares dessa mesma situação (BRONCKART, 2006a).

Além do contexto de produção, o texto é constituído por três estratos da arquitetura textual: 1) a infraestrutura geral, composta, por sua vez, pela planificação do conteúdo temático, pelos tipos de discurso e pelas sequências; 2) os mecanismos de textualização (coerência temática), divididos atualmente em conexão e coesão nominal; 3) os mecanismos de responsabilização enunciativa (coerência pragmática), que são constituídos pelas modalizações e pelas vozes presentes no texto. Vejamos esquematicamente as três camadas da organização textual que compõem a arquitetura textual, Bronckart (2006a, p. 147)

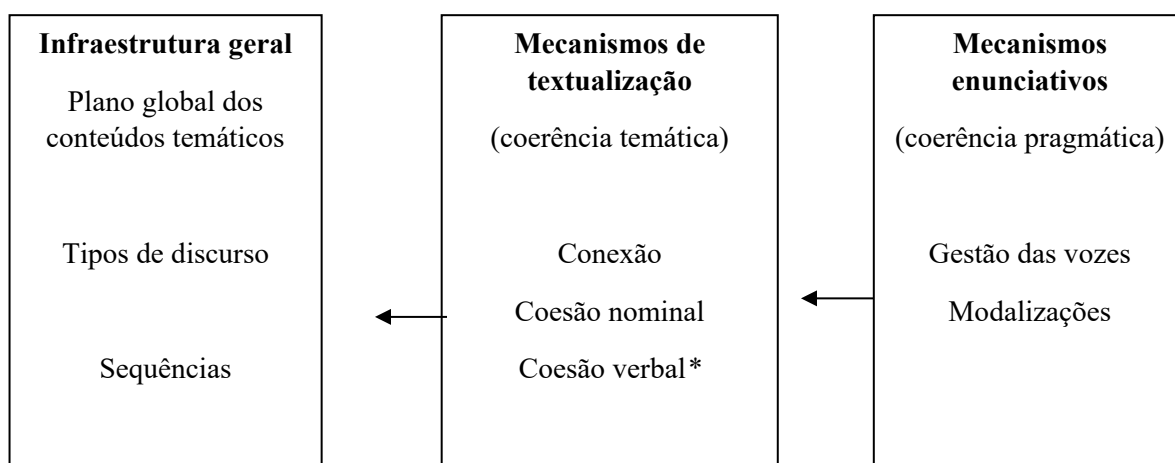


Figura 3: Os três níveis da arquitetura textual¹⁷

Na infraestrutura geral, temos o plano global dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso e as sequências. O nível do planejamento geral compreende, primeiramente, os conteúdos temáticos mobilizados pelo produtor. Os tipos de discurso são segmentos de textos reconhecíveis pela configuração de unidades linguísticas que comportam. Esses

¹⁷ Vale destacar que o esquema elaborado por Bronckart (1999/2009, 2006a), como mencionamos anteriormente, tem sido modificado, justamente por ser um quadro teórico-metodológico em construção. Em 2013, Bronckart propôs que a análise da coesão verbal seria realizada no nível da infraestrutura geral do texto e não mais no nível dos mecanismos de textualização, como observamos na figura acima.

segmentos podem ser compreendidos por um modo de formatação, de passagem entre as representações coletivas e as representações individuais. Os tipos de discurso (BRONCKART, 1999, 2006a) são em número limitado e estável. Essas configurações semiotizam o posicionamento enunciativo que esse segmento apresenta, de um lado, no que concerne à relação entre o mundo textualmente evocado e ao mundo da interação verbal (o mundo evocado é *disjunto* ou *conjunto* ao mundo da interação); de outro lado, no que concerne à relação entre as instâncias agentivas textualmente evocadas e as instâncias agentivas da atividade da produção textual (implicação ou autonomia) (BRONCKART, 2013, p. 97). Logo, o resultado desses segmentos articulados por meio de recursos linguísticos se traduz pelos mundos discursivos que pertencem ao eixo do narrar e do expor, ambos podendo ser implicados ou autônomos; ou seja, desse modo temos quatro mundos discursivos: expor implicado, expor autônomo, narrar implicado, narrar autônomo. A partir dos estudos empíricos de vários textos, Bronckart (1999/2009) identificou nessas combinações de dupla entrada quatro tipos de discurso: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração. Vejamos a seguir o quadro elaborado por Bronckart (1999/2009, p. 157) para melhor esquematizar essas operações:

Coordenadas gerais dos mundos

		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Quadro 4: Os tipos de discurso

Esses tipos discursivos, que resultam da combinação finita de quatro tipos de configurações de unidades linguísticas, constituem a interface entre as representações individuais e as coletivas no curso da realização textual. No caso dos textos orais de entrevista em autoconfrontação, como bem aponta Lousada (2006; 2021) identifica-se, com regularidade, nesses textos, a alternância entre o discurso interativo e o relato interativo:

Assim, vemos dois planos enunciativos que se alternam e permitem a reconstrução da experiência vivida, em relato interativo, para poder comentá-la, refletir sobre ela, em discurso interativo, o que possibilita se libertar dela para poder viver outras experiências. Assim, esse recurso coloca lado a lado o mundo narrado e o mundo comentado, propostos por Weinrich e retomados por Bronckart (1999), permitindo a reflexão, já que, pensar sobre o mundo narrado abre espaço para comentá-lo e, portanto, pensar sobre ele, ou seja, sobre o trabalho. (LOUSADA, 2021, p. 13)

Ainda, é importante destacar que, dentro de um mesmo texto, é possível encontrar vários tipos de discurso ou até mesmo fusão entre eles.

Vejamos a seguir exemplos dos tipos de discurso, a partir de nosso corpus de análise e de outros textos, advindos, majoritariamente, de textos pertencentes a gêneros orais.

a) Relato interativo: “mundo discursivo cujas coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes ouvintes” (BRONCKART, 1999/2009, p. 162).

S: *il y a une raison pour laquelle vous avez choisi Marilene pour la lecture?*
 Milena: *parce qu'elle... ne parlait pas n'est-ce pas? elle ne voulait pas parler... je ne sais pas si elle ne voulait pas parler mais j'aimerais bien entendre sa voix*
 S: *hmhum*
 Milena: *sa voix... parce que là c'était une lecture ce n'était pas une prise de parole spontanée ahn mais mais je je j'ai pu un peu sentir::: ahn ahn... son niveau là même si c'était une lecture j'ai déjà une idée parce que c'est important qu'on ait une idée du niveau de tous les élèves si elle ne parlait pas comment j'irais savoir c'était une occasion de d'avoir cette information...*
 Ref. Autoconfrontação simples 2 do curso piloto

b) Discurso interativo: “caracteriza-se pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal, quer seja real, quer seja encenada, e ao caráter conjunto implicado do mundo discursivo criado” (BRONCKART, 1999/2009, p. 168)

Milena: *“Elles aussi, elles discutaient, je crois, je crois qu'elles elles cherchaient des termes à elles... je sais pas, ah:: peut-être que, ah:: ils pourraient, ah::ça c'est quelque chose à réfléchir, n'est-ce pas? Comment faire une production écrite en classe d'une manière aussi qui qui contemple cette partie-là de recherche de mots, de reformulation, pour les aider en ce moment-là où ils sont en train de rédiger et faire un accompagnement de leur écriture voilà... »*
 Ref. Autoconfrontação simples 3 do curso piloto

c) Discurso teórico: Nesse tipo de discurso não há marcas de referência dos participantes da interação, do tempo e do lugar de produção, o que indica uma relação de autonomia entre os conteúdos veiculados no texto e a situação de produção. Mas como no discurso interativo, o mundo ordinário do produtor do texto é conjunto ao mundo ordinário do agente.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.
 Paulo Freire (1989)

d) Narração: é um tipo de discurso que tem autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina, tanto que “nenhuma unidade linguística faz referência direta ao agente-produtor e os personagens postos em cena no texto são identificáveis, independentemente de se considerar esse agente” (BRONCKART,

1999/2009, p. 164). Esse tipo de discurso encontra-se sobretudo nas narrativas de romance da literatura, como no exemplo a seguir:

“A velha estava sentada na esteira, parada na espera do homem saído do mato. As pernas sofriram o cansaço de duas vezes: dos caminhos idosos e dos caminhos caminhados.”
Mia Couto em “Vozes anoitecidas”

Ainda na infraestrutura geral dos textos, temos as sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Variadas sequências podem ser mobilizadas e combinadas nos textos. O quadro-síntese a seguir formulado por Machado (2005) a partir de Bronckart (1999/2009), tem por objetivo apresentar como cada sequência é constituída, bem como as possíveis intenções do enunciador para com o destinatário.

Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver</i> em pormenor elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor	Ancoragem Aspectualização Relacionamento
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão+avaliação
Argumentativa	<i>Convencer</i> o destinatário da validade de um posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra argumentação - conclusão
Narrativa	<i>Manter</i> a atenção do destinatário por meio da construção de suspense criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário <i>agir</i> de certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário <i>manter-se</i> na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

Quadro 5: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes

Fonte: Machado, 2005

Essa última sequência, a dialogal, é clássica e típica das entrevistas, como podemos observar nos nossos dados de análise, que exemplificamos no trecho abaixo:

Théo:	<i>c'est qui?</i>
Fernanda:	<i>je me rappelle plus... j'ai des suggestions peut-être Léa ou Valeria "bonjour les gens" parce que:::</i>
	<i>((rires))</i>
Fernanda:	<i>arrêtez de parler s'il vous plaît</i>
Théo:	<i>[mais ça c'était la mise en commun? quelle était l'activité?</i>
Fernanda:	<i>je pense que c'était la mise en commun</i>
Théo:	<i>[qu'est-ce qu'ils faisaient? tu voulais passer à la mise en commun</i>
Fernanda:	<i>non... je me rappelle plus...c'était une conclusion je pense j'essayais déjà de conclure</i>
Théo:	<i>mais elle parlait?</i>
Fernanda:	<i>elle parlait</i>
Théo:	<i>en binôme?</i>
	Ref. Autoconfrontação cruzada

Os mecanismos de textualização, compostos pelo sistema de conexão e de coesão nominal, são responsáveis pela garantia da progressão do conteúdo temático. As conexões, também chamadas de organizadores textuais, são elementos que explicitam relações de continuidade, de ruptura ou de contraste contribuem para dar coerência ao assunto tratado no texto. Pode ser um marcador de tempo (Milena : mais tu as vu que... que... *à la fin* tu as réexpliqué très bien hein), ou de sucessão de ação (*d'abord* je je j'essayais de comprendre quelle était leur question), ou de contraste (ils ont fait individuellement, *mais* ils étaient en groupe, ils étaient en salle de classe). Muitas vezes, as conexões de oposição ou de concessão marcam um conflito nas maneiras de fazer o trabalho.

Com relação à coesão nominal, Bronckart (1999/2009, p. 263) a define como um subconjunto de unidades chamadas de anáforas (pronominais e nominais). É um procedimento que introduz um argumento corroborando para a produção de um efeito de estabilidade e continuidade. Para esse autor, duas funções de coesão nominal podem ser distinguidas: i) a **função de introdução** que no texto marca a inserção de uma unidade de significação nova (unidade-fonte); ii) a **função de retomada** que consiste em reformular essa unidade-fonte no decorrer do texto. As unidades que realizam esses mecanismos são chamadas de anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também alguns sintagmas nominais. (BRONCKART, 1999, p. 124). Contudo, ao olhar para as transcrições das entrevistas, ou seja, dados orais, foi necessário complementar o modelo de análise do ISD, pois ele não nos dá muitos instrumentos para analisar esse tipo de dado. Dessa forma, optamos por utilizar também

categorias de outros autores (KOCH, 2014; MONDADA; DUBOIS, 1995) para melhor entender como as séries coesivas se (re)constróem nas entrevistas dos professores. Lousada (2020c) e Lousada e Santos (2014) vêm observando a referenciação¹⁸ em suas análises, como uma categoria pertinente e que nos fornece pistas para observar o desenvolvimento de conceitos nos textos que tanto fazem parte da formação discente (textos da esfera acadêmica) quanto da formação docente (verbalizações sobre o trabalho de ensinar francês).

3.1.2 Referenciação

A escolha por algumas categorias de Koch (2014) para complementar o modelo de análise do ISD para o nível dos mecanismos de textualização, ou mais precisamente, para as anáforas em textos orais, se fez observando a compatibilidade teórica das duas correntes. Não divergimos de Koch (2014) quando ela define texto:

o texto passa ser visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal (KOCH, 2014, p. 31).

O que merece destaque em seu conceito de texto é, sobretudo, o final dessa citação, ao afirmar que a construção do sentido nos textos se faz na interação. Esse caráter interativo da linguagem seria, portanto, compatível com o ISD, o que nos permite adotar as suas categorias de análise para referenciação dos objetos-de-discurso.

Koch (2014), inspirada pelos trabalhos de Mondada e Dubois (1995), parte do pressuposto de que a referenciação é uma atividade discursiva, cuja característica principal é marcada pela instabilidade entre as palavras e as coisas. Para Mondada (apud KOCH, 2014, p. 32) “a referência é construída local e interativamente” e sempre que utilizamos uma forma simbólica, manipulamos a própria percepção da realidade de maneira significativa, daí a necessidade de substituir a noção de referência por referenciação. Os objetos de discurso não estão colados às coisas ou aquilo que está sendo comentado nos textos. Por ser uma escolha subjetiva do sujeito falante, a realidade é “construída, mantida e alterada pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ela: interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural” (KOCH, 2014, 33).

¹⁸ Nesta tese, compreendemos referenciação como sinônimo de coesão nominal.

Com relação à reconstrução ou manutenção do objeto do discurso realizada através da progressão referencial, gostaríamos de destacar as *descrições nominais definidas* e as *anáforas especificadoras* (KOCH, 2014):

As anáforas nominais definidas ativam conhecimentos que o locutor pressupõe compartilhar com os interlocutores e, propositalmente salienta, enfatiza certos traços ou características do referente, como podemos perceber no exemplo aqui destacado:

Formador : *elle est convaincue...*

Milena : *de de::: de l'histoire de Miguel moi moi je je je*

Giovana : *ah c'est sa rhétorique non? qu'il veut persuader tout le monde*

Ref. Autoconfrontação simples 3 – curso piloto

Nesse excerto da entrevista, a escolha das anáforas permite fazer uma descrição definida da postura de um dos alunos da classe. Ela traz aos participantes das trocas verbais informações importantes sobre as opiniões do locutor, por meio de inserções de comentários sobre o que está colocado em foco naquele momento. Por ser um diálogo, a categorização se dá na dinâmica discursiva pelos participantes da entrevista. Por vezes, não há consenso na descrição dos objetos de discurso, o que abre espaço para uma recategorização, de forma a negociarem a construção de sentido do que está sendo dito.

A despeito das anáforas especificadoras, elas nos permitem localizar no nosso corpus de análise a busca do refinamento da categorização. Koch (2014, p. 40) ressalta que esse tipo de expressão anafórica é frequentemente introduzido pelo artigo indefinido. Nas entrevistas em autoconfrontação, elas são muito frequentes, já que os participantes do diálogo, confrontados com a sua atividade, buscam entender os motivos e as razões das suas atitudes e posturas, nem sempre claras para si, tampouco presente no plano consciente dos professores. Recentemente, Lousada (2020c) analisou uma entrevista de autoconfrontação simples entre professores de francês em formação, cujo objetivo era compreender o papel das verbalizações produzidas em entrevistas em autoconfrontação para a tomada de consciência dos professores sobre o seu “*métier*”. Mais especificamente, a autora identificou índices do processo de construção dos conceitos sobre a maneira de ensinar o vocabulário de uma professora. Para a pesquisadora, não basta identificar as anáforas nominais e pronominais que asseguram a coesão dos excertos das transcrições das entrevistas. Ela procurou mapear as séries coesivas complexas, organizadas em torno dos mesmos objetos do discurso, dando importância, sobretudo, para as escolhas lexicais, que segundo Koch (2002/2013), desempenham um papel importante na argumentação. Lousada identificou no excerto da entrevista o termo metafórico “*avalanche de vocabulário*”, uma das categorias de referenciação de Koch (2002/2013), como uma

estratégia discursiva para garantir a progressão referencial acerca da quantidade excessiva de vocabulário no nível básico do francês. Para Lousada (2020c), essa anáfora é complexa pois está encapsulando/generalizando um sentido do que já foi expresso anteriormente, por um procedimento de empréstimo do campo das catástrofes naturais, o que indica também um processo de inserção de uma outra voz, daquela das ciências que explicam as catástrofes da natureza. Lousada, nesse artigo, conclui que a professora em formação fala de um tema da didática das línguas de uma maneira particular, salientando, através dessa escolha lexical¹⁹, a sua dificuldade em lidar com o excesso de vocabulário no início de aprendizagem da língua.

No conjunto de todas as entrevistas em autoconfrontação, as anáforas especificadoras estão muito presentes na voz dos professores e podemos fazer a hipótese de que isso pode ser um índice de construção de conceitos, de uma construção generalizante, sobre o trabalho de ensinar, mas também de reorganizações das significações das representações sobre a prática.

Vejamos um exemplo de várias recorrências de anáfora especificadora no excerto abaixo:

Milena : [il y a] **une progression**, ce n'est pas un cours c'est pas une rencontre c'est n'est pas une fête c'est... bon je sais pas si ça c'est claire ou si elle veut peut-être apporter ça pour le cours peut-être elle pense que ça manque pour le cours mais c'est s'est devenu **un problème pour notre séquence** on est interrompus à plusieurs reprises pour parler **de choses qui n'étaient pas forcément liées à ce qu'on voulait travailler**

Ref. Autoconfrontação simples 3 do curso piloto

A cadeia referencial construída pela professora mostra o seu desejo de especificar o que ela define como uma progressão em uma aula. O uso de pronomes indefinidos traz informações novas sobre o objeto de discurso, a cada vez que ele é retomado. Neste caso, as anáforas não seriam responsáveis apenas pela textualização, no sentido de assegurar coesão e coerência ao texto, mas também revelaria um posicionamento enunciativo do falante (*c'est une progression > pas un cours > pas une reencontre > pas une fête > un problème*) que deseja veicular em seu texto uma compreensão subjetiva de uma determinada situação vivida em sala de aula, seja por meio de julgamentos, opiniões ou sentimentos. Assim como os mecanismos enunciativos que serão descritos abaixo, a

¹⁹ Kerbrat-Orecchioni (2002, p. 79), em seu estudo aprofundado sobre as marcas de subjetividade na linguagem, ressalta que toda unidade lexical é subjetiva, já que as palavras da língua não são e nunca serão símbolos substitutivos e interpretativos das coisas. Ainda, as produções discursivas não saberiam ser transparentes e análogas à realidade, porque elas fazem o seu recorte do universo referencial, impondo uma forma particular na substância do conteúdo, organizando o mundo através de uma “abstração generalizante”

cadeia referencial nos textos visa orientar a interpretação dos destinatários (BRONCKART, 2008a, p. 90).

Após ter apresentado algumas das categorias de Koch (2014) para melhor caracterizar o valor das anáforas nos textos, bem como o que elas podem nos revelar nos textos orais, retomemos o modelo de análise do ISD, ou seja ao último nível de análise, os mecanismos de responsabilização enunciativa.

3.1.2 Responsabilização enunciativa

O nível dos mecanismos enunciativos contribui para a coerência pragmática e interativa do texto, ou “pelo menos para esclarecer os diversos tipos de relação com o mundo em que se confrontam” (BRONCKART, 2013, p. 98). É um recurso de posicionamento e de engajamento enunciativos utilizado pelo enunciador para inserir: a) as *vozes* postas na textualidade; b) as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que emanam sob forma de modalizações. Por um lado, as vozes postas nos textos indicam dizeres que nos antecedem, uma certa cadeia de enunciados que foi construída coletiva e socialmente. Por outro lado, as modalizações são uma marca de subjetividade que atribui um teor de intenção, certeza ou incerteza ao que está sendo dito pelas vozes.

As vozes e as modalizações nos dão pistas acerca das instâncias às quais se atribuem uma determinada responsabilidade sobre o que é dito, visto e pensado, bem como pistas no que concerne aos julgamentos e avaliações que emanam dessas mesmas instâncias.

Nos estudos empíricos de Bronckart (1999/2009), ele destaca três tipos de vozes:

i) *As vozes de personagens*, que são aquelas procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas implicados nos acontecimentos e nas ações, como, por exemplo “*elle*”, no excerto abaixo:

Carol: *elle elle avait... elle avait dit qu'elle irait avoir des idées pour qu'ils fassent ensemble mais après elle a commencé son texte et::ils n'ont pas fait ensemble*

Ref. Autoconfrontação simples 1 do Segundo curso (Carol e Théo)

No caso, temos a voz da aluna que é reconstituída pelo professor para esclarecer sobre sua implicação no momento da atividade, em sala de aula.

ii) As vozes sociais são constituídas por personagens, grupos ou instituições sociais e não estão em posição de agente da enunciação. Elas são trazidas para essa enunciação como instâncias externas de avaliação do conteúdo temático.

Fernanda: *elles ont compris parce que c'est... on peut voir ça dans la production écrite, elles ont fait du progrès elles ont fait une argumentation implicite donc ça apparaît vraiment ça me rassure ((rires))*

mais je suis d'accord qu'il fallait bien ch/ bien/ mieux choisir les mots ahn... pour ah:: mieux expliquer je pense

Ref. Autoconfrontação simples 2 do Segundo curso (Fernanda e Mariele)

Nesse excerto, essa categoria aparece de maneira sutil, implícita. Portanto, para analisar de maneira aprofundada, o contexto de produção é essencial para compreender a voz social que emana nos dizeres acima da professora. Considerando o fato de ela estar inserida em um curso de formação a partir de gêneros textuais e que ela elaborou uma sequência didática baseada no gênero escrito “crítica de cinema”, compreendemos o uso do termo “argumentação implícita” como uma característica fundamental do conjunto de textos representativos desse gênero, conforme fora abordada no curso. Além disso, o termo “*production écrite*” revela um termo da didática das línguas. Dessa forma, podemos dizer que a voz da didática (LOUSADA, 2006) se faz presente.

iii) a voz do autor é aquela da própria pessoa que enuncia para comentar, julgar e avaliar alguns aspectos do enunciado.

Théo : ah... j'ai eu l'impression de:::: car j'ai commencé à écouter la vidéo là... ahn:: mais ça c'est un peu je pense que::::... héritage de l'autre formation que que j'ai suivi... parce qu'une des mes impressions quand quand on a fait l'autre séquence là pour pour la première fois ce que j'étais trop attaché aux activités qu'on avait créé... et j'ai eu cette même impression encore ici... et je me demandais... /j'ai noté ici j'ai mis comme j'ai l'impression que les activités se sont des activités qui auraient pu être faites sans le professeur...

Ref. Autoconfrontação simples 1 do Segundo curso (Carol e Théo)

No trecho acima, como na maioria das entrevistas desse tipo, há uma grande implicação do enunciador, marcada pela quantidade de “je”, indicando estar na origem das avaliações que o professor faz de sua própria prática.

Lousada (2006, p. 198-199), baseando-se em Authier-Revuz (2001) e em Maingueneau (2001), classifica algumas das vozes encontradas em seu corpus de análise, também constituído por entrevistas em autoconfrontação com professores. Abaixo, apresentamos as mesmas vozes identificadas por Lousada (2006), porém com exemplos de nossos dados:

- **voz da didática**, no caso, as teorias da didática das línguas, do FLE:

Fernanda : ... les élèves en tant qu'acteurs c'est ça qu'on apprend dans la dans la... théorie et pour moi c'est un exemple ils sont impliqués ils sont des acteurs pour moi

Ref. Autoconfrontação cruzada do Segundo curso

Neste excerto da ACC (autoconfrontação cruzada), a professora faz referência a abordagem da perspectiva acional, preconizada pelo Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (Conseil de l'Europe, 2001/2018).

- **a voz da instituição**, a escola, ou seja, suas prescrições e convicções:

Fernanda : c'est la même chose je sais pas dans un cours de langue si tu as des exemples dans sa tête/ dans ta tête c'est plus rapide ahn

Ref. Autoconfrontação simples 2 do Segundo curso (Fernanda e Mariele)

Este exemplo do excerto da autoconfrontação simples evidencia a voz da escola de língua ou dos cursos de língua de uma maneira geral, cuja eficiência do professor pode ser medida pelos exemplos de frases que ele carrega em seu repertório para elucidar de maneira objetiva alguma questão linguística-discursiva, ou ainda, de ordem cultural.

- **a voz do coletivo de trabalho** mais restrito, sobretudo a voz dos professores da escola:

Théo : *c'est la manière dont on fait la séquence ahn:::.... j'ai l'impre/j'ai constaté qu'on parle beaucoup plus que les élèves...*

Ref. Autoconfrontação simples 1 do Segundo curso (Carol e Théo)

Expresso pelo pronome “on”, a voz dos professores que vemos neste excerto é a dupla que tanto elaborou a sequência, quanto a aplicou em sala de aula.

- **a voz do *métier***, expressa através de um coletivo de trabalho mais amplo, embasada na tradição do *métier*, que explicita a parte subentendida do trabalho docente:

Théo : [...] *c'est pour ça qu'on les fait répéter c'est pour ça qu'on fait plusieurs activités donc le plus on les met en contact avec un contenu qu'ils ont déjà vu...*

Ref. Autoconfrontação cruzada do Segundo curso

Neste excerto, o pronome “on” assume um valor de coletividade, como um gesto clássico na aprendizagem de línguas, ou seja, trabalhar a repetição para fixar estruturas.

Além dessas vozes, em outras pesquisas foram identificadas a “voz da fala interior exteriorizada” e a “voz da fala interior reconstituída” (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014; LOUSADA, 2016) em verbalizações sobre o trabalho. Essas vozes explicitam o pensamento dos professores sobre seu trabalho.

A voz da fala interior exteriorizada é uma fala que parece interromper o curso da entrevista e, em geral, é uma fala lacunar, endereçada ao próprio falante, como se o conflito aparecesse no momento da entrevista. Vejamos um exemplo ilustrativo dessa fala encontrada em nossos dados:

Fernanda : *en fait je me pose cette question de la pertinence de faire un repérage final de l'infrastructure générale du:::/ de la critique tu vois? je me demande si c'est pertinent*

Ref. Autoconfrontação simples 2 (Fernanda e Mariele)

Para Lousada (2016), a fala interior exteriorizada tem, como característica principal, as pausas, as repetições (*je me pose cette question / je me demande*), como um pensamento em voz alta. Ela pode ainda, segundo a autora, ser uma pista linguística para um indício de tomada de consciência sobre a ação no momento da entrevista.

A voz da fala interior reconstituída é encontrada com verbos *discendi* (falar, dizer, pensar) quando professor explica o que teria ocorrido no momento da ação e serviria para explicar qual decisão ele tomou no curso da ação (LOUSADA, 2016). Exemplo:

Fernanda : *j'ai dit "on pense que c'est une argumentation explicite mais ce n'est pas" ... tu vois? ça confond un peu... en tant qu' explication*

Ref. Autoconfrontação simples 2 (Fernanda e Mariele)

Para Dantas-Longhi (2017, p. 97), essa voz “verbaliza um conflito que ocorreu no momento e em que a decisão foi tomada e ela surge com a função de explicar ao interlocutor o motivo da decisão tomada”.

Ainda no nível dos mecanismos enunciativos, Bronckart (1999/2009) destaca quatro tipos de modalizações: as lógicas (ou epistêmicas), as deônticas, as apreciativas e as pragmáticas.

As *modalizações lógicas* são utilizadas quando o enunciador exprime o grau de certeza ou de verdade sobre o conteúdo temático. São elementos do conteúdo do mundo objetivo do “ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc. (BRONCKART, 1999, p. 330). No trecho abaixo, as expressões em destaque indicam uma possibilidade:

***On pourrait** occuper ce temps à les aider aussi, n'est-ce pas? et ne pas les laisser seuls à faire cette activité; Elle va être une activité individuelle, mais **on pourrait** profiter du fait d'être ensemble.*

Ref. Autoconfrontação simples 3 do curso piloto (Milena e Giovana)

Essa modalização permite avaliar elementos do conteúdo temático, já que se apoia em critérios e/ou conhecimentos relativos à verdade. As professoras se respaldam de fatos concretos para, em seguida, trazer seu comentário.

Já as *modalizações deônticas* dizem respeito às avaliações do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, em forma de conselhos, permissões, obrigações etc.

Fernanda: *parce que c'est de ma faute aussi ahn::: parce que je vais avoir je vais avoir ça... dans plusieurs cours et donc **il faut savoir** comment gérer la classe... absolument*

Fernanda: *il y a trois choses ici qu'on a/ qu'on en a discuté... d'abord je pense que c'est/ ou deux choses?/ la gestion du temps donc **j'ai dû simplifier** la tâche parce que j'ai vu ahn::: que le temps était court mais le problème c'était que j'ai donné une consigne et **j'ai dû changer** la consigne **il fallait avoir prévu** d'abord que le temps était court donc **j'ai dû changer** la consigne avant de donner la première parce que j'ai donné une consigne*

Ref. Autoconfrontação cruzada do Segundo curso (Fernanda, Mariele, Carol e Théo)

O valor das modalizações deônticas está orientado para uma mudança ou intervenção da realidade e também está fortemente ligado a uma imposição social ou de uma norma que antecede o falante, dentro de um regime de normatividade institucional.

Com relação às *modalizações apreciativas*, temos marcas que exprimem a apreciação do enunciador sobre o conteúdo temático em forma de julgamento de valor subjetivo. Entre elas encontramos indignações, surpresas, aprovações etc:

Giovana : ***non mon Dieu quelle horreur... c'est bizarre** parce qu'après il vient à la fin du cours il dit ah moi je veux être prof tu veux être prof pour faire comment si tu ne respectes pas tes propres profs? **C'est bizarre c'est bizarre***

Ref. Autoconfrontação simples 3 do curso piloto (Milena e Giovana)

Fernanda: *c'est pour ça que la gestion du temps est **très difficile** pour les profs débutants parce qu'on n'a pas un répertoire de réponses de manière d'expliquer... **c'est pas évident***

Ref. Autoconfrontação simples 2 do Segundo curso (Fernanda e Mariele)

Por último, temos as *modalizações pragmáticas*, as quais “contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc), ou ainda capacidades de ação” (BRONCKART, 1999/2009, p.332)

Milena: *parce que c'est vrai **il voudrait parler il voulait parler du vélo il voudrait il voudrait savoir un terme spécifique d'une partie du vélo***

Ref. Autoconfrontação simples 3 do curso piloto (Milena e Giovana)

Apresentamos o quadro teórico-metodológico para a análise de textos do interacionismo sociodiscursivo, complementando com outros aportes, cuja mobilização se fez necessária por estarmos diante de análise de textos orais no conjunto de dados selecionados para esta tese. Mais particularmente, lançamos mão da linguística textual (KOCH, 2014) para nos apoiar nas análises do objeto do discurso e na ampliação das vozes sociais (LOUSADA, 2006). Agora passaremos ao Capítulo IV, que tratará dos desdobramentos dos gêneros textuais no ensino e na aprendizagem das línguas.

CAPITULO IV: A DIDÁTICA DAS LÍNGUAS PELO PRISMA DO ISD

Os estudos recentes sobre a utilização dos gêneros textuais na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo para o ensino e a aprendizagem de línguas em Genebra, na Suíça (DOLZ, GAGNON, TOULOU, 2008; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004/2010) e também em outros países, como o Brasil (CRISTOVÃO, 2002; 2015a; LOUSADA, 2002; MACHADO, 2009; GOMES-SANTOS, 2012; GUIMARÃES E CARNIN, 2015; BUENO, ZANI, 2019), Portugal (COUTINHO, 2007) e Argentina (RIESTRA, 2010; MIRANDA, 2017) contribuíram para afirmar a coerência dessa perspectiva de ensino e de aprendizagem como um instrumento potencial de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004). Dentro da área do francês como língua estrangeira (FLE), os autores na Suíça (BULEA-BRONCKART, 2015) e no Brasil (GUEDES, 2003; CARLOS, BORDINI, 2012; NEVES, 2013/2014; LOUSADA, ROCHA, 2014; FAZION, LOUSADA, 2015; SUMIYA, 2017) igualmente comprovaram a pertinência dessa perspectiva para a aprendizagem da língua francesa.

Veremos, a seguir, a maneira como podemos compreender o papel dos gêneros para a aprendizagem das línguas, mas também para o trabalho do professor de língua. Para tanto, discutiremos os conceitos de artefato e instrumento, em seguida as etapas para operacionalizar um trabalho com a Engenharia didática das línguas, por fim, traremos a noção de obstáculos e os saberes a ensinar e para ensinar.

1. Instrumento e artefato

Como já mencionamos no primeiro capítulo desta tese, para Vygotski (1934/1997), o objeto de estudo da psicologia deve ser os instrumentos, pois são eles os meios ditos “artificiais” (no sentido de uma criação do homem) dos quais o indivíduo se apropria, conduzindo-o assim, ao controle, à regulação e ao desenvolvimento dos processos psíquicos, tudo isso para que a realização da tarefa se torne mais eficaz/eficiente para si. E como já mencionamos, essas adaptações artificiais são consideradas, por Vygotski (1934/1997; 2001/2009) *instrumentos psicológicos*.

Rabardel (1995) atribui uma dupla função a esses instrumentos psicológicos. Por um lado, o instrumento pode ser considerado um artefato que existe fora do sujeito, por outro lado, a partir do momento em que o artefato é apropriado pelo sujeito, ele passa a

ser um verdadeiro instrumento, tendo, portanto, uma função mediadora na atividade humana. Assim, Rabardel (1995) resume:

L'instrument comprend dans cette perspective:

- un artefact matériel ou symbolique produit par l'utilisateur ou par d'autres ;
- un ou des schèmes d'utilisation associés résultant d'une construction propre ou de l'appropriation de schèmes sociaux préexistants.

Dans cette conceptualisation ce n'est pas seulement l'artefact qui est associé, et associable, par le sujet à son action pour l'exécution de la tâche, ce sont aussi les schèmes d'utilisation. Ensemble artefact et schèmes constituent l'instrument qui peut être inséré par le sujet dans son action en tant que composante fonctionnelle de cette action. Les deux dimensions de l'instrument, artefact et schème, sont associées l'une à l'autre, mais elles sont également dans une relation d'indépendance relative. (RABARDEL, 1995, p. 4)²⁰

Para o autor, o termo instrumento é utilizado para designar o *artefato em situação*, no seu uso contextualizado, como um meio no qual o sujeito encontra para agir. Rabardel (1995) ainda acrescenta que o artefato constitui para o sujeito um objeto a conhecer, mas ao mesmo tempo, seu conhecimento faz com que o sujeito adapte o artefato para atender às suas necessidades. De acordo com Machado e Lousada (2010) “apropriar-se” é o processo de adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada, isto é, atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja “sua”. Desse modo, é só quando algum artefato é apropriado pelo sujeito que ele passa a ser verdadeiro instrumento psicológico para si, na concepção vigotskiana do termo. As autoras exemplificam a diferença fundamental entre artefato e instrumento da seguinte forma:

“não é a simples existência social dos gêneros textuais (ou discursivos) que garante a possibilidade de comunicação em um determinado contexto. Não é a simples colocação de computadores em sala de aula que levará automaticamente a que o aluno obtenha as informações que lhe são necessárias.” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 626)

Nessa perspectiva, podemos considerar, com base em Rabardel e Waern (2003), por um lado, o elaborador de material didático que elabora os artefatos, é um *designer-for-use* e, por outro lado, o professor, um *designer-in-use*. Não é o fato desse primeiro colocar o artefato à disposição do professor que vai garantir a apropriação dele. A ideia

²⁰ O instrumento compreende as seguintes perspectivas: - um artefato material ou simbólico produzido pelo usuário ou pelos outros; - um ou mais esquemas de utilização associados, resultantes de uma construção própria ou da apropriação de esquemas sociais pré-existentes. Dentro desta conceptualização, não é somente o artefato que é associado e associável pelo sujeito na sua ação na execução da tarefa, mas também pelos esquemas de utilização. Juntos, artefato e esquemas constituem o instrumento que pode ser inserido pelo sujeito na sua ação como componente funcional desta ação. As duas dimensões do instrumento, artefato e esquema, são associadas uma à outra, porém elas estão igualmente numa relação de independência relativa. (Tradução nossa).

do trabalho em conjunto de ambos *design-for-use* e *design-for-use*, comprometidos em olhar tanto a teoria como a prática, pode permitir um balanço crítico, apresentando as vantagens e os limites do dispositivo experimentado. Além disso, ao participar da elaboração dos artefatos, fazemos a hipótese de que o professor terá mais chances de desenvolver os esquemas de sua utilização, primordiais à apropriação de quaisquer artefatos. Rabardel e Waern (2003) ressaltam a necessidade de incluir os usuários (no nosso caso, os professores) no projeto de um artefato e, além disso, considerar o processo pelo qual os usuários tornam o artefato em um instrumento para si. Para os autores,

(...) that design could be regarded as a mutual learning process between users and designers. Therefore, it is considered essential that future users are allowed to participate in the design. Through a case study, the authors show how important it is that designers understand that users often can assimilate a system into their operating schemes by assigning it functions that differ from the ones initially planned by the designers. However, it is equally important that users are provided with the opportunity to participate in early versions of prototype systems. Versions of the system under development thus can function as a focus for mutual learning between the designers and the users. (RABARDEL; WAERN, 2003, p. 644)²¹

É importante ressaltar, que nesse processo de aprendizado mútuo entre usuários e designers, os professores podem tirar vantagem dessas propostas instrumentais (totalmente, parcialmente ou não) de modo a desenvolver seus próprios instrumentos, criados para preencherem suas necessidades específicas de uma determinada situação de ensino. É o processo que Saujat (2002), inspirado pelos trabalhos de Clot (1995), chama de “reconcepção da tarefa”:

[...] par laquelle l’opérateur non seulement réalise sa performance et gère la variabilité, mais aussi construit sa compétence, sa santé, son identité. (SAUJAT, 2002, p.23)²²

Os esquemas de utilização de Rabardel (1995) dizem respeito a uma organização ativa da experiência vivida que integra e que constitui uma referência para interpretar dados novos. Esses esquemas de utilização que o sujeito mobiliza na sua ação são uma

²¹ (...) Esse design pode ser considerado como um processo de aprendizado mútuo entre usuários e designers. Portanto, considera-se essencial que os futuros usuários possam participar do projeto. Através de um estudo de caso, os autores mostram como é importante que os designers entendam que os usuários frequentemente podem assimilar um sistema em seus esquemas de utilização, atribuindo-lhe funções que diferem daquelas inicialmente planejadas pelos designers. No entanto, é igualmente importante que os usuários tenham a oportunidade de participar das primeiras versões dos sistemas de protótipos. Versões do sistema em desenvolvimento, portanto, podem funcionar como um foco para a aprendizagem mútua entre os designers e os usuários (Tradução nossa)

²² [...] pela qual o operador não apenas realiza seu desempenho e gerencia a variabilidade, mas também constrói sua competência, sua saúde, sua identidade (Tradução nossa)

estrutura que tem uma história que se transforma na medida em que ela se adapta a situações diversas. Para Rabardel (1995), se um esquema se atualiza sob a forma de um processo adaptado às particularidades da situação, um mesmo esquema pode se aplicar a uma multiplicidade de artefatos que pertencem a uma mesma classe. Além disso, os esquemas de utilização de um artefato que pode (ou não) constituir um instrumento para o sujeito na realização de suas tarefas, não é uma construção individual do sujeito. Conforme Rabardel (1995), é preciso entender que os esquemas de utilização têm uma dimensão tanto particular, quanto social. Com efeito, os usos dos instrumentos se situam dentro de uma atividade coletiva, sobretudo em situações de trabalho. Um mesmo artefato pode ser utilizado simultaneamente ou conjuntamente por um coletivo de trabalho para a realização de uma tarefa comum. Como por exemplo, em uma escola de língua, os professores dispõem de um artefato em comum, o material didático para ensinar os conteúdos aos alunos. Ou ainda, dois professores dão aula em turmas distintas, de mesmo nível de língua, utilizando o mesmo livro adotado pela instituição. Resta saber, portanto, quais são os esquemas de utilização mobilizados por cada professor para atingir o mesmo objetivo, ou seja, fazer os alunos progredirem na aprendizagem para estarem aptos a cursar o nível seguinte. Para esses professores, haverá esquemas de utilização iguais, distintos, parecidos? Quais esquemas de utilização se mostraram mais eficazes/eficientes para atingir os objetivos da atividade docente? O importante, nesse contexto é, portanto, observar que, na dimensão social, os esquemas se elaboram no curso de um processo cujo sujeito não está isolado. Os outros utilizadores, mas também os elaboradores dos artefatos contribuem para a emergência dos esquemas de utilização. Nas entrevistas em autoconfrontação, esquemas de utilização do artefato, ou seja, no nosso caso, as maneiras de aplicar a sequência didática podem ser verbalizadas pelos pares, contribuindo para a tomada de consciência da utilização do artefato.

Inferimos então que os esquemas de utilização, que o sujeito mobiliza para que o artefato seja favorável à realização de sua atividade, passam por um duplo processo, o da *adoção* daqueles esquemas que preexistem como modelos e o da *adaptação*²³, cuja natureza está diretamente ligada com as necessidades específicas de um contexto. Nesse processo *adoção-adaptação* dos esquemas de utilização, o artefato pode ou não se constituir como um instrumento para o sujeito na sua atividade, isso vai depender do sujeito atestar seus (in)sucessos, ou ainda, a eficácia nesse tipo de *adoção-adaptação*.

²³ Os termos “adoção” e “adaptação” retomamos de Bronckart (1999/2009) quando este autor se refere aos gêneros textuais e aos textos empíricos que também são considerados como instrumentos.

Um professor iniciante, por exemplo, que está se apropriando de esquemas de utilização dos artefatos para a realização da sua atividade, está mais sujeito a insucessos no processo de adoção-adaptação. Porém os insucessos, na perspectiva vygotskiana que adotamos, não são vistos como um fracasso na formação, pelo contrário, as tentativas de uso dos artefatos são necessárias e evidenciam uma fase crucial de apropriação dos esquemas de sua utilização. Só nas tentativas e nos erros é que podemos verificar os efeitos que eles causam e assim, partir para outros gestos, de forma a desenvolver novas capacidades de agir sobre, de pensar, de avaliar e de controlar sua atividade. Quanto mais o sujeito se lança a novos esquemas de utilização, ele terá mais chances de dominar o artefato e, por conseguinte, terá mais liberdade e criatividade na realização de seu trabalho.

Nessa perspectiva, afirmamos que a participação do professor na concepção dos artefatos, em parceria com o formador, poderá propiciar uma melhor compreensão desse primeiro da construção dos artefatos e, por consequência, um maior domínio de seus usos, tornando-os assim, possivelmente, verdadeiros instrumentos para a realização de sua atividade de ensinar.

2. A Engenharia didática e sua apropriação pelo professor

Segundo Dolz (2016), a engenharia didática na didática das línguas possui quatro fases:

1ª fase: análise prévia do trabalho de concepção, que compreende o estudo dos objetos de ensino, as representações das capacidades de linguagem e dos obstáculos dos alunos e o estudo do trabalho do professor.

2ª fase: conceber um protótipo de dispositivo didático analisando previamente as tarefas que ele pode realizar, que no caso, propõe-se em uma produção inicial para avaliar as capacidades dos alunos, módulos centrados nos obstáculos a superar pelos alunos e uma produção final para avaliar o desenvolvimento dos alunos.

3ª fase: implementação do dispositivo didático.

4ª fase: análise dos resultados obtidos, que consiste em fazer um balanço das vantagens e limites do dispositivo experimentado.

Para Dolz (2016):

A engenharia didática é importante para a concepção de inovações, para criar novas ferramentas profissionais fundadas na experiência, na ergonomia do trabalho e nas possibilidades de desenvolvimento da linguagem do aluno e, bem organizadas e coordenadas, não limitam a liberdade do professor.” (DOLZ, 2016, p. 257)

Para esse autor, a engenharia didática constrói e reelabora suas ferramentas de ensino e aprendizagem baseada na experiência dos participantes envolvidos no projeto de classe. No entanto, a mera observação da experiência imediata no momento da implementação dos materiais didáticos não nos basta para entender os processos psicológicos complexos, pois muitos deles estão ocultos e não são apreendidos pela observação direta. Janette Friedrich (2012, p. 49), retomando Vygotski (1927/1999), afirma que o psiquismo, objeto maior de estudo da psicologia, “não representa o mundo, mas, metaforicamente falando, ele ‘trabalha o mundo’”. Dessa forma, ela leva-nos a entender que o interacionismo social vygotkiano, que adotamos, propõe um método de cunho interpretativo e (re)construtivo, cuja interpretação e (re)construção dos fatos se fazem por meio de um conhecimento já existente. Por isso mesmo, o interacionismo social se opõe à separação das ciências do homem, já que a compreensão do funcionamento e desenvolvimento do humano implicam as interações entre as várias dimensões humanas: a biológica, a social, a cultural, a cognitiva, a linguageira, a afetiva etc. (BRONCKART, 2005) de forma a levar em conta a sua inerente complexidade. Ademais, o grande progresso da corrente social interacionista se dá pelo fato de que seu projeto interdisciplinar visava, além da produção de conhecimento, à intervenção prática, daí a importância da educação escolar dada por Vygotski (1988/2017). Nas palavras de Bronckart (2005, p. 150):

Les conditions de réalisation de ce projet de science unifiée impliquaient une attitude qu’illustre le fameux slogan de Vygotski : *philosophie et pratique*. « Pratique » signifie que l’objet de cette science unifiée doit être constitué des *problèmes* qui se posent concrètement dans la vie humaine : problèmes de travail, de formation ou d’éducation, de pathologie sociale ou individuelle, etc. Une science de l’humain n’a de légitimité que si elle se révèle apte à analyser et à *transformer* les situations d’activité humaine ; elle se doit donc d’être une science d’*intervention*, qui mesure in ultimo la validité de ses propositions à l’efficacité des effets de leur opérationnalisation dans le monde (BRONCKART, 2005, p. 150).

Dito isso, Bronckart (2005), ao comentar os dizeres de Vigotski “filosofia e prática”, deixa transparecer o compromisso científico, orientado por uma consistente reflexão epistemológica dos conhecimentos construídos que se questiona constantemente acerca dos modelos propostos para avaliar a eficácia da transformação das situações de atividade humana.

Assim como propõe a engenharia didática, ou seja, um projeto de construção de saberes da profissão, fortemente alicerçado na experiência prática tanto dos alunos como dos professores, defendemos a posição de que para compreender o trabalho do professor,

deve-se promover uma coanálise de seus instrumentos técnicos (ou, segundo RABARDEL, 1995, artefatos) elaborados por ele, ou seja, a sequência didática, o modelo didático, as avaliações, pelas verbalizações produzidas por ele sobre o seu trabalho, como por exemplo, entrevistas e relatos de experiência vivida.

Esses instrumentos técnicos são concebidos por profissionais, aptos a didatizar os saberes de referência, tornando-os acessíveis tanto para o professor, quanto para o aluno. Campo particular da didática das línguas, a engenharia didática visa a elaborar dispositivos capazes de resolver os problemas do ensino e da aprendizagem da língua. Nas palavras de Dolz (2016), a engenharia didática:

organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenharia tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades.” (DOLZ, 2016, p. 241)

À luz de Machado e Lousada (2010), esses dispositivos são ferramentas complexas que só podem ser validadas pelo usuário (no caso o professor) se este se apropriar do artefato no seu uso, fazendo dele um instrumento psicológico (VYGOTSKI, 1930/1985) voltado para sua ação.

A seguir, trataremos de três conceitos fundamentais da engenharia didática dentro da perspectiva de ensino dos gêneros textuais na linha do ISD: o modelo didático, a sequência didática e as capacidades de linguagem. Eles podem ser considerados artefatos, se tomados como um produto final, que precede seu uso pelos professores. Nosso objetivo, ao propor um curso de formação que solicitou a construção desses artefatos foi duplo: i) desenvolver saberes relacionados ao planejamento de aulas (modelo didático e sequência didática)²⁴, os saberes a ensinar; ii) na implementação dos artefatos, ou seja, na implementação da sequência didática, desenvolver capacidades que possibilitem a

²⁴ Não estamos dizendo que o professor tenha que preparar todos os materiais didáticos de todas as suas aulas quando exercer sua profissão. Mas, no contexto formativo, para fundamentar a escolha pelo trabalho de ensinar a partir dos gêneros textuais, se faz necessário compreender o trabalho da engenharia didática e, para que a construção dos conceitos subjacentes a essa proposta didática seja significativa para os professores, partimos do trabalho prático, em que eles participam de todas as etapas do processo, como descrito com mais detalhes no capítulo de metodologia desta tese.

adaptação do artefato e sua transformação em instrumento para a ação, os “saberes para ensinar” (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009).

3. O modelo didático: dos saberes de referência aos saberes a ensinar

De Pietro e Schneuwly (2003) discutem o conceito de modelo didático a partir de uma necessidade prática que surgiu quanto ao ensino do oral nas escolas suíças. As modelizações didáticas não são um trabalho novo na disciplina da didática das línguas, mas antes elas não se apresentavam como uma ferramenta didática geradora de sequências ou módulos de ensino. Com os avanços das pesquisas no campo da engenharia didática genebrina, inicialmente a propósito da modelização do “debate regrado” (DOLZ, SCHNEUWLY, 1998), os objetos complexos, tais como os gêneros textuais tornaram-se objetos de descrição com vistas a melhor organizar em categorias para assegurar uma visão mais global das dimensões ensináveis do gênero, visando seu ensino sistematizado e racionalizado.

Segundo De Pietro et al. (1996/1997, p. 108) o modelo didático “é um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero”. Seu princípio norteador é descrever, portanto, as características do gênero a ser ensinado, de forma a evidenciar os objetos que poderão constituir diversas sequências didáticas, a diferentes níveis de aprendizagem. Nesse processo de modelização dos gêneros, são explicitadas as relações entre os gêneros de referência e suas adaptações para o ensino (DOLZ, SCHNEUWLY, 1998, p. 71).

Sendo, portanto, uma etapa que precede a elaboração de uma SD, o modelo didático do ponto de vista de sua forma como produto, ele é composto por cinco componentes essenciais: i) a definição geral do gênero; ii) os parâmetros do contexto de produção; iii) os conteúdos específicos; iv) a estrutura textual global; v) as operações languageiras e suas marcas linguísticas (DE PIETRO, SCHNEUWLY, 2013, p. 32-33)

O modelo didático, ao pretender ser fiel às práticas sociais de referência, permite a visualização das características do gênero a ser trabalhado, sob uma perspectiva descendente, a partir dos cinco elementos expostos acima, ou seja, de seu contexto maior de situação de comunicação até os níveis linguístico-discursivos que marcam os traços enunciativos do agir situado, sem, no entanto, descartar os elementos que se referem ao contexto social e cultural em que determinada prática social está inserida. O modelo didático não é só um produto acabado, pois, por outro lado, ele serve de instrumento para o professor ao definir os objetos de ensino, num projeto global de desenvolvimento das

capacidades de linguagem dos alunos para, então, melhorar uma prática de linguagem (CRISTOVÃO, 2002/2010).

Essa autora (2002/2010, p. 42-43) enumera as diferentes funções assumidas pelo modelo didático, à luz dos pressupostos da Escola de Genebra:

- i) Pressuposto para a elaboração das sequências didáticas;
- ii) Instrumento para a formação de professores;
- iii) Ferramenta disponível para possibilitar adaptações e mudanças nas sequências didáticas;
- iv) Indicações de critérios de avaliação do desenvolvimento das capacidades de linguagem que os alunos devem construir.

Diante da multiplicidade de saberes de referência em jogo na elaboração de modelos didáticos, Schneuwly e Dolz (2004/2010, p. 69) e De Pietro e Schneuwly (2003, p. 39-40) destacam três momentos intrínsecos ao trabalho didático com os gêneros; são os chamados princípios didáticos, que elencaremos a seguir:

- 1) *Princípio de legitimidade* que se refere aos saberes teóricos/literatura dos *experts* sobre determinado gênero e às práticas de referências no interior das quais determinado gênero se realiza. Neste caso, a consulta aos conhecimentos produzidos pelos especialistas contribui para o levantamento das características/descrição do objeto estudado.
- 2) *Princípio de pertinência* que consiste em levar em consideração as finalidades e os objetivos escolares, bem como as capacidades dos alunos em desenvolvimento. Esse princípio leva em conta os obstáculos, as resistências e as práticas escolares, assim que as restrições situacionais, até mesmo de ordem ética.
- 3) *Princípio de solidarização* que pretende dar coerência aos saberes em função dos objetivos visados, com vistas a uma integração dos variados aspectos do gênero, evitando o seu ensino fragmentado e sem conexão com o percurso da aprendizagem.

A seguir, listaremos as etapas operacionais para a construção do modelo didático, segundo De Pietro e Schneuwly (2003) e Machado e Cristovão (2006):

- a) escolher o gênero de acordo com os três princípios didáticos explicitados anteriormente;
- b) recorrer à literatura produzida tanto por especialistas do gênero a ser trabalhado, quanto por pesquisadores do discurso;
- c) selecionar textos representativos do gênero eleito;

d) analisá-los conforme o modelo teórico-metodológico do ISD, elegendo, se necessário, aportes complementares compatíveis a esse modelo. Como Machado e Cristovão (2006, p. 557) reforçam, o modelo didático “não precisa ser teoricamente perfeito e ‘puro’, abrindo-se a possibilidade da utilização de referências teóricas diversas”. Trata-se, portanto, de um modelo construído para fins didáticos e, de nenhuma maneira, de um modelo do gênero em si.

Ao final da análise dos textos, tem-se uma visão mais ampla das características recorrentes do gênero eleito e, finalmente, pode-se selecionar os itens que serão objetos de ensino nos módulos seguintes, a fim de levar os alunos a um maior domínio do gênero ao propor o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Passemos agora à exposição do conceito de sequência didática.

4. A sequência didática: instrumento técnico para o professor

Na sua origem, as sequências didáticas (SD) foram criadas para o ensino do francês como língua materna na Suíça nos anos 80 e, devido aos seus resultados positivos publicados em Schneuwly, Dolz, Dufour, Erard, Haller, Kaneman, Moro e Zahnd (1997) e em Dolz e Schneuwly (1998), propiciados por um trabalho intensivo e diálogo constante entre professores e didáticos, a proposta foi adotada em outros países, notadamente na Espanha, na Argentina, em Portugal e no Brasil. A partir de pesquisas empíricas desenvolvidas pelo grupo ALTER-AGE-CNPq, em sua sede da USP, esse procedimento das sequências didáticas começou ser adotado no ensino do francês como língua estrangeira no Brasil, dando origem à várias pesquisas (GUIMARÃES-SANTOS, 2013; MELÃO, 2014; ROCHA, 2014/2016; AÑEZ-OLIVEIRA; 2016; DIAS, 2016; SUMIYA; 2017; DAMASCENO, 2020).

As sequências didáticas têm como princípio fundamental a transformação das formas de pensar dos alunos e, ao mesmo tempo, representa uma importante ferramenta interposta entre a atividade de ensinar do professor e a atividade de aprender do aluno. Segundo Schneuwly (2009, p. 19):

Les disciplines scolaires définissent à la fois des contenus d’enseignement censés transformer par leur appropriation les modes de penser, de parler et d’agir des élèves, et les moyens et démarches à disposition de l’enseignement pour rendre possible cette appropriation²⁵.

²⁵ As disciplinas escolares definem, ao mesmo tempo, os conteúdos de ensino suscetíveis a transformar, por sua apropriação, os modos de pensar, de falar e de agir dos alunos, e os meios e os procedimentos à disposição do ensino para tornar possível essa apropriação. (Tradução nossa)

Portanto, segundo Schneuwly (2009), o ato de ensinar consiste em transformar os modos de pensar, de falar, de agir dos alunos através materiais didáticos que criem um espaço possível para essas transformações. Para compreender de que forma a SD pode contribuir para isso, lembremos a teoria vygotskiana (1934/1997; 1984/2007) do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, adotada pelos pesquisadores da Escola de Genebra. Para Vygotski (1930/1985), os instrumentos psicológicos são destinados ao controle de processos do comportamento, assim como o instrumento técnico o é para o controle dos processos da natureza. Mas, diferentemente de um instrumento técnico, que age diretamente no meio e o transforma imediatamente, o instrumento psicológico, num contexto escolar, visa a criar um espaço propício à aprendizagem e ao desenvolvimento. A SD, portanto, não interfere diretamente nos modos de pensar, de falar e agir dos alunos: ela funciona como um elemento mediador (instrumento) entre o sujeito e o que se quer ensinar.

A SD é definida como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004/2010, p. 82). Sua utilização presta-se, especificamente, ao ensino e a aprendizagem de gêneros textuais escritos ou orais. O gênero não é visto só como um produto, mas sobretudo, como um meio pelo qual os alunos podem desenvolver suas capacidades de linguagem²⁶, necessárias à produção de diversos outros textos. As SDs procuram trazer os gêneros textuais de forma coerente com os objetivos previamente fixados em determinado contexto de ensino e, mais particularmente, de acordo com as necessidades dos alunos.

Em geral, as sequências permitem confrontar os alunos aos textos sociais em uso, ou seja, em sua produção autêntica, em oposição a textos fabricados de que muitos materiais didáticos (sobretudo os livros didáticos para o ensino de LE) se servem como objeto de ensino, acabando por não refletir a prática de linguagem em sua forma mais complexa, prejudicando a compreensão do seu contexto de produção, devido ao apagamento, muitas vezes, de elementos necessários à sua produção, como por exemplo, a própria fonte do texto e o seu layout.

Para Bronckart (2006b, p. 285), as SDs são uma “forma de racionalização do trabalho de ensino da expressão oral e escrita que utiliza do modelo de gêneros e tipos de discurso como aparelhagem conceitual e que propõe técnicas muito concretas para

²⁶ O conceito de capacidades de linguagem será tratado na seção seguinte.

abordar problemas de desenvolvimento de textos”. O autor ainda destaca dois princípios gerais das sequências (BRONCKART, 2006b): i) tornar o aluno consciente da existência de conjuntos de gêneros textuais adaptados a situações de comunicação ou de atividades determinadas, assim como torná-lo apto a escolher os modelos de gêneros pertinentes para uma atividade de linguagem dada; ii) levar em conta que os alunos encontram diversos problemas linguísticos durante a redação ou a compreensão de todo texto.

Dessa forma, o ensino da produção oral e escrita à luz do ISD defende que toda a produção de texto se faça a partir de textos presentes nas práticas sociais em uso, significativos para os alunos, procurando evidenciar a diversidade textual inerente a todo gênero, por meio de um ensino planejado em torno de módulos de forma contextualizada, com vistas a um ensino intensivo, não-fragmentário, privilegiando a progressão em espiral. Ademais, esse projeto didático deve se desenvolver em uma lógica colaborativa, com comparações, típica de um modelo indutivo de ensino e, por fim, vê a escrita como processo, por isso as atividades de reescrita, revisão, comparação em pares são consideradas recursos essenciais para a tomada de consciência das capacidades potenciais e daquelas em fase de apropriação (BEATO-CANATO, 2008).

Segundo Bronckart (2006b) e Schneuwly e Dolz (2004/2010), a concepção de uma sequência didática envolve alguns passos antes de sua implementação em sala de aula. Em primeiro lugar, a escolha do gênero a ensinar, tendo em vista que essa escolha estará subordinada a uma finalidade prática do gênero, aos objetivos de ensino e à possibilidade de fazê-lo funcionar na situação de aula; em seguida, um *corpus* de textos autênticos desse gênero é coletado, seguido da elaboração de seu modelo didático. Tendo constituído o MD, teremos as características ensináveis do gênero, que serão, por sua vez, objetos da transposição didática, sempre considerando, é claro, as capacidades de linguagem presumidas dos alunos. A seguir, apresentamos a estrutura de base de uma sequência didática concebida pelos autores genebrinos (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004/2010, p. 83), para, em seguida, explicarmos cada uma de suas etapas.

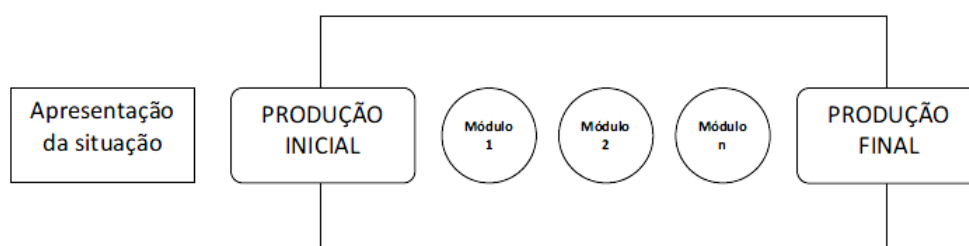


Figura 4: Sequência didática. Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004/2010)

Conforme o esquema acima, o ponto de partida desse trabalho didático é a apresentação da situação, momento que visa a expor um projeto de comunicação aos alunos, procurando despertar neles as relações e as representações que eles têm com o gênero em foco. O professor contextualiza o uso desse gênero em seu uso prático no meio social, bem como desperta nos alunos os conteúdos que eles irão trabalhar no texto. É importante destacar que, além de trazer uma contextualização do projeto comunicativo, essa primeira etapa prepara os alunos para a produção inicial que trataremos no parágrafo seguinte.

Na produção inicial, ainda que com caráter fictício, os alunos têm de elaborar um projeto comunicativo suscetível de se concretizar numa produção oral ou escrita destinada a certo público, com uma certa finalidade. Nessa etapa, os alunos elaborarão um primeiro texto, cujo resultado consistirá numa importante ferramenta de avaliação diagnóstica para o professor, já que a análise dos textos dos alunos poderá evidenciar as capacidades de linguagem que os alunos já possuem e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas, de forma que o professor possa ajustar e adaptar a SD, antecipando problemas, bem como soluções no plano acional, discursivo e linguístico-discursivo. Diante disso, o professor, ao tomar consciência dos caminhos que seus alunos devem percorrer, poderá melhor intervir na ZPD (VIGOTSKI, 1984/2007) de seus alunos.

Em seguida, os módulos colocam os alunos diante das características do gênero, evidenciadas pelo modelo didático, sem que se desconsiderem as capacidades de linguagem dos alunos e também as características histórico-culturais particulares dos gêneros (CRISTOVÃO, 2009). Esses elementos determinam as intervenções didáticas que variam conforme o público. Por exemplo, um professor que tem duas turmas, no mesmo nível de estudos, ainda que se utilize da mesma SD, provavelmente não dará a mesma aula, pois deve levar em conta as diferenças dos alunos, sempre pensando nas múltiplas possibilidades de imprevistos e, a partir dessa constatação, adotar uma postura plástica e flexível. Também não podemos deixar de comentar que os módulos seguem uma ordem descendente no tratamento das características do gênero estudado. Isso quer dizer que partimos da exploração do seu contexto de produção, seguida de sua organização textual e discursiva; por fim, trabalham-se unidades mais linguísticas, como, por exemplo, os índices de modalização, as escolhas lexicais, dentre outros elementos particulares, caso necessário.

Como fechamento, há uma proposta de produção final, momento em que os alunos poderão integrar os saberes construídos ao longo dos módulos com os alunos e o professor. O exame dos textos finais dos alunos permite, enfim, avaliar os progressos feitos e medir assim a eficácia das atividades didáticas desenvolvidas. Neste momento, o professor, se desejar, poderá considerar a etapa como avaliação somativa. Ele tem a possibilidade de se servir dos elementos trabalhados em sala de aula como critérios de avaliação, diminuindo o risco de fazer uma avaliação subjetiva, baseada em julgamentos de valores ou de critérios não construídos conjuntamente com o grupo.

A sequência didática tem uma dupla função: ser um instrumento para guiar as tarefas dos alunos em forma de atividades de compreensão de textos, conceptualizações, exercícios etc, bem como ser um instrumento técnico que orienta a atividade do aluno. Apoiando-nos no quadro teórico da Ergonomia da Atividade, poderíamos dizer que a implementação da SD pressupõe “formas de fazer mais ou menos difundidas na profissão, que não são, entretanto, formalizadas e transmitidas” (FAÏTA, 2004, p. 64) e, mais especificamente, a realização desse projeto com os alunos presume gestos construídos pelo coletivo de professores de línguas estrangeiras. A proposta de SD genebrina, por exemplo, aconselha recursos didáticos que tornem possíveis o método indutivo de aprendizagem, em que o professor cria oportunidades para o aluno se apropriar do funcionamento da linguagem de maneira ativa (CRISTOVÃO, 2009, p. 329), postura que se opõe as práticas escolares focadas apenas na transmissão de conteúdo.

4.1 A Sequência didática e o desenvolvimento das capacidades de linguagem

Ter o conhecimento do objeto a ensinar ou ter o material didático a disposição do professor não basta para transformar as capacidades de linguagem dos alunos. O professor deve tornar a SD operacional, através de uma dinâmica de aula particular, adaptada ao contexto e às necessidades da turma, ou seja, ele precisa se munir de um repertório construído socialmente ou criar outros para exercer sua atividade principal, que é tornar possível a transformação dos modos de pensar, de falar, de agir dos alunos (SCHNEUWLY, 2008). Dentro da abordagem em que o ensino do gênero é um instrumento para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, algumas perguntas precedem sua implementação: Quais são os exercícios que favorecem o desenvolvimento das capacidades de linguagem? Como é a participação do professor? Como é a do aluno? Quais são as condições da realização desse projeto de classe?

Dolz (2016, p. 250-51) afirma que o exercício e as atividades escolares devem permitir um trabalho centrado nos obstáculos dos alunos e avançar em um processo de controle consciente dos novos comportamentos linguageiros. Para ele, os módulos da SD devem se opor às concepções behavioristas e à lógica solipsista centrada nas competências, baseando-se em sete princípios de base vigotskianos: i) participar na atividade; ii) partir da ZPD; iii) elementarizar-integrar no texto; iv) apoiar-se em ferramentas semióticas; v) diversificar e ligar os exercícios e as atividades em sequências; vi) explicitar conceitos com uma metalinguagem; vii) respeitar a voz e a escolha do aluno contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal.

Diversas são as tipologias de atividades de que podemos nos servir na construção de uma sequência didática baseada nos princípios evocados por Dolz (2016), para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos. Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) definem as capacidades de linguagem como uma “aptidão necessária para a realização de um texto numa determinada situação de interação”²⁷. Certos exercícios são mais destinados à mobilização da capacidade de ação, outros mais indicados para o desenvolvimento da capacidade discursiva, outros mais focados na capacidade linguístico-discursiva. Vejamos as definições de cada uma dessas capacidades (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993), acompanhadas de propostas de atividades mais apropriadas para a aprendizagem de operações de linguagem em LE sugeridas por Cristovão (2009).

A *capacidade de ação* refere-se à mobilização das características do contexto de produção. É o processo que permite aos alunos realizar inferências acerca dos papéis dos participantes e das suas interações, dos objetivos e das representações dos conteúdos tratados; levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993). Em outros termos, as capacidades de ação mobilizam representações sobre: a) o ambiente físico da situação comunicativa: o lugar e o momento em que o texto é produzido; b) a imagem dos destinatários e seus respectivos papéis sociais e c) representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa, ou ainda, as experiências de mundo armazenadas na memória. Para o desenvolvimento da capacidade de ação, Cristovão (2009) sugere que o aluno faça inferências, tire conclusões, recupere o objetivo e as intenções do enunciador e de outros

²⁷ No original: “aptitudes requises pour la réalisation d’un texte dans une situation d’interaction déterminée” (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993, p. 30).

participantes do texto e articule conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo. Dessa forma, o aluno constrói ativamente as representações do contexto de produção e não se limita à simples identificação de informações.

A *capacidade discursiva* diz respeito à mobilização das formas de organização dos textos, ou seja, da infraestrutura geral do texto: a organização dos conteúdos temáticos, dos tipos de discurso e das sequências textuais (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993). A mobilização dessa capacidade permite ao sujeito organizar o texto conforme suas intenções e os modos como o conteúdo temático se constrói para satisfazer os objetivos dentro do contexto de interação. É através dela que se torna possível: a) reconhecer a organização do texto, incluindo seu *layout*, a linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informações específicas no texto etc) para criar o planejamento geral do conteúdo temático; b) mobilizar mundos discursivos (configurados pelos graus de implicação ou autonomia e pelos graus de conjunção ou disjunção); c) entender a função da organização do conteúdo naquele texto; d) perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (reconhecíveis nas sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva). Para mobilizar a capacidade discursiva, Cristovão (2009) sugere que as atividades devem solicitar do aluno uma análise das características da infraestrutura textual, podendo até mesmo comparar o mesmo gênero em língua materna e língua estrangeira; uma observação dos elementos não-verbais e suas funções, fazendo inferências, o aluno também pode ser convidado a colocar as partes do texto em ordem, com o objetivo de reconhecer a planificação típica daquele gênero e qual o efeito de sentido essa organização traz ao leitor. Os dêiticos espaciais e de pessoa e suas funções também podem ser trabalhados em conjunto dos tempos verbais para uma melhor compreensão dos tipos de discurso, com vistas a gerir as modalidades de gestão enunciativa e linguística do conteúdo temático.

A *capacidade linguístico-discursiva* diz respeito aos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual para estabelecer a coerência temática e pragmática do texto. Sua mobilização e domínio pelos alunos são necessários porque asseguram: a) a compreensão dos elementos que operam na construção de textos (parágrafos, orações); b) a coerência de um texto na articulação entre as partes (organizadores textuais, por exemplo); c) a coesão nominal (anáforas nominais, por exemplo); d) a compreensão de unidades linguísticas adequadas à sintaxe, à morfologia, à fonética, à fonologia e à semântica da língua; e) a organização das vozes enunciativas (autor, personagens,

instituições, explícitas ou implícitas), as modalizações (comentários, avaliações sobre o conteúdo temático) e f) as escolhas dos itens lexicais para tratar os conteúdos. Para essa capacidade, de acordo com Cristovão (2009), os exercícios podem focar na compreensão dos tipos de coesão, conexão e modalizações e seus efeitos de progressão textual e de sentido, respectivamente; solicitar a compreensão de um vocabulário ou expressão da língua estrangeira que esteja cumprindo um papel importante para as características da esfera de atividade, dentre outros exercícios típicos da didática do FLE, construídos ao longo de décadas por esta disciplina.

O trabalho com as capacidades de linguagem pressupõe um estudo prévio, por meio das produções iniciais dos alunos, de análise do nível de mobilização dessas capacidades nos textos por eles produzidos. É uma maneira operacional de atuar na ZPD dos alunos, identificando os potenciais e os obstáculos da turma. É justamente a noção de obstáculo que abordaremos a seguir.

5. A noção de obstáculo

A noção de obstáculo foi introduzida no quadro dos estudos da epistemologia das ciências por Bachelard (1934) e retomada, mais tarde, no campo da didática, pelo pesquisador e matemático Guy Brousseau (1998). O ponto de vista adotado por esses estudiosos é o obstáculo como um processo inerente e essencial para a construção dos saberes, pois sem ele não há possibilidade de “evolução” nas ciências em geral.

Essa noção, cunhada primeiramente pelo poeta e filósofo francês Bachelard (1934) dentro do campo da epistemologia, surge da necessidade de descrever o valor do espírito científico e seu processo de construção nas ciências em geral. O autor afirma que é em termos de obstáculos que se deve colocar o problema do conhecimento científico:

Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique. Et il ne s'agit pas de considérer des obstacles externes, comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer la faiblesse des sens et de l'esprit humain : c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles. C'est là que nous montrerons des causes de stagnation et même de régression, c'est là que nous décèlerons des causes d'inertie que nous appellerons des obstacles épistémologiques. (BACHELARD, 1934, p. 16)²⁸

²⁸ Quando se busca as condições psicológicas dos progressos da ciência, chega-se logo à esta convicção de que é em termos de obstáculos que é preciso problematizar o conhecimento científico. Não se trata de considerar os obstáculos externos como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de culpar a fraqueza dos sentidos e do espírito humano: é no ato mesmo de conhecer, intimamente, que aparecem, por uma forma de necessidade funcional, as lentidões e perturbações. É lá que colocaremos as causas de

Os obstáculos epistemológicos, portanto, são inerentes ao processo de formação do espírito científico, de busca do conhecimento, mas não só na história das ciências, mas na história de cada sujeito que constrói conhecimentos, seja na sua esfera cotidiana, em seus ambientes de formação ou ainda para o desempenho de seu trabalho.

Para Bachelard (1934), o que faz obstáculo à formação do espírito científico é um conhecimento anterior “mal-acabado”, dentro de um sistema de pensamento que entrava o acesso a novas maneiras de ver o mundo. Para o autor, acessar a ciência é espiritualmente rejuvenescer, é aceitar uma mutação brusca que contradiz um passado (BACHELARD, 1934/1967, p. 17). Esta visão do autor, por não estar no campo da didática, precisa ser problematizada, pois a noção de “conhecimento anterior” que, também poderíamos considerar como conceitos cotidianos (VIGOTSKI, 2001/2009), ela não deve ser rejeitada, nem desconsiderada, como está expresso na visão bachelardiana. É através de Brousseau (1989, 1998, 2003) que podemos ressignificar o conceito de obstáculo emprestado de Bachelard, uma vez que o didático das matemáticas faz uma ressalva quanto a noção de erro. Para esse estudioso, a aprendizagem se faz por concepções sucessivas, provisoriamente e relativamente boas (BROUSSEAU, 1976, apud GABATHULER, VUILLET, 2022):

« l’erreur n’est pas seulement l’effet de l’ignorance, de l’incertitude, du hasard que l’on croit dans les théories empiristes ou béhavioristes de l’apprentissage, mais l’effet d’une connaissance antérieure, qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse ou simplement inadaptée » (BROUSSEAU, 1998, p. 119)

Dentro dessa concepção de aprendizagem, o erro é valorizado e considerado como inerente ao processo de desenvolvimento que levará o aluno a novas aprendizagens. Ainda, Meirieu (apud GABATHULER, VUILLET, 2022) afirma que o obstáculo é o local de aquisição de novos saberes, fruto das representações dos alunos, de seus conhecimentos anteriores. Dessa forma, podemos considerar o obstáculo como um ponto de partida que viabiliza e melhor informa os professores sobre o que deve ensinar e como fazê-lo, não sendo, portanto, algo a ser descartado no processo, mas ao contrário, a ser examinado com minúcia. Se adentrarmos nos pressupostos de Vigostki quando este autor explica os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, observamos, como apontou Vuillet (2017), que é a partir do conceito cotidiano que a criança desenvolve os conceitos científicos, sem que este primeiro seja destruído, mas sim transformado:

estagnação e mesmo de regressão, é onde revelaremos as causas da inércia que chamaremos de obstáculos epistemológicos (Tradução nossa)

les uns et les autres [conceitos científicos e conceitos quotidianos] ne sont pas enfermés dans des capsules, ne sont pas séparés par des cloisons étanches, ne suivent pas deux trajectoires distinctes, mais qu'ils se trouvent dans un processus d'interaction constante, qui doit avoir pour conséquence que les généralisations de structure supérieure, propres aux concepts scientifiques, provoquent obligatoirement des modifications dans la structure des concepts spontanés (VYGOTSKI, 1937/1997, p. 289-290)²⁹

Na concepção vigotskiana, os conceitos espontâneos ou quotidianos, por sua natureza provisória, transitória ou até mesmo contraditória, não seriam destruídos, eliminados, mas sim reconfigurados e transformados em uma nova estrutura conceitual (GABATHULER, VUILLET, 2022). É, portanto, a partir dos conceitos quotidianos que é possível chegar aos conceitos científicos.

Em um primeiro momento, discutimos a transferência do conceito de obstáculo epistemológico (BACHELARD, 1934) para a didática das matemáticas (BROUSSEAU, 1998), depois, pudemos observar também em direção à didática das línguas e, mais recentemente, na formação de professores de línguas (BALSLEV et al, 2022). É desse conceito aplicado à didática das línguas de que vamos tratar a seguir.

5.1. O ensino e a aprendizagem das línguas à luz da noção de obstáculos

No quadro das pesquisas desenvolvidas na unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, filiadas ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), têm sido propostos vários conceitos e dispositivos voltados para o estudo da aprendizagem de línguas e para a formação docente. Nesse contexto, surgiram pesquisas que focalizam a questão dos “obstáculos” à aprendizagem dos alunos, notadamente com a publicação de *“Production écrite et difficultés d'apprentissages”* de Dolz-Mestre et al (2011), que começou a direcionar o olhar para essa questão.

Nesse caso, há uma relação bastante estreita com o conceito de desenvolvimento vygotskiano, quando se trata dos obstáculos na didática “c'est la contradiction entre ce que l'élève est capable de faire et ce qu'il doit pouvoir faire à un certain moment donné dans un contexte donné, qui constitue le moteur du développement”³⁰ (SCHNEUWLY, 2012, p. 344). O ensino permite acessar novos conhecimentos e ele se torna possível quando se cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZPD) que, justamente, vai

²⁹ Ambos [conceitos científicos e conceitos quotidianos] não estão fechados em cápsulas, não são separados por divisórias estanques, não seguem trajetórias distintas, mas elas estão em um processo de interação constante, que deve ter por consequência as generalizações de estrutura superior, próprias aos conceitos científicos, que provocam obrigatoriamente modificações dentro da estrutura dos conceitos espontâneos (Tradução nossa).

³⁰ É a contradição entre o que o aluno é capaz de fazer e o que ele deve ser capaz de fazer em um determinado momento em um determinado contexto, que constitui o motor do desenvolvimento (Tradução nossa).

instaurar uma tensão ou uma contradição entre os conhecimentos anteriores e os novos conhecimentos para engajar os alunos na formação do espírito científico, ou, nas palavras de Vygotski (1934/1997), na “intelectualização das funções psíquicas humanas” (SCHNEUWLY, 2012, p. 346). Nesse sentido, o erro, uma manifestação concreta do obstáculo (DOLZ-MESTRE, SILVA-HARDMEYER, TOBOLA-COUCHEPIN, 2017), é inerente ao processo de aprendizagem, pois é ele que vai informar ao professor o nível de capacidade em que o aluno se encontra naquele estágio da aprendizagem (ASTOLFI, 1997), ou informar uma extensão do saber do aluno (TOBOLA-COUCHEPIN, 2017, p. 89) ou, ainda, informar o conhecimento anterior que causa entraves às novas aprendizagens.

Como dissemos, essa noção de Bachelard (1934) foi, posteriormente, retomada na didática das matemáticas por Brousseau (1998). Sendo uma disciplina fundamentalmente constituída de problemas a se resolver, a matemática se constrói ora por conhecimentos que apoiam a resolução de problemas, ora por conhecimentos que podem representar obstáculo para acessar outros. Diante dessa problemática, a noção de obstáculo mostra-se fundamental para se pensar o problema do conhecimento científico.

Com Brousseau (1998), o erro não é mais considerado como um efeito da ignorância por parte dos alunos, nem algo negativo, mas é revalorizado para se pensar os dispositivos didáticos. No campo da didática, dentro desta perspectiva, o erro indica que as significações dos alunos precisam ser reajustadas ou completadas, pois aquelas das quais eles dispõem mostram-se insuficientes para resolver um determinado problema em um outro momento da aprendizagem.

Como se pode constatar, a noção de obstáculo de Bachelard e de Brousseau adentrou-se nas pesquisas em didáticas das línguas, no nível das aprendizagens dos alunos (SURIAN, 2018; TOBOLA-COUCHEPIN, 2017; VUILLET, 2017) e são estudadas em diversos níveis da língua, tais como entraves de compreensão e produção textual, de nível fonético, lexicais, gramaticais, ortográficos ou, ainda, de natureza motivacional, como resistências dos alunos ao projeto de aprendizagem proposto pelo docente. Atualmente, ao lado dessas discussões sobre a natureza e as características dos obstáculos dos alunos, tem-se refletido também sobre o ponto de vista da formação de professores de línguas e de literaturas à luz da noção de obstáculo (BALSLEV et al, 2022). Quando temos um contexto de formação de professores, ou seja, local de aprendizagem e de apropriação inicial dos instrumentos do professor, a construção de um espaço de identificação dos obstáculos tanto dos alunos quanto dos próprios professores parece-nos central, pois é a

partir de sua compreensão que se informará limites e capacidades de ação em determinado estágio do desenvolvimento do professor (DOLZ, 2022). Segundo Dolz (2022, p. 300), “les obstacles sont des catalyseurs utiles et utilisables pour cerner l'agir didactique et l'agir de la formation³¹”.

Conhecer a fonte do erro é também colocar o triângulo didático (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2009) em relação, ou seja, o polo do aluno, do professor e dos saberes/objeto, com o propósito não só de encontrar a origem, mas, também, as razões dos erros nesse sistema complexo do triângulo didático. Por mais que tenhamos uma predominância da origem do erro, dentre os três polos do triângulo, as causas estariam na relação entre eles e não de maneira isolada. O que ocorre é que, em função do ponto de vista adotado para a análise dos obstáculos das aprendizagens dos alunos, teremos diferentes resultados acerca das razões desses obstáculos. No caso de nossa tese, as verbalizações dos obstáculos, tanto aqueles relacionados à aprendizagem dos alunos quanto aqueles dos próprios professores, partem do ponto de vista do professor e a construção dessa compreensão ganhou espaço na nossa proposta de formação, como uma forma de organizar e, de uma certa forma, formatar os saberes do *métier* sobre os obstáculos pouco presentes nos saberes de referência formalizados (saberes científicos, prescrições ou referenciais de competência para exercer a profissão) (BRONCKART, 2001; VANHULLE, 2009a).

O conceito de erro, tal como visto nas aprendizagens dos alunos, não é diretamente aplicável à aprendizagem do *métier* e merece algumas ressalvas. Quando se trata de formação docente, a manifestação do obstáculo didático, verbalizada pelos professores, não seria uma forma de erro, mas uma fonte de possibilidade de desenvolvimento, ou ainda, o encontro com o obstáculo pode trazer uma mudança nas representações das capacidades praxiológicas dos professores e nos saberes para e a ensinar. Alguns gestos didáticos, interpretados como obstáculo pelos professores para implementar suas sequências didáticas, podem ser considerados como “gestos de funcionalidade provisória”, com “um compromisso operatório”, ou ainda, como veremos mais à frente, no próximo capítulo, um recurso intermediário (SAUJAT, 2004), ou compreendido pelo ponto de vista da clínica da atividade, nos dizeres de Clot (2008, p.102) como uma forma de garantir a “*efficacité malgré tout*”³². Como estamos no nível da reflexão e construção

³¹ Os obstáculos são catalisadores úteis e utilizáveis para definir o agir didático e o agir da formação (tradução nossa)

³² Eficácia apesar de tudo (tradução nossa).

do conhecimento nas entrevistas em autoconfrontação, não há certo ou errado, nem julgamento de valor acerca dos gestos comentados, mas um movimento de transformação da qualidade do saber, que pode ir de um conceito cotidiano/espontâneo à um conceito científico (LOUSADA, 2020c). O papel das verbalizações, como veremos mais adiante, é fundamental para a problematização, o reconhecimento e o tratamento dos obstáculos nas interações didáticas (DOLZ, 2022).

No campo da educação, a noção de obstáculo é inerente às interações didáticas, portanto intrínsecas às situações de ensino e de aprendizagem (TOBOLA-COUCHEPIN, 2017). Ela pode ser vista sob diversos pontos de vista, dos quais citamos dois: i) do aluno, ou seja, os obstáculos que entram a aprendizagem do objeto de ensino em questão; ii) do professor, na medida em que ele se esbarra em situações que impedem atingir os objetivos de aprendizagem previstos, por uma mobilização pouco eficiente das ferramentas e dos gestos didáticos. Como veremos em nossos dados, o gesto de regulação é um dos mais difíceis para os professores iniciantes, o que causa neles um sentimento de insegurança ao tentar negociar sentidos acerca do objeto a ensinar.

Apesar de conhecermos nos trabalhos de Brousseau (1998) a classificação de três tipos de obstáculo (epistemológico, ontogenético e didático), para o nosso estudo, interessou-nos, essencialmente, a noção de obstáculo epistemológico e de obstáculo didático, discutidos por Tobola-Couchépin (2017, 2022)³³.

A noção de “obstáculos epistemológicos” tem uma conotação “positiva” para o desenvolvimento das ciências, inclusive no domínio do saber das didáticas, de modo que são os obstáculos identificados nas aprendizagens que vão balizar o espaço de atuação docente. Por este ponto de vista, o diagnóstico do que faz obstáculo às aprendizagens é o ponto de partida para promover o acesso a novos conhecimentos. Adotando o mesmo conceito, Vuillet (2017) afirma que eliminar ou superar um obstáculo não implica em destruir saberes ou concepções julgadas incorretas, mas sobretudo reconfigurar ou reestruturar esses saberes, uma vez que um obstáculo pode, potencialmente, transformar as maneiras de pensar, de falar ou de agir, sendo, portanto, uma fonte de desenvolvimento para formandos, similar à trajetória do desenvolvimento das ciências em geral. Os obstáculos epistemológicos, ligados, sobretudo, ao polo dos saberes no triângulo didático, se localizam entre os saberes prévios ao ensino e aos novos saberes visados (TOBOLA-

³³ Os obstáculos ontogenéticos estão ligados ao polo do aluno. Nesse caso, quando o processo de aprendizagem do aluno se esbarra devido as suas fragilidades de ordem emocional, cognitiva e social estamos diante de obstáculos ontogenéticos que dificilmente são tratáveis no campo da didática.

COUCHEPN, 2017). A passagem do saber anterior ao novo saber percorre um caminho de obstáculos, de entraves, mas essa passagem é inerente a qualquer projeto de aprendizagem e, portanto, um espaço propício para a construção de outros saberes e de reconfiguração de saberes anteriores. A manifestação concreta desses obstáculos epistemológicos seria o que chamamos frequentemente de erro. Por exemplo, quando um aluno de francês aprende as regras do *passé composé*, ele vai notar que, mais tarde, as regras que lhe foram ensinadas inicialmente vão sofrer alguns ajustes, provocando erros de acordo de gênero e número. Neste caso, o conhecimento prévio de que o aluno dispunha sobre as regras do *passé composé*, interfere na construção das novas regras de acordo de gênero e número do particípio passado.

O professor de quaisquer disciplinas também pode enfrentar obstáculos epistemológicos ligados ao objeto de ensino. Em nossos dados, observamos que os professores de FLE verbalizam sobre os erros linguísticos que cometem em suas aulas. Nesse caso, os obstáculos epistemológicos não são apenas ligados ao polo aluno, mas também se apresentam no polo do próprio professor, demonstrando que certos conhecimentos da disciplina que ele ensina devem ser reajustados.

Além dos obstáculos epistemológicos, outros obstáculos podem surgir no contexto de ensino: os obstáculos didáticos, ou seja, aqueles mais relacionados ao polo docente, o qual, além dos conhecimentos do objeto de ensino, temos os conhecimentos da didática (das línguas, no nosso caso) e da pedagogia que, nem sempre, são mobilizados em sua atividade da maneira mais eficaz/eficiente ou, ainda, estes conhecimentos de referência (saberes científicos, prescrições ou referenciais de competência para exercer a profissão) podem entrar em contradição com a atividade efetiva do docente, instaurando, muitas vezes, dilemas e/ou conflitos em suas ações, sobretudo, aquelas atividades ligadas a momentos de tomada de decisão (LOUSADA, 2021).

Os “obstáculos didáticos”, situados no polo do professor, são induzidos, segundo Tobola-Couchepin (2017, p. 94) pelo próprio processo de ensino. Eles podem estar ligados aos meios de ensino, ou seja, por materiais/artefatos difíceis de entender, instruções incompletas, ou, ainda, ligados ao próprio professor, instruções lacunares, mal elaboradas ou muito complexas, organização do trabalho e formas sociais de trabalho inadequadas e imprecisões das propostas. Entende-se, portanto, que os obstáculos didáticos estariam ligados aos limites dos saberes para ensinar (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009), ou seja às ferramentas e às técnicas das quais os professores lançam mão para ensinar, a gestão, a organização da aula, a progressão, o tempo, o

currículo, a sequência didática, os exercícios, as formas sociais de trabalho, a aprendizagem dos alunos.

Para Bachelard (1934), a causa do obstáculo não é exterior ao conhecimento, ela está dentro do próprio ato de conhecer. Nesse sentido, a perspectiva vigotskiana para o desenvolvimento dos sujeitos pode ser compatível com a noção de obstáculo que adotamos, já que a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) (VIGOSTKI, 1984/2010) está no centro da atuação das intervenções didáticas, ela é o local da coconstrução dos “saberes”, em que o conhecimento anterior pode representar um obstáculo para outro conhecimento que se quer atingir. É na contradição, na tensão entre o conhecimento anterior e aquele almejado que se desenha o percurso da transformação dos saberes. Nesse processo, ao mesmo tempo que o aluno “elimina” um obstáculo pelo trabalho interventivo do professor, este, por sua vez, também adquire saberes sobre a regulação do objeto em seu contexto de atuação, ampliando seu repertório de gestos ligados aos saberes para ensinar e a ensinar.

Se, no triângulo didático, analisarmos o polo do professor, vemos que este último cria recursos para atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, tais como exercícios, atividades, tarefas, sequências didáticas, textos etc., de forma a tornar acessível aos alunos os conhecimentos objetivados pela disciplina, bem como transpor os obstáculos que entravam seu acesso aos novos conhecimentos. Para proporcionar as aprendizagens aos alunos, o docente precisa abarcar dois eixos em sua formação: os saberes para ensinar e os saberes a ensinar, como veremos na próxima seção.

6. Os saberes a ensinar e os saberes para ensinar

Para promover a aprendizagem dos alunos, o docente precisa abarcar dois eixos em sua formação: *os saberes para ensinar*³⁴ e *os saberes a ensinar*. Essas duas noções foram descritas por Hofstetter e Schneuwly (2009) e, grosso modo, a primeira diz

³⁴ Apesar de reconhecermos a importância das diversas subcategorias dos saberes para ensinar apontados por Dolz e Gagnon (2018), a saber: os saberes sobre o contexto, as finalidades e as prescrições do ensino, os saberes sobre os dispositivos, os gestos e as tarefas dos professores, os saberes sobre a aprendizagem dos alunos e as experiências profissionais sobre a prática escolar, optamos, em nossas análises das entrevistas em autoconfrontação, utilizar as macros categorias “saberes a ensinar” e “saberes para ensinar” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009), para, a partir delas, focar em subcategorias advindas das capacidades praxiológicas descritas por Bulea e Bronckart (2010): i. a capacidade de colocar em correspondência os objetos prescritos e os objetos realmente ensinados, bem como o controle dos movimentos semânticos que esses objetos ensinados sofrem, no curso de uma lição/aula; ii. a capacidade de identificar os obstáculos que surgem durante a realização de um projeto de ensino, obstáculos relacionados à resistência dos alunos, condições de funcionamento da classe, ou a fatores socioculturais mais gerais; iii. a capacidade de identificar técnicas, estratégias ou habilidades que os professores colocam em prática, às vezes, para superar os obstáculos.

respeito, sobretudo, aos estudos da prática e da teoria pedagógica, à didática e às metodologias das disciplinas escolares, ou, ainda, àquilo que aproxima todos os profissionais do ensino. Esses saberes estão ligados às ferramentas e às técnicas de que os professores lançam mão para ensinar, a saber: saberes sobre os alunos, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender, a gestão e as modalidades de organização da aula, o currículo, a sequência didática, os exercícios, o conhecimento da instituição, das finalidades, da estrutura política. Já os *saberes a ensinar* dizem respeito ao objeto de ensino em si, àquilo que os professores devem ensinar, presentificados nos livros didáticos, nos currículos, nos textos prescritivos, nos dispositivos de formação (BRONCKART, MACHADO, 2005), ou seja, aqueles saberes que distinguiriam os profissionais da educação entre si (professor de Educação Infantil, professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, professor de Artes, professor de Física, etc.), cada qual com a especificidade de seus objetos de ensino. No caso desta tese, os objetos presentificados (saberes a ensinar) pelos professores são os gêneros textuais, por meio de textos escritos representativos do gênero crítica de cinema especializada e do gênero *fait divers*. Já os saberes para ensinar seriam materializados, predominantemente, pela sequência didática elaborada, acompanhada, posteriormente, dos gestos requeridos dos professores para a sua implementação.

Podemos dizer que, por um lado, um conhecimento "elementar" dos saberes *a ensinar* e dos saberes *para ensinar* pode representar um obstáculo para o professor, a diferença é que o primeiro pode representar um obstáculo epistemológico do próprio professor, ao passo que o segundo pode ser entendido como um obstáculo didático (BROUSSEAU, 1998) ou até mesmo "impedimentos didáticos", segundo Tobola-Couchepin (2017, p. 94), ligados aos meios de ensino: suporte dificilmente compreensível, enunciados de exercícios mal formulados ou lacunares, organização do trabalho e formas de interação propostas inadequadas ou, até mesmo, os limites de conhecimento teórico e de modelos de transposição didática pouco adaptados a um dado contexto de ensino, além de pouca experiência em sala de aula. Por outro lado, o conhecimento adquirido em suas formações didático-pedagógicas nem sempre se mostram eficazes/eficientes no contexto de ensino no qual o professor atua. A título de exemplo dessa problemática, Lousada (2021) demonstrou que muitos dos conflitos e dilemas do trabalho dos professores de língua, por eles verbalizados, advém de concepções construídas pela didática das línguas, cujas vozes ecoam nas formações iniciais dos professores e que, de uma forma ou de outra, impactam suas ações em sala

de aula. Para discutir essa questão, ela aborda o tema do uso da língua materna em aulas de língua estrangeira. No geral, a orientação das metodologias de que “é preciso diminuir a fala em língua materna durante a aprendizagem da LE, justamente para usar mais frequentemente a LE” (LOUSADA, 2021, p. 2) perpassou décadas, mas com a abordagem comunicativa, a discussão do plurilinguismo avançou bem, o que dá um estatuto diferente a língua materna em LE, não sendo mais um elemento a banir, mas a ser utilizado como recurso quando ela pode facilitar as aprendizagens. Sob o ponto de vista do professor, é possível encontrar vestígios dessas discussões em suas verbalizações e, por força de uma prescrição, ou seja, “uma norma ‘conhecida’ anterior, pode entrar em choque com novas formas de realizar o *métier* e pode impedir que a nova forma se concretize” (LOUSADA, 2021, p. 11). Diante disso, alguns professores podem estar mais convictos de que devem evitar ao máximo o uso da língua materna em suas aulas de LE, porém, diante de situações em que seu uso resolveria questões de otimização do tempo para garantir a progressão da aula e a chegada ao seu objetivo final, eles acabam se sentindo incomodados por usarem o português justamente por estarem transgredindo uma concepção didática, construída historicamente pelas metodologias. Por outro lado, se optam pela explicação da tarefa em francês, assume-se o risco de delongar-se, o que significa contrariar outra prescrição, que é realizar uma atividade de produção final com os alunos, completando sua unidade didática a contento. Apesar de estar diante de duas escolhas que se contradizem, os professores podem agir, reconcebendo sua atividade. Por vezes, uma prescrição acaba impactando a outra, o problema residiria caso uma ou outra causasse um impedimento no agir, constringendo sua atividade. As entrevistas de autoconfrontação, pelas suas características, ao dar voz ao professor, permitem que as prescrições sejam colocadas na discussão entre as duplas, trazendo-as para o plano mais consciente. Prescrições, estas que, no curso da aula, dificilmente seriam compreendidas nas suas mais diversas facetas. Ao promover um espaço de verbalização das prescrições (inclusive as autoprescrições) em relação com as representações sobre as capacidades praxiológicas dos professores, um debate de soluções para os obstáculos pode surgir entre os professores para superá-los.

7. Saberes para ensinar em foco: os gestos didáticos

A temática dos gestos profissionais tornou-se objeto privilegiado das pesquisas em Educação nos anos 2000 (SCHNEUWLY, 2009). Pode-se afirmar que o desenvolvimento do conjunto de pesquisas centradas no trabalho do professor contribuiu

para dar um certo reconhecimento ao caráter do *métier* de ensinar, para o qual se necessita uma expertise de saberes profissionais bem específicos socio-historicamente construídos (MOREL, BUCHETON et al, 2015), desfazendo a ideia, amplamente difundida na sociedade, de que se trata de uma profissão para a qual as pessoas necessitariam possuir um dom ou até mesmo cumprir uma missão para desempenhá-la com sucesso.

Para esta tese, utilizamos o conceito de gestos didáticos fundamentais (SCHNEUWLY, 2009) como categoria interpretativa, pois ele nos permitiu sistematizar os nossos dados a luz dos quatro tipos de gestos: implementação de dispositivos didáticos, regulação, institucionalização e memória didática. Porém, esses gestos didáticos não foram suficientes para revelar outras questões pertinentes que eram uma constante nas autoconfrontações. Com isso recorremos ao conceito de gesto de “manutenção de uma certa atmosfera” de Morel, Bucheton et al (2015), bem como ao conceito de gênero iniciante de Saujat (2004b). Este último, ancorado na Ergonomia da Atividade, como veremos mais à frente, apesar de não estar baseado em uma perspectiva didática, é um gesto mais genérico que nos revelou condutas dos professores iniciantes semelhantes em outros contextos, o que explica, de fato, gestos recorrentes utilizados por esse coletivo de professores que ainda não possuem maneiras de agir estáveis. Além disso, o conceito de “recurso intermediário” desse mesmo autor pôde nos mostrar que existe uma intenção dos professores iniciantes de superar os obstáculos, mobilizando recursos que estão ao seu alcance naquele estágio de desenvolvimento em que se encontram. Geralmente, os recursos intermediários podem ser encontrados nos momentos em que se falam de soluções para os obstáculos. Essa questão do gênero iniciante e dos recursos intermediários serão tratados no próximo capítulo, quando abordaremos o trabalho de ensinar na perspectiva das ciências do trabalho.

Ao analisar um grande volume de aulas, sob um ponto de vista do pesquisador que observa a atividade docente, a equipe de didática da Universidade de Genebra mapeou os gestos didáticos fundamentais (SCHNEUWLY, 2009). Estes gestos, segundo este autor, são definidos como códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar e, por uma escolha de escopo de pesquisa, eles são estudados sob o ponto de vista da didática, pois o autor está focado no objeto de ensino e nas ferramentas de ensino. Os gestos didáticos teriam como alvo « les savoirs, compétences et gestes d'étude spécifiques de la séance. Ils évoluent avec l'avancée de la leçon ou de la séquence ou de la scolarité» (MOREL, BUCHETON et al, 2015, p. 66). Mas outros gestos, que não exclusivamente didáticos, foram descritos por outros

pesquisadores (BUCHETON, SOULÉ, 2009; MOREL, BUCHETON et al, 2015), dentre os quais, também observaram, além dos gestos dos professores, as posturas de estudo dos alunos. Para Morel, Bucheton et al (2015) o gesto profissional é:

[...] un signe verbal et non verbal adressé à un ou à plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée. (MOREL, BUCHETON et al, 2015, p. 66)³⁵

Descreveremos a seguir os gestos, baseando-nos primordialmente em Schneuwly (2009), mas propondo um aporte complementar advindo de Bucheton e Soulé (2009) e Morel, Bucheton et al (2015). Os gestos didáticos ou gestos fundamentais, descritos por Schneuwly (2009), se declinariam em quatro:

O **gesto de implementação de dispositivos didáticos** (*mettre en place des dispositifs didactiques*) (SCHNEUWLY, 2009). Também conhecidos por ferramentas didáticas, esses dispositivos, concretamente seriam constituídos pelos materiais didáticos, pelas *consignes* (instrução da atividade, enunciado) e os modos de trabalho. Neste caso, o professor presentifica o seu objeto de ensino sob diversos registros semióticos que vai da disposição organizacional dos alunos, os conjuntos de textos e seus suportes (quadro negro, folhas, textos, livros, cadernos), a gestualidade até os deslocamentos no espaço-tempo. Podemos aproximar este gesto ao *gesto de pilotagem* de (MOREL, BUCHETON et al, 2015), que se encarrega pela gestão conjunta de diversos elementos relativos ao tempo e ao espaço. Ele está relacionado à sequência de atividades distribuída no tempo da aula, à gestão do programa, à gestão das avaliações, às possibilidades oferecidas pelos recursos materiais (recursos pedagógicos, equipamentos, mobiliário, recursos tecnológicos). Além disso, o gesto de pilotagem está relacionado aos ajustes da forma de trabalho, tais como a realização de atividades individuais, em duplas ou em grupos, as interações professor-turma. Este gesto, de maneira mais operacional, seria concretizado por um enunciado (*consigne*), uma pergunta ou a um outro ato linguageiro que deem condições concretas de realização da atividade dos alunos.

O **gesto de regulação** (SCHNEUWLY, 2009), estreitamente ligado ao conceito ZPD de Vygotski, ele assegura a construção e a transformação dos objetos de ensino. A base da regulação consiste em: obter a informação, interpretá-la e, se for o caso, corrigi-la. É um gesto que se constrói, fundamentalmente, pela constatação dos obstáculos de

³⁵ [...] um sinal verbal e não verbal dirigido a um ou mais alunos para estimular sua atividade. Ele é feito para ser compreendido. Ele manifesta uma intenção que os alunos devem ser capazes de compreender. Faz parte de uma cultura escolar e disciplinar compartilhada. (Tradução nossa)

aprendizagem encontrados pelos alunos, mas também pela informação que permite avançá-los na compreensão do objeto, como por exemplo, a resposta esperada pelo professor à uma pergunta. Nesse sentido, é um gesto do diagnosticar e do avaliar os alunos. Para tanto, se faz necessário obter contribuições dos alunos para poder reagir e construir com eles o saber visado. É um gesto que necessita adaptações constantes em função do nível de ensino e a heterogeneidade da turma. Baseado nos estudos de (BRUNER, 1998, p. 148), acerca dos processos/etapas de aprendizagem, este gesto pode também ser chamado de gesto de “*etayage*”, que o autor o define como o “l’ensemble des interactions d’assistance de l’adulte permettant à l’enfant d’apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu’il ne savait pas résoudre au départ”³⁶. De acordo com Morel, Bucheton et al (2015), ele é um gesto que se atualiza em diversas posturas e se caracteriza, sobretudo, pela preocupação, o cuidado e a empatia para acompanhar os alunos em seu percurso de aprendizagem. Ele reflete-se em mudanças das tarefas previstas, reajustes dos tempos da realização das atividades em curso, remanejamento, mudança de ordem dos exercícios, focalização em conteúdo que se mostra mais problemático para a turma, identificação dos elementos a serem compreendidos, nomear, manter o engajamento e encorajar. É o momento no qual o professor tenta guiar o raciocínio do aluno em direção a uma compreensão mais ajustada do objeto de ensino proposto. Podemos, ainda, de acordo com os estudos de Tobola-Couchepin (2017) e Dolz-Mestre, Silva-Hardmeyer, Tobola-Couchepin (2017), descrever os diversos níveis possíveis de regulação que vai do nível 0 ao 5, conforme ao grau de interação professor-aluno:

Níveis	Categorias	Tipos de regulações
0	NADA Não-ação do professor Não-ação de aluno	Diante de um obstáculo: - Nenhuma intervenção do professor e nem dos outros alunos
1	VALIDAÇÃO/ INVALIDAÇÃO	- Reforço positivo ou negativo com repetição possível, mas sem reformulação.
2	REFORMULAÇÃO em termos adequados	- Correção (Dar a resposta correta/esperada). - Reformulação. - Pedido de precisão ao aluno
3	DEMONSTRAÇÃO EXPLICAÇÃO do professor	- O professor explica em detalhe, demonstra um procedimento, uma abordagem, detalha uma definição, etc.
4	INTERAÇÃO ACOMPANHADA	- Questionamento do professor, acompanhando passo a passo a reflexão do aluno.

³⁶ O conjunto de interações de assistência do adulto que permite que a criança aprenda a organizar seu comportamento para poder resolver sozinha um problema que ela não sabia como resolver no início. (Tradução nossa)

	Ação conjunta de professor e alunos. O aluno deve responder as questões do professor.	
5	SOLICITAÇÃO/OBSERVAÇÃO das interações dos alunos.	- Trabalho sobre o processo. O professor abre uma discussão, um debate. Leva os alunos a confrontarem suas ideias.

Quadro 6: Categorias e níveis de regulação Fonte: Dolz-Mestre, Silva-Hardmeyer, Tobola-Couchepin (2017, p. 81)

Os níveis explicitados acima podem ser interpretados sob dois pontos de vista. Ao focar no polo aluno, observamos, na escala menor, uma passividade aparente (nível 1) indo até uma implicação ou engajamento mais importante por parte dos alunos (nível 5). Se olharmos para o polo do professor, verifica-se uma regulação em que o professor detém as informações (nível 1) a uma postura mais interativa, em que perguntas abertas são realizadas, tornando o espaço de aprendizagem mais reflexivo (nível 5), uma postura que demanda mais habilidade do professor em regular as aprendizagens, já que o tipo de resposta dos alunos terá, possivelmente, maior heterogeneidade. Como se trata de um gesto que necessita articular e transitar por todos os outros de modo a buscar a eficiência no ensino e na aprendizagem, no geral, o “*étayage*” acaba sendo a postura mais difícil para os professores iniciantes (MOREL, BUCHETON et al, 2015), como bem revelam os dados desta pesquisa. Muitas vezes, esses professores, em início de carreira, para assegurar com menos dificuldade o controle das aprendizagens, acabam por privilegiar uma postura mais magistral, através de níveis mais baixos de interação, conforme vimos no quadro acima (Quadro 6: Categorias e níveis de regulação).

O gesto de institucionalização é:

“o processo pelo qual o professor mostra aos alunos que os conhecimentos que eles construíram encontram-se já na cultura (de uma disciplina) e pelos quais ele os convida a se tornarem responsáveis por saberem esses conhecimentos” (SCHNEUWLY, 2009, tradução nossa)

Também descrito por Brousseau (1998), esse gesto partiu de uma necessidade comum dos professores em passar pelo todo ao final do percurso, de modo a selar a finalidade didática. Como o objeto passou por um processo deliberadamente elementarizado, agora se faz necessário juntar as partes, dando destaque para os resultados dos alunos e a aproximação do objeto com os conhecimentos do mundo extra-escolar. É reconhecer o objeto de ensino em sua dupla função: didática, como instrumento para desenvolver as capacidades dos alunos e social, como objeto pertencente a um saber constituído socialmente e que tem sua função fora do ambiente escolar. Diversas são as

formas de realização deste gesto: o recurso à memória didática, as generalizações, a escrita-síntese no quadro negro resumindo o percurso do início ao fim, dentre outras formas. Todos estes gestos só fazem sentido a partir da validação final do docente, quem estabelecerá a ligação entre os saberes produzidos no sistema didático e os saberes reconhecidos socialmente.

O gesto de **criar a memória didática** é próximo ao descrito acima, mas ele está inserido de modo mais transversal em uma unidade didática. É a maneira que o professor encontra para recompor o que foi decomposto em partes, reconstruir o que precisou ser desconstruído para tornar ensinável. O professor, neste gesto, recorre tanto a antecipações quanto a projeções e as maneiras de suscitar a lembrança do que foi trabalhado, enfim, reconfigura o que faz conjunto. Na materialidade do discurso em sala de aula, ele pode aparecer da seguinte forma, como bem destaca Schneuwly (2009, p. x): *nós vimos..., vocês se lembram de..., vocês fizeram...; eu havia dito..., nós veremos..., etc.*

Ao realizarmos nossas análises, achamos pertinente acrescentar um gesto bastante importante que, embora chamado de gesto profissional por seus autores (MOREL, BUCHETON et al, 2015, p. 68) e vir de um quadro teórico-metodológico diverso, é um gesto que foi identificado muitas vezes em nossos dados, já que foram muito comentados pelos professores iniciantes, como veremos em nossos resultados de pesquisa.

O gesto de **“manutenção de uma certa atmosfera”** envolve diversos gestos, como o de sorrir, deslocar-se, fazer brincadeiras, interpelar, olhar/observar, etc. A mobilização desses gestos visa a construir um clima propício às relações entre os alunos, bem como para assegurar uma proteção do *ethos* particular de cada aluno. O professor, também, com o intuito de trazer um ambiente harmonioso, recorre ao espaço dialógico, da escuta coletiva, aos silêncios, mas também a momentos mais intempestivos e coercitivos para, justamente, resguardar um espaço de aprendizagem positivo, quando ele se encontra ameaçado por uma perturbação à atmosfera.

Como em nossos dados da tese o gesto de regulação é comentado com frequência pelos professores participantes da pesquisa, nem sempre focalizando a discussão no objeto de ensino em si, precisamos recorrer a outras contribuições, como explicitado acima. Em nosso capítulo de análises, veremos que outras componentes desse gesto entravam em jogo nas verbalizações, como por exemplo, a distribuição dos turnos de fala dos alunos durante a atividade de correção, que se relacionavam tanto ao gesto de pilotagem (ou implementação de dispositivos didáticos) como ao gesto de “manutenção de uma certa atmosfera”. No geral, as partes da aula que os professores participantes mais

escolhiam para comentar na entrevista em autoconfrontação correspondiam aos momentos de correções em grande grupo, no qual o gesto de regulação é requerido.

Por combinarmos os gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2009) e os gestos profissionais (MOREL, BUCHETON et al, 2015), optamos por utilizar apenas o termo “gestos” na análise dos dados.

CAPÍTULO V: AS CIÊNCIAS DO TRABALHO: A ERGONOMIA DA ATIVIDADE E A CLÍNICA DA ATIVIDADE.

1. O trabalho de ensinar na perspectiva das ciências do trabalho

O campo da formação de professores de diversas áreas do conhecimento tem sido bastante discutido e estudado nas últimas décadas, mas pouco se investiga o trabalho efetivo do professor, que inclui sua atividade mental (percepção, memorização, representação mental, etc) em diversas tarefas que ele precisa executar, em seus distintos momentos de realização: os trabalhos que antecedem a aula (planejamento, elaboração de material e planos de aula, por exemplo), a aula propriamente dita (realização das atividades propostas com a presença dos alunos) e, por fim, trabalhos diagnósticos da eficácia dos instrumentos utilizados para ensinar seus objetos (correção de atividades, provas e avaliações), que se concentrariam, geralmente, em momentos posteriores à aula.

Saujat (2004), baseado na Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (ERGAPE), colocou em questão o fato de avaliarmos o trabalho do professor levando em conta os resultados dos alunos em provas e concursos. Para ele, os paradigmas que consideravam que o “efeito professor” tinha um impacto preponderante nas aprendizagens escolares foram sendo, mais recentemente, substituídos pela ideia de que há vários tipos de variáveis que incidem no desempenho dos alunos. Sendo assim, o professor não seria mais considerado o principal e único responsável pelas aprendizagens de seus alunos. Com as contribuições das Ciências do Trabalho para a compreensão da atividade docente, algumas pesquisas passaram a considerar uma concepção mais “interativa da eficácia dos professores” (SAUJAT, 2004, p. 6). Saujat (2004) menciona que o trabalho dos professores tem efeito sobre seu objeto (a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos), mas, também, sobre os próprios professores, pois eles se transformam durante a realização de seu trabalho. É nesse sentido que esta tese compreende a concepção mais interativa da “eficácia” dos professores.

Adotamos alguns conceitos e métodos da Clínica da Atividade (CLOT, 2001) e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (FAÏTA, 1997, 2004; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b), duas vertentes teóricas que, com base em Vygotski (1934/1997), propõem métodos que visam a criação de verbalizações sobre a atividade de trabalho, a fim de transformá-la. Esses métodos nos permitem fazer emergir o que foi vivido internamente pelo professor e que não é visível apenas pela observação da aula de um ponto de vista externo. Justamente por terem suas bases no interacionismo

vygotskiano, acreditamos que sejam pertinentes e compatíveis com outros pressupostos adotados em nossa tese.

Para os autores nos quais nos baseamos, a atividade é um importante foco de estudo, sobretudo, na coanálise do trabalho (CLOT et al, 2000, FAÏTA, VIEIRA, 2003). Segundo Hubault (1996), se, por um lado, podemos “ver” o trabalho, a atividade não pode ser “tocada com o dedo”. A atividade é o reflexo e a constituição de uma história, construída por um sujeito a partir do que se pede a ele e o que isso requer dele (HUBAULT, 1996). Partindo desse princípio e da constatação de Vygotski (1997) segundo a qual o homem está cheio, a cada instante, de possibilidades não realizadas, que não são acessíveis diretamente, nem pelo próprio sujeito, nem por seu interlocutor, Clot (1999) propõe a noção de “real da atividade”, que compreende tudo o que o trabalhador fez, mas, também, tudo o que se quis fazer, mas não foi feito, todos os desejos, vontades, atividades suspensas, contrariadas ou impedidas. Ao propor essa noção, Clot (2001, p. 7) resgata a crítica de Vygotski (1997) ao dogma da experiência imediata: para ele, não é possível ter acesso a toda a “atividade” do sujeito levando em conta apenas o observável. O que não foi realizado continua a “agir” no sujeito e, por essa razão, é necessário criar meios de resgatar uma maior fatia da experiência do sujeito, incluindo as lutas internas entre ações possíveis em um determinado momento, das quais apenas uma foi realizada. Portanto, para analisar o trabalho é necessário considerar todos esses elementos, tanto internos, quanto externos.

Para tornar possível uma análise das situações de trabalho que levasse em conta a atividade interna do sujeito, pesquisadores da Clínica da Atividade (CLOT, 1999; CLOT et al., 2001) e Ergonomia da Atividade (FAÏTA E VIEIRA, 2003) propuseram métodos para criar verbalizações sobre a atividade de trabalho que permitissem a emergência do real da atividade. Algumas pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALTER-AGE-CNPq procuraram encontrar uma outra maneira de formar professores, utilizando os métodos propostos pela Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, como a instrução ao sócia (CLOT, 2001, ODDONE et al, 1981) e a autoconfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003) com objetivos formativos (LOUSADA, 2006, 2017).

Nesta tese, vamos detalhar apenas um desses métodos, o da autoconfrontação (AC), que foi o que usamos no curso de formação e na pesquisa que relataremos no capítulo de Metodologia.

1.1 A atividade de ensino como trabalho

Definir o trabalho do professor não é uma tarefa simples. Machado (2007) justifica essa dificuldade pelo fato de não termos conceitos já prontos e definitivos, mas sim, conceitualizações provisórias que vão se modificando ao serem colocados à prova de resultados de pesquisas empíricas. A autora, baseada em Clot (1999/2006, 2008), propõe uma definição provisória do trabalho do professor, abrangendo sete diferentes aspectos:

- i) É uma atividade situada, pois está condicionada a um contexto geral e particular; é pessoal no sentido de engajar o trabalhador em sua integralidade (física, cognitiva, emocional) de maneira sempre única; mas essa atividade é impessoal, já que o trabalhador não age livremente, sem levar em conta orientações que vêm de uma organização hierárquica. Suas tarefas estão subordinadas, dessa forma, a um conjunto de prescrições já definidas por outras instâncias.
- ii) É prefigurada pelo trabalhador, pois ele não segue necessariamente à risca as prescrições que lhe são preconizadas. Ele as reelabora em função dos objetivos que ele constrói para si, em uma dinâmica de instaurar o compromisso entre as prescrições externas e as suas próprias, estas últimas, são criadas para dar conta do seu contexto único e específico.
- iii) É mediada por instrumentos materiais e simbólicos, na medida em que o professor se apropria de artefatos construídos socialmente para ensinar seus alunos e organizar a sua atividade como um todo (planos de aula, atividades didáticas, exercícios, avaliações, lousa, equipamentos etc)
- iv) É interacional, pois, ao agir sobre o meio através da utilização dos instrumentos materiais e simbólicos, o professor altera o estado das aprendizagens dos alunos e de si próprio.
- v) É interpessoal, pois o professor interage com diversos sujeitos que estão envolvidos com o seu trabalho: alunos, pais, coordenadores, diretor, ou até mesmo outras instâncias, que incarnam as instituições regulamentadoras da educação, que não estão presentes fisicamente em seu local de trabalho, como as secretarias da educação.
- vi) É transpessoal, pois o professor não age sem se basear em um repertório construído socio e historicamente específico desse tipo de *métier*.
- vii) É conflituosa, na medida em que o professor deve fazer escolhas constantemente para direcionar seu agir.

Os trabalhos do grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation*), sediado na Universidade Aix-Marseille na França, organizam seu programa de pesquisa em torno de três objetos: a) a prescrição e sua evolução; b) as novas organizações do trabalho (seja nos estabelecimentos escolares ou na formação dos professores); c) os estudos das atividades profissionais em curso de (re)construção tanto de pessoas experientes como de pessoas iniciantes³⁷.

Para Clot (2017), a clínica da atividade é, há quase vinte anos, uma metodologia de ação para mudar o trabalho. Com base na ergonomia francófona e na psicopatologia do trabalho, seu princípio norteador é propiciar meios de agir sobre as relações entre atividade e subjetividade, indivíduo e coletivo, através de métodos de intervenção que acessam ou fazem emergir essas relações “conflituosas” do trabalhador (CLOT, 2017).

Colocar em diálogo essas duas vertentes das ciências do trabalho é possível, pois elas têm uma base em comum: os estudos de Vigotski (1984/2007; 2001/2009) sobre o desenvolvimento humano. Ambas estão preocupadas em estudar o trabalho pela perspectiva do próprio trabalhador, através de verbalizações sobre sua atividade, por meio das quais possibilita “acessar às dimensões ausentes, invisíveis, passadas e futuras do trabalho” (FAITA, 2018, p. 5). Através dos métodos criados por essas duas vertentes, que iremos tratar mais à frente, cria-se um meio favorável para o trabalhador:

[...] solicitar a todo momento os elementos necessários dos conhecimentos e das experiências profissionais, de confrontar suas ações com as dos outros [...] de validar a eficácia ou a conformidade de suas ações, a qualidade dos resultados obtidos. (FAITA, 2018, p. 5)

A Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação possuem conceitos centrais para compreender as diversas dimensões do *métier*, são eles: trabalho prescrito, trabalho realizado e real da atividade.

O trabalho prescrito pode ser considerado como a tarefa dada ou prescrita pela instituição. Ele é materializado em forma de regras, programas, procedimentos que regulam o trabalho (CLOT, 1999/2006). No caso do trabalho do professor, podemos tomar os documentos do MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a

³⁷ Do original: Le projet de l'équipe ERGAPE visera à organiser son programme de recherche autour de trois objets : a) la prescription et son évolution ; b) les nouvelles organisations du travail (que ce soit dans les établissements ou la formation des enseignants) et c) l'étude des activités professionnelles en cours de (re)construction des personnels expérimentés comme des débutants. Essas informações foram coletas no site do laboratório de pesquisa ADEF "Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation", acessível pelo link <http://adef.univ-amu.fr/fr/%C3%A9quipe-ergape/projets-scientifiques>

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que regulamentam a perspectiva e as competências a serem desenvolvidas na Educação Básica do país. No caso do ensino de línguas estrangeiras, além desses documentos prescritores, os professores tomam como referência para o ensino de língua estrangeira o Quadro Comum Europeu de referência para as Línguas (QCERL) (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001/2018), já que os próprios livros didáticos seguem a perspectiva acional proposta pelo QCERL. Além disso, o professor pode também seguir uma prescrição que ele mesmo elaborou, como por exemplo, o seu plano de aula ou sua sequência didática.

O trabalho realizado é o resultado final da tarefa, com todas as transformações e adaptações da prescrição (LOUSADA, 2006). Nesse caso, um dos exemplos seria a aula efetivamente dada pelo professor. Por exemplo, se um professor de língua estrangeira planejou, em uma determinada aula, projetar um documento audiovisual, com algumas questões de compreensão oral, mas, no momento da aula o aparelho projetor não funciona, ele altera o seu plano previsto (ou seja, a prescrição) para não deixar uma lacuna em sua aula, substituindo essa atividade por uma outra.

Com base nos conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado, Clot (1999/2006) propôs o conceito de real da atividade. Esse conceito abarcaria o trabalho realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito, ou seja, as atividades suspensas, impedidas ou contrariadas, segundo esses autores. Nesse sentido, o real da atividade se inscreve no percurso da atividade como um todo, pois aquilo que foi abandonado no percurso da ação também pode ter sido um fator decisivo para alcançar o objetivo pré-definido, concretizado na atividade realizada. Para Amigues (2004), esse ponto de vista teórico permite lançar um novo olhar sobre objetos geralmente ignorados pela pesquisa em educação e, assim, propõe um olhar renovado sobre as práticas dos professores. Para Lousada (2006):

O trabalho real permite melhor entender a própria atividade realizada e pode ser extremamente valiosa para a análise do trabalho do professor, constantemente habitado por outras intenções que não se realizaram. Essas intenções são, muitas vezes, provenientes das prescrições, quer seja da tarefa prescrita pelo próprio professor ou da tarefa prescrita pela escola, e acabaram sendo renormalizadas, reconcebidas durante a realização da atividade, em função dos próprios alunos, de imperativos ligados ao tempo, de reflexões durante a própria ação do professor, dos recursos acessíveis no momento da aula, enfim, inúmeros outros detalhes concretos que fazem parte da atividade de trabalho cotidiana do professor. (LOUSADA, 2006, p. 103)

Portanto, o real da atividade deve ser levado em consideração na análise do trabalho, pois ele é parte integrante que pesa sobre a atividade dos sujeitos. Contudo, ele

só é captado, ainda que parcialmente, a partir das verbalizações do trabalhador sobre sua atividade no curso da entrevista em autoconfrontação, momento no qual o professor justifica tanto suas escolhas quanto o que foi abandonado ou indesejado no curso das suas ações.

Se a tarefa se refere ao que deve ser feito, ela pode ser objetivamente descrita em termos de condições, objetivos, instrumentos utilizados, porém não temos acesso a atividade completa que corresponderia ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, segundo o ergonomista Amigues (2004, p. 39) “diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito”. As verbalizações sobre o trabalho realizadas por meio de uma interação permitirão entender, pelo menos em parte, aquilo que não é visível pela observação direta da atividade. Como nos asseguram Clot et al (2001, p. 14), a análise do trabalho se revela como um instrumento de formação dos sujeitos a condição de tornar-se um instrumento de transformação da experiência.

Se, na Clínica da Atividade são propostas intervenções em diversas atividades profissionais, no grupo de pesquisadores da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (ERGAPE), sediado na Universidade Aix-Marseille, também na França, o foco é o trabalho docente, com o uso dos mesmos métodos também usados na Clínica da Atividade. Daí nosso interesse em discutir alguns pontos que têm sido abordados por eles.

Em primeiro lugar, parece-nos importante apontar que esses pesquisadores (FAÍTA, 2004; SAUJAT, 2004a, 2004b) têm se valido dos métodos indiretos³⁸ para propor dispositivos de formação docente. Com base na abordagem vygotskiana que ressalta o papel do outro na aprendizagem e no desenvolvimento, esses estudiosos têm realizado propostas de formação inicial ou contínua de professores em que o deslocamento de contexto, a “experiência vivida, como forma de viver novas experiências”, pode funcionar como um motor do desenvolvimento, como aponta Clot (1999). Apoiando-se no conceito de ZDP (zona de desenvolvimento proximal) de Vygotski (1997), esses autores têm proposto que, nas ACC, ao propiciarem um debate entre pares que reúne professores mais e menos experientes, surgem percepções diferentes para a mesma questão, o que mostra o papel preponderante do outro na aprendizagem, como um propulsor do desenvolvimento.

³⁸ Veremos, na próxima seção, a definição desse termo.

É, na verdade, o deslocamento do contexto de ator-professor, na situação de trabalho, para o de observador de sua atividade, que permite uma semiotização da experiência vivida, permitindo viver uma nova experiência que pode se tornar a origem de um desenvolvimento possível. Retomando Voloshinov (2010) vemos que, para ele, compreender é pensar em um novo contexto, o que nos leva a imaginar que, ao assistir ao vídeo da aula filmada, o professor está pensando em um novo contexto e, logo, está mais próximo da compreensão de seu trabalho, devido ao distanciamento propiciado pela análise da realização de sua atividade laboral.

Nessa perspectiva, os trabalhos desenvolvidos pela equipe ERGAPE elucidam o papel das AC na formação de professores e mostram que esse método pode contribuir para estabelecer uma ponte entre o que propõem Bulea e Bronckart (2010), ou seja, os saberes epistêmicos, construídos nas sessões de formação (nas quais abordamos os textos teóricos e o planejamento do material didático) e praxiológicos (ligados à implementação do projeto e sua posterior coanálise por meio da AC). Em outras palavras, podemos dizer que o dispositivo montado para articular saberes epistêmicos e capacidades praxiológicas propõe, dessa forma, articular aprendizagem e desenvolvimento, um objetivo a ser perseguido em formações de base vigotskiana.

No que diz respeito às capacidades praxiológicas, cabe ressaltar que, em pesquisa desenvolvida por Saujat (2004b), foi abordado com destaque o trabalho do professor iniciante. Para esse autor, o “professor iniciante” consistiria em um “gênero profissional” (FAÍTA, 2004) em si, pois ele tem características diferentes do gênero “professor”. Um aspecto diferencial importante é o fato de o professor iniciante estar muito frequentemente mais centrado em suas ações do que nas do aluno. Com efeito, em uma fase de aprendizagem do *métier*, Saujat (2004b) mostra que os professores se preocupam mais com suas ações e comportamentos do que com os dos alunos. Veremos, na discussão de nossos dados, que essa questão está presente em nosso contexto. Como veremos também em nossas análises, Saujat (2004b, p. 97) menciona que o *métier* existe ao mesmo tempo como *métier* neutro, da prescrição, como *métier* de outro e como *métier* de si. Para ele, é nas tensões entre essas três representações do *métier* que a atividade própria de cada professor se constrói.

1.2 Os métodos indiretos

Segundo Roger (2013, p. 111), os métodos indiretos permitem a instalação de uma atividade nova, retomando e fazendo reviver os conflitos da atividade realizada e as soluções que lhe são dadas. Essa afirmação está embasada em Vigotski (2010), para quem os métodos indiretos são instrumentos de caráter interpretativo e reconstrutivo. Para exemplificar esses métodos, Vigotski descreve o termômetro, ressaltando que esse objeto é um instrumento utilizado para estudar o calor e suas modificações e não o que está sendo mostrado pela nossa percepção direta, ou seja, a subida do mercúrio. É através das leis da física estabelecidas para o calor que é possível interpretar ou reconstruir seu fenômeno (FRIEDRICH, 2012, p. 46). Por esse motivo, segundo Roger (2013), as verbalizações sobre as ações no trabalho, por meio de métodos indiretos, podem provocar o desenvolvimento. Os métodos que foram criados por Oddone (ODDONE; BRIANTE, 1981), como a instrução ao sócia e por Faïta (FAÏTA; VIEIRA, 2003) e que tem sido utilizados pela Clínica da Atividade e a Ergonomia da atividade são: a instrução ao sócia e a entrevista em autoconfrontação.

A entrevista em autoconfrontação é um método que foi desenvolvido durante uma intervenção com condutores de trens de alta velocidade (TGV), na França, inicialmente por Daniel Faïta (1997) e, em seguida, foi difundida em vários outros contextos de análise do trabalho (FAÏTA, VIEIRA, 2003), como, por exemplo, pela equipe de Psicologia do Trabalho do CNAM, Paris, França, liderada por Yves Clot (CLOT et al., 2001). A autoconfrontação é utilizada em contexto francófono no quadro de “intervenção” na situação de trabalho, que são “comandas”, ou seja, solicitações de empresas, instituições públicas etc.

Para o fundador da entrevista em autoconfrontação, Daniel Faïta (FAÏTA, VIEIRA, 2003), esse dispositivo propõe novas modalidades em análise do trabalho, em que a atividade dialógica constitui o princípio diretor e a fonte do dispositivo metodológico, criando um quadro onde os participantes associados à pesquisa podem discutir maneiras de pensar coletivamente o trabalho para mobilizar ou reestabelecer o poder de agir.

Segundo Faïta (2004) a análise do trabalho por meio dos métodos indiretos é feita de maneira coletiva, ou seja, o interveniente (que, no nosso contexto de estudos, é o próprio pesquisador) e os trabalhadores (no nosso caso, os professores) em diálogo instauram um dispositivo de coanálise da situação de trabalho, com o objetivo de compreender a atividade para poder transformá-la. O autor acrescenta que só os coletivos eles mesmos podem operar transformações duráveis em seu trabalho. Quando muitas

novas prescrições chegam aos professores de forma descendente, como por exemplo, dos gestores da escola que querem mudar uma situação de descontentamento de resultados de aprendizagem, dificilmente ocorrerá uma transformação, pois a atividade de fato não é de maneira alguma igual à tarefa³⁹ que se pede para o professor executar. O coletivo dos professores, com o auxílio do interveniente podem melhor compreender o “como” da realização das tarefas. Dentro desse “como” também está incluso aquilo que o sujeito gostaria de ter feito e não fez e aquilo que ele não fez porque fará mais tarde, etc. Em suma, o paradoxo frequente da atividade reside no fato de termos que fazer escolhas a todo momento e falar sobre essas escolhas é também poder analisá-las, trazendo-as para o plano do consciente, no sentido vigotskiano do termo.

Para Clot et al (2001), a entrevista em autoconfrontação possibilita que a atividade entre em uma zona de desenvolvimento proximal (ZPD), o que contribui para a transformação da situação de trabalho. Esse método é uma maneira para que o trabalhador reviva a experiência vivida para que possa afastar-se dela, vendo-a sob outro ponto de vista, o que permitiria que ele pudesse vivê-la novamente de outra forma, em uma situação de trabalho futura (Clot et al., 2001, p. 24). Além disso, a autoconfrontação cruzada, ao colocar lado a lado trabalhadores que exercem a mesma atividade, cada um observando a atividade do outro, instaura um “debate entre pares” (CLOT, 1999, 2001), o que, segundo Clot (2008), contribuiria para a ampliação do “poder de agir” dos trabalhadores, conceito definido por Clot (2008) da seguinte forma:

il mesure le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel, ce qu'on appelle le rayonnement de l'activité, son pouvoir de récréation. (CLOT, 2008, p. 13)⁴⁰

O método da autoconfrontação se organiza em etapas que descrevemos a seguir:

- Constituição do grupo de análise

Um coletivo de trabalho se instaura, por meio de um convite do interveniente para constituir um coletivo de análise do trabalho. Esse coletivo de trabalho determina as sequências de atividades que eles gostariam que fossem filmadas e os voluntários para serem filmados. Após essas decisões, as situações de trabalho são filmadas.

³⁹ Para Leontiev (1988/2017), atividade é um processo pelo qual passa o sujeito, dirigido à satisfação de uma necessidade que se concretiza por ações que buscam objetivar o motivo que a originou. Leplat e Hoc (1983, p. 5-51) fazem a distinção entre tarefa e atividade: o primeiro corresponde ao que é para se fazer e, o segundo, é o que se faz.

⁴⁰ Ele mede o raio de ação efetivo do sujeito ou dos sujeitos em seu ambiente profissional habitual, o que chamamos de alargamento do campo da atividade, seu poder de recriação. (Tradução nossa)

- A autoconfrontação simples

A segunda etapa consiste em confrontar o trabalhador (no nosso caso, seria o professor) com a filmagem de sua atividade de trabalho. É organizado um encontro entre professor e interveniente e esse encontro também é filmado. O interveniente pode pedir para pausar o vídeo e fazer perguntas, assim como o próprio trabalhador. As perguntas do interveniente são geralmente centradas no “como” e não no “por quê”, senão corre-se o risco de o professor responder justificando suas ações, o que pouco contribuiria para entender a sequência de suas ações, suas escolhas e suas maneiras de agir. A linguagem, para Clot (1999/2006) é mais um meio para levar o outro a pensar, a sentir, a explicar o que ele faz e o que ele vê. O trabalhador também pode pedir para pausar os momentos onde ele deseja comentar, de maneira livre. Os trechos que são escolhidos prioritariamente pelo trabalhador para comentar, geralmente são estranhamentos, são atividades que ele achou que foram mal realizadas ou então para explicar suas intenções que, na realidade, não podem ser apreendidas por uma simples observação da atividade filmada de seus pares. Segundo Clot et al (2001, p. 4), o interveniente tenta significar ao sujeito que a minúcia da observação da atividade realizada é um meio de chegar ao real da atividade (tudo aquilo que não é possível ver e entender pela simples observação direta). Esse diálogo entre o interveniente e o trabalhador também é filmado.

- A Autoconfrontação cruzada

Nesta fase, reúne-se o interveniente e dois trabalhadores. A entrevista é toda gravada. O interveniente solicita comentários do professor que vê a filmagem de seu colega de trabalho. Dessa forma, o trabalhador cuja atividade é comentada está sendo confrontado com os comentários do colega. Neste momento, podem surgir controvérsias relativas a diferentes maneiras de fazer. Dialogar sobre as maneiras de fazer e suas variantes permite aos professores entrar dentro de uma zona de desenvolvimento potencial, pois são momentos de tomada de consciência no sentido vigotskiano do termo: “percevoir les choses autrement c’est en même temps acquérir d’autres possibilités d’action par rapport à elles. [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j’acquiers la possibilité d’un autre rapport avec lui »⁴¹ (VYGOTSKI, 1934/1997).

⁴¹ Perceber as coisas diferentemente é, ao mesmo tempo, adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas. [...] Ao generalizar um processo específico da minha atividade, adquiro a possibilidade de outra relação com ela. (Tradução nossa)

Ao ser confrontado com as filmagens e com os comentários do colega, hierarquicamente igual, os sujeitos tomam um distanciamento de sua própria atividade e revivem sua atividade de uma maneira mais consciente. Nesse sentido, a experiência vivida é retomada com outras lentes, o que permite ao sujeito revivê-la, enriquecendo-a com a ajuda de seu par e do interveniente (FAÏTA, 1997; CLOT, 1999, 2001). As filmagens e o diálogo entre pares provocam uma discussão pouco provável de se concretizar em uma simples sala de professores durante seu intervalo de aula.

- Retorno ao coletivo

A partir de tudo que foi filmado (aula, entrevistas em auto confrontação simples e cruzada), trechos são escolhidos pelos professores para colocar em discussão com o grupo todo, inclusive o interveniente. Neste momento, há uma confrontação maior entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, de maneira a revitalizar os modelos que o professor mobiliza para o seu agir. Esses modelos ressurgem no coletivo de trabalho através de uma reavaliação, uma acentuação e um retoque dos modelos de agir e dos aspectos normativos da profissão.

Descritas as fases, podemos compreender um pouco o papel desse dispositivo com vistas a promover o desenvolvimento do professor. Para Clot (2017, p. 21), nada é linear e as fases da intervenção se encavalam. Mas o conjunto da intervenção é concebido como um desenvolvimento transpessoal⁴² da função do coletivo: função psicológica como fonte para que cada profissional personalize ainda mais sua própria atividade e também seja um meio utilizado por todos para enriquecer o poder de agir (CLOT, 2008) de cada pessoa.

2. O professor iniciante

Tendo em vista que este estudo está sendo realizado com professores iniciantes em sua maioria, baseamo-nos em estudos que abordam professores iniciantes, mas que dialogam com nossa pesquisa, como, por exemplo, Saujat (2004), Lousada (2011, 2017, 2020, 2021), Silva (2015), Soares (2016), Duarte (2017) e Dantas-Longhi (2017).

Para Saujat (2004b, p. 97), os esforços dos professores e suas ações em geral tem um foco principal: a aprendizagem dos alunos. Contudo, não se atinge esse objetivo de

⁴² “Essa memória é transpessoal, ninguém é seu proprietário. Disponível a todos quando ela existe, ela atravessa as gerações e cada profissional individualmente. É o teclado coletivo dos gestos e das palavras, sobre o qual cada sujeito pode tocar sua pequena música, o gênero profissional a ser estilizado por cada um. Instituído, mas sempre potencialmente defunto, organizado por subentendidos ou por enigmas, esse gênero é um hífen que sempre corre o risco de se apagar, se ele não é refeito no curso das atividades interpessoais e pessoais.” (CLOT, 2017)

maneira direta, nem imediata. É preciso uma aprendizagem de um conjunto de recursos e de maneiras mais ou menos estabilizadas de fazer o trabalho, compartilhados e validados em um dado contexto social e histórico do *métier* ou em um contexto particular de trabalho.

Saujat (2004b, p. 97) explica que o trabalho do professor iniciante está “esvaziado” dessas formas estáveis e, por esse motivo, ele recorre a *recursos intermediários* elaborados por ele próprio para superar as dificuldades inerentes ao não domínio dos gêneros que caracterizam o trabalho dos professores experientes. Esses recursos intermediários podem ser compreendidos como uma maneira de fazer provisória, que se mostra operacional naquela fase de desenvolvimento do professor. O maior desafio do professor iniciante é coordenar/conciliar dois polos de aprendizagem: o dos alunos e o da aprendizagem do seu próprio *métier*. É essa tensão entre os dois polos que torna possível o desenvolvimento do professor que inicia sua experiência. Os dados de algumas pesquisas (SAUJAT, 2004; SOARES, 2016, LOUSADA, 2017, 2020) revelam que esses recursos intermediários adotados pelos professores iniciantes são mobilizados para superar as dificuldades relacionadas a “*prendre la classe*” (controlar entradas e saídas de alunos, deslocamentos), “*faire la classe*” (gestão de comportamentos, de turnos de fala, da manutenção do trabalho dos alunos), conciliar “sentido e eficiência”, gerir as aprendizagens (por exemplo, correção de exercícios) etc. Lousada (2017; 2021), em seu estudo, identificou algumas dificuldades vividas pelos professores iniciantes de FLE: a diversidade e heterogeneidade do público dos cursos; a dificuldade de corrigir provas e de atribuir notas; a ansiedade e o medo de dar uma resposta errada aos alunos, quando há perguntas difíceis ou ainda o dilema enfrentado por diversos professores quanto ao uso da língua materna em aulas de francês.

Soares (2016, p. 192-193) destacou algumas técnicas de compensação, que seriam equivalentes a noção de recursos intermediários de Saujat (2004), para as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes de FLE:

- técnicas centradas na organização do contexto de trabalho (lousa, ficha preparada para o professor não “se perder” na aula), calendário, conteúdos linguísticos, atividades desenvolvidas em sala (divisão dos alunos para atividades em grupos) etc;
- regras e técnicas combinadas e acordadas com os alunos, para que a situação de ensino-aprendizagem não fuja de seu controle;
- adoção de uma postura autoritária com os alunos. Esta maneira de fazer assemelha-se aos resultados obtidos por Saujat (2004b, p. 99), quando ele destaca a postura rigorosa de

um professor iniciante com relação ao controle de entrada e saída dos alunos, os turnos de fala, os deslocamentos, os comportamentos, a inspeção dos cadernos.

- se colocar na posição de aluno, já que é a sua referência mais próxima de ensino-aprendizagem, para refletir sobre como ele aprendeu o mesmo conteúdo.
- recursos para criar um ambiente agradável em seu trabalho, como por exemplo, o uso do intervalo como um momento para relaxar, para estar junto de colegas mais próximos, conversar sobre outros assuntos.

Além dessa constatação, Duarte (2017) e Lousada (2021) identificaram em suas pesquisas que o uso do português em sala de aula de FLE se revela como um dilema para os professores iniciantes, pois ao mesmo tempo que eles querem assegurar a compreensão da tarefa pelos alunos, está sob uma prescrição das metodologias de ensino de língua, pautada, em muitas abordagens, pela restrição do uso da língua materna em sala de aula. Podemos considerar o uso do português como uma técnica de compensação da dificuldade em explicar a tarefa encontrada pelos professores iniciantes para garantir a organização de seu trabalho.

Além desses recursos, podemos citar outros destacados por Saujat (2004b), ao analisar a instrução ao sócio de dois professores iniciantes, um de francês e outro de educação física:

- centrar-se sobremaneira no conteúdo, colocando como meta que os alunos aprendam a ler até um determinado mês
- estabelecimento de regras estritas para garantir o silêncio e a autonomia dos alunos para assumir sua autoridade de professor
- construir o sentido com os alunos, mas ao mesmo tempo impor regras para dar conta das coerções temporais (compromisso entre sentido e eficiência)

Todos esses recursos intermediários, que são tentativas de superar as dificuldades e as tensões, são mobilizados devido à preocupação que o professor tem com o ambiente, mas também com sua própria aprendizagem.

Como esses recursos se apresentam de maneira recorrente e, de fato, os identificamos também nas pesquisas que mencionamos acima, nos pareceu pertinente trazer o conceito de *gênero iniciante* de Saujat (2004b, p. 104). Esse ponto de vista pode revelar a gênese do desenvolvimento do professor na atividade de ensino. Com efeito, segundo o autor (SAUJAT, 2004b), a apropriação das maneiras de fazer dos professores iniciantes são particulares e necessárias ao domínio do *métier*. Sendo assim, um outro ponto crucial da observação da atividade dos professores iniciantes é o fato dela contribuir

para compreender o funcionamento dos gestos do *métier* e, dessa forma, poder melhor pensar as formações iniciais dos professores.

CAPÍTULO VI: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos que seguimos tanto para a construção do curso de formação, quanto para esta pesquisa. Para tanto, propomos o plano global dos conteúdos temáticos na seguinte ordem:

- a) apresentação do contexto em que os dois cursos de formação foram oferecidos, descrevendo os participantes;
- b) observações quanto ao curso piloto no que diz respeito aos obstáculos enfrentados para a coleta de dados nessa 1ª edição do curso de formação, com detalhamento, em seguida, da 2ª edição do curso, com destaque para as melhorias implementadas acerca dos procedimentos de coleta dos dados;
- c) descrição do perfil de cada participante desse curso, objetivos e etapas seguidas para a realização do curso, com descrição também do contexto de implementação das sequências didáticas elaboradas;
- d) dados gerados no curso de formação e recorte efetuado para responder às nossas perguntas de pesquisa;
- e) os objetivos gerais, específicos e as perguntas de pesquisa da tese;
- f) visão geral das atividades desenvolvidas no curso de formação, com destaque para os procedimentos adotados para a realização das entrevistas em autoconfrontação e a escolha dos excertos para a análise dos dados;
- g) procedimentos e as categorias de análise adotados para a análise das transcrições selecionadas;
- h) a credibilidade e os aspectos éticos desta pesquisa.

1. O curso de Formação

Nesta seção, relataremos a origem do curso de formação para, em seguida, descrever brevemente o curso piloto e apresentar com mais detalhes o curso de formação que deu origem aos dados desta tese.

Os dois cursos de formação de professores, ofertados através do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH-USP, foram baseados em um curso ministrado durante muitos anos na PUC/SP, COGEAE (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da PUC-SP) sob coordenação da Professora Anna Rachel Machado e ministrado por Eliane Gouvêa Lousada e Lilia Abreu Tardelli. Ele era

oferecido a um público de professores das redes públicas e privadas que tinham interesse em conhecer melhor a perspectiva dos gêneros para a aprendizagem de línguas, tanto português, quanto inglês e outras línguas estrangeiras. O curso da COGEAE foi adaptado por nós ao contexto de ensino e aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE) e os princípios teóricos e metodológicos de base interacionista sociodiscursiva se mantiveram. Além dos textos teóricos de base que eram utilizados na formação da PUC/SP, utilizamos textos de pesquisas mais recentes, relacionadas sobretudo, ao ensino do FLE e à engenharia didática, desenvolvidas pelo Grupo ALTER-AGE CNPq e inspiradas nas contribuições de pesquisadores da didática das línguas da Universidade de Genebra quanto ao trabalho do ensino e aprendizagem da língua através de gêneros textuais.

Como dissemos, os dados que serão analisados nesta tese, foram coletados durante a segunda edição do curso de formação. Porém, ainda que o curso piloto não tenha constituído nosso material de análise desta tese, julgamos pertinente pontuarmos as dificuldades por nós enfrentadas com relação à nossa coleta de dados, fato que resultou na decisão de oferecer um novo curso para o público interessado. O objetivo de descrever o curso piloto é deixar um registro, ainda que breve, das modificações implementadas na segunda edição do curso, que podem ser úteis para formadores e/ou pesquisadores que desejem oferecer este curso em seus contextos de atuação.

1.1. O curso piloto

O curso piloto, intitulado “Ensinar francês a partir de gêneros textuais”, foi extremamente importante para construirmos um curso mais coeso no semestre seguinte, procurando melhorar nossa metodologia de coleta de dados, bem como constituir as mesmas variantes de dados para todos os professores. Ele foi proposto no âmbito dos cursos de extensão da FFLCH-USP, porém sem o apoio formal da Secretaria de Cultura e Extensão para divulgação e matrículas, o que explica o baixo número de professores participantes. A seguir elencaremos alguns problemas que pudemos identificar no decorrer do curso piloto e que nos motivaram a propor um segundo curso de formação.

a) público com perfil de professores-pesquisadores

Inicialmente, esperávamos um público composto principalmente de professores de FLE e não necessariamente de pesquisadores. No entanto, a maioria dos professores que participaram do curso piloto estava iniciando sua pesquisa na área de gêneros textuais, o que pode ter influenciado os resultados quanto ao desenvolvimento dos

professores que fizeram o curso. Portanto, para o curso piloto, procuramos nos certificar de que havia professores de FLE e não apenas professores-pesquisadores em FLE.

b) a grande quantidade de ministrantes

O fato de haver muitos ministrantes no curso piloto acarretou alguns problemas, tais como:

- A dificuldade da criação de vínculo entre o professor formador e os professores participantes do curso.

-O acompanhamento individual dos professores foi prejudicado devido à perda de vestígios do desenvolvimento dos participantes em cada sessão de formação.

- O acompanhamento das tarefas de elaboração do modelo didático e da sequência didática era realizado pelas organizadoras do curso e, apesar de ouvirmos os relatos das ministrantes contando sobre a aula, não era possível saber de fato quais eram os obstáculos e as dificuldades que os professores enfrentavam. Descobríamos os problemas no momento da correção do MD e da SD, mas já estava muito próximo à aplicação da SD. Esse fato dificultou uma remediação mais coerente e ajustada às necessidades de cada professor. Por isso, na 2ª edição do curso, propusemos que apenas a pesquisadora fosse a ministrante do curso, de forma a evitar os problemas acima.

c) problemas técnicos

Alguns obstáculos que enfrentamos na coleta de dados estavam relacionados a uma dificuldade técnica de equipamentos. A primeira autoconfrontação cruzada foi gravada só por um período de dez minutos, porém sua duração real foi de cerca 50 minutos. Como não existia um funcionário técnico para assegurar todas as gravações e também ver todos os possíveis problemas técnicos que possam vir a ocorrer, o próprio pesquisador ocupava-se de todas as tarefas, desde a montagem da câmera até a passagem dos vídeos para um HD externo. Além disso, nas duas autoconfrontações cruzadas tivemos que utilizar o recurso do Skype, pois um dos professores havia iniciado um intercâmbio acadêmico no Canadá bem na etapa final do curso de formação, ou seja, da realização da autoconfrontação cruzada. Por fim, as restrições de qualidade do vídeo, do som e também da conexão de internet dificultaram a fluidez das entrevistas, pois ocorreram inúmeras interrupções e perda da chamada de vídeo. Diante disso, na 2ª edição, contamos com o suporte da monitora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da USP para nos dar suporte com a instalação da câmera e transferência dos dados para um HD externo a cada término da entrevista; passamos a verificar a memória da câmera

previamente e, por fim, além do vídeo, registramos em áudio, em um outro aparelho para garantir ao menos as verbalizações em caso de problemas com a gravação em vídeo.

d) participações parciais e fragmentadas

Nas duas autoconfrontações simples sobre a implementação do gênero *bande dessinée*, uma das professoras da dupla não participou. Na autoconfrontação cruzada, prevíamos a participação dos quatro professores, mas nas duas ocasiões só tivemos três dos quatro participantes. Na 2ª edição do curso, contamos com a participação de todos que permaneceram no curso em todas as entrevistas.

e) Falta de tempo hábil para analisar as produções iniciais dos gêneros e ajustar os módulos subsequentes

Como o primeiro módulo da SD foi realizado no mesmo dia da apresentação da situação e da produção inicial, ele não correspondeu exatamente às capacidades de linguagem que os alunos precisavam ou não desenvolver. Os professores não tiveram tempo hábil para analisar a produção dos alunos e ajustar a SD para que ela cumprisse a real função de ser um instrumento de diagnóstico das capacidades de linguagem que os alunos já desenvolveram, as que estavam em desenvolvimento e aquelas em que eles não chegaram nem mesmo a mobilizar. Na 2ª edição do curso, separamos a primeira aula para apenas a apresentação da situação e a produção inicial, de forma que, no curso de formação, pudéssemos analisar as produções iniciais dos alunos e elaborar módulos mais condizentes com suas atuais capacidades de linguagem.

g) Carga horária do curso insuficiente

Sentimos a necessidade de repensar a carga horária do curso seguinte, para que tanto o MD quanto a SD fossem elaborados, em sua grande parte, nos encontros de formação. O fato de elaborar o MD e a SD fora da sala de aula dificultou a elaboração do material. Portanto, no segundo curso o MD e a SD foram elaborados na interação em sala de aula, com o auxílio da formadora que contribuiu de maneira mais efetiva para a aprendizagem dos professores no processo de criação do material didático. Isso ocorreu pois o curso de formação contava com apenas duas aulas por mês, o que exigia um esforço maior dos ministrantes para trazer a memória didática da aula anterior. Ele teve 9 encontros de 3h cada, totalizando uma carga horária de 27h, mais as entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada. Já na 2ª edição, previmos um curso com 14 encontros de 3h cada, totalizando 42h. Os encontros eram semanais.

Levando em conta todos os problemas acima, reformulamos nosso curso com um olhar mais crítico e atento, o qual descreveremos a seguir.

1.2. A segunda edição do curso

Este segundo curso de formação de professores também foi vinculado aos Cursos Extracurriculares de Francês do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH/USP, mas foi amplamente divulgado no jornal semanal da APFESP (Associação dos professores de Francês do Estado de São Paulo), na agenda do consulado francês em São Paulo e nos canais de divulgação de cursos da Universidade de São Paulo. Para atrair um maior público de professores interessados pela didática do FLE e também melhor representar aos objetivos da formação, alteramos o título para “Didática do Francês: ensino e aprendizagem a partir de gêneros textuais”.

Ao total, tivemos nove inscritos, mais do que o dobro de alunos do primeiro curso, porém dentre eles: dois nunca compareceram, um só esteve presente no segundo dia de formação e dois deles abandonaram a formação, um por ter tido uma oportunidade profissional em uma escola bilíngue suíça e, o outro, por problemas de saúde com um familiar próximo. Portanto foram quatro os professores que concluíram a formação.

O curso teve início em 15 de março e terminou em 28 de junho de 2018, totalizando 14 encontros de 3 horas de duração cada semana de aula (42 horas no total), mais as cinco entrevistas em autoconfrontação, realizadas em dias/horários diferentes das aulas. O público ao qual o curso se destinava era composto de professores iniciantes de francês ou em formação, ou até mesmo estudantes do bacharelado e licenciatura em francês, que tivessem interesse em compreender a abordagem dos gêneros textuais no ensino e na aprendizagem do francês.

Como dissemos, implementamos algumas mudanças neste novo curso de Formação, com base no que observamos no curso piloto:

- a) Ao longo da formação, mantivemos uma só ministrante, no caso, a pesquisadora, de forma a acompanhar o desenvolvimento de cada professor e construir um vínculo mais coeso entre a formadora e os participantes.
- b) Aumentamos a carga horária do curso, de 27 horas (9 encontros) para 42 horas (14 encontros). Isso representou cinco aulas a mais com relação ao semestre anterior. Além disso, ao invés de fazer dois encontros mensais, passamos a propor um encontro semanal, o que nos assegurou uma melhor continuidade e progressão dos conteúdos propostos no curso.

- c) Fizemos algumas mudanças na ordem de leitura dos textos teóricos do curso e também substituímos os textos mais direcionados a um público de pesquisadores por textos mais voltados a um público de professores.
- d) Realizamos todas as autoconfrontações simples antes das autoconfrontações cruzadas, como é proposto pelos métodos da Clínica da atividade e Ergonomia da atividade.
- e) Como durante as entrevistas de autoconfrontação os professores iniciantes buscavam respostas para as dificuldades enfrentadas durante a aplicação das sequências didáticas e nem sempre elas eram encontradas no diálogo entre os pares, essas dificuldades foram listadas pela formadora e tratadas no último dia do curso, através de um diálogo que tinha como objetivo pensar coletivamente em possíveis soluções para os obstáculos, não só típicos do *métier* de professor de francês, mas também daqueles relacionadas com a perspectiva dos gêneros textuais estudada.
- f) Os módulos das sequências foram elaborados semana a semana, analisando minuciosamente as produções iniciais dos alunos, já que houve mais encontros e estes foram realizados de forma mais seguida.
- g) Grande parte do modelo didático e da sequência didática foi realizada na própria sala de aula, ajustada em casa e corrigida pelas organizadoras do curso.

Vejam agora quem foram os participantes que puderam participar de todas as fases do curso de formação.

1.2.1. Os participantes do curso “Didática do Francês: ensino e aprendizagem a partir de gêneros textuais”

Ao total, tivemos quatro participantes⁴³ do início ao fim do curso, os quais descreveremos a seguir.

Fernanda tinha terminado o bacharelado em português-francês na USP em 2017 e, no momento do curso de formação, estava cursando as aulas da licenciatura, na Faculdade de Educação dessa mesma instituição. Começou a lecionar francês em uma escola colaborativa em fevereiro de 2017. Fazia, portanto, menos de um ano que ensinava o idioma. Ela era também acompanhada pela formadora (autora desta tese) para a preparação de aulas no contexto da escola colaborativa.

⁴³ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes

Mariele cursava o segundo ano do bacharelado e da licenciatura em português-francês na USP, isso significa que ela estava no primeiro ano de aprendizagem da língua e da literatura francesa. Ela interessou-se muito pela formação, pois tinha a intenção de iniciar uma iniciação científica dentro da temática dos gêneros textuais e ensino. Por estar em uma fase inicial de descoberta da língua francesa, a aluna, não se sentindo segura em tomar uma posição de professora, optou por ter um papel enquanto observadora, o que foi respeitado pelas organizadoras do curso.

Carol formou-se em bacharelado em português e francês em 2014 e, no ano seguinte, em 2015, formou-se em licenciatura pela USP. Lecionava francês desde 2009 em escolas particulares de idiomas e também atuava como professora particular. Desde 2015, trabalhava como professora de francês em uma escola privada de ensino fundamental e médio. Nesse contexto, ela ensinava a língua para alunos de 9 e 10 anos de idade.

Théo era bacharel em Letras, com habilitação Português/Francês pela FFLCH/USP. Na época era mestrando do programa de pós de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês da USP e seu tema de pesquisa tratava da correção colaborativa da produção escrita em FLE entre alunos do Canadá e do Brasil. Possuía três anos de experiência em instituições privadas de ensino de francês e era o único que realizava pesquisa na mesma área do curso de formação.

O curso foi organizado por duas formadoras. Uma delas, a pesquisadora desta pesquisa de doutorado, ministrava as aulas, mas era permanentemente assessorada pela outra formadora, sua orientadora, cuja experiência na área de gêneros e formação docente na didática do FLE é bastante vasta, podendo ser comprovada pela sua produção científica na área. É importante dizer que a professora-pesquisadora, além de ser responsável pelas aulas, também assumiu o papel de “interveniente”, ao realizar as entrevistas em autoconfrontação com os professores, mas não é no sentido de interveniente como concebido pela Clínica da Atividade, pois não partimos de uma comanda, nem de uma situação de trabalho. Contudo é importante ressaltar que durante as entrevistas, a formadora distanciou-se do papel que mantinha no curso de formação, para evitar que a entrevista se transformasse em um espaço de avaliação das práticas e dos saberes didáticos.

1.2.2. *Objetivos do curso de formação*

Durante o curso, os professores entraram em contato com a perspectiva de ensino de línguas por meio de gêneros à luz do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004) discutindo textos teóricos, mas, também, de maneira bastante prática, pois eles participaram ativamente de todo processo: a) a construção do modelo didático do gênero escolhido, que tem como princípio norteador descrever as características do gênero a ser ensinado de forma que o professor possa apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero; b) a criação da sequência didática do gênero eleito; c) a aplicação da sequência elaborada pelos professores em diferentes aulas de cursos de FLE; d) avaliação do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos; e, por último, e) as entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada realizadas a partir dos filmes das aulas ministradas. Após o término de todas essas etapas da formação, solicitamos aos professores um relato de experiência vivida por escrito para que eles nos contassem sobre todo o processo formativo: os encontros do curso de formação, a aplicação da SD e as entrevistas em autoconfrontação.

Durante o curso, os professores participaram ativamente das discussões sobre os textos teóricos escolhidos, que foram escolhidos para discussão para atingir objetivos epistêmicos, ligados ao “saber”; em seguida, trabalhamos o planejamento e a implementação de uma sequência didática de um gênero textual para alunos de FLE de um dos cursos de francês da secretaria de cultura e extensão universitária da FFLCH/USP. Essa parte do curso tinha objetivos praxiológicos. O curso de formação, procurando atingir objetivos epistêmicos e praxiológicos, procurou, ao mesmo tempo, transmitir saberes da didática e propor uma coanálise das práticas efetivas, como podemos ver no quadro abaixo:

OBJETIVOS DO CURSO DE FORMAÇÃO	
OBJETIVOS EPISTÊMICOS⁴⁴: Transmissão dos saberes da didática	OBJETIVOS PRAXIOLÓGICOS: Coanálise das práticas efetivas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e discussão de textos teóricos sobre os gêneros e sua transposição didática. ▪ Construção do modelo didático do gênero escolhido, para descrever as características do gênero a ser ensinado de forma que o professor pudesse 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementação da sequência didática elaborada para um curso de francês no contexto da extensão universitária. ▪ Visualização das aulas filmadas. ▪ Entrevistas em autoconfrontação simples.

⁴⁴ Ao longo do curso, os alunos leram e discutiram doze textos teóricos para fomentar as discussões e embasar a abordagem proposta nas aulas.

<p>apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração da sequência didática. ▪ Avaliação do desenvolvimento da escrita dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista em autoconfrontação cruzada. ▪ Relato escrito da experiência vivida ao final do curso.
---	--

Quadro 7: Ações realizadas no curso de formação

Para contemplar uma parte dos objetivos praxiológicos da formação, contamos com os cursos de extensão em língua francesa, já existentes no Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH/USP. Normalmente esses cursos de extensão são ministrados por professores especialistas em seus domínios de estudo. No caso do curso de formação que é objeto de análise nesta tese, eles foram o local de implementação das sequências didáticas propostas pelos professores que fizeram o curso. A seguir, apresentaremos esse contexto.

1.2.3. Contexto de implementação das sequências didáticas elaboradas

O Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo é o terceiro pilar da universidade e tem como principal missão retribuir a sociedade os conhecimentos por ela produzidos. As pesquisas relacionadas com o contexto dos Cursos extracurriculares de francês e com o Grupo ALTER-AGE CNPq, tais como: Guimarães-Santos (2012), Rocha (2014); Melão (2014), Anez-Oliveira (2014), Dantas-Longhi (2013, 2017), Silva (2015), Menezes (2015), Soares (2016), Barioni (2016), Duarte (2017), Lousada, Fazion (2019), Lousada (2020a, 2020b, 2020c), Damasceno (2020), Silva (2021), têm procurado estudar como esse contexto de extensão se articula aos dois outros pilares da universidade, servindo tanto como espaço para pesquisa, como local de aprendizagem, pelos discentes, do trabalho de ensino.

Nossa pesquisa foi realizada junto a alunos dos Cursos Extracurriculares de Francês, oferecidos pelo Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Esses cursos têm como público-alvo graduandos e pós-graduandos da USP, professores da rede pública e particular de ensino, funcionários da USP, estudantes, aposentados e demais interessados, desde que tenham o segundo grau completo.

Cada curso possui geralmente carga horária de 45 horas e as aulas são ministradas em quatro momentos distintos ao longo do ano: durante o período letivo, de março a junho e de agosto a novembro. Durante o período letivo, os cursos estendem-se por,

aproximadamente, quatro meses e compreendem 15 aulas, com carga horária em torno de 3 horas por semana, computando 45 horas no total.

Para se inscrever nos cursos extracurriculares, por vezes, exige-se algum requisito, relacionado, geralmente, ao nível de língua dos alunos. Nesses cursos, para ser aprovado e fazer jus ao certificado de extensão, o aluno precisa ter o mínimo de 75% de presença e nota superior ou igual a 7,0.

Em cada turma são oferecidas vagas para, geralmente, 20 alunos. O curso é gratuito para docentes e funcionários da FFLCH e também para aqueles que são contemplados com bolsas de estudo. Além disso, graduandos, pós-graduandos, monitores bolsistas e estagiários da FFLCH, professores ativos da rede pública e pessoas aposentadas têm um desconto em relação ao preço para a comunidade em geral, o que incentiva a participação desse público nos cursos.

Além dos objetivos para com os alunos, ou seja, de oferecer cursos diversos tendo em vista a demanda apresentada no ambiente universitário e na comunidade externa, os cursos extracurriculares ocupam um espaço de pesquisa para a produção de conhecimento da própria universidade e também atuam no terceiro pilar da Universidade. Em nosso entendimento, seu papel pode ser também um espaço para a formação inicial e continuada para os professores bacharéis que estão cursando licenciatura ou estão na pós-graduação. Os cursos extracurriculares de francês têm, portanto, múltiplas missões: contribuir para as pesquisas da didática do FLE; oferecer subsídios para a formação ao trabalho docente e beneficiar a comunidade interna e externa com os saberes científicos construídos pelas pesquisas desenvolvidas em seu contexto.

Os cursos de francês são ministrados por professores formados ou por alunos de pós-graduação da universidade. Eles são considerados como professores especialistas e não possuem nenhum tipo de vínculo empregatício com a instituição. Mensalmente, os professores participam de reuniões pedagógicas, em que são, geralmente, abordadas questões pedagógicas, apresentações de atividades, discussões de textos sobre o ensino-aprendizagem do francês e diálogos sobre experiências e desafios profissionais vividos nesse contexto. As reuniões dos cursos extracurriculares de francês têm uma base bastante prática, contudo não perdem de vista as discussões atuais no campo da didática das línguas.

No curso “Didática do Francês: ensino e aprendizagem a partir de gêneros textuais” que ofertamos, os professores em formação deveriam implementar suas sequências didáticas em cursos existentes, oferecidos pela Secretaria de Cultura e

Extensão e ministrados por outros professores. A escolha do gênero textual a ser trabalhado pelos professores em formação foi pensada considerando o público, seus interesses, o nível de língua dos alunos, os objetivos de desenvolvimento linguístico apontados pelos professores ministrantes dos cursos, mas também o interesse dos professores em formação. Levando em conta esses critérios, quatro gêneros foram sugeridos por nós e pelos ministrantes aos professores em formação como opção de serem trabalhados em dois cursos de extensão de francês: *Ateliers d'écriture et d'oralité en FLE à partir des genres textuels* e *Aspects de la culture francophone*⁴⁵, dentre os quais cada dupla de trabalho escolheu um para preparar os módulos de aprendizagem. Os professores em formação trabalharam em duplas, com a presença dos respectivos professores ministrantes de cada curso de extensão.

Para o curso “*Ateliers d'écriture et d'oralité en FLE a partir des genres textuels*” o gênero escolhido foi o “*fait divers*”. Para o curso “*Aspects de la culture francophone*” o gênero escolhido foi a “crítica de cinema” feita por especialista. As sequências didáticas foram aplicadas conforme descrição e calendário abaixo:

Professores	Gênero textual	Contexto de implementação	Datas de aplicação e Carga horária
Carol e Théo (Dupla 1)	<i>Fait divers</i>	<i>Ateliers d'écriture et d'oralité en FLE à partir des genres textuels</i> Nível A1/A2	Aula 1: 16/05 ~30 min Aula 2: 23/05 ~1h30 Aula 3: 06/06 ~1h30
Fernanda e Mariele (Dupla 2)	Crítica de cinema especializada	<i>Aspects de la culture francophone</i> Nível B2/C1	Aula 1: 16/05 ~30 min Aula 2: 23/05 ~1h30 Aula 3: 30/05 ~1h30

Quadro 8: Contexto da implementação das sequências didáticas

As aulas foram gravadas de modo que os professores as assistissem posteriormente, com o objetivo de selecionar sequências das aulas que quisessem comentar⁴⁶ no momento da entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada.

1.2.4. Dados gerados

Nosso estudo abrangeu três momentos que geraram diferentes dados para análise:

- a) A preparação: planejamento da SD, contendo discussões de textos teóricos e preparação do material didático, ou seja, a elaboração do modelo didático, da sequência didática e análises dos textos dos alunos dos gêneros produzidos. Deste

⁴⁵ Para o curso *Ateliers d'écriture et d'oralité à partir des genres textuels* foram sugeridos os seguintes gêneros: anúncio publicitário; fait divers; relato; fábula ou conto. Para o curso “*Aspects de la culture francophone*” sugerimos “crítica de filme, livro, teatro; artigo de jornal, quarta capa.

⁴⁶ Os professores foram orientados a escolher livremente as sequências das aulas que eles gostariam de discutir com a pesquisadora-formadora e o colega.

momento, temos os modelos didáticos e as sequências didáticas elaboradas pelos professores.

- b) A implementação: nesse momento, as SD foram aplicadas e filmadas. Temos, também, sinopses (no sentido de SCHNEUWLY; DOLZ-MESTRE, RONVEAUX, 2006) que fornecem uma visão global das aulas e que foram elaboradas por nós durante a análise dos dados. Deste momento, os dados que utilizaremos para a análise são as sinopses, já que a filmagem das aulas foi utilizada apenas para a realização das autoconfrontações e não constituem nosso material de análise.
- c) A avaliação: coanálise pelos professores em formação da implementação das sequências didáticas elaboradas no curso de Formação e discutidas em entrevistas de autoconfrontação. A filmagem das entrevistas em que os professores comentam suas aulas visualizadas é nosso material principal de análise e constituem um momento de análise das práticas, no sentido de Bulea, Bronckart (2010).

O curso gerou inúmeros dados, como mostraremos no quadro abaixo. Porém, para esta tese, selecionamos aqueles que responderiam à nossas questões de pesquisa, destacados em cinza. Os dados que não foram o foco principal de análise serviram, no entanto, de apoio para a interpretação dos nossos resultados de análise e, serão descritos mais à frente.

	Gravações em vídeo e/ou áudio	Material didático produzido pelos professores	Produções textuais
O curso de formação	14 aulas (filmadas ou gravadas em áudio ⁴⁷)	MD e SD dos gêneros: - <i>Fait divers</i> ; - Crítica de cinema especializada	Texto dos professores em formação sobre expectativas do curso Produções escritas iniciais e finais dos alunos
A implementação das SD	6 aulas (filmadas)	X	X
Verbalizações sobre a implementação	5 entrevistas em autoconfrontação (filmadas):	X	Relato de experiência vivida dos professores ao

⁴⁷ Devido à greve deflagrada durante o período da coleta de dados da tese, não dispúnhamos mais da câmera filmadora que permaneceu no prédio de Letras, onde foi armado um bloqueio físico para impedir o acesso de quaisquer pessoas no interior da faculdade. Por esse motivo, até que encontrássemos uma solução, a gravação de algumas aulas da Formação foi feita via áudio, de acordo com as possibilidades materiais da pesquisadora naquele momento.

das SD e sobre o curso	- 4 AC simples - 1 AC cruzada		final do curso de Formação
	Restituição ao grupo de professores		

Quadro 9: Dados produzidos no curso

Selecionamos para análise as entrevistas em autoconfrontação, pois o objetivo era investigar como a reflexão sobre prática é construída nas entrevistas, em interação com as duplas, ao longo das autoconfrontações e entre elas, de maneira a observar um possível desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores. Não foi possível utilizar os dados da filmagem sobre a reunião de restituição ao grupo de professores ao coletivo, por contarmos nesse dia com a participação de apenas uma das professoras. Como a coleta de dados foi realizada em um período de greves (caminhoneiros e estudantes) tivemos alguns contratemplos, como a solicitação de salas em outros prédios para dar continuidade aos cursos extracurriculares, uma vez que os estudantes da FFLCH optaram por bloqueios na entrada dos seus prédios, cancelamento de algumas aulas devido à greve dos motoristas de caminhão ou até mesmo dificuldade dos professores e alunos chegarem na universidade para suas aulas, dentre outros problemas, como falta de aparelhos de filmagem para a coleta de dados. Portanto, escolhemos as entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada, pois são dados em que contamos com a participação de todos os professores.

2. Objetivo geral

O objetivo geral desta tese é analisar índices de um possível desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores durante entrevistas em autoconfrontação em que são discutidas a implementação de suas sequências didáticas, elaboradas para o ensino do francês como língua estrangeira (FLE) em um curso de formação, cuja abordagem privilegiada foi o ensino e a aprendizagem por meio de gêneros textuais. Nesse curso, os professores leram textos teóricos sobre gêneros textuais, elaboraram modelos didáticos e sequências didáticas que foram posteriormente aplicados por eles em um curso de FLE de extensão universitária.

2.1. Objetivos específicos

a. Identificar os módulos da SD que causam mais obstáculos em sua implementação;

- b. Identificar quais tipos de obstáculos verbalizados pelos professores trazem mais dificuldades na implementação da SD e quais gestos são comentados por eles;
- c. Analisar como as capacidades praxiológicas são representadas nas verbalizações dos professores nas entrevistas em autoconfrontação;
- d. Analisar se há mudanças nas representações das capacidades praxiológicas ao longo das autoconfrontações e de qual natureza.

2.3 Perguntas de pesquisa e dados selecionados:

Perguntas	Dados
1. Quais módulos da sequência didática implementada são escolhidos pelos professores para discutir nas autoconfrontações? Por quê?	Sequência didática Sinopse da sequência de aula escolhida para a autoconfrontação
2. Quais obstáculos (didáticos e epistemológicos) são verbalizados nas entrevistas em autoconfrontação? Trata-se de obstáculos dos alunos e/ou dos professores? Quais gestos os professores comentam quando falam desses obstáculos?	Transcrição das entrevistas em autoconfrontação
3. Nas autoconfrontações, quais são as representações construídas nas verbalizações dos professores sobre suas capacidades praxiológicas?	Transcrição das entrevistas em autoconfrontação
4. Há transformações das representações das capacidades praxiológicas ao longo das autoconfrontações e/ou de uma entrevista à outra?	Transcrição das entrevistas em autoconfrontação

A seguir apresentaremos a síntese do curso, destacando seus objetivos, materiais e textos utilizados para as discussões em cada encontro.

3. As atividades do curso de formação

O objetivo do curso de formação era de compreender como a perspectiva dos gêneros textuais chega efetivamente na sala de aula, preocupação que já tinha sido apontada por Machado e Lousada (2011), e como o professor se apropria das ferramentas oferecidas pela “engenharia didática” (Dolz, 2016) para realizar seu trabalho. Porém, mais do que isso, o curso objetivou criar um espaço para que os professores, em início de carreira, pudessem refletir sobre sua prática, podendo reconstruí-la, ainda que hipoteticamente, a partir de aulas filmadas, para poder pensar em outras possibilidades de ação. Nesse sentido, o objetivo do curso de formação era o de proporcionar o desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores em formação, de forma articulada com a dimensão epistêmica apresentada no curso.

Em outras palavras, retomando Bulea e Bronckart (2010, 2012), nossa proposta de formação de professores inspirou-se no modelo de articulação da dimensão *epistêmica* (aquisições de conhecimentos teóricos da didática) e *praxiológica* (ligada à prática efetiva dos docentes) para conceber um curso para formar professores ao ensino por meio de gêneros textuais. Em outras palavras, o objetivo era combinar os dispositivos mais clássicos de transmissão⁴⁸ de saberes com os dispositivos de análise das práticas, conforme demonstrado no esquema a seguir:

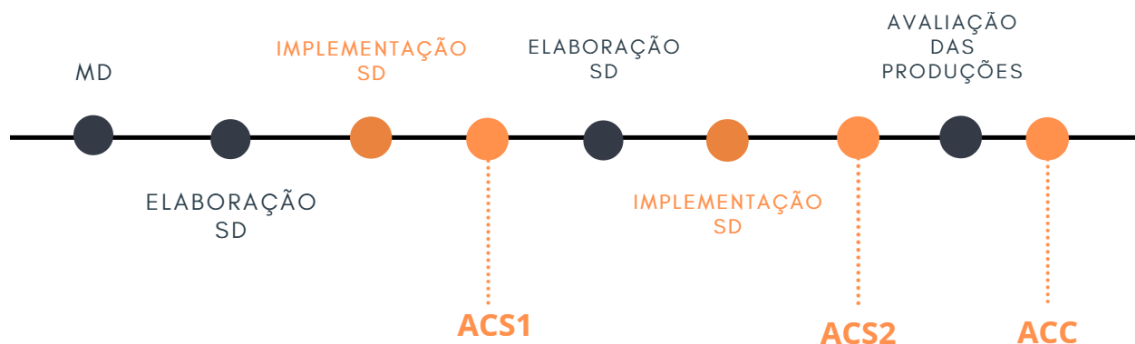


Figura 5: Articulação dos objetivos epistêmicos e praxiológicos no Curso de Formação

As indicações em laranja referem-se, predominantemente, aos objetivos praxiológicos, ao passo que os destaques em preto dizem respeito aos objetivos epistêmicos com dominante teórica.

O quadro a seguir elenca os objetivos do curso de formação e os respectivos materiais utilizados, tais como vídeos, exemplares de MD, SD, produções textuais de alunos e textos teóricos para discussão coletiva.

Aulas	Datas	Objetivos	Material
1	15/03/18	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentar a formadora e os participantes -Apresentar o curso e seus objetivos -Relatar dificuldades com o ensino do FLE -Apresentar o interacionismo sociodiscursivo (ISD) -Introduzir conceitos teóricos que sustentam o trabalho com os gêneros textuais e o ISD -Escrever um texto inicial acerca das expectativas do curso - Apresentar o projeto de pesquisa da formadora 	Trechos do filme <i>O espelho tem duas faces</i>
2	22/03/18	<ul style="list-style-type: none"> -Discutir a noção de gênero textual e esferas sociais -Pré-analisar os textos a partir do modelo de análise do ISD 	Texto 1: LOUSADA, E. G. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) Material didático: elaboração e

⁴⁸ O termo “transmissão de saberes” não significa que o professor-formador deu apenas aulas expositivas, sem que os professores em formação fossem expostos à prática. Ao contrário, o curso de formação que propusemos teve inúmeros momentos de formação prática, com discussões, elaboração do modelo didático, sequência didática etc. A leitura dos autores Bulea e Bronckart (2010, 2012) permite compreender melhor a noção de “transmissão de saberes”.

		- Selecionar e discutir textos do gênero a ser trabalhado	avaliação. Taubaté – SP: Cabral Editora, 2007. p. 33-42. Exemplares de alguns gêneros: anúncio publicitário, fábula e crítica de cinema
3	05/04/18	- Relacionar as ações das práticas sociais com os gêneros - Compreender o modelo de análise do ISD - Analisar textos a partir da noção de gêneros do ISD - Relatar as dificuldades de realizar as análises textuais - Comentar o contexto de implementação das sequências didáticas (SD) a serem elaboradas - Listar os gêneros de interesse dos professores para o ensino do FLE - Explicar a pesquisa da qual os professores farão parte	Texto 2: LOUSADA, E. G. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; CARLOS, J.T. (Orgs.). Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: Editora Paulistana, 2010. Exemplares de alguns gêneros: cartão postal, nota de leitura, anúncio publicitário
4	12/04/18	- Analisar textos a partir da noção de gêneros do ISD - Discutir o conceito de modelo didático (MD) e seu objetivo para a didatização dos gêneros - Analisar modelos didáticos de gêneros com base no ISD - Analisar textos representativos de alguns gêneros a partir de uma grade de análise	Texto 3: CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002 Exemplares de alguns gêneros: quarta capa e anúncio publicitário
5	19/04/18	- Discutir as dificuldades e os prazeres no trabalho docente - Retomar os objetivos e as etapas da formação em questão - Fazer uma síntese das aulas anteriores - Apresentar o gênero como objeto de ensino - Compreender o conceito de modelo didático - Analisar um gênero oral (horóscopo) - Analisar modelos didáticos de referência do gênero: campanha educativa/informativa - Descrever com mais detalhes o contexto de implementação das sequências didáticas (SD) a serem elaboradas	Texto 4: DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. Les cahiers Théodile n. 3 (janvier 2003) Modelo didático do gênero campanha educativa/informativa Exemplar do gênero horóscopo oral
6	26/04/18	- Retomar o conceito de modelo didático - Observar os modelos didáticos dos gêneros carta do leitor e resenha crítica de filme - Contrastar um texto do gênero resenha crítica de cinema com o seu modelo didático - Discutir a noção de capacidades de linguagem - Compreender o papel instrumental do ensino por meio dos gêneros - Apresentar opções de gêneros possíveis de serem trabalhados nos contextos de implementação das SD e definir as duplas de trabalho	Texto 5: BUENO, L. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009. Exemplar do gênero resenha crítica de filme e seu modelo didático Primeiras atividades de duas SD: relato de viagem e tutorial em vídeo

		<ul style="list-style-type: none"> - Escolher o gênero e iniciar a busca de textos representativos do gênero escolhido e a literatura de experts - Ilustrar as primeiras atividades de uma SD em FLE dos gêneros relato de viagem e tutorial 	
7	03/05/18	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir a noção de sequência didática - Analisar exemplos de sequências didáticas em FLE e observar quais capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas a partir das atividades - Analisar sequências didáticas implementadas em contexto FLE (relato de viagem, tutorial e anúncio publicitário) - Analisar textos dos gêneros <i>fait divers</i> e crítica de cinema especializada - Elaborar a apresentação da situação e da proposta de produção inicial 	<p>Texto 6: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Bernard Schneuwly; Joaquim Dolz e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras. p. 95-128.</p> <p>Sequências didáticas dos gêneros relato de viagem, tutorial em vídeo e anúncio publicitário</p>
8	10/05/18	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustar os modelos didáticos elaborados dos gêneros eleitos - Discutir o trabalho dos gêneros no ensino de LE/FLE e o conceito de capacidades de linguagem - Analisar sequências didáticas para o ensino do português para outros contextos (contos de fadas e narrativa de enigma) - Corrigir a apresentação da situação e a proposta de produção inicial - Iniciar a elaboração do módulo 1 da SD - Apresentar atividades do módulo 	<p>Texto 7: LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino do francês. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002/2010</p> <p>Sequências de ensino dos gêneros conto de fadas e narrativa de enigma.</p>
16/05/18: Implementação 1/3: apresentação da situação e produção inicial			
9	17/05/18	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a regularidade e a inserção do estilo nos textos - Analisar as produções iniciais dos alunos - Fazer o diagnóstico das capacidades de linguagem dos alunos - Finalizar o módulo 1 da SD e apresentar para o grupo 	<p>Texto 8: ROCHA, S.; LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e escrita criativa: interseções possíveis no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira. In: Raído, v. 6 n. 11, p. 37-54, jan./jun. 2012</p> <p>Produções iniciais dos alunos</p>
23/05/18: Implementação 2/3: Módulo 1			
10	24/05/18	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir o papel da SD - Discutir a diferença entre os livros didáticos de ensino de línguas e a abordagem dos gêneros - Problematicar a leitura em LE: textos autênticos e fabricados - Compreender o ensino em espiral na abordagem dos gêneros textuais - Elaborar o módulo 2 levando em conta as dificuldades dos alunos 	<p>Texto 9: CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344</p>
30/05/18: Implementação 3/3: Módulo 2 e produção final (Crítica de cinema)			
04/06/18: Autoconfrontações simples 1			
06/06/18: Implementação 3/3: Módulo 2 e produção final (Fait divers)			
11	07/06/18	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir os obstáculos nas produções de alunos em outros contextos e comparar com o contexto com o qual os professores trabalharam - Análise das produções finais dos alunos, com vistas a compreender o 	<p>Texto 10: DOLZ-MESTRE, Joaquim, GAGNON, Roxane, VUILLET, Yann. L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite, Recherches en didactique des</p>

		desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos - Preparação de um feedback para os alunos	langues et des cultures [En ligne], 13-3 2016 Produções escritas iniciais e finais
12	14/06/18	- Realizar uma síntese do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (PI e PF) - Observar obstáculos ainda encontrados na produção final e refletir como eles poderiam ser superados - Refletir sobre eventuais melhorias das SDs - Apresentar o feedback dado aos alunos - Realizar aloconfrontação para refletir sobre o dilema da produção inicial (individual ou em grupo)	Texto 11: SAUJAT, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en question. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin , n° 1, p 97-106. Feedback das produções finais Excerto da autoconfrontação simples da formação do semestre anterior
14/06/18: Autoconfrontações simples 2 (fait divers)			
18/06/18: Autoconfrontações simples 2 (crítica de cinema)			
13	21/06/18	- Discussão do conceito <i>design in use</i> et <i>design for use</i> (RABARDEL, WAERN, 2003) - Reflexão sobre adaptações das atividades didáticas dos livros de FLE - Refletir em sugestões a dar aos colegas, caso aplicassem a SD elaborada. - Realizar a autoconfrontação cruzada	Texto 12: LOUSADA, E. G. Das prescrições oficiais ao livro didático: uma reflexão sobre o processo de elaboração de material didático de português. In: BUNZEN, Clecio (Org.). Livro didático de Português: políticas, produção e ensino. São Carlos: SP. Pedro & João (2015)
21/06/18: Autoconfrontação cruzada			
14	28/06/18	- Apresentar a lista das principais dificuldades dos professores discutidas nas entrevistas - Contextualizar os obstáculos e refletir em soluções possíveis para superar os obstáculos - Solicitar um relato de experiência vivida de todas as etapas (formação + implementação da SD + entrevistas)	Lista dos principais obstáculos comentados nas entrevistas

Quadro 10: Plano do curso de formação

4. A análise das práticas

Como já dissemos, em nossa pesquisa nós montamos um dispositivo de análise das práticas, com o auxílio das entrevistas de autoconfrontação, a partir da implementação das sequências didáticas elaboradas pelos professores durante o curso de formação. São justamente as verbalizações produzidas pelos professores participantes durante as entrevistas em autoconfrontação que são o foco de nossas análises. Nesta seção, descreveremos, primeiramente, as entrevistas em autoconfrontação enquanto método e seu emprego em nosso contexto (4.1); em seguida, apresentaremos como foi feita a escolha dos excertos das autoconfrontações para análise (4.2); dando continuidade,



explicaremos as categorias que empregamos (4.3): condições de produção dos textos, plano global dos conteúdos temáticos, coerência temática e coerência pragmática; por fim, são descritas as categorias de análise dos obstáculos (4.4) e as categorias de análise das transformações das representações construídas nas ACs pelos professores.




4.1. As entrevistas em autoconfrontação

É importante ressaltar que nosso objetivo foi utilizar o método de entrevista em autoconfrontação dentro de um quadro formativo de professores iniciantes e em formação continuada e não em um contexto de intervenção para qual ele foi originalmente concebido pelos seus criadores (CLOT, 1999; FAITA, VIEIRA, 2003), cujo objetivo é transformar as situações de trabalho. O próprio Professor Yves Clot, na ocasião dos dois últimos colóquios do CICA (Colóquio Internacional de Clínica da Atividade), realizados em 2016 e em 2019, mostrou-se a favor das adaptações do método para cada contexto, desde que os princípios teórico-metodológicos dessa corrente fossem mantidos.

As perguntas durante as entrevistas em autoconfrontação, assim como recomendado pelos criadores dos métodos indiretos, não foram centradas no “por quê”, mas sim no “como” com o objetivo de os professores adentrarem na sua prática efetiva e na narrativa dos obstáculos vividos no projeto didático proposto, sem que houvesse julgamento de valor por parte da entrevistadora.

Uma das mudanças inovadoras que esta tese propôs foi realizar as autoconfrontações simples em pares, com os dois professores que aplicaram a SD e a autoconfrontação cruzada com quatro professores. Para esse contexto, vimos que seria vantajoso fazer dessa forma, já que em todo o curso de formação os professores trabalharam em duplas, construindo o modelo didático, a sequência didática, implementando a SD em sala de aula e analisando as produções escritas, conforme ilustramos a seguir:

Entrevistas	Dupla 1 Carol e Théo	Dupla 2 Fernanda e Mariele	Objeto da discussão
Autoconfrontação simples 1 em pares (ACSI)			Sequências selecionadas das aulas 1 e 2
Duração	1h24	1h12	

Autoconfrontação simples 2 em pares (ACS2)			Sequências selecionadas da aula 3
Duração	45 min	1h15	
Autoconfrontação cruzada com as duas duplas (ACC)			Sequências selecionadas de todas as aulas
Duração	1h03		

Quadro 11: O método de entrevista em autoconfrontação adaptado e a duração das filmagens

Como vimos acima, após as aulas 1 e 2, foi realizada uma AC simples e após a aula 3 foi realizada outra AC simples. As ACC foram realizadas após todas as aulas. As entrevistas foram transcritas seguindo as normas do NURC e somam cerca de 5h40 horas ao total, distribuídas em durações variadas em cada entrevista, conforme explicitado no quadro acima.

Vejam agora o que foi objeto de discussão das entrevistas em autoconfrontação e as respectivas datas de implementação da SD e da realização das entrevistas:

DUPLA 1: FAIT DIVERS						
Data	16/05/18	23/05/18	04/06/18	06/06/18	14/06/18	21/06/18
Atividades	Aula 1: Implementação da Apresentação da situação e produção inicial	Aula 2: Implementação do Módulo 1	ACS1: coanálise das aulas 1 e 2	Aula 3: Implementação do Módulo 2	ACS2: coanálise da aula 3	ACC: coanálise das aulas 1, 2 e 3

Quadro 12: Objeto das entrevistas da dupla 1

Na ACC os professores poderiam selecionar trechos das três aulas, mas a dupla optou por comentar dois momentos da aula 2, já selecionados anteriormente, na ACS1.

A dupla Fernanda e Mariele seguiu os mesmos procedimentos da dupla acima, com uma pequena diferença de data para a ACS2. Essa diferença foi essencial, de modo a assegurar a mesma sequência das aulas a ser discutida com as duplas, realizando duas autoconfrontações simples, intercaladas entre as aulas, evitando realizar a ACC antes da segunda e última autoconfrontação simples, preservando, assim, a sequência metodológica pensada para a formação quanto à análise das práticas: ACS1 -> ACS2 -> ACC

DUPLA 2: CRÍTICA DE CINEMA ESPECIALIZADA						
Data	16/05/18	23/05/18	04/06/18	30/05/18	18/06/18	21/06/18
Atividades	Aula 1 : Implementação da Apresentação da situação e produção inicial	Aula 2: Implementação do Módulo 1	ACS1: coanálise das aulas 1 e 2	Aula 3: Implementação do Módulo 2	ACS2: coanálise da aula 3	ACC: coanálise das aulas 1, 2 e 3

Quadro 13: Objeto das entrevistas dupla 2

Na ACC, Fernanda e Mariele poderiam escolher quaisquer momentos das três aulas dadas e acabaram optando por selecionar quatro momentos da aula 3.

A seguir, explicitaremos os recortes efetuados, para compor nosso conjunto de dados de análises das entrevistas.

4.2. Procedimentos de escolha dos excertos das entrevistas em autoconfrontação para análise

Como dissemos, os professores eram livres para escolher quaisquer momentos das aulas ministradas que quisessem visualizar e, em seguida comentar com os colegas e a formadora/pesquisadora.

A formadora/pesquisadora também havia selecionado alguns momentos para discussão, porém, optamos por privilegiar as escolhas dos próprios professores, mesmo porque, a maioria das sequências de aulas escolhidas pela formadora para discussão não suscitou uma discussão dos obstáculos, como era previsto. Diante disso, estabelecemos como critério para a seleção de dados os excertos da autoconfrontação em que aparecia a identificação do obstáculo pelos professores, suas razões e eventuais soluções encontradas e/ou desejadas.

Para o gênero *fait divers* foram selecionados dezesseis excertos das entrevistas, sendo que, para cada excerto, havia sempre uma sequência de aula visualizada pelos participantes, sendo que duas sequências de aula (seq 7 e seq 8) foram retomadas na ACC, conforme descrito abaixo:

Dupla 1: Gênero <i>fait divers</i>						
Aula em discussão	Numeração das sequências	Tempo e Duração da	Sequência de aula	Entrevistas em AC	Excertos da autoconfrontação referentes à	Tempo e Duração da

	de aulas filmadas escolhidas para discussão	seqüência de aula visualizada	escolhida por:		visualização das seqüências	discussão na AC
Aula 1	Seq 1	26:00 a 27:10 01'10''	Carol	ACS1	Excerto 01 ACS1	1:30 a 10:41 09'11''
Aula 1	Seq 2	32:00 a 33:10 01'10''	Carol	ACS1	Excerto 02 ACS1	10:50 a 18:58 08'08''
Aula 1	Seq 3	44:00 a 45:20 01'20''	Formadora	ACS1	Excerto 03 ACS1	19:37 a 37:41 18'04''
Aula 2	Seq 4	17:00 a 17:22 0'22''	Théo	ACS1	Excerto 04 ACS1	38:35 a 40:00 01'25''
Aula 2	Seq 5	29:00 a 29:30 0'30''	Carol e Théo	ACS1	Excerto 05 ACS1	40:06 a 43:35 03'29''
Aula 2	Seq 6	34:00 a 35:21 01'21''	Théo	ACS1	Excerto 06 ACS1	43:36 a 53:08 09'32''
Aula 2	Seq 7	38:00 a 41:06 03'06''	Théo	ACS1	Excerto 07 ACS1	53:13 a 1:06:27 13'14''
Aula 2	Seq 8	48:17 a 50:27 02'10''	Théo	ACS1	Excerto 08 ACS1	1:06:52 a 1:15:23 08'31''
Aula 2	Seq 9	1:03:00 a 1:04:00 01'00''	Carol	ACS1	Excerto 09 ACS1	1:15:20 a 1:24:19 08'59''
Aula 3	Seq 10	14:00 a 17:25 03'25''	Théo e Carol	ACS2	Excerto 10 ACS2	2:20 a 13:41 11'21''
Aula 3	Seq 11	20:43 a 21:46 01'03''	Théo	ACS2	Excerto 11 ACS2	13:49 a 16:43 02'54''
Aula 3	Seq 12	1:20:00 a 1:22:14 02'14''	Théo	ACS2	Excerto 12 ACS2	25:00 a 29:30 04'30''
Aula 3	Seq 13	57:00 a 58:00 01'00''	Formadora	ACS2	Excerto 13 ACS2	29:25 a 35:52 06'27''

Aula 3	Seq 14	1:30:00 a 1:32:40 02'40''	Carol e Théo	ACS2	Excerto 14 ACS2	35:53 a 45:14 09'21''
Aula 2	Seq 7	38:00 a 41:06 03'06''	Carol e Théo	ACC	Excerto 15 ACC	47:32 a 1:00:00 12'28''
Aula 2	Seq 8	48:17 a 50:27 02'10''	Carol e Théo	ACC	Excerto 16 ACC	42:54 a 47:40 04'46''

Quadro 14: Sequências de aulas escolhidas e excertos correspondentes das autoconfrontações da Dupla 1

Os excertos da entrevista que foram descartados referem-se àqueles em que não apareciam obstáculos. Geralmente são excertos cujo objeto da discussão foi escolhido pela formadora-pesquisadora, por isso, privilegiamos as escolhas dos professores.

Para a crítica de cinema, foram selecionados 18 excertos de autoconfrontação, referentes à quatorze sequências de aulas selecionadas para visualização, sendo que quatro dessas sequências foram retomadas na autoconfrontação cruzada (seq 10, seq 11, seq 12 e seq 13):

Dupla 2: Gênero crítica de cinema especializada						
Aula em discussão	Numeração das sequências de aulas filmadas escolhidas para discussão	Tempo e Duração da sequência de aula visualizada	Sequência de aula escolhida por:	Entrevistas em AC	Excertos da autoconfrontação referentes à visualização das sequências	Tempo e Duração da discussão na AC
Aula 1	Seq 1	16:04 a 16:40 00'36''	Fernanda	ACS1	Excerto 01 ACS1	00:05 a 10:32 05'32''
Aula 1	Seq 2	33:00 a 36:00 03'00	Fernanda	ACS1	Excerto 02 ACS1	10:33 a 31:30 20'57''
Aula 1	Seq 3	42:20 a 43:00 00'40''	Fernanda	ACS1	Excerto 03 ACS1	31:29 a 38:30 07'01''
Aula 1	Seq 4	48:20 a 50:00 01'40''	Fernanda	ACS1	Excerto 04 ACS1	38:30 a 40:23 01'53''
Aula 2	Seq 5	5:20 a 5:30 00'10''	Fernanda	ACS1	Excerto 05 ACS1	40:23 a 42:50 02'27''
Aula 2	Seq 6	19:30 a 20:21 00'51''	Fernanda	ACS1	Excerto 06 ACS1	45:40 a 50:50 05'10''

Aula 2	Seq 7	23:00 a 26:39 03'39''	Fernanda	ACS1	Excerto 07 ACS1	50:58 a 57:10 06'12''
Aula 2	Seq 8	39:00 a 40:33 01'33''	Fernanda	ACS1	Excerto 08 ACS1	57:16 a 01:04:39 07'23''
Aula 2	Seq 9	01:19:00 a 01:20:00 01'00''	Fernanda	ACS1	Excerto 09 ACS1	01:04:43 a 01:06:40 01'57''
Aula 3	Seq 10	20:35 a 22:50 02'15''	Fernanda e Mariele	ACS2	Excerto 10 ACS2	01:40 a 17:16 15'36''
Aula 3	Seq 11	37:00 a 37:34 00'33''	Fernanda	ACS2	Excerto 11 ACS2	17:00 a 23:59 06'59''
Aula 3	Seq 12	42:00 a 42:48 00'48''	Fernanda	ACS2	Excerto 12 ACS2	21:34 a 31:34 11'00''
Aula 3	Seq 13	51:50 a 53:52 02'02''	Fernanda	ACS2	Excerto 13 ACS2	23:59 a 34:55 18'20''
Aula 3	Seq 14	01:06:46 a 01:08:06 01'20''	Fernanda	ACS2	Excerto 14 ACS2	41:10 a 56:31 15'21''
Aula 3	Seq 10	20:35 a 22:50 02'15''	Fernanda e Mariele	ACC	Excerto 10 ACC	01:20 a 17:16 15'56''
Aula 3	Seq 11	37:00 a 37:34 00'33''	Fernanda	ACC	Excerto 11 ACC	17:16 a 23:59 06'43''
Aula 3	Seq 13	51:50 a 53:52 02'02''	Fernanda	ACC	Excerto 13 ACC	23:59 a 34:55 10'56''
Aula 3	Seq 14	01:06:46 a 01:08:06 01'20''	Fernanda	ACC	Excerto 14 ACC	35:00 a 42:00 07'00''

Quadro 15: Sequências de aulas escolhidas e excertos correspondentes das autoconfrontações da Dupla 2

Cada excerto selecionado para nossa análise foi intitulado com uma fala emblemática do professor, referindo-se ao obstáculo dominante da discussão expresso nesses recortes:

Dupla 1	Título dado à cada excerto das entrevistas
Excerto 01 ACS1	« Je n'ai pas compris ce qu'elle disait et comment intervenir pour la corriger »

Excerto 02 ACS1	<i>« ils n'ont pas cru ce qu'ils lisaient »</i>
Excerto 03 ACS1	<i>« Marcos n'aime pas trop travailler en binôme »</i>
Excerto 04 ACS1	<i>« Tu parlais à un élève dans la même position »</i>
Excerto 05 ACS1	<i>« J'étais trop excitée, je sais la réponse, mais moi je suis la prof »</i>
Excerto 06 ACS1	<i>« Je perds tous mes supports, je suis comme dans le néant »</i>
Excerto 07 ACS1	<i>« on comprend pas de quoi il parle »</i>
Excerto 08 ACS1	<i>« Comment je passe l'information que c'est une pyramide inversée? »</i>
Excerto 09 ACS1	<i>« Théo a dit plusieurs fois "Travaillez ensemble" »</i>
Excerto 10 ACS2	<i>« C'est le début de la catastrophe »</i>
Excerto 11 ACS2	<i>« on voulait qu'ils disent non »</i>
Excerto 12 ACS2	<i>« Elle le fait pas »</i>
Excerto 13 ACS2	<i>« c'est réellement le moment de les laisser seuls »</i>
Excerto 14 ACS2	<i>« elle avait déjà fait et refait, c'est pas bien mais c'est déjà mieux »</i>
Excerto 15 ACC	<i>« il voulait apporter un style à son titre faire rire mais il ne comprenait pas la la relation logique de cause conséquence »</i>

Quadro 16: Falas representativas da dupla 1 para cada excerto

Dupla 2	Título dado à cada excerto das entrevistas
Excerto 01 ACS1	<i>« il faut penser à beaucoup de choses à la fois »</i>
Excerto 02 ACS1	<i>« Elles sont des dames plus âgées donc elles parlent plus »</i>
Excerto 03 ACS1	<i>« elle parle beaucoup et n'arrête pas le sujet »</i>
Excerto 04 ACS1	<i>« il fallait leur demander une production écrite mais on n'avait pas le temps »</i>
Excerto 05 ACS1	<i>« la question de parler avec elles en tant que vous et tu/ Ah peut-être Cintia je dois vouvoyer et Antonio je dois tutoyer »</i>
Excerto 06 ACS1	<i>« quand moi je suis prof et j'espère donner toutes les réponses »</i>
Excerto 07 ACS1	<i>« Elles n'ont pas répondu ce que je voulais »</i>
Excerto 08 ACS1	<i>“la polémique autobiographique”</i>
Excerto 09 ACS1	<i>« la question d'oublier les copies »</i>
Excerto 10 ACS2 ACC	<i>« ce qui m'a dérangé le plus c'est que moi j'ai pas pu faire toutes les activités que j'avais prévu »</i>

	<i>« ce qui m'a dérangé parce que c'était courant les prises de parole... de Marcia elle prenait toujours la parole et les autres restaient en silence »</i>
Excerto 11 ACS2 ACC	<i>« elles ont remarqué la faiblesse... il faut accepter jusqu'à ce moment je peux pas couper ces dames, il faut travailler sur ça »</i> <i>« je pense que les élèves doivent être impliqués... dans la gestion de la classe »</i>
Excerto 12 ACS2	<i>« si on doit disons se corriger on prend beaucoup de temps »</i>
Excerto 13 ACS2 ACC	<i>« j'ai dû changer la consigne et elle était déjà concentré »</i> <i>« c'est pas forcément un changement même de consigne c'est une simplification de la tâche »</i>
Excerto 14 ACS2 ACC	<i>« ça me RASSURE faire une petite révision »</i> <i>« je n'ai pas prévu ça mais je sais pas la pertinence même je voulais en discuter »</i>

Quadro 17: Falas representativas da dupla 2 para cada excerto

4.3. Procedimentos de análise das entrevistas em autoconfrontação

As análises foram realizadas em etapas, de maneira descendente, seguindo o modelo de análise teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo e, quando necessário, lançamos mão de aportes complementares compatíveis com o modelo de análise do ISD:

Etapas	Tipo de análise	Categorias de análise	Autores consultados
1	As condições de produção dos textos	Parâmetros objetivos e socio subjetivos Outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa	Bronckart (1999; 2006a)
2	Plano global dos conteúdos temáticos	Conteúdos temáticos ligados à: - Identificação dos obstáculos - Razões dos obstáculos - Soluções	Bronckart (1999; 2006a)
3	Coerência temática	Mecanismos de textualização: Objetos do discurso Coesão nominal: anáforas nominais e especificadoras	Bronckart (1999; 2006a) Koch (2014) Lousada (2020c)
4	Coerência pragmática	Mecanismos enunciativos: Modalizações Vozes	Bronckart (1999; 2006a; 2017) Lousada (2006; 2021); Lousada, Dantas-Longhi (2014)

Quadro 18: categorias de análise das transcrições das entrevistas

A divisão das análises em etapas é meramente esquemática, com o objetivo de trazer uma organização no tratamento dos dados e tornar inteligível para o leitor. A

análise, por exemplo, das anáforas e dos objetos do discurso nem sempre eram importantes para alguns excertos. Quando a coerência temática revelava algum aspecto importante acerca dos obstáculos e sua mudança de representação por parte dos professores, destacávamos a coesão nominal, demonstrando que nossa análise partiu, de fato, dos dados e o que deles sobressaía como fenômeno linguístico para, a partir disso, buscar categorias complementares ao nosso quadro teórico-metodológico maior.

4.4. Procedimentos de análise dos obstáculos nas verbalizações dos professores

Nas entrevistas em autoconfrontação, os obstáculos foram analisados conforme sua origem (dos alunos ou dos professores) e sua natureza (epistemológicos ou didáticos), como veremos a seguir. Para fazer essa análise, em cada um dos excertos da autoconfrontações, identificamos os obstáculos e os classificamos de acordo com sua predominância de origem, a saber: obstáculo do aluno ou obstáculo do professor.

Em seguida, relacionamos cada tipo de obstáculo com sua natureza. Para tanto, propusemos uma classificação dos obstáculos do aluno ou do professor segundo algumas categorias. Para os obstáculos do aluno, baseamo-nos, em primeira instância, em Bachelard (1934) e nos desdobramentos desse conceito retomado por Dolz (2022), para caracterizar os obstáculos “epistemológicos”.

Em relação aos obstáculos do professor, optamos por dividi-los em dois tipos: i) epistemológicos, com base nos mesmos autores e ii) didáticos. Quanto ao primeiro tipo de obstáculo, ao analisar nossos dados, observamos que, muitas vezes, os professores falavam do objeto de ensino quando este dizia respeito ao gênero de texto ou à língua ensinada, o que consideramos como um obstáculo epistemológico, relacionado aos saberes a ensinar, como propõem Hofstetter e Schneuwly (2009). Por outro lado, muitas vezes os professores mencionavam saberes sobre a didática das línguas e o ensino dos gêneros textuais, que teriam, possivelmente, aprendido no curso de formação.

Essas categorias estão descritas a seguir:

4.4.1. Obstáculos do aluno representados nas verbalizações dos professores nas ACs:

a) Epistemológicos (BACHELARD, 1934; BROUSSEAU, 1998; SURIAN, 2018): obstáculos ligados aos objetos de ensino, obstáculos ligados à compreensão oral e escrita, produção oral e escrita, obstáculos ligados à sintaxe, obstáculos ligados ao vocabulário, obstáculos ligados à fonologia, obstáculos ligados à morfologia verbal e aos obstáculos ligados ao ponto de vista enunciativo e textual.

4.4.2. *Obstáculos do professor representados nas verbalizações dos professores nas ACs:*

a) Epistemológicos (BACHELARD, 1934; BROUSSEAU, 1998; SURIAN, 2018): obstáculos ligados aos objetos de ensino, obstáculos ligados à compreensão oral e escrita, produção oral e escrita, obstáculos ligados à sintaxe, obstáculos ligados ao vocabulário, obstáculos ligados à fonologia, obstáculos ligados à morfologia verbal e aos obstáculos ligados ao ponto de vista enunciativo e textual.

b) Didáticos (BROUSSEAU, 1998; TOBOLA-COUCHEPIN, 2017): limites dos saberes para ensinar (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009), ligados aos meios de ensino, ou seja, por materiais/artefatos difíceis de entender, instruções incompletas, ou, ainda, ligados ao próprio professor, instruções lacunares, mal elaboradas ou muito complexas, organização do trabalho e formas sociais de trabalho inadequadas (trabalho individual, em duplas/grupos; interação aluno-professor, professor-grupo), imprecisões das propostas, os gestos, as ferramentas e as técnicas das quais os professores lançam mão para ensinar, a gestão, a organização da aula, a progressão, o tempo, a sequência didática, os exercícios, a aprendizagem dos alunos.

4.4.3. *Causas/razões dos obstáculos e soluções*

Também procuramos compreender as causas/razões dos obstáculos. Sendo assim, procuramos verificar se havia um raciocínio sobre as causas e as razões dos obstáculos. Quando isso ocorria, selecionamos o excerto e fizemos a análise, com base no modelo do ISD, com foco nas vozes e nas modalizações.

4.4.4 *Procedimentos de análise das transformações das representações construídas nas ACs acerca das capacidades praxiológicas*

Para investigar o desenvolvimento de cada professor, observamos as transformações nos dizeres sobre as capacidades praxiológicas de cada um deles ao longo de cada autoconfrontação e entre elas. Para tanto observamos as soluções para os obstáculos. Se além do raciocínio, os professores mencionavam soluções, elas foram divididas em quatro tipos:

- Solução encontrada durante a aula, mas considerada insatisfatória pelo professor ou colegas
- Solução encontrada durante a aula, mas considerada satisfatória pelo professor ou colegas
- Solução desejável (pensada na AC)

- Solução sugerida por um outro professor (pensada na AC)

Em resumo, de um modo geral, para cada excerto das ACs que analisamos, procuramos: i) contextualizar cada sequência de aula escolhida por meio de sinopse; ii) identificar os obstáculos representados nas entrevistas; iii) evidenciar como os obstáculos dos alunos e dos próprios professores são representados iv) identificar, nas verbalizações dos professores, as transformações sobre as representações de suas capacidades praxiológicas, com foco no aparecimento de uma discussão sobre soluções encontradas, satisfatórias, insatisfatórias, desejadas e sugeridas para tratar esses obstáculos.

5. Credibilidade e aspectos éticos da pesquisa

Nesta seção, destacaremos, primeiramente, alguns aspectos de nossa pesquisa que permitem-nos classificá-la como sendo uma pesquisa-ação. Em seguida, problematizaremos os diversos papéis assumidos pela autora desta tese durante a realização da pesquisa. Após esta problematização, descrevemos a divulgação dos dados da tese para debate em eventos científicos e por meio de publicações em forma de artigos, de forma a ressaltar sua credibilidade. Por fim, ressaltamos os aspectos éticos considerados pela pesquisadora.

Nossa pesquisa é, primeiramente, uma pesquisa em Ciências Humanas e insere-se no conjunto das abordagens denominadas “pesquisa-ação”. Trata-se, portanto, de uma pesquisa com um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações (HUGON, SEIBEL, 1988, apud BARBIER, 2007).

Ao propor um estudo que almeja produzir transformações no meio a ser pesquisado, exige-se uma postura do pesquisador que saiba distinguir seus diversos papéis em cada etapa de seu estudo. Como resalta Barbier (2007, p. 18), no decorrer da prática do pesquisador, ele, às vezes, é sociólogo, é psicólogo, é historiador, é economista etc. Neste papel multifacetado, segundo o autor, o pesquisador vive uma dialética constante. Há momentos em que deve desempenhar um papel de maior implicação, em outros momentos, de maior distanciamento e, ainda, o pesquisador articula a afetividade e a racionalidade, a mediação e o desafio e assim por diante. Saber dessa necessidade dialética de alternar seus papéis e distingui-los quando se faz necessário antes mesmo de iniciar a pesquisa é primordial para garantir maior credibilidade ao estudo do início ao fim.

No caso de nossa pesquisa, pelos pressupostos teórico-metodológicos que adotamos, construímos um design para o estudo no qual foi necessário assumir três papéis distintos, mas necessários para a realização do estudo:

- i. Papel de pesquisador: observou uma problemática no ensino e na aprendizagem do francês; buscou ferramentas para propor uma formação docente, selecionou, analisou e interpretou os dados advindos do contexto do curso de formação;
- ii. Papel de formador: preparou a formação, diagnosticou as necessidades de formação, auxiliou os professores na elaboração de modelos didáticos e de sequências didáticas, bem como na correção das produções dos alunos;
- iii. Papel de interveniente: realizou as entrevistas em autoconfrontação, procurando não atuar, nesses momentos, como formador e nem como pesquisador. Isso se traduziu em não dar respostas às indagações dos professores durante as autoconfrontações, não indicar como as ações deveriam ter sido feitas, mantendo sempre uma postura daquele que fomenta o diálogo e não daquele que “forma”. Esse foi o papel mais desafiador, pois demandou que, com os mesmos interlocutores, a postura adotada fosse diferente.

Sendo assim, podemos dizer que os papéis sociais assumidos pela pesquisadora e autora desta tese se alternaram de maneira contínua e consciente. Embora os diferentes papéis não fossem imediatamente identificados/diferenciados pelos interlocutores, a compreensão das diversas posturas da mesma pessoa foi sendo construída na interação e, por fim, compreendida pelos professores participantes. Para ilustrar a construção desses diferentes papéis, construídos na interação, recorreremos a um fato que mostra a dificuldade de diferenciação dos papéis por parte de uma professora participante: no momento da realização da primeira autoconfrontação, uma das professoras solicitava conselhos sobre como proceder face às dificuldades na resolução de algumas questões didáticas. Logo que foi lhe pedido um conselho, a pesquisadora, em seu papel de interveniente, comunicou à professora que, naquele momento, não estava em uma função de prescrever maneiras de fazer, portanto, não ocupava o lugar de formadora. Deixar claro a distinção dos papéis foi necessário, sobretudo no início do processo. Como os professores tinham mais contato com a formadora, devido às horas que passavam juntos no curso, projetou-se, inicialmente, esse mesmo papel de formadora; porém, aos poucos, tornou-se claro aos professores participantes quando a formadora assumia um outro papel, o de interveniente.

Todo esse cuidado com os diferentes papéis é de ordem metodológica, pois se assumisse, por exemplo, o papel de formadora no momento da autoconfrontação, os

métodos adotados da clínica e da ergonomia da atividade perderiam sua função central, correndo-se o risco de termos verbalizações dos professores que visariam a validar os objetivos do formador, ou seja, estaríamos visando a alcançar os mesmos objetivos prescritos na formação. Ao procurar alcançar os objetivos da formação, não estaríamos seguindo os propósitos da Clínica da Atividade (CLOT, 1999), que procuram dar espaço para o diálogo sobre as dificuldades dos trabalhadores, e nem buscando atingir o princípio da pesquisa-ação que é o de transformar a realidade, já que, se as autoconfrontações fossem feitas com o formador, teríamos uma situação em que os participantes buscariam apenas confirmar o que tinham visto no curso de formação e, assim, pouco contribuiriam para entender as reais dificuldades dos professores ao implementar suas sequências didáticas. Para a pesquisa-ação, segundo Barbier (2007, p. 52), os membros participantes “são sujeitos conscientes que colaboram com o pesquisador”, pois o objetivo é mudar o conhecimento e não obter sua confirmação. Ademais, a pesquisa que conduzimos preocupa-se em avaliar os reais efeitos das ações (no caso, o curso de formação), o que seria apagado, se os professores participantes adotassem, na frente do formador, uma postura de elogiar o curso de formação.

Um outro aspecto que conferiu credibilidade a nossa pesquisa é que pudemos realizar dois cursos de formação: a formação piloto trouxe um olhar crítico para o curso de formação, contribuindo para algumas transformações para a segunda edição do curso, como já apontamos.

Em termos práticos, esta pesquisa de doutorado foi amplamente debatida em eventos científicos locais, nacionais e internacionais de 2017 a 2021, através das seguintes apresentações:

- 2017:

IX Encontro de pesquisas do Francês da FFLCH (São Paulo)

IX SIGET Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (Campo Grande)

- 2018:

CLAFPL Congresso Latino-Americano de Formação de professores (Pará)

I Colloque Didactifen Didactique et formation des enseignants (Liège, Belgica)

X Encontro de Pesquisas do Francês da FFLCH (São Paulo)

X EPED Encontro de pós-graduandos em estudos discursivos da USP (São Paulo)

Rencontres français et Journée de Formation (São Paulo)

Séminaire Vygotski (Genebra, Suíça)

- 2019:

XXII Congrès Brésilien des professeurs de français (Brasília)

IV CICA Colóquio Internacional de Clínica da Atividade (Bragança Paulista)

Encontro Alter Age CNPq (São Paulo)

XI Encontro de pesquisas do francês da FFLCH (São Paulo)

XI EPED Encontro de pós-graduandos em estudos discursivos da USP (São Paulo)

Apresentação para o grupo de pesquisa GRAFE, da Universidade de Genebra (Genebra, Suíça), na ocasião do estágio doutoral realizado entre nov/2018 e maio/2019.

VI Encontro Internacional do Interacionismo sociodiscursivo (Porto Alegre)

- 2020:

II Colloque Didactifen Didactique et formation des enseignants (Liège, Belgica)

I CONELA Congresso Nordestino de Linguística Aplicada (Campina Grande)

IX Encontro do Grupo Alter Age CNPq (São Paulo)

II En Letra Encontro de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (São Paulo)

- 2021:

VII Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo (Espanha)

2e Congrès international sur la formation et la profession enseignante – Brésil (Brasília)

III En Letra - Encontro de Pesquisas de Pós-graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (São Paulo)

Encontro ALTER-AGE CNPq

Nesses eventos, nossa pesquisa foi apresentada e debatida por outros pesquisadores e, a partir dessas discussões, seus pontos fracos puderam ser revistos. Além disso, em nosso estágio de doutorado na Universidade de Genebra, Suíça, pudemos, durante seis meses, discutir os dados e os pressupostos teórico-metodológicos convocados para as análises, de forma a garantir a credibilidade de nosso estudo

A credibilidade desta pesquisa também pode ser atestada através de duas publicações dos resultados da tese em revistas da área, validadas por revisão de pares duplo-cego:

1) ROCHA, S. M.; LOUSADA, E. G. A entrevista em autoconfrontação na formação como espaço para verbalização de obstáculos e coconstrução de saberes do *métier* de professor. *TEXTURA - ULBRA*, v. 22, p. 216-249, 2020.

2) LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M. Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade: por uma proposta de aprendizagem dos saberes do

métier do professor de Francês como Língua Estrangeira. *Calidoscopio* (UNISINOS), v. 18, p. 328-350, 2020.

Quanto aos aspectos éticos do nosso estudo, embora ainda não houvesse um comitê de ética na FFLCH-USP no ano em que coletamos os dados da pesquisa, em 2017 e 2018, seguimos protocolos exigidos e reconhecidos em diversas universidades brasileiras. A participação dos envolvidos na pesquisa foi voluntária e todos foram esclarecidos de que poderiam recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal. Com o objetivo de deixar documentado os registros de participação voluntária de todos os atores da pesquisa, preparamos um termo de consentimento livre e esclarecido, que está documentado e arquivado para eventuais consultas. No caso, tanto os professores quanto os alunos dos cursos extracurriculares do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH-SP estavam cientes e concordaram fazer parte do nosso estudo. Por fim, para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, os nomes dos participantes e todos os nomes mencionados nas entrevistas em autoconfrontação são fictícios.

Antes de iniciarmos o capítulo de análise dos dados, gostaríamos de ressaltar que a realização desta tese gerou um grande conjunto de dados, porém, nosso objeto de análise constitui-se apenas das entrevistas em autoconfrontação. Portanto, os outros dados gerados são apresentados apenas nos anexos e no apêndice, da seguinte forma:

- Dados produzidos pelos professores participantes durante o curso:
 - MDs dos gêneros escolhidos pelas duplas: *fait divers* e crítica de cinema
 - SDs dos gêneros escolhidos pelas duplas: *fait divers* e crítica de cinema

- Instrumentos produzidos pela pesquisadora para facilitar a análise dos dados:
 - Síntese das SDs produzidas pelas duplas
 - Sinopses das aulas
 - Conjunto de soluções mapeadas nas autoconfrontações para o enfrentamento dos obstáculos didáticos e epistemológicos

CAPÍTULO VII: RESULTADOS DAS ANÁLISES

O pensamento sempre surge com a dificuldade. Sempre que tudo flui facilmente, sem qualquer obstáculo, o pensamento não surge. Ele surge onde a conduta se depara com um obstáculo.
(VIGOTSKI, p.172, 2003)

Em um primeiro momento, apresentaremos uma análise das condições de produção das entrevistas (parâmetros objetivos e socio subjetivos) referentes à implementação das duas sequências didáticas. Tendo esclarecido os papéis dos participantes da pesquisa, apresentaremos uma visão global sobre os obstáculos verbalizados pelos professores, mostrando quando se trata de obstáculos do aluno e do professor e seu tipo (obstáculo didático - OD, epistemológico - OE) e onde se localizam na sequência didática elaborada pelos professores. Em seguida, alguns gráficos e tabelas mostrarão dados quantitativos sobre os tipos de obstáculos verbalizados e sua distribuição na sequência didática.

Em um segundo momento, mostraremos os resultados mais específicos das análises, na seguinte ordem:

- a) contextualização, por meio de sinopses, de cada sequência de aula escolhida pelos professores;
- b) identificação dos obstáculos representados e classificação entre obstáculos dos alunos e obstáculos dos professores;
- c) categorização da natureza dos obstáculos dos alunos e dos professores representados, segundo o que indicamos no capítulo de Metodologia (obstáculos didáticos, epistemológicos);
- d) identificação das razões desses obstáculos;
- e) identificação e classificação das soluções encontradas, tidas como satisfatórias e insatisfatórias, bem como as soluções desejadas e as soluções sugeridas para tratar os obstáculos.

Por uma questão metodológica, as análises que serão apresentadas neste capítulo foram separadas por gênero textual. Primeiramente, veremos todos os resultados acerca das verbalizações da implementação da sequência didática do *fait divers*, em seguida, apresentaremos os mesmos procedimentos para o gênero crítica de cinema.

1. As condições de produção das entrevistas em autoconfrontação

As entrevistas em autoconfrontação foram realizadas em horários distintos do Curso de Formação. Ao todo, cada professor participou de três entrevistas: duas autoconfrontações simples em duplas e uma autoconfrontação cruzada com a presença das duas duplas.

Quanto aos parâmetros objetivos e socio subjetivos, temos a seguinte configuração das entrevistas:

Entrevistas	Parâmetros objetivos	Parâmetros socio subjetivos
-------------	----------------------	-----------------------------

<p>Autoconfrontação simples 1 e 2 <i>Fait divers</i></p>	<p>Participantes: Théo, Carol Suélen</p> <p>Espaço: ACS1 - Estúdio de gravação do prédio de Letras da USP Momento: 04/06/2018</p> <p>ACS2: sala de aula do prédio de Geociências da USP Momento: 14/06/2018</p>	<p>Papel dos enunciadores: Professores participantes do Curso de Formação e que implementaram a SD <i>fait divers</i> Formadora e pesquisadora na área de formação de professores</p> <p>Objetivo: fazer uma coanálise da atividade de implementação da sequência didática sobre o <i>fait divers</i> a partir de sequências de aulas selecionadas pelos professores e pela pesquisadora.</p>
<p>Autoconfrontação simples 1 e 2 Crítica de cinema</p>	<p>Participantes: Fernanda, Mariele Suélen</p> <p>Espaço: ACS1 - Estúdio de gravação do prédio de Letras da USP Momento: 04/06/2018</p> <p>ACS2 - sala de aula do prédio de Geociências da USP Momento: 18/06/18</p>	<p>Papel dos enunciadores: Professores participantes do Curso de Formação e que aplicaram a SD crítica de cinema</p> <p>Formadora e pesquisadora na área de formação de professores</p> <p>Objetivo: fazer uma coanálise da atividade de implementação da sequência didática sobre a crítica de cinema a partir de sequências de aulas selecionadas pelos professores e pela pesquisadora.</p>
<p>Autoconfrontação cruzada</p>	<p>ACS2 - sala de aula do prédio de Geociências da USP Momento: 21/06/2018</p>	<p>Papel dos enunciadores: Todos os quatro participantes do Curso de Formação</p> <p>Formadora e pesquisadora na área de formação de professores</p> <p>Objetivo: fazer uma coanálise da atividade de implementação das duas SDs a partir de sequências de aulas selecionadas pelos professores e pela pesquisadora.</p>

Quadro 19: Parâmetros objetivos e sociosubjetivos das autoconfrontações

Além desse quadro geral acerca do contexto de produção das entrevistas, vale destacar algumas informações importantes sobre as representações da situação e dos conhecimentos de que dispomos acerca dos enunciadores.

Como vimos no capítulo de metodologia, os professores, com exceção de Mariele, possuíam alguma experiência com aulas de FLE.⁴⁹

⁴⁹ Informações mais detalhadas da formação e da experiência de cada professor pode ser verificada no capítulo de Metodologia.

Os professores eram livres para escolher, em suas residências, quaisquer momentos das aulas ministradas, com a instrução de que se atentassem para momentos que provocavam algum estranhamento ou inquietação. No dia da entrevista, os professores informavam quais eram as sequências de aulas que gostariam de comentar. Essa sequência era colocada no momento da entrevista, seguida de comentários contextuais dos professores e questionamentos da formadora. A formadora também poderia escolher sequências de aula, porém as escolhas dos professores foram privilegiadas.

O momento da visualização da aula e da entrevista eram gravadas em uma câmera, no estúdio do Prédio das Letras da USP, mas para as ACS2 e ACC, em razão da greve, tivemos que utilizar uma sala do prédio de Geociências da USP.

Todas as entrevistas foram realizadas em dias e horários diferentes do Curso de Formação, para que houvesse um distanciamento, tanto do papel da formadora, quanto do espaço e do tempo de realização das atividades do Curso de Formação.

Quando da realização das autoconfrontações simples, as perguntas geralmente partiam da pesquisadora, mas não havia impedimento para que um dos professores fizessem algum questionamento para o seu colega⁵⁰. Na autoconfrontação cruzada, por ser composta pelas duas duplas, pudemos perceber mais questionamentos entre eles. Nessa ocasião, pudemos perceber que, pelos questionamentos da Fernanda aos colegas (Théo e Carol), essa professora os considerava como professores mais experientes. De fato, ela tinha apenas 6 meses de experiência enquanto Théo e Carol havia três e nove anos de experiência, respectivamente. Quando a pesquisadora era representada pelos professores como a formadora do Curso, imediatamente a pesquisadora informava que naquele momento não estava desempenhando o papel que assumia no Curso (*je suis pas là dans la place de trouver une solution en ce moment ((rires)) et::: on peut réfléchir ensemble dans la formation* - Excerto 14 – crítica de cinema). Isso ocorreu com a professora Fernanda, pois em algumas ocasiões perguntava à pesquisadora como deveria proceder face à dificuldade vivida em sala de aula (*qu'est que tu me dis?* Excerto 14 – crítica de cinema) ou ainda lhe solicita uma apreciação (*est-ce que c'est bien faire ça?* – Excerto 14 – crítica de cinema). É de se esperar que, inicialmente, os professores façam pouca distinção do papel social em dois contextos diferentes para a mesma pessoa física, mas quando isso ocorria, a pesquisadora esclarecia seu papel na entrevista para que fossem preservados os objetivos almejados de coanálise da atividade, baseados na Clínica e na Ergonomia da Atividade.⁵¹

2. Visão geral dos obstáculos na implementação da Sequência didática sobre o fait divers

No quadro a seguir, apresentamos os excertos selecionados para análise, indicando quem escolheu a sequência da aula para comentar, a etapa da SD a que se refere e se os obstáculos são do aluno ou do professor. Como dissemos no capítulo de metodologia, os

⁵⁰ Lembremos que, em nosso caso, as autoconfrontações simples ocorreram em duplas que ministraram a mesma aula, pois trabalharam juntos na elaboração e implementação da SD.

⁵¹ Mais esclarecimentos sobre os papéis de formadora e de pesquisadora da autora desta tese podem ser consultados no Capítulo de Metodologia, na seção “Credibilidade e aspectos éticos da pesquisa”.

professores escolhiam uma sequência de aula que gostariam de comentar no momento da autoconfrontação. Para efeito de análise, as verbalizações foram nomeadas como excerto 1, 2, 3 e assim por diante. Por exemplo, o excerto 1 corresponde ao momento da autoconfrontação em que se inicia e em que se termina as verbalizações acerca dos acontecimentos da sequência de aula 1 (26:00-27:10). No excerto 07 e 08 tivemos a mesma sequência de aula selecionada pelos professores tanto na autoconfrontação simples (ACS), quanto na autoconfrontação cruzada (ACC).

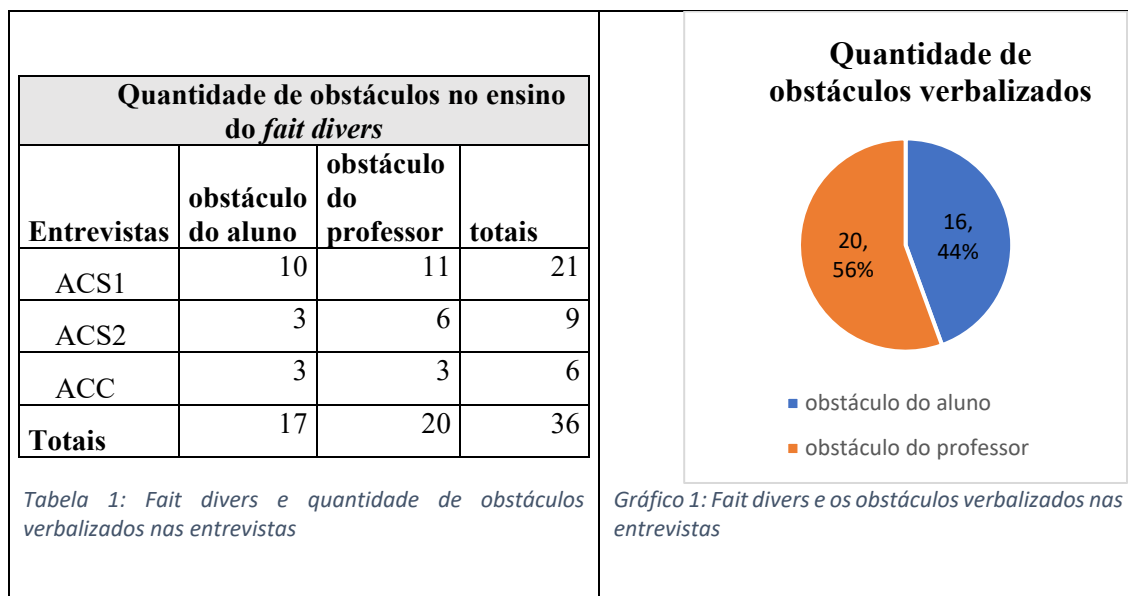
<i>Sequências de aulas filmadas</i>	<i>Sequência de aula escolhida por</i>	<i>AC e excerto</i>	<i>Etapa da SD</i>	<i>Obstáculos verbalizados</i>
Aula 1: 26:00 a 27:10	Carol	ACS1 Excerto 01	Apresentação da situação Representação do gênero	Obstáculo do aluno: OE: desconhecer o gênero OE: expressar-se oralmente em francês Obstáculo do professor: OD: entender o que o aluno diz para regular o objeto de ensino OD: tempo consumido para compreender o aluno
Aula 1: 32:00 a 33:10	Carol	ACS1 Excerto 02	Apresentação da situação Compreensão dos títulos de fait divers	Obstáculo do aluno: OE: compreender o vocabulário insólito dos títulos Obstáculo do professor: OD: compreender e explicar diversas questões de vocabulário que surgiram ao mesmo tempo
Aula 1: 44:00 a 45:20	Pesquisadora	ACS1 Excerto 03	Produção inicial	Obstáculo do aluno: - Obstáculo do professor: OD: fazer todos os alunos trabalharem em dupla
Aula 2 29:00 a 29:30	Carol e Théo	ACS1 Excerto 05	Módulo 1 Correção dos títulos	Obstáculo do aluno: OE: produzir títulos apropriados ao gênero Obstáculo do professor: OD: dar a resposta para a pergunta antes dos alunos OD: o tempo consumido para colocar as respostas dos alunos corrigidas na lousa
Aula 2 34:00 a 35:21	Théo	ACS1 Excerto 06	Módulo 1 Correção dos títulos	Obstáculo do aluno: OE: não compreender a discussão sobre as preposições (<i>par/pour</i>) Obstáculo do professor: OE: confundir o uso das preposições “ <i>par</i> ” e “ <i>pour</i> ” durante a correção dos títulos
Aula 2: 38:00 a 41:06	Théo	ACS1 ACC Excerto 07	Módulo 1 Correção dos títulos	Obstáculo do aluno: OE: criar um título insólito para o texto apresentado OE: expressar-se oralmente em francês Obstáculo do professor: OD: compreender o título do aluno para corrigi-lo OD: tempo consumido para corrigir o título do texto do aluno

Aula 2 48:17 50:27	a	Théo	ACS1 ACC Excerto 08	Módulo 1 Planificação do <i>fait divers</i>	Obstáculo do aluno: OE: compreender o conceito de pirâmide invertida Obstáculo do professor: OD: explicar o conceito de pirâmide invertida aos alunos com os termos previstos na SD
Aula 2 1:03:00 1:04:00	a	Carol	ACS1 Excerto 09	Módulo 1 Coesão nominal	Obstáculo do aluno: - Obstáculo do professor: OD: fazer os alunos trabalharem em duplas como previsto
Aula 3 14:00 17:25	a	Carol	ACS2 Excerto 10	Módulo 2 Conteúdo temático e planificação	Obstáculo do aluno: - Obstáculo do professor: OD: atividade mal formulada que trouxe problemas para as demais atividades
Aula 3 20:43 a 21:46		Théo	ACS2 Excerto 11	Módulo 2 Correção	Obstáculo do aluno: OE: não compreender que o texto não traz efeito de suspense Obstáculo do professor: OD: uso ineficaz do termo “ <i>suspense</i> ” necessitou inúmeras regulações
Aula 3: 1:20:00 1:22:14	a	Théo	ACS2 Excerto 12	Produção final	Obstáculo do aluno: OE: empregar os complementos de objeto direto e indireto na produção final Obstáculo do professor: OD: promover a autocorreção da aluna para o uso do COD/COI em seu texto final
Aula 3: 1:30:00 1:32:40	a	Carol e Théo	ACS2 Excerto 14	Produção final	Obstáculo do aluno: OE: criar um título com as informações principais do texto Obstáculo do professor: OD: fazer a aluna adequar seu título OD: aluno corrigir o colega OD: tempo consumido para a correção

Quadro 20: Síntese dos obstáculos verbalizados pela dupla Théo e Carol

Legenda: OE - obstáculo epistemológico; OD - obstáculo didático

Nossas análises mostram que, geralmente, os obstáculos dos alunos e dos próprios professores verbalizados pela dupla são de quantidade semelhante. Como podemos observar na tabela e no gráfico abaixo, na ACS1, tivemos 10 obstáculos do aluno contra 11 dos professores, já na ACS2, tivemos uma redução das verbalizações dos obstáculos, caindo praticamente pela metade se compararmos com a primeira entrevista. Quanto ao número de obstáculos da ACC ele é naturalmente bem menor, pois como havia as duas duplas neste momento, eles tiveram, além da restrição temporal, uma restrição de ordem temática, já que lhes foi solicitado de escolher duas ou três sequências de aula que gostariam de comentar/mostrar para a outra dupla nessa última entrevista.

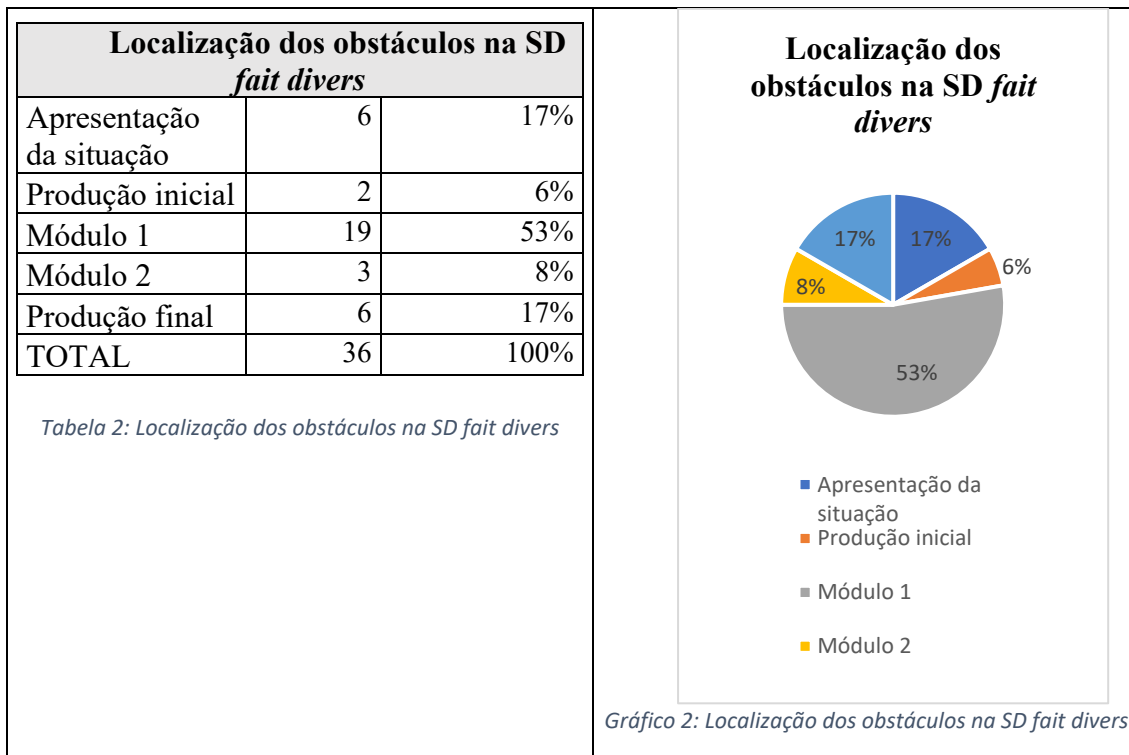


Constatamos que o obstáculo do aluno está estreitamente ligado ao obstáculo do professor em vários excertos. Um exemplo ilustrativo disso ocorre, por exemplo, já no excerto 1 (Quadro 20: Síntese dos obstáculos verbalizados pela dupla Théo e Carol): se por um lado o obstáculo do aluno é desconhecer o gênero e ter dificuldade de se expressar em francês, por outro, o professor manifesta o obstáculo de compreender o francês da aluna e fazer o devido diagnóstico das representações que ela possui do gênero *fait divers*. Isso nos faz formular a hipótese de que, para esta dupla, as verbalizações dos obstáculos não separam aluno, objeto e professor, indicando-nos que as autoconfrontações colocaram o sistema didático em movimento, revelando que essas entrevistas colocam em correspondência aquilo que foi aprendido e planejado no curso de formação (os saberes a ensinar; saberes para ensinar) e o que de fato foi possível fazer (capacidades praxiológicas).

Ao observarmos onde se localizam os obstáculos na sequência didática, nota-se uma grande concentração dos obstáculos no módulo 1, cujos objetivos⁵² eram compreender o plano global dos conteúdos temáticos e sua hierarquia no texto, compreender e elaborar títulos de *fait divers*, observar a construção da pirâmide invertida do *fait divers*, observar o contexto de produção do *fait divers*, compreender a função das retomadas nominais, compreender um fato insólito, produzir oralmente um fato insólito. Dentre esses objetivos propostos para o módulo 1, os professores verbalizaram, sobretudo, obstáculos ligados aos títulos e à planificação do *fait divers*, mas outros obstáculos foram comentados, como a coesão nominal e a postura física do professor para auxiliar individualmente os alunos. Desse total, 53% dos obstáculos verbalizados encontram-se no módulo 1. Em seguida, 34% dos obstáculos verbalizados, inserem-se na apresentação da situação (17%) e na produção final (17%) que tinham como principais objetivos reconhecer um *fait divers* a partir de títulos, compreender o contexto de produção e suas temáticas possíveis e conhecer a relação dos alunos com o gênero e

⁵² O plano das duas sequências didáticas encontra-se nos anexos desta tese. Nele, pode-se encontrar as etapas das sequências, os objetivos, um breve descritivo com as atividades e o material utilizado em casa etapa.

momento de mobilização das aprendizagens dos alunos para a produção de um texto final do gênero trabalhado. Mais especificamente, os professores verbalizam os obstáculos dos alunos quanto à inserção dos complementos do objeto direto e indireto, ao vocabulário insólito contido nos títulos e aos obstáculos ligados à compreensão do francês dos alunos. A tabela e o gráfico abaixo nos dão uma visão geral dos momentos da sequência onde os professores mais (ou menos) verbalizam os obstáculos tanto do professor, quanto do aluno.



Vemos que a produção inicial apresentou menos obstáculos para o professor, talvez pela razão de ser um momento de produção individual dos alunos, com pouca intervenção do professor.

Com relação à natureza dos obstáculos, temos 15 obstáculos didáticos verbalizados. Dentre eles, destacamos os obstáculos para regular o objeto de ensino, como a explicação dos títulos insólitos, a explicação do plano textual do gênero (pirâmide invertida), as correções dos títulos dos alunos e dos complementos do objeto direto e indireto, bem como a gestão do tempo no momento dessas regulações. Além desses obstáculos, citamos aqueles ligados às formas de interação em sala de aula (aluno-aluno; aluno-professor; aluno-grupo), temos 3 ocorrências, com destaque para a resistência do aluno em realizar as atividades em duplas, como estava previsto no plano da SD e que foi considerado como um problema para pelo menos um dos professores. No que concerne aos obstáculos epistemológicos, foram encontrados 12, sendo que, 11 estão situados no polo aluno: desconhecimento do gênero, expressão em francês dificultada, incompreensão do léxico insólito dos textos. Encontramos apenas 1 obstáculo epistemológico, ligado ao polo do professor, ele diz respeito à dificuldade que o professor possui quanto ao uso das preposições “*par*” e “*pour*” em francês.

Tendo exposto os resultados mais gerais acerca dos obstáculos, sua localização e sua natureza nas autoconfrontações sobre a sequência didática implementada, passemos aos resultados mais específicos de nossas análises.

3. As representações construídas nas entrevistas sobre os obstáculos: a dupla do *fait divers*

Apresentaremos as análises dos doze excertos mencionados no quadro (Quadro 20: Síntese dos obstáculos verbalizados pela dupla Théo e Carol). Para uma melhor compreensão dos conteúdos desenvolvidos no excerto selecionado, apresentaremos uma sinopse da sequência de aula escolhida para comentar na entrevista, seguida do plano global dos conteúdos temáticos desse excerto, depois exporemos as maneiras de identificar os obstáculos, as razões e eventuais soluções desses obstáculos.

Para tornar as marcas linguísticas mais evidentes, convencionamos suas marcações da seguinte forma nos excertos:

CATEGORIAS	AUTOR	MARCAÇÃO	EXEMPLO
Modalizações apreciativas	Bronckart (1999; 2006a)	Negrito	c'est intéressant comme interaction (apreciativa)
Modalizações deônticas			il faut changer la question (deôntica)
Modalizações pragmáticas			on aurait pu faire un jeu de mots (pragmática)
Modalizações lógicas			j'étais pas sûre de comment traiter ça (lógica)
Vozes sociais: Voz da didática Voz do coletivo de trabalho Voz do <i>métier</i>	Lousada (2006)	Itálico	<i>les élèves en tant qu'acteur c'est ça qu'on apprend dans la dans la.... théorie</i> (voz da didática) <i>c'est comme si on/ moi/ si nous on menait la la discussion mais on faisait juste que lire en fait</i> (Voz do coletivo) <i>qu'on a pas un répertoire de réponses de manière d'expliquer</i> (voz do <i>métier</i>)
Voz da fala interior exteriorizada Voz da fala interior reconstituída	Lousada, Dantas-Longhi, (2014)	Itálico e sublinhado	<u><i>je me pose cette question</i></u> de la pertinence de faire un repérage final (Voz da fala interior exteriorizada) <u><i>je me suis souvenue</i></u> « ah mon dieu j'ai des copies pour tout le monde elles

			sont des DAMES elles ont dû mal à voir ensemble» (Voz da fala interior reconstituída)
Anáforas/ referenciação	Bronckart (1999; 2006a); Koch (2014) Lousada (2020c)	Sublinhado	c'est pas forcément <u>un</u> <u>changement même de</u> <u>consigne</u> c'est <u>une</u> <u>simplification de la tâche</u> (anáfora especificadora)
Conexão	BRONCKART (1999; 2006a)	Realce cinza	il faut doser... la laisser parler mais la couper quand même ...
Interjeições, Entonações, risos	-	Realce amarelo	« elles sont des DAMES » (entonação)

Quadro 21: Convenções de marcações das categorias de análise

Excerto 01 ACS1: « Je n'ai pas compris ce qu'elle disait et comment intervenir pour la corriger »

Sequência da aula selecionada por Carol	Sinopse
Aula 1: 26:00 a 27:10	Prof. Théo pergunta se os alunos já tinham escrito um <i>fait divers</i> e em qual contexto. Dois alunos respondem positivamente, em aulas de francês. Profa. Carol pergunta aos dois outros alunos que não tinham respondido à pergunta. Um deles diz que não, mas que já tinha compartilhado em redes sociais. Prof. Théo pergunta novamente à aluna que faltava responder. A aluna responde à pergunta com muita dificuldade.

O plano global dos conteúdos temáticos desse excerto se desenvolve da seguinte maneira:

- não compreensão do que diz uma aluna;
- tradução literal do gênero como fatos diversos por um aluno;
- preocupação em não interromper a aluna;
- entendimento do *fait divers* pela aluna, preocupação com o tempo que isso levou;
- compreensão parcial do gênero *fait divers* por uma aluna (ela compreende que ele pertence à esfera jornalística, mas não compreende seu caráter de acontecimento pontual);
- intenção de não interromper os alunos enquanto se expressam em língua estrangeira
- dificuldade de saber se os alunos realmente entenderam algum aspecto da aula

Nesse excerto, como em outros excertos selecionados, há um movimento que vai da identificação do obstáculo e das suas razões para uma solução.

Nos excertos abaixo, pudemos identificar os obstáculos verbalizados pela professora Carol e pelo professor Théo. Para tanto, buscamos algumas marcas linguísticas, tais como: a negação do verbo compreender; os modalizadores apreciativos “*dur*” (ao lado da expressão “segunda vez”), “*long*” e “*rapidement*”; perguntas como “*qu'est-ce que c'est ça?*” e “*c'est quoi le rapport?*” com forte entonação; além de expressões faciais, risos e entonações, significando o estranhamento do acontecimento:

Identificação do obstáculo - Carol
1. je comprends rien... j'ai pas compris ce qu'elle voulait dire 2. moi je suis tout le temps ((expressão facial de incompreensão)) " qu'est-ce que c'est ça? " 3. je ne comprends pas quel est le rapport avec le fait divers 4. je comprends même pas ce qu'elle qu'elle raconte... donc... ((risos))

- | |
|---|
| <p>5. c'était dur pour la deuxième fois
 6. ils ne comprennent pas ce qui est un fait divers il y a un problème...
 7. oui je n'ai pas compris ce qu'elle disait</p> |
|---|

Nos exemplos acima, além da repetição frequente do verbo “comprender” acompanhado da negação, há a modalização apreciativa “*c'était dur pour la deuxième fois*” o que denota o esforço cognitivo que é exigido do professor para que a comunicação se realize minimamente entre aluno e professor.

Para Théo, também recuperamos os excertos em que ele constata e compartilha do mesmo obstáculo:

Identificação do obstáculo - Théo
<p>1. moi je ne comprenais non plus... ce qu'elle disait ((risos))... 2. elle comprenait pas en fait qu'est-ce que c'était un::: un::: un fait divers 3. je voyais que ça... ça commençait à être long 4. je pense que j'étais dans la même situation que toi là elle parlait toute seule personne comprenait mais il fallait il fallait continuer 5. il fallait comme la comprendre... rapidement ((risos)) pour continuer... mais::: 6. "c'est quoi le rapport?" 7. c'est vrai que c'était... c'était long</p>

Além dos verbos que exprimem a dificuldade de compreender a aluna, um outro obstáculo é adicionado, o do tempo despendido para a realização da apresentação da situação em 3 e 7. Nesses exemplos, os verbos todos no imperfeito revelam a relação conflituosa que Théo mantém com a experiência, ainda mais se observarmos o uso das modalizações deônticas em 4 e 5, cuja mobilização demonstra a necessidade de seguir o que foi previamente planejado. O uso do advérbio “*rapidement*” em 5 pode nos indicar que Théo pensa que a profissão lhe exige uma certa eficiência “*il fallait comme la comprendre... rapidement ((risos)) pour continuer*” e, neste caso, supomos que o tempo é uma voz recorrente (LOUSADA, 2006), como veremos mais à frente em outros excertos das entrevistas.

Depois de verbalizar os obstáculos, os professores comentam suas possíveis razões. Para Carol, a aluna parece desconhecer o gênero *fait divers*, e acaba fazendo uma tradução literal:

Razões do obstáculo - Carol
<p>1. je pense que oui... il y avait d'autres choses qu'on a fait... mais jusqu'à ce moment je pense qu'elle a traduit un fait divers et a pensé que c'est n'importe quelle chose... n'importe quel... fait qui était divers... sur la société ça serait un fait divers</p>

Para Théo, a aluna não sabia inicialmente exatamente de que gênero textual se tratava, mas sabia, ao menos, que pertencia à esfera jornalística:

Razões do obstáculo - Théo
<p>1. je pense qu'à un moment donné je::: <i>je je me suis rendu compte</i> qu'elle qu'elle comprenait pas en fait qu'est-ce que c'était un::: un::: un fait divers 2. j'ai compris qu'elle qu'elle disait qu'elle avait écrit un texte qui était plutôt comme un article... je pense qu'elle a... elle a... elle a compris... après 3. parce que je pense qu'elle avait identifié la sphère mais elle avait pas très bien compris que c'était un texte qui raconte un événement...</p>

Observamos que, ao discutirem as razões para o obstáculo da aluna da não compreensão do gênero, os professores utilizam muito a modalização lógica “je pense”,

pois eles não sabiam com total certeza se a aluna não conhecia o gênero ou se a própria língua fazia obstáculo pois ela não a domina. A aluna utiliza a língua francesa para se comunicar e, por isso, os professores têm dificuldades em compreender a representação que ela constrói sobre o gênero em questão.

Em seguida, há um debate acerca da necessidade de superar o obstáculo. Para Carol, há muitas dúvidas na maneira de proceder nesse caso:

Gestos ⁵³ - Carol
1. je sais pas si je dois...eh:::.... corriger parce que je comprends même pas ce qu'elle qu'elle raconte... donc... ((rires))
2. je savais pas si c'était le moment de dire « mais ce n'est pas tout à fait ça »
3. donc j'étais pas sûre de comment comment comment... traiter ça
4. je voulais pas sembler un peu comment on dit... ahn:::.... un peu dure parce que je voulais qu'ils étaient à l'aise etc qu'ils n'avaient pas peur de parler et exposer les choses

O uso das modalizações lógicas em 1, 2 e 3 (*je sais pas, je savais pas, j'étais pas sûre*) indicam que, com esse tipo de obstáculo, seu gesto fica suspensa e, ela justifica o fato de não ter interrompido os alunos por meio das modalizações pragmáticas em 4 (*je voulais pas sembler un peu dure*), revelando sua intenção de instaurar um ambiente propício para a aprendizagem. As expressões por ela utilizadas “*Corriger*” e “*Traiter*”, em 1 e 3, demonstram os gestos do professor para possibilitar a aprendizagem dos alunos, mas Carol hesita em como proceder, deixando a aluna se expressar livremente, sem interrupções, pois assim os alunos ficariam “à vontade” e “sem medo” de falar.

Gestos - Théo
1. j'attendais j'attendais que ça fasse du sens
2. comme les élèves qui parlent ahn::: et tu sais pas de quoi ils parlent et tu veux pas les interrompre
3. je n'aime pas trop... les couper quand ils quand ils s'expriment de cette façon là parce qu'à mon avis c'est là où ils vont mettre vraiment c'est là où ils vont/ ils veulent être compris
4. c'est des des situations comme ça que.../ je sais pas il faut doser ... la laisser parler mais la couper quand même ... elle ne fait pas une activité elle parle parce qu'elle veut et c'est intéressant comme interaction

O professor Théo expressando-se por modalizações apreciativas em 3 (*je n'aime pas trop les couper*) e 4 (*c'est intéressant comme interaction*), avalia positivamente o fato de a aluna falar, ainda que seja bastante difícil compreendê-la. As modalizações pragmáticas aparecem quando o desejo dos alunos é representado em 3 (*ils veulent être compris*) e dos professores em 2 (*tu veux pas les interrompre*) ou em 4 (*elle parle parce qu'elle veut*), sobretudo por essa situação se configurar como uma interação autêntica (*elle ne fait pas une activité*), algo almejado na aprendizagem das línguas, ou seja, agir no mundo por meio da língua, diferente do que se faz em aulas de língua, que, na sua maioria se compõe por uma série de atividades com a tarefa final de **simular** um contexto de interação. Apesar de apreciar o esforço de comunicação da aluna, Théo constrói um compromisso em 4, identificado pelo uso dos conectores lógicos de concessão (*mais, quand même*) e pela modalização deontica (*il faut doser*), de maneira a encontrar um

⁵³ Por combinarmos os gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2009) e os gestos profissionais (MOREL, BUCHETON et al, 2015), optamos por utilizar apenas o termo “gestos” na análise dos dados, no intuito de propor uma categoria mais geral que levasse em conta a natureza de nossos dados.

compromisso entre o desejo do aluno de falar e o plano prévio do professor. Nesse momento, a experiência vivida faz Théo construir uma solução, em forma de generalização: « *c'est des des des situations comme ça que.../ je sais pas il faut doser... la laisser parler mais la couper quand même...* », já que a opção por uma das maneiras de fazer, ou seja, “cortar a aluna ou deixá-la se expressar livremente” não traria benefício para nenhuma das partes, configurando-se em um conflito, no sentido vigotskiano do termo, remetendo à história antiga do asno de Buridan, que diante de um pleno e ideal equilíbrio de todos os motivos, orientados em direções opostas, resulta em uma inação da vontade (VIGOTSKI, 2003):

Conflito	
Cortar a fala aluna ↓ Aluno teria medo de falar posteriormente	Não cortar a fala a aluna ↓ Tempo gasto é maior

No momento da aula, optou-se por deixar a aluna falar, sem a intervenção do professor, gesto que podemos considerar como um recurso intermediário (SAUJAT, 2004b), solução encontrada naquele momento, mas que, sobretudo para Théo, não é uma maneira ideal. Para ele, é preciso encontrar um meio termo (*il faut doser*) para não prejudicar o plano da aula, nem a fala livre e espontânea do aluno.

Em seguida, por meio de uma generalização, identificada pelos pronomes sujeitos, de um lado « ils », indicando o coletivo maior de alunos e, de outro lado, o pronome « on », referindo-se ao coletivo de professores, Carol pauta a discussão em torno da necessidade de obter informações do aluno para melhor atuar na sua ZPD:

Generalizações - Carol
1. et quand on demande s'ils ont compris ils ont toujours compris... et après quand ils vont donner des exemples <i>on</i> va voir... ce qu'ils ont compris en fait
2. il n'y a pas d'élève qui dit "je n'ai pas compris"... c'est rare ça

Essas generalizações mostram que é uma situação comum em aulas de língua estrangeira e que para poder regular o objeto de ensino é preciso que o aluno o produza. É, portanto, na maneira como fazem a pergunta na SD “f) *Est-ce que vous en avez déjà écrit un? Si oui, dans quel contexte?* » que induzem os alunos a responderem de maneira mais fechada ou com pouca abertura. A discussão termina com uma solução de Théo, sugerindo mudar a pergunta, que, inicialmente, fez os professores terem que refazê-la diversas vezes, até que a aluna com mais dificuldade respondesse. Para os professores, a resposta fechada não permitiria diagnosticar os problemas dos alunos.

Solução desejável - Théo
1. oui c'est ça moi je pense qu' il faut changer la question moi j'ai pas encore arrivé à ça moi aussi j'ai cette intuition qu' il faut pas demander s'ils ont compris il faut demander « est-ce que vous pouvez m'expliquer ça »?

Assim, com as modalizações deônticas (*il faut*), Théo se auto prescreve projetando uma voz futura do professor dirigida aos alunos, como se imaginasse em sala de aula em uma situação similar (*il faut demander « est-ce que vous pouvez m'expliquer ça »?*),

transformando a pergunta fechada em pergunta aberta, o que exige uma postura mais ativa do aluno e uma maior possibilidade de diagnóstico das representações que os alunos possuem do gênero textual.

Nesse excerto da AC, podemos afirmar que houve construção de um tipo de capacidade praxiológica, pelo menos no plano discursivo: i) necessidade de adesão dos alunos ao projeto proposto na apresentação da situação, deixando-os mais livres para se expressarem, sem fazer interrupções e correções; ii) evitar perguntas fechadas que podem impedir o diagnóstico dos reais problemas de língua dos alunos. Esses dois gestos mostram que houve uma correspondência com o que eles aprenderam no curso de formação quanto ao conceito teórico da apresentação da situação, mas que, em contexto de LE, naquela situação, pôde trazer uma significação ampliada do conceito.

Excerto 02 ACS1: « Ils n'ont pas cru ce qu'ils lisaient »

Momento da aula selecionado por Carol	Sinopse
Aula 1: 32:00 a 33:10	Théo lê a instrução da Produção Inicial: « A partir d'un des titres ci-dessous, imaginez un fait insolite et racontez-le dans un fait divers ». Théo lê cada um dos títulos para verificar a compreensão. O título “Déclaré mort d'un coma éthylique, il se réveille à la morgue et repart faire la fête” traz várias questões de vocabulário. Théo pede para um aluno explicar. Carol pergunta aos alunos se eles entendem o acontecimento. Uma das alunas explica o vocabulário. Théo explica o significado de “repartir” e Carol explica o significado de “morgue” e Théo reexplica essa última expressão.

Na autoconfrontação, o comentário desse momento da aula selecionado traz os seguintes conteúdos temáticos:

- não compreensão de várias expressões por parte dos alunos;
- dificuldade de explicar as diversas expressões;
- necessidade de prever questões de vocabulário antes da aula;
- dificuldade de compreensão das expressões por haver apenas os títulos e não o texto da notícia;
- maneiras possíveis de explicar o título sem o texto;
- caráter insólito do gênero como dificuldade para a compreensão do vocabulário.

Nesse excerto da AC, o obstáculo dos alunos, verbalizado pelos professores, é com relação ao vocabulário dos títulos dos *faits divers* selecionados para a produção inicial e, o obstáculo dos professores é compreender as diferentes questões lexicais dos alunos que surgem de uma só vez.

Nos dizeres da professora Carol, os índices linguísticos que indicam os obstáculos são o verbo « *comprendre* » na negação, utilizado tanto para dizer que os alunos não compreenderam (1), como para dizer que os professores não estavam compreendendo qual era a dificuldade dos alunos (*je comprenais pas pourquoi ils n'avaient pas compris*), em 2. Outro índice de identificação do obstáculo é a referência “*le mot difficile*” (2), “*une autre confusion*” (3) e “*une confusion*” (4), como podemos observar abaixo:

Identificação do obstáculo - Carol
1. le mot qu'ils ne comprennent pas c'est la morgue

- | |
|--|
| <p>2. [et après j'étais « mais non c'est facile la mort » et je comprenais pas pourquoi ils n'avaient pas compris... il était mort et après ah oui la morgue c'est <u>le mot difficile</u></p> <p>3. et après il y a <u>une autre confusion</u>... parce que... eh::::... ils pensaient que la morgue que c'était le::: ahn:::: quand les parents sont là pour veiller quelque chose comme ça avant l'enterrement</p> <p>4. ça c'était <u>une confusion</u> pour préciser en fait ce que c'était la morgue</p> |
|--|

Para Théo, assim como Carol, ele não entendia qual era a dificuldade dos alunos (3) e as expressões “*interagir*” e “*interaction*” empregadas diversas vezes em um só turno de fala (2) revelam a atividade “polidirigida” do professor, devendo atender diversas demandas ao mesmo tempo (*Trop de choses qui se passent*):

Identificação do obstáculo - Théo
1. Lucas il dit "c'est quoi repart?" elle Miriam elle a pas compris « c'est quoi morgue? »
2. donc c'est chaque élève... interagit avec nous et après moi j'ai interagit avec Miriam elle a une interaction avec toi donc c'est... trop de choses qui se passent
3. mais j'avais pas compris ça qu'ils avaient pas compris la morgue

Em seguida, ao discorrer sobre as razões do obstáculo ligado ao vocabulário do *fait divers*, professora Carol toma consciência do grau de dificuldade da expressão “morgue” quando se coloca em um papel de alunos de Letras (*on a déjà travaillé le fait divers de crimes*), em que o trabalho com textos do gênero *fait divers* era habitual e permitia um conhecimento de vocabulário da esfera de circulação jornalística, contexto diferente de um aluno de FLE que talvez não tivesse sido exposto a tantos textos como ocorre com um aluno de Letras-francês, como veremos nos excertos abaixo:

Razões do obstáculo - Carol
1. oui ((rires)) eh:::: ahn:::: eh::::... c'est c'est un mot que dans la littérature dans les textes qu'on travaille/ on a déjà travaillé le fait divers de crimes un peu comme ça donc c'était pas un problème pour moi mais après je me suis dit que que::: ça c'était un peu... on pourrait avoir prévu ça ... ça c'est pas un mot qu'ils sont habitués normalement je pense... donc après <i>je me suis dit que</i> que que que ça serait une chose que ahn:::: que peut-être je je pouvais avoir recherché ou quelque chose comme ça... pour... ça n'était pas impossible prévoir
2. mais mais comme c'est un titre insolite peut-être ils n'ont pas CRU ce qu'ils lisaient parce que l'autre a demandé qu'est-ce que c'était « repart » et quand tu as dit repartir il savait qu'est-ce que c'est repartir mais après il a été déclaré mort... il n'y a pas repartir

Em 1, as modalizações pragmáticas (*on pourrait avoir prévu ça; ça serait une chose que ahn:::: que peut-être je je pouvais avoir recherché ou quelque chose comme ça; ça n'était pas impossible prévoir*) explicitam a responsabilidade da professora e também uma intenção de solução desejável, que era ter antecipado o problema de vocabulário dos alunos. Em (2), é interessante observar a entonação de Carol « *ils n'ont pas CRU* », de forma a dar ênfase ao fato de o aluno questionar a palavra “*repart*”, algo conhecido para ele, mas que é desestabilizado ao ser combinado com outras expressões, formando o título insólito⁵⁴, gerando dúvidas de sua real compreensão. Para Carol, portanto, o caráter insólito do objeto fez os alunos não acreditarem no que estavam lendo.

Ao serem questionados como eles tratam normalmente as questões de vocabulário, o debate sobre soluções aparece na discussão. Théo reitera o gesto que foi

⁵⁴ Título do fait divers: *Déclaré mort d'un coma éthylique, il se réveille à la morgue et repart faire la fête (Declarado morto de um coma etílico, ele acorda no IML e retorna à festa)*

adotado no momento da aula (1), que é perguntar se algum aluno compreendeu, e propõe outras duas soluções, em (2, 3), ou seja, pedir para reler a frase, fazendo hipóteses, ou então, o próprio professor explicar o sentido do título:

Solução satisfatória - Théo
1. moi je pense que je ferais ce qu'on a fait en fait... c'est voir si quelqu'un d'autre... avait compris
2. sinon demander de relire la phrase... faire des hypothèses... sinon ahn expliquer comme tu as expliqué... en français qu'est-ce que ça veut dire je je suivrais ce chemin
3. parce que il y a quelques il y a quelques... pas hypothèses... ahn... il y a quelques hypothèses à faire mais déclaré mort après que t'es déclaré mort soit t'es à l'hôpital soit t'es à la morgue <i>soit</i> t'es je sais pas parce qu'il y a quelques endroits il y a peu d'endroits possibles ahn::: quand t' es mort donc... pour se réveiller ((rires))

Já Carol vê uma outra possibilidade de tratamento do vocabulário, dentro do texto que deu origem ao título:

Solução desejável - Carol
1. si on avait le texte on pourrait faire le contexte trouver ce que le mot veut dire dans la phrase mais c'est juste le titre

A modalização lógica acima (*on pourrait faire le contexte*) é apoiada por critério (*si on avait le texte*). Para ela, trazer só os títulos, sem a possibilidade de cotejá-los com o texto, torna o trabalho com o vocabulário pouco eficiente.

Nesse excerto, podemos dizer que há também a construção de capacidade praxiológica ao identificar e diagnosticar o obstáculo de aprendizagem dos alunos, que é a dificuldade de compreensão dos títulos do *fait divers*, devido ao seu caráter insólito. Depois disso, duas maneiras de regular o vocabulário em LE são mencionadas para contornar o obstáculo dos alunos: incitar os alunos a formular hipóteses ou fazer paráfrases, no caso de Théo, ou ainda, fazer inferências estando de posse da notícia à qual se refere o título, no caso de Carol.

Excerto 03 ACS1: « Marcos il n'aime pas trop travailler en binôme »

Momento da aula selecionado pela formadora	Sinopse
Aula 1: 44:00 a 45:20	Os professores circulam na sala para sanar eventuais questões dos alunos, enquanto eles redigem a produção inicial. Uma dupla faz um só texto, a outra dupla resolve fazer individualmente.

Esse excerto da entrevista, segue o seguinte plano dos conteúdos temáticos:

- produção inicial e não intervenção do professor para melhor verificar as dificuldades dos alunos
- resistência dos alunos em fazer as atividades em dupla
- necessidade de identificar as dificuldades individuais com textos individuais
- interesse em misturar alunos criativos e alunos objetivos
- impressão do professor ser executor da sequência didática e impressão de passividade dos alunos
- divergências quanto a percepção das formas de interação dos alunos e do professor em sala

Neste excerto, temos dois obstáculos: o primeiro com relação a modalidade de interação proposta pelos professores que não é seguida por uma dupla de alunos, o segundo é com relação a percepção que um dos professores tem com o trabalho da sequência didática. A professora Carol manifesta esse primeiro obstáculo referindo-se à resistência do aluno em trabalhar em duplas. Além disso, a dúvida no agir se apresenta de maneira importante nesse excerto da autoconfrontação em 1 e 2, como podemos constatar no emprego das modalizações pragmáticas (*je savais pas s'il faudrait intervenir; j'étais pas sûre si on devait insister ou pas; j'étais pas sûre à ce moment si je je devais "non mais vous ne travaillez pas ensemble?"*). Com a expressão “*il a une résistance pour... travailler avec Miriam*”, Carol mostra que o aluno desejava produzir individualmente seu texto.

Identificação do obstáculo - Carol

- | |
|--|
| <p>1. cette chose je savais pas si:::... s'il faudrait intervenir parce que::: eh::: ça c'était la première fois mais après ça s'est passé d'autres fois... Marcos il n'aime pas trop travailler en binômes j'étais pas sûre si on devait insister ou pas... je sais pas pourquoi mais::: je je je me suis aperçue qu'il est/ il a une résistance pour... travailler avec Miriam</p> <p>2. j'étais pas sûre à ce moment si je je devais "non mais vous ne travaillez pas ensemble?" je n'ai pas fait mais je je j'étais pas sûre à ce moment</p> |
|--|

Para Carol, o aluno até poderia fazer o texto individualmente à condição de discutir com o colega “*ils discutent même pas parce qu'ils pourraient discuter et faire les textes séparés mais::: ils parlent pas* ». Com as expressões « *discuter* » e « *parler* » na forma negativa há uma percepção, por parte da professora, do descompasso entre o que é proposto em uma aula de língua (praticar a língua falando, interagindo com o colega) e o que de fato acontece (alunos não falam, não discutem) naquele momento da produção inicial. Logo depois de questionada sobre a razão da importância de fazer a atividade em dupla, a professora Carol, por meio de modalizações apreciativas, destacadas abaixo, a avalia como benéfica a forma de interação em duplas:

Convicções - Carol

- | |
|--|
| <p>1. je je pense que c'est bien pour eux de de travailler ensemble parce que::: <i>ils peuvent s'entraider</i> et::: un a une idée que l'autre n'a pas eu je pense que c'est un moment intéressant pour pour eux eh::: donc moi je pense que ça serait mieux je pense que s'ils avaient discuté peut-être leur texte serait... serait mieux écrit...mais je peux pas savoir en fait</p> |
|--|

Nos trechos destacados em itálico, há uma voz da didática da LE (*travailler ensemble; ils peuvent s'entraider*), em um discurso que prescreve implicitamente o trabalho coletivo como forma de melhor aprender e praticar a língua-alvo, sobretudo em contextos de aula exolíngua, com o objetivo de aproveitar ao máximo as possibilidades de interação em pares ou em grupos para realizar as tarefas propostas. Nesse momento, surge o obstáculo para a professora, pois justamente um dos alunos resistiu à forma de trabalho prevista na sequência didática, que era trabalhar em duplas.

No entanto, o que representou um obstáculo para Carol, foi uma solução para o professor Théo. A mobilização dos conectores lógicos de oposição e concessão (*mais, quand même*) e as modalizações lógicas (*je pense*) revelam um posicionamento diferente na situação vivida por Théo, ou até mesmo uma controvérsia:

Solução satisfatória- Théo

oui **mais** je pense que ça nous a permis **quand même** de d'identifier des problèmes... propres à Miriam propres à Marcos exemple du titre que **je pense qu'on n'aurait pas... ahn::: pensé à travailler ça autant** si Miriam n'avait pas par exemple fait/ ne pas fait son/ si elle avait fait un titre parce que là elle a mis juste un titre/ elle a pas mis un titre

Afinal, o imprevisto, nesse caso, foi benéfico de uma certa maneira, já que propiciou uma eficácia no diagnóstico da produção inicial de cada aluno, podendo assim trabalhar a diferenciação do ensino do gênero *fait divers* e elaborar uma SD mais adaptada aos obstáculos na escrita dos alunos, a exemplo do trabalho com os títulos nos módulos seguintes da SD, uma vez que a referida aluna nem mesmo o colocou em sua produção inicial. No entanto, a professora Carol encontra outra razão para justificar o benefício de fazer o texto em duplas, demonstrando uma capacidade de ação dos alunos pela modalização pragmática (*ils pourraient mélanger les choses*):

Solução desejável - Carol

parce que Marcos il est très très créatif... Miriam elle est plus... directe... objective... donc peut-être...**ils pourraient mélanger les choses** pour pour construire un texte bien écrit et en même temps créatif etc

Para ela, a mistura de diferentes perfis de alunos pode permitir um texto bem escrito e criativo, aliando, objetividade e criatividade, respectivamente.

Como capacidade praxiológica, cada professor constrói a sua com relação às motivações acerca das modalidades de interação em sala de aula. No caso de Théo, o imprevisto acabou gerando um caminho benéfico para a tomada de decisões quanto aos conteúdos que seriam trabalhados nos módulos da SD, ou seja, o trabalho individual permite melhor diagnosticar obstáculos de cada aluno. No entanto, para a professora Carol, a interação de dois alunos para realizar a tarefa pode propiciar interação oral, ainda que cada um faça a sua produção individualmente, pois alunos com diferentes habilidades (criativo e objetivo) podem se complementar ou se ajudar.

Um outro tipo de obstáculo é mencionado por Théo é ligado à sua relação com a sequência didática. Essa mudança do objeto do discurso não é por acaso. Os inúmeros marcadores modais indicando “impressões” deste excerto é um cuidado que Théo toma para avaliar criticamente o material didático elaborado nas duas formações. Ele afirma ter a impressão de que as atividades da SD poderiam ter sido aplicadas sem o professor, pois parece só ler as consignas para os alunos realizarem as tarefas.

Identificação do obstáculo - Théo

ah... j'ai eu l'impression de::: car j'ai commencé à écouter la vidéo là... ahn::: mais ça c'est un peu je pense que:::... héritage de l'autre formation que que j'ai suivi... parce qu'une des mes impressions quand quand on a fait l'autre séquence là pour pour la première fois ce que j'étais trop attaché aux activités qu'on avait créé... et j'ai eu cette même impression encore ici... et je me demandais... / j'ai noté ici j'ai mis comme j'ai l'impression que les activités se sont des activités qui auraient pu être faites sans le professeur... ça me semble que je ne je ne comprenais pas très bien/ je pense que c'est le même problème c'est comme si on/ moi/ si nous on menait la la discussion mais on faisait juste que lire en fait... on lisait les activités les titres les énoncés et on leur demandait de faire **c'est sûr que c'était pas ça qu'on faisait** **mais** c'est ça mon impression

A retomada anafórica “*le même problème*” é a maneira como Théo nomeia o seu obstáculo. Ao final ele utiliza uma modalização lógica (*c'est sûr que c'était pas ça*) para afirmar sua certeza de que não era isso realmente que ocorria, ou seja, só ler os

enunciados, no entanto, a oposição marcada pela conexão “*mais*”, ao mesmo tempo, tem a intenção de registrar a maneira como ele viveu a sequência didática, crítica talvez direcionada a pesquisadora que também ocupou o papel de formadora. O uso do “on” no trecho « *on a fait l'autre séquence là pour pour la première fois* » poderia estar indicando o coletivo dos participantes da formação, inclusive a própria formadora.

Mais adiante Théo define seu obstáculo com a seguinte retomada nominal “*cette position d'exécution de la séquence* », revelando o incômodo que ele sente com a SD, cujo formato causava-lhe a impressão de que os professores falavam mais que os alunos.

Razões do obstáculo - Théo
ouais... c'est comme/ c'est la manière dont <i>on</i> fait la séquence ahn:::.... j'ai l'impre/ j'ai constaté qu'on parle beaucoup plus que les élèves ... je sais pas si <i>on</i> fait le calcul là il y a quatre élèves on est deux je sais pas quel est le pourcentage de temps qu'on passe à parler quel est le pourcentage de temps qu'eux ils passent à parler et::: <i>on est dans un cours de langue non?</i> qu'on a pas mal l'objectif de leur faire parler... ahn::: donc lié à ça je vois toujours/ je me vois toujours parce que c'est <u>la deuxième fois</u> que je fais ça...dans <u>cette position d'exécution</u> ... de de la séquence... ahn.... je sais pas je sais pas

Ainda neste fragmento, professor traz uma modalização lógica “*j'ai constaté qu'on parle beaucoup plus que les élèves*” e a voz da linguística da análise conversacional (*je ne sais pas quel est le pourcentage de temps qu'on passe à parler quel est le pourcentage de temps qu'eux ils passent à parler*) na tentativa de demonstrar uma maneira objetiva de contar o tempo de turno de cada falante na aula. Logo depois, a pergunta retórica « *on est dans un cours de langue non?* » reproduz a voz da didática das línguas estrangeiras que implicitamente prescreve ao professor a tarefa de fazer os alunos falarem. Se ele sente que está fazendo o contrário, o professor entende que estaria ferindo um princípio da didática, gerando um obstáculo na sua atividade. Diante desse outro obstáculo verbalizado, Théo exprime uma solução desejada, por meio de verbos de ação (*on parle moins, on les écoute, les faire faire, les mettre au travail*):

Solução desejável - Théo
il y a aussi le le type d'activité... qu'on propose... peut-être que là il faut passer trop de temps à expliquer mais à mon avis ça serait comme " <i>faites ça</i> " et ils le font et on les fait parler juste après et on parle moins on les écoute plutôt... ahn:::.... c'est les faire faire... les mettre au travail... j'ai un peu l'impression qu'ils continuent à cette position de passivité... encore un peu trop... d'écouter le professeur d'attendre la consigne mais ça aussi je pense que c'est la façon dont on a fait... les activités... tu comprends ce que je dis?

Com a modalização deôntica “*peut-être que là il faut passer trop de temps à expliquer* », percebemos que a SD é vista por Théo como uma norma não muito aceita por ele nessas condições (*le type d'activité; trop de temps à expliquer; ils continuent à cette position de passivité encore un peu trop d'écouter le professeur d'attendre la consigne*). Depois de se ver dessa forma, o professor vislumbra um outro gesto, com uma voz da didática quando se pensa no aluno enquanto « ator »⁵⁵ : « *ça serait comme "faites ça" et ils le font et on les fait parler juste après et on parle moins on les écoute plutôt...*

⁵⁵ Neste momento, usamos termo ator com o sentido atribuído pela perspectiva acional do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001/2018), ou seja, de um usuário da língua que realiza tarefas, sejam elas languageiras ou não, dentro de um contexto social para agir no mundo.

ahn:::... c'est les faire les faire... les mettre au travail... ». Essa outra possibilidade estaria mais conforme às condições ideais de uma aula de língua: professores de um lado que escutam mais e falam menos, ocupando um papel mais de mediador do trabalho, alunos de outro, sendo ativos e participativos nas interações propostas, como propõe o CECRL (2001/2018). Contudo, a percepção de Carol, mais à frente da discussão, é diferente e contrária à de Théo.

oui mais en tout cas... il y a des moments où ils discutent... donc je pense qu'ils ont quand même parlé mais peut-être ils n'ont pas parlé beaucoup avec nous... peut-être **c'est ça qui te dérange un peu**... parce qu'ils ont parlé entre eux ils ont fait ahn des consignes ... mais::: on n'as pas fait ça en commun/

Ela faz ressalvas com asserções, refutando as generalizações de Théo, com o uso de conectores lógicos “*mais en tout cas il y a des moments où ils discutent*”; “*je pense qu'ils ont quand même parlé mais peut-être ils n'ont pas parlé beaucoup avec nous*»; «*ils ont discuté et on a entendu un peu ici et là*»; «*la mise en commun... on fait en binômes peut-être ça donne l'impression qu'ils ont qu'ils ont pas trop parlé...*». A compreensão da situação por parte de Carol é diferente. Com dêiticos temporais e espaciais (*des moments; un peu ici et là*) ela relativiza os fatos e, ao final, traz uma justificativa do motivo pelo qual Théo teve outra percepção: “*je pense qu'ils ont quand même parlé mais peut-être ils n'ont pas parlé beaucoup avec nous... peut-être c'est ça qui te dérange un peu*”. Com a modalização apreciativa ao final, Carol pode estar inferindo que se as interações do tipo “professor-aluno” fossem mais numerosas, Théo não teria sentido incômodo, pois assim ele se asseguraria de que os alunos estariam falando. Vejamos que o verbo “*parler*” é uma constante nesse excerto e em muitos outros.

Parece-nos que a capacidade praxiológica construída nesse excerto da autoconfrontação é a identificação dos obstáculos ligados às formas de interação em sala. Apesar de estarem destacados como sendo distintos, eles estão relacionados, pois ambos se referem ao tipo de interação em sala de aula (aluno sozinho; aluno-aluno; aluno-professor). Os professores constroem uma compreensão de que o trabalho individual em aulas de língua, seja por parte do aluno, seja por parte do professor não é apreciado. Em ambos os casos, está explicitado o desejo de consagrar grande parte da aula para a prática da língua francesa, em que a interação garantiria um espaço possível para as aprendizagens.

Excerto 05 ACS1: «j'étais trop excité, je sais la réponse, mais moi je suis la prof»

Momento da aula selecionado por Carol e Théo	Sinopse
Aula 2: 29:00 a 29:30	Os alunos tentam responder à pergunta da SD « <i>Quelles informations sont présentes dans les titres que vous avez créés?</i> » Na lousa, Théo explica a construção do “dêitico espacial” no título por meio dos títulos que os próprios alunos construíram. Carol complementa o raciocínio de Théo com um outro exemplo: “ <i>Indonésie...</i> ” “ <i>Brésil: la plongée suicide...</i> ”

O resumo do plano global dos conteúdos temático desse excerto seguiu a seguinte ordem:

- incômodo por fornecer a resposta acerca do título antes dos alunos
- sugestão de correção dos títulos
- uso da lousa não previsto e o tempo demandado para isso

Nesse excerto, o obstáculo do professor é corrigir os títulos dos *fait divers* criados pelos alunos.

Carol identifica os obstáculos, com modalizações apreciativas em 1 e 4, com perguntas a si-própria, repetidas vezes, em 2 et 3:

Identificação do obstáculo - Carol
1. ça m'a gêné parce que::: après j'ai j'ai pensé j'ai des...j'ai.../ peut-être ça serait mieux s'ils disaient ça pas moi ((rires))
2. <i>je m'avais dit "pourquoi je fais ça? pourquoi je n'ai pas demandé?"</i>
3. ouais... et c'était c'était instantané... je fais ça/ <i>j'étais en train de faire ça et en réfléchissant "pourquoi je fais ça? pourquoi je fais ça? pourquoi je fais ça? il ne faut pas faire ça"</i> ((rires))
4. oui au moment où je faisais je regrettais déjà

Carol, incomoda-se por ter dado a resposta à pergunta endereçada aos alunos e interessante observar que ela se exprime por uma voz, de modo a verbalizar no momento da entrevista o que ela pensou no momento por meio da aula voz da fala interior reconstituída (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014). Ademais, dentro dessa voz da fala interior que é expressa na entrevista, tem uma modalização deôntica “*il ne faut pas faire ça*”, em 3, expressando, ao seu ver, um gesto rejeitado por alguma instância, talvez pela didática. A relação com o tempo nas expressões “*c'était instantané*” et « *au moment où je faisais je regrettais déjà* » que a professora Carol estabelece indica o pouco tempo que o professor dispõe para tomar decisões. Nem sempre as melhores escolhas são as que vêm primeiro no pensamento do professor. Outras forças regem essas escolhas, podendo elas ser o incômodo do silêncio prolongado em aula de língua ou mesmo o tempo mais longo que os alunos precisavam para reagirem às perguntas. Não descartamos também o papel de aluna que Carol assume nesse momento, ao responder à pergunta de seu par Théo “*j'étais trop excité pour.... je sais la réponse*” que, logo em seguida, faz uma ressalva, por meio de um conector de oposição « *mais moi je suis la prof* », de seu real papel naquele contexto.

Para Théo há um gesto em que o professor faz a pergunta fingindo que não sabe, em 1, para que o par pergunta-resposta funcione no jogo ficcional da sala de aula:

Solução desejável - Théo
1. ouais j'ai noté le même extrait exactement pour la même raison j'irais dire comme j'attendais/ j'essayais/ je faisais comme si je ne savais pas pour qu'ils/ pour qu'eux ils répondent mais là quand tu as répondu j'ai dit hm:::
2. je voulais qu'ils parlent ((rires)) mais c'est pas grave c'est pas... grave

Com a modalização pragmática “*je voulais qu'ils parlent*”, em 2, Théo exprime a intenção de realizar completamente o gesto de regular utilizando o par pergunta-resposta, um recurso canônico para regular o objeto de ensino. Se o professor mesmo fornece a resposta, o gesto didático almejado não se completa, já que a regulação do objeto não tem a desejada reflexão/participação do aluno, como demonstrado por Tobola-Couchepin

(2017) nos gestos de regulação de níveis 4 e 5, que indicam maior participação do aluno quanto à construção do conhecimento.

Professor Théo, na modalização pragmática “*T’aurais pu arrêter...dire “c’est à vous de dire”*”, sugere à Carol um gesto para conter a “ansiedade” de responder, expressando-se em discurso direto a projeção da voz do professor em sala de aula que passa o turno de fala aos alunos:

Solução sugerida - Théo
((rires))... t’aurais pu arrêter... dire comme "hop non" "c'est à vous de dire"... mais oui mais parfois... parfois on se rend pas compte de ce qu'on fait

Professora Carol reage com uma voz do professor que dá pistas para o aluno sobre onde obter a resposta, também por uma modalização pragmática, para sugerir uma capacidade de ação:

Solução desejável- Carol
[peut-être j’aurais pu dire "ah il y a l'exemple dans le texte qu'on avait vu... c'était lequel?"

É um tipo de pergunta que visaria a guiar mais o aluno, atuando na sua ZPD, sem que ele perca sua autonomia. A sugestão de tentar fazer outra pergunta é uma forma de mudar a regulação da aprendizagem. É um indicativo de que Carol busca uma eficiência na sua atividade.

Há um conflito que vai sendo construído ao longo da discussão: se por um lado esperar os alunos pensarem demanda tempo, por outro, se o professor dar a resposta à pergunta justamente para economizar tempo, ele subtrai a autonomia do aluno e seu tempo de reflexão. O pesar de Carol é por não ter dado o tempo necessário aos alunos. No entanto, ela encontra um meio termo para, no futuro, resolver o conflito, ao propor mudar a regulação com uma pergunta mais guiada, com pistas que ajudariam os alunos a encontrarem a solução para o problema posto.

Em seguida, Théo comenta sobre o uso da lousa que, no meio da correção, decide não mais utilizá-la devido ao tempo que isso exigia:

Solução insatisfatória - Théo
1. mais ici on a mis le::: le titre dans le tableau c'était pas prévu non plus je pense... et là quand ils disent/ quand ils commencent à lire la deuxième partie... <u>j'ai eu cette réflexion j'allais j'allais écrire aussi sur le tableau mais là je me dis "non je pense pas que je vais écrire... ça va prendre trop de temps »</u>
2. et c'est pour ça qu'on/ moi je je j'ai pas continué à écrire le:::/ je sais pas si tu te souviens mais je t'ai demandé "est-ce que tu veux écrire?"
3. [le deuxième... quand tu as dit non je me dis/ <u>je me suis dit "ah ouais peut-être que c'est pas une bonne idée"...</u> donc on a fait juste oralement

A mudança de gesto é representada pela reconstituição da voz da fala interior supostamente tida no momento da aula, em 1: “*non je pense pas que je vais écrire... ça va prendre trop de temps*»; em 3 “*ah ouais peut-être que c'est pas une bonne idée*”. A decisão de fazer oralmente é representada pelo pronome “on”, coletivo dos dois professores: “*donc on a fait juste oralement*”. Para Théo, a mudança da forma como fazia as correções (na lousa) foi uma escolha regida pela variável tempo (*ça va prendre trop de*

temps), um elemento determinante para a tomada de decisões em sala de aula, como observamos constantemente nas entrevistas e em outras pesquisas (LOUSADA, 2006). Do mesmo modo, a resposta dada pela professora Carol, antes mesmo dos alunos, também está estreitamente ligada ao tempo da aula. Dar a resposta antes mesmo dos alunos revelou um privilégio dado a relação tempo-progressão das atividades, no entanto, como demonstrado nas verbalizações, essa decisão pautada na variável tempo acabou prejudicando a postura ativa dos alunos, no seu próprio processo de aprendizagem, tão valorizada por esses professores, como podemos constatar em vários excertos.

Excerto 06 ACS1: je ne voulais pas dire "je ne sais pas"

Momento da aula selecionado por Théo	Sinopse
Aula 2: 34:00 a 35:21	Uma aluna lê seu título “ <i>L’octogénaire a été arrêtée pour son style de conduite</i> ”. Théo repete a frase da aluna, substituindo “ <i>pour</i> ” por “ <i>par</i> ”. Um aluno, porém, corrige o professor, dizendo “ <i>il faut user ‘pour’ et pas ‘par’</i> ”. Théo pede para esperar e termina a correção do título. Em seguida, ele pergunta ao aluno qual era sua questão, o aluno explica. Ele pede para a aluna reler a frase e ele a corrige colocando “ <i>à cause de</i> ” no quadro negro.

Resumidamente, a discussão se desenvolve a partir dos conteúdos temáticos a seguir:

- incômodo do professor por ter sido corrido pelo aluno;
- justificativas da professora quanto ao erro do professor, devido aos diversos elementos que precisa gerenciar ao mesmo tempo;
- não compreensão da discussão do “*par/pour*” por parte da aluna que foi corrigida erroneamente pelo professor.

A identificação do obstáculo se faz por diversas formas enunciativas, tal como modalizações apreciativas, em 1, 2, mas também pelas modalizações pragmáticas na forma negativa, revelando o não desejo de deixar transparecer o desconhecimento da gramática francesa, em 3, 4 e 5. Também é possível observar o uso de um campo lexical voltado para a desorientação de sua atividade em 6, ao citar que “perdeu seu chão” e que estava no meio do “nada”. As inúmeras questões para si, por meio da voz da fala interior reconstituída em 6 ou a entonação mais forte em 7 também são formas de exteriorizar os impactos negativos da experiência vivida pela situação de ter sido corrigido por um aluno, como demonstrado nas transcrições selecionadas abaixo:

Identificação do obstáculo - Théo
<p>1. j'étais trop gêné pour réfléchir de façon consciente</p> <p>2. c'est vraiment compliqué de savoir quand est ce qu'on utilise telle ou une autre... ahn préposition ahn: je pensais jusque-là que je maîtrisais bien la question de par et pour ça me ça m'a vraiment gêné comme ça vient d'un élève ça me gêne un peu plus</p> <p>3. je voulais pas mettre au tableau</p> <p>4. je voulais pas continuer parce que... je savais pas la réponse</p> <p>5. je ne voulais pas dire "je ne sais pas"</p> <p>6. je perds tous mes *supports je suis comme dans le néant... j'arrête de penser à ce que je fais avec Miriam et <i>je pense juste à par pour par pour c'est quoi? qu'est-ce que se passe? qu'est-ce que j'ai dit? qu'est-ce qu'il faut dire?</i></p>

7. j'avais **AUCUNE** idée

O obstáculo, que é o fato de Théo ter corrigido a preposição do título da aluna e, em seguida, ter sido corrigido por um aluno, é representado de diversas maneiras e diversas vezes. O verbo “*gêner*”, empregado oito vezes nesse excerto da autoconfrontação, junto as outras marcas enunciativas explicitadas no quadro acima, pode significar o quanto o professor foi afetado por essa experiência. Com as modalizações pragmáticas na forma negativa, Théo sente-se incapaz de gerir a situação por não querer demonstrar sua dúvida quanto ao conteúdo gramatical, cuja regra de emprego do “*par*” e do “*pour*” é de difícil apropriação (*c'est les prépositions c'est vraiment compliqué de savoir quand est ce qu'on utilise telle ou une autre... ahn préposition ahn:::*). Théo representa sua imobilidade diante da situação, bem como o seu constrangimento face à uma possibilidade de transparecer pouca aptidão para o referido conteúdo gramatical. O uso do *par/pour*, bem como outras preposições do francês é bastante complexo. Neste caso há um obstáculo epistemológico enfrentado pelo professor, mas também pelos alunos.

A saída para o problema foi continuar a correção completa da frase da aluna, sem dirigir a atenção ao aluno que o corrigiu, mas Théo reprova seu gesto, justificando sua postura como “protocolar”:

Solução insatisfatória - Théo

à la fin ce que j'ai fait avec Miriam **ça a été pas pertinent** non plus j'ai juste fini ça ça a été juste comme... ahn ahn pro... ahn.... protocolar... protocolar j'ai juste fini l'activité... **je pense pas que ça a été intéressant**

Ao longo da discussão, o professor Théo revela ter encontrado uma maneira de explicar o sentido da preposição substituindo-a por “*à cause de*”:

Solução satisfatória - Théo

quand j'ai quand j'ai vu la voie comme de sortir par à cause de j'ai mis au tableau à cause de et je pense qu'on a passé à autre chose **mais** je pense pas qu'on a:::/ on a pas traité ça avec Miriam je pense/ je n'ai pas vérifié ce qu'elle a écrit

As escolhas lexicais « *la voie*” e “*sortir*” marcam os caminhos possíveis que se apresentam no conjunto de decisões do professor, mas essa, mais especificamente, é uma espécie de metáfora da representação da solução encontrada no momento da aula, como se a correção do aluno imputasse a ação de Théo, mas que, ao final, ele encontra um recurso (um caminho para sair) para agir naquele momento. Contudo, como demonstrado pela oposição “*mais*”, Théo não fica satisfeito (*mais::: on a pas traité ça avec Miriam/ je pense/ je n'ai pas vérifié ce qu'elle a écrit*) por completo, já que a aluna que foi corrigida sem necessidade parecia não acompanhar a discussão do “*par/pour*”.

No final da discussão, Théo expõe seu desejo de ter explicado a aluna o uso da preposição, através da modalização pragmática:

Solução desejável - Théo

et Miriam la pauvre... je pense même pas qu'elle a/ qu'elle suivait parce que c'était c'était/ **on aurait pu reprendre pour lui expliquer**... en fait elle avait fait correctement...

Duas diferentes justificativas do obstáculo epistemológico são comentadas pelo professor, ou seja, estabelecer um esquema que defina o uso das referidas preposições ou relacionar com o português:

Razões do obstáculo - Théo
je fais toujours un schéma avec pour par et quand il m'a posé la question j'ai vu que le schéma que moi...je me:::/ que j'étais établi/ que j'avais établi pour moi-même ça marchait pas... parfois <i>on fait des liens entre le portugais français on s'explique/ s'auto explique les choses donc mon schéma ne marchait plus pour ce/ pour cet exemple</i>

Porém, como dito pelo professor, as regras por ele estabelecidas não funcionaram naquela ocasião.

Para Théo a voz do coletivo de professores de FLE, expresso pelo “on” na transcrição acima, tem uma estratégia de compreensão da língua que podemos considerar como semelhante a gramática contrastiva (*parfois on fait des liens entre le portugais français s'auto explique les choses*), cujo objetivo é de estudar e comparar duas ou mais línguas. No entanto, as línguas apresentam diferenças importantes para certos conteúdos linguísticos, como é o caso do uso do “*par*” e “*pour*”, como é constatado por Théo em “*donc mon schéma ne marchait plus pour ce/ pour cet exemple*”. A estratégia de emparelhar as duas línguas, para esse caso, mostra-se ineficaz, configurando-se como um obstáculo epistemológico para o professor.

Já para Carol, o obstáculo de Théo é de outra natureza, reconhecendo-se naquela atividade (*je comprends, je me sentirais pareil*):

Razões do obstáculo - Carol
<i>à ce moment c'est trop</i> parce que... tu analyses la phrase s'il y a la pertinence... il y a une préposition là c'est c'est trop ahn... donc je comprends ce que tu dis moi je je me sentirais je me sentirais pareil eh::: mais::: à ce moment-là

Diferente para Carol, o obstáculo não é epistemológico, mas ele advém da sobrecarga da atividade mental do professor, que Carol a qualifica por meio da modalização apreciativa “*à ce moment c'est trop*”. A atividade de correção em grande grupo em que os alunos vão expondo suas produções livres exige do professor uma análise imediata da produção, uma avaliação da sua pertinência e a adequação das regras gramaticais, segundo a professora. Nesse sentido, a situação vivida em classe teria uma relação mais estreita com o obstáculo didático e nem tanto com o epistemológico (conhecimento das preposições, no caso)

Depois disso, Carol sugere uma solução, introduzida pelo emprego da hipótese (*si*), que poderia ajudá-lo a melhor gerir todo esse processamento mental no momento da correção:

Solução sugerida - Carol
peut-être si si tu écrivais sur le tableau ça serait plus clair pour pour toi... parce que penser la phrase le sens le rapport avec le texte la préposition... ahn::: peut-être c'est trop

O uso da lousa é apresentado como um recurso eficaz para o próprio professor se autorregular, tornando a produção do aluno mais visual para ele e, portanto, com uma possibilidade de se ancorar nesse suporte para melhor analisar a relação entre o sentido e a forma linguística do título elaborado.

Ainda, mais à frente, Théo estabelece uma hierarquia de erros admissíveis, se por um lado os “acentos” ou a falta deles podem ser apenas vistos como a causa de uma distração ou de um esquecimento do professor, por outro, o erro gramatical seria mais grave e por isso mais constrangedor para ele, pois pode revelar um desconhecimento da norma gramatical.

c'était une chose que je SAIS si c'était une chose "ah est-ce que ce mot là il y a pas d'accent?" et là je regarde et je dis "ah oui j'ai oublié" c'est une chose/ quand on oublie une chose et quand on remarque juste après ça ça me gêne pas du tout...

No excerto acima, vimos que o professor parece ter uma preocupação e uma tolerância diferente dependendo do tipo do erro linguístico.

Excerto 07 ACS1: « on comprend pas de quoi il parle »

Excerto 07 ACC : « il voulait apporter un style à son titre faire rire mais il ne comprenait pas la relation logique de cause conséquence »

A análise que se segue está ancorada em dois momentos distintos da autoconfrontação, a primeira autoconfrontação simples (ACS1) e a autoconfrontação cruzada (ACC) mas que tratam de uma mesma sequência de aula, cuja sinopse reproduzimos abaixo:

Momento da aula selecionado por Théo	Sinopse
Aula 2: 38:00 a 41:06	Um aluno lê o título por ele criado, Théo diz não o entender, o aluno tenta explicar. Carol sugere alguns ajustes para conservar o fato insólito e comenta com o aluno que é interessante o fato que ele teve muitas ideias.

Para cotejar os dois excertos da autoconfrontação de mesmo objeto, procuramos identificar sobretudo as mudanças temáticas e as de posicionamento enunciativo dos dois momentos distintos (ACS1 e ACC), cujo objeto de discussão era o momento da aula em que o professor corrigia os títulos de um dos alunos. A partir disso, pudemos traçar as transformações de percepções quanto ao obstáculo tematizado nessas duas ocasiões.

Resumo dos conteúdos temáticos dos dois excertos:

Excerto 07 ACS1	Excerto 07 ACC
<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade de compreensão do título criado pelo aluno e sua falta de pertinência - caráter insólito dos títulos como reveladores da dificuldade dos alunos - falta de sentido no título mesmo com a sintaxe correta - dificuldade de outros alunos em produzir títulos 	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade de compreensão do título criado pelo aluno - explicações da dificuldade do aluno e de sua vontade de produzir um título insólito e ao mesmo tempo engraçado - dificuldade do aluno em estabelecer uma relação lógica entre causa e consequência no título

<p>- possibilidades de tratamento do título através do trabalho com a coesão nominal</p>	<p>- tempo despendido para compreender o aluno e poder corrigi-lo - timidez do aluno e a preocupação em expô-lo com a correção demorada - questionamentos sobre como ajudar o aluno reformular seu texto, chegar à solução, considerando o seu nível de língua - importância de compreender o aluno para poder ajudá-lo - importância em não cortar, corrigir o aluno constantemente para assegurar sua participação - a não passagem pelo português para se comunicar em sala - percepção da tranquilidade dos professores e do esforço para compreender o aluno - personalidade do aluno (gentil e não defensivo) - relação entre nível de língua e arrogância do aluno</p>
--	---

A partir do quadro acima, podemos observar que, da autoconfrontação simples para a cruzada temos um maior desenvolvimento temático, pois os professores vão além de uma simples constatação do obstáculo e de uma simples razão de suas causas. Na última entrevista, outros temas aparecem: há a inserção da variante “tempo” como um novo obstáculo para Théo, pois o tempo despendido para compreender o título do aluno tardou, por consequência, a sua correção; uma análise mais objetiva do problema com o título do aluno, inserção da característica psicológica do aluno como elemento desfavorável à sua expressão em LE; a pergunta da professora Fernanda que faz refletir sobre um gesto possível nessas condições; as maneiras como os professores agem em situações similares; as percepções da professora Fernanda quanto a maneira como os professores agiram na sala de aula e, por fim, uma controvérsia de convicção entre Théo e Carol, na relação entre personalidade e nível de língua dos alunos.

Para identificar os obstáculos enfrentados na sequência de aula selecionada, os índices linguísticos são diversos: expressões de negação (1), anáforas fazendo referência à situação de dificuldade (2), verbos que denotam tentativas frustradas de compreensão da fala dos alunos (3), expressões de surpresa, introduzidas por meio de perguntas (4), além de expressões extralinguísticas, como os risos e as expressões faciais de incompreensão.

Identificação do obstáculo ACS1 - Carol	
1.	ça n'avait rien à voir
2.	<u>c'est l'histoire avec l'égout</u>
3.	on comprenait pas ce qui se passait
4.	c'est quoi ça?

Mais especificamente, Carol, na ACS1, introduz o tema do obstáculo com uma modalização apreciativa (*ça c'est trop compliqué*), seguido de expressões com verbos denotando gestos e ações (*moi je regardais le texte "mais c'est où cette histoire d'égout?"*; *moi je cherche dans le texte*), que revelam um esforço da professora em encontrar o

mesmo referente construído pelo aluno ao produzir seu título⁵⁶. Ao final da entrevista, Carol cita outro caso parecido, que ocorreu com outro aluno (*[...] et tout à fait après, Marcos il a fait un autre truc aussi qu'on a on a pas exploré mais::: il a aussi fait un truc qui n'avait aucun rapport*), o que demonstra sua capacidade de inferir a manifestação de um problema parecido em outro aluno.

Na ACC, por sua vez, já notamos um aumento dos turnos ligados a identificação dos obstáculos por parte da professora, ou seja, de seis para nove. Dentre os nove turnos, cinco deles indicavam uma contextualização da situação (*parce qu'ils devraient donner des titres aux faits divers qu'on avait lus et c'était un camion de chocolat qui était renversé?*), direcionada sobretudo às duas outras professoras que trabalharam outro gênero, com outra turma de alunos. Além das expressões de negação (*non parce que ça n'avait rien à voir*), que foram três ao todo, Carol trata de uma outra aluna e o mesmo obstáculo “de se fazer entender em LE” (*elle a dit qu'elle avait lu un livre et a commencé à raconter le livre je n'ai rien compris*). Interessante notar que das outras duas vezes que o mesmo obstáculo apareceu (Marcos e Miriam), Carol comenta que eles não foram tratados (ACS1: *Marcos il a fait un autre truc aussi qu'on a on a pas exploré*; ACC: *j'ai laissé tomber*). Em suma, as expressões de negação e de incompreensão se mantiveram, porém as de contextualização que não existiam na ACS1, elas foram importantes para ACC, e fazemos a hipótese de que é para que as outras duas professoras se inteirassem na compreensão da sequência de aula por ela destacada. Por fim, a ausência de modalização apreciativa na ACC como havia aparecido na ACS1 pode nos indicar uma relação mais objetiva (ou menos subjetiva/afetiva) com a problemática tematizada nas entrevistas anteriores.

Ao justificar as razões do obstáculo, que era entender o aluno para poder corrigi-lo, Carol desenvolve o raciocínio da seguinte forma: ao tentar fazer um título insólito, o aluno faz o contrário, pois o que era para ser insólito deixou de ser pois ele justamente colocou destaque em uma informação pouco relevante, em detrimento do verdadeiro fato explicitado no texto. As referências aos alunos são frequentes e estão, em geral, acompanhadas de verbos que denotam a ação do aluno em sala de aula (1). O aluno também é representado como alguém que tenta, constituído por intenções, por meio das modalizações pragmáticas (2). Ainda na representação do obstáculo ligado ao polo aluno, identificamos verbos denotando recurso cognitivo (3) e processos de pensamento (4). Quando não é mais o aluno o referente, mas a própria professora ou o coletivo de professores, temos a presença de modalizações pragmática (5), quando ela inclui o outro professor (*on*) para expressar a impossibilidade de compreender o título do aluno e apreciativa também (6), nesse caso, para exprimir um julgamento negativo do título do aluno. Além disso, identificamos os verbos que denotam um recurso cognitivo por parte da professora (7). Ao todo, Carol teve treze turnos ligados às razões do obstáculo em questão.

Razões do obstáculo ACS1 - Carol

⁵⁶ A atividade consistia em ler textos exemplares do gênero *fait divers* sem o título. A tarefa seguinte pedia aos alunos justamente a elaboração de um título para aquele texto.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. il a fait le contraire; il a mis un truc drôle là; il a fait tous les trois tous les trois titres une petite blague; il a inventé un truc là 2. je pense qu'il qu'il essayait de faire un titre plus insolite il ne s'est pas rendu compte qu'il faisait le contraire; il a essayé de transformer pour que ça soit important 3. c'est ça qu'il n'a pas compris 4. il a pensé que ça était plus insolite 5. oui on ne pouvait pas savoir ce qu'il voulait dire 6. c'est bizarre 7. oui mais je je comprends pas pourquoi; mais si insolite qu'<i>on</i> a pas compris rien du tout |
|---|

Na ACC, como mostraremos no quadro logo abaixo, a quantidade de turnos focados nas razões do problema permaneceu quase a mesma (doze turnos). Desta vez Carol encontra outra maneira de falar do obstáculo, ou seja, ela insere a voz do aluno por meio do discurso direto (1), marcando, em seguida, a consequência disso (2), o que tornou mais clara e rápida a relação lógico-causal que Carol havia enunciado na ACS1. As explicações seguem o mesmo padrão da ACS1, com expressões impessoais e conectores argumentativos, mas a professora lembra-se do mesmo obstáculo em outra situação, durante a produção final (3), esse fato indica que Carol é capaz de diagnosticar o mesmo problema, em diferentes situações e com diferentes alunos. Dois elementos novos aparecem na ACC : um conflito de Carol (4), momento em que a professora se questiona sobre a exposição de um aluno tímido durante uma correção longa do seu texto. Podemos entender o conflito vivido, por meio de dois princípios concorrentes de Carol: ela tem a convicção de que o aluno tem que estar em uma situação confortável para aprender, porém esse conforto pode ser colocado em xeque quando o tempo para a correção do texto de um aluno tímido se prolonga. A modalização pragmática que introduz sua colocação “*je ne sais pas*” sinaliza para uma dúvida no seu agir, pois ao mesmo tempo ela também acredita na necessidade de correção do professor para o aluno superar o obstáculo na escrita. O segundo novo elemento é a síntese do obstáculo que Carol faz a partir das discussões do grupo (5). Há, portanto, uma (co)construção de um saber do *métier* do professor, ou seja, é pré-requisito entender o que está sendo dito pelo aluno para poder regular sua aprendizagem. Por meio dos pronomes “*on*”, referindo-se à voz do coletivo de professores e o “*ils*”, referindo-se aos alunos em geral, podemos afirmar que a professora faz uma generalização da situação, evidenciando que a situação é habitual e, portanto, há um indício de que só é possível atuar na ZPD (“*les aider à reformuler*”) dos alunos a partir do momento em que o professor compreende o que eles pretendem dizer.

Razões do obstáculo ACC - Carol
<ol style="list-style-type: none"> 1. ah mais “<i>je voulais que ça soit plus insolite</i> » 2. mais on a pas compris qu'est-ce qu'il voulait dire 3. le titre ne donnait pas l'information principale ça s'est passé encore 4. il parle pas trop il est un peu timide et un peu/ je sais pas si si on reste si longtemps en parlant de son titre si ça était confortable... pour lui 5. on ne sait pas comment les aider si <i>on</i> ne comprend pas ce qu'ils disent comment est-ce qu'<i>on</i> va les aider à reformuler

Quanto às soluções, na ACS1 não há nenhuma referência por parte de Carol acerca de soluções para superar o obstáculo do aluno. Em contrapartida, na ACC temos algumas falas de Carol tematizando soluções, como deixar o aluno se expressar apesar de ser pouco

compreensível (1 – modalização pragmática) e que o professor não o interrompa ou o corrija em permanência (2 – voz do *métier*), como ilustradas abaixo:

Solução satisfatória - Carol ACC
1. parece que je pense que c'est important de/ qu'elle s'exprime même si parfois elle est un peu:...je sais pas 2. confuse oui... bon c'est comme ça qu'on apprend ahn <i>on</i> va pas la corriger tout le temps et la couper tout le temps elle va elle va devenir de plus en plus ahn ahn elle va avoir peur de parler et <i>on</i> ne va pas faire ça donc <i>on</i> la laisse parler et <i>on</i> essaie de commenter... et je pense que ça ça/ avec le temps ça va améliorer

Para Carol, a maneira que eles encontraram naquele momento para superarem o problema de escrita do aluno, não é a maneira que ela desejaria, já que o tempo despendido para a correção foi longo e aumentou a exposição do aluno que, ao seu ver, seria um fator crucial para as próximas investidas do aluno se considerarmos a personalidade dele (tímido). Em seguida, a professora comenta sobre outra aluna, que também apresentou problemas para se expressar em francês. Para Carol, deixar a aluna falar sem cortá-la é importante para que ela se sinta à vontade para treinar a língua. Dessa forma, instaurar um ambiente agradável é uma aposta que a professora faz para que os alunos não tenham medo de falar.

Com relação à Théo, na ACS1, a constatação do obstáculo pode ser recuperada linguisticamente pelo uso sobretudo de anáforas (1). Mas também Théo representa o problema projetando a incompreensão de Carol por meio de uma pergunta com entonação (2) e da voz do coletivo de professores (3).

Identificação do obstáculo ACS1 - Théo
1. <u>l'histoire avec l'égout; la même histoire de l'autre extrait</u> 2. [mon visage ... te regarde... tu étais comme "QUOI?" 3. <i>On</i> ne comprenait rien

A quantidade de turnos ligada a identificação do obstáculo por Théo não se altera na ACC, permanecendo no número de seis, mas a maneira como ele representa a dificuldade do aluno nesta segunda vez é de forma mais intensa, recorrendo até mesmo ao português (1) para reforçar a sua total incompreensão com relação ao título de *fait divers* criado pelo aluno. Interessante observar dois elementos: i) ele fala de si em terceira pessoa (o moleque), o que mostra um distanciamento que ele faz entre o momento da aula e da entrevista; ii) a escolha lexical “moleque” como representação de um novato, um garoto de pouca idade, até mesmo alguém com pouca experiência profissional. Podemos formular a hipótese de que ele se representa dessa forma naquele momento da aula, pois não encontrou uma solução eficiente para aquele obstáculo como faria talvez um professor mais experiente. Além disso, as expressões de negação são mais frequentes, acompanhadas por uma entonação marcante (2), e Théo quis ressaltar que naquele momento não estava fazendo de conta que não entendia o aluno, o que nos faz supor que é algo que ele faça talvez em outras situações de maneira voluntária (3), seja quando um aluno fala português ou ainda fala o francês com uma estrutura aportuguesada. A expressão do aluno não se encaixava em nenhuma dessas duas situações típicas que faria

Théo expressar propositalmente um rosto de incompreensão para que o aluno mude a maneira de se expressar. Um novo obstáculo é inserido na ACC: o tempo (4). Théo justifica a importância de tratar o problema do aluno, ainda que as tentativas de compreensão tenham sacrificado o tempo da aula.

Identificação do obstáculo ACC - Théo
1. a cara que o moleque faz 2. AUCUN RAPPORT 3. le pire c'est que on faisait pas semblant... on comprenait pas ce qui se passait 4. bon bref on a passé des minutes... à comprendre ce qu'il voulait dire et après à proposer une solution

Ao falar das razões dos obstáculos na ACS1, Théo constrói um raciocínio das causas do obstáculo ao longo da interação bastante interessante. Há uma construção de uma representação da tensão aluno-professor naquele momento da aula, por um raciocínio lógico marcado pelos conectores argumentativos (*mais, donc, si, parce que, sauf*). Vejamos esquematicamente abaixo como essa tensão é construída por Théo entre o polo aluno e o polo professor, bem como suas consequências:

Razões do obstáculo ACS 1 - Théo		
Polo aluno (il)	Polo professor (on)	Consequências/conclusão
il lit son titre	<i>on</i> ne comprend rien	ça n'a aucune pertinence
il a il a inventé une partie de l'histoire	<i>on</i> essaie de faire des inférences , mais il y a pas de support textuel	ça rend plus difficile
il s'appuie sur son imagination	et <i>nous on</i> s'appuie sur le texte	[...] dans la syntaxe ça qu'il veut dire mais là tu traites du sens que ça a AUCUN RAPPORT
il voulait être un peu plus créatif il voulait montrer de la créativité...	j'arrive pas à la sémantique, ça fait pas de sens pour moi	

Vejamos que, para dar ênfase a essa tensão vivida, além da grande quantidade de frases na negação (*on ne comprend rien; ça fait pas de sens pour moi*) as modalizações pragmáticas são bastante presentes tanto para representar as intenções dos professores (*on essaie de faire des inférences*) como as do próprio aluno (*il voulait être un peu plus créatif*). Uma outra observação importante é o emprego do mesmo verbo de ação (*on s'appuie*) porém com complementos que se distanciam naquela situação, ou seja, o aluno faz algo diferente do planejado que era basear-se no texto e não em sua imaginação (*il s'appuie sur son imagination et nous on s'appuie sur le texte*). Para Théo, embora o título conservasse uma boa sintaxe, as intenções do aluno resultaram na falta de pertinência e na falta de sentido.

Ao passarmos para a ACC, Théo começa por meio de uma síntese da situação, que resulta em um diagnóstico mais pontual do problema do título do aluno:

Razões do obstáculo ACC - Théo

c'était ça **il voulait apporter un** style à son titre faire rire mais il ne comprenait pas la la la relation logique de cause conséquence entre.../ il mettait comme cause confondu avec égout conséquence chocolat était renversé sur la piste

Percebemos que esse pequeno excerto já nos indica uma conclusão do que foi discutido na entrevista anterior, portanto é a partir dessa síntese feita por Théo para situar as outras duas participantes (Fernanda e Mariele) que a discussão se inicia. De forma a trazer uma eficiência na compreensão do problema, observamos nesse excerto uma mudança na maneira de falar sobre o obstáculo do aluno, ou seja, ao querer imprimir um estilo humorístico em seu título, o aluno deixou de lado a relação de causa e consequência, elemento mais importante para se levar em conta ao compor o título de um *fait divers*.

As modalizações pragmáticas focadas nos verbos que denotam recursos cognitivos da parte do professor são bastante importantes (*moi je voulais comprendre ça sincèrement je voulais savoir qu'est-ce qu'il voulait dire pour lui dire qu'est-ce que ne marchait pas*). Em seguida, outra modalização pragmática, mostra outra face da atividade do professor: aquilo que ele deixou de fazer (*je voulais pas passer aux autres*), revelando uma preocupação com o desenvolvimento individual do aluno. Por último, a questão da timidez do aluno aparece como mostramos mais acima ao analisarmos os turnos de Carol, porém diferentemente dela, Théo conclui que a dificuldade do aluno se deve ao seu nível de língua e não à sua personalidade (tímido).

Para a questão dos conteúdos relacionados aos gestos com vistas a solucionar o obstáculo, Théo teve um papel importante nas duas entrevistas. Na ACS1 ele comenta sua tentativa de explicar que o aluno inverteu a relação causa-consequência (1); o emprego da modalização pragmática, neste caso, nos aponta para um indício de solução intermediária (SAUJAT, 2004b) adotada naquele momento, ela é intermediária pois é custosa com relação ao tempo gasto na sequência didática e também pouco eficiente, já que ele declara, através de uma modalização lógica (*je sais pas s'il nous comprend*) duvidar se, de fato, o aluno entendeu a correção, apesar dos esforços de se fazer entender. Em seguida, encontramos uma série modalizações pragmáticas, mostrando a necessidade de agir de outra forma para superar o obstáculo (2). Aliado a essas sugestões de gestos, Théo projeta sua voz em interação com o aluno no contexto já vivido no passado, o que pode nos apontar para um novo gesto, dentro de um contexto similar. Há uma voz enfática do professor dirigida ao aluno, discurso direto com modalização deontica (3) ou ainda a voz do professor, em discurso direto, sugerindo mudanças no texto do aluno e com foco no texto da aula (4):

Solução insatisfatória (1, 3, 4); solução desejável (2) ACS1 - Théo
1. j'essaie d'expliquer ça que si que s'il commence avec "confondu avec l'égout" c'est comme si c'était une::: nominalisation je sais pas... ahn::: donc à cause de la confusion... ils ont renversé le camion/quelqu'un a renversé
2. on aurait pu faire un jeu de mots ; on n'est pas passé par le style... après je pense que ça serait un troisième pas; on aurait pu reprendre le titre de Léo; on aurait pu travailler avec le/ parce que ça va être la cohésion nominal.
3. « il faut pas du tout dire ça ... donc je pense qu'on parle des choses différentes là »
4. "ah mais ça marche pas de cette façon donc si tu refais de cette façon ça marche mais::: est-ce que tu veux utiliser le mot égout? ça apparaît pas dans le texte"

Passando para a análise da ACC, os turnos ligados a gestos mudam de aspecto, agora Théo não aborda mais outros gestos possíveis, como o faz na ACS1, mas sim as maneiras como agiram naquela situação. O próprio questionamento da professora Fernanda (*[...] comment guider cette... reformulation? pour que lui... avec son niveau... parce que nous on peut reformuler mais pour lui qu'est-ce que c'est pertinent de de lui/ d'indiquer pour que pour qu'il puisse reformuler la phrase?*) procurava um gesto que, ela própria, se vendo em uma situação semelhante, parece não dispor de gestos para contornar o problema. O professor foca na postura que os professores (*on*) diziam não adotar, como não ser rude (1), não ser cínico (2), não desprezar (3) e não passar para o português (4) para fazer a correção:

Solução satisfatória ACC - Théo	
1.	mais je pense pas qu'on était RU:::de
2.	mais là ça me dérange pas parce que tu vois qu'on n'était pas cynique
3.	<i>on</i> était pas comme ((faz um gesto de desprezo)) tu sais <i>on</i> faisait pas de regard <i>on</i> était là pour pour l'aider
4.	ne pas vouloir passer au portugais... parce qu' <i>on</i> pouvait dire " <i>não tô entendendo nada do que você tá falando, não tá funcionando desse jeito</i> "

Diferente dos gestos verbalizados na ACS1, parece que Théo, na ACC assume uma postura de modelo de prática, como se quisesse transmitir essa experiência para as professoras menos experientes presentes nessa entrevista.

Esses gestos, em sua maioria, ligados as condutas do professor, foram relatados para dar respaldo a uma percepção externa, anteriormente comentada por Fernanda.

Nas duas primeiras colocações de Fernanda, ela admira o trabalho dos professores (*vous étiez calmes à mon avis vous étiez calmes*), com uma modalização apreciativa (*je pense que::: c'est bien*). Em seguida, ela comenta como ela percebe o ambiente da sala (*oui c'était pas un combat*) e a personalidade do aluno (*non parce que lui il n'a pas un ton... de se défendre toujours... vous avez dit qu'il est timide*), o que é um indício de intertexto, pois conhecemos a temática abordada por Fernanda nos outros excertos da entrevista, cuja maior dificuldade era lidar com a aluna que monopolizava o turno de fala na turma, com assuntos pouco relevantes à progressão da SD. Além disso, Fernanda tem uma compreensão da situação bastante ancorada em sua experiência com a aplicação da sequência didática sobre o gênero crítica de filme, por isso reitera a relação que os professores mantêm com o aluno, deixando-o se expressar sem constrangê-lo (*donc c'est vous vous vous qui êtes préoccupé de lui de lui déranger je sais pas de se faire comprendre*), diferente da sua experiência relatada, em que, por diversas ocasiões ela comentou que uma das alunas tinha um tom defensivo e que, por esse motivo, sentia-se incomodada pelas suas frequentes colocações.

Excerto 08 ACS1 : «Comment je passe l'information que c'est une pyramide inversée?»

Excerto 08 ACC : « je disais des choses pendant que je réfléchissais »

Da mesma forma que apresentamos anteriormente, os resultados que serão apresentados a seguir vão se pautar na discussão ocorridos em dois momentos distintos (ACS1 e ACC) para uma mesma sequência de aula selecionada para coanálise, reproduzida em forma de sinopse abaixo:

Momento da aula selecionado por Théo	Sinopse
Aula 2: 48:17 a 50:27	Théo lê a consigna “ <i>Quel est le plan des textes ci-dessus ? Les informations sont données du plus général au spécifique ou du spécifique au plus général ? Justifiez avec des extraits des textes.</i> ” Uma aluna responde corretamente e Théo pergunta aos outros dois alunos se eles estão de acordo: eles respondem que não concordam com a resposta, pois pensam justamente o contrário, ou seja, que a informação primeira é mais específica.

O resumo do plano dos conteúdos temáticos para os dois excertos são:

Excerto 08 ACS1	Excerto 08 ACC
<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade dos alunos em entender o conceito de pirâmide invertida - dificuldade do aluno em discernir o que é geral e o que é específico - exemplos insuficientes do texto para a compreensão dos alunos - dificuldade dos professores em explicar o conceito de pirâmide invertida - soluções para contornar o obstáculo criado pelos termos utilizados na explicação da pirâmide invertida - questionamentos sobre a atividade da sequência didática de que trata da pirâmide invertida 	<ul style="list-style-type: none"> - contextualização dos termos “geral” e “específico” e os desdobramentos de seu uso - questionamento sobre como explicar a pirâmide invertida - tentativas de fazer o aluno compreender o conceito de pirâmide invertida - perguntas sobre como os professores agiram nesta situação - explicação pela coesão nominal até que se encontrasse um termo mais adequado para a compreensão do aluno (<i>grand/petit</i>) - uso de mímicas e imagem mental da pirâmide para auxiliar na compreensão

O obstáculo tematizado nos dois momentos é a dificuldade que os alunos têm de compreender o conceito da pirâmide invertida, bem como a dificuldade que os professores manifestam para explicar esse modo de planificação textual, típico do gênero *fait divers*. Vejamos os dois diferentes momentos em que o mesmo excerto foi selecionado para ser discutido e a maneira como ele é representado pelos professores. Primeiramente, vejamos a identificação do obstáculo de Théo. Nos dois momentos, Théo se faz perguntas e pergunta também aos participantes da entrevista o que significa “*général*” e “*spécifique*”, como se quisesse buscar uma adesão dos envolvidos quanto a sua razão em discordar da escolha dos termos para explicar a planificação do *fait divers* (2, 6 e 8). Ele expõe, através da voz da fala interior reconstituída (*je pensais "ok comment je vais lui expliquer comment est-ce qu'on va expliquer de de sorte qu'on arrive à ce qu'on veut"*), a pergunta sobre a maneira de proceder face a situação em que os próprios alunos discordavam da resposta:

Identificação do obstáculo – Théo	
Excerto 08 ACS1	Excerto 08 ACC
<ol style="list-style-type: none"> 1. moi je sav/ j'avais aucune idée de comment lui expliquer ça 2. parce que général et spécifique ça fait du sens pour toi? 3. moi j'étais avec eux moi j'étais avec Léo et Marcos moi j'étais pas d'accord avec la réponse... correcte de l'activité... 4. parce que général spécifique ça faisait pas du sens pour moi non plus... 	<ol style="list-style-type: none"> 7. on attendait du plus spécifique au plus général/ non du plus général au plus spécifique et lui il a dit "non c'est du plus spécifique au plus général"... 8. qu'est que ça veut dire spécifique qu'est-ce que ça veut dire général? 9. non mais moi je comprenais même pas en fait moi j'étais pas d'accord avec les termes non plus...

5. je suis un peu ahn::: en combat ((rires)) 6. ok mais qu'est-ce que ça veut dire général qu'est-ce que ça veut dire spécifique? c'est ça que je comprends pas	10. <u>je pensais "ok comment je vais lui expliquer comment est-ce qu'on va expliquer de de sorte qu'on arrive à ce qu'on veut"</u>
--	---

Na ACC, ocorre a inserção do “on” para se referir aos dois professores e na frase “*comment est-ce qu'on va expliquer de sorte qu'on arrive à ce qu'on veut*” há a busca por um gesto que reflete uma busca coletiva para a melhor regulação do objeto de ensino, ou ainda, aquela mais satisfatória para casos em que os alunos respondem ao contrário do que é esperado.

Professora Carol, na ACS1, com a modalização apreciativa (1) pouco reage na identificação do obstáculo, mas se engaja mais no segundo momento (ACC), justificando o obstáculo pelo polo aluno e a dificuldade de eles entenderem o conceito pelos termos escolhidos em uma das atividades do módulo da SD (2):

Identificação do obstáculo – Carol	
Excerto 08 ACS1	Excerto 08 ACC
1. difficile à expliquer	2. la question c'est si dans un fait divers on va du plus spécifique au plus général ou si on va du plus général au plus spécifique... et::: ce terme-là n'était pas clair pour eux... qu'est-ce que c'est le plus général qu'est que c'est le plus spécifique... donc...

As razões dos obstáculos são buscadas pelos professores. Na autoconfrontação simples, temos várias modalizações lógicas (*je pense*) e ao utilizar o pronome “on” (1) para tratar das formadoras e dos professores, Théo faz referência a um momento do curso de formação reservado para a correção das sequências didáticas, fazendo ressalvas quanto a atividade acrescentada pelas formadoras (1). Além disso, temos a referenciação para o obstáculo (2) para dizer que o problema estava na terminologia, na escolha lexical do termo para tratar de informações contidas no texto (2 e 3). Já na ACC, ele não cita explicitamente essa causa do obstáculo, no entanto podemos perceber, por meio da modalização pragmática (4) a capacidade requerida do professor para que o aluno chegue à resposta correta, em contradição com a voz da fala interior reconstituída (4), bem como uma voz pela modalização deôntica (2) “*il fallait avoir en tête*”, como se fizesse alusão a modelização do gênero para a planificação e para a voz dos experts do gênero, levada em conta na construção do modelo didático durante a formação “*dans le fait divers on parle d'une pyramide pour la planification*” (5):

Razões do obstáculo – Théo	
Excerto 08 ACS1	Excerto 08 ACC

<p>1. mais ça ça je pense que j'ai eu des problèmes parce qu'eux quand <i>on</i> a fait la correction ça a pas été <i>nous</i> qui avons fait l'activité et quand je l'ai recorrigé j'ai accepté l'activité... mais::: <i>on</i> avait pas fait une réflexion</p> <p>2. pour eux je pense que ça a été <u>le même problème</u> que pour moi c'était <u>le nom appeler de spécifique appeler de général des informations...</u></p> <p>3. mais même dans le texte je pense pas que ça marche... général spécifique</p>	<p>4. j'essayais de leur faire arriver à la bonne réponse qu'on avait prévu donc je/ quand il parlait <u><i>j'étais comme "oui je suis d'accord avec toi" dans ma tête ((rires))</i></u></p> <p>5. parce qu'en fait on voulait/ dans le fait divers on parle d'une pyramide pour la planification donc ça vient/ ça part du plus général au plus spécifique c'est ça qu'il fallait avoir en tête</p>
--	--

Carol utiliza mais argumentos para justificar as razões dos obstáculos na ACS1 e repete um deles na ACC. Na ACS1, as razões do obstáculo dos alunos estão ligadas à materialidade do texto (2, 3) e as dificuldades que os alunos têm para definir, com exemplos retirados dos textos, quais informações seriam gerais e quais delas seriam específicas (1). Na ACC, Carol pouco comenta sobre as causas do obstáculo, só reitera a falta de clareza por parte dos alunos dos termos “*spécifique*” e “*général*” (4):

Razões do obstáculo – Carol	
Excerto 08 ACS1	Excerto 08 ACC
<p>1. je pense qu'ils qu'ils n'arrivent pas à séparer quelle information est générale et quelle information c'est spécifique</p> <p>2. J'essaie de penser dans dans le texte comme il est présenté je suis pas sûre si dans le texte ça c'est clair oui pour moi ça c'est clair mais::: dans le texte je suis pas sûre... dans les exemples s'ils pourraient arriver à comprendre ça</p> <p>3. parce qu'il faut penser dans les informations du texte si on sort pour analyser le monde c'est c'est plus général dans le monde ou plus plus spécifique</p>	<p>4. la question c'est si dans un fait divers on va du plus spécifique au plus général ou si on va du plus général au plus spécifique... et::: ce terme-là n'était pas clair pour eux... qu'est-ce que c'est le plus général qu'est que c'est le plus spécifique... donc...</p>

Quanto as soluções, vejamos que Théo fala de soluções encontradas no momento da aula. Théo, em ACS1, utiliza o pronome « *je* », se responsabilizando totalmente pela solução encontrada, posicionamento enunciativo diferente do que havíamos encontrado até então quando se tratava de gestos para superar o obstáculo, mesmo porque, para Carol, essa questão não é um obstáculo para ela (*pour moi ça c'est clair*). Professor Théo soluciona a questão do aluno começando por uma explicação gramatical (1), mas como recurso encontrado para poder pensar em uma solução mais satisfatória (*mais je pense que ça c'était juste pour gagner du temps... pour que j'arrive à une conclusion et pour que j'explique d'une façon ahn:::.... différente...*), pode-se dizer que se trata de um recurso intermediário, ou ainda pela substituição dos termos por *grand* e *petit* (2). Por último, ele ressalta, pela modalização deôntica a necessidade de definir os termos previamente (3). Posteriormente, na ACC, com as colocações da professora Fernanda “*les visages des profs... toujours comment je vais expliquer* », procurando se reconhecer no obstáculo, e « *comment est-ce que vous... vous êtes sortis de::: de cette situation?* », que visavam a um saber acerca da maneira de proceder nesse tipo de situação, Théo lhes reporta a

solução de maneira mais sintética, objetiva, ressaltando que fez explicação sobre a coesão nominal que, por sua vez não havia nenhuma relação com o obstáculo (4), mas depois reitera a substituição dos termos por *grand* e *petit* (5), como já tinha sido verbalizado na ACS1 (2):

Solução insatisfatória (1, 2, 4); Solução desejável (3); Solução satisfatória (5) - Théo	
Excerto 08 ACS1	Excerto 08 ACC
<p>1. j'avais pas la réponse quand je commence à expliquer et je commence à parler de la cohésion nominale... qui est pas vraiment ((rires)) parce ça a été <i>la première chose qui m'est venue à l'esprit... j'étais "ok général donc ça va parler »</i> en fait ça fait pas de sens j'ai commencé à expliquer par la cohésion nominale et je dis "première dame et après c'est elle elle elle c'est plus spécifique" j'essaie d'expliquer par là mais au fur/ mais je pense que ça c'était juste pour gagner du temps... pour que j'arrive à une conclusion et pour que j'explique d'une façon ahn:::.... différente...</p> <p>2. hmhum... ouais et quand j'ai cette image... dans ma tête que je remplace général spécifique par grand et petit donc là je commence à parler "mais peut-être que tu dois remplacer général par grand et spécifique par petit... qu'est-ce qui est plus grand?" donc là je pense que j'ai fait comme ça</p> <p>3. il faut définir général spécifique avant</p>	<p>4. j'ai commencé à parler de la cohésion nominale qui avait aucun rapport ((rires))</p> <p>5. j'étais comme qu'est-ce que tu/ comme je disais des choses pendant que je réfléchissais et là quand je suis arrivé à la bonne réponse j'ai arrêté de parler de ça et j'ai commencé à dire ((rires))/ là j'ai juste remplacé comme spécifique et général par grand et petit "est-ce que tu penses que ça parle du plus grand au plus petit ou du plus petit au plus grand?"...parce que je veux mettre (faz gestos representando a pirâmide)</p>

Já Carol não comenta sobre maneiras de fazer em ACS1 para esse excerto, mas em ACC ela concorda com Théo quando ele diz ter encontrado uma solução ao substituir o termo “*général*” por “*grand*” e “*spécifique*” por “*petit*”, por meio de uma modalização apreciativa “*c'est plus facile à comprendre parce qu'il a... l'image l'image mental pour aider donc ça était plus facile... je pense.*” Forma de guiar a construção do conceito da pirâmide invertida por uma imagem concreta de algo grande (mas importante: os fatos) e algo pequeno (menos importante: as informações secundárias).

Excerto 09 ACS1 : «Théo a dit plusieurs fois 'Travaillez ensemble'»

Momento da aula selecionado por Carol	Sinopse
Aula 2: 1:03:00' a 1:04:00'	Os alunos fazem o exercício “ <i>Remplacez « le taureau » par des pronoms sujets (il), compléments directs ou indirects (le, l', lui) ou noms (le puissant animal, le bovin)</i> ”, os professores circulam para sanar as dúvidas. Théo reforça que eles precisam fazer em duplas, dizendo a uma delas: “ <i>Vous devriez vous mettre d'accord</i> ” e, logo em seguida, diz em português “Façam juntos”.

Neste excerto da entrevista, localizamos os conteúdos temáticos abaixo:

- incômodo do professor pelo fato do aluno não fazer a atividade em dupla;
- questionamento sobre se o professor deve insistir ou não para os alunos trabalharem em duplas;
- distinção entre alunos da universidade e alunos dos cursos livres;

- discussão sobre os momentos de se trabalhar em duplas;
- possibilidades de conceber atividades de dependência do trabalho em duplas.

Nesse excerto, o obstáculo de Carol, em princípio, parece ser fazer com que os alunos trabalhem em duplas. O uso da modalização apreciativa (1) ou o uso da negação da ação (2) marcam um desconforto em ver os alunos fazendo a atividade individualmente, diferente do que foi planejado. Contudo, mais à frente ela reformula, dizendo que o que a incomoda é que ela não sabe se insiste com os alunos a realização da atividade em duplas. Nesta reformulação (3) temos uma modalização lógica (*je ne sais pas*) expressando uma dúvida, reforçada pelo questionamento sobre a melhor maneira de proceder, com uma modalização deontica introduzida por uma hipótese (*si je dois insister*):

Identificação do obstáculo - Carol	
1.	moi j'avais mis un autre mais c'était la même chose... la question qu'ils ne travaillent pas ensemble et ça me gêne un peu je sais pas si je dois... intervenir donc... .
2.	Théo il a il a dit plusieurs fois "travaillez ensemble" il a même dit en portugais ((rires)) "façam juntos" et::: les deux là n'ont pas travaillé ensemble
3.	ce qui me gêne c'est pas le fait qu'ils ne travaillent pas ensemble [...] c'est c'est c'est que je sais pas [...] qu'est-ce que je dois faire... si je dois insister [...] pour qu'ils travaillent ensemble... c'est... ça veut dire s'il ne veut pas

Diferente acontece com Théo, que não vê tanto como um obstáculo o fato de os alunos decidirem fazer individualmente a atividade, como podemos observar no uso da modalização apreciativa na negação (1) ou, ainda, mais à frente, atribui o obstáculo à concepção da atividade da SD (2), por meio de uma modalização lógica, atribuindo condições de verdade no conteúdo de sua verbalização:

Identificação do obstáculo - Théo	
1.	ça me gêne pas... tant que ça; ça me gêne pas trop qu'ils fassent tous seuls
2.	dans ce cas moi je j'ai vraiment.../ je comprends pas la pertinence de faire en binômes... ici.

O uso da modalização lógica seguida por uma deontica (*je suis pas sûre... quel est mon rôle là.. s'il faut s'il faut que je parle... ou pas*) da parte de Carol, demonstra uma dúvida com relação ao gesto reconhecido pelo coletivo de professores, como se houvesse um gesto mais indicado em tal circunstância. Ao mesmo tempo, com modalizações lógicas ela faz uma crítica ao dispositivo de formação, ao dizer que os alunos não eram deles “*je sais pas si je je dois insister ou pas... si... je suis pas sûre je ne les connais même pas*”, daí a dúvida no agir por faltar elementos sobre o perfil da turma e, dessa forma, poder tomar decisões mais acertadas.

Carol acaba por justificar a resistência de alguns alunos em trabalharem em duplas por um tipo de perfil ou personalidade do aluno:

Razões do obstáculo - Carol	
il y a de gens qui préfèrent ahn... travailler comme ça ahn::: à l'université on fait beaucoup ça on lit les textes on répond aux questions etc je pense que Marcos il est un peu habitué à étudier comme ça même les langues quand on fait la graduation c'est un peu comme ça ahn::: on apprend la langue tout seuls	

peut-être qu'il est habitué avec ce ce type de dynamique... ça marche mieux pour eux/ pour lui... mais:::

O uso do « *on* » a inclui como aluna da graduação, assim como o aluno em questão. Para justificar a preferência pelo trabalho individual do aluno, ela retoma a experiência que viveu na época da graduação em Letras, em que aprendia o conteúdo sem interagir com outros colegas, inclusive a aprendizagem da língua estrangeira. Algo que, ao final do turno, ela avalia positivamente, através da modalização apreciativa (*ça marche mieux pour lui*).

Professora Carol busca um gesto « *qu'est-ce que je dois faire... si je dois insister pour qu'ils travaillent ensemble... c'est... ça veut dire s'il ne veut pas* » e Théo compreende que o obstáculo está na atividade, pois ela pode ser feita individualmente (*dans ce cas moi je j'ai vraiment.../ je comprends pas la pertinence de faire en binômes... ici.*) Diante dessa percepção, Théo sugere uma solução para que a atividade crie uma necessidade de ser feita em duplas, marcada por uma modalização pragmática (*un devait raconter à l'autre*). Para Théo, a solução para que a forma de interação em duplas seja concretizada parte do instrumento, por isso a sugestão de criar um exercício diferente, cujo objetivo exigiria uma relação de dependência entre os alunos. Quando ele usa a modalização lógica “*c'est impossible de de faire individuellement*” na voz dos alunos, ele pretende que eles mesmos cheguem à conclusão de que sozinhos não poderão realizar a tarefa, o que pouparia o professor do trabalho de convencer os alunos de trabalharem em duplas. A solução, portanto, está na maneira de conceber o instrumento, ou seja, o tipo de atividade elaborada na sequência:

Solução sugerida – Théo
peut-être QUE si chacun avait un paragraphe du texte tu sais ::: là on crée un::: un besoin ::: comme la dernière activité que ::: un devait raconter à l'autre c'est ça... « ok c'est impossible de de faire individuellement »... peut-être qu'il faut penser à ça...

Em seguida, Théo pensa em uma situação hipotética (*si+ imperfeito*), como se o aluno estivesse simplesmente excluindo a colega. Nessas condições, se justifica a intervenção do professor para fazer o aluno mudar sua postura (“*Marcos écoute tu vas faire avec Marta elle est arrivée en retard... tu vas le faire avec elle ok?*”). O uso do “*on*”, com o advérbio “*toujours*” (*on peut toujours intervenir*) é mobilizado para trazer a voz do *métier* que, nessa situação, recomenda se impor (*on s'impose*). Théo revela uma obrigação, uma necessidade.

Solução sugerida – Théo
ou à l'objectif de l'activité... si c'était/ s'il causait s'il excluait par exemple son collègue ou si on pourrait/ on pouvait pas continuer le cours continuer l'activité parce que lui il était/ parce qu'il voulait pas faire avec quelqu'un là je pense qu'on pourrait intervenir... mais on peut TOUJOURS intervenir on peut toujours dire " <i>Marcos écoute tu vas faire avec Marta elle est arrivée en retard... tu vas le faire avec elle ok?</i> " on s'impose

Outras sugestões são dadas por Théo:

Solução sugerida – Théo

oui... ce qu'il marche parfois c'est... pas seulement travailler par deux... mais **vraiment** faire le duo donc dire/ **peut-être qu'on aurait pu dire** "Miriam et Léo vous allez faire ensemble Marta et Marcos vous allez faire ensemble" ou faire un petit tirage au sort... les duo tu donnes des choses et ils doivent choisir entre eux.. je sais pas... et là ils doivent travailler ensemble mais encore **je pense** qu'on revient à la question de l'activité peut-être **qu'on aurait pu aussi concevoir une activité où il y a une interdépendance...** puisqu'on sait **qu'il y a une personne qui n'aime pas travailler par deux...** en binômes...

Neste caso, ou o professor sugere as duplas ou ele faz um sorteio, porém ainda existe o conflito que, mesmo estando em duplas, a própria atividade tem vocação para ser feita individualmente. Daí vem a modalização pragmática (*peut-être qu'on aurait pu aussi concevoir une activité où il y a une interdépendance*) para demonstrar uma possibilidade de fazer a atividade que não dê margem para os alunos que preferem fazer sozinhos. Para Théo, o problema está na concepção da atividade e nem tanto na personalidade do aluno, como é visto por Carol.

Excerto 10 ACS2: « c'est le début de la catastrophe »

Momento da aula selecionado por Carol	Sinopse
Aula 3: 14:00 a 17:25	<p>Théo pede para os alunos fazerem o exercício 3: “Vrai ou faux ? <input type="checkbox"/> Le titre résume toutes les informations décrites dans les 3 paragraphes du texte. <input type="checkbox"/> L'ordre des actions dans le texte est inversé par rapport au titre. <input type="checkbox"/> L'ordre des paragraphes suit le même ordre des actions du titre. <input type="checkbox"/> La lecture du titre est suffisante pour la compréhension de ce qui s'est passé. <input type="checkbox"/> Il y a un effet de suspense dans le texte. “ Depois de alguns minutos, o professor pergunta se a atividade está complicada e sugere que façam juntos Carol lê cada frase do exercício e eles vão resolvendo juntos. Os alunos se confundem com a maneira como a atividade 3 foi construída (uma aluna confunde “3 parágrafos” com “3o parágrafo”, dentre outros problemas. Os alunos não dão as respostas esperadas, o que faz Carol e Théo explicarem com outras palavras as afirmações e a maneira como fizeram o exercício Carol afirma que a atividade não está mesmo clara</p>

Os conteúdos temáticos se desenvolvem da seguinte forma neste excerto:

- problema de concepção da atividade: parágrafos misturados, formatação que induz os alunos ao erro, exercício mal feito;
- menção sobre outras maneiras de construir o exercício;
- justificativa sobre as causas do problema da sequência de exercícios;
- outras possibilidades para identificar e corrigir a ordem do texto são propostas.

O obstáculo dos professores neste excerto são as atividades mal formuladas da SD, percebidas, em diversos excertos, por anáforas nominais (1, 5, 9, 10), anáfora especificadora (4, 6), modalização lógica (5) e modalização apreciativa (7, 11) ao serem

implementadas em sala de aula, pois nenhum aluno encontrava a ordem correta dos parágrafos.

Identificação obstáculo	
Théo	Carol
1. C'est <u>le problème de l'exercice</u>	8. [...] ça ce n'est pas clair
2. [...] là ça commence...c'est <u>le début de la catastrophe</u>	9. C'est ça <u>le problème</u>
3. J'ai écrit comme « <u>exercice mal fait</u> »	10. Oui parce que c'était là le moment où je me suis rendue compte du <u>problème</u>
4. [...] Ça a été <u>un effet fufufu en chaîne</u>	11. <u>Trop difficile pour eux</u>
5. [...] donc ça a été vraiment problématique	
6. On a fait trois activités enchaînées et la deuxième n'était pas bonne et ça a causé <u>un problème</u> comme... à la troisième	
7. Trop dur (risos)	

Os professores identificam o obstáculo com muitas expressões de apreciação negativa, vistas como um problema, uma catástrofe, um exercício mal-feito, não claro, problemático e difícil.

A discussão se desenvolve de modo a compreender a origem do problema. A razão do obstáculo mais importante liga-se à metáfora “catástrofe” empregada por Théo, pois os dois exercícios seguintes, para serem realizados, dependiam do sucesso do primeiro. Portanto, a imagem da reação em cadeia é expressa por essa forte metáfora⁵⁷, de maneira a destacar o dano e o prejuízo que o exercício causou para a aprendizagem dos alunos na visão deles.

Para Théo as razões desse obstáculo são diversas, a formatação da página (1); a ausência do texto na íntegra (2), o início do primeiro parágrafo com conector, algo visto como pouco comum na introdução de um texto (3):

Razões do obstáculo – Théo	
1.	[...] la mise en page n'est pas bonne
2.	[...] après ils avaient pas le texte:::: ahn:::/ tout le texte le texte entier intégral pour voir qu'elle était l'ordre du du du texte
3.	[...] il comprenait que c'était le premier paragraphe mais il était comme "non mais le premier paragraphe ne peut pas commencer avec ce mot" parce que c'était un mot de liaison c'était comme un connecteur donc ça montrait qu'il y avait quelque chose avant et je lui dis "non non non c'est vraiment le premier"

Para professora Carol o erro partiu de uma má compreensão dos alunos, mas também devido à uma falta de clareza na proposta dos exercícios. Carol, assim como Théo, insere as vozes dos alunos diversas vezes nesse momento, verbalizando os pensamentos e as ações dos alunos, o que manifesta um obstáculo didático:

Razões do obstáculo - Carol

⁵⁷ Em Lousada (2020c), outra metáfora é utilizada para sinalizar, também, um momento difícil e problemático da aula, ligado à explicação de vocabulário: avalanche. Não exploraremos o uso desses termos nesta tese, mas apontamos a semelhança que poderá ser explorada em outras pesquisas.

- | |
|--|
| <p>1. ils n'ont pas compris que qu'ils allaient mettre en l'ordre et que c'était l'ordre du texte ils avaient pensé que le texte c'était comme ça et ils avaient trouvé les informations du titre dans l'ordre correcte du texte mais le texte était mélangé les paragraphes donc l'ordre du texte c'était l'ordre qu'ils ont trouvé... et ça ce n'est pas clair</p> <p>2. oui parce qu'ils ne comprennent pas le eh:::/ le titre raconte eh:::/ le titre eh::: l'ordre des sujets du paragraphe</p> |
|--|

Em suma, para Carol, o exercício de Verdadeiro ou Falso não deu certo devido ao exercício anterior que trazia os parágrafos misturados.

A partir das análises dos professores, gestos que poderiam ter superado o obstáculo surgem, introduzida por modalização lógica com uso de estrutura hipotética “si” (1), não descartar o exercício, mas garantir a apresentação do texto original após a correção do exercício, evidenciado pelo uso da modalização deôntica, como um dever, uma autoprescrição (1). Identificadas pela modalização pragmática (2), outras soluções são aventadas por Théo: recortar o texto em papéis ou projetar a página do site com o fait divers:

Solução sugerida - Théo	
1.	je pense que si on laisse l'exercice comme ça il fallait mettre après ahn::: le texte le vrai texte
2.	ouais peut-être qu' on aurait dû ne pas mettre le texte faire exactement comme l'autre fois le découper et le mettre en ordre et là on montre juste le texte [...] ou projeter la page

Carol dá outra sugestão, mas que também dialoga com a solução de Théo. Introduzida por uma modalização lógica, a professora traz como possibilidade a leitura do texto original na ordem em algum momento:

Solução sugerida - Carol	
et on pourrait même avoir lu le texte après mettre en ordre [...] donc maintenant ça c'est l'ordre donc on va lire le texte dans l'ordre correcte ça serait clair pour eux [...] ok donc le premier paragraphe après nanana	

Neste excerto que aqui apresentamos o obstáculo é identificado, diagnosticado e diversas soluções são propostas para melhorar a concepção da sequência de exercícios para o trabalho com o plano textual. Para tornar de fato um instrumento para o aluno e para o professor o exercício precisava ser adaptado. Da maneira como foram planejados tomou tempo demasiado para que todos se alinhassem ao objetivo principal, que era compreender a planificação do *fait divers*, ou seja, a pirâmide invertida.

Excerto 11 ACS2 : « on voulait qu'ils disent non »

Momento da aula selecionado por Théo	Sinopse
Aula 3: 20:43 a 21:46	Théo corrige a última alternativa do exercício V/F “ <i>Il y a un effet de suspense dans le texte?</i> ”, lendo a frase em voz alta e a aluna responde “ <i>oui</i> ”. Carol pergunta novamente, parafraseando a questão “ <i>Est-ce qu'il a cette sensation J'AI AUCUNE IDEE?</i> ” Os alunos ainda não se convencem da resposta e Théo pergunta de outra forma “ <i>Est-ce que vous ressentez que l'auteur cache des informations?</i> ” Os alunos respondem finalmente “ <i>non</i> ” e Carol complementa que o título já dá todas as informações contidas no texto

Para este excerto, vejamos os conteúdos temáticos tratados:

- representações dos alunos sobre o *fait divers*;
- as informações principais do *fait divers* em início de texto;
- problema do uso do termo “suspense”;
- mudança de termo “*suspens*” por “*catcher*” para uma melhor compreensão da característica do gênero;
- problema do ritmo da aula ser retomado em razão do mal funcionamento das atividades anteriores;
- necessidade de refazer o exercício.

Théo seleciona esta sequência de aula, com relação à sequência anterior. Ele caracteriza o obstáculo como « *catastrophe de l'activité* »; « *la même chose* »; « *le doublement de l'explication* »; « *un autre problème* », fazendo uma cadeia anafórica. Já Carol, nomeia o obstáculo como “*la souffrance*”, uma retomada nominal que revela uma experiência negativa prolongada no tempo.

O obstáculo se forma por algumas razões. Vejamos cada uma delas na voz dos professores. No caso de Théo, ele reproduz a voz dos alunos como insatisfeitos com as atividades anteriores (1), bem como por modalização lógica dizendo que talvez o termo “suspense” não tivesse sido bem escolhido e fosse abstrato (2):

Razões do obstáculo - Théo
1. oui... parce qu'ils étaient... ils étaient pas... ils étaient pas satisfaits... de l'explication précédente... l'histoire de l'ordre c'était trop compliqué ça nous a pris six minutes puis il y a "ah le texte il y a un effet de suspense dans le texte?" là Miriam dit oui... en fait mais non
2. non il n'y a pas de suspense... mais peut-être que le terme était pas bien choisi comme/ que c'était comme "est-ce qu'il y a un effet d'attente" je sais pas parce que suspense ça peut être abstrait aussi

Para Carol, a razão do obstáculo é devido ao insucesso das atividades precedentes. Ela se vale de uma modalização apreciativa para falar da dificuldade de retomar o ritmo:

Razão do obstáculo - Carol
oui une chose ne marche pas et donc les autres ::: c'est difficile à reprendre

Ao final, Théo comenta a solução encontrada no momento da aula para superar o obstáculo, retomando sua voz em sala de aula:

Solução satisfatória - Théo
je pense que là on a bien expliqué comme je disais "ça cache?" non le titre donne tout mais je pense que le:::...il y a un effet de:::... je sais pas ((rires))

Segundo o professor o termo pode não ter sido compreendido por ser abstrato para os alunos. Portanto, ele opta por mudar a regulação, substituindo o termo “*suspense*” da pergunta por “*ça cache*”, avaliando-a como positiva pela modalização apreciativa “*on a bien expliqué*”.

Momento da aula selecionado por Théo	Sinopse
Aula 3: 1:20:00 a 1:22:14	Théo lê a produção final de uma aluna e diz que ela tentou usar o complemento do objeto direto e indireto para evitar a repetição, mas ele pede para reler, procurando os complementos para ver se ela os empregou corretamente.

Os conteúdos temáticos desse excerto se configuram da seguinte forma:

- elogio a aluna do uso do *discours rapporté* em seu texto, mas com necessidade de rever o uso do COD/COI;
- problema apontado a aluna acerca do COD/COI, mas não houve correção por parte dela;
- sucesso na realização do exercício de prática do COD COI, mas isso não se refletiu na produção final;

Neste excerto Carol só acompanha a discussão e pouco intervêm. O obstáculo é, portanto, explicado por Théo. Com as modalizações pragmáticas, podemos verificar o que ele deseja e o que também não deseja (1), reproduzindo sua voz direcionada a aluna o que deve fazer, por meio de verbos no imperativo e pela modalização deôntica (2):

Identificação do obstáculo - Théo
1. non... mais je ne voulais pas lui dire corrige ça ça ça je voulais qu'elle relise son texte parce que quand elle a fini j'ai vu qu'elle n'a pas relu donc je voulais qu'elle relise.
2. t'as pas très bien travaillé/ t'as pas bien fait ce qui concerne le complément... direct les pronoms compléments direct et indirect... relis ton texte et essaie de chercher ce qui/ ce qu'il faut changer.

Com o objetivo talvez de tornar a aluna mais ativa no processo de sua própria aprendizagem, ele não aponta o local de emprego do COD e do COI “*mais je ne voulais pas lui dire corrige ça ça ça*”, apenas fornece uma pista. Com a voz do professor reconstituída dirigida ao aluno, Théo mostra sua preocupação com a autonomia da aluna ao trazer as injunções para mobilizar suas capacidades de linguagem para se adequar a uma norma gramatical, expressa por uma modalização deôntica (*ce qu'il faut changer*). As expressões na forma negativa contrapõem-se a forma de ação que Théo esperava por parte da aluna. Esse aspecto linguístico também é revelador do obstáculo vivido por Théo:

Razões do obstáculo - Théo
1. mais t'as pas très bien travaillé/ t'as pas bien fait ce qui concerne le complément...
2. elle le fait pas ((rires))
3. j'ai vu qu'elle n'a pas relu
4. mais peut-être qu'elle a pas compris
5. elle mettait pas [COD/COI]

É a ausência de ação da aluna que contraria a forma ideal de aprendizagem, ações que, por sua vez, estão representadas pelo verbo reler, localizar o erro no texto, ou seja, ações que o professor espera do aluno naquele momento.

O que traz surpresa para Théo é que a aluna tem um bom nível de língua:

« donc je pensais qu'elle était capable... je sais pas si/ bon je sais pas peut-être qu'elle a pas compris qu'est que je disais mais je sais pas elle a un très bon niveau... »
--

Porém, a surpresa vem com muitas dúvidas, expressas pelas modalizações lógicas “*je pensais*” e “*je sais pas*”.

Para este excerto não há discussões sobre maneiras de solucionar o obstáculo.

Excerto 14 ACS2 : «Elle avait déjà fait et refait, c’est pas bien mais c’est déjà mieux»

Momento da aula selecionado por Carol e Théo	Sinopse
Aula 3: 1:30:00 a 1:32:40	Carol lê a produção de uma aluna. Théo relê o texto da aluna em seguida e a ajuda melhorar o título

Os conteúdos temáticos para esta sequência de aula comentada são:

- mudança do título da aluna por diversas vezes;
- necessidade de fornecer feedback aos alunos;
- relação entre muitas correções e desencorajamento da participação dos alunos;
- correção advindas de colegas;
- questionamento acerca da ausência do fato principal do texto no título criado pela aluna;
- dificuldades da aluna em fazer uma síntese dos fatos e compreender a informação principal de seu próprio texto.

Na discussão advinda dessa sequência de aula escolhida por ambos os professores, temos dois diferentes obstáculos.

Neste momento, a temática do título é novamente abordada pelos professores. Há uma dúvida no agir com relação a correção do título de uma aluna que tem muita dificuldade em elaborá-lo.

As modalizações deônticas revelam uma necessidade do professor Théo em dar pistas de correção (1), ainda mais pelo fato de ser o último dia de aula da sequência didática propriamente dita:

Identificação obstáculo – Théo (1/2)
1. on a été ahn::: interpellé à propos de ça donc peut-être qu'il faut faire quelque chose on va pas la revoir peut-être qu'il faut lui donner des indices à propos de son texte 2. donc là je lis son titre... et <i>je pense "ça marche pas"...</i> <i>je vais lui dire</i> donc je lui ai dit mais elle n'arrive pas à s'en sortir comme elle s'en sort pas eh::: eh::: je sais pas si j'ai trop insisté... mais quand t'as vu son titre je pense que c'était bien :::un peu lourd

Por um lado, a voz da fala interior reconstituída “*je pense ‘ça marche pas’* » indica o obstáculo epistemológico da aluna que o professor identificou. Por outro, a oposição “*mais*” em “*je lui ai dit mais elle n'arrive pas à s'en sortir*”, revela o obstáculo do professor, que é saber regular o título de forma a adequá-lo para algo minimamente satisfatório para o modelo didático do gênero *fait divers*. O fato de regular o objeto diversas vezes para que a aluna consiga adequar o título do seu texto causa um incômodo no professor “*je sais pas si j'ai trop insisté...* » (2), com o uso de modalização lógica acompanhada de uma apreciativa (2). A dificuldade vai sendo delineada na discussão e ela é reiterada pela voz da didática, tendo em vista a prescrição de dar um feedback para

a aluna “*il faut lui donner des indices à propos de son texte*”, revelado pelo uso da modalização deôntica (1).

Com relação às razões dos obstáculos, Théo constrói argumentos para elucidar o obstáculo da aluna em construir seu título, com sequências explicativas (1, 2, 3) que elucidam para o problema de discernimento do fato principal do texto (1, 2) e a falta de verbo no título (3), ainda, para ele o problema do título, como podemos ver com as anáforas especificadoras (4, 5), é a pouca capacidade de síntese demonstrada pela aluna:

Razões do obstáculo - Théo	
1.	parce qu'elle voulait raconter la mort ... mais je sais pas si on peut dire je sais pas si la mort est un fait comme ::: soit tu racontes le minute précis de la mort et le minute après là je crée le fait divers mais là elle disait la femme était déjà morte depuis quatre ans... elle a été retrouvée donc je pense que c'est ici c'était dans ce point dans dans la ligne du temps son fait divers s'inscrivait dans la:::
2.	voilà c'est la rencontre dans le moment où les personnes ont trouvé son corps
3.	[non non... et donc un titre comme la mort... la mort je sais pas il y avait presque il y avait pas de verbe... la mort d'une dame donc juste comme ça... ça c'est
4.	mais c'est <u>un problème de synthèse</u> ... parce que oui ça peut être long oui ça va pas être aussi long que ce qu'on a fait mais oui ça peut être long c'est juste que
5.	parce qu'elle a <u>un peu de la misère à faire ce travail de synthèse</u>
6.	C'est le monde de l'énonciation

Para Théo a aluna tem um desejo (representado pela modalização pragmática) “*elle voulait raconter la mort...*”, mas que não entra em conformidade com a expectativa de um *fait divers* que, neste caso, seria privilegiar o relato do momento em que a dama foi encontrada morta, cuja indicação de conformidade é dada pela voz da didática das línguas, ou ainda da disciplina da “teoria linguística”, em 6 (*c'est le monde de l'énonciation*).

Como solução, Théo expõe suas tentativas de regulação com perguntas sucessivas com o objetivo de fazer a aluna superar seu obstáculo, que era sobretudo, o de criar um título contendo as informações principais do texto, por meio da modalização pragmática « *je j'essaie de faire après je dis comme 'raconte-moi ton histoire'* ».

Solução insatisfatória - Théo	
hmhum ouais et c'est ça que je j'essaie de faire après je dis comme "raconte-moi ton histoire" elle a dit "ah une femme" elle commence à dire et je dis "non non non raconte raconte moi ton histoire" et là elle commence "ah une femme a été morte pendant quatre ans son corps est resté dans une maison" et je dis "ok et après?" "ah la police est arrivée" ah ok et après?" nanananana "est-ce que toutes ces informations que tu m'as dit sont dans le titre ou dans le premier paragraphe? tu as essayé de faire ça? parce que ça c'est le résumé de ton histoire il faut que ça soit dans le titre" elle a dit "non" parce qu'elle a un peu de la misère à faire ce travail de synthèse	

Além desse obstáculo, há um outro problema identificado por Théo, que é reproduzido trazendo a voz do aluno:

Neste excerto, Théo vê como obstáculo para a aprendizagem da aluna a correção feita por parte dos colegas de classe (1). Para ele, é tarefa do professor corrigir, ainda que for para corrigir o seu par de trabalho, como ele bem lembra a situação exposta no excerto 6, em que um aluno o corrigiu o emprego indevido do “*par*” no lugar de “*pour*”, desestabilizando-o. Diferente seria se fosse a própria colega de trabalho: “*si c'était Carol ça ne serait pas si gênant que si c'était un étudiant*” (2), cujo gesto é aceitável, por se tratar do trabalho do professor. Diante do relatado, professor Théo revela, por meio de sua fala, que não cabe ao aluno ocupar um espaço de atuação que, reconhecidamente, faz

parte do gesto prototípico do professor (a correção), aquele que compete o exercício de sua autoridade e da gestão do conhecimento do objeto de ensino.

Identificação obstáculo – Théo (2/2)	
1.	il y avait comme un élève qui entendait son titre et qui disait "non ça va pas"
2.	pour elle c'est pas bien c'est comme une autre fois que tu tu avais dit quand Marcos a parlé autre chose tu as/ tu avais dit si c'était Carol ça ne serait pas si gênant que si c'était un étudiant c'était un élève donc peut-être c'est pareil si c'est nous pour elle c'est ok oui c'est les professeurs mais un collègue qui qui qui me corrige peut-être ça c'est plus dur... pour l'élève

Já para Carol, o maior obstáculo é expor a aluna a diversas correções. A recorrência do emprego do verbo “*refaire*” revela que a professora insiste nessa questão da exposição da aluna a uma ação repetida, sem sucesso (1). Professora Carol, avaliando a situação, ela mostra-se mais tolerante (2), ao reconhecer que houve, apesar de pequeno, um desenvolvimento da escrita da aluna, revelado aqui nas modalizações apreciativas e a entonação. Além disso, a professora mostra-se preocupada com a aluna que, em outros momentos, já apresentou dificuldades “*c'est fréquent qu'on comprend pas ce qu'elle veut dire... oralement et à l'écrit*”. Aqui, Carol faz um diagnóstico geral da aluna, que é tema de tratamento mais detalhado no excerto 1, ou seja, da dificuldade da aluna em expressar-se em francês, fato que poderia ser ainda mais agravado se a aluna diminuísse o turno de fala em aula (3). Com a mobilização da modalização apreciativa, Carol manifesta seu descontentamento com o gesto de correções sucessivas, adotado por Théo (4) pois é uma maneira de proceder que pode acarretar em uma perda de motivação da aluna em falar francês. Subtende-se que se a aluna falar menos, ela terá menos chances de aprender a falar de maneira mais coerente e coesa (ou satisfatória) em língua francesa.

Identificação do obstáculo – Carol (1/2)	
1.	quand je lis je pense qu'elle avait déjà refait ça je sais pas combien des fois peut-être deux fois
2.	parce qu'elle avait déjà fait et refait et c'est pas BIEN et hm hm mais c'est déjà mieux mais ça va mais il y a des choses que hm::: peut-être elle n'a pas bien compris l'idée mais (qui) a un peu ce problème.. c'est pas Miriam?
3.	elle a un peu ce problème avec elle parce que c'est fréquent qu'on comprend pas ce qu'elle veut dire... oralement et à l'écrit donc et c'est difficile de::: de::: faire toujours des corrections parce que parfois ça peut être décourageant elle peut parler moins
4.	oui parce que Théo avait déjà dit deux ou trois fois donc je pense " peut-être ça sera trop je sais pas... qu'est que je fais? je sais pas" donc ça c'était un peu difficile oui

Assim como Théo, Carol adiciona mais um fator que pode contribuir para a desencorajamento da aluna, que é a correção vinda de um colega de classe, com as modalizações apreciativas:

Identificação do obstáculo – Carol (2/2)	
et après Marta elle a dit que c'était pas bien ::: ça aussi peut être difficile	

Em seguida, vemos que Carol produz sequências explicativas que visa a dar as razões do obstáculo da aluna, este que, por sua vez, é influenciado basicamente por dois fatores: a escassez de informações sobre o fato (1, 2) expressa pela voz do aluno, bem como a falta de compreensão do que seria a informação principal de seu texto (3):

Razões do obstáculo – Carol	
1.	oui mais elle dit le fait/ elle a dit que le fait principal c'était pas ce qu'elle avait dit... c'était pas qu'elle était morte c'est qu'elle a été trouvée je sais pas quelque chose comme ça... ça a été un moment un peu ahn::: difficile
2.	parce qu'elle n'a même pas des informations sur la mort sur sur la femme qu'est que s'est passé comment... elle est morte ou quelque chose comme ça
3.	elle elle elle elle a un problème elle n'a pas compris quelle est l'information principale de son texte

Com relação a solução para o obstáculo, Carol manifesta sua dúvida de como agir, com a modalização lógica, não propondo nenhuma ação. Podemos afirmar que, para aquela situação, a solução seria não corrigir a aluna novamente, pois ela não dispunha de outra forma de regular que ajudaria de fato a aluna, privilegiando, portanto, o não constrangimento da aluna pelas reiteradas correções de seu título:

non c'était une heure trente c'est <u>la même chose</u> ... j'étais pas sûre si je devais encore la corriger nananana presque <u>la même chose</u>
--

Aqui ela aponta também para o problema do prolongamento do tempo de correção (*c'était une heure trente c'est la même chose...*), não trazendo, no entanto, nenhum benefício para a aprendizagem da aluna, revelado pela retomada nominal “*la même chose*”, indicando pouco ou nenhum ganho para escrita do título da aluna.

4. Visão geral dos obstáculos na implementação da Sequência didática sobre a crítica de cinema

No quadro a seguir, apresentamos os excertos selecionados para análise, indicando quem escolheu a sequência da aula para comentar, a etapa da SD a que se refere e se os obstáculos são do aluno ou do professor. Como dissemos no capítulo de metodologia, os professores escolhiam uma sequência de aula que gostariam de comentar no momento da autoconfrontação.

<i>Sequências de aulas filmadas</i>	<i>Sequência de aula escolhida por</i>	<i>AC e excerto</i>	<i>Etapa da SD</i>	<i>Obstáculos verbalizados</i>
Aula 1: 16:04 a 16:40	Fernanda	ACS1 Excerto 01	Apresentação da situação	Obstáculo do aluno: O.D: não receber a ficha com o texto da aula Obstáculo do professor: O.D: fazer a gestão das tarefas organizacionais
Aula 1: 33:00 a 36:00	Fernanda	ACS1 Excerto 02	Apresentação da situação	Obstáculo do aluno: O.D: ter muitas atividades e pouco tempo para realizá-las Obstáculo do professor: OD: fazer a gestão do tempo OD: gerir os turnos de fala da turma OD: gerir a progressão da SD e produção escrita inicial OD: lidar com o público da 3ª idade OD: conteúdo da fala do aluno

Aula 1: 42:20 43:00	a	Fernanda	ACS1 Excerto 03	Apresentação da situação	Obstáculo do aluno: - Obstáculo do professor: OD: medo de não saber responder à questão do aluno OD: concentrar-se quando os alunos falam OD: lidar com o público da 3ª idade
Aula 1: 48:20 50:00	a	Fernanda	ACS1 Excerto 04	Produção inicial	Obstáculo do aluno: - Obstáculo do professor: OD: gerir o tempo para os alunos poderem fazer a produção escrita inicial
Aula 1: 5:20 a 5:30		Fernanda	ACS1 Excerto 05	Apresentação da situação	Obstáculo do aluno: - Obstáculo do professor: OE: relações entre o uso do <i>Tu/Vous</i> e a faixa etária heterogênea (alunos jovens e de 3ª idade) no Brasil e na França OE: cometer erros de língua (acordo de gênero)
Aula 2: 19:30 20:21	a	Fernanda	ACS1 Excerto 06	Módulo 1	Obstáculo do aluno: - Obstáculo do professor: OD: insegurança por não deter certo conhecimento solicitado pelos alunos
Aula 2: 23:00 26:39	a	Fernanda	ACS1 Excerto 07	Módulo 1	Obstáculo do aluno: - Obstáculo do professor: OD: fazer os alunos entenderem o jogo das luzes do filme (regulação ineficaz) OE: cometer erros de língua (acordo de gênero e forma do verbo)
Aula 2: 39:00 40:33	a	Fernanda	ACS1 Excerto 08	Módulo 1	Obstáculo do aluno: O.E: achar que o texto da crítica é ambíguo Obstáculo do professor: O.D: explicar a polêmica da autobiografia O.D: aluno interromper a aula reiteradas vezes O.E: dizer « <i>n'est-ce pas</i> » constantemente
Aula 3: 20:35 22:50	a	Fernanda e Mariele	ACS2 ACC Excerto 10	Módulo 2	Obstáculo do aluno: O.E: não compreender a comparação feita pelo autor do texto Obstáculo do professor: O.D: gerir os turnos em uma sala em que um dos alunos os monopoliza O.D: gerir a progressão da aula/ tempo O.D: compreender a opinião da aluna
Aula 3: 37:00 37:34	a	Fernanda	ACS2 ACC Excerto 11	Módulo 2	Obstáculo do aluno: - Obstáculo do professor: O.D: tomar o turno para a correção em grande grupo
Aula 3: 42:00 42:48	a	Fernanda	ACS2 Excerto 12	Módulo 2	Obstáculo do aluno: O.E: discernir o que é uma argumentação implícita Obstáculo do professor: O.D: encontrar a palavra certa para explicar a argumentação implícita

				O.D: gerir o tempo
Aula 3: 52:00 a 53:52	Fernanda	ACS2 ACC Excerto 13	Módulo 2	Obstáculo do aluno: - Obstáculo do professor: O.D: corrigir a instrução já dada aos alunos O.D: lidar com alunos insatisfeitos com a replanificação da atividade O.D: gerir o tempo
Aula 3: 1:06:46 a 1:08:06	Fernanda	ACS2 ACC Excerto 14	Produção final	Obstáculo do aluno: - Obstáculo do professor: O.D: trabalhar a síntese do gênero no final da SD e sua pertinência O.D: obter a atenção dos alunos enquanto dá a instrução da atividade

Quadro 22: Síntese dos obstáculos verbalizados pela dupla Fernanda e Mariele

Legenda: OE: obstáculo epistemológico; OD: obstáculo didático

Nossas análises apontam para uma grande quantidade de obstáculos do professor, com um total de 33, contra 8 dos alunos. Ao observar a tabela e o gráfico abaixo quanto à distribuição desses obstáculos nas entrevistas, tivemos 21 obstáculos verbalizados na ACS1, 14 na ACS2 e 7 na ACC:

Quantidade de obstáculos no ensino da crítica de cinema			
Entrevistas	obstáculo do aluno	obstáculo do professor	totais
ACS1	3	17	20
ACS2	3	11	14
ACC	2	5	7
totais	8	33	41

Tabela 3: Crítica de cinema e quantidade de obstáculos verbalizados nas entrevistas

Quantidade de obstáculos verbalizados

■ obstáculo do aluno
■ obstáculo do professor

Gráfico 3: Crítica de cinema e os obstáculos verbalizados nas entrevistas

Constata-se que o obstáculo da professora é mais numeroso pois ela centra as temáticas das entrevistas em sua atividade. Geralmente, quando há verbalização dos obstáculos dos alunos, eles estão ligados às dificuldades do professor, como por exemplo, no excerto 2. Se o obstáculo do aluno ao qual a professora Fernanda se refere é ter pouco tempo para realizar as inúmeras atividades, seu obstáculo é saber melhor gerir o tempo, o turno de fala da turma e gerir a progressão da SD. Neste caso, a pouca reconcepção da atividade no primeiro dia de implementação da sequência (apresentação da situação e produção inicial) revela que a professora concentra seus esforços em dar conta de todas as atividades planejadas no curso de Formação.

Ao observarmos onde se localizam os obstáculos na sequência didática, nota-se uma grande concentração dos obstáculos na apresentação da situação e no módulo 2,

correspondendo à 32% e 35% do total dos obstáculos, respectivamente. Os objetivos da apresentação da situação eram, sobretudo, compreender a relação dos alunos com a atividade social “assistir filme” e verificar a relação e a representação dos alunos acerca do gênero crítica de cinema. Mas precisamos dizer que é o primeiro contato das professoras com a turma e, como a própria Fernanda diz em muitos momentos das entrevistas, o público de alunos da 3ª idade é algo novo para ela, assim como a implementação de um projeto de ensino baseado na perspectiva de gêneros textuais. A aula referente ao módulo 2 também trouxe muitos desafios para as professoras. No caso, os objetivos desse módulo era compreender o efeito argumentativo dos títulos das críticas de filme; observar as diferenças e similitudes entre o gênero sinopse e a crítica de filme; compreender um ponto de vista sem implicação do autor e produzir argumentos e contra-argumentos sobre a qualidade de um filme. Portanto, as questões do ensino da argumentação estão muito presentes nesse módulo, o que demanda muito da professora a gestão dos turnos de fala dos alunos que emitem suas opiniões sobre os filmes. Os obstáculos mais verbalizados são o de professor e estão voltados à maneira de ensinar a argumentação implícita, à gestão do tempo e da progressão da aula e à gestão de turnos dos alunos. Em terceiro lugar, temos os obstáculos referentes ao módulo 1, que interessante observar que é onde aparece mais os obstáculos epistemológicos do professor, que percebe seus erros e vícios de língua ao ser confrontado com sua aula, mas também aparecem as questões do desequilíbrio e de tomada de turnos de fala e a insegurança de Fernanda quanto aos conhecimentos solicitados pelos alunos (nome de cineasta, data de eventos históricos, etc). A produção inicial e a produção final foram as sequências de aula menos escolhidas para a discussão da dupla, daí a pouca incidência de obstáculos verbalizados nas entrevistas, porém isso não implica dizer que eles são menos importantes que os outros. Eles são levados em conta em nossas análises mais detalhadas nos excertos 4 (produção inicial) e 14 (produção final). Levantamos a hipótese de que nos momentos de produção escrita há menos interações com o professor, não apresentando tantas questões relevantes para as professoras.

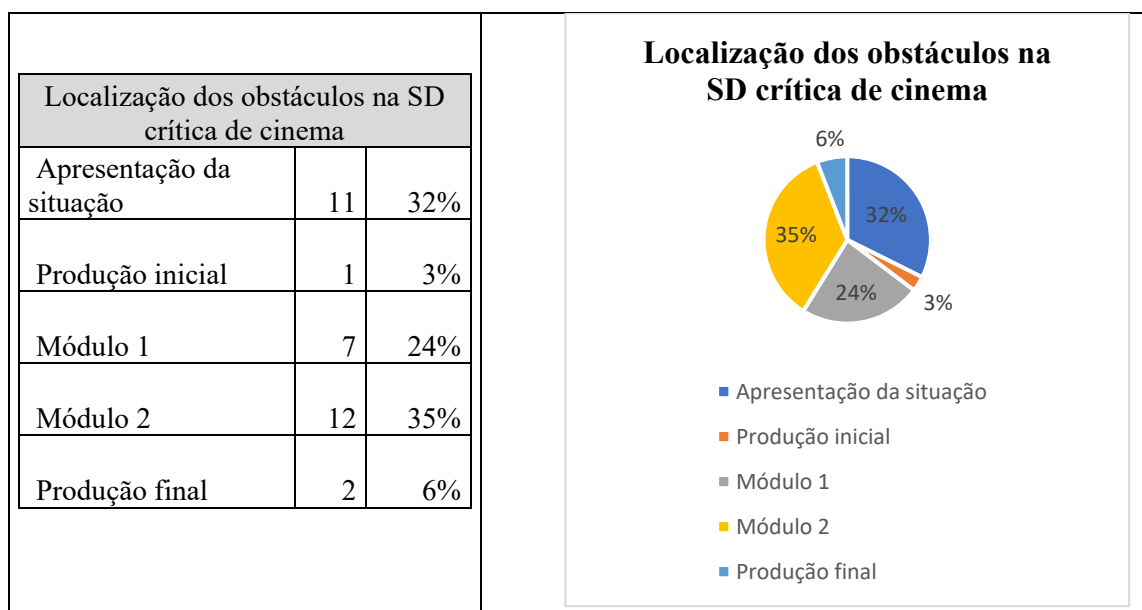


Tabela 4: Localização dos obstáculos na SD crítica de cinema

Gráfico 4: Localização dos obstáculos na SD crítica de cinema

Com relação à natureza dos obstáculos, temos 25 para os obstáculos didáticos, dentre os quais destacamos aqueles ligados à gestão das tarefas organizacionais, à gestão do tempo, à gestão dos turnos dos alunos da turma, bem como fazer a tomada de turno para as correções em grande grupo, à maneira de lidar com o público de 3ª idade, insegurança quanto aos conteúdos solicitados pelos alunos, explicar a argumentação “implícita”, dúvidas quanto à realização ou não de uma síntese dos principais pontos trabalhados com a crítica de cinema, a resistência de alunos em adaptar-se às mudanças de instrução e a dificuldade do professor em lidar com alunos insatisfeitos com a mudança de instrução da atividade. Para os obstáculos epistemológicos, encontramos um número de 7, sendo que 4 são ligados ao polo do professor, dentre os quais destacamos o uso de *Tu/Vous* em sala cujo público é composto por alunos de 3ª idade e jovens; os erros de acordo de gênero e de verbo e os vícios de linguagem. Quanto aos obstáculos epistemológicos dos alunos, temos 3: aluno que julga o texto ambíguo quanto a autoria do filme, não compreender a comparação feita pelo autor da crítica e compreender uma argumentação implícita.

Tendo exposto os resultados mais gerais acerca dos obstáculos e sua localização na sequência didática implementada, passemos à análise mais qualitativa de nossos dados.

5. As representações construídas nas entrevistas sobre os obstáculos: a dupla da crítica de cinema

Apresentaremos as análises dos quatorze excertos mencionados no quadro (Quadro 24: Síntese dos obstáculos verbalizados pela dupla Fernanda e Mariele). Para uma melhor compreensão dos conteúdos desenvolvidos no excerto selecionado, apresentaremos uma sinopse da sequência de aula escolhida para comentar na entrevista, seguida do plano global dos conteúdos temáticos desse excerto, depois exporemos as maneiras de identificar os obstáculos, as razões e eventuais soluções desses obstáculos.

Excerto 01 ACS1: « i faut penser à beaucoup de choses à la fois »

Momento da aula selecionado por Fernanda	Sinopse
Aula 1: 16:04 a 16:40	Fernanda pergunta aos alunos se eles gostam de cinema e em seguida distribui uma folha com as atividades para cada binômio, depois distribui a todos, dizendo que havia folha suficiente para toda a turma.

Neste primeiro excerto da ACS1, tivemos os seguintes conteúdos temáticos:

- Esquecimento das tarefas organizacionais, como a distribuição de folhas;
- Dificuldade que uma folha por dupla pode representar um problema de leitura para alunas da 3ª idade;
- Elementos simultâneos na mente do professor: a autocorreção, a instrução da tarefa, o tempo.

Identificamos o obstáculo didático de Fernanda sobretudo por meio de uma tensão entre a prescrição, revelada pela modalização deôntica em 1 e o uso da voz de um coletivo maior de professores (talvez iniciantes), em 2. Ademais, o obstáculo, em 3 (não ter entregado as folhas para cada um dos alunos toma maiores proporções) ao Fernanda destacar o público (colocando uma entonação mais marcada ao mencionar o público da terceira idade “*DAMES*”), bem como por ter se lembrado de dar as folhas para todas somente ao final da atividade, em 4. A professora emite, em 5, sua voz da fala interior reconstituída (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014), explicitando que poderia ter antecipado um possível obstáculo de natureza física das alunas (*elles ont du mal à voir ensemble*). Por fim, com a retomada nominal, em 6, Fernanda atribui a si a razão do obstáculo, qualificando-a como um erro.

Identificação dos obstáculos - Fernanda	
1.	il faut penser à beaucoup de choses à la fois
2.	des choses très simples... <i>on oublie</i> ...; il y a des petites choses qu' <i>on oublie</i> ...
3.	elles sont des DAMES c'est pas possible qu'elles voient ensemble...
4.	le deuxième cours c'était pire parce que c'était pas tout de suite [...]c'était la fin de l'activité
5.	<i>je me suis souvenue « ah mon dieu j'ai des copies pour tout le monde elles sont des DAMES elles ont dû mal à voir ensemble »</i>
6.	j'ai eu la même erreur ; c'était la même erreur

Os obstáculos verbalizados são obstáculos didáticos do professor, pois há uma percepção de uma lacuna no gerenciamento das tarefas organizacionais da aula, como por exemplo, o momento da entrega das fichas de trabalho e sua distribuição. Para Fernanda, isso representou um obstáculo para os alunos, pois dificultou a leitura do texto, ainda mais levando em consideração o público majoritário da turma que talvez tivesse maiores restrições em compartilhar uma mesma folha de atividade, em razão das restrições da visão.

Tendo identificado as marcas linguísticas e discursivas dos obstáculos, pudemos, na sequência, nos centrar nas razões desse obstáculo. As razões que Fernanda verbaliza estão relacionadas ao que se requer do professor para exercer o seu *métier*, como se autocorriger, gerir o tempo, dar a instrução de maneira clara e precisa, processar as respostas dadas pelos alunos, aptidões cuja aprendizagem estão em processo e no momento o faz sem eficiência (*c'est pas SI évident pour moi jusqu'à ce moment*), já que precisa trabalhar muito mentalmente (*ma tête travaille beaucoup au moment de faire cours BEAUCOUP*) para desempenhar o seu papel. Fernanda toma consciência das inúmeras “tarefas” mentais do professor no momento em que se exerce sua atividade, algo que ela ainda não domina ainda por ser professora iniciante. Portanto, ela toma consciência de um aspecto do *métier* e da necessidade de se apropriar disso, ou seja, não esquecer de executar tarefas simples, tal como distribuir a folha de atividades para todos, ainda que sua atividade mental esteja “sobrecarregada”.

Razões do obstáculo - Fernanda

1. [...] **il faut** penser à beaucoup de choses gérer la salle de classe gérer le temps...
2. parce que comme faire cours **c'est pas SI évident** pour moi jusqu'à ce moment je pense que ma tête travaille beaucoup au moment de faire cours **BEAUCOUP** je pense à beaucoup de choses je fais de l'autocorrection de ce que je parle de ce que je dis et aussi **il faut penser à gérer le temps il faut penser à...à donner la consigne** d'une manière.... qu'elles vont comprendre la consigne et aussi **il faut penser aux réponses/** penser aux réponses que je vais attendre **il faut penser à beaucoup des choses** je pense que c'est ça peut-être j'étais stressée dans ce sens [...]

Tanto em 1 como em 2, vemos a grande quantidade de modalizações deônticas (*il faut*), elencando todas as prescrições que o professor deve cumprir no nível mental. Dessa forma, ainda que Fernanda não explicita soluções para esses obstáculos de natureza organizacional, ela toma consciência do trabalho do professor iniciante que, no início, não é simples lidar com inúmeras tarefas que ocorrem simultaneamente, pois a além de sua atividade estar se dirigindo aos outros, está também dirigida para o próprio professor (*faire l'autocorrection, contrôler le temps*). Nesse excerto, a professora identifica o obstáculo, discorre sobre suas razões, mas não chega a trazer possibilidades de agir para superar esses obstáculos.

Excerto 02 ACS1: « Elles sont des dames plus âgées donc elles parlent plus »

Momento da aula selecionado por Fernanda	Sinopse
Aula 1: 33:00 a 36:00	<p>Inicialmente a professora pede para os alunos fazerem uma síntese das respostas das questões seguintes:</p> <p><i>Discutez des questions ci-dessous en binômes :</i></p> <p>a) <i>Aimez-vous le cinéma ? Quel genre de film regardez-vous en général ? Avez-vous un(e) réalisateur/réalisatrice préféré(e) ?</i></p> <p>b) <i>Avez-vous déjà vu un film que vous avez détesté ? Lequel ?</i></p> <p>c) <i>Comment décidez-vous quels films vous allez voir ? Demandez-vous à des amis, lisez-vous des synopsis, des critiques ? Regardez-vous des bandes annonces ? Observez-vous les affiches des films ?</i></p> <p>d) <i>Regardez ces affiches et dites quels films/séries aimeriez-vous voir. Justifiez.</i></p> <p>Fernanda pergunta às duplas o que foi discutido. Ao chegar na última dupla, a aluna comenta sua resposta pessoal sobre o filme “Bruna Surfistinha”. Essa aluna interrompe a fala do grupo seguinte para dar sua opinião sobre o filme Edith Piaf.</p>

Os conteúdos temáticos do excerto 02 foram:

- Temas que perdem o foco da aula as falas recorrentes da aluna;
- Gestão dos turnos de fala da turma;
- Dois perfis de aluno (os que falam muito e os que falam pouco) e a gestão de seus turnos;
- Possível solução para a gestão dos turnos durante a discussão em grande grupo;
- Dificuldade de gerir os turnos quando outro tema aparecia;
- Relação entre o tempo de fala do francês e o progresso da língua;
- O público da terceira idade;
- Problema do ritmo da aula: muitas atividades e o tempo para realizá-las;
- Comparação entre os dois públicos (contexto onde trabalha e o contexto da aplicação da SD);
- Corte de atividades devido à falta de tempo;

-Pouco tempo para a produção inicial e soluções.

Pudemos identificar o obstáculo de Fernanda por algumas marcas linguísticas em sua fala, como pode ser observado em 1, com o uso da modalização apreciativa, ou ainda pela descrição das ações dos alunos, de maneira recorrente, indicando uma tensão entre o que a professora quer fazer, expressa pela modalização pragmática (*je voudrais*) e o que realmente acontece (*elle revient*) em 2, ou em 3, quando a tensão é evidenciada por um desacordo entre as ideias da aluna e da professora (*pas si d'accord*), gerando uma situação pouco confortável (*un peu gênant*). A mobilização de suas capacidades de ação, expressas pelas modalizações pragmáticas (*j'ai essayé de faire face à ça...*) ligada à expressão “mais”, em 3, indicam o descompasso entre os que ele deseja e o que ela consegue fazer naquela circunstância.

Identificação do obstáculo - Fernanda	
1.	elles ont parlé de de Bruna Surfistinha j'étais un peu gênée
2.	ça va mais juste pour vous dire que ce sujet est continué/ a continué et quelquefois Márcia c'est l'autre dame qui vient de parler elle elle parle beaucoup ((risos)) donc quelquefois elle n'arrête pas le sujet... quelquefois/ je sais pas je voudrais commencer une autre chose elle revient elle revient
3.	c'était un sujet que j'étais pas si d'accord avec elle donc c'était un peu gênant pour moi j'ai essayé de de faire face à ça de la manière que j'ai pu mais je sais pas parce que le le sujet est revenu après... juste après ce minutage

Na fala de Fernanda ela representa uma tensão entre o que ela deseja como professora e os impedimentos para realizá-lo causados pela aluna. Esta última é qualificada como alguém que fala muito e não encerra o assunto, cujo conteúdo, revelado por modalizações apreciativas, não agradou a professora (*j'étais un peu gênée; un sujet que j'étais pas si d'accord avec elle donc c'était un peu gênant pour moi*). Com as modalizações pragmáticas, vemos que existe uma vontade da professora em superar o obstáculo com os recursos dos quais ela dispõe naquele momento (*j'ai essayé de de faire face à ça de la manière que j'ai pu*). Os obstáculos, portanto, são diversos: o turno longo da aluna, o conteúdo veiculado nas intervenções da aluna, bem como suas diversas retomadas.

Quanto às razões do obstáculo, a professora explica que ele ocorre devido a uma lacuna acerca dos gestos para gerir os turnos, com o uso da modalização apreciativa, finalizando o turno com a anáfora especificadora (*un problème*) (1). Ela reitera, em 2, por meio de generalizações, introduzida pela modalização lógica (*je pense que ça va arriver toujours / il y a des élèves qui sont plus à l'aise, il y a d'autres qui ne sont pas*) a necessidade de ter uma maneira de criar um ambiente propício para a fala de todos, de maneira justa e equilibrada:

Razões do obstáculo - Fernanda

- | |
|---|
| <p>1. [...] j'ai eu du mal à... disons.... demander qu'une personne qui parle beaucoup qu'elle s'arrête/ qu'elle arrête de parler pour que l'autre puisse parler parce qu'il y a des femmes/ des dames qui ne parlent pas beaucoup...[...] par exemple Carla je pense c'est la dame la plus âgée... du groupe elle ne parle pas beaucoup et comment fai/ comment gérer la classe d'une manière qu'elle puisse ahn::: avoir une expression parce que sinon le cours va être Márcia et Léa peut-être Antonio tu vois? c'était c'était <u>un problème</u></p> <p>2. mais je pense que ça va arriver toujours... n'est-ce pas? ça va arriver toujours... il y a des élèves qui sont plus à l'aise pour parler qui veulent parler et il y a d'autres qui ne sont pas qui ne sont pas et comment créer un environnement où tout le monde se sente tranquille pour parler?... pour avoir une voix et pas seulement chaque/ quelques-unes/ quelques...uns</p> |
|---|

No estágio em que ela se encontra de sua aprendizagem do *métier* não permite ainda gerir os turnos de maneira satisfatória para uma classe de língua estrangeira (*j'ai eu du mal à... disons.... demander qu'une personne qui parle beaucoup qu'elle s'arrête*). É uma solução que ela busca fazendo perguntas (*comment gérer la classe d'une manière qu'elle puisse ahn::: avoir une expression; comment créer un environnement où tout le monde se sente tranquille pour parler?*), pois toma consciência ao perceber que se trata de uma situação típica de aula de língua (*je pense que ça va arriver toujours... n'est-ce pas? ça va arriver toujours*), construindo uma representação de dois perfis de aluno: os mais audaciosos e os mais tímidos, cujas personalidades estariam estreitamente ligadas à tomada de turno de fala ou de sua ausência, respectivamente.

A busca de solução pressupõe uma prescrição implícita da abordagem comunicativa do ensino de línguas: todos alunos devem falar. Em outros momentos, como demonstramos também na dupla Carol e Théo, a expressão oral está constantemente no centro das preocupações dos professores, o que indica ser uma forte prescrição para o seu trabalho, uma vez está subentendido que só aprende a língua quem a pratica. Diante disso, uma encarnação clara dessa prática se dá por meio da expressão oral do aluno em sala de aula, momento privilegiado em que o professor pode avaliar seu desempenho e progresso.

Ao ser questionada sobre a solução para equilibrar os turnos, Fernanda esboça alguns gestos, combinando modalizações lógicas e hipótese (1). Nesse turno também temos a voz da didática, demonstrada pela modalização deontica “*il faut parler*”:

Solução desejável (1); Solução satisfatória (2) - Fernanda
<p>1. je pense que peut-être si on pense à la mise en commun si on on... demande que chacun parle de son voisin tout le monde va parler parce qu'il faut parler de ce que le voisin t'a dit... donc voilà tout le monde va parler si je demande pour la mise en commun après une discussion chacun va parler de l'autre tout le monde va... va parler</p> <p>2. j'ai changé la manière de faire la mise en commun donc quelquefois j'ai demandé qu'ils qu'ils fassent une synthèse de ce qu'ils ont discuté quelquefois j'ai demandé que chacun parlait de l'autre personne</p>

As expressões de hipótese (*si*) em marcam uma solução possível no futuro, ou seja, para cumprir com a prescrição de que todos os alunos falem, Fernanda imagina um cenário concreto para a “discussão em grande grupo”, solicitando que cada aluno fale do colega. Em seguida, vemos em 2, uma outra solução adotada pela professora no momento da “discussão em grande grupo” é ter solicitado uma síntese do que foi discutido pelas duplas.

Entretanto, identificado pelo conector de oposição “*mais*” e pelo advérbio/modalização apreciativa “*toujours*”, em 1, o obstáculo persiste para Fernanda

que, apesar de ter agido de forma a contemplar a expressão oral de todos, a aula tomava um rumo diferente do previsto, em 2, causando maior incômodo por não dispor de um gesto para interromper os alunos, em 3:

Razões do obstáculo - Fernanda
<p>1. ça a marché mais toujours après avoir fait ça un sujet... apparaissait</p> <p>2. et celles qui parlent plus ont pris/ prenaient la parole pour elles et on a commencé à... développer le sujet... comme ici par exemple Bruna Surfistinha n'était pas le sujet... mais quand même au moment de la mise en commun si celles qui parlaient beaucoup pensaient à quelque chose elle parlait disait la chose et quelquefois j'avais mal à dire "allez-y allez-y on continue" c'est pour ça que la gestion du temps était/ a été quelque chose:::... difficile pour moi... j'ai pas pu faire tout qu'on a préparé... tu sais j'ai pas pu faire</p> <p>3. donc je pense que c'est à cause de ça... au moment de la mise en commun quelques sujets apparaissaient et quelques-unes prenaient la parole et j'avais du mal à dire "arrête on continue... arrête il faut continuer... il y a <u>une progression</u> que je dois suivre" et voilà c'était un peu difficile</p>

Nota-se que o desequilíbrio dos turnos é algo que incomoda a professora Fernanda (*quelquefois j'avais mal à dire "allez-y allez-y on continue"*) e, pela voz que ela reconstitui, mostra um desejo de ser mais imperativa em alguns momentos da aula para dar conta do tempo e das atividades planejadas, dois componentes que ela considerou difíceis de serem geridos. Por meio da modalização apreciativa, outros obstáculos são verbalizados (*la gestion du temps était/ a été quelque chose:::... difficile pour moi...*). Constatamos que a gestão do tempo é um saber do qual Fernanda revela ainda não dispor como gostaria. A modalização pragmática vem a seguir, indicando uma capacidade de ação (*j'ai pas pu faire tout qu'on a préparé... tu sais j'ai pas pu faire*) que ela julga ainda como ineficiente para desempenhar a tarefa (a SD) que ela prescreveu com a formadora (*... il y a une progression que je dois suivre*), demonstrada sobretudo pela modalização deôntica.

Um outro elemento do obstáculo para Fernanda é o público da terceira idade, com o qual ela nunca havia trabalhado. Logo abaixo, o fato de ter de “cortá-las” é um problema para a professora (*ce problème de les couper* – anáfora), que se vê em uma situação difícil, ao mesmo tempo que precisa gerir os turnos e o tempo de cada tarefa. Por isso, podemos entender que Fernanda toma consciência de que para cada tipo de público, lhe exige um gesto diferente. Enquanto que para o público de terceira idade ela se julga menos capaz para delimitar a expressão oral, para o público jovem, ela considera mais fácil (modalização apreciativa: *c'est plus facile de gérer le temps avec eux*).

Razões do obstáculo - Fernanda
<p>ici dans ce cas elles sont des dames... plus âgées... donc elles parlent plus/ elles parlent un peu davantage et mon groupe non j'ai pas ce problème de couper de les couper parce que si je dis/ elles sont plus jeunes je n'ai que des filles et juste un garçon en tant que... qu'élève là... là-bas... et si je leur demande "maintenant on fait la mise en commun ça y est?" « c'est fini on commence la mise en commun » c'est plus facile de gérer le temps avec eux</p>

Mais adiante deste excerto da ACS1, Fernanda discorre sobre a característica do público para o qual aplicou a SD:

Razões do obstáculo - Fernanda

et avec elles je pense que **j'étais... tellement préoccupée d'être respectueuse...** parce qu'elles sont des **DAMES j'ai eu du mal à continuer** et beaucoup de fois je me suis aperçue qu'elles ont/ entre elles elles ont dit "ah mais c'est très rapide"... elles ont fait comme ça ((gesto indicando pressa)) donc je me suis aperçue que peut-être **j'étais déjà très rapide...** peut-être c'était... **les activités étaient trop pour elles... je pense... trop fatigants** même tu vois? un peu:::.... / **il fallait avoir préparé moins de choses** peut-être pas préparé moins de choses parce que **la préparation c'était important/ im-por-tan-TE pour ma formation** mais::: c'était un peu utopique de pouvoir tout donner pour elles parce qu'elles ont un autre rythme complètement différent de mes élèves mes élèves sont des jeunes ils font l'activité rapide/ rapidement... elles non... je pense qu'elles ((rires))/ la dernière partie la critique était un peu plus longue donc j'ai j'ai entendu "**mais c'est lourd**" tu vois?

Nesse excerto, várias são as modalizações apreciativas para avaliar a SD, que Fernanda julga pouco adaptada ao público da terceira idade. Ela utiliza sua própria voz (*j'ai eu du mal à continuer; les activités étaient trop pour elles...; ... trop fatigants; qu'elles ont un autre rythme complètement différent de mes élèves*) ou mesmo a dos próprios alunos que ela reporta em discurso direto (*elles ont dit "ah mais c'est très rapide"; elles ont fait comme ça ((gesto indicando pressa)); j'ai j'ai entendu "mais c'est lourd"*), de forma a demonstrar atenção com as reações dos alunos. Qualificativos como «trop», «fatigants», «très rapide» e «lourd» em um mesmo turno nos revelam o descompasso entre o planejado e a recepção das atividades por parte da turma. Diante disso, ela toma consciência da necessidade de conhecer o público com mais profundidade para melhor preparar a SD (*il fallait avoir préparé moins de choses; c'était un peu utopique de pouvoir tout donner pour elles parce qu'elles ont un autre rythme complètement différent de mes élèves*), concluindo por meio de uma modalização deontica o que seria mais adequado ao público, ou seja, menos atividades. Entretanto, a professora se coloca em um papel de aprendiz do *métier*, não desconsiderando totalmente que foi previamente elaborado na sequência que, segundo Fernanda, a preparação de várias atividades/exercícios era importante para sua formação, dando maior enfoque em modalização apreciativa (*peut-être pas préparé moins de choses parce que la préparation c'était important/ im-por-tan-TE pour ma formation*) ao repetir a palavra “importante” com uma entonação forte e mais pausada.

A professora, ao longo da entrevista, vai pontuando a diferença dos dois públicos, a terceira idade, em 1, e o público jovem, em 2:

Razões do obstáculo - Fernanda
1. [...]elles ont du mal à tout lire et après faire des activités et avec la vitesse que j'ai demandé [...]oui elles aiment parler... voilà elles sont là pour plaisir parce qu'elles aiment parLER [...]pour elles elles s'en fichent elles veulent parler le plus qu'elles puissent
2. je pense que les élèves qui sont encore à la fac comme les miens à Français Partout ils ont déjà ce ce rythme de::: "ah il faut répondre... sinon au moment de la mise en commun comment on va faire?" c'est un peu gênant pour eux aussi ne pas avoir la réponse au moment de la mise en commun... [...] voilà mes élèves il y a des filles qui ont beaucoup de honte donc ah il faut lire une phrase avec une intonation plus différente je sais pas il faut donner une intonation pour un exercice au moment de la mise en commun... elles rougissent

A professora, face ao obstáculo didático, recorre à um gesto, identificado pela modalização pragmática em 1 e 2:

Solução insatisfatória - Fernanda
1. [...] ce cours c'était le cours que j'ai dû couper les plus de choses

2. [...] que **j'ai dû couper**...oui... mais même dans la production initiale **j'ai pas pu demander qu'elles... ahn::: une production dans la salle** de classe parce que j'ai j'ai pris tout mon temps pour proposer des activités de discussion etc donc **j'ai dû laisser tomber la production initiale** dans la salle de classe et je leur ai demandé de faire à la maison et m'envoyer par mail...

Com a modalização pragmática, ela demonstra algumas decisões tomadas pra superar os obstáculos: cortar as atividades, pedir a produção inicial, que estava prevista para ser realizada na sala de aula, para fazê-la em casa e enviar por email. Interessante observar o uso do pronome possessivo (*j'ai pris tout **mon temps** pour proposer des activités de discussion*), cujo significado pode estar relacionado com a representação que Fernanda faz do tempo em sala de aula, ou seja, um tempo do qual ela detém e está responsável pela sua distribuição. Nesse caso, ela menciona a má distribuição que fez do tempo para realizar certas atividades, principalmente aquelas que lhe demandavam maior gestão dos turnos de fala, que eram as de discussão aberta. Além disso, notamos a prescrição menos comum em aulas de FLE, a tarefa de realizar a produção escrita em sala de aula e não a realizar em casa como é comumente pedido em aulas de LE.

Excerto 03 ACS1: « elle parle beaucoup et n'arrête pas le sujet »

Momento da aula selecionado por Fernanda	Sinopse
Aula 1: 42:20 a 43:00	Professora diz para irem mais rápido e que gostou das respostas da primeira atividade. Em seguida uma aluna interrompe para dizer que gosta do filme “ <i>Les misérables</i> ” e que não sabe quem é o diretor do filme. A professora consulta o cartaz do filme e diz o nome do diretor. Outra aluna pergunta se a professora sabe quem é o diretor de “ <i>Friends</i> ” e responde que não. A aluna Márcia começa a falar sobre essa série. Em seguida, a professora pede para irem mais rápido (“ <i>on se dépêche</i> ”)

Os conteúdos temáticos abordados nesse excerto foram os seguintes:

- Aluna gosta do assunto, mas fala muito;
- Medo de que o aluno pense que ela não tenha conhecimento suficiente;
- Binômios que falam durante o retorno em grande grupo e dificuldade de se concentrar, já que tem muitas coisas para processar mentalmente;
- Comparação de tratamento com turma regular e a turma da aplicação da SD (terceira idade)

Fernanda percebe o obstáculo que é o fato da aluna “fugir” do plano da aula ou querer prolongar o assunto. A professora reconstitui sua voz do momento da aula em dissonância com a voz da aluna (« *on se dépêche un peu* » vs “*ah:::et Les Misérables*”) para mostrar a tensão vivida com a resistência da aluna em seguir com o planejado, em 1. Em 2, ela revela ter atendido o pedido da aula sobre a informação referente ao diretor do filme “*Les Misérables*”, mas o advérbio “*même*” demonstra uma ação a contragosto:

Identificação do obstáculo - Fernanda	
1.	c'est juste... je venais de dire « <i>on se dépêche un peu</i> » et et elle a dit " ah:::et Les Misérables "
2.	oui je vais même chercher le nom du réalisateur ((risos))

Porém, em turno posterior revela-se uma contradição, pois, com a modalização apreciativa, avalia também positivamente a postura da aluna expressar-se em francês, pois gosta do assunto:

tu vois? c'est bien parce que ça pour moi ça montre qu'elle aime le sujet qu'elle veut parler... voilà
--

Diante disso, o obstáculo é relativizado, pois pela modalização apreciativa (*c'est bien*), ela julga positivamente o fato de a aluna gostar do assunto e querer falar, dois elementos que trazem um bem estar para o professor de línguas, primeiro pela adesão da aluna ao gênero crítica de cinema (conteúdo), segundo por estar colocando em funcionamento o próprio objeto da aula, que é a língua, uma grande prescrição para o professor de língua estrangeira, tendo que contemplar em suas aulas.

A pesquisadora então pergunta se ela se preocupa mais com a progressão da aula em questão ou do grupo como um todo. No turno 2, acima, da identificação do obstáculo, ela fala utilizando uma modalização lógica para atestar o fato (*oui je vais même chercher le nom du réalisateur*) de que tem uma preocupação com a aluna, cujo perfil será questionado mais à frente, revelando assim um outro obstáculo: o de ser vista como uma professora com pouco preparo e pouco conhecimento do objeto estudado:

Identificação do obstáculo - Fernanda

je pense que ça tombe sur une question de::: de ne pas... comment on dit... de.... d'avoir PEUR qu'elle pense que j'avais pas cherché/ tout cherché donc je savais pas le nom du réalisateur [...]
--

A modalização apreciativa “*avoir peur qu'elle pense que j'avais pas tout cherché, je savais pas le nom du réalisateur* » revela os afetos envolvidos neste aspecto tão caro ao professor: deter o conhecimento daquilo que está sendo apresentado. De acordo com Fernanda, ela preferiu sacrificar o tempo para buscar a informação requerida pela aluna, pois queria, talvez, garantir a imagem de professora detentora do saber diante da turma.

Ao identificar esse obstáculo, ela explicita a solução encontrada para preservar a sua face de professora conhecedora do tema trabalhado em aula, mas não fica satisfeita com a maneira como procedeu, o que pode ser observado pela conexão de oposição “*mais non*” e a negação revelando estar preocupada com o tempo de progressão da aula.

Solução insatisfatória

donc j'allais chercher le nom pour leur dire... mais non laisse tomber j'ai pas le temps tu vois? mais non j'ai dû chercher parce que sinon elles allaient penser que j'ai pas bien préparé tu vois?

Outro obstáculo de Fernanda é revelado quando ela comenta sobre os alunos que conversam entre eles durante a correção em grande grupo em 1. Com as modalizações apreciativas (*ça me dérangeait; j'avais du mal à me concentrer*), a professora mostra ter dificuldade de se concentrar enquanto os alunos falam, além disso ela menciona as capacidades requeridas pelo professor de língua para desempenhar sua função, pela modalização deôntica (*il fallait me concentrer à ce que j'attendais en tant que réponse à ce que la personne parlait*) e pela expressão de definição (*il y a beaucoup de choses à penser*), para dizer do que é exigido da profissão no geral, mas que por ser professora

iniciante, essa função requer dela muito esforço (*si quelqu'un parle j'arrive pas à me concentrer à tout ça*) e de maneira constante (*ça arrivait beaucoup c'était courant*):

Identificação do obstáculo - Fernanda
1. quelquefois ça me dérangeait parce que j'avais du mal à me concentrer parce qu'il fallait me concentrer / comme je vous ai dit/ il fallait me concentrer à ce que j'attendais en tant que réponse à ce que la personne parlait
2. et il y a beaucoup de choses à penser donc si quelqu'un parle j'arrive pas à me concentrer à tout ça... et ça arrivait beaucoup c'était courant

Mais uma vez os dois tipos de públicos são comparados por Fernanda e diferenças nos gestos são requeridos para tratá-los:

Solução satisfatória - Fernanda
avec <u>mon groupe</u> s'ils font ça je dis "arrêtez arrêtez arrêtez tout le monde" mais avec ELLES "s'il vous plaît mes chères dames ((risos)) arrêtez"

As vozes da professora e suas entonações mudam conforme o público de alunos com o qual ela lida. Para ela, a idade influencia na maneira de pedir o turno, pois ela sendo uma jovem professora, com um público de terceira idade, gerir o turno revela-se conflituoso, pois parece colocar em primeiro plano a idade e/ou o ritmo de trabalho deste público e não o grau de hierarquia da situação didática (que seria a professora no “controle”). Ao contrário se passa na situação em que os alunos são jovens, prevalecendo o ritmo que ela quer impor a aula e não os alunos.

Quando Fernanda diz “*avec mon groupe*” (anáfora nominal) está subentendido que o grupo que ela aplicou a SD não lhe pertence, portanto não teria tanto controle e responsabilidades sobre ele. Aqui podemos dizer que se trata de uma limitação do dispositivo, que não é capaz de simular uma situação com todas as variantes do cenário didático e do *métier* como é o caso de dar aula para um grupo, em um contexto mais fiel, onde todas estas variantes estão em interação.

Excerto 04 ACS1: « il fallait leur demander une production écrite mais on n'avait pas le temps »

Momento da aula selecionado por Fernanda	Sinopse
Aula 1: 48:20 a 50:00	A professora pede a atenção das alunas para decidirem sobre a produção final e pergunta se elas poderiam ficar 15 minutos a mais na aula. Algumas alunas dizem que não podem. Ela pede a aqueles que não podem ficar, para mandarem por email na sexta-feira.

Conteúdo temático:

- Decisões tomadas acerca da produção inicial;
- Problema de gestão do tempo.

Neste excerto, Fernanda verbaliza seu obstáculo de gerir o tempo para os alunos poderem fazer a produção escrita inicial em sala de aula. Destacamos a voz da fala interior reconstituída como um índice revelador do obstáculo para tomar uma decisão face ao

imprevisto. Também se observa que as modalizações pragmáticas (*j'ai dû.... prendre une décision; j'ai dû penser au moment même*) e a conexão de oposição (*mais*) indicando mudanças no trabalho planejado, que inicialmente seria todos fazerem a produção escrita em sala de aula. A decisão de contorno para garantir a produção inicial dos alunos (ou de pelo menos parte deles) é tomada para satisfazer uma prescrição da engenharia didática vista no Curso de Formação, que é precisamente obter as produções iniciais para efeito de diagnóstico das capacidades de linguagem dos alunos, com o objetivo de viabilizar de maneira pertinente os módulos da SD. Sem as produções desses alunos, o trabalho posterior no Curso não avançaria como preconizado:

Identificação do obstáculo - Fernanda
c'était le moment que j'ai dû.... prendre une décision à propos du temps parce que j'avais plus le temps il fallait décider ce que j'allais faire donc il fallait leur demander une production initiale mais on n'avait pas le temps donc dans ma tête j'étais en train de penser "qu'est-ce que je dois faire »

A busca por solução é expressa pela voz da fala interior reconstituída (*ma tête j'étais en train de penser "qu'est-ce que je dois faire"*), pois a professora mostra-se dispor de poucos recursos para resolver o impasse. Pela modalização deôntica e pela marca de oposição, Fernanda explicita a situação de escassez temporal para cumprir o planejado (*il fallait leur demander une production initiale mais on n'avait pas le temps*). O imprevisto (*c'était pas ça que j'ai que j'avais pensé*) impulsiona Fernanda a encontrar um compromisso entre prescrição (obter a produção escrita) e a situação real da aula (*la majorité a dû sortir*), que foi prolongar a aula para aqueles que podiam ficar, mas também, para aqueles que não podiam permanecer mais tempo, dar a opção de fazer em casa e lhe enviar a produção textual via e-mail.

Solução insatisfatória - Fernanda
ce que j'ai pensé c'était de::: de rester quinze minutes de plus mais la majorité a dû sortir donc ce que je leur ai demandé c'était "ah pour ceux qui doivent sortir vous me l'envoyez par mail... mais ceux qui vont rester"/ mais ça j'ai dû penser au moment même parce que c'est/ c'était pas ça que j'ai que j'avais pensé/ j'ai pensé à à demander en salle de classe donc c'était une décision... que j'ai dû faire au moment même

A solução encontrada parece não ter sido completamente satisfatória pela professora, mas foi a mais ajustada para obter as produções iniciais dos alunos.

Questionada se se sentiu incomodada pela decisão tomada de ter duas opções para produzir o texto, Fernanda coloca a gestão do tempo como o maior obstáculo:

Identificação do obstáculo - Fernanda
1. hmhum oui un peu parce que j'ai déjà prévu <u>le problème que:::.../ principal</u> je pense... qu'on parle que c'est <u>la gestion du temps</u> ... avec ce groupe j'ai prévu
2. peut-être pour la semaine prochaine je je devrais être plus attentive à ça donc c'était gênant pour ça

Retomado pela anáfora nominal “*le problème principal*”, a gestão do tempo é um saber para ensinar importante para Fernanda que, nesta autoconfrontação tomou consciência do que se requer dela para gerir o tempo da aula de maneira satisfatória: uma replanificação dos módulos seguintes da SD, algo que ela se autoprescreve (*peut-être pour la semaine prochaine je je devrai être plus attentive à ça*) por meio de uma

modalização lógica (fatos possíveis: *peut-être pour la semaine prochaine*), seguida de uma modalização deôntica (*je je devrais être plus attentive à ça*).

Excerto 05 ACS1: «la question de parler avec elles en tant que vous et tu/ Ah peut-être Cintia je dois vouvoyer et Antonio je dois tutoyer»

Momento da aula selecionado por	Sinopse
Aula 1: 5:20 a 5:30	No momento da apresentação de uma das alunas, a professora Fernanda se corrige após perguntar “ <i>tu as aimé Grenoble?</i> ” reformulando com “ <i>vous</i> ” - “ <i>Vous avez aimé?</i> ” Em seguida, ela pergunta a turma se ela pode “ <i>tutoyer</i> ” todos.

Conteúdos temáticos:

- Dúvida com relação a maneira de se dirigir às alunas da terceira idade (*vous* ou *tu?*);
- Decisões sobre a forma de tratamento;
- Incômodo com relação aos erros de língua;
- Autocorreção e os problemas de concentração;
- Grande quantidade de tarefas que o professor precisa processar ao mesmo tempo;
- Professor de língua e a necessidade de pensar na língua estrangeira;
- Melhorias do desempenho em língua francesa ao ensiná-la.

Neste excerto há dois tipos de obstáculos que são mencionados, primeiramente vejamos como Fernanda verbaliza o obstáculo causado por um público heterogêneo, com alunos jovens, de meia idade e da terceira idade em uma mesma turma:

Identificação do obstáculo - Fernanda
<p>1. il y a juste une chose aussi qui m'a dérangé... dans le premier:..... cours tout au début aussi c'était...la question de:.... de de parler avec elles en tant que vous et tu parce qu'il y a/ ici au Brésil on a un autre code pour ça vous savez bien sûr mais avec elles la majorité/ elles sont des dames mais il y avait je sais pas... comme Antonio et aussi... peut-être Valéria que pour nous ici au Brésil on ne vouvoie pas</p> <p>2. donc quelquefois <i>j'avais du mal/ dans ma tête "ah peut-être Carla je dois vouvoyer et Antonio je dois tutoyer"</i> quelquefois j'étais perdue à propos de ça c'est <u>un problème des brésiliens qui reste toujours... je pense</u></p> <p>3. et dans <u>une salle de classe mélangé...</u>/ dans mon groupe à Français Partout je tutoie tout le monde parce que j'ai pas des DAMES là donc c'est plus facile parce que c'est c'est homogène le traitement il est homogène mais dans ce cas non dans ce cas il fallait faire attention... [...]</p>

Com as modalizações apreciativas, em 1 e 2 (*une chose aussi qui m'a dérangé; j'avais du mal; j'étais perdue*) vemos a maneira como ela vive o obstáculo de ter uma turma, que ela nomeia como “*une salle de classe mélangé*”, em 3, em oposição a sua turma regular em uma escola de língua, cujo tratamento dos alunos é homogêneo, em 3 (*dans mon groupe à Français Partout je tutoie tout le monde*), já que tem somente alunos jovens. O obstáculo vivido pode ser recuperado não somente pela modalização apreciativa, mas também pela voz da fala interior reconstituída, acrescida de uma modalização deôntica, em 2 (*dans ma tête "ah peut-être Carla je dois vouvoyer et Antonio je dois tutoyer"*) e por diversos articuladores lógicos de oposição “*mais*”. O obstáculo, portanto, para a professora era utilizar duas maneiras diferentes de tratamento em uma mesma turma (*vous* e *tu*).

A razão do obstáculo que Fernanda verbaliza é sobretudo de natureza cultural em 1 (*ici au Brésil on a un autre code pour ça*). Podemos observar que, ao utilizar a língua francesa em contexto brasileiro, a regra de formas de tratamento do padrão francês europeu entra em conflito com a do registro “mais informal” (ou menos formal) brasileiro. Fernanda define, por meio de uma anáfora especificadora, essa questão cultural como um problema, em 2 (*c'est un problème des brésiliens qui reste toujours...*), já que no Brasil as regras de tratamento (você, senhor/senhora) são menos claras e, de certa forma, construídas mais na interação.

Razões do obstáculo - Fernanda	
1.	[...] <i>ici au Brésil on a un autre code pour ça</i> vous savez bien sûr mais avec elles la majorité/elles sont des dames mais il y avait je sais pas... comme Antonio et aussi... peut-être Valéria que pour nous <i>ici au Brésil on ne vouvoie pas</i>
2.	[...] <i>c'est un problème des brésiliens qui reste toujours...</i> je pense

No entanto, essa relação conflituosa entre os critérios de decisão do interlocutor com relação às formas de tratamento de seu destinatário não permanece por muito tempo. Fernanda então acaba por mencionar o gesto empregado para resolver o obstáculo:

Solução satisfatória - Fernanda
[...] <i>donc tout au début du cours je je je je leur ai demandé "je peux tutoyer tout le monde?"</i> [...]

Sua voz reportada na entrevista e mostra um gesto de negociação da forma de tratamento com a turma (*"je peux tutoyer tout le monde?"*), o que resulta em uma homogeneização do tratamento para “tu”, com o qual ela já estaria mais habituada e, sobretudo, não a faria empregar diferentes registros para uma mesma turma.

O segundo obstáculo mencionado para este excerto visualizado, é com relação aos erros de língua que comete durante a aula:

Identificação do obstáculo - Fernanda
je pense que j'ai fait plus d'erreur de langue... dans ce cours parce que j'ai fait beaucoup d'autocorrection dans ma tête dans ce cours... beaucoup de choses/ par exemple j'ai dit blanche au moment de dire/ au lieu de dire blanc...

Por meio das modalizações apreciativas em destaque acima, Fernanda tem a impressão de ter cometido “muitos” erros de língua, os quais são constatados devido às várias autocorrekções processadas internamente no momento da aula. Vemos que, como professora de língua, ela idealiza utilizar corretamente o objeto que se propõe ensinar e, por isso mesmo, diz com muito pesar como ela se vê (*j'ai dit quelque chose pas de la bonne manière; j'ai remarqué que j'ai fait beaucoup d'erreur de langue*)

A professora, posteriormente, elenca razões dos erros de língua que comete, empregando a conexão de oposição (*mais*), que ressalta os diferentes gestos do professor sendo empregados ao mesmo tempo para dar sua aula:

Razões do obstáculo - Fernanda

oui... oui c'est pas seulement faire cours mais faire cours en français/ en langue étrangère donc... il y a le défi que *tous les profs* ont... gérer le temps de de d'avoir une progression de faire la bonne... de donner la bonne consigne mais aussi penser à la langue donc ça a été... voilà un défi... [...]

Fernanda representa o trabalho de todo professor e seus desafios comuns: gerir o tempo, assegurar uma boa progressão do conteúdo e dar boas instruções para a execução das tarefas. Porém, ela faz uma ressalva ao evocar uma característica essencial requerida ao professor de língua estrangeira: pensar/refletir a língua em conjunto com todos aqueles outros gestos. Ela toma consciência de que o que se ensina é ao mesmo tempo objeto e instrumento desse objeto.

Apesar de considerar a autocorreção como um obstáculo pra ela, ela reconhece um avanço na sua aprendizagem do *métier*:

[...] la fluidité ma fluidité a beaucoup amélioré... du semestre dernier jusqu'à ce moment
 [...] parce qu'il faut vraiment... ahn:::... **c'est une situation que je dois parler** que je dois parler et c'est ça donc ça **ça m'a beaucoup aidé**... commencer à faire cours de français...a aidé ma fluidité

Notamos que uma capacidade do professor de língua estrangeira apreciada por Fernanda é a fluidez do idioma que, segundo ela, melhorou desde que começou a lecionar. É um traço da história de sua aprendizagem da língua que ela revela ao reformular “*la fluidité*” para o possessivo “*ma fluidité*”, avaliando positivamente seu avanço na LE. Sabemos que os professores de língua iniciantes ainda estão em fase de aprendizagem do objeto que devem ensinar. Fernanda parece tomar consciência de que o domínio dos elementos da língua vem com o tempo.

Além disso, ela vê a situação de aula como uma possibilidade de desenvolvimento também do seu francês.

Como em outras ocasiões, Fernanda revela a importância da sua própria aprendizagem (conferir excerto 02) neste contexto de formação. Se ela considera importante os alunos falarem para permitir um espaço de aprendizagem da língua, este fator também é válido para a própria professora (*c'est une situation que je dois parler*), que ela revela por meio de uma modalização deontica, na ordem do “dever” fazer, e a consequência benéfica desta prescrição de praticar a língua oral (*ça m'a beaucoup aidé... commencer à faire cours de français...a aidé ma fluidité*).

Excerto 06 ACS1: « quand moi je suis prof et j'espère donner toutes les réponses »

Momento da aula selecionado por Fernanda	Sinopse
Aula 2: 19:30 a 20:21	A profa. faz a correção em grande grupo da questão b) <i>Voyez-vous une différence de lumière entre ces deux scènes ?</i> da SD e faz outra pergunta aos alunos (<i>Est-ce que les noirs ont conquis la liberté après l'abolition de l'esclavage?</i>) Eles respondem “non”, complementando que os negros foram submetidos a trabalhos opressivos. Uma aluna pergunta sobre a época que é retratada no filme, a professora responde “ <i>dans les années 80</i> ”, e diz desconhecer e que, portanto, precisaria pesquisar a data da abolição da escravidão.

Conteúdo temático:

- preparação da aula, mas não sabia os detalhes, como a data da abolição da escravidão;

- insegurança e desejo de saber todas as respostas.

Professora Fernanda vê como obstáculo o fato de não saber responder uma das perguntas da aluna:

Identificação do obstáculo - Fernanda
donc je pense qu'il fallait chercher ... je pense que je m'ai bien/ j'étais bien préparée mais il y avait quelques détails par exemple l'année de::: de l'abolition de l'esclavage en Martinique c'était quelque chose d'important pour ce cours/ im-por-tan-TE dans ce cours parce qu'on parlait de l'esclavage mais je j'ai pas cherché tu vois? donc... j'ai cherché l'année de sortie du film mais pas l'année...

Quando ela utiliza a modalização deôntica (*il fallait chercher*) ela representa como prescrição uma das atribuições comumente dada ao professor, que é estar pronto para dar a resposta aos alunos, até mesmo os detalhes como o ano da abolição da escravidão (*il y avait **quelques détails** par exemple l'année de::: de l'abolition de l'esclavage en Martinique c'était **quelque chose d'important pour ce cours***), que ela julga, por meio de uma modalização apreciativa, como algo importante para aquela aula.

Questionada pela pesquisadora sobre a importância do ano da abolição para o objetivo do curso, Fernanda reformula da seguinte maneira:

Solução insatisfatória - Fernanda
non... non... mais c'est je pense une information impor/ intéressant on va dire intéressante... pas essentielle... pour::: ahn:::... parce qu'on parlait de l'esclavage... à Martinique donc... voilà peut-être c'est c'est une ahn::: question de::: insécurité de moi même de ne pas savoir répondre tu vois? mais c'est ça que je dois me demander "est-ce que cette réponse est importante pour leur leur progression?"

Ela redefine o teor da informação requerida pela aluna como “interessante”, porém “não essencial”. Ela acaba dizendo que o obstáculo é sua própria insegurança de não saber a resposta. Em seguida, a professora se coloca uma pergunta para melhor definir o critério de pertinência da pergunta do aluno. Para tanto, ela insere a voz de uma “outra versão de si”, mais preocupada com a progressão da turma e menos com as questões individuais, de pouca relevância para a situação (*mais c'est ça que je dois me demander "est-ce que cette réponse est importante pour leur leur progression?"*)

Fernanda em seguida emite uma voz de um coletivo maior de professores, dizendo não esperar que o professor saiba tudo (*on ne doit pas tout savoir c'est pas ça que j'attends de mes profs*), no entanto, apesar de reconhecer ser desnecessário saber tudo (*au niveau de la conscience je sais que c'est pas nécessaire*), quando ela está no papel de professora, deseja dar respostas às todas perguntas dos alunos:

Razões do obstáculo - Fernanda
[...] on ne doit pas tout savoir c'est pas ça que j'attends de mes profs mais quand moi je suis prof j'espère donner toutes les réponses... tu vois? et::: je sais que c'est pas [...] c'est quelque chose à moi c'est une projection de moi d'une insécurité de moi-même... de penser qu' il faut tout savoir parce qu'au niveau de la conscience je sais que c'est pas nécessaire en fait on ne saurait jamais... tout

Ela utiliza uma modalização apreciativa (*je suis gênée*) para julgar a maneira como ela se sente perante uma situação de não saber a resposta à pergunta do aluno. Ela volta definir o obstáculo como uma insegurança no momento da aula e um rigor consigo mesma. As tentativas de nomear seus obstáculos podem ser reveladas pelas anáforas especificadoras (*une insécurité, une rigueur avec moi-même*) e parecem indicar uma tentativa de definir a razão dos seus afetos.

Razões do obstáculo - Fernanda	
1.	mais::: ça c'est ma conscience... incon/ dans mon inconscient peut-être je suis gênée parce que::: c'est une insécurité même de ne pas savoir une réponse... au moment du cours
2.	et aussi une rigueur... [...] avec moi-même je sais pas

Por enquanto ela se auto prescreve dar todas as respostas aos alunos para que os alunos a apreciem como professora. Por hora é dessa forma que ela consegue construir uma melhor imagem de si. É um recurso intermediário – pois ela mobiliza muitos recursos para chegar a um resultado satisfatório para si (pesquisar as respostas que não têm no momento, ainda que sejam perguntas pouco relevante para os objetivos do curso)

Excerto 07 ACS1: « Elles n'ont pas répondu ce que je voulais »

Momento da aula selecionado por Fernanda	Sinopse
Aula 2: 23:00 a 26:39	A professora faz a correção em grande grupo das questões b) “ <i>Voyez-vous une différence de lumière entre ces deux scènes ? e c) Quels sont les effets créés à partir de ce contraste ?</i> ” As alunas respondem e Fernanda vai ajustando as respostas. Uma das alunas diz não estar de acordo com a professora, o que faz ela intervir ainda mais.

Conteúdos temáticos:

- Resposta inesperada dos alunos;
- Necessidade de maiores explicitações acerca do jogo de cores do filme;
- Comparações entre sua aula e a aula da professora da graduação;
- Incômodo da professora por ter dado a resposta no lugar dos alunos;
- Comentários dos erros que cometeu na aula.

O obstáculo de Fernanda é regular o objeto de forma que os alunos compreendam a estética de luzes do filme, cujo excerto foi visualizado pela turma:

Razões do obstáculo - Fernanda	
pour vingt-trois... c'était une partie/ parce que j'ai j'ai essayé de faire une... une comparaison entre... entre les deux/ pas une comparaison mais contraster les deux types de lumières... parce que c'était une analyse d'un cours que je fais ici dans la fac j'ai trouvé important/ j'ai trouvé intéressant et j'ai/ je voulais traiter de ça avec elles mais je sais pas si c'est à cause:::... de <u>ma médiation...</u> mais elles n'ont pas arrivé à répondre ce que je voulais ((rires))	

As modalizações pragmáticas revelam os desejos não realizados (*elles n'ont pas arrivé à répondre ce que je voulais*) e as tentativas frustradas de regular o objeto de ensino (*j'ai essayé de contraster les deux types de lumières...*).

Podemos observar que ela está pouco distanciada do papel de estudante que ela desempenha na graduação. Além disso, ela parece pretender transferir as capacidades de ação de sua professora do curso de Letras para o seu agir, em um outro contexto (*c'était une analyse d'un cours que je fais ici dans la fac j'ai trouvé important/ j'ai trouvé intéressant*), com objetivos de aprendizagens diferentes.

Razões do obstáculo 1/2 - Fernanda
je pense que j'ai vraiment montré ce que j'attendais comme réponse voilà... mais je sais pas peut-être la prof qui a fait ça dans le cours de la fac était plus heureuse que moi ((risos)) [...] dans la la médiation parce que... je pense qu'elles ont compris mais::: c'était cela n'est pas sorti d'elles-même c'est moi qui a dû montrer la chose... tu vois? [...]

Fernanda atribui o insucesso da atividade à qualidade de sua mediação. Ela toma, portanto, consciência da diferença entre seu gesto e o da sua professora, trazendo uma comparação apreciativa (*la prof qui a fait ça dans le cours de la fac était plus heureuse que moi ((risos))*). A professora constata a dificuldade de fazer chegar ao mesmo resultado de sua professora da graduação, acabando por tomar a decisão de dar a resposta que ela mesma esperava à pergunta (*cela n'est pas sorti d'elles-même*), que podemos recuperar por meio da modalização pragmática (*c'est moi qui a dû montrer la chose*), que neste caso, indica uma solução não desejada para dar continuidade à atividade.

Um outro obstáculo mencionado por Fernanda é o erro de língua que comete:

Identificação obstáculo 2/2 - Fernanda
et tu vois les erreurs de langue? dans une phrase j'ai dit conclure et j'ai dit blanche dans la même/ dans le même extrait donc je pense que dans ce cours je je j'ai fait beaucoup d'erreurs...

Para atestar os erros de língua, ela reitera as expressões ditas na aula, por meio da interrogação e da entonação de descontentamento, trazendo o advérbio “*beaucoup*” para dar ênfase à quantidade de erros cometidos na aula (*je pense que dans ce cours je je j'ai fait beaucoup d'erreurs...*).

A quantidade de erros que ela percebe é uma percepção subjetiva (*beaucoup*). Mas pensando no papel do professor de língua e sua imagem de alguém que domina a língua que quer construir, dois erros parece trazer uma dimensão muito maior do que se fosse um aluno.

Excerto 08 ACS1: « la polémique autobiographique »

Momento da aula selecionado por Fernanda	Sinopse
Aula 2: 39:00 a 40:33	A professora faz a correção em grande grupo da atividade “ <i>IV. Encore en binômes, organisez les extraits du texte dans le bon ordre.</i> ” A aluna Márcia afirma que há uma ambiguidade no texto, a professora pergunta “por quê” e a aluna diz que o órfão poderia ser tanto o autor quanto o personagem, a professora não concorda, dizendo que não há ambiguidade, que o filme é autobiográfico, argumentando pela retomada nominal “ <i>cet orphelin= Joseph</i> ”, e faz ressalva da diferença entre o que o autor pensa e o que o leitor (aluna) pensa

Conteúdo temático:

- Questionamento aos alunos sobre a explicação da polêmica autobiográfica;
- Ambiguidade do texto quanto ao personagem/autor por parte da aluna;
- Explicações da professora, com exemplos, para ilustrar a ambiguidade autoral;
- Comentários sobre a aluna “participativa”;
- Necessidade de responder à não importa qual aluno quando há pergunta;
- Incômodo de se ver falando “*n'est-ce pas*”.

A professora revela dois obstáculos neste excerto de aula visualizado: a aluna que intervém diversas vezes (1) e a sua explicação sobre a polêmica autobiográfica (2):

Identificação do obstáculo - Fernanda	
1.	[à nouveau elle mon dieu c'est toujours
2.	parce que ma question c'est est-ce qu'elles ont compris?... ce que j'ai expliqué à propos de::: de::: de la polémique autobiographique? parce que...c'était Marcia qui m'a demandé elle a pensé qu'il y avait une ambiguïté qu'on pouvait/ qu'on pourrait penser cet orphelin en tant que personnage principal ou l'auteur mais il n'y avait pas d'ambiguïté cet orphe/ l'auteur de la critique venait de dire "Joseph Zobel" que c'est l'auteur du LIVRE même et après il a dit "cet orphelin" donc cet orphelin fait référence à Joseph parce que l'auteur de la critique PENSE que c'est un roman autobiographique... ce c'était ça que j'ai essayé d'expliquer et ce qui m'a dérangé ce que peut-être elles n'ont pas compris...

Pela modalização apreciativa e pelo uso da interjeição, em 1, notamos o incômodo de Fernanda em vivenciar as constantes intervenções da aluna. Outro fator perturbador é a explicação dada sem sucesso de compreensão, não só por parte da aluna em questão, mas do restante da classe, em 2. Ao constatar a regulação ineficaz, marcada pela modalização pragmática (*j'ai essayé*) ela menciona a solução adotada para os alunos entenderem a diferença entre opinião do crítico ou leitor e a ideia do autor. Para tanto, ela evoca a voz da literatura (Proust, *À la recherche du temps perdu*) na tentativa de exemplificar a polêmica da autobiografia nas obras:

Solução satisfatória - Fernanda	
je sais pas je sais pas... j'ai pas/ je suis pas sûre/ j'en suis pas sûre ... je sais pas... tu vois? je venais de donner même l'exemple de Proust parce qu' on sait pas si c'est autobiographique . A la recherche du temps perdu il y a des gens qui disent ça mais on ne peut pas en être sûr ... à propos de ça... c'est ça que je leur ai dit "nous on n'est pas sûr si l'auteur/ le.../ si l'oeuvre est autobiographique mais::: l'auteur de la critique pense ça »	

Ao empregar « *nous; on est pas sûr* » notamos a voz do crítico literário ou de um público que faz análises de textos e obras, compreendido os alunos da graduação em Letras que devem estudar a crítica literária e até mesmo esses alunos que aprendem a redigir o gênero crítica de cinema especializada.

Uma outra solução adotada por Fernanda, além de trazer a obra de Proust como exemplo, foi ler com os alunos o trecho da crítica em questão destacando a retomada nominal “*cet orphelin*”, com o objetivo de descartar a ideia da aluna que dizia existir uma ambiguidade no texto da crítica.

oui j'ai montré ça j'ai montré ça... je sais pas... je pense que c'était clair... à mon avis c'était clair parce que avant j'ai j'ai donné l'exemple de Proust et après on a lit ensemble pour voir qu'il n'y avait pas d'ambiguïté dans ce cas à partir du texte
--

Após indicar a solução encontrada para resolver a questão sobre a ambiguidade, Fernanda comenta sobre o perfil da aluna Márcia, como um obstáculo didático:

Identificação do obstáculo - Fernanda
oui elle est très...hm... participative je sais pas... elle lit les virgules elle veut... dire ce qu'elle pense [...] oui c'est un peu ça... à nouveau n'est-ce pas? à nouveau

Para Fernanda, as intervenções da aluna são frequentes (*à nouveau*) e sua participação ativa (*elle est très participative*) é avaliada por meio de uma modalização pragmática para nos dizer que o conteúdo das intervenções é pautado pelo desejo da aluna e não necessariamente pelo que é proposto na aula (*elle veut... dire ce qu'elle pense*). Embora Fernanda considere as interrupções constantes de Márcia desconfortáveis, ela sente-se na obrigação de responder às perguntas da aluna, mesmo que estas sejam pouco pertinentes:

Solução insatisfatória - Fernanda
hmhum... parce que c'est difficile si la question est là c'est difficile de laisser tomber... parce qu'elle M'A posé une question donc j'ai dû expliquer... on a pris du temps

Com a modalização apreciativa (*c'est difficile*), observa-se a expressão da dificuldade em deixar de responder à questão da aluna. Como professora iniciante, ela tem o gesto de atender todas as demandas e ainda está aprendendo a avaliar a pertinência da pergunta, bem como lidar com os alunos da melhor forma possível. Lembrando que o professor iniciante dispõe de recursos intermediários, um deles já encontrado em outras pesquisas (SAUJAT, 2004b; DUARTE, 2017; SOARES, 2017) é propiciar um ambiente acolhedor na turma, ainda que isso resulte no desperdício de tempo da aula (*j'ai dû expliquer... on a pris du temps*), como demonstrado pela modalização pragmática.

Um outro obstáculo identificado pela professora é um obstáculo epistemológico, quando ela se sente incomodada por utilizar de maneira constante “*n'est-ce pas*”:

Identificação do obstáculo - Fernanda
je dois arrêter de dire « n'est-ce pas » ((rires)) parce que je dis ça.... tout le temps je savais pas que je disais ça mais mon dieu... spécialement dans la deuxième vidéo... j'ai dit ça mille fois... vraiment ((rires))

A fato de ser confrontada ao seu vídeo de aula, fez com que notasse, de maneira positiva (modalização apreciativa), as questões linguísticas que gostaria de aperfeiçoar:

c'était très bien pour m'apercevoir de ça... regarder la vidéo

Nesse sentido, a autoconfrontação parece trazer a consciência maneiras de dizer que podem passar despercebidas no curso da aula. O distanciamento, por meio de um olhar

para si, em outro contexto, permitiu identificar não só obstáculos didáticos, mas também obstáculos epistemológicos do próprio professor. Neste caso, consideramos como obstáculo epistemológico devido à referência que se faz à um vício de linguagem que a professora gostaria de eliminar, marcada fortemente para uma prescrição (modalização deôntica: *je dois arrêter de dire “n’est-ce pas”*).

Excerto 10 ACS2: «ce qui m’a dérangé le plus c’est que moi j’ai pas pu faire toutes les activités que j’avais prévu »

Excerto 10 ACC: «ce qui m’a dérangé parce que c’était courant les prises de parole... de Marcia elle prenait toujours la parole et les autres restaient en silence »

A análise que se segue está ancorada em dois momentos distintos da autoconfrontação, a primeira autoconfrontação simples (ACS2) e a autoconfrontação cruzada (ACC) mas que tratam de uma mesma sequência de aula, cuja sinopse reproduzimos abaixo:

Momento da aula selecionado por Fernanda e Mariele	Sinopse
Aula 3: 20:35 a 22:50	<p>A professora distribui os textos e pede para os alunos compararem os dois gêneros respondendo às questões de 1 à 4:</p> <p><i>“1. Quelles sont les différences et les points en commun entre le synopsis et la critique que vous avez lus ?</i></p> <p><i>2. D’après vous, quel type de point de vue est donné à propos du film ? Est-il positif ou négatif ? Comment l’avez-vous remarqué ?</i></p> <p><i>3. L’auteur de la critique a-t-il montré son point de vue de façon explicite ou implicite/subtile ? Servez-vous des extraits de la critique pour justifier votre réponse.</i></p> <p><i>4. Avez-vous envie de voir ce film après avoir lu cette critique ?”</i></p> <p>Uma aluna diz: <i>“c’est trop pour moi”</i>, ao falar das atividades, outra concorda, dizendo que é preciso fazer menos. Logo em seguida, a aluna Márcia comenta sobre o termo utilizado no texto pelo crítico <i>“Sonia Braga est la Catherine Deneuve brésilienne”</i>. A professora e outras alunas dão suas opiniões também, alguns argumentando a favor outros contra essa comparação, comparando beleza e talento.</p>

Vejamos os conteúdos temáticos versados em dois momentos distintos para uma mesma sequência de aula visualizada, a primeira coluna trata os conteúdos temáticos da autoconfrontação simples 2 e a segunda coluna, a autoconfrontação cruzada:

Conteúdos temáticos	
Excerto 10 ACS2	Excerto 10 ACC
<ul style="list-style-type: none"> - não compreensão do que a aluna diz -tom defensivo da aluna que pode incomodar a turma - possível constrangimento da sala pelo tom defensivo da aluna - pertinência ou a falta dela na fala do aluno - dificuldade de compreender a expressão oral da aluna -opiniões divergentes das alunas com relação ao texto da crítica de cinema 	<ul style="list-style-type: none"> - contextualização da sequência visualizada: desacordo da aluna quanto a opinião do crítico de cinema - tempo longo do turno de fala da aluna, com opiniões contrárias ao texto e a própria professora - dificuldade em lidar com alunos que fogem à sequência da aula - problemas com a gestão do tempo e questionamentos sobre a pertinência da questão da aluna -explicitações sobre o momento da aula (leitura individual)

<ul style="list-style-type: none"> - questão da pertinência do comentário do aluno, do debate de uma aula de língua, dentro de uma atividade preparada - alunos autocentrados - problema da gestão do tempo - corte de atividades de argumentação e de contra-argumentação - dificuldade em cortar o turno de alunas da terceira idade - incômodo de se ver falando “<i>n’est-ce pas</i>” - alunos são especialistas em encontrar as manias dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> - interrupções da aluna e incômodo da professora quanto ao conteúdo de sua fala e ao desvio dos objetivos da atividade - importância de haver opiniões diferentes quando se trabalha argumentação - dificuldade de pedir para a aluna parar de falar, pelo fato de ser aluno de terceira idade - dificuldades de se impor em um grupo que não é o seu - sugestões de como interromper as falas frequentes da aluna - opiniões acerca da comparação feita pelo crítico de cinema entre atrizes no texto - sugestões de maneiras de agir em que momento falar com a aluna e de que forma
--	--

Fernanda novamente cita a postura da aluna como um obstáculo para a progressão da SD. O fato de a aluna não estar de acordo com a crítica, desencadeia todo um problema de turno de fala que afeta a progressão da aula e a gestão do tempo. Na ACS2, além de não compreender inicialmente a crítica da aluna feita à opinião do crítico de cinema, Fernanda incomoda-se com o tom defensivo, em 1, utilizado pela aluna para se posicionar e suas recorrentes interrupções, mas também pela dificuldade em compreender a expressão oral em francês da aluna (*je n’avais pas compris sa critique*). Fernanda nomeia o obstáculo através da retomada nominal “*ces interventions*”(1); “*sa première intervention*” (2) e a qualifica com a modalização apreciativa “*c’est déjà avec un ton très défensif*”, algo para ela desnecessário, já que na maioria das vezes, não há vozes se opondo ao que está sendo dito pela aluna. Em, 3, Mariele se solidariza com o incômodo de Fernanda, concordando sobre a postura defensiva da aluna, o que poderia causar um clima de constrangimento na sala.

Agora, vejamos como o obstáculo é retomado na ACC. Em 4, ao contextualizar a situação vivida na aula, Fernanda reconstitui algumas vozes: a do autor do texto, em discurso direto (*l’auteur a dit quelque chose comme ça “c’est la Catherine Deneuve brésilienne”*) e a da aluna, em discurso indireto (*elle n’était pas d’accord avec ça parce que à son avis Sonia Braga avait du talent mais pas la même beauté de Catherine Deneuve*). A reprodução dessas duas vozes visa a mostrar uma divergência de opinião com relação ao conteúdo veiculado no exemplar de crítica de cinema apresentada à turma. Neste segundo momento (ACC) não há referências ao tom defensivo da aluna como havia comentado na ACS2. No lugar desse obstáculo, em 5, ela elenca outros por meio, sobretudo de modalizações apreciativas, a saber: a tomadas de turnos frequentes de Márcia (*ce qui m’a dérangé parce que c’était courant les prises de parole... de Marcia; c’était vraiment courant ça*); a falta de equilíbrio dos turnos da turma (*elle prenait toujours la parole et les autres restaient en silence*); as recorrentes discordâncias da aluna (*toujours avec des opinions hm:::... disons... pour:::... des opinions contraires à ce que je disais ou à ce qui était écrit dans dans les critiques*). Em 6, Mariele concorda e reitera todos esses obstáculos, também com modalizações apreciativas (*é difícil saber lidar*) acrescido da preocupação com o fator tempo (*e isso atrapalha o tempo também né... a questão do tempo*) e a dificuldade de retomar a progressão da SD (*e::: pra retomar o que tava sendo falado previamente na sequência... mas é eu não sei se eu saberia lidar com*

isso). Em 7, Fernanda reitera a interrupção da aluna como seu principal obstáculo à gestão da turma e do tempo. Dessa vez, porém, Fernanda faz alguns questionamentos acerca da pertinência de se consagrar atenção à colocação da aluna, demonstrando agora levar em conta critérios para decidir se a reação da aluna merece ou não tratamento na aula. Ou seja, se for um comentário que não contribui para a progressão da aula, nem para o que foi previsto e, além disso, se só houver interação aluno-professor e o restante da turma não se engajar, são elementos indicadores importantes da pertinência. Em 8, a professora introduz por uma modalização lógica (*bien sûr que*) um fato atestado no mundo objetivo (*tout le monde a des opinions tout le temps*), seguida de uma conexão de oposição “*mais*”, para mostrar que em algumas situações sociais não é regra falar o que pensa no momento que desejar, supondo que na situação de sala de aula, há uma cultura de diferentes espaços para a aprendizagem, inclusive momentos dedicados a leitura (*on reste en silence on attend le moment pour parler*).

Identificação do obstáculo– Fernanda/Mariele	
Excerto 10 ACS2	Excerto 10 ACC
<p>1. tout d'abord j'avais pas compris sa critique... à partir de l'extrait j'avais pas compris d'abord...après j'ai compris ce qu'elle a dit mais tout d'abord j'ai pas compris et qu'elle/ je pense que.... on a déjà parlé d'elle... moi ce que je pense à propos de <u>ces interventions</u> ce que quelques fois elle est très/ elle a un ton très/ je sais pas si ça existe en français/ <u>un tom muito na defensiva</u> (Fernanda)</p> <p>2. oui oui mais elle ne sait pas si moi je serais d'accord ou les autres mais elle parle déjà <u>sa première intervention</u> c'est déjà avec un ton très défensif... tu vois? (Fernanda)</p> <p>3. eu concordo que ela/ antes dela saber a opinião das pessoas das outras pessoas ela já traz <u>um tom como se as outras pessoas estivessem contra...</u> é e daí às vezes isso causa talvez um constrangimento na sala... não sei (Mariele)</p>	<p>4. la critique qu'on travaillait à ce moment-là il y avait une comparaison entre Sonia Braga et Catherine Deneuve... l'auteur a dit quelque chose comme ça "c'est la Catherine Deneuve brésilienne" elle n'était pas d'accord avec ça parce que à son avis Sonia Braga avait du talent mais pas la même beauté de Catherine Deneuve donc elle a dit "ah non mais c'est très fort dire ça" mais au début j'ai pas/ j'avais pas compris ce qu'elle voulait dire (Fernanda)</p> <p>5. je savais pas quelle était vraiment son opinion parce qu'elle/ et voilà je vais vous contextualiser ahn::: de ce qui m'a dérangé parce que c'était courant les prises de parole... de Marcia elle prenait toujours la parole et les autres restaient en silence c'est pas seulement... à ce moment-là mais c'était vraiment courant ça et toujours avec des opinions hm:::... disons... pour:::... des opinions contraires à ce que je disais ou à ce qui était écrit dans dans les critiques... donc j'ai eu un peu mal à... gérer la salle de classe et aussi les autres paroles "qu'est que vous en pensez?" après qu'elle prenait la parole c'était un peu difficile pour moi et c'est c'est un peu courant n'est-ce pas Mariele? (Fernanda)</p> <p>6. c'est courant ça... é difícil saber lidar toda vez com uma situação que a pessoa parece discordar demais do que está sendo dito e isso atrapalha o tempo também né... a questão do tempo [...] e::: pra retomar o que tava sendo falado previamente na sequência... mas é eu não sei se eu saberia lidar com isso (Mariele)</p> <p>7. elle pensait quelque chose elle voulait dire elle voulait partager je pense que les autres non mais bien sûr que tout le monde a des opinions tout le temps tout le temps mais on reste en silence on attend le moment pour parler</p>

As razões desses obstáculos didáticos são comentadas pela professora Fernanda. A professora desenvolve o que faz obstáculo à progressão da aula de língua: grandes debates, comentários irrelevantes à aprendizagem do gênero em si. Na ACS2, vemos, em 1, que ela define dois tipos de intervenções de alunos, marcados pela conexão de oposição “*mais*”: os que fazem um comentário simples sem suscitar o debate e aqueles que transformam um simples comentário em discussão, prejudicando o que foi planejado. Aqui novamente Fernanda se coloca em posição de aluna, enunciando uma qualidade que almeja encontrar em seu público (*moi en tant qu'élève je pense toujours avant de faire des interventions tu vois?*), um aluno que saiba avaliar a pertinência de suas colocações antes de enunciá-las na aula. Com a modalização apreciativa, Fernanda revela preocupar-se com o todo da turma (2), em detrimento dos anseios individuais dos alunos (3, 4) que acabam por interferir a progressão da SD. O traço de personalidade é da aluna bastante evocado por Fernanda como um componente importante que faz obstáculo ao grupo e à sua atividade (3, 4). Em 5, observa-se que a professora menciona uma grande prescrição (*ce qui m'a dérangé le plus ce que moi j'ai pas pu faire toutes les activités que j'avais prévu; j'avais prévu beaucoup d'activités... d'argumentation de contre-argumentation mais j'ai pas PU tout faire*) almejando realizar todas as atividades com os alunos e os impedimentos para segui-la (*le côté disons ahn::: de cette/ de ces prises de parole de Márcia*). As reiteradas modalizações pragmáticas (*je n'ai pas pu*) revelam as limitações na capacidade de ação da professora, mas, em 6, ela atribui também à característica da aluna a responsabilidade com a gestão do tempo (*c'est pas vraiment tout de ma faute*) não apenas a limitação em seu gesto de gerir os turnos. Há uma busca por um gesto para superar o obstáculo, que é gerir os turnos de fala em aulas de língua em 7 (*je n'ai pas une solution mais il faut penser*). Porém não é um gesto aplicável para qualquer público que Fernanda busca, é um gesto endereçado a um público específico, o da terceira idade, considerando também sua pouca idade para lecionar (*c'était difficile pour moi de:::... de leur couper la parole parce qu'elles sont des dames et moi je suis jeune*). Na ACC, observamos que o obstáculo é introduzido por Fernanda de maneira mais sintética/abreviada e, em seguida, a professora elenca, em 9, as razões desse obstáculo (*parce qu'à ce moment-là je donnais toute mon attention à elle pour essayer d'argumenter avec elle les autres restaient en silence*), e em seguida, já se coloca questões sobre a pertinência da maneira como agiu face as tomadas de turno frequentes da aluna. Dessa forma, ela já demonstra um desejo de mudança em seu gesto, ou seja, ela quer gerir os turnos por dois motivos: oportunizar a expressão oral a todos os alunos e controlar melhor o tempo. A razão do obstáculo das intervenções frequentes da aluna é também que ela fere o princípio da comunicação, em 10. A modalização lógica (*bien sûr*) coloca um valor de verdade no fato de que todos têm opinião, a todo momento. A conexão de oposição “*mais*” que vem logo em seguida dessa afirmação, tem como função enfatizar a explicitação dessas opiniões dos alunos em momento apropriado:

Razões do obstáculo - Fernanda	
Excerto 10 ACS2	Excerto 10 ACC
1. parce que::: ahn:::... ça rentre dans le débat de la pertinence... tu vois? parce que c'est pertinent faire ce commentaire-là? peut-être un	9. ça a beaucoup ahn::: dérangé la gestion du temps parce qu'à ce moment-là je donnais toute/ toute mon attention à elle pour essayer

<p>commentaire tout simple et... ça ferme la discussion mais transformer ça dans <u>une gran:::de discussion un grand débat pour un cours de:::...</u> <u>disons de langue et avec une activité proposé déjà prête...</u> tu vois c'est un peu... je sais pas moi en tant qu'élève je pense toujours avant de faire des interventions tu vois?</p> <p>2. est-ce que ça... c'est intéressant pour le groupe?</p> <p>3. et quelquefois elle est très aut centrée</p> <p>4. elle parle de ce qu'elle veut au moment qu'elle veut</p> <p>5. et ça... je pense que c'est important de dire que::: j'ai pas/ ce qui m'a dérangé le plus ce que moi j'ai pas pu faire toutes les activités que j'avais prévu c'était la gestion du temps vraiment on peut penser à aux causes mais voilà c'était ça la gestion du temps parce que j'avais prévu beaucoup d'activités... d'argumentation de contre-argumentation mais j'ai pas PU tout faire je pense que/ je peux penser aussi de <u>ma faute</u> pourquoi j'ai pas pu faire ça mais je sais qu'il y a... le côté disons ahn::: de cette/ de <u>ces prises de parole de Márcia</u> tu vois? je sais/ je peux penser aussi à moi même pourquoi j'ai pas pu hm:::... la couper c'est <u>une question à moi ça</u></p> <p>6. parce que c'est moi que c'est la prof mais::: on ne peut pas oublier que c'est <u>une question difficile à gérer c'est pas vraiment tout de ma faute tu vois? ((risos))</u></p> <p>7. ah::: faire des.../ lui dire... hm:::/ en fait je dois penser parce que je sais pas je n'ai pas une solution mais il faut penser</p> <p>8. que::: c'était difficile pour moi de:::... de leur couper la parole parce qu'elles sont des dames et moi je suis jeune ((risos)) donc peut-être ça il y a rien avec ça mais pas pas seulement je pense "ah si c'était des jeunes étudiants est-ce que j'aurais pu couper la parole?" je sais pas... ça serait plus facile peut-être mais je sais pas si j'arriverais à couper la parole de l'élève même si l'élève n'était pas âgé</p>	<p>d'argumenter avec elle les autres restaient en silence... est-ce que c'était pertiNENT de de... vraiment arrêter le cours pour développer un commentaire qu'elle a fait? c'est pertinent pour la progression du cours? c'est pertinent pour ce que je voulais proposer? parce que c'était courant</p> <p>10. elle pensait quelque chose elle voulait dire elle voulait partager je pense que les autres non mais bien sûr que tout le monde a des opinions tout le temps tout le temps mais on reste en silence <i>on attend le moment pour parler</i> (Fernanda)</p>
--	--

Na ACC, algumas precisões da parte do professor Théo vão sendo solicitadas para melhor compreensão do contexto, como a etapa da atividade à que se referia (*ça c'était la mise en commun?*), sendo este o momento de leitura de um exemplar de um texto de crítica de cinema (*non c'était dans le moment.... de lire de lire*).

A outra pergunta de Théo (*et ça ça te dérangeait plutôt la/ le fait qu'elle dérangeait le déroulement de ton cours ou son opinion aussi?*), parece querer encontrar uma hierarquia para seu descontentamento com a situação. A resposta não vem com uma das duas causas. Fernanda considera as duas de igual grau de importância.

O professor Théo reage relativizando o obstáculo, dizendo que, por um lado é positivo ter um aluno com uma opinião diferente do consenso, introduzida por uma modalização apreciativa (*il me semble intéressant qu'il y a qu'il y a une élève qui a qui a une opinion différente du du consensus du du groupe*) e que essa é uma característica fundamental para ensinar a argumentação, como é o caso do gênero “crítica de cinema”

estudado na turma. Por outro lado, ele traz um elemento não evocado nas duas outras entrevistas: o fato de ser uma atividade de leitura é um elemento central, e é justamente, essa modalidade de atividade que desautoriza a tomada de turno da aluna (*mais:::.... il y a aussi un autre problème qui est le temps et si c'est une activité de lecture*). Para Théo, o contrato da aprendizagem tem algumas regras e o caso da leitura de um texto exige silêncio por parte dos alunos para que todos possam se concentrar e realizar a tarefa no tempo estimado. Diante dessa percepção construída por Théo, há uma razão para o obstáculo diferente de Fernanda e essa razão embasa o argumento que justifica “cortar” a aluna:

Razões do obstáculo – ACC - Théo
non c'est juste parce que pendant qu'elle disait j'ai pas entendu les autres commentaires mais il me semble intéressant qu'il y a qu'il y a une élève qui a qui a une opinion différente du du consensus du du groupe parce que ça montre qu'il y a un groupe hétérogène et surtout si tu travailles avec l'argumentation... c'est toujours intéressant de voir différents points de vue... mais:::.... il y a aussi un autre problème qui est le temps et si c'est une activité de lecture tu n'as pas essayé de dire "non mais.... ta gueule et::: lis"

A professora Carol também atribui outra razão do obstáculo que se impõe para “cortar” a aluna. Por meio da modalização apreciativa (*c'est difficile, c'est difficile de faire ça* (cortar a aluna), ela argumenta que existe uma barreira para fazer o que é preciso ser feito, já que os alunos não são da professora e não houve tempo suficiente para se conhecerem e se familiarizar com a turma:

Razões do obstáculo – ACC - Carol
ils sont pas tes élèves c'est difficile tu n'es pas habitué tu ne les connais pas et::: c'est difficile de faire ça... s'imposer comme ça

Embora não tenha dito de maneira explícita, professora Carol insere outra variante para justificar o obstáculo: a limitação do nosso dispositivo de formação.

As passagens a partir daqui são turnos relacionados às soluções sugeridas para enfrentar o obstáculo.

Théo assume um papel de par mais experiente, sugerindo à Fernanda como proceder para superar os obstáculos da gestão dos turnos e da gestão do tempo. Para tanto, ele projeta uma voz do professor destinada ao aluno ‘problema’ para ilustrar o gesto necessário nessas situações. Dentro dessa voz, introduzida pela modalização deôntica, revela uma norma da sala:

Solução sugerida -Théo
à la fin du cours dire " <i>écoute tu sais que parfois je sais tu donnes ton opinion mais::: il faut qu'on/ il faut qu'on reste en silence pour qu'on pour qu'on ait un bon déroulement du cours"</i> ou parler en voix basse juste avec elle...

Ao longo da entrevista, Théo não tão satisfeito com a maneira proposta inicialmente de se direcionar ao aluno (*il faut qu'on reste en silence pour qu'on pour qu'on ait un bon déroulement du cours*), ele vai atenuando a voz do professor ao construir outras versões dessa voz, em 2 e 3. Em 1, ele busca legitimar a maneira de se dirigir ao aluno para

solucionar o problema, trazendo a voz de uma professora de francês, com a qual ele teve contato, sendo, portanto, um modelo para o agir para ele:

Soluções sugeridas por Théo
1. hmhum... quand je fais cours avec cette autre élève <i>c'était Ligia qui était la prof c'était aux cursos extras</i> et c'était un groupe un peu pareil il y avait que des dames et::: elles avaient toujours l'habitude de beaucoup/ trop parler et Ligia elle était très très calme toujours elle se levait presque pas de sa chaise et elle disait souvent comme "désolée de t'interrompre mais c'est pas le moment"...
2. "mais est-ce que tu peux garder ça pour après est-ce que tu peux ne pas faire ça maintenant?"
3. et <i>toujours s'excuser</i> je pense ne pas leur montrer que à vrai dire que c'est un problème "je m'excuse de te déranger désolé de t'interrompre mais..." tu reprends le contrôle

Em 1, acima, Théo reconstitui uma situação semelhante àquela vivida por Fernanda, demonstrando que se trata de uma situação comum em sala de aula (alunos que falam muito), exemplificando o agir por meio de discurso direto, voz do professor mais experiente projetada como conselho para solucionar o problema, um modelo do dizer cada vez mais polido (em 2 e 3).

No excerto abaixo, vemos a reação de Fernanda à solução sugerida por Théo:

[mais ça c'est parfait "est-ce que tu peux garder ça pour après?" c'est parfait parce que... oui et ça c'est quelque chose que moi je dois apprendre

Observa-se que a professora iniciante toma a palavra do par mais experiente para si, exprimindo ("*est-ce que tu peux garder ça pour après?*") qualificando como positiva esse gesto (modalização apreciativa: *c'est parfait*). Depois, ela termina com uma modalização deontica (*je dois apprendre*), como uma forma de se auto prescrever aquela maneira de solucionar o obstáculo. Poderíamos formular a hipótese de que ela se apropria da voz do outro colocando como um dever para ela, o que pode demonstrar um início de tomada de consciência sobre maneiras de fazer o *métier* de professor.

Em seguida, outras soluções possíveis são mencionadas, quando se trata de fazer gestão do grupo durante o momento de correção no coletivo. A própria professora, que na primeira entrevista se questionava como agir para assegurar uma progressão satisfatória da aula, parece agora encontrar uma possibilidade de agir, revelada pela modalização pragmática, seguida da voz do professor que encoraja a participação dos outros alunos (*je pourrais avoir dit "et les autres qu'en pensez-vous?"*):

Solução desejável – Fernanda - ACC
et aussi au moment qu'elle parle disons que c'était la mise en commun c'était le moment pertinent pour partager disons... et elle commençait à parler trop je pourrais avoir dit "et les autres qu'en pensez-vous?" parce que de cette façon elle arrête de parler et les autres s'impliquent dans la salle de classe

Em seguida, a contribuição de Théo vem a refinar o gesto encontrado por Fernanda, ilustrando ser mais eficiente nomear os alunos, em 1 e 2, no lugar de dizer “e os outros?” como sugerido por ela anteriormente. Além disso, como há uma preocupação com a gestão do tempo, Théo também sugere uma correção mais controlada, ao estabelecer a “medida” do turno de cada aluno (« *dites une chose* »), em 3:

Soluções sugeridas por Théo - ACC
1. parce que plus que dire les autres c'est nommer

- | |
|--|
| 2. ah qui " <i>Luis t'en penses quoi?</i> "
3. ou des mises en commun plus ciblées comme « <i>dites une chose</i> » |
|--|

Em suma, os professores, coletivamente, constroem soluções para superar o obstáculo didático, aliando a gestão do tempo e a gestão dos turnos de fala.

Excerto 11 ACS2: « elles ont remarqué la faiblesse et c'est même une faiblesse il faut accepter jusqu'à ce moment je peux pas couper ces dames »

Excerto 11 ACC: « je pense que les élèves doivent être impliqués... dans la gestion de la classe »

Assim como o excerto anterior, o excerto 11 refere-se a dois momentos distintos, uma parte da autoconfrontação simples 2 e uma parte da autoconfrontação cruzada a partir de uma mesma sequência de aula, a qual reproduzimos a sinopse abaixo:

Momento da aula selecionado por Fernanda	Sinopse
Aula 3: 37:00 a 37:34	Professora Fernanda tenta fazer os alunos prestarem atenção nela para dar a instrução para a próxima tarefa

Os conteúdos temáticos que encontramos nos dois momentos foram:

Conteúdos temáticos	
Excerto 11 ACS2	Excerto 11 ACC
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade com a gestão da classe e de tomar o turno para si - Implicação dos alunos na gestão da turma/turnos 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização da sequência da aula visualizada: ajuda dos alunos para a tomada do turno da professora - Comentário acerca da maneira de fazer de uma professora experiente - Responsabilidade dos alunos pela gestão da turma - Maneira de fazer sugerida para iniciar a correção em grande grupo - Papel do aluno em sala de aula

Na ACS2, em 1, há uma busca pelo gesto de gerir a turma e o tempo, cuja falta de domínio é nomeada, por meio de uma anáfora especificadora, como uma “fraqueza” (*c'est même une faiblesse*). Ela também expressa, pela modalização deontica (*il faut*), seguida de uma modalização pragmática (*je peux pas*), que neste estágio em que ela se encontra do desenvolvimento profissional, é preciso aceitar seus limites de capacidade praxiológicas (*il faut accepter jusqu'à ce moment je peux pas couper ces dames*). Na ACC, a mesma sequência de aula é visualizada, a pedido de Fernanda. O obstáculo, em 2, é expresso pelo par de modalizações pragmáticas “*je voulais fermer la chose pour continuer*” e “*j'ai essayé de conclure... de faire une synthèse*”, cujas tensões entre o querer e o tentar revelam um obstáculo da professora em tomar o turno para si e dar continuidade a progressão das atividades propostas.

Identificação do obstáculo– Fernanda	
Excerto 11 ACS2	Excerto 11 ACC
1. ((ríres)) oui on a vu... il y a deux choses ici/ deux côtés d'abord je pense que oui elles ont remarqué <u>la faiblesse et c'est même une faiblesse il faut accepter jusqu'à ce moment je peux pas</u>	2. je pense qu'on était déjà au moment de la mise en commun après la discussion en binôme et je voulais fermer la chose pour continuer donc j'ai j'ai essayé de con/ conclure... de faire une synthèse "les filles tout le monde regardez"...

couper ces dames il faut ahn::: travailler sur ça c'est une faiblesse	
--	--

No entanto, Fernanda constrói um sentido positivo quando algumas alunas pedem para a turma dar a palavra para a professora, relativizando o obstáculo, na ACS2. Em 1, ela expressa a voz do aluno que instaura o gesto da gestão da turma “*arrêtez maintenant c'est elle qui va parler on a déjà eu le droit de parler maintenant c'est pas nous*”, ou ainda a voz do aluno que reconhece a falta de gesto da professora “*elle ne peut pas gérer la classe*”. Mais à frente, a professora nomeia o gesto do aluno pela anáfora especificadora « *une implication* » e que ela qualifica como “positivo”. Aceitar a ajuda dos alunos é um recurso intermediário para conseguir garantir a progressão da aula (*je me sens un peu disons « il faut que les élèves m'aident*” – voz da fala interior exteriorizada) pois no estágio em que ela se encontra do seu desenvolvimento, ainda não dispõe de um recurso próprio para agir nessas circunstâncias (*il faut accepter jusqu'à ce moment je peux pas couper ces dames*). A justificativa do efeito positivo da implicação dos alunos na gestão da turma e do tempo também é reforçada quando Fernanda diz que os alunos se sentem responsáveis pela aula, uma vez que ela considera injusto atribuir ao professor total responsabilidade para o bom funcionamento da aula (*elles se sentent responsables pour la gestion du temps pour la gestion de la classe*). Mais adiante, em 2, ela nomeia a divisão de responsabilidade, como “*une salle de classe plus démocratique*”. A professora constrói um argumento para justificar a participação dos alunos na gestão da turma. Dessa forma, o seu obstáculo inicial, que é a dificuldade de tomar o turno para si, encontra uma solução, talvez intermediária, para o seu atual estágio de desenvolvimento profissional, que é também atribuir aos alunos a tarefa de gerir a turma.

Na ACC, temos um modo semelhante na identificação desse obstáculo, ou seja, Fernanda reproduz a voz dos alunos (*bonjour*), em 3, como para demonstrar que eles pediam aos demais colegas o turno para a professora. Porém, em 4, aqui também temos a voz direta da professora (*les filles tout le monde regardez*), mas ela a introduz com a modalização pragmática (*j'ai essayé*), demonstrando sua capacidade limitada para a situação da tomada de turno naquele contexto:

Razões do obstáculo– Fernanda	
Excerto 11 ACS2	Excerto 11 ACC
1. [...] je pense que c'est bien qu'elles font ça parce que c'est <u>une implication</u> ahn:::/ elles s'impliquent dans la salle de classe elles se sentent impliquées pour la gestion de la classe c'est pas juste la prof qui est là qui doit tout gérer qui doit.../ non elles se sont impliquées donc elle se sentent dans le droit de de dire aux camarades "arrêtez maintenant c'est elle qui va parler on a déjà eu le droit de parler maintenant c'est pas nous" donc d'un côté je pense que c'est bon c'est pas/ d'un autre oui <i>je me sens un peu disons "il faut que les élèves m'aident"</i> ((rires)) mais d'autre côté je pense que c'est positif parce qu'elles sont impliquées là-bas donc elles se sentent responsables pour la gestion du temps	3. est-ce que vous avez entendu quelqu'un qui a dit « bonjour » oui c'est ça il y a quelqu'un qui dit/ qui m'aide (risos) 4. je pense qu'on était déjà au moment de la mise en commun après la discussion en binôme et je voulais fermer la chose pour continuer donc j'ai j'ai essayé de con/ conclure... de faire une synthèse "les filles tout le monde regardez"...

pour la gestion de la classe et ah::: voilà c'est pas dérangeant si on pense à à/ avec ce sens-là	
2. on a une salle de classe plus... démocratique	

As soluções para o obstáculo relacionado à tomada de turno da professora para a realização da correção em grande grupo só aparecem na ACC. Fernanda retoma o modelo de professor que inspirou Théo. Ela relembra o gesto da professora Lígia, mencionado por Théo, um gesto reconhecido como exemplo eficaz de gestão da turma, expressa majoritariamente por modalizações deônticas, dando um valor mais normativo no gesto para o par mais experiente:

Solução desejável – Fernanda - ACC
oui d'un côté ça me montre que::: qu'il faut quelquefois vraiment être plus... ahn:::... comme tu as dit que <i>Ligia était donc "maintenant on va faire la mise en commun après tu gardes ça pour un autre moment ou peut-être pour la fin du cours"</i> je pense que ça il faut améliorer

A voz da professora experiente é revelada por Fernanda, mostrando ao final, por meio de uma modalização deôntica, que ela pretende tomar para si esse gesto, reconhecido no coletivo “*je pense que ça il faut améliorer*”. No mesmo turno, a professora iniciante, constrói um outro ponto de vista, introduzido pelo marcador lógico “*mais d'un autre côté*”. Para ela, quando há um problema de gestão, a solução não só parte do professor, mas também deve partir também de iniciativas dos próprios alunos para gerir a turma. Ao dizer, por uma modalização apreciativa «*j'ai été soulagée*”, ela expressa o peso que tira de suas costas, ao dividir as responsabilidades para assegurar o bom andamento da aula (*ce n'est pas seulement la prof qui est responsable*), afinal são saberes não ligados ao objeto de ensino em si, mas regras mais gerais, de cooperação, típicas das situações de comunicação, cujo bom funcionamento pressupõe a participação colaborativa dos participantes. Ao final desse turno, Fernanda emprega a expressão “*c'est pas la catastrophe q'une élève demande l'attention des autres*”, rompendo com uma tradição do ensino que vê o professor como o único responsável pelo bom andamento da aula.

Solução satisfatória – Fernanda - ACC
mais d'un autre côté j'ai été soulagée parce que je pense que les autres... élèves... ahn:::... à ce moment-là elles étaient impliquées dans la salle de classe dans la gestion de la salle de classe donc il faut donner suite à la progression du cours et ce n'est pas seulement la prof qui est responsable de ça donc on est responsable aussi on doit être attentifs au temps à la consigne [...] je pense que les élèves doivent être impliqués... dans la gestion de la classe... c'est ça... c'est pas la catastrophe qu'une élève demande l'attention des autres ça veut dire qu'elle/ que cette élève-là est impliqué dans la salle de classe

O uso da expressão “catástrofe” para nomear o seu gesto por um ponto de vista advindo das formas mais tradicionais de ensino revela seu posicionamento contrário à esta visão. Diferente da visão de professor controlador de todas as tarefas, Fernanda constrói uma outra representação de professor, ou seja, um tipo de professor que vê com bons olhos as formas de cooperação dos alunos para instaurar uma melhor gestão dos turnos de fala. Para ela, o “implicar-se do aluno” também inclui os gestos, tradicionalmente, realizados pelos professores.

Théo, por sua vez, explicita, em 1, seu gesto recorrente “*ce que je fais normalement*”, expressa pelo advérbio “normalmente”, um gesto contido já em seu repertório de saberes para ensinar. E ele centraliza o debate no gesto do professor ao pedir precisões à Fernanda quanto forma de interação proposta aos alunos para a realização da tarefa. Théo, em 2, coloca a voz do professor para ilustrar um gesto que ele julga eficiente para dar a indicação aos alunos que logo seria o momento da correção. Dessa forma, ele já vai anunciando de grupo em grupo que ele necessitará da atenção de todos para realizar a correção com a classe toda:

Solução sugerida - Théo - ACC
1. ce que je fais normalement / mais::: c'est pour ça que je t'ai demandé si c'était une activité comme en binôme/ je passe groupe par groupe et <i>je leur demande "est-ce que vous avez fini?"</i> 2. là s'ils disent "oui" ok je passe à l'autre <i>"est-ce que vous avez fini? est-ce que vous avez fini?"</i> comme ça ouais ouais ils voient que:::... qu'il faut finir en fait que s'ils n'ont pas fini il faut finir et qu'ils vont passer à une autre chose...

Fernanda, volta ao papel do aluno, agora com respaldo na voz da didática contida, provavelmente, na abordagem da teoria acional, presente no Quadro Comum Europeu de Referência das Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001/2018):

... <i>les élèves en tant qu'acteur</i> c'est ça qu'on apprend dans la dans la... <i>théorie</i> et pour moi c'est un exemple ils sont impliqués <i>ils sont des acteurs pour moi</i>

Dessa forma, a professora, embora não reprove a maneira sugerida por Théo, encontra uma pertinência para si, ao relacionar a teoria da perspectiva acional, que define o papel do aluno como ator social⁵⁸, com o seu contexto de ensino, ilustrando para os colegas, de maneira contextualizada o que ela considera na prática o que diz a teoria.

Excerto 12 ACS2: « si on doit corriger on prend beaucoup de temps »

Momento da aula selecionado por	Sinopse
Aula: 42:00 – 42:48	A prof. faz a <i>mise en commun</i> da questão “ <i>L’auteur de la critique a-t-il montré son point de vue de façon explicite ou implicite/subtile ? Servez-vous des extraits de la critique pour justifier votre réponse.</i> ” Os alunos respondem “maneira explícita”, dando exemplos. A professora refuta, argumentando o contrário.

Conteúdos temáticos:

- Tentativas de melhorar a explicação sobre a argumentação implícita
- A argumentação nas produções finais
- Dificuldade dos alunos compreenderem que a argumentação da crítica de cinema não é explícita
- Necessidade de encontrar as palavras precisas para convencer os alunos

⁵⁸ Utilizamos neste momento o termo ator no sentido descrito pela perspectiva acional do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001/2018), ou seja, de um usuário da língua que realiza tarefas, sejam elas languageiras ou não, dentro de um contexto social para agir no mundo.

- Anotações na ficha do professor as respostas esperadas
- Dificuldades com a gestão do tempo
- Inventário de exemplos do professor e otimização do tempo
- Relações entre professor iniciante, dificuldades com a gestão do tempo e repertório de maneiras de explicar

O obstáculo didático de Fernanda é regular o objeto que, nesse caso, é a argumentação implícita presente no gênero crítica de cinema. Em 1, a primeira modalização pragmática (*j'ai essayé de*) nos revela os esforços da professora para didatizar esse tipo de argumentação, mas sem sucesso, ela conclui, também por meio de uma modalização pragmática (*cette phrase, je ne pourrais pas dire*), a ineficácia de sua regulação. Ainda, em 2, a voz da fala interior reconstituída (*je me suis aperçue... je me suis posé la question*) pode nos revelar que a transposição do que foi previsto no modelo didático (argumentação implícita) exige regulações que não estavam previstas, evidenciando os ganhos de aprendizagem da professora ao participar do processo de implementação da sequência didática elaborada:

Identificação do obstáculo – Fernanda
<p>1. je continue j'ai j'ai essayé de:::... de::: d'améliorer ça mais cette phrase je ne pourrais pas dire parce que ça confond les élèves</p> <p>2. mais c'était une phrase que j'ai dit <i>je me suis aperçue au moment de la dire que je je me suis je me suis posé la question "est-ce que ça va déranger la compréhension à propos de ça? d'implication cette indice d'implication"...</i></p>

Pela modalização apreciativa, (*ça confond les élèves*) seu gesto é reprovado e, portanto, vista como um obstáculo para a aprendizagem dos alunos.

Quanto às razões desse obstáculo, em discurso direto, em 2, Fernanda insere sua voz como teria dito aos alunos, seguida novamente de uma avaliação negativa acerca de sua regulação do objeto ensinado (argumentação implícita). Nesse momento ela justifica a razão do obstáculo pela sua explicação ineficiente, dizendo e desdizendo ao mesmo tempo. Em 2, a voz do aluno em discurso indireto e direto reconstitui a evidencia da incompreensão do que é uma argumentação implícita, já que para a aluna, o que está expresso no texto indica o caráter explícito da argumentação. Em 3 e 4, ela vai além, relacionando as regulações frequentes e as implicações disso para a gestão do tempo, sobretudo quando ela atribui aos professores iniciantes (*on*: voz do coletivo maior de professores iniciantes) essa dificuldade com a gestão do tempo justamente por eles não possuírem a experiência acerca das diversas maneiras de explicar, levando mais tempo para regular o objeto de ensino:

Razões do obstáculo - Fernanda

- | |
|---|
| <p>1. j'ai dit "on pense que c'est une argumentation explicite mais ce n'est pas" ... tu vois? ça confond un peu... en tant qu' explication</p> <p>2. parce que ce qui venaient je sais pas je je pense qu'avant il y a/ ah oui c'est Vitória elle a elle a lu ((tousse)) des extraits avec des appréciations... très fortes disons elle m'a dit "comment c'est pas explicite ça?"</p> <p>3. et ça rentre/ comme j'ai dit/ ça rentre... dans la question de la gestion du temps parce que <i>si on doit si on doit disons se corriger on prend du temps</i></p> <p>4. c'est pour ça que la gestion du temps est très difficile pour <i>les profs débutants</i> parce <i>qu'on a pas un répertoire de réponses de manière d'expliquer... c'est pas évident</i></p> |
|---|

Interessante observar que diversos são os turnos referentes às soluções para garantir a compreensão dos alunos acerca da “argumentação implícita”. Em 1 e 2 apesar de ter chegado ao resultado esperado (*je suis convaincue / je pense qu'elles ont compris ça et je peux voir ça dans leur production écrite; ça apparaît vraiment ça me rassure ((risos))*), ou seja, ser comprovado pelas produções escritas finais dos alunos, como identificado sobretudo pelas modalizações lógicas de certeza (*c'est une phrase mal formulée je suis convaincue*). Em 3, Fernanda mostra-se insatisfeita com seu agir, a compreensão do objeto pelos alunos só foi assegurada depois de trata-los em outros momentos da SD (*je suis revenue à ça pour des fois après*). Em 4, ela não considera satisfatória a solução, pois ela ainda parece buscar por um gesto eficiente de realizar a regulação do objeto (*je suis d'accord qu'il fallait bien /mieux choisir les mots pour mieux expliquer je pense*). Podemos considerar que ela coloca uma prescrição para si ao introduzir a solução desejada pela modalização deôntica “*il fallait*”:

Solução satisfatória (1, 2); solução insatisfatória (3); solução desejável (4) - Fernanda
<p>1. je pense que/ je suis convaincue qu'à la fin elles ont compris qu'une argumentation implicite ahn::: elle est l'argumentation forte elle peut être vraiment forte en tant qu' argumentation mais c'est une implication du sujet donc c'est pas nécessaire d'utiliser je je pense que à mon avis d'après ce que j'ai lu d'après... tu vois?</p> <p>2. elles ont compris parce que c'est... on peut voir ça dans la production écrite elles ont fait du progrès elles ont fait une argumentation implicite donc ça apparaît vraiment ça me rassure ((rires))</p> <p>3. et donc je pense qu'à la fin j'ai réussi parce que je suis revenue à ça pour des fois après mais c'est une phrase mal formulée je suis convaincue</p> <p>4. je suis d'accord qu'il fallait bien ch/ bien/ mieux choisir les mots ahn... pour ah::: mieux expliquer je pense</p>

Outras soluções são propostas, mas estas que iremos elencar são mais ligadas às maneiras de solucionar os obstáculos que ela projeta para si no futuro, com o uso de hipóteses “si”. Em 1, a precisão na escolha (*être plus directe*) das palavras para explicar a argumentação típica do gênero em questão é essencial para garantir mais rapidamente a compreensão dos alunos. Em 2, ela expressa o ganho em eficiência quando o professor há um repertório de exemplos a dar aos alunos que não compreendem em uma primeira explicação da professora. O “*tu*” genérico parece-nos dizer que se faz referência à uma voz de um coletivo de professores com mais experiência e logo em seguida, pela conexão “*sinon*”, o *tu* genérico faz referência ao professor iniciante:

Solução desejável - Fernanda
1. je pourrais être plus directe je sais pas parce que j'ai pris/ ça rentre dans la question de la gestion du temps si tu choisis les bons mots... je sais pas avec une phrase les élèves sont convaincus

2. si les élèves te demandent tu es/ tu as un exemple/ un répertoire d'exemples tu donnes l'exemple et c'est vraiment direct sinon si tu dois penser ça prend beaucoup de temps...

Embora não tenha tido uma discussão com professores mais experientes como acontece na ACC, nesse excerto, Fernanda chega a várias possibilidades de soluções no futuro, o que pode indicar uma tomada de consciência acerca do que ela foi capaz de fazer (soluções encontradas, mas ainda consideradas insatisfatórias) e o que poderá fazer dali em diante.

Excerto 13 ACS2: « j'ai dû changer la consigne elle était déjà concentrée »

Excerto 13 ACC: « c'est pas forcément un changement même de consigne c'est une simplification de la tâche »

Neste excerto, assim como nos excertos 10 e 11, temos dois momentos de discussão para a mesma sequência de aula.

Momento da aula selecionado por Fernanda	Sinopse
Aula 3: 52:00 a 53:52	-Professora Fernanda dá a instrução da atividade, em seguida resolve mudá-la logo depois de uma aluna ter comentado que o exercício era longo. -Os alunos dizem que deveriam ser rápidos -Uma das alunas diz que já estava concentrada -Professora Fernanda se desculpa

Os conteúdos temáticos que encontramos nos dois momentos foram:

Conteúdos temáticos	
Excerto 13 ACS2	Excerto 13 ACC
- gestão do tempo para a realização da produção final - mudanças de instrução para encurtar a atividade - incômodo de aluno com a adaptação da tarefa já em andamento	- adaptação da instrução da atividade e suas implicações - caracterização do papel do professor - maneiras de lidar com os alunos

Na ACS, Fernanda fala sobre o seu obstáculo em gerir o tempo, pois seu objetivo era reservar um tempo hábil aos alunos para realizarem a produção escrita final prevista na SD. A solução encontrada foi encurtar a atividade, porém isso acaba por gerar um outro obstáculo, agora o do aluno, que se sente incomodado com a adaptação da tarefa, por já estar concentrado na atividade. Na ACC, com a presença dos outros professores, Théo e Carol, a discussão toma outro rumo, ao privilegiar a caracterização do papel do professor na aprendizagem, a visão diferente dos dois professores quanto ao agir de Fernanda, bem como as maneiras de lidar com esse perfil de aluno.

Na ACS2, a coerção temporal é um grande obstáculo para Fernanda, avaliada, através das modalizações apreciativas com entonação, como um fator negativo para o seu agir em sala de aula (em 1 e 4). Não só o “tempo” foi um fator determinante para a tomada de decisões, mas também a prescrição, que é revelada por meio da modalização deontica (em 1). Porém, a tomada de decisão, evidenciada pelas modalizações pragmáticas (em 2), revelou-se como um obstáculo para uma das alunas da turma (em 3). Para reconstituir o

incômodo da aluna, Fernanda traz a voz dessa aluna em discurso direto (em 3 e 6). Quando não trazem a voz da aluna, as professoras expressam, em língua materna, a postura dela (em 5 e 6) e o sentimento diante da reação da aluna (5), revelando que foram afetadas pela situação vivida. Na ACC, em 7, temos uma retomada da voz da aluna, reproduzindo, em discurso direto, a insatisfação da aluna quanto a mudança da instrução, como ocorre em ACS2. A retomada do léxico “bronca”, em 8, pode indicar como ela representa o público da 3ª idade, ou seja, como uma mãe que reprova certas ações do filho. Porém, em 9, há uma mudança semântica no uso da modalização pragmática que, ao invés da expressão “mudar”, como havia empregado na ACS2, ela utiliza “simplificar” (*j'ai dû simplifier la tâche*). As modalizações deontica (*il fallait avoir prévu d'abord que le temps était court*) e pragmática (*j'aurais dû changer la consigne avant de donner la première*) evidenciam a maneira desejável por ela, mas que não foi realizada.

Identificação do obstáculo – Fernanda e Mariele	
Excerto 13 ACS2	Excerto 13 ACC
<p>1. trois choses ici ahn... la première la gestion du temps qu'on parle souvent donc j'étais préoccupée de ça parce qu'il fallait proposer la production finale dans ce cours donc j'ai prévu je sais pas vingt-cinq minutes pour la production finale donc j'étais PRÉOCCUPÉE du temps</p> <p>2. [...]il y a une décision que j'ai dû prendre à ce moment-là donc "non arrêtez on fait...je vais changer la consigne"</p> <p>3. [...]c'est Marcia qui était très fâchée contre moi parce que::: elle était déjà concentrée... et j'ai dû changer la consigne elle était déjà concentrée c'était comme si moi j'ai... je l'ai dérangée tu vois? parce qu'elle était déjà concentré et elle a dit ça elle a dit ça "mais mon Dieu j'étais concentrée ici et tu as...")</p> <p>4. [...] cette question ah la gestion du temps est difficile c'est une grande question...</p> <p>5. hmhum oui mais je pense que/ eu acho que a Marcia ela foi muito grossa ((risos)) a gente ficou assustada (Mariele)</p> <p>6. levei uma bronca ((risos)) "tava aqui concentrada" ela falou "ah mas eu já tava aqui concentrada" foi exatamente isso</p>	<p>7. [...] « je suis concentrée » [...] « j'étais concentrée » ((risos))</p> <p>8. tomei uma bronca ((risos))</p> <p>9. il y a trois choses ici qu'on a/ qu'on en a discuté... d'abord je pense que c'est/ ou deux choses?/ la gestion du temps donc j'ai dû simplifier la tâche parce que j'ai vu ahn::: que le temps était court mais le problème c'était que j'ai donné une consigne et j'ai dû changer la consigne il fallait avoir prévu d'abord que le temps était court donc j'aurais dû changer la consigne avant de donner la première parce que j'ai donné une consigne</p>

Com os obstáculos postos na discussão, vejamos a seguir as razões dos obstáculos verbalizados.

Na ACS2, em 1, com a modalização deontica, Fernanda expressa que sua ação de corrigir a instrução da atividade era justamente para ganhar tempo, porém essa mudança acabou resultando em perda de tempo. Logo, a mudança de instrução da atividade também representou um obstáculo para a professora, que se mostra descontente com a forma encontrada para tentar ganhar tempo para as alunas realizarem a atividade de produção escrita final. Em 2, se por um lado, as professoras desaprovam a postura da aluna Márcia, por outro, Fernanda lhe dá razão, evocando uma voz da didática (*j'ai coupé leur pensées disons pour la production c'est pas bon*), cuja representação que se faz é de que se deve evitar interromper o aluno enquanto ele produz algo, seja na produção oral ou escrita, seja

no momento da realização de um simples exercício. Logo depois, em 3 (*le prof doit prévoir des imprévus toujours*), Fernanda produz uma generalização acerca de um tipo de capacidade que é esperada do docente para o exercício do seu *métier*, que ela avalia como algo difícil para ela, por talvez ainda não dispor desse saber para ensinar. Na ACS1, Fernanda, constrói uma representação das razões do obstáculo didático. Já na ACC, Fernanda ao contextualizar a situação vivida, procura focar em como deveria ter feito, em sua sequência didática que, a princípio, não havia delimitado a quantidade de argumentos contra e a favor ao filme em 4. Logo depois, em 5, vemos que ela faz uma síntese do obstáculo, introduzida pela retomada nominal “*mon erreur*”, atribuindo para si a responsabilidade com a gestão do tempo e a maneira como reconcebeu a tarefa:

Razões dos obstáculos – Fernanda e Mariele	
Excerto 13 ACS2	Excerto 13 ACC
1. [...] avec ce groupe donc il fallait penser au moment de donner la consigne il fallait déjà changer la consigne pas donner la consigne corriger la consigne parce que ça perd du temps 2. oui et là il y a des élèves qui faisaient déjà l'activité avec la première consigne dans ce cas elle était correcte...de se fâcher contre moi parce que... elles étaient concentrées j'ai coupé leur pensées disons pour la production c'est pas bon 3. donc c'est difficile parce que le prof doit prévoir des imprévus toujours (2) mais <i>on</i> est stressé <i>on</i> est inquiète ahn:::	4.. oui oui oui... il faut écrire des arguments pour et les arguments contre à l'écrit pour après partager... mais pas trois je pense que j'avais pas donné un nombre un nombre... tu vois? 5. j'ai juste dit/ écrit ahn::: donner des arguments à faveur et des arguments contre et pour simplifier j'ai j'ai suggéré trois arguments pour et juste penser à la possibilité d'avoir des arguments contre parce qu'on avait pas du temps/ pas le temps et... donc <u>mon erreur</u> à mon avis c'était de donner une consigne après changer cette consigne ça prend du temps et aussi ça dérange ceux qui étaient déjà concentrés à la tâche... comme Marcia

Com a presença dos outros dois professores, Carol e Théo, notamos que a ACC propicia uma colaboração na construção de uma nova percepção da situação vivida por Fernanda e Mariele. Ao longo da discussão, Théo reforça a ideia de que ela não reformulou a consigna (1 e 3) e Fernanda completa dizendo que a simplificou (2 e 4), em seguida, Théo justifica a reconcepção da tarefa, por meio da modalização pragmática (5), mostrando compreender a situação, assim como fez Carol anteriormente (inserção da voz da aluna em tom pejorativo: “*j'étais concentrée*”):

Falantes	Turnos
Théo :	1. mais quand tu as reformulé la consigne t'as pas vraiment reformulé parce que...(10)
Fernanda :	2. C'était la même
Théo :	3. ouais exactement c'est ça
Fernanda :	4. [j'ai simplifié j'ai simplifié la consigne c'était la même chose mais plus simple plus...
Théo :	5. pour essayer de gagner du temps

Notamos que as modalizações lógicas em 1, 2, 3, contribuem para trazer uma relação de verdade ou um grau de certeza com o novo ponto de vista tido por Théo. Na ACC, o gesto da professora não é mais visto como uma reformulação de instrução, como havia se configurado na ACS2, mas uma simplificação da instrução, como uma tentativa de dar conta da prescrição temporal (modalização pragmática, em 5). A mudança

semântica de reformulação (ACS2) para simplificação (ACC) traz uma precisão no gesto de Fernanda, gesto que ela, avalia, por meio de uma modalização apreciativa “*c’était la même chose mais plus simple*”, como um fator positivo o ajuste da instrução. Mais à frente, professora Fernanda modifica sua maneira de ver a situação, contrastando o momento vivido (*à ce moment-là*), julgado como negativo (modalização apreciativa: *je me suis sentie très mal de couper la concentration*), com o momento da ACC (*maintenant, je pense que peut-être... elle n’était pas si concentrée tellement concentrée comme... elle a dit...*)

Fernanda : [...] **mais peut-être non elle n’était pas concentrée** mais à ce moment-là je me suis sentie très mal de couper la concentration... donc j’ai demandé beaucoup d’excuses "pardon désolée désolée" maintenant non **maintenant je pense que peut-être... elle n’était pas si concentrée tellement concentrée** comme... elle a dit...

Nesse turno, ao se ver amparada pelos professores Théo e Carol, Fernanda parece construir uma outra verdade sobre a situação, identificada pelas modalizações lógicas introduzidas com o marcador lógico-argumentativo de oposição “mas” e “não” (*mais peut-être non elle n’était pas concentrée; non maintenant je pense que peut-être... elle n’était pas si concentrée tellement concentrée comme... elle a dit...*).

Construir um novo argumento sobre a concentração da aluna só foi possível na interação com os outros dois professores, o que trouxe uma descentralização do seu olhar para uma situação individual (ACS2), focando no todo da turma, bem como na progressão dela (ACC), como podemos constatar na fala de Fernanda na última entrevista:

Fernanda : **quelquefois il faut vraiment avoir le rôle de prof de::: donner suite aux choses** sans penser qu'on est autoritaire quand on fait ça c'est pas l'autoritarisme il ne s'agit pas d'être autoritaire **c'est juste être préoccupée de la progression des élèves**

Com isso, ela representa o trabalho do professor como uma atividade que por justamente estar preocupada com a aprendizagem dos alunos (*donner suite aux choses, progression des élèves*), almeja uma eficiência no exercício proposto ao aluno, ou seja, se resta menos tempo que o planejado, o ajuste se faz necessário.

A partir desse momento, na ACC, há uma construção de um gesto de Fernanda a partir do argumento de Théo, através da voz da futura professora Fernanda, em discurso direto, dirigindo-se aos alunos que se queixam de mudanças das tarefas planejadas:

Solução satisfatória – Fernanda - ACC
peut-être comme Théo a dit c'est <u>la même consigne</u> mais j'ai juste simplifié pour vous aider même

O excerto se encerra com uma sugestão de Théo de como agir em circunstâncias como esta:

Solução sugerida – Théo - ACC
et tu peux lui montrer aussi c'est ce que tu veux faire tu peux lui montrer que t'as un plan de cours que tu le suis que t'as planifié le cours tu n'étais pas là pour jouer avec elle... t'as prévu des choses tu veux qu'elles apprennent des choses tu veux que tout le monde apprenne donc tu peux/ tu pourrais lui montrer comme comme vraiment lui montrer "oui je sais que.../ je suis désolé" montrer un peu comme si tu étais respectueuse de de l'avoir dérangé ahn::: mais montrer aussi ton côté ton/ <i>c'est ton travail là faire les choses marcher faire les choses avancer</i> tu peux aussi lui montrer en tant que

personne comme si si/ je pense que... ah à mon avis moi si j'avais une élève comme ça je pense que **j'essayerais de lui parler de de dire peut-être** que je parlerais pas du temps mais::: se montrer aussi une personne se montrer prof mais aussi... une personne

Podemos observar uma grande quantidade de emprego de modalizações pragmáticas (*tu peux; j'essayerais*), evidenciando que Théo sugere à Fernanda possibilidades de agir para superar seu obstáculo, inclusive recomenda expressar suas intenções e desejos para a aluna (*tu veux que tout le monde apprenne donc tu peux/ tu pourrais lui montrer comme comme vraiment lui montrer "oui je sais que.../ je suis désolé*), assim como o papel do professor preconizado pela didática (*c'est ton travail là faire les choses marcher faire les choses avancer*), mas também que tem suas limitações como qualquer outra pessoa (*j'essayerais de lui parler de de dire peut-être que je parlerais pas du temps mais::: se montrer aussi une personne se montrer prof mais aussi... une personne*).

Passemos agora à análise do último excerto.

Excerto 14 ACS2: « ça me RASSURE faire une petite révision »

Excerto 14 ACC: « je n'ai pas prévu ça mais je sais pas la pertinence même je voulais en discuter »

Este excerto também se refere a dois momentos distintos (ACS2 e ACC) para uma mesma sequência de aula visualizada, cuja sinopse reproduzimos abaixo para melhor compreender o que está sendo objeto de coanálise entre os professores e a pesquisadora:

Momento da aula selecionado por Fernanda	Sinopse
Aula 3: 1:06:46 a 1:08:06	Professora Fernanda lê a instrução “ <i>Imaginez que vous êtes un critique de cinéma d'un journal connu en France (Télérama, Le Monde, Le Nouvel Observateur, L'express, etc.). Vous devez écrire une critique d'un film que vous avez vu, qui peut être positive ou négative.</i> ” Em seguida, uma aluna pergunta sobre a correção da produção inicial, a professora diz que ela vai entregar a correção dos dois textos, mostrando o progresso dos alunos. Ela menciona os elementos importantes que devem constar na crítica de cinema.

Conteúdos temáticos	
Excerto 14 ACS2	Excerto 14 ACC
<ul style="list-style-type: none"> - Dúvidas sobre a realização ou não da síntese do gênero - Medo de não encontrar nos textos dos alunos os elementos do gênero estudado - Questionamentos sobre a pertinência de fazer uma síntese do gênero - Caracterização do grupo como um público de senhoras, que gostam de falar e com um ritmo particular - Ambição na segunda aula devido à grande quantidade de atividades da SD 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade e questionamentos acerca da pertinência em retomar os pontos principais do gênero - Retomada dos principais elementos do gênero na instrução da produção final - Questionamentos acerca das características do gênero nas produções dos alunos - Questionamento sobre a pertinência de fazer a síntese no final da SD

- Importância para a aprendizagem ao elaborar a SD - Adaptação da SD no último dia de aula, prevendo menos atividades	
--	--

Na ACS2, o obstáculo de Fernanda pode ser identificado, em 1, pela dupla modalização: a lógica e a deontica no passado, indicando uma dúvida no agir, mas também, mais à frente, pela modalização apreciativa, expressando seu medo de que os alunos possam cometer erros em suas produções finais, apesar de todo seu trabalho com a sequência didática. Em 2, Fernanda expõe a maneira que encontrou para trazer a memória didática, porém ela se pergunta sobre a pertinência desse gesto. Na ACC, em 3, o obstáculo acerca da dúvida da pertinência da síntese do gênero aparece, de maneira mais sintética e com uma busca por um gesto no coletivo. O gesto buscado é inserido por uma modalização pragmática, como quem busca uma capacidade de ação (*je voudrais votre opinion*). A voz da teoria aparece, por meio das características do gênero, quando ela evoca os elementos que devem a aparecer na produção final dos alunos. Por um lado, fazer a síntese dá-lhe uma segurança (*pour me rassurer... j'ai dû reprendre ces points*), por outro, Fernanda se questiona sobre a pertinência de fazê-la.

Identificação do obstáculo - Fernanda	
Excerto 14 ACS2	Excerto 14 ACC
<p>1. je ne suis pas sûre si je devais avoir dit... hm... toutes les étapes à ce moment-là... parce que::: on a on a déjà travaillé/ on avait déjà travaillé tout ça c'est comme si j'avais peur qu'elles fassent erreur je sais pas et j'ai essayé de tout résumer il faut avoir un titre essayez de faire un chapeau...</p> <p>2. en fait je me pose cette question de la pertinence de faire un repérage final de l'infrastructure générale du:::/ de la critique tu vois? [...] je sais pas parce que peut-être c'est pertinent... je me demande vraiment</p>	<p>3. oui... et ce que j'ai fait à ce moment-là... et je voudrais savoir votre opinion j'ai eu besoin de faire comme une reprise des points principaux d'une critique d'abord quel est le but et::: de quelle manière on argumente donc de manière subtile pas explicite et oui l'importance du titre tout ce qu'on a travaillé pendant la séquence pour me rassurer... j'ai dû reprendre ces points... pour je sais pas peut-être j'avais peur</p>

As razões dos obstáculos foram identificadas no excerto. Em ACS2, em 1, a voz da teoria didática aparece na fala da professora por meio da expressão “*avoir une autonomie*”, pois todo percurso da sequência didática é elaborado com vistas a possibilitar o exercício da autonomia dos alunos na produção final, elemento central pontuado nas sessões de formação. Claramente, a professora, está dialogando com a didatização dos gêneros que, na base, elementariza o objeto do saber para torná-lo apreensível em toda sua complexidade. Para a professora, há uma dúvida quando ela expressa os dois possíveis no seu agir: fazer ou não fazer a síntese do gênero no final da SD. Ao final deste turno, identificamos uma tensão, recuperada, sobretudo, pelos articuladores lógicos (*d'un côté...mais de l'autre...*), pois o que está em jogo é a autonomia dos alunos que, para Fernanda, parece ser descaracterizada se ela intervir no momento que antecede a produção final dos alunos. Em 2, temos uma outra razão construída pela professora. O raciocínio de Fernanda, introduzido por uma voz da fala interior exteriorizada (*je me demande*), aponta para dois perfis de professor: um autocentrado e outro preocupado com os alunos,

perfis que, para a professora, parecem se opor. Para o primeiro perfil, ela justifica, por uma modalização apreciativa (*ça me rassure faire une petite révision*), já que estaria mais preocupada em garantir que todos os elementos ensinados estejam nas produções dos alunos, de modo que comprovaria o bom resultado de seu trabalho como professora. Já para o segundo perfil, a preocupação com os alunos, no sentido de ser pertinente repetir os conteúdos, uma vez que já foi trabalhado na sequência (*mais c'est pertinent aux élèves ils ont déjà eu ça pendant la séquence?*), evidenciado, sobretudo, pelo advérbio “*déjà*” e pela pergunta retórica, como se os alunos não apreciassem retomar, mesmo que sumariamente, (*je je sais pas si c'est bon même faire un repérage tout rapide*), os elementos essenciais do gênero estudado. Em 3, a modalização deôntica (*il fallait avoir prévu des activités plus pertinentes à elles*) responde à uma necessidade de adequação ao contexto, necessidade expressa pela voz dos alunos, reconstituída pela professora (« *elles se plaignaient... de la vitesse* »; Vera a dit “*mais mon Dieu cinq minutes*”) e que é levada em conta por Fernanda ao refletir sobre sua aula. A distância entre o seu planejamento e a implementação é verbalizada de maneira apreciativa, evidenciando que ela havia uma expectativa da turma muito acima do que realmente foi possível realizar, ao se autoqualificar como um pouco ambiciosa, devido ao grande número de atividades preparadas para aquele contexto. Na ACC, em 4, além dos questionamentos da professora que buscam por um gesto coletivo, que tenha validade para os professores, desta vez, porém, ela insere um elemento novo, que justifica o seu questionamento quanto a pertinência de trazer a memória didática: a falta de atenção dos alunos enquanto ela retomava os elementos principais do gênero em questão:

Razões do obstáculo – Fernanda	
Excerto 14 ACS2	Excerto 14 ACC
<p>1. si c'est pertinent ou pas parce qu'on a travaillé ça pendant toute la la séquence donc il faut les laisser d'un d'un côté je pense que c'est ça il faut leur laisser/ les laisser pour qu'elles puissent avoir une autonomie de tout ce qu'elles ont pu appris/ apprendre pour produire un texte final mais de l'autre je me demande si:::... je je sais pas si c'est bon même faire un repérage tout rapide</p> <p>2. parce que <i>je me demande il y a/ si c'est une préoccupation de moi-même en tant que prof aut centrée ou si c'est une préoccupation avec les élèves tu vois?</i> avec ça moi je me sens plus rassurée mais c'est pertinent aux élèves ils ont déjà eu ça pendant la séquence ça me RASSURE faire une petite révision à la fin résumer faire un repérage très général en fait j'ai pas je suis pas rentrée dans les parties vraiment de la critique.</p> <p>3. il fallait avoir prévu des activités plus pertinentes à elles... [...] parce qu'elles se plaignaient... de la vitesse... tu te rappelles il y avait un moment où même Vera a dit "mais mon Dieu cinq minutes" donc c'est ça je je pense que j'étais un peu ambitieuse</p>	<p>4. est-ce que c'est important? est-ce que c'est nécessaire faire la reprise...? parce que je sais même pas si elles on fait attention à ce que j'ai dit à ce moment-là... si elles lisaient la consigne...</p>

Na ACS2, não há verbalizações sobre as soluções para esta situação. Diferente é ocorre na ACC, em que o professor Théo e Carol ao serem questionados sobre a

pertinência de fazer ou não a síntese do gênero, baseiam-se no trabalho por eles realizado. Em 1, o uso do “*nous*” e do “*on*” reforça a ideia de validação do gesto de Fernanda, mas ele explicita de maneira objetiva e breve a conciliação da síntese e do pouco tempo para fazê-la, optando por inserir a síntese na própria instrução da produção escrita final. Em seguida, em 2, ele exemplifica com a voz do professor em discurso direto, dirigido aos alunos, em sala de aula, para ilustrar o gesto por ele aconselhado. Dentro da voz do professor, observa-se um elencar dos operadores de linguagem esperados para o gênero, elementos que constituíram o modelo e a sequência didática elaborados pelos professores. O uso do “*on*” em “*on a lu ensemble*” indica uma maneira diferente de fazer de Théo, uma vez que, segundo Fernanda, os alunos não prestavam atenção na recapitulação dos itens do gênero. Com a modalização lógica (*je pense que oui*), ao final, Théo expressa a pertinência do gesto de elencar os itens do gênero, mesmo porque era uma forma dos alunos empregarem aqueles elementos trabalhados na SD, mas a diferença é que Théo diz ler juntos com os alunos:

Solução satisfatória – Théo - ACC	
1.	On a fait ça aussi [...] hmhum... <i>nous on a mis on a mis la synthèse dans la consigne</i>
2.	n'oubliez pas de deux points utiliser les compléments direct indirect pour faire la reprise nominale n'oubliez pas d'écrire un titre na na...des choses comme ça <i>on a lu ensemble on a essayé de parler un peu... de ça... quand on/ pendant qu'on donnait la consigne donc c'était prévu je pense que oui puisqu'on voulait voir si s'ils pouvaient utiliser ce qu'on avait travaillé en salle je pense que oui...</i>

Mais adiante, Théo constrói uma justificativa para a pertinência de instaurar a memória didática, dando enfoque à repetição para garantir a aprendizagem. Ele reitera a pertinência com uma modalização lógica de certeza (*c'est tout à fait pertinent*). Para embasar sua certeza, ele se baseia na sua prática, com a voz do *métier* (*c'est pour ça qu'on les fait répéter c'est pour ça qu'on fait plusieurs activités*) e também na voz da didática com construções na ordem das generalizações, introduzida por um articulador lógico (*donc le plus on les met en contact avec un contenu qu'ils ont déjà vu... on a plus de:: de chances...*). O uso do presente genérico e do “*on*” reforçam a ideia de uma verdade construída pela didática das línguas, sobretudo, as estrangeiras, a saber: quanto mais repetição, mais chances os alunos têm para fixar o idioma:

Théo : à mon avis oui... c'est tout à fait pertinent parce que::: c'est pas que si on comprend que l'apprentissage dépend seulement d'être ici de dire "une critique de cinéma a de x caractéristiques" pour qu'ils apprennent... <i>le plus qu'on répète/ c'est pour ça qu'on les fait répéter c'est pour ça qu'on fait plusieurs activités donc le plus on les met en contact avec un contenu qu'ils ont déjà vu... c'est tout à fait pertinent... en plus ça marche</i> c'est pas qu'en plus ça marche mais on a plus de:: de chances...

Théo continua a argumentar ao encontrar outras razões para justificar a pertinência do gesto em questão:

Théo : parce que sinon t'es un peu dans le dans le... <i>dans une évaluation ahn:::... parce que là c'est le moment de l'évaluation si tu si tu les rappelles si tu essaies de construire avec eux de se souvenir avec eux de ce que vous avez vu je pense <i>qu'on est un peu plus proche d'une évaluation formative on veut pas comme évaluer on peut pas voir s'ils ont mémorisé ce qu'on a travaillé ou les pénaliser ceux qui n'ont pas mémorisé... tu es là pour <i>faciliter pour montrer d'autres chemins... je sais pas</i></i></i>
--

Théo pontua a parte da aula em que os alunos se encontram (*là c'est le moment de l'évaluation*), portanto os professores estariam totalmente inclinados/propensos a agir no sentido de avaliar a aprendizagem dos alunos. Ademais, a escolha lexical dos verbos “*construire avec eux*”, “*se souvenir avec eux ce que vous avez vu*” e do léxico do tipo de avaliação, ao qual Théo se filia “*on est un peu plus proche d'une évaluation formative*”, reflete um gesto da didática que valoriza a regulação interativa das aprendizagens. Ele termina seu turno, com uma modalização deôntica « *on peut pas les pénaliser ceux qui n'ont pas mémorisé...* », subtendendo que, o não-fazer a síntese é uma maneira de penalizar os alunos, pois eles poderiam errar mais em suas produções. Contrário a essa postura, Théo exprime o papel do professor, que ele julga ser ideal para a avaliação formativa (*tu es là pour faciliter pour montrer d'autres chemins*), ou seja, o professor que facilita e mostra o caminho. O uso do “*tu*” parece ser ao mesmo tempo direcionado a Fernanda, mas também tem um sentido de “*tu*” genérico, indicando um coletivo de professores que possui essa postura diante da aprendizagem dos alunos.

Vimos nessas análises que as autoconfrontações permitiram aos professores construir saberes mais afinados sobre o contexto de ensino (Fernanda: *il y a des femmes/ des dames qui ne parlent pas beaucoup*), sobre as finalidades de um curso de língua (Théo: *elle parle parce qu'elle veut et c'est intéressant comme interaction*), as prescrições do ensino (Fernanda : *j'avais prévu beaucoup d'activités... d'argumentation de contre-argumentation mais j'ai pas PU tout faire*), os saberes sobre os dispositivos (Théo : *peut-être qu'on aurait dû ne pas mettre le texte faire exactement comme l'autre fois le découper et le mettre en ordre et là on montre juste le texte*), os gestos (Carol : *ça serait mieux s'ils disaient ça pas moi*), as tarefas dos professores (Théo : “*Miriam et Léo vous allez faire ensemble Marta et Marcos vous allez faire ensemble*”), os saberes sobre a aprendizagem dos alunos (*elle a un peu de la misère à faire ce travail de synthèse*). Além desses objetos comumente tratados em formação, propostos por Dolz e Gagnon (2018, p. 398), as verbalizações mostram outros elementos pertinentes da atividade docente, ligados às capacidades praxiológicas (BULEA, BRONCKART, 2010), com destaque para a identificação dos obstáculos e as diversas soluções para superá-los. A seguir, faremos a síntese e a discussão dos resultados, à luz de algumas categorias para melhor interpretar os resultados encontrados.

CAPÍTULO VIII: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, temos por objetivo interpretar os resultados apresentados no capítulo anterior à luz dos aportes teóricos mobilizados para a realização desta pesquisa, respondendo às quatro perguntas de pesquisa desta tese.

Na primeira pergunta de pesquisa, *Quais módulos da sequência didática implementada são escolhidos pelos professores para discutir nas autoconfrontações? Por quê?* procuramos identificar quais os módulos das sequências didáticas eram escolhidos pelos professores para discutir nas autoconfrontações.

Lembremos que, através do método da autoconfrontação, com base na clínica e na ergonomia da atividade (CLOT et al, 2001; FAÏTA, VIEIRA, 2003), os professores puderam ser confrontados às suas três aulas de implementação das sequências didáticas. Na análise dos dados, pudemos observar que o vídeo das aulas filmadas passou a ser, em vez de um artefato (RABARDEL, 1995), que existia fora do sujeito, um instrumento psicológico (VIGOSTSKI, 1930/1985), no decorrer das entrevistas, para fazer emergir os limites, mas também as contribuições das sequências didáticas experimentadas, tornando consciente (VIGOSTKI, 2003) a distância constitutiva que existe entre o trabalho prescrito (nesse caso, auto-prescrito, ou seja, o planejamento das atividades) e o trabalho realizado (ou seja, a implementação das SD) (LOUSADA, 2006). Esse olhar para as duas atividades foi possível, pois o Curso de Formação ofertado atribuiu metodologicamente dois papéis sociais aos professores: eles eram, ao mesmo tempo, os que planejavam as atividades, ou seja, *designers-for-use* no Curso de Formação e, aqueles que as utilizavam, ou seja *designers-in-use*, em sala de aula (RABARDEL, WAERN, 2003). Dessa forma, foi possível reunir esses dois polos da criação instrumental, segundo Rabardel e Waern (2003): *design-for use* e *design-in-use*.

Ao serem livres para escolher as sequências de aulas que desejavam comentar no momento das entrevistas em autoconfrontação, os professores puderam tratar de questões ligadas às suas necessidades específicas dos módulos, não contempladas, muitas vezes, no Curso de Formação, contexto no qual os objetivos epistêmicos estavam mais presentes devido aos propósitos e ao próprio formato do curso, que estava predominantemente ancorado na transmissão de saberes da didática (BULEA, BRONCKART, 2010). Em nosso caso, foi a transmissão de saberes da engenharia didática (DOLZ, 2016) na perspectiva de ensino por meio de gêneros textuais (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004), que guiou a transmissão de saberes no curso. Para os professores, a visualização das aulas

implementadas nas AC permitiu um olhar mais contextualizado para os esquemas de utilização (RABARDEL, 1995) mobilizados para a implementação das sequências didáticas elaboradas. Ao escolherem as partes das sequências em funcionamento nas aulas para coanalísá-las, os esquemas se atualizaram e saíram do estado de prescrição, de simples artefato, para entrarem em uma zona móvel, em que há outros possíveis, baseados, agora, na experiência vivida. Podemos compreender, assim, que os esquemas de utilização das sequências didáticas entraram em uma zona de desenvolvimento próxima, para mencionar Vigotski (1984/2007).

Os professores escolheram momentos de todas as partes da sequência didática para comentar nas entrevistas, porém houve maior destaque para a apresentação da situação, o módulo 1 e o módulo 2. O momento da produção tanto inicial como a final foi selecionado pelas duas duplas, mas de maneira bem menos expressiva que as outras partes da SD. Isso nos permite compreender que as situações mais desafiadoras para aqueles professores são os momentos que exigem deles os gestos de implementação de dispositivos didáticos/pilotagem (SCHNEUWLY, 2009; MOREL, BUCHETON et al, 2015) (os textos presentificados; as instruções dos exercícios; a distribuição do tempo da aula/ os usos dos equipamentos e recursos, tais como projetor, áudio, fichas, etc.; as formas sociais de trabalho, como por exemplo, atividades individuais, em grupo, em duplas) e os gestos de regulação (obter a informação dos alunos, interpretá-la e corrigi-la) (SCHNEUWLY, 2009; TOBOLA-COUCHEPIN, 2017). Dentre eles, há um gesto que consideramos transversal a todos os outros, que é o gesto de manutenção de uma certa atmosfera (MOREL, BUCHETON et al, 2015). Para as duas duplas, a mobilização desse último gesto visava construir um clima propício à relação com os alunos para favorecer o ambiente de aprendizagem.

Conforme a predominância dos gestos, podemos relacioná-los com as etapas da SD da seguinte forma:

- gesto de implementação de dispositivos didáticos: apresentação da situação
- gesto de regulação: módulos 1 e 2

Somando todas as sequências de aulas visualizadas pelas duas duplas, temos seis sequências que se localizavam no momento da apresentação da situação: quatro referem-se à dupla Mariele e Fernanda e duas são da aula de Carol e Théo. Quanto aos módulos 1 e 2, no total dentre as duas duplas, foram escolhidas 14 sequências para serem tratadas na entrevista, o que demonstra o papel central da intervenção dos professores nos módulos, momentos em que o gesto de regulação é bastante demandado dos professores, sem contar

a presença transversal do gesto de manutenção de uma certa atmosfera na classe, a gestão do tempo e da progressão da SD. A importância da implementação dos módulos para os professores é justificada também pelo fato de terem escolhido falar novamente da implementação desses módulos por uma segunda vez, ou seja, na autoconfrontação cruzada. Isso nos permite afirmar que o centro das preocupações dos professores está nos módulos em que há maior interação da tríade “alunos, objeto de ensino e professor”, ou seja, nos momentos em que o gesto de regulação deve ser mobilizado pelo professor de maneira mais sistemática.

A “apresentação da situação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004) como conceito é uma maneira operacional de instaurar o projeto de ensino com a classe e de compreender as representações que os alunos fazem do gênero. Para o contexto desses professores, ela se realiza de uma maneira particular, pois está permeada pela intenção de encorajar a prática do oral dos alunos, pela gestão do tempo, da turma e pela garantia da manutenção de uma atmosfera favorável à adesão da sequência didática que será proposta posteriormente.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse momento é crucial para expor um projeto de comunicação aos alunos, procurando despertar neles as relações e as representações que eles têm do gênero em foco. Mas, no caso de nossa pesquisa, os dados mostraram que a apresentação da situação vai além do diagnóstico das relações e das representações que os alunos possuem do gênero em questão. As relações que os professores querem estabelecer com os alunos estão em primeiro plano, quando, por exemplo, Carol e Théo decidem deixar a aluna se expressar em francês livremente (Carol: *je voulais pas sembler un peu dure parce que je voulais qu'ils étaient à l'aise etc qu'ils n'avaient pas peur de parler et exposer les choses*), ainda que isso comprometa a própria proposta da “apresentação da situação” (*tu sais pas de quoi ils parlent et tu veux pas les interrompre*). No caso de Fernanda e Mariele não é diferente, pois a necessidade de proteger a expressão oral em sala é constante (Fernanda: *comment créer un environnement où tout le monde se sente tranquille pour parler?*) até mesmo nos momentos em que esse ambiente de fala é colocado em risco pelos desequilíbrios de turnos de fala da turma (*elle prenait toujours la parole et les autres restaient en silence*) ou pela “ausência” de um gesto de pilotagem da professora (Fernanda: *j'ai eu du mal à... disons.... demander qu'une personne qui parle beaucoup qu'elle s'arrête*). Quando a expressão oral não se realiza ou quando ela está em desequilíbrio entre os alunos da turma, ela se torna um obstáculo para o professor que quer construir uma relação harmoniosa

propicia à aprendizagem com os alunos desde o primeiro dia de aula (Fernanda: *j'étais tellement préoccupée d'être respectueuse parce qu'elles sont des DAMES j'ai eu du mal à continuer*). Como podemos observar, os professores, também, com o intuito de criar um ambiente harmonioso, recorrem ao espaço dialógico, da escuta coletiva, aos silêncios, para resguardarem um espaço de aprendizagem positivo, quando ele se encontra ameaçado por uma perturbação à atmosfera (MOREL, BUCHETON et al, 2015).

Além do oral como desejo de fala autêntica dos alunos, inserida em um contexto de comunicação (Fernanda: *c'est bien parce que ça pour moi ça montre qu'elle aime le sujet qu'elle veut parler*; Théo: *elle ne fait pas une activité elle parle parce qu'elle veut et c'est intéressant comme interaction*), os professores escolhem reiteradas vezes a temática da gestão do tempo para sua discussão. Nesse sentido, a apresentação da situação, nas condições nas quais os professores foram inseridos (turma que não conheciam) no contexto do Curso de Formação, assemelhou-se ao primeiro dia de aula de um professor que ainda não conhece a turma, nem o ritmo de trabalho desses novos alunos. A fala espontânea em língua francesa, desejada pelos professores para garantir uma atmosfera acolhedora, trouxe um obstáculo: a gestão do tempo e da progressão das atividades para ambas as duplas. De um lado, os excessos de tomadas de turno de um aluno com a falta de gesto de pilotagem da professora para interromper esse turno, de outro, o prolongamento da fala de uma aluna que dificilmente se faz compreender, mas ambos trazem um problema para a progressão temporal da aula.

Para a dupla Théo e Carol, é frequente não entender o aluno quando ele usa a língua estrangeira (Carol: *je comprends même pas ce qu'elle raconte*), mas apesar de afetar a compreensão, privilegia-se um clima de “boa” recepção da expressão oral, ainda que isso comprometa o funcionamento típico de uma troca verbal (Théo: *elle parlait toute seule personne comprenait*), o tempo (Théo: *je voyais que ça commençait à être long*) e a progressão das atividades (Théo: *il fallait comme la comprendre... rapidement ((risos)) pour continuer*).

Ter uma experiência concreta da “apresentação da situação” fez os professores pensarem no compromisso que estabelecem com um dos principais objetivos da didática das línguas estrangeiras, propostos pelo CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001/2018): oportunizar momentos para o aluno se expressar oralmente, como ele faria em uma situação autêntica de comunicação (Théo: *on est dans un cours de langue non? qu'on a pas mal l'objectif de leur faire parler*).

Quanto aos módulos, a dupla Carol e Théo escolheu 6 sequências de aula para o módulo 1 e 2 sequências de aula para o módulo 2, sendo que, para a ACC, eles escolheram duas sequências de aula do módulo 1. A dupla Fernanda e Mariele escolheu 4 sequências de aula para o módulo 1 e 4 sequências para o módulo 2, sendo que, para a ACC, as professoras decidiram tratar do módulo 2 e da produção final.

Para a dupla do *fait divers*, Carol e Théo, o módulo 1 representou mais desafios. Os objetivos para a SD nesse módulo eram: a. compreender o plano global dos conteúdos temáticos e sua hierarquia no texto; b. compreender e elaborar títulos de *fait divers*; c. observar e compreender a construção da pirâmide invertida do *fait divers*; d. observar o contexto de produção do *fait divers*; e. compreender a função das retomadas nominais; f. compreender um fato insólito; g. produzir oralmente um fato insólito. Dentre esses objetivos, constatamos que os professores se referem, nas autoconfrontações, sobretudo, aos objetivos a, b e c. Todos esses objetivos fazem parte da categoria “infraestrutura geral do texto” e, mais precisamente, a planificação geral dos conteúdos temáticos e as sequências (BRONCKART, 1999/2009), prevista no modelo didático elaborado no Curso de Formação. Os professores trazem para a discussão de maneira muito recorrente os obstáculos que os alunos possuem com a elaboração dos títulos do *fait divers*, mas também com seus próprios gestos de regulação para a correção desses títulos. Além dos títulos, a planificação típica desse gênero (pirâmide invertida) também é trazida de maneira importante. Porém, para além do tratamento dos objetos de ensino propriamente ditos (títulos e planificação textual), a discussão trazida nas entrevistas sobre o módulo 1 são enriquecidas com os comentários que os professores fazem acerca de seus gestos e das demais variáveis que afetam o andamento da SD elaborada: o tempo consumido para corrigir o título dos alunos, o incômodo por ter dado a resposta sobre a compreensão do título antes dos alunos pensarem, o obstáculo epistemológico vivido pelo professor quanto à preposição “*par/pour*”, a expressão oral em francês do aluno que tornou ainda mais difícil fazer a correção do título oralizado por ele no momento da correção coletiva e a resistência de alguns alunos para realizarem a atividade em duplas, como havia sido planejada na SD. Constata-se que, ao visualizar suas aulas, os professores percebem gestos constitutivos do *métier* e, no caso dos módulos, como vemos em nossos dados, o gesto de regulação (SCHNEUWLY, 2009) é um dos mais difíceis para os professores iniciantes (SAUJAT, 2004b), pois é um gesto que causa um sentimento de insegurança no professor ao tentar negociar sentidos acerca do objeto a ensinar. Aliado ao objeto a ensinar, o professor precisa regular o tempo de correção que se torna custoso quando não

se entende a expressão do aluno (Théo: *on a passé des minutes... à comprendre ce qu'il voulait dire et après à proposer une solution*), e ele precisa igualmente regular a transposição didática das características do gênero (Carol: *ce terme-là n'était pas clair pour eux... qu'est-ce que c'est le plus général qu'est que c'est le plus spécifique... donc...?*), as formas sociais de trabalho que, nem sempre, se realizam como arquitetadas no momento de elaboração da SD (Carol: *Théo a dit plusieurs fois 'Travaillez ensemble'*), mas também regular a sua própria aprendizagem da língua francesa (Théo: *j'arrête de penser à ce que je fais avec Miriam et je pense juste à par pour par pour c'est quoi? qu'est-ce que se passe? qu'est-ce que j'ai dit?*).

Para a dupla Mariele e Fernanda (crítica de cinema), os dois módulos foram bastante comentados, mas o módulo 2, além de ser tratado na ACS2, também foi, por livre escolha das professoras, objeto de discussão na ACC. Todas as sequências escolhidas na última entrevista (autoconfrontação cruzada), com a presença de todos, localizam-se no módulo 2.

Os objetivos do módulo 2 eram: a. compreender o efeito argumentativo dos títulos das críticas de filme; b. observar as diferenças e similitudes entre o gênero sinopse e a crítica de filme; c. compreender um ponto de vista sem implicação do autor; d. produzir argumentos e contra-argumentos sobre a qualidade de um filme. Dentre esses objetivos listados, somente os objetivos “c” e “d” foram tratados na ACS2 e na ACC. Mais precisamente, os temas levantados, ligados ao objeto de ensino, referem-se à sequência argumentativa (característica pertencente à infraestrutura geral do texto) e às vozes (característica pertencente aos mecanismos enunciativos), categorias descritas por Bronckart (1999/2009) e previstas no modelo didático elaborado para o gênero crítica de cinema. O duplo tratamento dessas características do gênero crítica de cinema reafirma que a transposição desses objetos de ensino em sala de aula não é simples, ainda mais quando se é professor iniciante e se tem a própria aprendizagem dos gestos que se sobrepõem a esses objetos de ensino. Gerir os turnos de fala (*ce qui m'a dérangé parce que c'était courant les prises de parole... de Marcia; c'était vraiment courant ça*), tomar o turno para fazer a passagem de uma atividade a outra (*j'avais du mal à dire "arrête on continue"*) aparecem estreitamente ligados ao gênero crítica, com seu caráter argumentativo que, justamente, exige tomadas de turno dos alunos para expressar oralmente seus argumentos quanto ao filme, mas ao mesmo tempo demanda do professor uma gestão quanto à distribuição desses turnos que, naquele estágio de desenvolvimento em que a professora se encontrava, não dispunha de recursos para a gestão dos turnos dos

alunos, nem o seu próprio, transferindo o gesto de “*prendre la classe*” (SAUJAT, 2004b) aos alunos (*arrêtez maintenant c'est elle qui va parler on a déjà eu le droit de parler maintenant c'est pas nous*). O ensino do gênero crítica de cinema, essencialmente argumentativo, veiculando argumentos e contra-argumentos, traz um obstáculo para a professora no que concerne aos turnos de fala (em desequilíbrio na turma). Ao mesmo tempo que o ensino desse gênero pressupõe emitir opiniões, ele se revela perturbador para a professora iniciante que tem dificuldade com a gestão dos turnos de fala da turma, construindo, até mesmo, um argumento para justificar a atribuição que faz aos próprios alunos para essa gestão (*je pense que c'est bien qu'elles font ça parce [...] elles se sentent impliquées pour la gestion de la classe c'est pas juste la prof qui est là qui doit tout gérer*). Além desse ponto levantado na entrevista, há o tema de resistência do aluno quanto às mudanças de instrução da atividade. O módulo 2 previa uma atividade de elaboração de argumentos e contra-argumentos sobre um filme, mas que Fernanda só decide ajustar depois de já ter dado a instrução aos alunos (*j'aurais dû changer la consigne avant de donner la première parce que j'ai donné une consigne*). Da mesma forma, mas agora ligada à regulação do objeto de ensino, a professora reflete sobre os termos utilizados para explicar a voz do autor da crítica e sua ineficácia quanto à compreensão da inserção das vozes no gênero em questão (*on pense que c'est une argumentation explicite mais [...] ça confond un peu... en tant qu' explication*). Como precisou regular a sua explicação, negociando novos termos com os alunos, a professora toma consciência de outra variável que se agrega às inúmeras tentativas de reformulações, o tempo que isso requer da aula (*ça rentre dans la question de la gestion du temps parce que si on doit se corriger on prend du temps*). Tanto “reformular” a instrução da atividade, quanto “reformular” suas explicações sobre o objeto de ensino sacrificam o tempo da aula, mas ambos os temas tocam no gesto de regulação. No caso, este gesto não só se restringe à construção e a transformação dos objetos de ensino, como está descrito em Schneuwly (2009) e Tobola-Couchepin (2017), pois ele também se reflete em mudanças das tarefas previstas, reajustes dos tempos da realização das atividades em curso, remanejamento, mudança de ordem dos exercícios etc. (MOREL, BUCHETON et al, 2015).

Para ambas as duplas, os comentários nas autoconfrontações, propiciados pela escolha livre dos módulos, podem ser considerados como um instrumento, no sentido de Vygotski (1927/1999, apud FRIEDRICH, 2012), pois essa escolha permitiu isolar, separar, abstrair, fazer escolhas a partir dos módulos implementados. O professor vai além dos conteúdos dos módulos, trazendo questões que lhe são importantes e tratáveis no atual

estágio de desenvolvimento em que ele se encontra. As escolhas das sequências de aula, possibilitadas pelo método da autoconfrontação (CLOT et al, 2001; FAÏTA, VIEIRA, 2003) permitiu aos professores observarem o quanto complexo o trabalho do professor se torna quando seu planejamento é colocado à prova, em movimento, pois eles tratam de conteúdos não necessariamente trazidos no curso de Formação. A autoconfrontação como método para verbalizar a implementação das sequências didáticas se constituiu como uma forma de organizar e, de uma certa forma, formatar os saberes sobre os obstáculos pouco presentes nos saberes de referência formalizados e abordados no Curso de Formação (saberes científicos, prescrições ou referenciais de competência para exercer a profissão) (BRONCKART, 2001).

Se, para construir os módulos, os professores tiveram que considerar a ZPD (VIGOTSKI, 1984/2007) dos seus alunos, é com a implementação e com a autoconfrontação a partir de suas aulas, que a ZPD pode ser criada no polo do professor, pois com a interação verbal, os módulos tornaram-se um fato objetivo, diferente daquele em estado de prescrição, constituídos agora de uma grande força social (VOLOSHINOV, 2010) quando colocados em processo dinâmico. Nesse sentido, os professores parecem mostrar que estão aptos a pensar e significar conscientemente seus próprios destinos de trabalho, controlando-os ou orientando-os aos seus propósitos em atividades docentes futuras (BRONCKART, 2017a, p. 31). No caso, a sequência didática e sua atividade de implementação corroboraram para uma apreensão de vários aspectos do trabalho docente: atividade situada, prefigurada, mediada por instrumentos materiais e simbólicos, interacional, interpessoal, transpessoal e conflituosa (MACHADO, 2007; CLOT, 1999/2006, 2008), dimensões que não seriam possíveis de ser tratadas com maior complexidade, caso o Curso de Formação tivesse se restringido à planificação da SD como etapa final do trabalho desses professores.

Na segunda pergunta *“Quais obstáculos (didáticos e epistemológicos) são verbalizados nas entrevistas em autoconfrontação? Trata-se de obstáculos dos alunos e/ou dos professores? Quais gestos os professores comentam quando falam desses obstáculos?”*, buscamos identificar os tipos de obstáculos verbalizados pelos professores e se eles eram epistemológicos ou didáticos, bem como sua origem (aluno ou professor).

Com as entrevistas em autoconfrontação, o propósito foi construir um espaço de identificação de obstáculos pelo ponto de vista dos professores, pois é a partir de sua compreensão que podemos localizar os limites e capacidades de ação em determinado estágio do desenvolvimento do professor (DOLZ, 2022). Nos excertos analisados,

encontramos obstáculos didáticos e epistemológicos, sendo que os primeiros compreendem só o polo do professor e os últimos compreendem tanto alunos, quanto professores.

Primeiramente nos propomos a discutir os obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1934; BROUSSEAU; VUILLET, 2017; TOBOLA-COUCHEPIN, 2017; SURIAN, 2018). Posteriormente, discutiremos os obstáculos didáticos verbalizados pelos professores.

Os obstáculos epistemológicos dos alunos podem ser agrupados da seguinte forma:

- a. obstáculos epistemológicos ligados aos saberes previstos no modelo didático do gênero, os ditos saberes a ensinar (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009);
- b. obstáculos epistemológicos ligados a outros saberes, não-previstos no modelo didático do gênero.

Com relação ao gênero *fait divers*, todos os obstáculos epistemológicos, tanto de alunos quanto de professores estão ligados aos saberes previstos no modelo didático do gênero, com exceção à duas ocorrências de mesma natureza constatada no excerto 01 e 07, em que a expressão oral em francês do aluno seria um obstáculo epistemológico ligado ao oral, objeto que, no caso da SD, era um instrumento para a comunicação em sala de aula e para o diagnóstico dos professores acerca dos saberes declarados pelos alunos, pois não estava no planejamento ensinar o oral, mas sim a produção escrita. Já com relação ao gênero crítica de cinema, contamos 4 obstáculos epistemológicos do professor e 3 para os alunos. Os obstáculos do professor não estão todos ligados com as características do gênero, como descrito mais acima, em “a”, mas a outros saberes da língua francesa, não relacionados com os objetos a ensinar aos alunos. Já os obstáculos epistemológicos dos alunos correspondiam a objetos a ensinar previstos no modelo didático do gênero.

Os obstáculos epistemológicos do fait divers: polo aluno

Os obstáculos epistemológicos dos alunos foram mais numerosos que os obstáculos epistemológicos do professor e todos os obstáculos dos alunos relacionam-se à mobilização de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) prevista na SD. A discussão dos professores sobre os obstáculos dos alunos foi centrada no desconhecimento do gênero, que, neste caso, estaria ligado a uma inexistência de um equivalente exato do gênero *fait divers* no Brasil (capacidade de ação); na incompreensão do vocabulário insólito contido tanto no título quanto no próprio corpo da notícia; na produção de títulos adequados à sintaxe e ao

vocabulário insólito, característicos desse gênero (capacidade discursiva e linguístico-discursiva); na dificuldade de compreender a planificação geral do *fait divers*, ou seja, a pirâmide invertida (capacidade discursiva) e que, por partir da informação geral para a mais específica, não há efeito de suspense como os alunos acreditavam ter, segundo as verbalizações dos professores, por fim, destacamos a dificuldade dos alunos na mobilização dos complementos de objeto direto e indireto (capacidade linguístico-discursiva) em suas produções finais.

Os obstáculos epistemológicos do fait divers: polo professor

O único obstáculo epistemológico do professor verbalizado na entrevista em autoconfrontação foi o obstáculo que Théo vivenciou no momento de corrigir os títulos do *fait divers* dos alunos. Ao corrigir um dos títulos, ele não consegue discernir as preposições “*par*” e “*pour*”, corrigindo erroneamente o título da aluna. Nesse momento, um aluno o adverte sobre o erro. O trabalho com essas preposições não foi explicitamente previsto no MD, mas, de uma certa maneira, insere-se na forma sintática típica dos títulos do *fait divers* pela utilização frequente da voz passiva desse gênero. É uma característica desse gênero, cujo tratamento não foi planejado na SD, mas que representou um grande imprevisto para o professor que se sentiu duplamente desestabilizado pelo pouco domínio com esse conteúdo da língua francesa e por ter sido corrigido por um aluno da turma. Ele atribui uma razão a esse obstáculo, dizendo que seu erro foi se basear na língua portuguesa para fazer a distinção entre essas duas preposições, mas se dá conta da validade provisória daquele esquema inicial (*je fais toujours un schéma avec ‘pour par’ et quand il m'a posé la question j'ai vu que le schéma que moi que j'avais établi pour moi-même ça marchait pas... parfois on fait des liens entre le portugais français on s'explique/ s'auto explique les choses donc mon schéma ne marchait plus pour ce/ pour cet exemple*). Isso nos permite compreender o que aponta Brousseau (1998, p. 119) para quem o erro não é um efeito de desconhecimento, do acaso do sujeito que o produz, mas o efeito de um conhecimento anterior (no caso, a gramática da língua materna) que se mostra inadaptada em outras condições de uso (a gramática da língua francesa).

Os obstáculos epistemológicos da crítica de cinema: polo aluno

Todos os obstáculos epistemológicos dos alunos referem-se a objetos de ensino previstos no MD. São eles: problema de ponto de vista enunciativo (capacidade de ação) quando a professora revela que a aluna dizia que o texto da crítica se apresentava ambíguo quanto ao filme ser ou não autobiográfico; dificuldade em compreender a comparação feita pelo crítico de cinema, quando este mobiliza vozes de personagens (capacidade

linguístico-discursiva), como mote para igualar o grau de performance de duas atrizes e dificuldade dos alunos em discernir uma argumentação implícita (capacidade discursiva).

Os obstáculos epistemológicos da crítica de cinema: polo professor

No polo do professor, observa-se que nenhum dos saberes tematizados referem-se às características do gênero ensinado, como foi o caso do *fait divers*. Podemos constatar que os obstáculos epistemológicos identificados referem-se a objetos mais transversais à língua francesa, a saber: a. relações língua-cultura das formas de tratamento *tu/vous* como é convencionado em contexto formal de ensino, sobretudo na França, cuja transposição em aulas de língua no Brasil revela-se artificial; b. cometer erros de língua de acordo de gênero (*blanc/blanche*) e morfologia do verbo (**conluire/conclure*); c. falar constantemente um tipo específico de marcador conversacional de sustentação de turno (*n'est-ce pas?*). É possível constatar que, diferentemente do caso do obstáculo epistemológico do polo professor no *fait divers*, os elementos linguísticos que causam entrave para a professora Fernanda estão ligados a obstáculos epistemológicos relacionados ao posicionamento enunciativo (a) do professor em contexto de sala de aula; a marcas morfológicas de feminino e masculino e de verbo (b) e marcas de vícios de linguagem (c), conteúdos da língua não relacionados com o conteúdo que ela se propõe ensinar nos módulos da SD.

Entendemos, portanto, que a experiência de se confrontar com as aulas não traz apenas obstáculos epistemológicos dos alunos, mas pode contemplar os obstáculos epistemológicos que os próprios professores possuem com a língua francesa. Esses últimos, por sua vez, não se restringem às dificuldades que os professores podem ter com os objetos que eles estão ensinando (caso de Théo), mas com outros que aparecem durante a transmissão dos saberes a ensinar (caso de Fernanda). Ambos os professores, ao comentarem sobre seus obstáculos epistemológicos, mostram-se muito incomodados (Théo: *je perds tous mes *supports je suis comme dans le néant*; Fernanda: *j'ai fait plus d'erreur de langue [...] par exemple j'ai dit blanche au lieu de dire blanc*). Porém, observamos que nenhuma sequência de aula com a presença de obstáculo epistemológico do professor e identificada na ACS foi escolhida para uma coanálise na ACC. Os obstáculos escolhidos para esse momento restringiram-se a obstáculos epistemológicos dos alunos e obstáculos didáticos dos professores. Levantamos uma hipótese sobre a não escolha dessas sequências de aula para tratamento na ACC: o fato de ter se confrontado com o obstáculo na ACS já foi suficiente para haver uma compreensão das razões desses obstáculos e já se autorregular, com autocorreções, tendo em vista que, por serem

professores, já possuem uma certa autonomia para resolver os problemas de língua. Nesse caso, a autoconfrontação simples também pode ter se tornando um instrumento psicológico para o professor para regular sua própria aprendizagem (VYGOTSKI, 1930/1985; FRIEDRICH, 2012; SCHNEUWLY, 2008) da língua francesa (saberes a ensinar), não ficando restritos à aprendizagem de componentes didáticos (saberes para ensinar) (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009). Dessa forma, vemos que os professores se apropriam desses artefatos (vídeo das aulas revistos nas autoconfrontações e autoconfrontações simples), conduzindo-os assim, ao controle, à regulação e ao desenvolvimento dos processos psíquicos. Mas gostaríamos de fazer uma ressalva de que precisaríamos de mais dados para afirmar com mais segurança sobre a relação entre instrumento psicológico e a autoconfrontação simples.

Os obstáculos didáticos na implementação do fait divers

Nos dados relacionados ao *fait divers*, identificamos uma grande quantidade de obstáculos didáticos. O obstáculo que aparece mais frequentemente, ao relacionarmos com os gestos, é o uso do gesto de regulação (SCHNEUWLY, 2009). Em segundo lugar, fica o gesto implementação de dispositivos didáticos (SCHNEUWLY, 2009), que também podemos complementar com o gesto de pilotagem (MOREL, BUCHETON et al, 2015). Em nossos dados, esses dois gestos aparecem muito ligados, pois o tempo de regulação do objeto, na maioria dos casos, é verbalizado em relação ao tempo que esse gesto demandou dos professores. É o caso dos excertos 1, 3, 5, 7, 9 e 14, mas com algumas diferenças importantes que abordamos a seguir.

No caso dos excertos 1 e 7, o obstáculo dos alunos quanto à expressão oral causou um obstáculo didático para os professores que, para poder regular o objeto de ensino (no caso, diagnosticar a representação que se faz do gênero na apresentação da situação (excerto 1) e corrigir os títulos dos *fait divers* (excerto 7), tiveram que decifrar o que foi dito pelos alunos (Carol: *on ne pouvait pas savoir ce qu'il voulait dire*; Théo: *on a passé des minutes à comprendre ce qu'il voulait dire et après à proposer une solution*). Só após essa compreensão que foi possível interpretar a informação para corrigi-la. Nesses dois casos, estamos diante do nível 4 de regulação, em que a interação entre alunos e professores é acompanhada a partir de questões do professor, com vistas a seguir os passos do raciocínio dos alunos (TOBOLA-COUCHEPIN, 2017; DOLZ-MESTRE, SILVA-HARDMEYER, TOBOLA-COUCHEPIN, 2017). Quando estamos diante do ensino de uma língua estrangeira, ela é ao mesmo tempo objeto de estudo e veículo de comunicação sobre esse objeto. Percebe-se que, quando se propõe questões mais abertas

para regular o objeto, são muitos os ruídos para tornar a fala do aluno compreensível que se esforça em utilizar a língua-alvo. A opção por um nível de regulação maior (4 ou 5) requer um tempo maior e, talvez, por estarmos diante de um contexto de língua estrangeira, o tempo consumido para regular o objeto pode ser ainda maior, considerando as dificuldades de alguns alunos de se comunicar em língua estrangeira para se fazer entender.

Por outro lado, quando o nível de regulação é menor, para que haja ganho no tempo da aula, os professores mostram-se insatisfeitos. O excerto 5 é ilustrativo desse obstáculo didático verbalizado pela professora Carol, quando ela se mostra incomodada por fornecer a resposta sobre o tema dos títulos antes mesmo dos alunos (Carol: *ça m'a gêné [...]peut-être ça serait mieux s'ils disaient ça pas moi*). Se, por um lado esperar os alunos pensarem demanda tempo, por outro, se o professor der a resposta à pergunta justamente para economizar tempo, ele subtrai a autonomia do aluno e seu tempo de reflexão. O desejo pelas regulações de níveis 4 e 5 parece ter uma relação muito próxima com os princípios do conceito da sequência didática trabalhada no Curso de Formação, cujos trabalho com a ZPD e a autonomia na perspectiva vigotskiana (VIGOTSKI, 1984/2007) esteve muito presente, mas que não se distancia do que é proposto no CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001/2018): o aluno como “ator” social que deve realizar tarefas.

Dois excertos (8 e 11) se assemelham no sentido de trazerem questões sobre as reformulações dos conceitos advindos do processo de elaboração do MD do gênero. São termos que não se mostraram eficientes para a compreensão dos alunos, a saber: a. expressões *général/spécifique* para se referir ao plano textual do *fait divers*, ou seja, à pirâmide invertida; b. expressão *suspens* para abordar a ausência de suspense no gênero *fait divers*, já que as informações principais já se encontram desde o início do texto.

Um outro obstáculo didático que podemos identificar em três diferentes excertos (03, 09) é a resistência dos alunos quanto às formas sociais de trabalho propostas pelos professores. No lugar de um trabalho em binômios, um dos alunos preferiu fazer individualmente (Carol: *il a une résistance pour travailler avec Miriam*). Para Carol o fato de fazer individualmente interfere negativamente na aprendizagem e diferente seria o resultado do texto caso os alunos trabalhassem em duplas (*c'est bien pour eux de de travailler ensemble parce qu'ils peuvent s'entraider et un a une idée que l'autre n'a pas eu*). Neste momento a professora demonstra ter uma preocupação em instaurar uma zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKI, 1997), que constitui a base da perspectiva

de ensino-aprendizagem adotada no Curso de Formação. Mas, ao mesmo tempo, a forma de trabalho em duplas na produção inicial é questionada por Théo que, diferentemente de Carol, não considera o trabalho individual um obstáculo didático dos professores, mas sim uma possibilidade interessante de fazer um diagnóstico mais afinado das capacidades de linguagem de cada um dos alunos (Théo: *je pense que ça nous a permis quand même de d'identifier des problèmes propres à Miriam propres à Marcos*). Para sustentar esse imprevisto, ele argumenta que não trabalhariam tanto os títulos nos módulos da SD, caso a referida aluna tivesse colocado um título na produção inicial por influência do colega, fato que mascararia a dificuldade da aluna. Aliás, o fato comentado no excerto 14, em que um aluno avalia negativamente o título da colega (Théo: *il y avait un élève qui entendait son titre et qui disait "non ça va pas"*) representou um obstáculo didático, pois pode ser um obstáculo para a aprendizagem da aluna (Théo: *si c'est nous pour elle c'est ok oui c'est les professeurs mais un collègue qui qui qui me corrige peut-être ça c'est plus dur... pour l'élève*). Podemos perceber que os professores tentam proteger o espaço de aprendizagem, evitando que o colega de classe fizesse regulações do objeto de ensino, pois trata-se de um gesto prototípico do professor (a correção). Cabe, portanto, ao professor e não ao aluno assumir um papel de autoridade na transposição dos saberes a ensinar e isso fica claro nesse exemplo, em que os professores não passam essa função aos outros alunos.

O gesto de regulação em nível maior (TOBOLA-COUCHEPIN, 2017), para suscitar uma maior reflexão do aluno, em direção à uma autonomia no final do processo da aprendizagem do gênero mostra-se ineficaz no excerto 12, mas ele é almejado, em detrimento do nível 1 e 2 (*je ne voulais pas lui dire corrige ça ça ça je voulais qu'elle relise son texte*). Quando o professor pede para uma aluna rever o emprego dos complementos do objeto direto e indireto em sua produção final, ele espera uma postura de maior autonomia dos alunos, mas isso não ocorre (*je pensais qu'elle était capable... je sais pas peut-être qu'elle a pas compris qu'est-ce que je disais mais je sais pas elle a un très bon niveau*). A não resposta a um gesto de regulação de maior nível faz o professor repensar os exercícios de repetição trabalhados na SD (Théo: *elle a très bien fait l'exercice du taureau*), cujo sucesso de realização parece não ter garantido uma mobilização das capacidades linguísticas nas produções textuais próprias dos alunos.

O gesto de manutenção de uma certa atmosfera (MOREL, BUCHETON et al, 2015), em nossos dados está quase sempre ligado aos gestos de regulação e de implementação dos dispositivos didáticos pois há uma grande preocupação dos

professores em trazer um clima propício para que os alunos superem seus obstáculos de aprendizagem, assegurando o *ethos* particular de cada aluno, bem como o ritmo de aprendizagem próprio de cada um deles. Para ambos os professores, deixar o aluno expressar-se de maneira livre oralmente em francês, não o corrigir tanto, evitar regulações de pouca interação (níveis 1, 2), propor um trabalho colaborativo em duplas são temas recorrentes nas entrevistas e os obstáculos didáticos parecem surgir quando todos esses aspectos são ameaçados por variáveis que surgem no decorrer da aula.

Os obstáculos didáticos na implementação da crítica de cinema

Os obstáculos didáticos de implementação do gênero crítica de cinema foram de diversos tipos e, ao relacionarmos com os gestos, constatamos que diferentemente da dupla Carol e Théo, a dupla Mariele e Fernanda apresentou mais questões ligadas ao gesto de pilotagem/implementação de dispositivos didáticos (excertos 01, 02, 08, 10, 11 e 13), seguido do gesto regulação (excertos 03, 06, 07, 08 e 12), do gesto manutenção de uma certa atmosfera (excertos 02, 03, 05) e, por último, o gesto de institucionalização (excerto 14). Este último não apareceu nos dados da primeira dupla, mas houve participação da outra dupla acerca desse gesto na autoconfrontação cruzada, a pedido da professora Fernanda.

O gesto de implementação dos dispositivos didáticos/pilotagem para essa dupla está fortemente ligado à gestão das tarefas organizacionais, como a distribuição das fichas e do texto que não se realizou no momento que deveria, à gestão do tempo que aparece reiteradas vezes nas entrevistas, à gestão da progressão da aula, a gestão dos turnos da turma e ao próprio turno da professora e às instruções da tarefa. Como se trata da parte mais operacional da aula, nota-se que grande parte dos obstáculos didáticos verbalizados pela professora Fernanda está focalizado na organização da aula que, em professores iniciantes (SAUJAT, 2004b), representa uma sobrecarga mental que se adiciona às outras atividades que o professor deve controlar em sala de aula (Fernanda: *ma tête travaille beaucoup au moment de faire cours BEAUCOUP*): mobilizar outros saberes para ensinar, além do próprio saber a ensinar (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009), inclusive sua própria aprendizagem da língua (*je dis ça tout le temps je savais pas que je disais ça*). Nesse momento, compreendemos que a professora reconhece o trabalho docente como uma atividade intelectual (BRONCKART, 2006a). Vemos, ainda, que, como nas palavras de Hubault (1996), a atividade não pode ser “tocada com o dedo”, pois trata-se de algo que emergiu nas autoconfrontações. Daí a importância de dar voz aos professores para

que possamos acessar, ainda que de maneira parcial, essa atividade mental que também faz parte do trabalho docente.

O obstáculo didático ligado à gestão do tempo aparece de diversas formas e, na maioria das vezes, ele está associado ao monopólio do turno de aluno (*ce qui m'a dérangé parce que c'était courant les prises de parole... de Marcia*); à quantidade de atividades elaboradas na sequência didática (Fernanda: *les activités étaient trop pour elles*), que destoou do contexto com o qual se estava habituada (Fernanda: *elles ont un autre rythme complètement différent de mes élèves mes élèves sont des jeunes*). Outro obstáculo didático relacionado ao tempo é ter de corrigir a instrução da atividade depois de tê-la dado aos alunos (Fernanda: *il fallait déjà changer la consigne pas donner la consigne corriger la consigne parce que ça perd du temps*). Esses obstáculos didáticos ligados ao tempo (sua perda e seu ganho) e vividos na aula mostram que, ao reconhecê-los, a professora tenta superá-los, como podemos ilustrar com o último exemplo: se ela “corrigiu a instrução”, ainda que isso tivesse trazido insatisfações para um aluno, ela encontrou um gesto pilotagem intermediário, ou um recurso intermediário (SAUJAT, 2004b), pois havia um compromisso com a eficácia que era chegar a realizar a produção final em sala de aula, algo não alcançado anteriormente para a realização da produção inicial.

Os obstáculos didáticos ligados ao gesto de regulação aparecem nos excertos 03 e 06, pois correspondem a uma insegurança por não disporem desse gesto (*je pense que ça tombe sur une question d'avoir PEUR qu'elle pense que j'avais pas tout cherché donc je savais pas le nom du réalisateur*) em sala de aula, quando surge uma questão de aluno. Levantamos a hipótese de que a professora, ao reconhecer o seu pouco repertório de saberes para ensinar (*pour les profs débutants on a pas un répertoire de réponses de manière d'expliquer... c'est pas évident*), acaba desejando compensar com os saberes a ensinar talvez como uma tentativa de proteger-se enquanto professora iniciante (*quand moi je suis prof j'espère donner toutes les réponses*).

Assim como na dupla do *fait divers*, o obstáculo didático acerca do uso de certos termos ineficazes em sala para explicar alguma característica do gênero estudado apareceu. Foram os excertos 07, 08, 10 e 12, nos quais o obstáculo é ajustar e negociar os sentidos com os alunos acerca do jogo de luzes trabalhado no filme, do efeito de comparação das atrizes no texto do crítico e do posicionamento enunciativo para instaurar um efeito argumentativo no texto. Constatamos que as reformulações dadas pela professora Fernanda estão fortemente baseadas em seu percurso universitário, de vivência

em disciplinas de Letras, sobretudo, de literatura, pois os exemplos ilustrativos para fazer os alunos entenderem as questões levantadas pelo texto estão ancorados em textos literários (*j'ai donné l'exemple de Proust et après on a lit ensemble pour voir qu'il n'y avait pas d'ambiguïté dans ce cas à partir du texte*). Ainda no gesto de regulação, a referência à professora de literatura de seu universo acadêmico se faz presente, pois Fernanda parece considerá-la como um modelo de aula (*j'ai essayé de faire une comparaison entre les deux/ pas une comparaison mais contraster les deux types de lumières... parce que c'était une analyse d'un cours que je fais ici dans la fac*), mas ao transpor esse modelo para seu trabalho, sua aula não acontece como o previsto (*je sais pas si c'est à cause de ma médiation mais elles n'ont pas arrivé à répondre ce que je voulais*). Ela destaca, assim, a experiência da professora modelo (*la prof qui a fait ça dans le cours de la fac était plus heureuse que moi*), em contraste com sua regulação (*cela n'est pas sorti d'elles-même c'est moi qui a dû montrer la chose... tu vois?*). Assim como vimos com a dupla Carol e Théo, a regulação mais desejada é aquela de níveis mais altos, que engaja os alunos na reflexão do objeto de ensino (TOBOLA-COUCHEPIN, 2017) e quando o gesto de regulação mobilizado para isso não tem sucesso, como ocorre também com Fernanda, o professor fornece a resposta com uma certa insatisfação.

Os obstáculos didáticos que podemos relacionar com o gesto de manutenção de uma certa atmosfera estão bastante ligados com a gestão dos turnos de fala da turma. Fernanda almeja um espaço democrático para que todos participem (*comment créer un environnement où tout le monde se sente tranquille pour parler?*), nesse caso o obstáculo é o monopólio do turno de alguns alunos que pode inibir a participação de outros.

Por fim, gostaríamos de destacar o gesto “institucionalização” (SCHNEUWLY, 2009) relacionado com um obstáculo didático verbalizado pela professora (excerto 14): sua dúvida em fazer ou não a síntese do gênero ao final do processo (*je ne suis pas sûre si je devais avoir dit toutes les étapes à ce moment-là*). Por ter escolhido tratá-lo também na ACC, vamos discuti-lo, pois foi um gesto que apareceu apenas nos dados da implementação da SD da crítica de cinema.

O gesto “institucionalização” aparece no momento no qual o professor faz um convite aos seus alunos para mobilizar os conhecimentos da SD em uma situação que se encontra na cultura, dentro de uma prática social, fora do contexto formal de ensino (SCHNEUWLY, 2009). No caso de Fernanda, ora fazer a síntese é considerado como um obstáculo didático (*c'est pertinent ou pas parce qu'on a travaillé ça pendant toute la séquence donc il faut les laisser d'un d'un côté*), pois a turma não está mais atenta (*que je*

sais même pas si elles on fait attention à ce que j'ai dit à ce moment-là) ora fazê-la mostra-se benéfico (*ça me RASSURE faire une petite révision à la fin résumer faire un repérage très général*). Talvez, nesse caso, o obstáculo didático está muito mais associado ao pouco tempo consagrado à realização da produção final (*elles se plaignaient de la vitesse*) e a dificuldade da professora de ter a concentração dos alunos para o seu turno, do que, de fato, a dúvida da realização ou não da síntese do gênero. Parece-nos que o tempo e a problemática do turno são mais plausíveis como obstáculos didáticos, pois eles são tônicas recorrentes nas verbalizações dos obstáculos de Fernanda e tocam nas suas dificuldades com o gesto de pilotagem.

Como as duas últimas perguntas abordam o conceito de capacidades praxiológicas, optamos por respondê-las em conjunto. Enquanto a primeira aborda as representações que foram construídas pelos professores ao verbalizarem sobre os obstáculos didáticos e epistemológicos que atravessaram as implementações de suas sequências didáticas, a segunda aborda as transformações dessas representações ao longo das autoconfrontações. Vejamos as duas perguntas:

- *Quais são as representações construídas nas verbalizações dos professores sobre suas capacidades praxiológicas nas autoconfrontações?*

- *Há transformações das representações das capacidades praxiológicas ao longo das autoconfrontações e/ou de uma entrevista à outra?*

As entrevistas em autoconfrontação, em geral, se constroem discursivamente por meio da alternância de dois planos discursivos: o relato interativo e o discurso interativo. Enquanto o primeiro reconstitui a experiência vivida, o segundo comenta e reflete sobre essa experiência (LOUSADA, 2006, 2021). Em nossos dados, o relato interativo é predominante quando os professores contextualizam a sequência de aula visualizada e identificam os obstáculos. O discurso interativo está mais presente nos momentos em que se abordam as razões dos obstáculos identificados, bem como as ações para superá-los, sobretudo as soluções pensadas no momento da autoconfrontação e aquelas sugeridas pelos outros professores. Dentro desses planos discursivos, constatamos que as marcas da identificação desses obstáculos podem ser recuperadas em diferentes categorias de análise, dentre as quais citamos as mais frequentes no nosso conjunto de dados: as modalizações apreciativas (*j'étais trop gêné pour réfléchir de façon consciente*), as modalizações pragmáticas (*je voulais qu'ils parlent*), a voz da fala interior exteriorizada (*je me demande si c'est bon même faire un repérage tout rapide*), a voz da fala interior reconstituída (*je me suis aperçue que peut-être j'étais déjà très rapide*), as anáforas (le

début de la catastrophe → *un effet fufufu en chaîne*), as interjeições (*à nouveau elle mon Dieu*), as entonações (*ça a AUCUN RAPPORT*), os risos, além das frases negativas, sobretudo acompanhadas do verbo “compreender” (*je n'ai pas compris ce qu'elle disait*), “falar” (*elle parle beaucoup; ils parlent pas; on parle beaucoup plus que les élèves*), discutir (*ils discutent même pas*), “fazer” (*il a fait le contraire*) dentre outros verbos de ação muito presentes em aulas de língua, remetendo às quatro habilidades que são trabalhadas normalmente em cursos de idiomas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita). Como vimos nas análises dos dados, essas pistas linguísticas permitem ao pesquisador ir ao encontro dos obstáculos tanto dos alunos, quanto dos professores.

As autoconfrontações não se restringem à identificação dos obstáculos, pois no decorrer das entrevistas, a pesquisadora interpela os professores (*et là c'était très difficile de comprendre de saisir le sens mais quand même vous avez laissé la parole pour quelle raison?*), com perguntas que objetivam trazer um maior detalhamento da experiência vivida acerca dos obstáculos. A partir dessa identificação dos obstáculos, os professores começam a verbalizar sobre o trabalho realizado (CLOT, 1999/2006; LOUSADA, 2006) ao implementar a SD elaborada (*On a fait trois activités enchaînées et la deuxième n'était pas bonne*), ou seja, as transformações e as adaptações da SD (*j'ai dû changer la consigne*), mas também o real da atividade, o que eles não chegam a fazer, o que se abstêm de fazer, o que queriam ter feito, ou seja, as atividades suspensas, impedidas ou contrariadas (CLOT, 1999/2006) (*peut-être j'aurais pu dire "ah il y a l'exemple dans le texte qu'on avait vu"*). Nas análises, observamos, também, a presença das razões desses obstáculos, construídas nos textos de diferentes modos. As marcas mais comuns que nos permitiram localizar nas transcrições as representações das razões dos obstáculos dos alunos foram: modalização pragmática, seguida ou não de um articulador lógico de oposição, (*il voulait apporter un style à son titre faire rire mais il ne comprenait pas la relation logique de cause conséquence*), frases que introduzem os pensamentos dos alunos (*il a pensé que ça était plus insolite; ils n'ont pas CRU ce qu'ils lisaient*) e diversos verbos de ação (*elle a traduit un fait divers*) remetendo à extensão das capacidades de linguagem dos alunos. Quando eram razões dos obstáculos dos professores, citamos algumas delas: as modalizações deônticas (*il fallait avoir préparé moins de choses*), as referências às ferramentas materiais articuladas às modalizações apreciativas (*la mise en page n'est pas bonne*), expressões de hipóteses (*si on doit disons se corriger on prend du temps*), as anáforas remetendo ao gesto de regulação ineficaz (*ce terme-là n'était pas clair pour eux*), modalizações apreciativas e expressões de causa (*c'était difficile pour moi de*

leur couper la parole parce qu'elles sont des dames et moi je suis jeune). As razões dos obstáculos podem aparecer sob diversas formas, com outras categorias, porém nossa síntese acima procurou repertoriar índices linguísticos, pertencentes aos mecanismos de textualização e, sobretudo, aos mecanismos enunciativos, que nos auxiliaram, mais pontualmente, a dar um enfoque ao valor dessas razões, segundo a proposta de Bronckart (1999/2009) para a análise das modalizações, a saber: um valor objetivo (*ici au Brésil on a un autre code pour ça vous savez bien sûr mais avec elles la majorité/ elles sont des dames*); um valor social, como uma prescrição que se quer alcançar (*le prof doit prévoir des imprévus toujours*), um valor subjetivo (*c'est difficile de faire toujours des corrections parce que parfois ça peut être décourageant*), ou ainda, uma intersecção entre o valor social e o valor subjetivo (*il voulait être un peu plus créatif il voulait montrer de la créativité*), denotando intenções e capacidades de ação dos alunos (HABERMAS, 1987; BRONCKART, 1999/2009)

Após as razões dos obstáculos, em diversos excertos, constata-se verbalizações sobre as técnicas, os recursos e as soluções para superar os obstáculos, ou seja, os gestos para superá-los. Em nossos dados, podemos identificá-las por meio de marcas linguísticas mais voltadas a generalizações com pronomes (*on, tu*), modalizações (deônticas ou pragmáticas) e vozes, sobre quatro tipos de soluções:

- a. Soluções insatisfatórias encontradas durante a aula, que podemos interpretar como um recurso intermediário usado pelo professor (SAUJAT, 2004b), que podem ser introduzidas por modalizações pragmáticas (*j'ai essayé d'améliorer ça mais cette phrase je ne pourrais pas dire parce que ça confond les élèves*), ou outras marcas linguísticas que exprimem uma falta de eficiência na atividade.
- b. Soluções satisfatórias encontradas durante a aula, comumente encontrada por meio da voz do coletivo de professores, expressa por « *on* » / « *tu* » genérico (*c'est comme ça qu'on apprend on va pas la corriger tout le temps et la couper tout le temps*).
- c. Soluções desejadas, almejadas ou aconselhadas pelos professores, marcadas linguisticamente por modalização deôntica (*il faut doser la laisser parler mais la couper quand même*; por modalizações pragmáticas (*on aurait pu faire un jeu de mots*), expressando capacidades de ação possivelmente para ações futuras (expressões de hipótese, com generalizações marcadas pelo pronome « *on* » ou « *tu* » (*si on demande que chacun parle de son voisin tout le monde va parler; si les élèves te demandent tu as un exemple/ un répertoire d'exemples tu donnes l'exemple et c'est vraiment direct*).

d. Soluções sugeridas por um outro professor, que aparecem, sobretudo, por meio da voz do professor reconstituída, como se estivesse naquele momento em sala de aula (*c'est parfait "est-ce que tu peux garder ça pour après?"*; *parce que plus que dire les autres c'est nommer "Luis t'en penses quoi?"*; *des mises en commun plus ciblées comme « dites une chose »*)

Esse movimento que se inicia da identificação dos obstáculos, passando pelas suas razões e indo até as maneiras de superá-los nos indica que há indícios de transformações das capacidades praxiológicas de, pelo menos, três dos professores (Carol, Théo e Fernanda). Para melhor argumentar sobre essas transformações, propomos relacionar os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento (VYGOTSKI, 1934/1997; SCHNEUWLY, 2002; 2008) e capacidades praxiológicas (BULEA, BRONCKART, 2010), dentre outros.

O tipo de aprendizagem a que os professores estiveram expostos no nosso Curso de Formação é da ordem dos “saberes”, ou seja, conteúdos produzidos pela disciplina que podem ser declarados. São saberes já estabilizados e formalizados em forma de conceitos pela Didática das Línguas. Nossos objetivos epistêmicos (BULEA, BRONCKART, 2010) visaram a aprendizagem dos saberes produzidos pela Engenharia Didática (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004; DOLZ, 2016), conforme demonstramos. Ainda, os professores, durante o Curso, tiveram acesso a prescrições sobre como trabalhar na perspectiva de gêneros textuais em contexto de FLE. Além dos saberes para ensinar (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009), que compreendem os saberes sobre o contexto, as finalidades e as prescrições do ensino, os dispositivos, os gestos, as tarefas dos professores, a aprendizagem dos alunos (DOLZ, GAGNON, 2018), os saberes a ensinar (os gêneros textuais: *fait divers* e crítica de cinema) e sua transposição (MD, SD) ocuparam grande parte das aulas do curso de Formação. Considerando todos esses objetos de formação, podemos analisar como esses saberes entram em diálogo, durante o processo dinâmico das entrevistas em autoconfrontação. Vemos que há uma tensão entre esses saberes ensinados no Curso e as capacidades praxiológicas mobilizadas na atividade de implementação das SDs, representadas nas entrevistas em autoconfrontação. Encontramos, assim, contradições que estão na base da criação de uma zona de desenvolvimento possível para os professores, segundo Vigotski (1984/2007).

As representações dos professores sobre suas capacidades praxiológicas estão ancoradas em suas experiências vividas no passado e não apenas no Curso de Formação proposto. Fernanda, por exemplo, convoca os gestos didáticos de sua professora de literatura francesa da Graduação para realizar uma das atividades da sequência, mas logo

toma consciência de dois aspectos importantes: seu pouco repertório didático para reproduzir o modelo de professor que ela tem como referência e as diferenças de contexto de ensino (graduação em Letras X curso de línguas). A professora procura, assim, transformar os gestos dos outros em gestos seus, como indica Saujat (2004b), mas sem perceber os detalhes das diferenças entre os dois contextos. Por mais que, no curso de formação, o contexto dos cursos livres de língua e os gestos de regulação tenham sido objetos de discussão, a professora só consegue construir uma representação mais afinada desse contexto e de seus gestos didáticos quando ela os coloca à prova, na atividade realizada de fato em sala de aula. Sua atenção fica, portanto, centrada no modelo do gesto didático que quer reproduzir, mas outras variáveis lhe escapam no momento da elaboração da SD. Porém, na segunda entrevista (ACS2), já podemos constatar uma mudança em sua maneira de ver o contexto (*il fallait avoir prévu des activités plus pertinentes à elles*), pois ela menciona os destinatários de seu projeto de ensino como critério na planificação das atividades, porém agora baseando-se em uma experiência vivida, o que não ocorria na planificação das atividades, durante o curso de formação. Nesse sentido, a autoconfrontação parece oferecer um espaço privilegiado para essas discussões, possibilitando que ela repense as atividades.

Fernanda se vê como uma professora iniciante que reconhece seus insucessos, mas que cria um meio propício para instaurar a aprendizagem dos alunos, através de recursos intermediários (SAUJAT, 2004b): delegar aos alunos a responsabilidade de “*prendre la classe*” e “*faire la classe*”, quando argumenta a favor da postura de alguns deles quando estes ajudam-na a tomar o turno para si em momentos de transição de atividade. Isso também ocorre quando ela muda a instrução da atividade, mesmo que os alunos já estejam realizando a tarefa original ou quando decide fazer uma síntese do gênero, não prevista, de maneira rápida, para garantir que os elementos elencados por ela apareçam nas produções finais dos alunos. Todas essas representações construídas sobre suas capacidades praxiológicas reafirmam a emergência de “saberes intermediários” dos professores de francês, saberes resultantes do compromisso com a eficiência da aprendizagem dos alunos e a própria aprendizagem dos professores (LOUSADA, 2017; 2020a; 2020b). Essas interpretações dialogam com o que afirmam ergonomistas e Clot (2008, p. 102) retoma: os trabalhadores buscam “*l’efficacité malgré tout*”.

Nas duas ACS, Fernanda se coloca muitas questões sobre como superar os obstáculos (sobretudo os didáticos), demonstrando um desejo de conhecer os gestos do trabalho de ensinar que ela ainda não conhece, porque toma consciência do caráter

provisório de suas soluções. Essas questões ficam suspensas no momento das ACS mas, posteriormente, são respondidas na ACC pelos professores “mais experientes” ou “menos iniciantes”, porque assumem esse papel nessa última entrevista, com a presença de todos os professores. Nesse sentido, o curso de formação proposto, que previu esses diferentes momentos de confronto com o trabalho realizado, por meio das autoconfrontações, parece ter oferecido uma importante oportunidade para entrar em contato com outras maneiras de fazer o trabalho, respondendo, assim, às necessidades do professor iniciante.

Assim como identificado em outras pesquisas, o medo de dar a resposta errada aos alunos, os obstáculos com a gestão da heterogeneidade da turma (nível de língua e faixa etária) (LOUSADA, 2017; 2021) ou também a dificuldade de lidar com as restrições de uso da língua materna como preconizado nas abordagens comunicativas (DUARTE, 2017), o desejo de garantir uma atmosfera agradável para a aprendizagem (SOARES, 2016) também se juntam aos obstáculos de Fernanda, o que nos permite reafirmar seu pertencimento a um coletivo de professores, de tal forma que podemos considerar que ela pertence ao “gênero iniciante”, como proposto por Saujat (2004b). Essa comparação é possível, pois os professores iniciantes compartilham obstáculos muito semelhantes entre eles, bem como maneiras mais ou menos estabilizadas de fazer o trabalho, em um dado contexto social e histórico do *métier*, mesmo que estejam em diferentes contextos de ensino, sejam eles de aprendizagem de língua ou não.

Quanto às representações de Carol e Théo, como possuem um acúmulo de experiência de sala de aula maior que Fernanda e por essa dupla estar em papel mais equânime, constatamos que, logo na ACS, aparece uma dinâmica mais próxima às características esperadas na autoconfrontação cruzada, pois já surgem controvérsias relativas à maneira de fazer (CLOT et al, 2001) e também soluções para a superação dos obstáculos. Para exemplificar essa controvérsia, temos as diferentes representações sobre a forma social de trabalho para a realização da produção inicial: se, para a professora Carol, o trabalho em duplas é benéfico para equilibrar a produção textual entre dois diferentes perfis de estudantes (objetivos e criativos), para Théo, é o trabalho individual que vai ser benéfico, de fato, para a aprendizagem, pois vai dar mais pistas ao professor acerca das capacidades de linguagem mobilizadas naquele momento pelos alunos. Outra controvérsia é com relação à percepção que Théo possui sobre a porcentagem de fala dos professores que, para ele, era bastante elevada durante a aula. No entanto, Carol, possui outro ponto de vista, relativizando essa representação, dizendo que a interação, por ter

sido mais aluno-aluno e menos entre professor-aluno, trouxe a falsa impressão de que os professores tivessem maior tempo de fala que os próprios alunos.

Quando vemos as representações das capacidades praxiológicas de Carol e Théo na ACC, eles parecem ocupar uma posição de “tutores”, ou “pares mais experientes”, pois respondem sistematicamente aos questionamentos de Fernanda, propondo diversas soluções para essa professora. Quando Théo ou Carol fazem perguntas, elas são de precisão, para entender melhor o momento da aula (*Activité de lecture? Mise en commun? Simplification de la tâche?*) e direcionam a discussão para um caminho diferente daquele percorrido nas ACS, colocando Fernanda sob um outro ponto de vista, por meio da transformação ou ressignificação dos objetos de discurso operada pelos dois outros professores (*activité en grand groupe -> activité de lecture; mon erreur -> changement de la consigne -> simplification de la tâche*). Se a atividade é de leitura, a aluna não tem direito de falar, pois é um momento de silêncio, segundo os professores Théo e Carol. Se é uma correção em grande grupo, é necessário nomear quem vai falar e quantificar o turno.

As capacidades praxiológicas mais relacionadas às identificações dos obstáculos e às suas razões são um pouco mais divergentes entre Carol e Théo, mas, na capacidade praxiológica ligada à identificação de técnicas e de soluções para superar os obstáculos, eles divergem pouco, mesmo porque nos parece que, esses recursos, sejam eles intermediários ou não, estão sendo construídos na interação. Portanto chega-se a um maior consenso, pois com a dinâmica interativa, negocia-se sentidos acerca das soluções para um trabalho mais eficaz/eficiente. Podemos considerar que essas divergências entre os professores trazem uma contradição entre as duas diferentes representações sobre o mesmo objeto, tensão necessária para a criação de uma zona de desenvolvimento proximal, como já apontamos. É nesse sentido que podemos considerar que as soluções que surgem dessa discussão podem ser encaradas como índices de um possível desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores, pois as soluções comentadas podem promover um maior poder de agir (CLOT, 2008) desses professores em suas ações futuras.

Quando verbalizam sobre seus gestos, podemos considerar que os índices de desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores dizem respeito a vários saberes da didática, tanto aqueles que são transversais a todo ensino formal (contexto, finalidades, aprendizagens) como aqueles correspondentes à uma área disciplinar específica. O Curso de Formação sobre o ensino do FLE, na abordagem de gêneros da

Engenharia Didática, aliado ao método da autoconfrontação, parece ter trazido caminhos possíveis para o desenvolvimento profissional dos professores. Os próprios objetos de ensino (gêneros *fait divers*, crítica de cinema e língua francesa), entram em contradição com os conhecimentos e os recursos de que esses professores dispõem na sua própria história pessoal no momento da aula, mas sobretudo, no momento da autoconfrontação, criando um espaço possível para novas aprendizagens sobre o trabalho de ensinar e também sobre a sua própria aprendizagem da língua francesa. Vale discutir, portanto, as características dos saberes a ensinar e o que essas características demandaram dos professores como saberes para ensinar, pois é no cruzamento desses dois saberes que podemos melhor interpretar as representações desses professores construídas acerca de suas capacidades praxiológicas.

Três características, constitutivas do gênero *fait divers*, causaram obstáculos aos professores: o vocabulário insólito, o alto grau de síntese dos títulos, a planificação textual do tipo “pirâmide invertida”. A partir desses obstáculos, tanto os epistemológicos (para os alunos: *comme c'est un titre insolite peut-être ils n'ont pas CRU ce qu'ils lisaient; elle a un peu de la misère à faire ce travail de synthèse; je pense qu'ils n'arrivent pas à séparer quelle information est générale et quelle information c'est spécifique*) quanto os didáticos (para os professores: *c'était une confusion pour préciser en fait ce que c'était la morgue; général spécifique ça faisait pas du sens pour moi non plus*), os professores são colocados em uma situação de mobilizar os gestos de regulação das aprendizagens (SCHNEUWLY, 2009; TOBOLA-COUCHEPIN, 2017), colocando em correspondência os objetos prescritos (MD) com os objetos realmente ensinados, tornando-os conscientes dos controles semânticos que esses objetos sofreram em sala de aula (BULEA, BRONCKART, 2010) e o diagnóstico da extensão das capacidades de linguagem dos alunos (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993). A partir desse processo de verbalização das capacidades praxiológicas, aquilo que se inicia com uma constatação do obstáculo, se transforma, ao final do excerto, em generalizações sobre maneiras de fazer o trabalho dentre vários gestos, mas com maior destaque para o gesto de regulação das aprendizagens com vistas ao diagnóstico da extensão das capacidades dos alunos (*il faut pas demander s'ils ont compris il faut demander « est-ce que vous pouvez m'expliquer ça »?*) e de ajustes do sentido. Um exemplo emblemático e representativo dessa transformação pode ser destacado: um relato que se inicia na ACS com a menção a um caso pontual de uma aluna (individual “*Miriam*”), transforma-se em um caso genérico (coletivo, representado por “*ils*”). Essa transformação da representação da situação

individual para situações recorrentes nos indica uma marca de acúmulo de experiência que é internalizada no momento das verbalizações, portanto, estamos inclinados a dizer que também é indício de um possível desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores, pois reorganiza a maneira inicial como foi visto o problema, transpondo a dificuldade específica da aluna em um patamar mais coletivo, portanto, recorrente e correspondente à noção de obstáculo que adotamos.

Ao observarmos as verbalizações sobre o gênero crítica de cinema, constatamos que duas importantes características desse gênero causam obstáculos a professora, ou seja, ser um gênero predominantemente argumentativo e ser um gênero com inserção de diversas vozes, requerem saberes para ensinar que tocam, predominantemente, nos gestos de pilotagem e de regulação, respectivamente. Como essas características do gênero se sobressaem no conjunto das entrevistas sobre a implementação da SD da crítica de cinema, elas parecem demonstrar índices de desenvolvimento das capacidades praxiológicas da professora Fernanda no que concerne à gestão de turnos, à gestão da resistência dos alunos, à identificação de fatores socioculturais advindos da interação dos alunos com o conteúdo dos textos e as explicações de ajustes de sentido diante das incompreensões dos alunos.

A ACS1 e ACS2 trouxeram para o plano consciente da professora (VIGOTSKI, 2003) diversas dimensões do trabalho, ao verbalizar sobre os obstáculos didáticos e epistemológicos. Toda essa discussão com a pesquisadora, juntamente ao papel de observadora ocupada por Mariele, pôde criar bases mais sólidas para uma discussão das soluções que vieram posteriormente, na autoconfrontação cruzada. Ao ver as sequências de aula de Théo e Carol, Fernanda admira o trabalho dos professores (*vous étiez calmes à mon avis vous étiez calmes*), com modalizações apreciativas (*je pense que::: c'est bien*). Além disso, Fernanda tem uma compreensão da situação bastante ancorada em sua experiência com a implementação da sequência didática sobre o gênero crítica de cinema, por isso reitera a relação que os professores mantêm com o aluno, deixando-o se expressar sem constrangê-lo (*donc c'est vous qui êtes préoccupé de lui de lui déranger je sais pas de se faire comprendre*), diferentemente da sua experiência relatada, em que, por diversas ocasiões teve dificuldade com a gestão dos turnos em um contexto onde havia um aluno que monopolizava a fala. Na ACC, as diversas soluções trazidas por Théo e Carol assumem um caráter de modelo a ser seguido por Fernanda, portanto, mais estáveis e não provisórios como é a natureza dos recursos intermediários, bem mais presentes nas ACS1 e 2 de Fernanda e Mariele. Essas soluções podem representar para Fernanda um saber

(*c'est parfait "est-ce que tu peux garder ça pour après?"*), pois a transmissão dessas soluções por um par mais experiente, dentro de um coletivo (CLOT et al, 2000), passa a ser considerada um modelo de referência. Essa transmissão de soluções acaba organizando um saber produzido “informalmente” pelos professores, podendo ser uma outra maneira de coconstruir saberes, desta vez de ordem praxiológica, comparável à construção de saberes de ordem epistêmica no Curso de Formação. Quando os dizeres sobre as capacidades praxiológicas do outro professor são colocadas em discussão com a proposição de soluções locais, contextualizadas, elas podem embasar novas prescrições, mas em nível ascendente, não-formais. Essas representações construídas sobre as capacidades praxiológicas de si-próprio e dos outros provém de um contato mais informal com os saberes e podem contribuir para as maneiras de formatar os saberes dos professores iniciantes, muitas vezes inexistentes na Didática das Línguas.

Para além dos objetos específicos do gênero *fait divers* e da crítica de cinema trazidos nas entrevistas, dois outros elementos, mais transversais ao ensino de língua estrangeira, nos permitiram observar outras representações das capacidades praxiológicas desses professores: as formas sociais de trabalho e a importância atribuída à expressão oral em sala de aula. Esse fato nos faz evocar um dos aspectos do trabalho, que é a dimensão transpessoal do *métier* definida por Clot (1999/2006). Essa preocupação constante com a fala espontânea do aluno, a prática da língua, a gestão democrática dos turnos para que todos possam ter a oportunidade de falar em francês, o incômodo gerado por alunos que ficam em silêncio ou são tímidos pode estar relacionada com o repertório de prescrições construídas socio-historicamente com a advento das abordagens comunicativas, cuja orientação é considerar o aluno como ator social que realiza tarefas (CECRL, 2001/2018). Além desse fator, o contexto de ensino de línguas exógeno parece exigir um maior aproveitamento da língua oral durante o período das aulas, como se a função dos professores fosse compensar a falta de imersão, tão natural, no caso de aulas de francês em contextos de países francófonos. A questão do oral é um elemento constante nas cinco entrevistas em autoconfrontação e ela nos informa sobre a força que a prescrição do oral exerce em aulas de FLE e, portanto, não podemos ficar alheios a essa discussão, já que essa força ancorada no contexto social e histórico, na qual os professores se inscrevem, também acabam moldando as formas como os professores concebem e representam o seu trabalho de ensinar o francês.

CAPÍTULO IX: CONCLUSÕES

*O homem, como um ser histórico,
inserido num permanente movimento de
procura, faz e refaz o seu saber.*

Paulo Freire

O objetivo geral desta tese foi analisar os índices de um possível desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores durante entrevistas em autoconfrontação em que foram discutidas a implementação de suas sequências didáticas, baseadas no ensino de dois gêneros textuais escritos: o *fait divers* e a crítica de cinema. Como objetivos específicos, identificamos os módulos da SD que causaram mais obstáculo em sua implementação; identificamos quais tipos de obstáculos verbalizados pelos professores trouxeram mais dificuldades na implementação da SD; analisamos como as capacidades praxiológicas são representadas nas verbalizações dos professores nas entrevistas em autoconfrontação e, por fim, analisamos se houve mudanças nessas representações ao longo das autoconfrontações.

Para verificar os índices de desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores, observamos a transformação das representações sobre a implementação das sequências didáticas durante o curso de formação, que procurou atingir os objetivos de ordem epistêmica e praxiológica. Essas transformações foram observadas da seguinte forma: a) tensão entre o planejado e a sequência didática implementada, b) mudança da relação com os obstáculos, c) mudança de solução, partindo dos gestos provisórios e chegando a soluções coletivas, mais estáveis. Todas essas transformações podem nos apontar para a emergência de novas relações entre as funções psíquicas ou para “reorganizações psíquicas positivas” (BRONCKART, 2008) entre os professores.

Por meio da articulação dos objetivos epistêmicos e dos objetivos praxiológicos (BULEA, BRONCKART, 2010), nossa proposta de curso de formação procurou instaurar condições favoráveis para o tratamento dos obstáculos vividos pelos professores, bem como as soluções para superá-los e, com isso, poder aumentar o poder de agir (CLOT, 2008) desses professores iniciantes que poderão desenvolver seus instrumentos, adaptados às suas necessidades para o exercício do *métier*. Na perspectiva que adotamos, a interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 1999/2009; 2006a), é através da linguagem, possibilitada pelas verbalizações sobre a atividade realizada, que podemos recuperar nos textos das AC produzidos pelos professores, essas transformações, como

visto no capítulo de análise e nas discussões dos resultados das transcrições das entrevistas em autoconfrontação.

Como dissemos na Introdução, nosso Curso de Formação surgiu para propor alternativas de formação complementares às Licenciaturas de FLE no Brasil, tendo em vista a necessidade de mudar a separação que se faz comumente entre teoria e prática didática para o ensino de línguas, causando uma sensação de pouca articulação entre o que se aprende nas disciplinas teóricas e o que se faz de fato no contexto de atuação do professor. A concepção teórica e a organização metodológica seguidas pelo Curso que elaboramos nos permitiram pensar alternativas para uma possível complementação na Formação inicial de professores de língua, estejam esses professores inseridos em disciplinas de Licenciatura ou estejam recém-formados, buscando melhorar sua prática em contextos de cursos livres, tais como cursos promovidos por associações de professores, centros de extensão universitária e escolas públicas e privadas de idiomas.

Nossa pesquisa mostrou que o dispositivo elaborado, sobretudo com a inserção das autoconfrontações, promoveu uma ponte entre, por um lado, os saberes a ensinar e os saberes para ensinar (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009) e, por outro lado, as capacidades praxiológicas, dando condições para os professores verbalizarem sobre os obstáculos dos alunos e sobre seus próprios obstáculos. Desse processo, pelo ponto de vista do professor, descobrimos uma riqueza de temas em nossos dados de pesquisa que poderão ser úteis para orientar a escolha de conteúdos para programas de disciplinas de Licenciatura ou formações contínuas na área de LE, ou, mais precisamente, em FLE.

Nossos dados revelam como o professor vive os obstáculos “internamente”, algo que poderia ser inacessível ao pesquisador, caso os dados desta pesquisa se reduzissem a uma coleta de dados baseada meramente em observação de aula, procedimento que não permite olhar para os outros componentes integrantes da atividade do professor, definidos por Clot (1999) como real da atividade, ou seja, aquilo que não foi feito, o que se tenta fazer e não consegue, o que gostaria de ter feito e não fez, o que pensa fazer futuramente. Tudo isso não é acessível pela observação direta de um pesquisador, pois ela é parte de uma atividade mental vivida pelo sujeito, ou seja, uma atividade que, ainda que parcialmente, pôde ser captada por seus vestígios por meio das verbalizações sobre os obstáculos vividos pelos professores. A análise proposta dentro do quadro teórico-metodológico do ISD e sua complementação para textos orais, sobretudo com enfoque nos mecanismos de textualização (anáforas e conexões) e mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) revelam elementos pertinentes para a compreensão de diversas

dimensões do trabalho que atravessam a atividade do professor, algo dificilmente apreendido caso optássemos por uma análise que levasse em conta apenas os conteúdos temáticos das transcrições das entrevistas.

Ao criar um meio propício para a observação dos obstáculos vividos pelos professores, pudemos mapear quais eram esses obstáculos de maneira mais aprofundada, definindo sua natureza. Dessa forma, pudemos caracterizar os obstáculos como: obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1934) ou como obstáculos didáticos (BROUSSEAU, 1998; TOBOLA-COUCHEPIN, 2017; VUILLET, 2017). Vimos que os obstáculos epistemológicos impostos pelos gêneros em questão trazem obstáculos didáticos para os professores. Ainda, em função de algumas características do gênero, certos gestos dos professores são requeridos e estes entram em tensão com suas atuais capacidades praxiológicas. Os obstáculos, quando semiotizados por meio das entrevistas, permitem colocar alguns gestos didáticos em maior destaque (gestos de regulação, gestos de pilotagem e gestos de manutenção de uma certa atmosfera à aprendizagem) e, portanto, possibilitam a tomada de consciência (VIGOTSKI, 2003) da extensão das capacidades praxiológicas de que os professores dispunham no momento da aula para resolver os obstáculos. Essa tomada de consciência das soluções provisórias, ou seja, de recursos intermediários (SAUJAT, 2004a), promove, sobretudo na ACC, o aparecimento de outras possibilidades de agir para tratar os obstáculos dos alunos, com o auxílio do professor com mais tempo de experiência. A aprendizagem, nesse sentido, também se faz com a tomada de consciência sobre aquilo que não deu certo (sobretudo nas ACS), modificando o estatuto de um conhecimento anterior (BROUSSEAU, 1998) para dar caminho à novas aprendizagens.

Vimos que não há apenas uma simples constatação dos obstáculos nas autoconfrontações, há uma postura de análise dos obstáculos por parte dos professores, cujas diferentes representações para as razões desses obstáculos enriquecem a compreensão do que faz obstáculo tanto à aprendizagem dos alunos, quanto à própria aprendizagem dos professores. Observa-se que a discussão das causas dos obstáculos é uma passagem necessária, sem a qual o debate das soluções (rejeitadas, adotadas e desejadas/buscadas) não seria possível. É no compartilhamento dos gestos entre o coletivo de professores que torna possível aumentar o poder de agir deles (CLOT, 2010). Em diversos excertos das entrevistas, identificamos uma mudança importante na hierarquia das causas dos obstáculos. É no movimento de mudança da ordem das razões dos obstáculos construída pelo coletivo de professores que os possibilita encontrar outros

modos de agir no futuro. Isso nos permite afirmar que encontrar soluções mais eficientes ou inéditas para o enfrentamento dos obstáculos depende também da mudança de representações que se faz das razões dos obstáculos.

As soluções partem dos próprios professores e o diálogo em pares permite um olhar externo do colega, que pode trazer uma outra percepção do obstáculo. Dessa forma, a construção dos saberes para ensinar e dos saberes a ensinar se faz de maneira mais contextualizada, sem deixar de lado as relações complexas existentes no triângulo didático, ou seja, sem que seja abandonada a discussão necessária e tão demandada pelos professores iniciantes: os saberes para ensinar ligados às modalidades de gestão e de organização da aula, tais como a gestão do tempo, as tomadas de decisão, a gestão das formas sociais de trabalho, a gestão da progressão das atividades etc. Se essas questões são tão pertinentes para o momento da aprendizagem desses professores, a inserção do método da autoconfrontação em paralelo ao dispositivo de transmissão dos saberes sobre o ensino dos gêneros propiciou um espaço de desenvolvimento para os professores iniciantes, pois seus reais obstáculos são um indicador forte para o formador e/ou pesquisador que quer atuar na zona de desenvolvimento potencial dos professores. Deixar os professores escolherem as sequências de aulas que desejam discutir com o pesquisador e seus colegas é privilegiar os momentos críticos da experiência didática dos professores e, dessa forma, há maiores chances de serem tematizados os obstáculos vividos durante a aula.

Para nós, verbalizar sobre os obstáculos é apropriar-se do que está no centro da Engenharia Didática (DOLZ, 2016): os obstáculos de aprendizagem e o debate sobre as soluções para superá-los. Mas nesse caso, além dos professores se apropriarem da discussão sobre os obstáculos dos alunos, eles se apropriam dos obstáculos didáticos e também acabam tomando consciência de seus próprios obstáculos epistemológicos. Portanto, as entrevistas em autoconfrontação tornam-se um instrumento para os professores que permite tomar consciência sobre como regular a aprendizagem dos alunos (título do *fait divers*, pirâmide invertida, vocabulário do *fait divers*, argumentação, vozes da crítica de cinema) e a aprendizagem deles próprios (gestos didáticos e gramática do francês). Ir ao encontro de obstáculos didáticos e epistemológicos, desenvolver um raciocínio sobre suas razões e, eventualmente, propor soluções para superá-los é uma forma de tornar-se ator de suas soluções mais locais, estas que, por sua vez, podem se mostrar mais eficazes/eficientes no contexto de atuação do professor. São soluções que, muitas vezes, por justamente serem contextualizadas, não são propostas pela Didática.

Em nosso estudo, com os obstáculos verbalizados, há um desenvolvimento da compreensão do trabalho de professor de FLE tanto no que tange ao ensino e a aprendizagem pela perspectiva dos gêneros, quanto ao caráter mais transversal do ensino de línguas. Embora nosso Curso de formação tivesse um foco nos saberes a ensinar de dois gêneros escritos e nos instrumentos para as suas transposições didáticas (MD, SD), as discussões promovidas pelas entrevistas em autoconfrontação tocaram também em temas não necessariamente ligados aos gêneros, mas em outras temáticas que exercem influências diretas no trabalho dos professores de FLE, ou seja, a consideração constante da expressão oral dos alunos em sala de aula, as prescrições da didática (abordagem da perspectiva acional, a abordagem comunicativa, a abordagem interacionista), bem como o trabalho dos professores em geral: os gestos de regulação (SCHNEUWLY, 2009) e seus variados níveis (TOBOLA-COUCHEPIN, 2017; 2022), os gestos de implementação de dispositivos didáticos e os gestos de manutenção de uma certa atmosfera à aprendizagem (MOREL, BUCHETON et al 2015). Esses temas atravessam quase todos os nossos excertos e enriqueceram nossos dados, informando-nos sobre questões mais gerais do ensino do francês independentemente do objeto a ensinar.

Os saberes a ensinar e para ensinar, em curso de formação, são objetos da formação, mas quando são conteúdos temáticos da entrevista em autoconfrontação, possibilitam pensar diversas dimensões do trabalho do professor, não possíveis de serem tratadas com o mesmo grau de profundidade sob o formato geralmente proposto pela transmissão de saberes. Nas entrevistas em autoconfrontação isso é possível, pois esse gênero, fortemente ancorado no contexto da aula, propicia um distanciamento da atividade, para se olhar de fora, sendo o mesmo e outro ao mesmo tempo. Quando mais de um professor compreende ou apresenta o mesmo obstáculo, o que pode ser observado nas entrevistas de autoconfrontação, percebe-se que os obstáculos não estão na pessoa, tampouco são uma “*faiblesse*” das pessoas (BACHELARD, 1934), mas pertencem a um conjunto de professores. Nesse sentido, vemos que o método da autoconfrontação, que permite fazer emergir obstáculos de cada professor, mas com um espaço para confrontação com obstáculos dos outros professores, possibilita uma compreensão mais ampliada do *métier* de professor, de forma coletiva e não individualizada. Portanto, o método da autoconfrontação, ao “despersonalizar” os obstáculos, contribui para o processo de construção dos saberes do *métier*, saberes que englobariam os saberes para ensinar, os saberes a ensinar (dimensão epistêmica) e as capacidades praxiológicas dos professores.

Nas autoconfrontações, constatamos que não há fronteira definida entre o obstáculo do aluno e do professor, se o aluno possui um obstáculo epistemológico (como por exemplo, a incompreensão da pirâmide invertida, que caracteriza o plano textual do *fait divers*), esse obstáculo pode ter sido provocado pelo fato de o professor não ter desenvolvido capacidades praxiológicas (BULEA, BRONCKART, 2010) ligadas ao gesto de regulação que o professor poderia utilizar para lidar com esse obstáculo do aluno. Do mesmo modo, nossos dados mostram que separar os saberes a ensinar dos saberes para ensinar é contra produtivo, uma vez que as características do próprio objeto trazem questões dos saberes para ensinar estreitamente ligados e dependentes das características dos gêneros. Por exemplo, como vimos, ensinar o gênero crítica de cinema, um gênero argumentativo, requer do professor uma certa capacidade de gestão de turnos de fala da turma, tendo em vista que as atividades elaboradas trabalham necessariamente a emissão de opiniões diversas sobre os filmes.

Nesse sentido, consideramos pouco produtivo os cursos de Licenciatura que separaram o tratamento dos objetos de ensino das outras questões que permeiam o trabalho docente, tanto questões mais gerais e transversais dos saberes para ensinar, quanto questões mais específicas da disciplina à que se destinam. Não raro também separam a (co)construção das capacidades praxiológicas dos objetivos epistêmicos. Diante desse cenário, constata-se que a distância entre o que vivemos no cotidiano da sala de aula e as formações propostas pelas licenciaturas é fruto da fragmentação das disciplinas, ficando Psicologia da Educação de um lado, Didática Geral de outro e Metodologias de Ensino no final do percurso formativo do futuro professor. Fazemos a hipótese de que a queixa dos estudantes de licenciatura que não encontram respostas às suas inquietações quando iniciam sua prática é que essa fragmentação das disciplinas acaba por trazer uma separação entre os “saberes a ensinar”, os “saberes para ensinar” e as capacidades praxiológicas. No entanto, para proporcionar as aprendizagens aos alunos, o docente precisa abarcar esses dois tipos de saberes, concomitantemente, como apontam Morel, Bucheton et al (2015, p. 76) sobre o impasse da formação: ao separar as questões ditas de “didática disciplinar” das questões provenientes do campo da “pedagogia” dificulta-se a aprendizagem dos saberes a ensinar e dos saberes para ensinar pelo professor iniciante que se vê diante do desafio de resolver problemas práticos de aprendizagem, porém tendo a sua disposição recursos pouco operacionais para agir em seu contexto de trabalho.

Se, por um lado, a formação privilegia sobremaneira o objeto de ensino e as metodologias de ensino, são negligenciadas, por vezes, as questões transversais relativas ao trabalho docente como, por exemplo, a gestão da aula, a gestão dos alunos, dentre outras. Entretanto, pesquisas na França (SAUJAT, 2004a) e no Brasil (DUARTE, 2017; LOUSADA, 2017; SOARES, 2016) apontaram as reais dificuldades dos professores iniciantes: dificuldade em gerir os comportamentos e os turnos de fala; dificuldade com a manutenção do trabalho dos alunos; dificuldade em elaborar instruções claras e precisas; dificuldade de corrigir os exercícios e avaliações, entre outras. Essas temáticas parecem ainda estar pouco presentes nas formações, mas estão no coração do trabalho docente.

Uma outra questão que emerge de nossa pesquisa é o papel da linguagem no trabalho do professor para a tomada de consciência sobre a atividade. Poucas são as formações que abordam a tomada de consciência sobre a transformação dos saberes, seja dos alunos, seja dos saberes dos próprios professores. Os espaços de tomadas de consciência sobre as capacidades praxiológicas nas formações devem ser organizados de maneira a possibilitar aprendizagens mais efetivas que, de fato, abram caminhos para a aprendizagem dos saberes do *métier* e para o desenvolvimento de capacidades, ou seja, para as mudanças qualitativas das representações sobre os saberes para ensinar (gestos, finalidades, prescrições, aprendizagem) e os saberes a ensinar (objeto de ensino), sem separá-los quando forem objetos de estudo/análise dos futuros professores.

Em nossa pesquisa, concluímos que a aprendizagem dos saberes do *métier* de professor também pode ser identificada nas verbalizações quando os professores falam das técnicas adotadas (sejam elas eficazes/eficientes ou não) para resolver os obstáculos, são elas: soluções insatisfatórias, soluções satisfatórias, soluções desejadas e soluções sugeridas, pois é um saber declarado, semelhante às proposições de soluções da Didática, geralmente vistas nos objetivos epistêmicos das formações, com a diferença de que são os próprios professores os “autores” dessas soluções práticas.

Em nossa pesquisa, cada professor mostrou estar em um estágio de desenvolvimento diferente. Como vimos nas análises, o professor mais experiente dispõe de mais técnicas satisfatórias, desejadas e sugeridas e menos soluções insatisfatórias. A professora menos experiente possui muito mais insatisfações e desejos de conhecer recursos para contornar os obstáculos, assumindo uma posição mais de escuta das soluções sugeridas pelos professores mais experientes. Portanto, podemos identificar diferentes estágios de desenvolvimento, dependendo dos papéis por eles ocupados nas entrevistas em autoconfrontação.

Essas aprendizagens promovidas pela mobilização das verbalizações sobre as capacidades praxiológicas evidenciam, de uma certa forma, o enfrentamento dos obstáculos, portanto podem ser consideradas como um novo ponto de partida para a atividade futura, dando maior autonomia para o exercício do *métier*.

Em suma, com esta tese, concluímos que as verbalizações dos obstáculos podem ser consideradas como:

- possibilidade de se aprofundar no conhecimento do *métier* devido ao seu valor heurístico (CICUREL, 2022);
- local de aprendizagens que abre espaço para o desenvolvimento de saberes do *métier*;
- local de descoberta das próprias capacidades praxiológicas (BULEA, BRONCKART, 2010);
- ponto de partida para a construção de novos saberes e para uma abertura para o desenvolvimento de capacidades praxiológicas;
- autorregulação dos saberes a ensinar e para ensinar (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009);
- espaço possível para a criação de uma ZDP (VIGOTSKI, 1984/2007) que envolve a atividade de trabalho dos professores.

Além disso, gostaríamos de destacar que, ainda que as entrevistas em autoconfrontações tenham tido um papel importante para o desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores, sabemos que esse desenvolvimento não pode ser atribuído apenas ao método da autoconfrontação, mas sim a todo o dispositivo planejado para o Curso de Formação. Conforme explicitado no Quadro 7 (ações realizadas no curso de formação), no capítulo de Metodologia desta tese, o dispositivo de formação que planejamos foi composto de várias etapas e diversos tipos de tarefas, portanto, o desenvolvimento das capacidades praxiológicas, observado especificamente nas autoconfrontações, pode ser relacionado com tudo o que foi realizado e não apenas com as AC.

Apesar de todas as contribuições que esta tese trouxe, também compreendemos que houve limitações de nosso estudo.

Por contar com apenas quatro participantes, nosso estudo teve um alcance limitado. Além disso, o fato de uma das participantes assumir uma posição de observadora, com uma interação bem limitada durante as entrevistas, trouxe uma variável diferente. Com isso, não contamos efetivamente com quatro professores na análise dos dados.

Além disso, por observar os professores durante apenas um semestre, não pudemos fazer uma análise mais aprofundada do desenvolvimento de suas capacidades praxiológicas. Diante da restrição de ordem temporal, parece-nos que uma pesquisa de natureza longitudinal poderia trazer contribuições mais consistentes acerca do desenvolvimento das capacidades praxiológicas dos professores e da aprendizagem dos saberes a ensinar e para ensinar.

Nossa proposta de curso limitou-se ao trabalho de ensino e aprendizagem de apenas um gênero textual por dupla, mas um trabalho mais sistemático acerca da perspectiva dos gêneros textuais, contemplando outros gêneros, inclusive os orais e multissemióticos em FLE, permitiria analisar com mais profundidade o que tais gêneros demandariam dos professores como mobilização de capacidades praxiológicas para ensiná-los em língua estrangeira.

Nossa coleta de dados se restringiu à duas autoconfrontações simples para cada dupla e uma autoconfrontação cruzada para as duas duplas, totalizando cinco entrevistas. No entanto, gostaríamos de ter utilizado o método da clínica e da ergonomia da atividade em todas as suas fases, o que inclui, além dessas entrevistas, o momento de retorno ao coletivo, mas por ter apenas uma das participantes presente nesta última fase do método, não foi possível integrar esses dados em nosso corpus de análise⁵⁹.

Por último, gostaríamos de ressaltar que o fato da implementação das SD não ter ocorrido no contexto de trabalho dos professores, mas apenas um contexto de experimentação, trouxe uma dificuldade para os professores que, em alguns momentos, demonstraram os limites de conhecimento do perfil da turma por não serem os seus professores regulares.

Porém, mesmo levando em conta essas limitações, acreditamos que trouxemos contribuições importantes para o campo da Formação de professores, são elas:

- operacionalização da articulação entre os objetivos epistêmicos e praxiológicos, aproximando temporalmente esses dois objetivos, evitando, assim, apartar a teoria da prática;
- trabalho sistemático em duplas na elaboração, implementação das sequências didáticas e verbalização dos obstáculos vividos durante sua implementação, mostrando diferentes

⁵⁹Como já apontamos, na época, a Universidade entrou de greve e, no mesmo período, vivemos a paralização histórica dos caminhoneiros em todo território brasileiro, o que gerou uma grande crise de abastecimento em todo Brasil. Os professores, vivendo essa insegurança dos transportes, acabaram decidindo não se deslocarem para a universidade, o que impactou nessa última etapa de coleta de dados de nossa pesquisa.

experiências vividas em um mesmo contexto e favorecendo o surgimento de pontos de vista diferentes para os obstáculos;

- aproximação do professor com as reais situações vividas em sala de aula;
- reflexão sobre o uso do método da autoconfrontação para o campo da formação de professores, com modificações contextuais, tais como a filmagem da aula e a autoconfrontação simples em duplas;
- possibilidade de tratamento conjunto dos saberes a ensinar e dos saberes para ensinar nas entrevistas em autoconfrontação;
- coconstrução dos saberes do *métier* ligados ao ensino dos gêneros textuais escritos;
- tratamento dos obstáculos didáticos em relação estreita com os gestos didáticos;
- tratamento dos obstáculos epistemológicos tanto dos alunos quanto dos professores;
- coconstrução de soluções para os obstáculos verbalizados durante as autoconfrontações adaptadas ao contexto;
- transformações das representações das capacidades praxiológicas do professor que podem ser a origem de uma mudança na sua futura prática;
- possibilidade de fazer emergir questões mais transversais à aprendizagem das línguas, primordiais para os saberes do *métier* de professor de língua estrangeira e, dessa forma, criar um espaço de desenvolvimento potencial das capacidades praxiológicas não necessariamente ligadas ao ensino do gênero, tais como o lugar do oral em sala de aula, a instrução das atividades, as formas sociais de trabalho dos alunos, os gestos de regulação em LE, os gestos de manutenção de uma certa atmosfera para a aprendizagem, a gestão do tempo, a progressão das atividades da SD e a correção em sala de aula.

Os resultados positivos de nossa pesquisa nos encorajam a pensar em desdobramentos que possibilitem avançar na direção que iniciamos. Nesse sentido, poderíamos imaginar uma pesquisa futura acompanhando esses mesmos professores, de forma mais longitudinal, que poderia partir dessas aprendizagens para observar quais transformações elas sofreram. As seguintes perguntas poderiam nortear o estudo: As soluções desejadas e sugeridas durante as autoconfrontações tinham uma validade só nesse contexto ou são mais perenes, tendo sido utilizadas em outros contextos? Houve transformação dessas soluções? Que outras capacidades praxiológicas foram desenvolvidas a partir dessas capacidades aprendidas? Ao longo do tempo e em diferentes contextos, aparecem outros obstáculos didáticos e epistemológicos? Como esses professores os enfrentam em seus contextos de trabalho alguns anos depois?

Além disso, poderíamos pensar em uma combinação de métodos indiretos na formação para fazer a ponte entre os objetivos epistêmicos e os objetivos praxiológicos. A intenção seria a de estudar como a instrução ao sócia, a autoconfrontação, ou inclusive outros métodos como o relato de experiência vivida e a aloconfrontação têm um impacto nos processos de desenvolvimento, observando quais podem ser desencadeados em cada tipo de método, como o fez Fazion (2016). A diversificação e a adaptação dos métodos, sem que se perca os seus princípios de base, podem ajudar a contemplar diversos professores. Não necessariamente a entrevista em autoconfrontação mostra-se uma técnica eficaz de verbalização sobre a atividade para todos os professores. Em contexto de formação, seja ela inicial ou continuada, a variação dos métodos na análise das práticas pode aumentar as chances de criar uma ZPD para cada sujeito, sendo que cada um dos participantes pode se sentir mais à vontade com uma técnica que com outra.

Outra possibilidade seria a de aumentar a carga horária do curso, contemplando diferentes gêneros a didatizar, com o objetivo de implementá-los no contexto dos próprios professores. Nesse caso, mapearíamos as temáticas mais recorrentes advindas das autoconfrontações para cada gênero implementado, verificando quais obstáculos são verbalizados pelos professores e quais saberes do *métier* lhe são mais demandados para a implementação dessas SD em seus contextos de trabalho.

Da mesma forma, não apenas a carga horária poderia ser aumentada, mas o próprio escopo do curso. Assim, poderíamos ampliar o estudo das capacidades praxiológicas dos professores em outros contextos, tais como de letramento acadêmico na universidade, ensino do francês para crianças e/ou para adolescentes, ensino do francês para objetivos específicos, ou outras línguas estrangeiras, inclusive o PFOL (Português para falantes de outras línguas). Também poderíamos oferecer esse curso como formação contínua, e não apenas para professores iniciantes.

Dentre todas essas possibilidades, a coleta de dados da pesquisa seria pensada a partir da organização de um espaço formativo que faça emergir os obstáculos dos professores para que se instaure uma tensão entre os saberes mais formais aprendidos, as representações, os gestos e a atividade realizada. Essa tensão é necessária para transformar e, possivelmente, para desenvolver as capacidades praxiológicas dos professores, contribuindo para a coconstrução de saberes do *métier* de professor de FLE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. (2007). Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (org). 2007. **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária, 2007.
- ALENCAR, E. M. A. **O trabalho do professor da educação profissional e tecnológica de Mato Grosso: dos textos prescritivos ao agir reconfigurado nos textos dos professores**. 2014. 292 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, pp. 35-54, 2004.
- ANDRADE, J.; SMOLKA, A. L. Reflexões sobre o desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, out/dez 2012
- ARDOUIN, Thierry. « Ingénierie de formation », dans : Anne Jorro éd., **Dictionnaire des concepts de la professionnalisation**. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Hors collection », 2013, p. 165-168. DOI : 10.3917/dbu.devel.2013.02.0165. URL : <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-165.htm>
- ASTOLFI, J.P. **L'erreur un outil pour enseigner**. ESF éditeur : Paris, 1997.
- BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique**. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 5e édition, 1934/1967.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 1997, p. 277-359.
- BALSLEV, K. et al. **Les obstacles dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants**, Éditions Lambert-Lucas, 2022.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro editora, 2007.
- BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. Tese de doutorado. Universidade de Londrina – UEL, 2012.
- BEATO-CANATO, A. P. M. Produção escrita em língua estrangeira à luz do interacionismo socio-discursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. (org). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo socio-discursivo**. Londrina: UEL, 2008.
- BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011
- BRAGA, E. S. (2010). A constituição social do desenvolvimento - Lev Vigotski: Principais Teses. In: **Revista Educação - Lev Vigotski**. Publicação especial. Editora Segmento, p. 20-29, 2010. (Coleção História da Pedagogia, n. 2).

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999/2009

BRONCKART, J. P. S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In: **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles : De Boeck, 2001. p. 133-154. <https://archiveouverte.unige.ch/unige:37582>

BRONCKART, J. P. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico**, Vol. 3, n. 3, p. 149-159, set/dez 2005

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006a.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br], 2006b

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008a.

BRONCKART, J. P. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da *démarche* ISD: entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.47, p. 273-286, 2008b

BRONCKART, J. P. Un retour nécessaire sur la question du développement. In : **Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques des disciplines**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2008c

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010

BRONCKART, J. P. Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 13-36, 1º sem. 2011

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário a questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T, CRISTOVÃO. V. L. (orgs). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013

BRONCKART, J. P. Um século de crise em psicologia: a dificuldade de uma abordagem materialista das significações. In: BRONCKART, J. P; BULEA-BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação**. Campinas: Mercado de Letras, 2017a.

BRONCKART, J. P. Développement du langage et développement psychologique. L'approche de l'interactionnisme socio-discursif. **Veredas**. Vol. 21 , n°3 , p. 30-46, 2017b

BRONCKART, J. P. **Os níveis de organização da linguagem**. Conferência proferida à distância, Abralin (Associação Brasileira de Linguística). Disponível no canal Youtube da Abralin: <https://www.youtube.com/watch?v=pZCPbhwk8j0>, 2021.

BRONCKART, J. P. O interacionismo sociodiscursivo: atividade de linguagem, textos e estados de língua. In: BRONCKART, J. P. **Teorias da linguagem**. Nova introdução crítica. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E. Praticien réflexif ou praticien discursif? **Education Canada**, 2009, vol. 49, no 4, p. 50-54

BROSSARD, M. Chapitre 4. Apprentissage et développement I. In : **Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation [en ligne]**. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2004 (généré le 25 janvier 2019). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/septentrion/14167>>. ISBN : 9782757418963. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14167>

BROUSSEAU, G. Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique. In : BEDNARZ, N. GARNIER, C. **Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique**, 1986, Montréal, Canada. Les éditions Agence d'Arc inc., pp.277-285, 1989.

BROUSSEAU, G. Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. In G. Brousseau. **Théorie des situations didactiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage. p. 115-160, 1998.

BROUSSEAU, G. Erreurs, difficultés, obstacles. Disponible sur: <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/04/03-7f-Difficult%C3%A9s-et-obstacles.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021. [Document de travail non publié], 2003.

BRUNER, J. **Le développement de l'enfant. Savoir faire – Savoir dire**, Paris, PUF, 1998.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation & didactique**, vol. 3, no. 3, 2009, pp. 29-48.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BUENO, L. et al. **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BUENO, L.; ZANI, J. B. O ensino de um gênero textual oral e a elaboração de uma ferramenta didática. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 43–63, 2019. DOI: 10.5433/1519-5392.2019v19n1p43, 2019.

BULEA-BRONCKART, E. Est-ce ainsi que les signes vivent?. In: **Texto ! Textes et cultures**, 2005, vol. 10, n° 4. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:54952>, 2005.

BULEA, E., BRONCKART, J.-P. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **Scripta**, 12 (22), 43-84, 2008.

BULEA, E.; BRONCKART, J. P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. **LINGVARVM ARENA**, Vol 1, n. . pp. 43-60, 2010.

BULEA, E.; BRONCKART, J. P. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. **Raído**, MS, v. 6, n. 11, pp 131-149, jan/jun 2012.

BULEA-BRONCKART, E. Les genres et leur « contre candidats » textuels et discursifs dans l'enseignement du français. **Recherches & Applications**, Cle International, n. 58. Juillet 2015.

CARLOS, V. G, BORDINI, M. Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: Qual é a percepção dos professores em formação? **REVISTA X**, volume 1, 2012, pp. 1-23

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. (2016) Agir languageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 365-385, 2016.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues**. Paris : Didier, 2011a

CICUREL, F. Le dire sur le faire : un retour (possible ?) Sur l'action d'enseignement. In : Bigot et Cadet (eds), **Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation**, Paris, Riveneuve éditions, 2011b.

CICUREL, F. L'obstacle comme révélateur de l'horizon intentionnel d'enseignants de langue. In : BALSLEV, K. et al. **Les obstacles dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants**, Éditions Lambert-Lucas, 2022.

CLERC-GEORGY, A.; DUCREY-MONNIER, M. Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. In : J.-P. Bernié & M. Brossard (Éds), **Vygotski et l'école; Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 281-292, 2013.

CLOT, Y. **Le travail sans l'homme ?** Paris : La Découverte, 1995.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999/2006.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. **Travailler**, n. 4, p. 7-42, 2000

CLOT, Y. Éditorial. **Education Permanente**. Dossier: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, **146**(1): 7-16, 2001a.

CLOT, Y. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: DELEFOSSE, M. S.; ROUAN, G. (org.). **Les méthodes qualitatives en psychologie**. Paris: Dunod, 2001b. p. 125-146

CLOT, Y. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris, PUF, 2008.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Revista Horizontes**, Universidade São Francisco, 2017.

CLOT, Y. et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**. Dossier: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Paris, **146**(1): 17-25, 2000.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2001/2018

COUTINHO, A. Textos e gêneros de texto: problemas (d)e descrição. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 101-110, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: CRISTOVAO, V. L.; DIAS, R. (orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 305-345, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002/2010, p. 105-116.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2015a

CRISTOVÃO, V. L. Systèmes d'activités, genres et enseignement de langue(s). **Recherches & Applications**, Cle International, n. 58. Juillet 2015, 2015b.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais/discursivos: ensino e educação (inicial e continuada) de Professores de língua**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

DAMASCENO, M. **O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Est Linguísticos, Literários e Trad em Francês) - Universidade de São Paulo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Eliane Gouvêa Lousada.

DANTAS-LONGHI, S. M. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.8.2013.tde-30072013-103516. Acesso em: 2022-07-09.

DANTAS-LONGHI, S. M. **A formação como trabalho - análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira**. 2017. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2018.tde-12042018-130159. Acesso em: 2022-07-09.

DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In : Théories-Didactique de la lecture-Écriture. **Réseau Didactique**, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

DENARDI, D. A. C. O desenvolvimento do professor de inglês em uma perspectiva de gêneros textuais. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P.T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matencio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto de educação básica. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (orgs). **Gêneros Textuais - Teoria e Prática de Ensino em LE**. Campinas: Mercado de Letras. pp. 295- 316, 2012.

DIAS, R.; DELLISOLA, R. L. P. (Org.) **Gêneros Textuais: teoria e prática de ensino em LE**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (Orgs.). **Gêneros Textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **Revista D.E.L.T.A.**, 32.1 pp. 237-260, 2016.

DOLZ, J. Postface : l'obstacle dans l'enseignement des langues : conceptualisation et opérationnalisation didactique. In: BALSLEV, K. et al. **Les obstacles dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants**, Éditions Lambert-Lucas, 2022.

DOLZ, J. GAGNON, R. Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. In. BORER, V. L.; RIA, L. **Apprendre à enseigner**. Paris : PUF, 2016.

- DOLZ, J.; GAGNON, R. **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2018.
- DOLZ, J. GAGNON, R., CANELAS-TREVISI, S. Cartes conceptuelles des objets de l'enseignement. In : SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. (org). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes : Presses Universitaires Rennes, p. 65-74, 2009.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 19-50.
- DOLZ, J. GAGNON, R.; TOULOU, S. **Production écrite et difficultés d'apprentissage**. Genève: Carnets des sciences de l'éducation, 2008.
- DOLZ-MESTRE, J., GAGNON, R., VUILLET, Y. **Production écrite et difficultés d'apprentissage**. 3^e éd. Genève : Université de Genève, FPSE (Carnets des sciences de l'éducation) <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18956>, 2011.
- DOLZ, J.; LEUTENEGGER, F. L'analyse des pratiques: une démarche fondamentale dans la formation des enseignants?. In: **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, 2015, n° 18, p. 7-16. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76721>
- DOLZ-MESTRE, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B., (éd.). **S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Vol. 1: 1^{ère}, 2^e**. Bruxelles : De Boeck, 2001. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34882>
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. Schneuwly, B. et Dolz, J. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 92, p. 23-37
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral**. Paris : ESF, 1998.
- DOLZ-MESTRE, J., SILVA-HARDMEYER, C., TOBOLA-COUCHEPIN, C. Os obstáculos de aprendizagens e as intervenções do professor em uma sequência didática sobre o gênero resposta a carta do leitor. In: **Revista NUPEM**, vol. 9, n° 16, p. 71-86. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92870>, 2017.
- DORRONSORO, M. I.; KLETT, E. La fonction épistémique du genre : lire en français et écrire en Espagnol à l'université. **Recherches & Applications**, Cle International, n. 58. Juillet 2015.
- DREY, R. F. **Eu nunca me vi, assim, de fora?: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Ana Maria de Mattos Guimarães.
- DREY, R. F.; GUIMARAES, A. M. M. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **DELTA**, São Paulo , v. 32, n. 1, p. 23-44, abr. 2016 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100023&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-445009214771938608>.

DUARTE, N. A. **O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira.** 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.8.2018.tde-26042018-145308. Acesso em: 2022-07-10.

FAÏTA, D. La conduite du TGV : exercices de style. **Champs Visuels**, N°6, p.12-131, 1997.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: A. R. MACHADO (ed), **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina, EDUEL, p. 55-80, 2004.

FAÏTA, D. **L'ergonomie comme « force de rappel ».** Entretien de la SELF avec Daniel Faïta mené par Jean-Claudr Sperandio, 2018 Acessível em <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2018/07/Fa%C3%AFta-Daniel.pdf>

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 19, p. 123-154, 2003.

FARIAS, A. L. G. **Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente.** 2016. 447 f. Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84536> Acesso em: 9 de novembro de 2021

FAZION, F. **A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência.** 2017. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.8.2017.tde-08022017-120300. Acesso em: 2021-11-09.

FAZION, F.; LOUSADA, E. G. Les enjeux de la conception d'un manuel de FLE basé sur la notion de genre de texte. **Recherches & Applications**, Cle International, n. 58. Juillet 2015.

FEITOZA, C. J. A. **Trabalho docente em EAD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócia.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, 2012.

FÉLIX, C.; AMIGUES R.; ESPINASSY, L. (2014). Observer le travail enseignant. **Recherches en Education**, n°19. p. 52-62

FRANCESCON, P. K. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: experiência de uma sequência de formação.** Tese em Estudos da Linguagem defendida na Universidade Estadual de Londrina, 2019. Acessível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226139>

FRANCESCON, P. K.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel da reflexividade no desenvolvimento profissional docente de professores de Língua Inglesa em formação inicial. **Calidoscópio**, v. 18, p. 373-392, 2020.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GABATHULER, C; VUILLET, Y. Les concepts d'obstacle et d'empêchement comme outils dans la formation des futurs enseignants de langues. In : BALSLEV, K. et al. **Les obstacles dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants**, Éditions Lambert-Lucas, 2022.

GAGNON, R.; DOLZ, J. Les objets de la formation à l'enseignement de la production écrite. In : Dolz, J.; Gagnon, R. **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2018, p. 25-56.

GOMES-SANTOS. S. N. **Exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GOMES-SANTOS, S. N.; SEIXAS, C. Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 151-168, 1º sem. 2012

GUEDES, A. P. O ensino/aprendizagem da produção textual no francês língua estrangeira. **Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, 2003.

GUÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Egard Blücher, 2001.

GUIMARÃES, A. M.; CARNIN, A. Projets didactiques de genre et formation continue des enseignants. **Recherches & Applications**, Cle International, n. 58. Juillet 2015

GUIMARÃES, A. M.; CARNIN, A. Do trabalho com gêneros de texto/discurso no ensino de língua materna: um percurso de continuidades, mudanças e possibilidades. **Revista da Anpoll**, v. 51, n. 2, p. 108-124, Florianópolis, Jul/Set 2020

GUIMARÃES, A. M.; KERSCH, D. F. **Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES-SANTOS L. **O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Volume I e II. Paris: Fayard, 1987.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Introduction. In: HOFSTETTER, R. et al. **Savoirs en (trans)formation – Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, p. 7-40, 2009.

HUBAULT, F. De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse. In: F. DANIELLOU (ed), **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse, Octarès Editions, 1996.

JACOB, A. E.; BUENO, L. Sequências didáticas do gênero debate eleitoral e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. **Contra Corrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, [S.l.], n. 16, p. 68 - 94, jun. 2021. ISSN 2525-4529. Disponível em:

<<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2165>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

JACQUIN, M. **Enseigner des genres textuels au secondaire I. Approches inter-linguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français)**. Notes de synthèse et rapport final. Disponível em <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:55167>, 2014.

JACQUIN, M. Enseigner les genres textuels en langue étrangère au secondaire I: apports et limites. **Anais do colóquio Didactique et formation des enseignants**. 5 e 6 de julho, Universidade de Liège, Bélgica, 2018.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L'énonciation**. Paris: Armand Colin, 2002.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002/2013.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Editora contexto, 2014

LANFERDINI, P. A. F. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de Língua Inglesa**. Dissertação de Mestrado. UEL - Universidade Estadual de Londrina, 2012.

LANFERDINI, P. A. F. **O trabalho de planejamento e elaboração de sequências didáticas: instrumento de formação no contexto do programa PIBID**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2019.

LAURENS, V. Formation, agir enseignant et interactions didactiques. **Colloque international : Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes**, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. <hal-00533749>

LAURENS V. L'auto-confrontation: outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices. **Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle**, volume 12 , numéro 2, 2015.

LAURENS, V. Empêchements didactiques et construction de savoirs d'ingénierie. In : In : BALSLEV, K. et al. **Les obstacles dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants**, Éditions Lambert-Lucas, 2022

LEAL, A. **A organização textual do gênero cartoon: aspetos linguísticos e condicionamentos não-linguísticos**. Doutoramento. Orient. Maria Antónia Coutinho. Universidade NOVA de Lisboa. 2011. [Bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.] Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/6646>

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, pp. 81-94, 2002/2010.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LOUSADA, E. G. Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants débutants sur leur travail : prise de conscience, réflexion sur le métier et formation. **Travail et Apprentissages**, 17, 103-120, 2016. <https://doi.org/10.3917/ta.017.0103>

LOUSADA, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: ações para a aprendizagem do trabalho docente e para o desenvolvimento de professores. **Revista Horizontes**, v. 35, 2017

LOUSADA, E. G. Estudar os processos de desenvolvimento: contribuições para a formação de professores. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020a. [www.revel.inf.br].

LOUSADA, E. G. O papel das vozes enunciativas nas verbalizações de professores iniciantes sobre seu trabalho: reflexões sobre tomada de consciência e desenvolvimento. In: GUIMARÃES, A. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G.. (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. 1ed.Araraquara: Letraria, 2020a, v. 1, p. 93-116.

LOUSADA, E. G. Apprentissage du métier d'enseignant : les verbalisations sur l'activité de travail comme outil de formation. In: Thievenaz, J; Barbier, J.-M.; Saussez, F. (Org.). **Comprendre/Transformer**. 1ed.Berne: Peter Lang, 2020b, v. 1, p. 143-170.

LOUSADA, E. G. Genres de textes en circulation dans la sphère du travail d'enseignement et dans la formation professionnelle de l'enseignant. **Revista da Anpoll**. 51. 232-247, 2020c.

LOUSADA, E. G. O papel da língua materna no ensino do francês como língua estrangeira: uma velha questão rediscutida à luz das ciências do trabalho. **Horizontes**, 39(1), 2021 <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1285>

LOUSADA, E. G.; BRONCKART, J-P. (Org). Genres textuels/discursifs et enseignement des langues. **Recherches & Applications**, Cle International, n. 58. Juillet 2015.

LOUSADA, E. G.; DANTAS-LONGHI, S. M. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (éds), **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editora, pp. 143-166, 2014.

LOUSADA, E. G.; DUARTE, N. A. O uso da língua materna em aulas de francês: a entrevista em aloconfrontação revelando possíveis gestos genéricos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 12-43. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5492>.

LOUSADA, E. G.; FAZION, F. O papel do comentário escrito no método da instrução ao sócia e seu uso na formação de professores. **SCRIPTA**, v. 23, p. 109-123, 2019.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M. Coerções e liberdades textuais: o relato de viagem na aprendizagem do FLE. **Eutomia** (Recife), v. 1, p. 581-603, 2014.

LOUSADA, E. G; ROCHA, S. M. Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade: por uma proposta de aprendizagem dos saberes do métier do professor de Francês como Língua Estrangeira. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, maio-agosto 2020.

LOUSADA, E. G.; SANTOS, T. F. La construction du raisonnement dans le texte scientifique. **SHS Web of Conferences**. Les Ulis: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801313>. Acesso em: 08 jul. 2022, 2014

- LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15ª edição, São Paulo: Ícone, 1988/2017
- MACHADO, A. R. **O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. IN: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- MACHADO, A. R. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (org) (2009) **Linguagem e Educação - O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- MACHADO, A. R. CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010
- MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (org) (2009) **Linguagem e Educação - O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- MALABARBA, T. **O percurso do agir interacional no trabalho docente: do projeto de ensino às participações inesperadas na sala de aula de língua inglesa**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- MELÃO, P. A. **O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva argumentar por meio de recursos verbais e visuais**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- MENEZES, M. C. **O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino**. 2015. 246 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros Textuais: Subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC-Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.
- MIRANDA, F. Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 33(3), 2017.

MIRANDA, F.; COUTINHO, M. A. Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques. **Recherches et applications**, 58, p. 17-26, 2015.

MONDADA, L. DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: Une approche des processus de référenciation, **TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)**, vol. 23, pp. 273–302, 1995.

MONTMOLLIN, M. **A Ergonomia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORAES, R. M. A.; MAGALHÃES, E. M. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Horizontes**, 35(3), 105-12, 2017. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.515>

MOREL, F.; BUCHETON, D. et al., Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. **Le français aujourd'hui**, 2015/1 (n° 188), p. 65-77. DOI : 10.3917/lfa.188.0065. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm>

NEVES, H. O gênero “compte rendu” e a escrita formal francesa. **Ao pé da Letra: Revista dos alunos da graduação em Letras**. pp. 173-190, (2013/2014).

NONNON. E. Les activités de verbalisation dans les formations d’enseignants. In : RUNTZ-CHRISTAN, E.; COEN, P-F. La verbalisation au coeur de l’apprentissage et de la formation. **Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin**. Hors-série, n.2, p. 12-31, 2017.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l’expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail?** Paris: Editions sociales. 1981.

OLIVEIRA, R. A. **O fait divers no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2014.

PEREIRA, B. A. Trabalho docente e interacionismo sociodiscursivo: um estado da arte das dissertações e teses de um grupo de pesquisa. **Revista De Letras**, 13(1), 2021. <https://doi.org/10.22481/folio.v13i1.8312>

PINO, A. O Social e o Cultural na Obra de Lev S. Vigotsky. **Educação & Sociedade**. Campinas, Ano XXI, no 71, jul. 2000, pp. 45-78.

PROT, B., SCHNEUWLY, B. Introduction et clarification du thème. In: J-P. Bernié & M. Brossard. **Vygotski et l’école : apports et limites d’un modèle théorique pour penser l’éducation et la formation**. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 2013. p. 275-280

RABARDEL, P. **Les hommes & les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains**. Paris : Armand Colin, 1995.

RABARDEL, P.; WAERN Y. **Interacting with Computers**, 2003. pp. 641–645.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIESTRA, D. La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la Didáctica de las lenguas. In: VVAA. **Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2010

ROCHA, R. C. **O trabalho do formador na formação continuada: aspectos revelados na autoconfrontação simples**. 2014. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem**. São Paulo: Série Produção Acadêmica Premiada, FFLCH/USP, 2014/2016.

ROCHA, S. M. Contraintes et libertés textuelles dans les récits de voyage des apprenants de FLE. In : M. JACQUIN; G. SIMONS; D. DELBRASSINE (eds), **Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique**. Berne, Peter Lang, p. 177-205, 2019. Doi: <https://doi.org/10.3726/b15049>

ROCHA, S. M.; LOUSADA, E. G. A entrevista em autoconfrontação na formação como espaço para verbalização de obstáculos e coconstrução de saberes do métier de professor. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**. v. 22 n. 52 p. 216-249 out./dez. 2020

RODRIGUES, L. M. F. S. **O agir do estagiário de Francês Língua Estrangeira**. 2018. 283f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

ROGER, J. L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol 16, n. especial 1, 2013, p. 111-120

ROGER, J. L. RUELLAND, D. YVES, C. De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien, **Éducation et sociétés**, 2007/1 (n° 19), p. 133-146. DOI : 10.3917/es.019.0133. URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-133.htm>

ROJO, R. **A Prática de Linguagem Em Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur**. Thèse de Doctorat, 13/12. Aix-en-Provence : Université de Provence, 2002.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004a.

SAUJAT, F. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier », Formation et pratiques d'enseignement en questions. **Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin**, n° 1, p 97-106, 2004b

SAUJAT, F. Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale. **Texte communiqué**. IFM d'Aix-Marseille, 2005. Disponível em <http://probo.free.fr>

SAUSSURE, F. (1916/1975). **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot.

SCHNEUWLY, B. Le 7e chapitre de Pensée et langage de Vygotski : esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. In: **Enfance**, tome 42, n°1-2, 1989. pp. 23-30; doi : <https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1875> https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1989_num_42_1_1875

SCHNEUWLY, B., et al. L'"oral" s'ensenya! Prolegòmens per a una didàctica de la producció oral. **Articles de didàctica de la llengua i de la literatura**, 1997, no. 12, p. 9-18

SCHNEUWLY, B. Le développement du concept de développement chez Vygotski. In : **Avec Vygotski ; suivi de Le problème de la conscience** / sous la direction d'Yves Clotnote d'A. N. Léontiev sur un rapport de L. S. Vygotski (1933) ; traduite du russe par Françoise Sève, Paris : la Dispute; DL, 2002.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In. SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français : Le travail enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In. SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français : Le travail enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SCHNEUWLY, B. **Vygotski, l'école et l'écriture**. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie, 2008.

SCHNEUWLY, B. La notion de développement revisitée dans la perspective d'enseignement (scolaire) et de formation (d'adultes). Dans J.-P. Bernié & M. Brossard (Éds), **Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation**, Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2013, p. 309-325

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ-MESTRE, J.; RONVEAUX, C. Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In: PERRIN-GLORIAN, M. J.; REUTER, Y. (ed.). **Les méthodes de recherche en didactiques**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2006. p. 175-189.

SCHÖN, D. **Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Montréal : Les éditions Logiques, 1994.

SILVA, E. C. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais**. 2016. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo.

SIMONS, G. De l'intérêt de la dimension générique pour l'enseignement des langues étrangères. Illustration à partir de la « carte d'identité générique » du bulletin météorologique. **Anais do colóquio Didactique et formation des enseignants**. 5 e 6 de julho, Universidade de Liège, Bélgica, 2018.

SOARES, F. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 225 p. <http://dx.doi.org/10.11606/D.8.2016.tde-11082016-153017>

SPINOZA, B. **Éthique**. Paris: Flammarion, 1965.

SPINOZA, B. **Traité de la réforme de l'entendement**. Paris : Flammarion, 1964

SPINOZA, B. Spinoza: obra completa IV : **Ética e Compêndio de gramática da língua hebraica / Baruck Spinoza**; organização de J. Guinsburg, Newton Cunha, Roberto Romano; tradução J. Guinsburg, Newton Cunha – 1ª ed – São Paulo: Perspectiva, 2014.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Londrina.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Autoconfrontação na formação inicial de professores: um instrumento para reconfigurar saberes docentes. **Fólio - revista de letras**, v. 11, p. 625-649, 2019.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 2017 Dissertação de mestrado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

SURIAN, M. A. **Didactique du français et accueil des élèves migrants. Objets d'enseignement, obstacles et régulation des apprentissages** (Vol.) [Livre]. Berne: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b13453>, 2018.

TOBOLA-COUCHEPIN, C. **Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves**. 2017. (Vol.) [Thèse]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:107216>

TOBOLA-COUCHEPIN, C. Franchir les obstacles : la force des régulations interactives. In : BALSLEV, K. et al. **Les obstacles dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants**, Éditions Lambert-Lucas, 2022.

TOGNATO, M. I. R. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo

TOGNATO, M. I. R.; DOLZ-MESTRE, J. Implementação e análise de um dispositivo didático na formação de professores de Língua Inglesa: possíveis reconfigurações. In: MORETTO, M. (org) **Práticas de leitura e escrita em contextos escolares e não escolares**. Paco Editorial, 2016.

VANHULLE, S. Les savoirs professionnels se construisent dans un monde intermédiaire. **Prismes : revue pédagogique HEP**, 2009a, n. 10, p. 20-22

VANHULLE, S., Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action, dans : Rita Hofstetter éd., **Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation**. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives », 2009b, p. 245-263. DOI : 10.3917/dbu.hofst.2009.01.0245. URL : <https://www.cairn.info/savoirs-en-transformation--9782804115104-page-245.htm>

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation em formation initiale et en formation continue**. Paris: ESF, 1994.

VIANI, R. B. **O lugar da gramática no ensino de língua portuguesa: os conflitos do professor em relação aos saberes gramaticais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. (Orientador).

VOLOSHINOV, V. **Marxisme et philosophie du langage – Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage**. Nova edição traduzida do russo para o francês por Patrick Sériot e Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010, pp.13-93.

VOLOSINOV, V. N. Chapitre III : L'interaction verbale. In : **Marxisme et philosophie du langage: les problemes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage**. Limoges: Lambert-Lucas, 2010. Édition bilingüe traduite du russe par Patrick Sériot et InnaTylkowski-Ageeva., p. 293-328

VOLTERO, K. M. **Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, . Orientador: Lília Santos Abreu-Tardelli.

VUILLET, Y. **A la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire**; Tese de Doutorado em Psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2017.

VYGOTSKI, L. S. La méthode instrumentale en psychologie. In: BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B., et al (Ed.). **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1930/1985

VYGOTSKI, L. S. **Pensée et Langage**. Tradução Françoise Sève, Paris, La Dispute/SNÉDIT, 1934/1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 1984 [2010]

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. Trad. Alexandra Marenitch. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001/2009

VYGOTSKI, L. S. **Conscience, inconscient, émotions: la conscience comme problème de la psychologie du comportement**. Paris, La Dispute, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **La signification historique de la crise en psychologie**. La Dispute, 2010.

ZANI, J. B. **O ensino da linguagem oral: para uma modelização do gênero jornalístico grande reportagem**. Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco, 2013.

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas**. 2018. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

ZANI, J. B., BUENO, L., DOLZ, J. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas. **Linha D'Água**, 33(2), 91-115, 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i2p91-115>

ANEXOS

1. Modelos didáticos elaborados pelos professores
 - 1.1 Modelo didático do gênero *fait divers*
 - 1.2 Modelo didático do gênero crítica de cinema
2. Plano das sequências didáticas
 - 2.1 Plano da sequência didática do *fait divers*
 - 2.2 Plano da sequência didáticos da crítica de cinema
3. Sequências didáticas elaboradas pelos professores
 - 3.1 Sequência didática do gênero *fait divers*
 - 3.2 Sequência didática do gênero crítica de cinema
4. Ementa do curso de Formação *Didática do Francês como língua estrangeira: ensino e aprendizagem a partir de gêneros textuais*
5. Programa e cronograma do curso de Formação
6. Termo de consentimento livre e esclarecido

1. Modelos didáticos elaborados pelos professores

1.1 Gênero Fait divers

Modèle didactique du Genre « Fait divers » insolite

Exemplaires analysés :

20 minutes :

<https://www.20minutes.fr/insolite/1599147-20150430-fait-arreter-police-apres-avoir-like-avis-recherche>

<https://www.20minutes.fr/insolite/1767307-20160116-russie-declare-mort-reveille-morgue-retourne-soiree>

<https://www.20minutes.fr/insolite/1722775-20151103-ivre-fait-tatouer-lunettes-visage>

Libération :

http://www.liberation.fr/direct/element/il-se-fait-arreter-apres-avoir-like-son-avis-de-recherche-sur-facebook_6213/

Le Parisien :

<http://www.leparisien.fr/insolite/indonesie-la-police-brule-trois-tonnes-de-cannabis-et-droque-toute-une-ville-31-03-2015-4653951.php>

Littérature des experts consultée : Lousada (2012) ; Anez-Oliveira (2014)

	Contexte de production
Énonciateur	social : Journaux – Parisien/20minutes/Libération; physique : producteurs (émetteurs) : journalistes
Destinataire	physique : Les lecteurs intéressés par des textes insolites – social : public spécifique de ces journaux qui n'est pas le même, intéressés aux faits locaux bizarres
Lieu social	physique – Sites / social journaux qui sont différents en termes de politique
Objectif	Informer et amuser / connaître des faits insolites
Quand	2015

Autres	Le fait divers a peu d'importance dans le domaine social, culturel, politique et économique; mais il a un fort attrait local et régional, évoquant souvent des événements curieux, insolites, inhabituels, des accidents, entre autres. Il ne présente pas une actualité politique, sociale, culturelle	
Infrastructure générale		
Planification générale du contenu thématique et Layout	Titre (avec l'information principale) – Chapeau Publié le... mis à jour... icône pour les réseaux sociaux où les lecteurs peuvent le partager Parfois photo/vidéo Pyramide inversée (du plus général au plus spécifique) : 1 ^{er} paragraphe contenant les informations plus importantes, qui répondent aux questions de base du journalisme : Quoi ? Qui ? Pourquoi ? Quand ? Où ? Comment ? Autres paragraphes : des détails du fait	
Temps verbaux Implication ou Autonomie	Présent Passé (Imparfait, Passé composé, plus-que-parfait) voix passive Autonomie	
Séquences	Script ou parfois narrative (voir bronckart 1999 séquence narrative), mais en général, la séquence narrative de ce genre n'est pas complète, il y a juste la situation initiale, la complication et la résolution – voir la pyramide inversée	
Mécanismes de textualisation : Cohérence thématique		Exemples
Connexion	Connecteurs de succession d'action	Quand Mais Après Lors de Ensuite Et Il y a Pendant
Cohésion nominale	3e personne la cohésion nominale permet de montrer un positionnement du journal par rapport aux personnages du fait divers et au crime. Ceci par les choix (criminel, homme, malfaiteur, habitant) ne sont pas neutres	Un habitant Un homme Un journaliste Le suspect L'homme revenu d'entre les morts Un Gallois âgé d'une cinquantaine d'années
Mécanismes énonciatifs: Cohérence pragmatique		Exemples
Voix	Discours direct et indirect pour introduire la voix des personnages qui ont un rôle dans le fait divers	un journaliste britannique a affirmé qu'il avait dû «s'asseoir pour prendre une tasse de thé».

Modalisations	Logiques (assertions) Appréciatives (plutôt dans le journal 20minutes)	Adverbes au lendemain d'une soirée <i>bien (trop ?)</i> arrosée tatouage indélébile et <i>assez</i> ridicule
Lexique	Adjectifs Parfois familier (plutôt dans le journal 20minutes) pour faire de l'humour	le suspect n'est pas très malin une soirée trop arrosée avec ses amis les regards choqués du personnel de la morgue le décès du fêtard un tatouage ridicule

Autres :

LOUSADA, E.G. (2012). Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do FLE prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In: Dias, R.; Dell'Isola, R. L. P. **Gêneros Textuais - Teoria e Prática de Ensino em LE**. Campinas: Mercado de Letras

OLIVEIRA, R. A. **O fait divers no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

1.2 Gênero Crítica de cinema

Modèle didactique du genre Critique de films

Exemplaires analysés :

L'express :

https://www.lexpress.fr/culture/cinema/rue-cases-negres-depuis-27-ans-rien-n-a-change_849740.html

https://www.lexpress.fr/culture/cinema/isabelle-adjani-prof-en-jupe-et-armee_2001174.html

Télérama:

<http://www.telerama.fr/cinema/films/angels-wear-white,n5395819.php>

Le nouvel observateur:

<https://www.nouvelobs.com/cinema/20180423.OBS5600/huit-heures-ne-font-pas-un-jour-foxtrot-la-selection-cinema-de-l-obs.html>

Littérature des experts consultée: Lousada (2010); Gabriella de Lucca (Rapport IC)

Contexte de production	
Énonciateur	Un(e) critique de cinéma de la presse (dans les cas analysés).
Destinataire	Ceux qui s'intéressent au cinéma, aux critiques de films et aussi aux lecteurs des presses correspondantes en ligne

Lieu social	L'express : magazine d'actualité hebdomadaire français (classé comme centre-gauche); Télérama : magazine culturel français à parution hebdomadaire (classé comme un journal catholique de gauche); L'Obs (d'abord intitulé Le Nouvel Observateur) : magazine d'actualité hebdomadaire français (classé comme un magazine de gauche).
Objectif	Proposer des commentaires (positifs ou négatifs) à propos d'un film.
Quand	Celui de L'express : 18.02.10; Celui de Télérama : 01.05.18; Celui de L'Obs : 24.04.18;

Infrastructure générale		Exemples
Planification générale du contenu thématique et Layout	<p>Normalement : Le titre ; le nom du critique ; une image du film ; le synopsis (quelques fois) ; le chapeau ; la critique ; (cet ordre varie selon le cas).</p> <p>Dans le chapeau, l'auteur a une tendance de se positionner (de manière indirecte). Puis on a une contextualisation narrative du film et aussi des séquences descriptives à propos de l'œuvre. Pour après avoir l'appréciation de l'auteur de manière plus claire. On peut savoir avant (à partir du choix des adjectifs, par exemple) son opinion, mais il n'est qu'à la fin qu'il va vraiment nous montrer ce qu'il pense.</p>	<p>Chapeau : « Alors que le film Rue Cases-Nègres ressort sur les écrans, retour sur ce succès antillais entravé par des préjugés racistes persistants. » → On voit un commentaire général, mais on est déjà confronté avec l'opinion de l'auteur – de manière indirecte.</p> <p>« Vingt-sept ans après le succès de <i>Rue Cases-Nègres</i>, rien n'a vraiment changé. Malheureusement. » → Extrait à la fin avec le positionnement de l'auteur.</p>
Temps verbaux Implication ou Autonomie	<p>Le présent (le plus fréquent).</p> <p>Moins fréquent : le passé (l'imparfait et le passé composé).</p> <p>Autonomie</p>	<p>« Dans une station balnéaire, une adolescente <u>travaille</u> comme hôtesse d'accueil dans un hôtel. » → Le présent ;</p> <p>« (...) la réalisatrice court parfois le risque de s'éparpiller – <u>c'était</u> déjà l'un des travers de <i>Trap Street</i>. » → <i>L'imparfait</i>.</p> <p>« Vingt-sept ans après le succès de <i>Rue Cases-Nègres</i>, rien n'a vraiment changé. » → Le passé composé.</p>
Séquences	Descriptives (pour montrer les caractéristiques du film, décrire	

	<p>les personnages) ; Argumentatives (pour montrer la position positive/négative du critique à propos du film). - effet argumentatif global</p>	<p>Descriptive : « Productrice du fascinant <i>Black Coal</i> (2014) et déjà réalisatrice avec <i>Trap Street</i> (2013), Vivian qui signe un second film qui ne manque pas d'audace. »</p> <p>Argumentative : « A défaut d'une meilleure solution, elle réclame des quotas pour les Noirs dans la fiction française. Vingt-sept ans après le succès de <i>Rue Cases-Nègres</i>, rien n'a vraiment changé. Malheureusement. »</p> <p>« C'est pourtant une sensibilité délicate qui domine et sert plusieurs intrigues tissées autour du même fait divers. »</p>
--	---	---

Mécanismes de textualisation : Cohérence thématique		Exemples
Connexion	Il y a des connecteurs (opposition, concession, etc.) et aussi d'autres éléments cohésifs	<p>« <u>A défaut</u> d'une meilleure solution, elle réclame des quotas (...) »</p> <p>« <u>Alors que</u> le film Rue Cases-Nègres ressort sur les écrans. »</p> <p>« Et le dernier épisode, découpé comme un polar, est une sorte de thriller social où les ouvriers, dépassant leur diversité ethnique (évoquant de l'immigration de l'époque) <u>ainsi que</u> la hiérarchie qui les distingue (...). »</p> <p>« C'est <u>pourtant</u> une sensibilité délicate qui domine et sert plusieurs intrigues tissées autour du même fait divers. »</p> <p>« <u>En suivant</u> ces différentes trajectoires, la réalisatrice (...). »</p>

Cohésion nominale	Il y a des reprises par rapport au réalisateur, aux personnages et à l'œuvre.	<p>« <u>Productrice</u> du fascinant <i>Black Coal</i> (2014) et déjà <u>réalisatrice</u> avec <i>Trap Street</i> (2013), <u>Vivian</u> (...) »</p> <p>« (...) <u>la réalisatrice</u> court parfois le risque de s'éparpiller (...). »</p> <p>« <u>Rainer Werner Fassbinder</u> n'a que 25 ans, mais <u>il</u> est déjà auréolé de beaux succès au théâtre (...). »</p> <p>« Alors que le film Rue Cases-Nègres ressort sur les écrans, retour sur <u>ce succès antillais</u> entravé par des préjugés racistes persistants. » (ici, « ce succès » fait référence au livre).</p> <p>« (...) <u>un des plus gros succès de 1983</u>, avec ses 3 millions d'entrées. »</p> <p>« L'histoire, en 1931, <u>de cet orphelin</u> sorti des plantations de canne à sucre (...). »</p>
Mécanismes énonciatifs: Cohérence pragmatique		Exemples
Voix	Polyphonie : le plus courant est l'usage du discours indirect libre et de la 3 ^{ème} personne. Mais on peut voir la voix du réalisateur, ou d'autres auteurs.	<p>« La suite, <u>on</u> la connaît : César du meilleur premier film, plébiscite international... »</p> <p>"Chez Gaumont, on m'a dit que c'était sympathique, mais pas le genre de maison, se souvient-elle. D'autres avaient du mal avec le titre ou pensaient qu'une affiche avec un er noir était invendable."</p>

Modalisações	Des modalisações apreciatives.	« Vingt-sept ans après le succès de <i>Rue Cases-Nègres</i> , rien n'a vraiment changé. <u>Malheureusement.</u> »	
Lexique	du cinéma: réalisateur, acteur etc Adjectifs et adverbes qui proposent une évaluation/appréciation du film.,	« <u>Lucide, engagée, utopique et prémonitoire</u> , cette série <u>hautement addictive</u> est <u>l'une des plus belles réalisations de Fassbinder.</u> »	
Autres: LOUSADA, E. G. (2010). A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: <i>Paulistana</i> . Disponible sur http://eped.fflch.usp.br/sites/eped.fflch.usp.br/files/Livro%20II%20EPED.pdf			

2. Plano das sequências didáticas

2.1 Plano: Gênero *Fait divers*

Etapas	Objetivos	Atividades	Material
Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecer um <i>fait divers</i> a partir dos títulos - compreender o seu contexto de produção e suas temáticas possíveis - saber a relação dos alunos com o gênero 	<ul style="list-style-type: none"> - perguntas sobre <i>où, quand, pourquoi</i> se deram os acontecimentos a partir de títulos e imagens - discussão sobre o contexto de produção e a temática típicos do gênero <i>fait divers</i> - perguntas sobre o contato dos alunos com o gênero 	<ul style="list-style-type: none"> -p. 1 da apresentação da situação - Títulos de <i>fait divers</i>
Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> - redigir um <i>fait divers</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - leitura de três títulos de <i>fait divers</i> - seleção de um dos títulos sugeridos para redigir o <i>fait divers</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -p. 2 da apresentação da situação -Papel em branco
<p>Módulo 1</p> <p>Plano global dos conteúdos temáticos: -títulos -pirâmide invertida</p> <p>Contexto de produção</p> <p>Mecanismo de textualização - anáforas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o plano global dos conteúdos temáticos e sua hierarquia no texto - compreender e elaborar títulos de <i>fait divers</i> - observar e compreender a construção da pirâmide invertida do <i>faits divers</i> - observar o contexto de produção do <i>fait divers</i> - compreender a função das retomadas nominais - compreender um fato insólito - produzir oralmente um fato insólito 	<ul style="list-style-type: none"> - colocar em ordem os parágrafos de três textos - identificar as características dos títulos de <i>fait divers</i> - criar três títulos a partir de três <i>fait divers</i> e compará-los com os colegas e com os do jornal - identificar as informações mais gerais e as mais específicas do <i>fait divers</i> - reescrever um <i>fait divers</i> evitando a repetição do referente “<i>taureau</i>” - assistir um fato insólito e contá-lo a um amigo 	<ul style="list-style-type: none"> - p. 1, 2, 3 da sequência didática - Excertos de <i>fait divers</i> recortados - Vídeo de um fato insólito

Módulo 2 Posicionamento enunciativo	<ul style="list-style-type: none"> - identificar no texto as partes do título - compreender a função do discurso direto e indireto - transformar o discurso direto em indireto 	<ul style="list-style-type: none"> - discussão das características do título - relacionar os parágrafos a cada parte do título do <i>fait divers</i> - localizar as vozes no <i>fait divers</i> e classificá-las - observar os verbos <i>dicendi</i> - jogar “telefone sem fio” para passar do discurso direto ao indireto oralmente 	SD página 1, 2 e 3 excertos de discurso direto
Produção final	-mobilizar as aprendizagens	-redigir um <i>fait divers</i>	papel em branco

2.2 Plano: gênero crítica de cinema

Etapas	Objetivos	Atividades	Material
Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> -compreender a relação dos alunos com a atividade social “assistir filme” - verificar a relação e a representação dos alunos acerca do gênero crítica de cinema 	<ul style="list-style-type: none"> - perguntas sobre a leitura de gêneros que circulam nessa esfera de atividade - perguntas ligadas às práticas de leitura do gênero crítica de cinema em português e em francês 	<ul style="list-style-type: none"> - p. 1 da apresentação da situação - cartaz de filmes e séries
Produção inicial	- redigir uma crítica de filme	-imaginar-se um autor de blog de cinema e redigir uma crítica de filme	<ul style="list-style-type: none"> - p. 2 da apresentação da situação - papel em branco
Módulo 1 - planificação - contexto de produção - apreciações - mecanismos enunciativos (vozes) - coesão verbal - sequência argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> - colocar em contato com o filme “<i>Rue Cases-Nègres</i>” - refletir sobre o tema e a estética de luzes do filme - distinguir sinopse e crítica de filme - observar a planificação do texto - refletir sobre o contexto de produção - refletir sobre a maneira de fazer apreciações na crítica - construir argumentos e contra-argumentos de um filme 	<ul style="list-style-type: none"> - perguntas sobre o tema veiculado nas cenas selecionadas e seus efeitos criados - ordenar as partes do texto da crítica selecionada -perguntas sobre o contexto de produção - perguntas sobre a opinião do crítico materializadas no texto - localizar os tempos verbais mais frequentes - localizar expressões que argumentam o ponto de vista sutil do crítico - convencer um amigo a assistir um filme listando aspectos positivos - dar argumentos e contra-argumentos para um filme merecer um prêmio da crítica - apresentar para a turma para ao final votarem no filme merecedor do prêmio 	<ul style="list-style-type: none"> -p. 2 e 3 da SD - cenas selecionadas do filme “<i>Rue Cases-Nègres</i>” - vídeo - texto da crítica do filme “<i>Rue Cases-Nègres</i>” recortado - texto integral/original da crítica
Módulo 2	- compreender o efeito argumentativo dos	- assistir ao trailer do filme “ <i>Aquarius</i> ” e escolher o título mais	- p. 3 e 4 da SD

<p>-título da crítica de filme</p> <p>- ponto de vista sem implicação</p> <p>-argumentação</p>	<p>títulos das críticas de filme</p> <p>- observar as diferenças e similitudes entre o gênero sinopse e a crítica de filme</p> <p>- compreender um ponto de vista sem implicação do autor</p> <p>- produzir argumentos e contra-argumentos sobre a qualidade de um filme</p>	<p>convicente para a crítica a partir desse filme</p> <p>- ler um texto do gênero sinopse e um texto do gênero crítica de filme e compará-los</p> <p>- localizar excertos da crítica que revele o ponto de vista do crítico</p> <p>- elaborar argumentos e contra-argumentos para convencer um amigo a assistir ao filme recomendado</p> <p>- votar nas opiniões mais sutis da turma</p>	<p>-trailer do filme "Aquarius"</p> <p>- texto da sinopse do filme</p> <p>- texto da crítica do filme</p>
<p>Produção final</p>	<p>-redigir uma crítica de filme em um site francês</p>	<p>- produzir uma crítica de um filme</p> <p>- colocar o título do filme ou da crítica no verso da folha</p> <p>- colar a produção escrita nas paredes, os alunos vão circular para ler os textos indicando se a crítica é positiva ou negativa, assim como o nome do filme em questão</p>	<p>- p. 4 da SD</p> <p>-papel em branco</p>

3. As sequências didáticas elaboradas

3.1 SD *Fait divers*

Fait Divers - Mise en situation

1. Lisez les titres et, en binômes, dites d'abord ce qui s'est passé et avec qui. Ensuite, imaginez où, quand, pourquoi ces événements se sont passés.

Ivre sans permis à 141 km/h. Il ne voulait pas être en retard à son procès pour le même délit



Indonésie: La police brûle trois tonnes de cannabis et drogue toute une ville



Ivre, il vole une voiture qu'il vient de vendre



2. Toujours en binômes, discutez.

a) Dans quel genre de texte on utilise ces titres?

b) Où ça a été publié?

() Livre () Réseaux sociaux () Journal () Blog

c) Connaissez-vous le faits divers?

d) Normalement, quels sont les thèmes des faits divers?

e) Les lisez-vous ? Pourquoi?

f) Est-ce que vous en avez déjà écrit un? Si oui, dans quel contexte?

3. Regardez les images à nouveau t imaginez le thème des faits divers. Ils portent sur

() Le criminel () L'insolite () Le banal

() Le drôle () Le bizarre () Le local

Production initiale

A partir d'un des titres ci-dessous, imaginez un fait insolite et racontez-le dans un fait divers.

Ivre, il se fait tatouer des lunettes sur le visage

Déclaré mort d'un coma éthylique, il se réveille à la morgue et repart faire la fête

Il se fait arrêter par la police après avoir «liké» son avis de recherche

Module 1 : Le fait divers insolite

Premier contact avec les textes

1. Trouvez l'ordre des paragraphes des 3 faits divers découpés.

Publié le 08/05/2018 à 18:38 AFP	Publié le 10/05/2018 à 15:33 AFP	Insolite R. Bx. avec AFP 09 mai 2018, 15h44
<p>La première Dame du Brésil, Marcela Temer, a sauté tout habillée dans un lac du parc du palais présidentiel pour sauver son chien, provoquant une cascade de moqueries sur les réseaux sociaux.</p> <p>L'ancienne reine de beauté de 34 ans a sauté quand elle a vu que Picoloy, son Jack Russell, n'arrivait pas à retrouver la terre ferme après être entré dans l'eau à la poursuite de canards.</p> <p>L'incident a eu lieu le 22 avril à Brasilia mais vient seulement d'être rendu public. Lundi soir, c'est devenu l'un des sujets les plus commentés sur Facebook, Twitter ou YouTube.</p> <p>Michel Temer étant l'un des présidents les plus détestés que le Brésil ait jamais eus, le blogueur de gauche Leonardo Stoppa a estimé que Marcela Temer avait en fait voulu sauver le canard, "l'un des derniers soutiens de Temer".</p>	<p>Une octogénaire a été verbalisée pour avoir roulé à une "vitesse excessive", estimée à 160 km/h, dans le Lot-et-Garonne, a-t-on appris jeudi auprès de la gendarmerie.</p> <p>Des automobilistes ont signalé mardi soir à la gendarmerie qu'une voiture ne respectait pas le code de la route: elle roulait à vive allure, grillait des feux rouges et des stops. Les gendarmes l'ont interceptée sur la route départementale reliant Marmande à Miramont-de-Guyenne dans le nord-est du département.</p> <p>A leur grande surprise, ils ont découvert une femme, âgée de 85 ans, à bord d'une petite cylindrée et l'ont verbalisée pour "vitesse excessive eu égard aux circonstances". Partie de Vieux-Boucau dans les Landes, elle rentrait chez elle à Eymet en Dordogne.</p> <p>L'octogénaire, qui a déjà commis plusieurs infractions au code de la route en raison de "son style de conduite", fait</p>	<p>De quoi remplir de très nombreux bols. Une citerne qui transportait 12 tonnes de chocolat chaud liquide s'est renversée mercredi sur une autoroute en Pologne transformant la chaussée en doux fleuve marron.</p> <p>Le camion appartenant à un fabricant de friandises a heurté, pour des raisons encore inconnues, les barrières de l'autoroute A2 entre Wrzesnia et Slupca dans l'ouest du pays. Le véhicule s'est couché et a bloqué l'autoroute dans les deux sens. Avant que l'autoroute soit complètement fermée, le chocolat a été répandu sur la chaussée par les roues des voitures laissant des traces sur plusieurs kilomètres.</p> <p>«Le chocolat froid, c'est pire que la neige» Le nettoyage, entamé par des ouvriers armés de pelles, a dû être poursuivi avec une pelle mécanique, mais risquait de toute manière de prendre</p>

<p>Un autre internaute, Jose Simao, a tweeté: "Le chien de Marcela a fait une tentative de suicide parce qu'il ne pouvait plus supporter Temer!", un chef d'Etat visé par des enquêtes pour corruption, souvent caricaturé en vampire et qui a 43 ans de plus que sa jeune épouse.</p>	<p>l'objet d'une convocation au tribunal correctionnel, a précisé la gendarmerie. Son permis de conduire doit lui être retiré, selon le journal La Dépêche du Midi.</p>	<p>plusieurs heures. La cause ? Le chocolat a durci à l'air libre. Les pompiers comptaient également recourir à des engins nettoyeurs haute pression avec de l'eau chaude, selon leur responsable Bogdan Kowalski.</p> <p>«Le chocolat qui durcit, c'est pire que la neige», a-t-il dit à la chaîne privée TVN24. Le conducteur du camion a été hospitalisé avec un bras cassé.</p>
--	---	---

Les titres des fait divers

1. Relisez les titres du cours. Quelles sont leurs caractéristiques ?
2. Maintenant, créez un titre pour les 3 textes.
3. Comparez les titres que vous avez créés avec ceux de vos camarades.
4. Quelles informations sont présentes dans les titres que vous avez créés ?

() qui	() où	() quoi, l'événement
() pourquoi	() quand	() ce qui se passe après

5. Lisez les vrais titres des trois textes précédant et dites quelles informations y sont présentes.

La première Dame du Brésil plonge pour sauver son chien
Une octogénaire arrêtée à 160 km/h dans le Lot-et-Garonne
Un camion déverse une rivière de chocolat sur une autoroute en Pologne

L'organisation des faits divers

1. Quel est le plan des textes ci-dessus ? Les informations sont données du plus général au spécifique ou du spécifique au plus général ? Justifiez avec des extraits des textes.
2. Lisez le fait divers ci-dessous et répondez.
 - a. Quel est son auteur et son possible destinataire ?
 - b. Quel est son objectif ?
 - c. Quand a-t-il été publié ? Où ?

Pérou: un taureau s'échappe de son enclos et sème la panique à Cusco

Publié le 26/04/2018 à 10:54 | AFP



Le taureau s'est échappé de son enclos à Cusco, dans le sud-est du Pérou, où le taureau a blessé huit personnes dans sa course que le taureau a mené dans les rues de la ville jusqu'à un centre commercial.

Le taureau a créé la panique lorsque le taureau a surgi mardi dans les rues de Cusco. Le taureau a commencé par renverser un homme qui était en train de consulter son téléphone portable, selon des images diffusées par la chaîne America TV.

Poursuivant sa course folle, le taureau est ensuite entré dans un centre commercial où le taureau a heurté et légèrement blessé une demi-douzaine de personnes.

Son évasion a pris fin lorsque le taureau, visiblement épuisé, s'est accordé une pause. Un jeune a profité de ce moment de répit pour le capturer en lançant un lasso autour du cou du taureau avant d'attacher le taureau à un poteau, a rapporté le quotidien La Republica.

Des employés municipaux ont ensuite chargé le taureau dans un camion pour ramener le taureau dans son enclos.

Cette scène insolite a été enregistrée par les caméras de surveillance de la ville de Cusco, l'ancienne capitale de l'Empire Inca et aujourd'hui l'une des principales destinations touristiques du Pérou.

26/04/2018 10:53:44 - Lima (AFP) - © 2018 AFP

Source: http://www.lepoint.fr/insolite/perou-un-taureau-s-echappe-de-son-enclos-et-seme-la-panique-a-cusco-26-04-2018-2213728_48.php

Les aspects linguistiques pour raconter un *fait divers*

En binômes, observez les aspects ci-dessous et répondez aux questions.

1. Remplacez « le taureau » par des pronoms sujets (il), compléments directs ou indirects (le, l', lui) ou noms (le puissant animal, le bovin).
2. Quelle est la fonction de ces pronoms dans le texte?
3. Vous allez regarder une vidéo que vous devrez raconter à votre voisin comme si la situation s'était passée avec vous-même ou avec un ami.

Vidéo 1 : <https://www.koreus.com/video/photo-identite-trop-sombre.html>

Vidéo 2 : <https://www.koreus.com/video/femme-telephone-parking-automatique.html>

Observation : pensez aux éléments suivants pour rapporter ce fait insolite à votre ami :

- | | |
|---|--|
| - Quoi? Où? Quand? Pourquoi? | - Y a-t-il des détails à donner? Lesquels? |
| - Comment attirer l'attention de votre interlocuteur? | - Finir avec une opinion personnelle. |
| - Commencer par les conséquences ou commencer par la cause de l'incident? | - Utiliser les reprises nominales pour caractériser les personnages du fait divers |

Production orale : raconter des faits divers

A votre tour, en binômes, reconstituez un fait divers dont vous avez entendu parler.

Publié le 10/05/2018 à 15:33 | AFP

Une octogénaire a été verbalisée pour avoir roulé à une "vitesse excessive", estimée à 160 km/h, dans le Lot-et-Garonne, a-t-on appris jeudi auprès de la gendarmerie.

Des automobilistes ont signalé mardi soir à la gendarmerie qu'une voiture ne respectait pas le code de la route: elle roulait à vive allure, grillait des feux rouges et des stops. Les gendarmes l'ont interceptée sur la route départementale reliant Marmande à Miramont-de-Guyenne dans le nord-est du département.

A leur grande surprise, ils ont découvert une femme, âgée de 85 ans, à bord d'une petite cylindrée et l'ont verbalisée pour "vitesse excessive eu égard aux circonstances". Partie de Vieux-Boucau dans les Landes, elle rentrait chez elle à Eymet en Dordogne.

L'octogénaire, qui a déjà commis plusieurs infractions au code de la route en raison de "son style de conduite", fait l'objet d'une convocation au tribunal correctionnel, a précisé la gendarmerie. Son permis de conduire doit lui être retiré, selon le journal La Dépêche du Midi.

Publié le 08/05/2018 à 18:38 | AFP

La première Dame du Brésil, Marcela Temer, a sauté tout habillée dans un lac du parc du palais présidentiel pour sauver son chien, provoquant une cascade de moqueries sur les réseaux sociaux.

L'ancienne reine de beauté de 34 ans a sauté quand elle a vu que Picoly, son Jack Russell, n'arrivait pas à retrouver la terre ferme après être entré dans l'eau à la poursuite de canards.

L'incident a eu lieu le 22 avril à Brasilia mais vient seulement d'être rendu public. Lundi soir, c'est devenu l'un des sujets les plus commentés sur Facebook, Twitter ou YouTube.

Michel Temer étant l'un des présidents les plus détestés que le Brésil ait jamais eus, le blogueur de gauche Leonardo Stoppa a estimé que Marcela Temer avait en fait voulu sauver le canard, "l'un des derniers soutiens de Temer".

Un autre internaute, Jose Simao, a tweeté: "Le chien de Marcela a fait une tentative de suicide parce qu'il ne pouvait plus supporter Temer !", un chef d'Etat visé par des enquêtes pour corruption, souvent caricaturé en vampire et qui a 43 ans de plus que sa jeune épouse.

Insolite | R. Bx. avec AFP | 09 mai 2018, 15h44

De quoi remplir de très nombreux bols. Une citerne qui transportait 12 tonnes de chocolat chaud liquide s'est renversée mercredi sur une autoroute en Pologne transformant la chaussée en doux fleuve marron.

Le camion appartenant à un fabricant de friandises a heurté, pour des raisons encore inconnues, les barrières de l'autoroute A2 entre Wrzesnia et Slupca dans l'ouest du pays. Le véhicule s'est couché et a bloqué l'autoroute dans les deux sens.

Avant que l'autoroute soit complètement fermée, le chocolat a été répandu sur la chaussée par les roues des voitures laissant des traces sur plusieurs kilomètres.

«Le chocolat froid, c'est pire que la neige»

Le nettoyage, entamé par des ouvriers armés de pelles, a dû être poursuivi avec une pelle mécanique, mais risquait de toute manière de prendre plusieurs heures. La cause ? Le chocolat a durci à l'air libre. Les pompiers comptaient également recourir à des engins nettoyeurs haute pression avec de l'eau chaude, selon leur responsable Bogdan Kowalski.

«Le chocolat qui durcit, c'est pire que la neige», a-t-il dit à la chaîne privée TVN24. Le conducteur du camion a été hospitalisé avec un bras cassé

Module 2 : Le fait divers insolite

J'organise les contenus du fait divers

Travaillez en binômes et faites les activités ci-dessous.

a) Lisez le titre d'un des faits divers du cours derniers. Vous en souvenez-vous ?

Titre : Déclaré mort (1), il se réveille à la morgue (2) et retourne en soirée (3).

b) Associez les actions décrites dans le titre (1, 2 et 3) aux paragraphes du texte suivant.

() Après un examen médical express, l'homme est emmené à la morgue... où il se réveille peu de temps après, dans un frigo. Il est ensuite arrivé à en sortir, sous les regards choqués du personnel de la morgue, qui n'en croyait pas ses yeux. « Il s'est levé et ne comprenait pas où il était », a raconté le chef de la police au *Khasanskiye Vesti*, un journal local. Et pour cause, l'homme est revenu à lui dans un endroit pour le moins froid et sombre. Sans compter qu'il avait l'esprit encore bien embrumé par les quantités d'alcool ingérées plus tôt dans la soirée.

() Après un interrogatoire de la police, l'homme revenu d'entre les morts a obtenu la permission de sortir. Pas question pour autant d'aller se coucher pour se remettre de ces aventures éprouvantes : le Russe a préféré rejoindre ses amis là où il les avait laissés et les a retrouvés en train de... boire à sa mémoire. Après leur avoir raconté ce qu'il venait de vivre, le Russe et ses amis ont repris la fête de plus belle.

() Désormais, il comprendra peut-être que l'abus d'alcool est dangereux pour la santé. A Khasanky, dans l'est de la Russie, un homme a été déclaré « mort » des suites d'un coma éthylique après une soirée trop arrosée avec ses amis. Ses camarades avaient appelé un peu plus tôt une ambulance et le médecin dépêché sur place n'avait pu que constater le décès du fêtard, rapporte le *Daily Mirror*.

c) Vrai ou faux ?

- () Le titre résume toutes les informations décrites dans les 3 paragraphes du texte.
- () L'ordre des actions dans le texte est inversé par rapport au titre.
- () L'ordre des paragraphes suit le même ordre des actions du titre.
- () La lecture du titre est suffisante pour la compréhension de ce qui s'est passé.
- () Il y a un effet de suspense dans le texte.

d) Les actions décrites par le titre sont trois. Regardez-les :

Actions :

Déclaré mort	Il se réveille à la morgue	Et retourne en soirée
--------------	----------------------------	-----------------------

Complétez l'image ci-dessous avec les actions du titre. Utilisez chaque action **deux fois**.

Titre :

--	--	--

Paragraphe 1 :

--	--	--

Paragraphe 2 :

--	--	--

Paragraphe 3 :

--	--	--

e) Réfléchissez : À votre avis, quelle est la relation entre le titre et le paragraphe ?

J'écris un fait divers

- a) **Relisez les extraits soulignés des trois textes du cours dernier. Identifiez l'auteur de chacun de ces extraits.**

<p>(...)</p> <p>Michel Temer étant l'un des présidents les plus détestés que le Brésil ait jamais eus, le blogueur de gauche Leonardo Stoppa <u>a estimé que Marcela Temer avait en fait voulu sauver le canard, "l'un des derniers soutiens de Temer".</u></p> <p>Un autre internaute, Jose Simao, <u>a tweeté: "Le chien de Marcela a fait une tentative de suicide parce qu'il ne pouvait plus supporter Temer !",</u> un chef d'Etat visé par des enquêtes pour corruption, souvent caricaturé en vampire et qui a 43 ans de plus que sa jeune épouse.</p>	<p>(...)</p> <p>Les gendarmes l'ont interceptée sur la route départementale reliant Marmande à Miramont-de-Guyenne dans le nord-est du département.</p> <p>A leur grande surprise, ils ont découvert une femme, âgée de 85 ans, à bord d'une petite cylindrée et l'ont verbalisée pour <u>"vitesse excessive eu égard aux circonstances".</u> Partie de Vieux-Boucau dans les Landes, elle rentrait chez elle à Eymet en Dordogne.</p> <p><u>L'octogénaire, qui a déjà commis plusieurs infractions au code de la route en raison de "son style de conduite", fait l'objet d'une convocation au tribunal correctionnel, a précisé la gendarmerie. Son permis de conduire doit lui être retiré, selon le journal</u> La Dépêche du Midi.</p>	<p>(...)</p> <p><u>«Le chocolat froid, c'est pire que la neige»</u></p> <p>Le nettoyage, entamé par des ouvriers armés de pelles, a dû être poursuivi avec une pelle mécanique, mais risquait de toute manière de prendre plusieurs heures. La cause ? <u>Le chocolat a durci à l'air libre. Les pompiers comptaient également recourir à des engins nettoyeurs haute pression avec de l'eau chaude, selon leur responsable Bogdan Kowalski.</u></p> <p><u>«Le chocolat qui durcit, c'est pire que la neige», a-t-il dit à la chaîne privée TVN24.</u> Le conducteur du camion a été hospitalisé avec un bras cassé.</p>
--	---	--

- b) **Classez les extraits soulignés dans le tableau suivant.**

Discours direct	Discours indirect

- c) **Observez les différents verbes et manières d'introduire le discours indirect. En connaissez-vous d'autres ?**
- d) **Jouons au téléphone arabe !**
- e) **Écrivez les phrases dites par vos camarades.**

Production finale du fait divers

1. **Vous allez écrire un fait divers. Pensez aux contenus travaillés dans le cours. N'oubliez pas de créer un titre, d'éviter les répétitions et de rapporter les paroles des personnages. Bon courage !**



Leonardo Stoppa a dit : « Marcela Temer avait voulu sauver le canard »

Jose Simao a tweeté : "Le chien de Marcela a fait une tentative de suicide parce qu'il ne pouvait plus supporter Temer !"

Les gendarmes ont déclaré : « nous l'avons verbalisée pour vitesse excessive eu égard aux circonstances ».

La gendarmerie a précisé : « l'octogénaire fait l'objet d'une convocation au tribunal correctionnel »

« Son permis de conduire doit lui être retiré » a annoncé Le journal La Dépêche du Midi

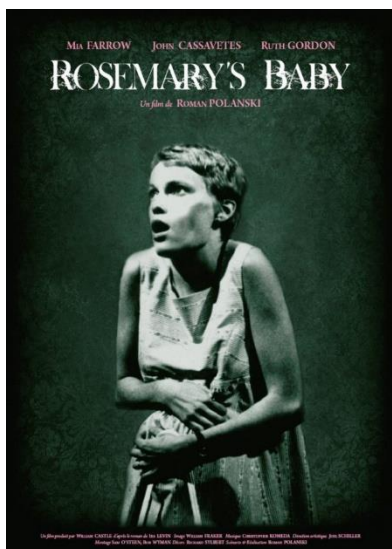
«Le chocolat qui durcit, c'est pire que la neige», a dit le responsable des pompiers à la chaîne privée TVN24.

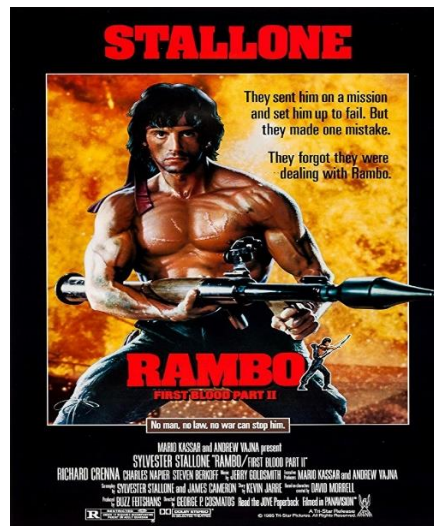
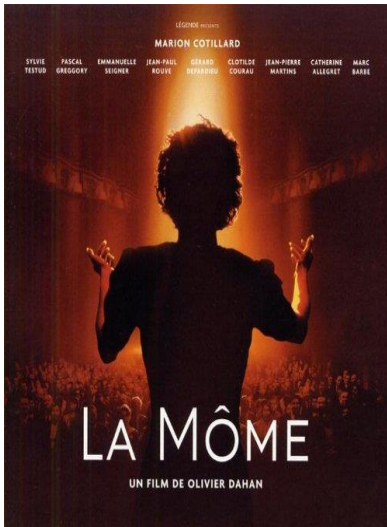
3.2 SD Critica de cinema

I. Echauffement : voir des films

1. Discutez des questions ci-dessous en binômes :

- Aimez-vous le cinéma ? Quel genre de film regardez-vous en général ? Avez-vous un(e) réalisateur/réalisatrice préféré(e) ?
- Avez-vous déjà vu un film que vous avez détesté ? Lequel ?
- Comment décidez-vous quels films vous allez voir ? Demandez-vous à des amis, lisez-vous des synopsis, des critiques ? Regardez-vous des bandes annonces ? Observez-vous les affiches des films ?
- Regardez ces affiches et dites quels films/séries aimeriez-vous voir. Justifiez :





Lire des critiques

2. Discutez des questions ci-dessous en binômes :

- Avez-vous l'habitude de lire des critiques de films ? Quel type d'information cherchez-vous ?
- Lisez-vous les critiques avant ou après avoir vu le film ? Justifiez !
- Où trouvez-vous ce genre textuel (sites/magazines/journaux/blogs) ? Avez-vous une source préférée ?
- Connaissez-vous quelques sites/magazines/journaux/blogs francophones qui proposent ce type de critique ? Lesquels ?

II) Production initiale

Imaginez que vous êtes auteur d'un blog à propos du cinéma et vous venez de regarder un film. Créez une critique de ce film (elle peut être positive et/ou négative).

III. Film *Rue Cases-Nègres*.

- Regardez un extrait du film *Rue Cases-Nègres* et discutez de ces questions en binômes :
 - Quel est le thème des extraits ?
 - Voyez-vous une différence de lumière entre ces deux scènes ?



- Quels sont les effets créés à partir de ce contraste ?

IV. Encore en binômes, organisez les extraits du texte dans le bon ordre.

V. Puis répondez :

1. Quel est le genre de ce texte ? Comment le savez-vous ?
 - a) Synopsis
 - b) Critique de film
 - c) Invitation
 - d) Affiche publicitaire
2. Qui l'a écrit ?
 - a) Un internaute
 - b) Un blogger
 - c) Un critique de cinéma
 - d) Le réalisateur du film
3. Avec quel objectif l'auteur a-t-il écrit ce texte ?
4. Qui sont les lecteurs potentiels ?
5. Où la critique a-t-elle été publiée ?
6. Dans quel paragraphe le titre va être justifié ?

VI. Discutez avec votre voisin-e des questions ci-dessous.

1. La critique est-elle positive ou négative ? Dans quels extraits trouvez-vous ces types d'appréciations ?
2. À la fin, l'auteur parle de l'engagement d'Euzhan Palcy en faveur d'une cause. Laquelle ?
3. Observez-vous cet engagement de la réalisatrice dans l'extrait du film que l'on a vu ensemble ?

VII. Observez la construction du texte et discutez-en.

1. Le critique utilise le discours direct pour donner la parole à quelqu'un. A qui donne-t-il la parole ? Quels effets les citations directes de cette personne produisent chez le lecteur de la critique ?
2. Relisez la critique et dites quel est le temps verbal le plus fréquent. Puis réfléchissez aux raisons pour lesquelles l'auteur l'a employé.
3. Repérez les expressions et tournures utilisées par l'auteur de la critique pour exprimer son opinion sur le film de manière subtile.

V. Travailler l'argumentation.

Travaillez en binômes et faites les activités ci-dessous.

Situation 1

Essayez de convaincre un ami à voir ce film ou un autre film que vous avez vu. Faites une liste mentale des aspects intéressants du film et préparez-vous à les présenter à vos amis, afin de les convaincre.

Situation 2

1. En groupes, choisissez un film que vous trouvez excellent et qui mériterait un prix des critiques. Faites une liste des arguments en faveur du prix pour ce film. Discutez des arguments contraires et pensez à contre-argumenter.
2. Chaque groupe présente son choix de film pour le prix. Les groupes donnent leur opinion, argumentent, contre-argumentent et, à la fin, un film est choisi pour le prix.

IX. Regardez la bande-annonce et discutez en binômes :

1. Quel titre est le plus séduisant ? Lequel vous donne envie de lire la critique ? Justifiez !
 - a. CANNES. "Aquarius", une palme brésilienne ? (L'OBS)
 - b. Aquarius - la critique. (Paris Match)
 - c. « Aquarius » : une femme, un pays et le cosmos en front de mer. (Le Monde)
 - d. "Aquarius" : un formidable portrait de femme. (L'express)

X. Encore en binômes, lisez les textes et répondez :

1. Quelles sont les différences et les points en commun entre le synopsis et la critique que vous avez lus ?
2. D'après vous, quel type de point de vue est donné à propos du film ? Est-t-il positif ou négatif ? Comment l'avez-vous remarqué ?
3. L'auteur de la critique a-t-il montré son point de vue de façon explicite ou implicite/subtile ? Servez-vous des extraits de la critique pour justifier votre réponse.
4. Avez-vous envie de voir ce film après avoir lu cette critique ?

XI. Travailler l'argumentation :

1. En groupes, choisissez un film que vous trouvez excellent et qui mériterait un prix des critiques. Faites une liste des arguments en faveur du prix pour ce film. Discutez des arguments contraires et pensez à contre-argumenter.
2. Chaque groupe présente son choix de film pour le prix. Les groupes donnent leur opinion, argumentent, contre-argumentent. Prenez des notes sur les arguments donnés. À la fin, un film est choisi par toute la classe pour le prix.
3. Toujours en groupes, utilisez les arguments donnés par tous les groupes pour vous entraîner à donner votre opinion de manière subtile. Faites des phrases qui contiennent des opinions subtiles sur les films mentionnés ou d'autres que vous connaissez.
4. A la fin, lisez trois phrases et la classe choisi lesquelles contiennent les opinions les plus subtiles.



XII. Production finale :

1. Imaginez que vous êtes un critique de cinéma d'un journal connu en France (Télérama, Le Monde, Le Nouvel Observateur, L'express, etc.). Vous devez écrire une critique d'un film que vous avez vu, qui peut être positive ou négative. Ecrivez le nom du film (ou le titre de la critique) au verso du papier.
2. A la fin, collez les critiques sur les murs. Lisez les autres critiques et dites :
 - l'opinion est positive (+) ou négative (-) ? Ecrivez sur le papier.
 - quel est le nom du film ? Ecrivez sur le papier.

APÊNDICES

1. Ementa do curso “Didática do Francês como língua estrangeira: ensino e aprendizagem a partir de gêneros textuais”
2. Plano e cronograma do curso “Didática do Francês como língua estrangeira: ensino e aprendizagem a partir de gêneros textuais”
3. Termo de consentimento livre e esclarecido
4. Sinopses das aulas
 - 4.1 Sinopse das aulas Fait divers
 - 4.2 Sinopse das aulas Crítica de cinema
5. Transcrição das Entrevistas em autoconfrontação
 - 5.1 Transcrição das entrevistas - Fait divers
 - 5.2. Transcrição das entrevistas - Crítica de cinema
6. Conjunto de soluções sugeridas para o enfrentamento dos obstáculos didáticos e epistemológicos

1. Ementa do curso

Didática do Francês como língua estrangeira: ensino e aprendizagem a partir de gêneros textuais

Programa do curso

Este curso pretende apresentar subsídios aos professores, através de discussão de textos teóricos e de atividades práticas, a fim de prepará-los a elaborarem sequências didáticas de gêneros textuais para seus contextos de trabalho.

O ensino por meio de gêneros à luz do interacionismo sócio discursivo propõe que toda a produção de texto, sejam eles orais ou escritos, se faça a partir de textos presentes nas práticas sociais em uso, significativos para os alunos, procurando evidenciar a diversidade textual inerente a todo gênero, por meio de um ensino planejado em torno de módulos de forma contextualizada, com vistas a um ensino intensivo e não-fragmentado do objeto de estudo. A proposta do ensino por meio dos gêneros textuais valoriza o uso de textos autênticos na sala de aula, de maneira a melhor preparar o aluno de francês a lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia. O uso de material não autêntico acaba dificultando não apenas a compreensão do texto, que perde elementos contextuais e cotextuais que facilitam o seu entendimento, mas também a produção de textos semelhantes, já que os textos fabricados dificilmente são adaptáveis ou eficientes para o uso real da língua.

Ensinar francês como língua estrangeira por um viés estreitamente ligado às práticas sociais como é o caso do ensino por meio de gêneros textuais, requer do professor além de uma compreensão bastante aprofundada dos elementos contextuais, discursivos e linguísticos, uma didática diferenciada dos textos.

Este curso permitirá compreender todas as etapas de trabalho com os gêneros textuais, tal como proposto pela engenharia didática genebrina: a) a construção do modelo didático, que tem como princípio norteador descrever as características do gênero a ser ensinado de forma que o professor possa apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero; b) a criação de sequência didática do gênero eleito com vistas a melhorar as práticas de linguagem dos alunos.

As sequências que os professores vão elaborar permitirão confrontar os alunos aos textos sociais em uso, em oposição aos textos fabricados de que muitos materiais didáticos de ensino do francês se servem como objeto de ensino. Os módulos de aprendizagem que serão construídos pelos professores terão como princípio norteador a reflexão sobre as práticas de linguagem em sua forma mais complexa.

Os professores terão a possibilidade de aplicar suas sequências e poderão refletir sobre seu uso em sala de aula, avaliando a necessidade de torná-las mais eficazes e mais significativas para o seu contexto de ensino.

Justificativa:

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil está fortemente influenciado pela perspectiva acional e sua proposta para o ensino de línguas na Europa. Justamente, no contexto brasileiro, a proposta dos gêneros textuais para o ensino de língua materna e estrangeira é muito presente. No entanto, há pouca formação de professores no que diz respeito ao uso dos gêneros textuais para o ensino do francês. Com efeito, o uso dos gêneros textuais dentro da perspectiva proposta se constitui como um instrumento eficaz para a aprendizagem dos alunos. Visamos, portanto, oferecer aos professores de francês recursos didáticos que permitam a apropriação dessa abordagem através de atividades práticas.

Pré-requisitos para inscrever-se no curso

Graduados em francês com bacharelado e/ou licenciatura.
Graduandos em francês que estejam cursando a licenciatura.
Pós-graduandos da área do francês.
Professores de francês da rede pública ou privada.

Bibliografia

BAKHTIN, M./ VOLOSHINOV, V. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo sócio-discursivo**. SP: Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. Genres textuels/discursifs et enseignement des langues. **Recherche et Applications : Le Français dans le monde**, n. 58, julho 2015.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. **Les cahiers Théodile** no 3 (janvier 2003), pp : 27 – 52

DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna. 2002.

LOUSADA, E. G. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos**. Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: Paulistana, 2010.

MACHADO, A. R et al. **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009

MELÃO, P. A.; LOUSADA, E. G. As contribuições do gênero textual anúncio publicitário para o ensino- aprendizagem do francês: a capacidade de argumentar e a variedade linguística e cultural através da linguagem verbal e visual. **Revista Moara**, n.42, jul.-dez. 2014

ROCHA, S. M; ANEZ, R. O; MELÃO, P. A. Le fait divers et le récit de voyage : deux genres textuels pour le développement de la production écrite en FLE. In : LOUSADA, E. G; BRONCKART, J. P. Genres textuels/discursifs et enseignement des langues. **Recherche et Applications : Le Français dans le monde**, n. 58, julho 2015.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras. 2004

REGO, T. C. **Vygotsky. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

2. Plano e cronograma do curso de formação

Aulas	Datas	Objetivos	Material
1	15/03/18	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentar a formadora e os participantes -Apresentar o curso e seus objetivos -Relatar dificuldades com o ensino do FLE -Apresentar o interacionismo sociodiscursivo (ISD) -Introduzir conceitos teóricos que sustentam o trabalho com os gêneros textuais e o ISD -Escrever um texto inicial acerca das expectativas do curso - Apresentar o projeto de pesquisa da formadora 	Trechos do filme <i>O espelho tem duas faces</i>
2	22/03/18	<ul style="list-style-type: none"> -Discutir a noção de gênero textual e esferas sociais -Pré-analisar os textos a partir do modelo de análise do ISD - Selecionar e discutir textos do gênero a ser trabalhado 	<p>Texto 1: LOUSADA, E. G. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) Material didático: elaboração e avaliação. Taubaté – SP: Cabral Editora, 2007. p. 33-42.</p> <p>Exemplares de alguns gêneros: anúncio publicitário, fábula e crítica de cinema</p>
3	05/04/18	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as ações das práticas sociais com os gêneros - Compreender o modelo de análise do ISD - Analisar textos a partir da noção de gêneros do ISD - Relatar as dificuldades de realizar as análises textuais - Comentar o contexto de implementação das sequências didáticas (SD) a serem elaboradas - Listar os gêneros de interesse dos professores para o ensino do FLE - Explicar a pesquisa da qual os professores farão parte 	<p>Texto 2: LOUSADA, E. G. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; CARLOS, J.T. (Orgs.). Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: Editora Paulistana, 2010.</p> <p>Exemplares de alguns gêneros: cartão postal, nota de leitura, anúncio publicitário</p>
4	12/04/18	<ul style="list-style-type: none"> -Analisar textos a partir da noção de gêneros do ISD - Discutir o conceito de modelo didático (MD) e seu objetivo para a didatização dos gêneros - Analisar modelos didáticos de gêneros com base no ISD - Analisar textos representativos de alguns gêneros a partir de uma grade de análise 	<p>Texto 3: CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002</p> <p>Exemplares de alguns gêneros: quarta capa e anúncio publicitário</p>
5	19/04/18	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir as dificuldades e os prazeres no trabalho docente - Retomar os objetivos e as etapas da formação em questão - Fazer uma síntese das aulas anteriores 	<p>Texto 4: DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. Les cahiers Théodile n. 3 (janvier 2003)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o gênero como objeto de ensino - Compreender o conceito de modelo didático - Analisar um gênero oral (horóscopo) - Analisar modelos didáticos de referência do gênero: campanha educativa/informativa - Descrever com mais detalhes o contexto de implementação das sequências didáticas (SD) a serem elaboradas 	<p>Modelo didático do gênero campanha educativa/informativa</p> <p>Exemplar do gênero horóscopo oral</p>
6	26/04/18	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o conceito de modelo didático - Observar os modelos didáticos dos gêneros carta do leitor e resenha crítica de filme - Contrastar um texto do gênero resenha crítica de cinema com o seu modelo didático - Discutir a noção de capacidades de linguagem - Compreender o papel instrumental do ensino por meio dos gêneros - Apresentar opções de gêneros possíveis de serem trabalhados nos contextos de implementação das SD e definir as duplas de trabalho - Escolher o gênero e iniciar a busca de textos representativos do gênero escolhido e a literatura de experts - Ilustrar as primeiras atividades de uma SD em FLE dos gêneros relato de viagem e tutorial 	<p>Texto 5: BUENO, L. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.</p> <p>Exemplar do gênero resenha crítica de filme e seu modelo didático</p> <p>Primeiras atividades de duas SD: relato de viagem e tutorial em vídeo</p>
7	03/05/18	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir a noção de sequência didática - Analisar exemplos de sequências didáticas em FLE e observar quais capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas a partir das atividades - Analisar sequências didáticas implementadas em contexto FLE (relato de viagem, tutorial e anúncio publicitário) - Analisar textos dos gêneros <i>fait divers</i> e crítica de cinema especializada - Elaborar a apresentação da situação e da proposta de produção inicial 	<p>Texto 6: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Bernard Schneuwly; Joaquim Dolz e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras. p. 95-128.</p> <p>Sequências didáticas dos gêneros relato de viagem, tutorial em vídeo e anúncio publicitário</p>
8	10/05/18	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustar os modelos didáticos elaborados dos gêneros eleitos - Discutir o trabalho dos gêneros no ensino de LE/FLE e o conceito de capacidades de linguagem - Analisar sequências didáticas para o ensino do português para outros contextos (contos de fadas e narrativa de enigma) - Corrigir a apresentação da situação e a proposta de produção inicial - Iniciar a elaboração do módulo 1 da SD - Apresentar atividades do módulo 	<p>Texto 7: LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino do francês. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002/2010</p> <p>Sequências de ensino dos gêneros conto de fadas e narrativa de enigma.</p>
16/05/18: Implementação 1/3: apresentação da situação e produção inicial			
9	17/05/18	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a regularidade e a inserção do estilo nos textos 	<p>Texto 8: ROCHA, S.; LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e escrita criativa:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as produções iniciais dos alunos - Fazer o diagnóstico das capacidades de linguagem dos alunos - Finalizar o módulo 1 da SD e apresentar para o grupo 	<p>intersecções possíveis no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira. In: Raído, v. 6 n. 11, p. 37-54, jan./jun. 2012</p> <p>Produções iniciais dos alunos</p>
23/05/18: Implementação 2/3: Módulo 1			
10	24/05/18	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir o papel da SD - Discutir a diferença entre os livros didáticos de ensino de línguas e a abordagem dos gêneros - Problematizar a leitura em LE: textos autênticos e fabricados - Compreender o ensino em espiral na abordagem dos gêneros textuais - Elaborar o módulo 2 levando em conta as dificuldades dos alunos 	<p>Texto 9: CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344</p>
30/05/18: Implementação 3/3: Módulo 2 e produção final (Crítica de cinema)			
04/06/18: Autoconfrontações simples 1			
06/06/18: Implementação 3/3: Módulo 2 e produção final (Fait divers)			
11	07/06/18	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir os obstáculos nas produções de alunos em outros contextos e comparar com o contexto com o qual os professores trabalharam - Análise das produções finais dos alunos, com vistas a compreender o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos - Preparação de um feedback para os alunos 	<p>Texto 10: DOLZ-MESTRE, Joaquim, GAGNON, Roxane, VUILLET, Yann. L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite, Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 13-3 2016</p> <p>Produções escritas iniciais e finais</p>
12	14/06/18	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma síntese do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (PI e PF) - Observar obstáculos ainda encontrados na produção final e refletir como eles poderiam ser superados - Refletir sobre eventuais melhorias das SDs - Apresentar o feedback dado aos alunos - Realizar aloconfrontação para refletir sobre o dilema da produção inicial (individual ou em grupo) 	<p>Texto 11: SAUJAT, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en question. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin, n° 1, p 97-106.</p> <p>Feedback das produções finais</p> <p>Excerto da autoconfrontação simples da formação do semestre anterior</p>
14/06/18: Autoconfrontações simples 2 (fait divers)			
18/06/18: Autoconfrontações simples 2 (crítica de cinema)			
13	21/06/18	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão do conceito <i>design in use</i> et <i>design for use</i> (RABARDEL, WAERN, 2003) - Reflexão sobre adaptações das atividades didáticas dos livros de FLE - Refletir em sugestões a dar aos colegas, caso aplicassem a SD elaborada. - Realizar a autoconfrontação cruzada 	<p>Texto 12: LOUSADA, E. G. Das prescrições oficiais ao livro didático: uma reflexão sobre o processo de elaboração de material didático de português. In: BUNZEN, Clecio (Org.) Livro didático de Português: políticas, produção e ensino. São Carlos: SP. Pedro & João (2015)</p>

21/06/18: Autoconfrontação cruzada			
14	28/06/18	- Apresentar a lista das principais dificuldades dos professores discutidas nas entrevistas - Contextualizar os obstáculos e refletir em soluções possíveis para superar os obstáculos - Solicitar um relato de experiência vivida de todas as etapas (formação + implementação da SD + entrevistas)	Lista dos principais obstáculos comentados nas entrevistas

3. Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante: _____ Data: _____

Endereço: _____ CEP: _____

Telefone: _____ RG: _____ CPF: _____

Nome do pesquisador principal: Eliane Gouvêa Lousada, Suélen Maria Rocha

Instituição: Grupo de pesquisa ALTER-AGE (CNPq); Grupo de pesquisa ALTER (CNPq)

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

1. Propósito do estudo: estudar e compreender o trabalho educacional.
2. Procedimentos: gravações de áudio e/ou vídeo; e/ou coleta de textos escritos pelos participantes (relatórios, diários etc).
3. Riscos e desconfortos: nenhum.
4. Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento do trabalho – métier – de professor.
5. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.
6. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.

7. Incorporação ao banco de dados do grupo ALTER-AGE. Os dados obtidos com esta participação serão incorporados ao banco de dados do grupo ALTER-AGE (núcleo USP), cuja responsável zelar pelo uso e aplicabilidade das amostras unicamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras (escritas, transcritas ou em versão áudio ou vídeo) poderão ser usadas em publicações, apresentações orais e em cursos de formação, sem que haja identificação do falante e sem que seus direitos sejam atingidos.

7. Confidencialidade: os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para o banco de dados do ALTER-AGE. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do sujeito participante

Assinatura do pesquisador

4. Sinopses das aulas

4.1 Sinopse *Fait divers*

Módulo e operação de linguagem	Referências	Material	Descrição
Apresentações	VMS 0 - 9'05''		Os professores organizam a sala e a pesquisadora/formadora apresenta os alunos e o objetivo da pesquisa. Os alunos e os professores se apresentam
Início	VMS 9'06- 10'22''		A professora Carol pergunta aos alunos se eles têm ideia de qual gênero textual vão trabalhar na sequência, em seguida, o professor

			Théo distribui aos alunos a folha com a “mise en situation”
Apresentação da situação - Parte 1 Representação da situação de produção de um <i>fait divers</i>	VMS 10'23"- 20'04"	MS Página 1 Exercício 1	Os alunos leem os títulos dos faits divers Théo pergunta se há alguma questão de vocabulário Carol diz que eles estão lá para ajudá-los Cada professor fica com uma dupla e fazem uma regulação local (refazendo as perguntas propostas no exercício 1) Professores trocam de duplas Théo sugere de responderem coletivamente o terceiro e último título Os alunos respondem as questões e os professores complementam as respostas
Apresentação da situação - Parte 2 Representação da situação de produção de um <i>fait divers</i>	VMS 20'05"- 29'31"	MS Página 1 Exercício 2 a, b, c, d, e, f	Os professores passam para a atividade seguinte, sugerindo manter os binômios, a fim de fazerem os exercícios a, b, c, d, e, f Um aluno diz que há várias respostas para a questão “a” (<i>où cela a été publié?</i>), mas a professora explicita que o fait divers é normalmente publicado no jornal para depois ser compartilhado em outras mídias Cada professor fica com uma dupla e fazem uma regulação local Théo reforça à uma das duplas para discutirem juntos (22'46") Théo pergunta se podem fazer a “mise en commun”, começando pela última questão (se os alunos já escreveram um fait divers), a qual uma das duplas ainda não responderam. Uma das alunas responde com muita dificuldade sobre um fait divers que já redigiu (27'01") Théo corrige a aluna, pois o que ela dizia não se tratava de um fait divers e reforça o que é este gênero de fato, dando exemplos de temas possíveis para esse gênero (27'48")
Apresentação da situação - Parte 2 Representação da situação de produção de um <i>fait divers</i>	VMS 29'32" - 32'01"	MS Página 1 Exercício 3	Théo pergunta ao grupo sobre os temas possíveis dos <i>fait divers</i> a partir das imagens e títulos do exercício 1 Um aluno responde que assinalou quase todas as alternativas

			<p>Théo pergunta a uma das alunas o motivo pelo qual ela escolheu “local”. Ela responde o local físico (<i>route, ville</i>) e o professor intervém refazendo a pergunta. Um outro aluno responde que se trata de um fato não importante e que não repercute mundialmente. Théo faz uma nova pergunta “<i>Qui est le destinataire? A qui on écrit un texte comme celui-ci?</i>”</p> <p>Uma aluna responde que o texto é feito para um público específico e Théo complementa com um exemplo de um fait divers para o público da universidade de São Paulo</p>
Produção inicial Parte 1 Consigna	VMS 32’02” - 36’47”	MS Página 2	<p>Théo lê a consigna e os títulos de <i>fait divers</i> para os alunos.</p> <p>O segundo título uma aluna não entende, outro aluno pergunta o que quer dizer “repart” e “morgue”</p> <p>“<i>Déclaré mort d’un coma éthylique, il se réveille à la morgue et repart faire la fête</i>”</p> <p>Os professores explicam o significado das expressões.</p> <p>O terceiro título “<i>il se fait arrêté par la police après avoir “liké” son avis de recherche</i>”, os alunos perguntam sobre o significado da expressão “avis de recherche”. Uma das alunas explica a classe a pedido de Théo e os professores complementam a resposta da aluna</p> <p>Théo pede para escolherem em duplas o título para a produção inicial</p>
Produção inicial Parte 2 Ecriture du <i>fait divers</i>	VMS 36’48”- 51’04”		<p>As duas duplas escolhem o segundo título</p> <p>Um aluno de uma das duplas sai por um momento da sala e a aluna começa a redigir o texto individualmente. Ao voltar, o aluno começa redigir seu texto também individualmente</p> <p>Théo reitera que eles devem fazer juntos</p> <p>Os professores circulam e sanam as dúvidas dos alunos</p> <p>Théo pergunta se a dupla que faz cada um seu texto vai juntar os parágrafos (43”50”)</p> <p>Os alunos entregam a produção e Théo pergunta se eles tem alguma</p>

			<p>questão e como eles acharam as atividades.</p> <p>Uma das aulas diz que trabalhou muito o <i>fait divers</i> no curso de FLE</p>
--	--	--	---

Módulo e operação de linguagem	Referências	Material	Descrição
Início da aula	VM1 0- 1'46''		Enquanto os alunos chegam e se instalam na sala, Théo pergunta aos dois alunos como passaram o final de semana. Pergunta se eles sabem se os outros dois colegas vão chegar
Transição	VM1 1'47'' - 1'57''		Professor Théo pede para os dois alunos que estão na sala trabalharem em dupla e os lembra qual gênero será estudado na sequência didática.
Módulo 1: Plano global dos conteúdos temáticos: parágrafos	VM1 1'58'' - 7'03''	Excertos de um <i>fait divers</i> em desordem	<p>Professor Théo distribui excertos de um <i>fait divers</i> recortados em papel para que os alunos os coloquem na ordem</p> <p>Ele pergunta se está tudo bem ou se está difícil a tarefa. Os alunos respondem que não está difícil.</p> <p>Os professores distribuem um segundo conjunto de excertos de um texto em desordem e Théo, sorrindo, comenta que está muito fácil o exercício.</p> <p>Os alunos terminam a tarefa, Théo pergunta novamente se foi fácil ou difícil fazê-la. Eles respondem que estava "fácil"</p>
Módulo 1: Plano global dos conteúdos temáticos: compreensão dos títulos	VM1 7'04'' - 11'53''	SD M1 Página 2, exercício 1 Página 1, exercício 1	<p>Pede para os alunos lerem os títulos da primeira aula para tentarem recuperar as características dos títulos do <i>fait divers</i>.</p> <p>Um aluno pergunta se deve ler e, neste momento, Théo começa a ler os três títulos</p> <p>Théo pergunta as três características do título de um <i>fait divers</i></p> <p>A aluna responde de maneira não muito satisfatória e Théo reformula a pergunta "Quels sont les informations présentes dans le titre?"</p> <p>Um aluno responde "quoi, qui, où"</p>

			Théo pede para os alunos criarem um título a partir dos textos que eles colocaram em ordem. Logo em seguida, o professor distribui (página 1) os textos com a ordem correta para correção
Módulo 1: Plano global dos conteúdos temáticos: elaboração de títulos	VM1 11''54'' - 24'54''	SD M1 Página 2, exercícios 2,3 e 4	Um aluno comenta que soube do fait divers da primeira dama. A professora Carol reitera a tarefa de criar os títulos Théo muda de ideia e pede para os alunos fazerem individualmente. Carol concorda e diz que assim é possível comparar depois Professores circulam para sanar as dúvidas
Módulo 1: Correção dos títulos	VM1 24'55''- 44'54''	Lousa SD M1 Página 2, exercício 5	Théo escreve na lousa os títulos criados pelos alunos, em seguida, confere com eles as informações presentes em cada título (quoi, qui, où) Carol e Théo sugerem ajustes nos títulos e explicam que "plongée" é um nome, porém indica uma ação Na correção do segundo título, Théo corrige o uso do "pour" no título, substituindo por "par", porém um aluno corrige Théo (34'19"). Théo também corrige o artigo "l'octogénaire/ une octogénaire" No terceiro título, um aluno lê seu título e Théo diz não entendê-lo, o aluno explica, Carol sugere alguns ajustes para conservar o fato insólito. Ao final da correção de todos os títulos, os alunos comparam os títulos criados com os originais e Théo parabeniza os alunos pela aproximação com o primeiro título. Em grupo, eles identificam as informações contidas em cada um dos títulos originais
Módulo 1: Plano global dos conteúdos temáticos: a pirâmide invertida	'VM1 44'55'' - 55'05''	SD M1 Página 2, exercício 1 (<i>L'organisation des faits divers</i>)	Théo lê a consigna " <i>Quel est le plan des textes ci-dessus ? Les informations sont données du plus général au spécifique ou du spécifique au plus général ? Justifiez avec des extraits des textes.</i> " Depois de alguns minutos, uma das alunas dá a resposta correta, mas os dois outros alunos não estão de acordo, que pensam justamente o

			<p>contrário, que a informação primeira é mais específica.</p> <p>A quarta aluna chega a aula</p> <p>Théo explica o motivo pelo qual as informações são mais gerais, depois mais específicas</p> <p>Carol pergunta aos alunos se a explicação está clara e, em seguida, exemplifica o conceito com o gênero “romance”, que não se revela logo no início o “assassino”, diferente do fait divers que tudo já se apresenta no título</p> <p>Théo, substitui as expressões “général” “spécifique” por “plus grand, plus petit”, respectivamente.</p>
Módulo 1: Contexto de produção	VM1 55'06"- 1:01'48"	SD M1 Página 2 exercício 2: a, b e c	<p>Théo lê a consigna “<i>Lisez le fait divers ci-dessous et répondez.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Quel est son auteur et son possible destinataire ?</i> 2. <i>Quel est son objectif ?</i> 3. <i>Quand a-t-il été publié ? Où ?”</i> <p>Depois de alguns minutos, os professores corrigem com a turma toda</p>
Módulo 1: Aspectos linguísticos : anáforas e pronomes	VM1 1:01'49' - 1:12' 34"	SD M1 Página 3 exercício 1 e 2	<p>Théo pergunta aos alunos se há algo repetitivo no texto. Os alunos respondem “taureau”. Théo explica que o texto foi modificado por ele e Carol para que eles possam substituir o nome por outras expressões.</p> <p>Théo reforça que eles precisam fazer em duplas. Enquanto fazem exercício, os professores circulam para sanar as dúvidas</p> <p>Théo comenta que espera que os textos dos alunos evitem a repetição</p> <p>Théo inicia a correção no coletivo do grupo pelo exercício 2 (Quelle est la fonction de ces pronoms dans le texte?)</p> <p>Alunos respondem que é para evitar a repetição e Théo relança a pergunta pensando no registro oral, dizendo que há naturalmente repetição dos referentes.</p>
Módulo 1:	VM1	Vídeo	Théo explica a atividade oral

contar oralmente um fato insólito	1:12' 35" - 1:26'00"	de dois fatos insólitos	Os alunos visionam o vídeo, em seguida contam o fato como se fossem os próprios personagens Os professores observam a produção oral dos alunos e auxiliam quando os alunos estão em dificuldade.
-----------------------------------	----------------------	-------------------------	---

Módulo e operação de linguagem	Referências	Material	Descrição
Intermédio	VM2 0 - 2'28"		Os alunos e professores comentam sobre a greve de combustíveis e contam o que fizeram no último final de semana
Módulo 2 Relembrar o conteúdo e os títulos dos faits divers	VM2 2'29" - 5'30"		Théo comenta que faz duas semanas desde a última aula e pede aos alunos de se lembrarem das atividades trabalhadas no módulo 1, bem como o conteúdo dos textos Uma das alunas conta um fait divers diferente do visto na aula
Módulo 2: título conteúdo temático e pirâmide invertida	VM2 5'31" - 24'24"	SD M2 página 1 exercício 1 2, 3 e 4 Lousa	Théo lê a consigna (1,2) para os alunos, pedindo que eles associam cada parte do título a um parágrafo do texto Em seguida, Théo pede para os alunos compararem as respostas, porém uma das alunas não havia terminado Digressão: falam da copa do mundo Em seguida, Théo corrige com os alunos Théo pergunta se os alunos se lembram das características do título do fait divers. Uma das alunas responde "le lieu" e Théo complementa dizendo que não é obrigatório. Outro aluno responde "qui, quoi". Théo retoma o título "Déclaré mort, il se réveille à la morgue et retourne en soirée " e pergunta aos alunos se eles se lembram de uma outra característica importante do título de um fait divers. Os alunos ficam em silêncio e o professor mesmo dá a resposta Théo pede para os alunos fazerem o exercício 3. Depois de alguns minutos, o professor pergunta se a atividade

			<p>está complicada e sugere que façam juntos</p> <p>Carol lê cada frase do exercício e eles vão resolvendo juntos.</p> <p>Os alunos se confundem com a maneira como a atividade 3 foi construída (uma aluna confunde “3 parágrafos” com “3e parágrafo”, dentre outros problemas. Os alunos não dão as respostas esperadas, o que faz Carol e Théo explicarem com outras palavras as afirmações</p> <p>Carol afirma que a atividade não está mesmo clara</p> <p>Théo vai à lousa e coloca as respostas do exercício 4</p>
Módulo 2 Vozes do texto	24'25" - 47'16"	SD M2 página 2 exercício 1, 2 e 3 Lousa	<p>Théo dá a consigna “Relisez les extraits soulignés des trois textes du cours dernier. Identifiez l’auteur de chacun de ces extraits”</p> <p>e diz que fará a primeira frase com os alunos. Para as frases seguintes, Théo lê uma a uma e aguarda os alunos responderem para corrigir.</p> <p>Théo propõe (exercício 2) que eles classifiquem em discurso direto e indireto. Os professores circulam para sanar as dúvidas dos alunos</p> <p>Carol guia a correção (relê as frases e espera os alunos darem a resposta) e Théo coloca a solução na lousa</p> <p>Théo seleciona duas frases e as escreve na lousa, perguntando aos alunos quais verbos introduzem o discurso, quais marcas linguísticas do discurso direto e indireto, bem como outros exemplos de verbo introdutório para a inserção de vozes, estes, que por sua vez, são colocados na lousa pelo professor.</p> <p>Alunos perguntam sobre a existência do verbo “poster” e Carol responde que depende da orientação do jornal, recuperando o exemplo de um dos títulos trabalhados na SD (liker)</p>
Módulo 2: Discours rapporté	VM2 47'17" - 57'04"	SD M2 página 2 exercício 4, Papéis recortados com o	<p>Théo pergunta se os alunos já brincaram de “téléphone arabe” e explica como fazer a atividade</p> <p>Os alunos tiram suas dúvidas de como realizar a atividade.</p> <p>Conforme fazem o jogo, eles vão tendo questões que, imediatamente, são</p>

		discurso direto	respondidas pelos professores. Carol e Théo também comentam quando a fonte se perde ou quando há modalizações
Produção final	VM2 57'05" - até o final	SD M2 página 3	Théo lê a consigna complementando-a ao lembrar de alguns pontos trabalhados nos módulos

4.2 Sinopse *Crítica de cinema*

Apresentação da situação

Módulo e operação de linguagem	Referências	Material	Descrição
Início da aula	VMS 0 - 15'30"		A prof. se apresenta dizendo que está em início de carreira e explica sobre a escola colaborativa onde ela começou a lecionar FLE Explica que aplicará uma SD nas três próximas semanas em um quadro de formação Pede para os alunos se apresentarem O primeiro se apresenta, em seguida, a professora diz que além do nome também quer saber a razão pela qual os alunos gostam de francês Pergunta se pode "tutoyer" os alunos
Transição	VMS 15'31"- 16'42"		A prof. pergunta se os alunos gostam de cinema e se são cinéfilos Distribui a folha com as atividades da SD só para a metade do grupo e pede para trabalharem em binômios. Logo em seguida, distribui as folhas para os alunos que não receberam.
Apresentação da situação - Parte 1 Contato com a prática social: assistir filmes	VMS 16'43" - 43'12"	MS Página 1 Exercício 1 échauffement a, b, c, d	A prof. pede para fazerem a atividade em cinco minutos para em seguida fazer a "mise en commun". Circula para responder questões dos alunos, sobretudo de vocabulário

			<p>Pede para cada dupla fazer uma síntese do que foi discutido no grupo, porém cada aluno comenta sua resposta pessoal e os alunos vão reagindo (Ex. filme da Bruna Surfistinha e outras temáticas).</p> <p>A prof. comenta com os alunos que assistiu um dos filmes selecionados para a atividade e não conseguiu dormir durante uma semana</p> <p>As opiniões pessoais de variados filmes aparecem.</p> <p>Uma das alunas reage diversas vezes.</p> <p>A prof. pede para irem mais rápido "<i>on se dépêche</i>"</p>
<p>Apresentação da situação - Parte 2</p> <p>Representação da situação de produção de uma <i>critique de cinéma</i></p>	<p>VMS</p> <p>43'13" - 58'20"</p>	<p>MS</p> <p>Página 1</p> <p>Exercício 2</p>	<p>Pede para fazer o exercício 2 e recomenda que, no momento da mise en commun, cada aluno faça um resumo da resposta do colega.</p> <p>No meio da atividade (48'), a prof pergunta aos alunos se podem ficar 15 min a mais. Os alunos que não podem, ela sugere de fazer em casa e mandar por email.</p> <p>A prof. inicia a mise en commun. A aluna que começa, fala de si e a professora relembra que ela deve reportar ao grupo resposta do colega.</p> <p>Todos alunos falam, em seguida a prof. passa para a tarefa seguinte</p>
<p>Produção inicial</p>	<p>VMS</p> <p>58'21" - 1'00"00</p>	<p>MS</p> <p>Página 2</p>	<p>A prof. dá a consigna, ressaltando que é uma atividade para ajudá-la a saber o que os alunos sabem e o que não sabem sobre o gênero.</p> <p>Pede que seja algo simples, sem a necessidade de recorrer a internet.</p> <p>Um aluno pergunta sobre o tamanho do texto, ela responde que dez linhas é o suficiente.</p> <p>A prof. ressalta que os que devem ir embora, enviarão a PI na mesma semana, por email</p>

Módulo 1

Módulo e operação de linguagem	Referências	Material	Descrição
Início da aula	VM1 0 - 2'05"		Prof. cumprimenta os alunos, pergunta se eles gostam do frio. Os alunos falam que não gostam do calor, com exceção a uma das alunas. Ela pergunta se os outros alunos ausentes virão a aula.
Transição	VM1 2'06" - 3'27"		A prof diz que vão retomar A SD e pergunta aos alunos se eles se lembram do gênero. Um aluno responde " <i>synopsis</i> " e a prof. diz " <i>pas du tout</i> ". Este mesmo aluno diz que ele fez uma sinopse para a PI. Pergunta se os alunos já ouviram falar do filme "Rue des Cases Nègres"
Module 1: Échauffement Tema do filme, luz das cenas e efeitos de sentido	VM1 3'28" - 29'45"	Módulo 1 página 2, atividade III 1 (a, b, c)	<p>A prof. anuncia que projetará um vídeo e ressalta que não se trata do trailer do filme, mas de dois excertos do filme.</p> <p>Logo após assistir os excertos, a prof, pergunta se os alunos gostaram deles.</p> <p>Em seguida, ela pede para os alunos discutirem em binômios. Depois de aprox. 2 minutos, a prof se dá conta que ela não deu a consigna aos alunos e pede para fazer a atividade III (a, b e c). Enquanto eles discutem, a prof circula e responde perguntas de vocabulário (<i>canne à sucre</i>)</p> <p>A prof. começa com a questão b e faz outra pergunta aos alunos (<i>Est-ce que les noirs ont conquis la liberté après l'abolition de l'esclavage?</i>)</p> <p>Uma aluna pergunta sobre a época do filme.</p> <p>Outra aluna começa a falar da Martinica</p> <p>A prof faz às questões "b" e "c" com suas próprias palavras e às alunas respondem e a prof vai ajustando as respostas. Uma das alunas diz não estar de acordo com a prof.</p>

Module 1: Layout e planificação do texto	VM1 29'46" - 42'45"	Módulo 1 página 2, Atividade IV Texto recortado "Rue Cases- Nègres, depuis 27 ans rien n'a changé"	A prof distribui o texto recortado para que os alunos o coloque em ordem (atividade IV), após alguns minutos, ela faz a "mise en commun". Durante este momento, uma aluna afirma que o filme é autobiográfico, a professora desenvolve a temática, sob um ponto de vista de crítica literária. Aluna acrescenta que o texto é ambíguo com relação ao termo "orphelin". a prof. termina de corrigir com os alunos a ordem do texto
Module 1: Contexto de produção do gênero crítica de cinema	VM1 42'46" - 1'03'18"	Módulo 1 página 2, Atividade V (1a 6) Texto crítica "Cases- nègres")	a prof pede para as alunas fazerem a atividade V (1 à 6), uma aluna não compreende, o que faz a prof se dar conta de que ela mesma tinha uma versão diferente dos alunos. A prof avisa que eles têm 3 minutos para responder às questões. Durante este tempo, ela circula nos grupos. Início da mise en commun: a prof pergunta o que é uma sinópse e qual sua diferença com relação ao gênero crítica de cinema As outras questões são respondidas pelos alunos e a prof acrescenta elementos uma melhor compreensão contexto no qual o texto está inserido. A prof faz outras perguntas (exemplo: <i>Pourquoi est important savoir où le texte a été publié?</i>). A prof. da importância de ler uma crítica (institucionalização) e os alunos acrescentam suas opiniões.
Module 1: Posicionamento enunciativo	VM1 1'03'19" - 1'14'18"	Módulo 1 página 2 e 3 Atividade VI (1, 2, 3)	A prof. pede para os alunos continuarem em duplas para realizar a atividade VI A prof circula para ajudar os alunos. Há uma questão de vocabulário e o teor pejorativo d "les bronzés". A prof comenta com uma das duplas que conhece o livro e o filme, pois sua professora de literatura francesa os trabalhou no curso de graduação A prof. explica a maneira como o autor do texto fala do filme, sem se implicar diretamente (a escolha das

			palavras: succès, exceptionnel, malheureusement)
Module 1: Vozes Coesão verbal Modalizações	VM1 1'14'19" - 1'31'35"	Módulo 1 página 3 Atividade VII (1, 2, 3)	<p>A prof. pede para os alunos continuarem em duplas para realizar a atividade VII.</p> <p>Os alunos discutem em duplas, e a prof distribui o texto da critique que eles haviam colocado em ordem no início da aula. Pede desculpas aos alunos, dizendo que seria mais fácil realizar às atividades e ela tivesse distribuído logo após a primeira atividade. Justifica-se dizendo que é preciso pensar em muitas coisas ao mesmo tempo.</p> <p>Pergunta aos alunos se pode fazer a "mise en commun".</p> <p>Correção em grande grupo: os alunos respondem e a prof. complementa as respostas dadas. Uma das alunas exprime sua opinião, fugindo da questão.</p> <p>A prof percebe que a aula chegou ao fim e diz aos alunos "<i>juste pour finir, la dernière question</i>". Diz que já trataram dessa questão, reiterando que o autor não utiliza a 1a pessoa para dar a sua opinião sobre o filme.</p> <p>Uma das alunas comenta que utilizou na produção inicial "je" várias vezes</p> <p>Pede para os alunos trazerem a folha da SD na aula seguinte. Uma aluna pergunta se há alguma atividade para fazer em casa, ela responde que não devem fazer nada.</p>

Módulo 2

Módulo e operação de linguagem	Referências	Material	Descrição
Início da aula	VM2 0 - 1'39"		Os alunos se instalam, a profa. distribui as folhas Ela comenta sobre a greve de caminhões

			Diz que retomará a SD e colocará um vídeo de um <i>trailer</i>
Module 2: Títulos	VM2 1'40" - 11'19"	Trailer "Aquarius" Página 3 Exercício 1	A prof. pergunta se os alunos assistiram ao filme <i>Aquarius</i> Alunos assistem o trailer, ao final, fazem comentários sobre a atriz Sonia Braga Mise en commun. Prof. comenta a importância do título e a ausência dele nas produções iniciais, mas ao ver a reação dos alunos e diz que " <i>c'est pas grave, car c'était une première approche</i> " Discutem um pouco sobre a importância do título para esse gênero, o lado argumentativo.
Module 2: diferença entre o gênero crítica de cinema e sinopse	VM2 11'20" - 50'23"	um texto de crítica uma sinopse do mesmo filme Página 3 e 4 Atividade X Exercício 1, 2, 3, 4	A prof. distribui os textos e pede para os alunos compararem os dois gêneros respondendo às questões 1 a 4 Após algum tempo, uma aluna diz: <i>c'est trop pour moi</i> , ao falar das atividades. Aluna comenta sobre o termo utilizado no texto pelo crítico "Sonia Braga est la Catherine Deneuve brésilienne". Outros alunos dão suas opiniões também, alguns argumentando a favor ou contra essa comparação A prof circula e responde questões de vocabulário mise en commun A prof. vai regulando as respostas, fazendo outras perguntas para os alunos compreenderem a diferença entre os dois gêneros. <i>Une critique peut avoir un synopsis, mais pas le contraire</i> . A prof. comenta as estratégias argumentativas do autor para convencer o leitor e os alunos debatem um tempo considerável sobre a implicação do autor no texto
Module 2: a argumentação	VM2 50'24" - 1'05'00"	Página 4 atividade XI	A prof. dá a consigna, depois resolve mudá-la para simplificar a tarefa (os alunos devem escolher um filme e pensar em três argumentos a favor), uma das

			<p>alunas diz que já estava concentrada.</p> <p>Duas alunas vão embora mais cedo e a prof. pede para às alunas fazerem a PF e enviar por email.</p> <p>A prof faz a mise en commun e vai regulando as respostas dadas pelos alunos</p>
Produção final	VM2 1'05'01" - 1'40'53"	<p>Página 4 Atividade XII exercício 1</p> <p>Folha em branco</p>	<p>A prof a consigna lê a consiga 1 Ela menciona os elementos importantes que devem constar na crítica de cinema</p> <p>Uma aluna pergunta sobre a correção da PI, a prof diz que ela vai entregar a correção dos dois textos, mostrando o progresso dos alunos</p> <p>A prof. senta-se e responde eventuais questões dos alunos enquanto eles realizam a PF.</p>

5. Transcrições das entrevistas em autoconfrontação

5.1 Transcrição das entrevistas em autoconfrontação - *Fait divers*

TURNO	Excertos	Falantes	Transcrição
10000	Excerto 01 ACS1	S:	bon vous avez pu regarder les deux vidéos des deux cours... voilà... bon vous voulez commencer par:::.... par l'ordre de la vidéo ou ou chacun... donne l'extrait qui a choisi...
10001	Excerto 01 ACS1	Théo:	je ne sais pas qu'est-ce que tu as choisi? comme extrait
10002	Excerto 01 ACS1	Carol:	oui... j'ai noté... il y a quelques uns que j'ai pas noté quel était le problème... j'en suis pas sûre
10003	Excerto 01 ACS1	Théo:	[mais on peut les regarder
10004	Excerto 01 ACS1	Carol:	mais dans le premier c'est juste deux choses
10005	Excerto 01 ACS1	Théo:	ok... dans le premier j'ai rien noté en fait
10006	Excerto 01 ACS1	S:	à la mise en commun. la mise en situation et production initiale
10007	Excerto 01 ACS1	Théo:	ouais non
10008	Excerto 01 ACS1	S:	d'accord... donc on commence par Carol
10009	Excerto 01 ACS1	Carol:	ok... c'est vingt-six
10010	Excerto 01 ACS1	Théo:	tu veux qu'on met ici? ou tu vas contrôler?
10011	Excerto 01 ACS1	S:	je vais mettre ici.... vingt-six pile?
10012	Excerto 01 ACS1	Carol:	je pense que oui
10013	Excerto 01 ACS1		((1:30-3:09 vidéo))
10014	Excerto 01 ACS1	S:	c'est bon?

10015	Excerto 01 ACS1	Carol:	oui... à ce moment en fait je comprends rien... qu'est-ce qui se passe parce que j'ai pas compris ce qu'elle voulait dire et moi je suis tout le temps ((visage de rien comprendre)) "qu'est-ce que c'est ça?" parce qu'on a demandé s'ils avaient déjà écrit un fait divers et elle commence à raconter quelque chose que c'était un problème à São Paulo qu'elle avait écrit et:::: je ne comprends pas quel est le rapport avec le fait divers et je sais pas si je dois...eh::::... corriger parce que je comprends même pas ce qu'elle qu'elle raconte... donc... ((rires))
10016	Excerto 01 ACS1	S:	ok
10017	Excerto 01 ACS1	Carol:	c'était dur pour la deuxième fois
10018	Excerto 01 ACS1	Théo:	et après quand je/ moi je ne comprenais non plus... ce qu'elle disait ((rires))... ahn::::... mais je pense qu'à un moment donné je::: je me suis rendu compte qu'elle qu'elle comprenait pas en fait qu'est-ce que c'était un::: un::: un fait divers
10019	Excerto 01 ACS1	Carol:	: hmhum... et quand tu as dit "qu'est-ce que c'est un fait divers" ça était ouf... ils ne comprennent pas ce qui est un fait divers il y a un problème... parce que je savais pas si c'était le moment de dire
10020	Excerto 01 ACS1	Théo:	d'interrompre
10021	Excerto 01 ACS1	Carol:	oui de dire "mais ce n'est pas tout à fait"
10022	Excerto 01 ACS1	Théo:	hmhum
10023	Excerto 01 ACS1	S:	hmhum
10024	Excerto 01 ACS1	Théo:	parce que je lui dis après et je pense que je pense qu'elle a compris
10025	Excerto 01 ACS1	Carol:	oui oui je pense que oui... il y avait d'autres choses qu'on a fait... mais jusqu'à ce moment je pense qu'elle a traduit un fait divers et a pensé que c'est n'importe quelle chose... n'importe quel... fait qui était divers... sur la société ça serait un fait divers
10026	Excerto 01 ACS1	S:	hmhum donc là la difficulté c'est d'établir le contact avec l'élève...
10027	Excerto 01 ACS1	Carol:	oui je n'ai pas compris ce qu'elle disait et comment intervenir pour ahn::::... la corriger
10028	Excerto 01 ACS1	S:	hmhum... et si on imagine si ça se/ si se passe encore une autre fois est-ce que tu aurais des idées de comment... traiter ça? parce que là tu étais un peu... déroutée... du fait qu'il n'y avait pas une communication et::: est-ce que tu aurais ahn::::/ tu aurais une idée de quoi faire si ahn ça/ si ça se répète dans un autre cours? qu'est-ce qu'on/ qu'est-ce que vous pourriez faire... dans ce cas?... est-ce que tu as déjà vécu ça... avant? ce type de problème?
10029	Excerto 01 ACS1	Carol:	oui... oui... mais::::... mais ça c'est c'est... je suis pas sûre parce que c'est tout à fait différent la manière dont je travaille (relacionar com Fernanda quando fala da escola français partout)

10030	Excerto 01 ACS1	S:	hmhum
10031	Excerto 01 ACS1	Carol:	donc j'étais pas sûre comment comment comment... traiter ça
10032	Excerto 01 ACS1	S:	oui c'était le premier jour
10033	Excerto 01 ACS1	Carol:	oui
10034	Excerto 01 ACS1	S:	tu connaissais pas les apprenants
10035	Excerto 01 ACS1	Carol:	je voulais pas sembler un peu.... comment on dit... ahn:::... un peu dure parce que je voulais qu'ils étaient à l'aise etc qu'ils n'avaient pas peur de parler et exposer les choses
10036	Excerto 01 ACS1	S:	hmhum... donc la laisser parler comme ça c'était une bonne une bonne démarche à ce moment-là... même si on on ne comprenait pas tellement ce qu'elle disait
10037	Excerto 01 ACS1	Carol:	mais en fait je pense que..... ahn... avec des autres choses des autres exemples et ce que Théo a parlé je je pense que c'est un peu plus clair
10038	Excerto 01 ACS1	S:	hmhum
10039	Excerto 01 ACS1	Théo:	parce que moi je savais pas non plus quoi faire... et je je voyais que ça... ça commençait à être long
10040	Excerto 01 ACS1	Carol:	hmhum
10041	Excerto 01 ACS1	Théo:	et::: je pense que j'étais dans la même situation que toi là on était comme elle parlait toute seule personne comprenait mais il fallait il fallait continuer
10042	Excerto 01 ACS1	Carol:	hmhum
10043	Excerto 01 ACS1	Théo:	il fallait comme/ j'essayais/ je je sais pas qu'est-ce que j'avais dans ma tête mais je pense que c'était comme il faut que je/ il faut continuer et qu'est-ce qu'elle raconte? qu'il fallait comme la comprendre... rapidement ((rires)) pour continuer... mais:::
10044	Excerto 01 ACS1	S:	parce que vous avez eu l'espoir de la comprendre?
10045	Excerto 01 ACS1	Théo:	oui oui c'est ça j'attendais j'attendais que ça fasse du sens
10046	Excerto 01 ACS1	S:	hmhum et ça arrivait pas?
10047	Excerto 01 ACS1	Théo:	ouais elle disait comme par exemple des personnes à São Paulo qui ont un problème de peau à cause de la pollution et j'étais comme "c'est quoi le rapport?"... mais là quand j'ai compris qu'elle qu'elle disait qu'elle avait écrit un texte qui était plutôt comme un article... je pense
10048	Excerto 01 ACS1	Carol:	hmhum
10049	Excerto 01 ACS1	Théo:	de journal... parce que je pense qu'elle avait identifié la sphère mais elle avait pas très bien compris que c'était comme un texte qui raconte un événement... une chose que s'est passé comme ponctuellement et après je pense qu'elle dit ça non? parce que je lui ai dit "mais si tu racontes une histoire avec/ à propos d'une personne qui a eu un problème à cause de la pluie le jour tel... là ça va... elle a dit "ah il faut que ça soit ponctuel"

10050	Excerto 01 ACS1	Carol:	oui
10051	Excerto 01 ACS1	Théo:	je pense qu'elle a... elle a... elle a compris... après
10052	Excerto 01 ACS1	Carol:	oui oui
10053	Excerto 01 ACS1	Théo:	mais oui c'est vrai que c'était... c'était long
10054	Excerto 01 ACS1	S:	d'accord il y a un autre extrait?
10055	Excerto 01 ACS1	Carol:	ahn j'ai marqué le trente-deux...
10056	Excerto 01 ACS1	Théo:	mais ça je pense que ça arrive souvent
10057	Excerto 01 ACS1	Carol:	hmhum
10058	Excerto 01 ACS1	Théo:	comme les élèves qui parlent ahn::: et tu sais pas de quoi ils parlent et tu veux pas les interrompre parce que... ils font/ ils disent ils disent quelque chose qui n'est pas vraiment ahn::: mais là c'est là où ils s'expriment de façon libre... c'est ça aussi/ moi je n'aime pas trop... les couper quand ils quand ils s'expriment de cette façon là parce qu'à mon avis c'est là où ils vont mettre vraiment c'est là où ils vont/ ils veulent être compris
10059	Excerto 01 ACS1	Carol:	hmhum
10060	Excerto 01 ACS1	Théo:	donc c'est des des situations comme ça que.../ je sais pas il faut doser... la laisser parler mais la couper quand même... elle ne fait pas une activité elle parle parce qu'elle veut et c'est intéressant comme interaction
10061	Excerto 01 ACS1	Carol:	et quand on demande s'ils ont compris ils ont toujours compris... et après quand ils vont donner des exemples on va voir... qu'ils ont compris en fait
10062	Excerto 01 ACS1	Théo:	[c'est ça... ça c'est une chose que moi j'ai compris il faut...
10063	Excerto 01 ACS1	S:	ah il faut leur laisser la parole pour qui pour que vous sachiez qu'ils ont s'ils ont compris
10064	Excerto 01 ACS1	Carol:	[il n'y a pas d'élève qui dit "je n'ai pas compris"... c'est rare ça
10065	Excerto 01 ACS1	Théo:	[oui c'est ça moi je pense qu'il faut changer la question moi j'ai pas encore arrivé à ça moi aussi j'ai cette intuition qu'il faut pas demander s'ils ont compris il faut demander est-ce que vous pouvez m'expliquer ça?
10066	Excerto 01 ACS1	S:	((rires))
10067	Excerto 01 ACS1	Carol:	oui... c'est ça
10068	Excerto 01 ACS1	S:	hmhum... c'est le moment où vous pouvez évaluer ce que ce qu'il faut... s'ils font correctement
10069	Excerto 01 ACS1	Théo:	[ouais
20000	Excerto 02 ACS1	S:	c'est le trente?
20001	Excerto 02 ACS1	Carol:	trente-deux
20002	Excerto 02 ACS1		((11:03-12:05 vidéo))
20003	Excerto 02 ACS1	S:	c'est bon?

20004	Excerto 02 ACS1	Carol:	oui... parce qu'il ne comprenait pas qu'est-ce que c'était la morgue et j'ai pensé qu'il n'avait pas compris qu'il était mort donc il y a un problème là et j'ai dit "non il a été déclaré mort" et il disait "non mais la morgue" et j'étais "oui mort" ((rires))
20005	Excerto 02 ACS1	S:	ah:::
20006	Excerto 02 ACS1	Carol:	ah oui ils comprennent ce que c'est mort mais le mot qu'ils ne comprennent pas c'est la morgue
20007	Excerto 02 ACS1	S:	lui il était/ c'était le mot repartir non c'était ça non?
20008	Excerto 02 ACS1	Carol:	oui il repart/ je pense qu'il repart faire la fête
20009	Excerto 02 ACS1	Théo:	Léo demande repart il y a plus/ tout le monde parle en même temps
20010	Excerto 02 ACS1	Carol:	oui
20011	Excerto 02 ACS1	Théo:	comme il s'appelle?
20012	Excerto 02 ACS1	S:	Miguel?
20013	Excerto 02 ACS1	Théo:	non à gauche
20014	Excerto 02 ACS1	S:	Maria Marli Lucas
20015	Excerto 02 ACS1	Théo:	Marta elle a compris elle me dit/ elle m'explique ce que s'est passé... Léo il dit "c'est quoi repart?" elle Miriam elle a pas compris « c'est quoi morgue? »
20016	Excerto 02 ACS1	Carol:	[qu'est-ce que c'est la morgue ((rires))
20017	Excerto 02 ACS1	Théo:	donc c'est chaque élève... interagit avec nous et après moi j'ai interagit avec Miriam elle a une interaction avec toi donc c'est... trop de choses qui se passent
20018	Excerto 02 ACS1	Carol:	oui
20019	Excerto 02 ACS1	Théo:	mais j'avais pas compris ça qu'ils avaient pas compris la morgue
20020	Excerto 02 ACS1	Carol:	[et après j'étais mais non c'est facile là mort et je comprenais pas pourquoi ils n'avaient pas compris... il était mort et après ah oui la morgue c'est le mot difficile
20021	Excerto 02 ACS1	S:	hmhum... et là donc il y avait ahn::: la question du vocabulaire tout le monde était concerné dans des vocabulaires différents... ça veut dire
20022	Excerto 02 ACS1	Carol:	hmhum
20023	Excerto 02 ACS1	S:	chacun avait sa question qui est/ ils ont ils ont ils ont dit en même temps et Marli t'as expliqué ce que c'était quoi?
20024	Excerto 02 ACS1	Théo:	ce que c'était passé ahn je pense qu'elle a été la seule... à bien comprendre elle m'a juste dit "ah il est repartir faire la fête après être mort" j'ai dit comme "oui exactement c'est ça"
20025	Excerto 02 ACS1	S:	mais elle voulait répondre la question de Lucas?
20026	Excerto 02 ACS1	Théo:	non je pense qu'elle disait juste:::
20027	Excerto 02 ACS1	S:	d'accord
20028	Excerto 02 ACS1	Théo:	elle faisait juste une blague

20029	Excerto 02 ACS1	Carol:	et après il y a une autre confusion... parce que... eh::::... ils pensaient que la morgue que c'était le:: ahn:::: quand les parents sont là pour veiller quelque chose comme ça avant l'enterrement
20030	Excerto 02 ACS1	S:	[l'enterrement
20031	Excerto 02 ACS1	Théo:	[le funeral
20032	Excerto 02 ACS1	Carol:	et et on disait que c'était comme la préparation du corps et ils disaient "non mais il n'y a pas une préparation oui il y a une préparation ah je sais pas je suis jamais mort moi non plus" ((rires))
20033	Excerto 02 ACS1	S:	((rires))
20034	Excerto 02 ACS1	Carol:	ça c'était une confusion pour préciser en fait ce que c'était la morgue
20035	Excerto 02 ACS1	S:	hmhum... est-ce qu'avant vous avez... vous avez prévu un un problème de vocabulaire ou ou non? c'était clair... au moment que::::... vous avez vous avez fait la séquence et là il y avait le titre et::: est-ce que vous avez pensé à à des questions possibles? ou... ou non?
20036	Excerto 02 ACS1	Carol:	ahn:::: non... non
20037	Excerto 02 ACS1	S:	donc là c'est un imprévu là
20038	Excerto 02 ACS1	Carol:	oui
20039	Excerto 02 ACS1	S:	l'un ne comprend pas le mot repart l'autre ne comprend pas la morgue n'est-ce pas? un avait compris que c'était la mort qui posait la question mais c'était la morgue
20040	Excerto 02 ACS1	Carol:	oui ((rires)) eh:::: ahn:::: eh::::... c'est c'est un mot que dans la littérature dans les textes qu'on travaille/ on a déjà travaillé le fait divers de crimes un peu comme ça donc c'était pas un problème pour moi mais après je me suis dit que que::: ça c'était un peu...on pourrait avoir prévu ça... ça c'est pas un mot qu'ils sont habitués normalement je pense... donc après je me suis dit que que que que ça serait une chose que ahn:::: que peut-être je je pouvais avoir recherché ou quelque chose comme ça... pour... ça n'était pas impossible prévoir
20042	Excerto 02 ACS1	S:	hmhum... comment vous traitez normalement les questions de vocabulaire qui sont posées comme ça?
20043	Excerto 02 ACS1	Théo:	moi je pense que je ferais ce qu'on a fait en fait... c'est voir si quelqu'un d'autre... avait compris
20044	Excerto 02 ACS1	S:	[d'accord
20045	Excerto 02 ACS1	Théo:	sinon demander de relire la phrase... faire des hypothèses... sinon ahn expliquer comme tu as expliqué... en français qu'est-ce que ça veut dire je je suivrais ce chemin
20046	Excerto 02 ACS1	S:	hmhum
20047	Excerto 02 ACS1	Carol:	si on avait le texte on pourrait faire le contexte trouver ce que le mot ce que le mot veut dire dans la phrase mais c'est juste le titre

20048	Excerto 02 ACS1	Théo:	même dans la phrase parce que c'est comme... c'est quoi? réveillé?
20049	Excerto 02 ACS1	Carol:	réveillé à la morgue...
20050	Excerto 02 ACS1	Théo:	il repart faire la fête?
20051	Excerto 02 ACS1	Carol:	déclaré mort
20052	Excerto 02 ACS1	Théo:	déclaré mort
20053	Excerto 02 ACS1	Carol:	il se réveille à la morgue et prend...
20054	Excerto 02 ACS1	S:	et repart faire la fête
20055	Excerto 02 ACS1	Théo:	parce que il y a quelques il y a quelques... pas hypothèses... ahn... il y a quelques hypothèses à faire mais déclaré mort après que t'es déclaré mort soit t'es à l'hôpital soit t'es à la morgue soit t'es je sais pas parce qu'il y a quelques endroits il y a peu d'endroits possibles ahn::: quand t' es mort donc... pour se réveiller ((rires))
20056	Excerto 02 ACS1	Carol:	mais mais comme c'est un titre insolite peut-être ils n'ont pas CRU ce qu'ils lisaient parce que l'autre a demandé qu'est-ce que c'était repart et quand tu as dit repartir il savait qu'est-ce que c'est repartir mais après il a été déclaré mort... il n'y a pas repartir
20057	Excerto 02 ACS1	Théo:	hmhum
20058	Excerto 02 ACS1	Carol:	peut-être ils ont douté ce qu'ils savaient déjà... c'était c'était c'était pas attendu
20059	Excerto 02 ACS1	S:	oui c'est pas attendu et c'est pas régulier c'est pas ce qu'on attend c'est pas.../ c'est insolite
20060	Excerto 02 ACS1	Carol:	peut-être
20061	Excerto 02 ACS1	S:	donc le titre insolite peut-être c'est une démarche intéressante... le vocabulaire comme ça mais... voilà... un autre extrait?
20062	Excerto 02 ACS1	Carol:	dans ce premier/ cette première vidéo c'est ça que j'ai... choisi
30000	Excerto 03 ACS1	S:	hm::: j'ai un extrait ici... hm... quarante-quatre
30001	Excerto 03 ACS1		((19:36-21:17 vidéo))
30002	Excerto 03 ACS1	S:	bon... voilà ((rires)) je pensais que les gens fermaient... la porte...bon
30003	Excerto 03 ACS1	Théo:	mais il y a quelqu'un qui est venu
30004	Excerto 03 ACS1	S:	oui... eh::: bon... est-ce que vous comprenez ce qui se passe à ce moment vous voulez ahn::: justi/ ahn::: développer un peu ce que vous voyez ou...
30005	Excerto 03 ACS1	Théo:	c'est le moment de la production initiale on attend qu'ils qu'ils écrivent
30006	Excerto 03 ACS1	S:	ouais... et comment vous voyez ahn::: votre rôle à ce moment-là?

30007	Excerto 03 ACS1	Théo:	à mon avis c'était le moment de de les de de l'écriture... ils étaient censés travailler en binômes... et donc... Marta et Léo ils ont commencé à faire en binômes... Marcos et Miriam ont décidé de faire individuellement mais::: moi je pensais pas à intervenir à ce moment-là... s'ils avaient des questions de de vocabulaire et tout je pourrais les aider mais moi/ pour moi c'était le moment de les laisser faire le travail eux-même... parce que justement on voulait voir après c'était quoi leur faiblesse pour ahn pour faire la séquence... je ne sais pas si c'est ça que tu questionnes mais:::
30008	Excerto 03 ACS1	S:	hmhum... oui à ce moment-là qu'est-ce que::: qu'est-ce que se passe?
30009	Excerto 03 ACS1	Théo:	nous on attend
30010	Excerto 03 ACS1	S:	à ce moment-là d'attente comment vous vous ressentez ça? ... je sais pas si ça si ça vous gêne...
30011	Excerto 03 ACS1	Théo:	pas moi
30012	Excerto 03 ACS1	Carol:	Moi non plus
30013	Excerto 03 ACS1	S:	c'est bon? il n'y a pas de::: quel
30014	Excerto 03 ACS1	Carol:	cette chose je savais pas si:::... s'il faudrait intervenir parce que::: eh::: ça c'était la première fois mais après ça s'est passé d'autres fois... Marcos il n'aime pas trop travailler en binômes j'étais pas sûre si on devait insister ou pas... je sais pas pourquoi mais::: je je me suis aperçue qu'il est/ il a une résistance pour... travailler avec Miriam
30015	Excerto 03 ACS1	S:	[hmhum
30016	Excerto 03 ACS1	Carol:	je sais pas si le problème c'est Miriam ou s'il préfère faire tout seul mais::: mais Léo et Marta ils travaillent très bien ensemble il est très fort et je pense que ça ça va ça va très bien et les autres ils discutent même pas parce qu'ils pourraient discuter et faire les textes séparés mais::: ils parlent pas et je j'étais pas sûre à ce moment si je je devais "non mais vous ne travaillez pas ensemble?" je n'ai pas fait mais je je j'étais pas sûre à ce moment
30017	Excerto 03 ACS1	S:	hmhum
30018	Excerto 03 ACS1	Théo:	avant je pense que je leur ai posé la question deux ou trois fois "vous allez faire ensemble?" et ils disaient rien après je répétais comme "faites vous deux" je pense que j'ai repris ça plusieurs fois mais::: /après Marcos il a il a profité pour sortir de la salle donc quand il est revenu Miriam avait déjà commencé... je pense que c'est ça
30019	Excerto 03 ACS1	Carol:	elle elle avait... elle avait dit qu'elle irait avoir des idées pour qu'ils fassent ensemble mais après elle a commencé son texte et:::ils n'ont pas fait ensemble
30020	Excerto 03 ACS1	S:	et qu'est-ce que vous préférez qu'ils fassent?

30021	Excerto 03 ACS1	Carol:	je je pense que c'est bien pour eux de de travailler ensemble parce que:::: ils peuvent s'entraider et::: un a une idée que l'autre n'a pas eu je pense que c'est un moment intéressant pour pour eux eh:::: donc moi je pense que ça serait mieux je pense que s'ils avaient discuté peut-être leur texte serait... serait mieux écrit...mais je peux pas savoir en fait c'est juste
30023	Excerto 03 ACS1	S:	hmhum... et comment faire faire ensemble? quelqu'un qui résiste... est-ce que tu as déjà vécu ça Théo des gens/ des élèves qui qui veulent faire tous seuls... parce qu'il n'a/ ils n'ont pas fait ce que vous avez prévu que c'était faire des binômes
30024	Excerto 03 ACS1	Théo:	oui
30025	Excerto 03 ACS1	S:	comment vous voyez ça de de ne pas faire faire/ faire ce que vous avez ahn::: demandé... vue l'importance de travailler ensemble? parce que là tu as dit que c'est important de... parce qu'ils peuvent s'entraider et apprend/ ils apprennent plus c'est ça? s'ils sont ensemble?
30026	Excerto 03 ACS1	Carol:	je pense que les.../ qu'ils... qu'ils voient d'autres choses qu'ils voient le point de vue de l'autre... ça peut les aider
30027	Excerto 03 ACS1	Théo:	oui mais je pense que ça nous a permis quand même de d'identifier des problèmes... propres à Miriam propres à Marcos exemple du titre que je pense qu'on n'aurait pas... ahn::: pensé à travailler ça autant si Miriam n'avait pas par exemple fait/ ne pas fait son/ si elle avait fait un titre parce que là elle a mis juste un titre/ elle a pas mis un titre
30029	Excerto 03 ACS1	S:	ah elle a pas mis un titre
30030	Excerto 03 ACS1	Théo:	elle a mis une chose qui ne marchait pas donc c'est/ je pense que c'est de là qu'on a décidé de faire ahn/ peut-être que si elle était avec Marcos lui il allait dire "non mais écoute il faut qu'on met un titre ici ça ça marche pas"... et je pense qu'on n'aurait pas travaillé autant dans dans le jour deux
30031	Excerto 03 ACS1	S:	donc c'est une/ c'est bon pour... pour Miriam... mais c'est bon pour Marcos?
30032	Excerto 03 ACS1	Théo:	de travailler ensemble?
30033	Excerto 03 ACS1	S:	de ne/ oui est-ce que/ qu'est-ce que c'est bon pour lui? parce que là c'est pour Miriam Miriam le fait de travailler toute seule c'est bien mais ce qui Carol a dit ahn::: de travailler ensemble c'est bien pour ahn::: pour les deux
30034	Excerto 03 ACS1	Théo:	oui oui
30035	Excerto 03 ACS1	S:	donc pour Marcos... ça serait bien de travailler
30036	Excerto 03 ACS1	Théo:	ça serait bien aussi parce que même s'il est fort on a vu qu'il y a plusieurs parties il y a plusieurs activités où il fait... des erreurs... peut-être ça serait un deuxième regard sur ce contexte quelqu'un qui le lit et qui pourrait aussi faire ce travail de::: de (paire)...l'autre

30037	Excerto 03 ACS1	Carol:	parce que Marcos il est très très créatif... Miriam elle est plus... directe... objective... donc peut-être...ils pourraient mélanger les choses pour pour construire un texte bien écrit et en même temps créatif etc
30038	Excerto 03 ACS1	S:	hmhum
30039	Excerto 03 ACS1	Carol:	peut-être
30040	Excerto 03 ACS1	S:	mais là il y a plusieurs moments qu'ils travaillent tout seuls c'est ça? pas seulement à la production initiale?
30041	Excerto 03 ACS1	Théo:	oui... l'activité avec le taureau qu'il était censé travailler avec Miriam et il a fait tout seul
30042	Excerto 03 ACS1	Carol:	hmhum
30043	Excerto 03 ACS1	S:	hmhum... et comment vous voyez Miriam? elle elle préférerait travailler avec quelqu'un?
30044	Excerto 03 ACS1	Théo:	je pense que ça la gêne pas
30045	Excerto 03 ACS1	Carol:	oui... je pense que pour elle... ça va
30046	Excerto 03 ACS1	Théo:	parce qu'elle a bien travaillé avec Léo quand ils ont fait l'activité du taureau
30047	Excerto 03 ACS1	Carol:	oui c'est vrai
30048	Excerto 03 ACS1	Théo:	en fait je pense qu'ils ont travaillé mieux que... / mais le résultat qu'ils ont donné... mais ça ça veut dire rien mais il y avait plus de choses correctes sur leur texte que sur le texte de Marcos je pense... c'est l'activité de remplacer...je pense qu'elle avait bien travaillé quand même
30049	Excerto 03 ACS1	S:	hmhum.... bon on passe... à l'autre cours?
30050	Excerto 03 ACS1	Théo:	ah... j'ai eu l'impression de::: car j'ai commencé à écouter la vidéo là... ahn::: mais ça c'est un peu je pense que:::... héritage de l'autre formation que que j'ai suivi... parce qu'une des mes impressions quand quand on a fait l'autre séquence là pour pour la première fois ce que j'étais trop attaché aux activités qu'on avait créé... et j'ai eu cette même impression encore ici... et je me demandais... / j'ai noté ici j'ai mis comme j'ai l'impression que les activités se sont des activités qui auraient pu être faites sans le professeur... ça me semble que je ne je ne comprenais pas très bien/ je pense que c'est le même problème c'est comme si on/ moi/ si nous on menait la la discussion mais on faisait juste que lire en fait... on lisait les activités les titres les énoncés et on leur demandait de faire c'est sûr que c'était pas ça qu'on faisait mais c'est ça mon impression
30051	Excerto 03 ACS1	S:	hmhum
30052	Excerto 03 ACS1	Théo:	mais je voulais juste commenter ça... pas un problème de la vidéo même
30053	Excerto 03 ACS1	S:	est-ce que tu as eu cette impression à propos de Théo ou de toi-même?

30054	Excerto 03 ACS1	Carol:	je n'avais pas pensé... mais... ahn:::.... je pense que que à ce premier moment... eh:::.... on voulait..... essayer de de... de... eh:::.... notre intention c'était ce qu'ils connaissaient déjà... donc on donne pas... le contenu... en fait... peut-être c'est un peu ça... mais la la la/ oui tout à fait on a juste lu et::: ahn::: mais je pense que c'était/ c'est la consigne à ce moment parce que si on expliquait trop peut-être ça pourrait influencer le le leur textes et on voulait ahn::: on voulait une production... de la façon qu'ils vont faire... donc
30055	Excerto 03 ACS1	Théo:	je pense aussi que c'est la manière dont
30056	Excerto 03 ACS1	S:	[tu dis tu dis que la séquence est est très bien élaborée... c'est ça? t'as pas besoin de::: d'un professeur pour... c'est ton impression?
30057	Excerto 03 ACS1	Théo:	c'est ça que j'ai dit mais c'est c'est pas ça que je veux dire
30058	Excerto 03 ACS1	S:	c'est juste une impression?
30059	Excerto 03 ACS1	Théo:	ouais... c'est comme/ c'est la manière dont on fait la séquence ahn:::.... j'ai l'impre/ j'ai constaté qu'on parle beaucoup plus que les élèves... je sais pas si on fait le calcul là il y a quatre élèves on est deux je sais pas quel est le pourcentage de temps qu'on passe à parler quel est le pourcentage de temps qu'eux ils passent à parler et::: on est dans un cours de langue non? qu'on a pas mal l'objectif de leur faire parler... ahn::: donc lié à ça je vois toujours/ je me vois toujours parce que c'est la deuxième fois que je fais ça...dans cette position d'exécution... de de la séquence... ahn.... je sais pas je sais pas
30060	Excerto 03 ACS1	S:	le travail du professeur c'est pas seulement en salle de classe
30061	Excerto 03 ACS1	Théo:	non je sais... je sais... ahn
30062	Excerto 03 ACS1	S:	qu'est-ce que/ comment vous avez... senti les élèves? ils étaient comment? ils étaient confortables?
30063	Excerto 03 ACS1	Théo:	ouais ça aussi
30064	Excerto 03 ACS1	S:	ils étaient.../ est-ce que vous avez pensé que peut-être ils étaient un peu:::ahn... pas confortable on va dire? dans dans la séquence... comment vous avez ressenti ça? de la part des élèves... est-ce qu'ils ont donné des indices... de de
30065	Excerto 03 ACS1	Théo:	je pense qu'ils étaient ils étaient excité au début... ils ont tous ri quand on a dit c'était quoi le gen:::re on a fait des blagues donc ils étaient sympas ils nous ont bien reçu ahn::: je sais pas
30066	Excerto 03 ACS1	S:	comment ça serait ahn... comment... je peux expliquer.../ faire autrement comment ça serait? d'une manière que tu ne sens pas cette impression/ que tu n'aies pas cette impression

30067	Excerto 03 ACS1	Théo:	ouais... je pense que:::... dans dans un cours où je:::/ c'est vrai qu'on les connaissait pas non plus donc il y a aussi le le type d'activité... qu'on propose... peut-être que là il faut passer trop de temps à expliquer mais à mon avis ça serait comme "faites ça" et ils le font et on les fait parler juste après et on parle moins on les écoute plutôt... ahn:::... c'est les faire les faire... les mettre au travail... j'ai un peu l'impression qu'ils continuent à cette position de passivité... encore un peu trop... d'écouter le professeur d'attendre la consigne mais ça aussi je pense que c'est la façon dont on a fait... les activités... tu comprends ce que je dis?
30068	Excerto 03 ACS1	Carol:	oui mais en tout cas... il y a des moments où ils discutent... donc je pense qu'ils ont quand même parlé mais peut-être ils n'ont pas parlé beaucoup avec nous... peut-être c'est ça qui te dérange un peu... parce qu'ils ont parlé entre eux ils ont fait ahn des consignes ils ont discuté et on a entendu un peu ici et là... mais::: on n'as pas fait ça en commun/ la mise en commun... on fait en binômes peut-être ça donne l'impression qu'ils ont qu'ils ont pas trop parlé...
40000	Excerto 04 ACS1	S:	voilà l'extrait que vous voulez.../ est-ce que tu as noté les extraits Carol? pour commenter
40001	Excerto 04 ACS1	Carol:	ici c'est le vingt-neuf dans le deuxième
40002	Excerto 04 ACS1	Théo:	vingt-neuf
40003	Excerto 04 ACS1	S:	et toi tu as avant des choses?
40004	Excerto 04 ACS1	Théo:	oui... mais j'ai juste une petite chose avant... à dix-sept
40005	Excerto 04 ACS1	S:	dix-sept
40006	Excerto 04 ACS1	Théo:	dix-sept vingt
40007	Excerto 04 ACS1	S:	on va faire dans la séquence de cours... d'accord?
40008	Excerto 04 ACS1	Carol:	ok
40009	Excerto 04 ACS1	Théo:	c'est vraiment vite c'est juste/ je peux parler pendant qu'on... cherche
40010	Excerto 04 ACS1	S:	dix-sept pile?
40011	Excerto 04 ACS1	Théo:	tu peux passer vite... voilà c'est là ((rires))
40012	Excerto 04 ACS1	S:	((rires))
40013	Excerto 04 ACS1	Théo:	je sais pas si tu te souviens de ça... mais::: quand j'ai suivi l'autre formation je faisais ça tout le temps... pour parler aux élèves
40014	Excerto 04 ACS1	Carol:	((rires))
40015	Excerto 04 ACS1	Théo:	et Suelen m'a demandé "pourquoi tu fais ça? et::: je vois que ça te fait mal au dos" et je dis "ouais mais c'est la seule façon que je vois de:::de résoudre le problème" mais::: mets play
40016	Excerto 04 ACS1		((39:02-39:05 vidéo))
40017	Excerto 04 ACS1	Théo:	voilà ((rires))
40018	Excerto 04 ACS1	Carol:	la solution ((rires))
40019	Excerto 04 ACS1	S:	la solution tu t'assois à côté

40020	Excerto 04 ACS1	Théo:	mais ce qui est drôle ce que j'ai fait ça... parce que... avant... je sais pas si ça a été le même jour où si ça a été dans un jour de la formation où on discutait des textes où je t'ai vu toi faire ça et toi tu étais/ tu parlais à un élève dans la dans la même position et là il y a une chaise à côté hop tu t'assois et là je me dis "mais::: pourquoi je m'assois pas?"
40021	Excerto 04 ACS1	S:	c'est tellement facile
40022	Excerto 04 ACS1		((rires))
40023	Excerto 04 ACS1	Carol:	on pense même pas
40024	Excerto 04 ACS1	Théo:	donc c'est ça c'étais juste... parce que ça a été vraiment un:::/ et ça a été toi c'est drôle que ça a été toi... que j'ai vu... dans une autre situation... mais juste maintenant... comme tu vois un an après
40025	Excerto 04 ACS1	S:	((rires)) un an après... voilà très bien... et là c'était quoi déjà?
50000	Excerto 05 ACS1	Carol:	vingt-neuf
50001	Excerto 05 ACS1		((40:15-40:51 vidéo))
50002	Excerto 05 ACS1	Carol:	ça m'a gêné parce que::: après j'ai j'ai pensé j'ai des...j'ai.../ peut-être ça serait mieux s'ils disaient ça pas moi ((rires))
50003	Excerto 05 ACS1	Théo:	((rires)) j'irais dire la même chose
50004	Excerto 05 ACS1	Carol:	donner la réponse... je m'avais dit "pourquoi je fais ça? pourquoi je n'ai pas demandé?"
50005	Excerto 05 ACS1	Théo:	ouais
50006	Excerto 05 ACS1	Carol:	donc j'étais trop excité pour.... je sais la réponse
50007	Excerto 05 ACS1		((rires))
50008	Excerto 05 ACS1	Carol:	mais moi je suis la prof donc...
50009	Excerto 05 ACS1	Théo:	ouais j'ai noté le même extrait exactement pour la même raison j'irais dire comme j'attendais/ j'essayais/ je faisais comme si je ne savais pas pour qu'ils/ pour qu'eux ils répondent mais là quand tu as répondu j'ai dit hm:::
50010	Excerto 05 ACS1	Carol:	oui ((rires))
50011	Excerto 05 ACS1	Théo:	je voulais qu'ils parlent ((rires)) mais c'est pas grave c'est pas... grave
50012	Excerto 05 ACS1	Carol:	ouais... et c'était c'était instantané... je fais ça/ j'étais en train de faire ça et en réfléchissant "pourquoi je fais ça? pourquoi je fais ça? pourquoi je fais ça? il ne faut pas faire ça" ((rires))
50013	Excerto 05 ACS1	S:	ah juste après tu as pensé à ça?
50014	Excerto 05 ACS1	Carol:	oui au moment où je faisais je regrettais déjà
50015	Excerto 05 ACS1	S:	ah d'accord
50016	Excerto 05 ACS1	Théo:	((rires))... t'aurais pu arrêter... dire comme "hop non"
50017	Excerto 05 ACS1	Carol:	non non non
50018	Excerto 05 ACS1	Théo:	"c'est à vous de dire"... mais oui mais parfois... parfois on se rend pas compte de ce qu'on fait
50019	Excerto 05 ACS1	Carol:	je pourrais dire...

50020	Excerto 05 ACS1	S:	donc donc tu aurais voulu faire
50021	Excerto 05 ACS1	Carol:	[peut-être j'aurais pu dire "ah il y a l'exemple dans le texte qu'on avait vu... c'était lequel?"
50022	Excerto 05 ACS1	Théo:	hmhum
50023	Excerto 05 ACS1	S:	hmhum
50024	Excerto 05 ACS1	Carol:	pour qu'ils disent
50025	Excerto 05 ACS1	S:	pour inciter la réflexion..... hm::: un autre extrait?
50026	Excerto 05 ACS1	Théo:	mais ici on a mis le::: le titre dans le tableau c'était pas prévu non plus je pense... et là quand ils disent/ quand ils commencent à lire la deuxième partie... j'ai eu cette réflexion j'allais j'allais écrire aussi sur le tableau mais là je me dis "non je pense pas que je vais écrire... ça va prendre trop de temps"
50027	Excerto 05 ACS1	Carol:	hmhum
50028	Excerto 05 ACS1	Théo:	et c'est pour ça qu'on/ moi je je j'ai pas continué à écrire le:::/ je sais pas si tu te souviens mais je t'ai demandé "est-ce que tu veux écrire?"
50029	Excerto 05 ACS1	Carol:	hmhum... j'ai pensé la même chose
50030	Excerto 05 ACS1	Théo:	[le deuxième... quand tu as dit non je me dis/ je me suis dit "ah ouais peut-être que c'est pas une bonne idée"... donc on a fait juste oralement
50031	Excerto 05 ACS1	S:	hmhum
60000	Excerto 06 ACS1	Théo:	mais après ça pour moi c'est la trente-quatre
60001	Excerto 06 ACS1	S:	et toi Carol il y a quelque chose avant?
60002	Excerto 06 ACS1	Carol:	non
60003	Excerto 06 ACS1	Théo:	toi?
60004	Excerto 06 ACS1	S:	non... je vous laisse d'abord... mais j'ai noté aussi trente-quatre
60005	Excerto 06 ACS1	Théo:	((rires))
60006	Excerto 06 ACS1		((43:57-44:25 vidéo))
60007	Excerto 06 ACS1	Théo:	attends attends attends... ici ce que je fais il y a deux choses qui se passent... il y a elle qui lit son titre et moi j'essaie de::: de comprendre son titre... d'abord donc j'ai fait la correction de la proposition mais je veux encore/ j'ai pas encore très bien compris ce qu'elle a dit... donc j'ai réfléchi à ça et là il me corrige et là j'étais/ là il y a deux choses dans ma tête et j'ai dit comme "non non non attends... je vais pas résoudre ce problème maintenant... je vais finir ce que je fais et là on parle de ce que tu veux parler"... donc ça je pense que c'est bien comme ça ça me gêne pas d'interrompre les étudiants comme ça de dire "non c'est pas le temps de de de parler de ça" mais ce qui me gêne c'est qu'à partir de là j'arrête de penser à ce que je fais avec Miriam et je pense juste à par pour par pour c'est quoi? qu'est-ce que se passe? qu'est-ce que j'ai dit?
60008	Excerto 06 ACS1	Carol:	((rires)) qu'est-ce que j'ai dit?

60009	Excerto 06 ACS1	Théo:	qu'est-ce que j'ai dit? qu'est-ce qu'il faut dire? bon j'ai fini de faire l'activité avec elle et::: mais je pense que tu peux mettre juste pour voir comment ça fini parce que je ne me souviens pas
60010	Excerto 06 ACS1		((45:36-45:51 vidéo))
60011	Excerto 06 ACS1	Théo:	voilà ((rires))
60012	Excerto 06 ACS1	Carol:	((rires)) moi aussi c'est toujours l'interrogation... quoi? mais qu'est-ce qu'elle a écrit? qu'est-ce qu'il a dit? et il a dit quelque chose comme "non parce que si on dit par c'est comme si elle a été arrêtée PAR la" et j'étais "mais qui a arrêté?"
60013	Excerto 06 ACS1	Théo:	oui ((rires))
60014	Excerto 06 ACS1	Carol:	comment ça? ça faisait aucun sens ((rires))
60015	Excerto 06 ACS1	Théo:	et à la fin ce que j'ai fait avec Miriam ça a été pas pertinent non plus j'ai juste fini ça ça a été juste comme... ahn ahn pro... ahn.... protocolar... protocolar j'ai juste fini l'activité... je pense pas que ça a été intéressant
60016	Excerto 06 ACS1	S:	parce que là quel était l'objectif de::: de cette activité?
60017	Excerto 06 ACS1	Théo:	identifier s'ils savent... faire de titres
60018	Excerto 06 ACS1	S:	ah donc donc elle lisait son titre
60019	Excerto 06 ACS1	Théo:	et je voulais voir si elle avait mis tous les éléments... donc qui où/ qui quoi pourquoi
60020	Excerto 06 ACS1	S:	d'accord... et donc tout d'un coup il y a une question de pour ou par
60021	Excerto 06 ACS1	Théo:	oui elle lit elle lit son titre je le relis je le répète avec une autre préposition Marcos interrompt on finit l'activité avec Miriam on passe à Marcos
60022	Excerto 06 ACS1	S:	hmhum
60023	Excerto 06 ACS1	Carol:	c'est arrêté pour son style ou par son style
60024	Excerto 06 ACS1	Théo:	ouais
60025	Excerto 06 ACS1	Carol:	et Marcos il a dit "parce que si c'est PAR son style c'est le style que qui a été arrêté"
60026	Excerto 06 ACS1	Théo:	qui a été arrêté
60027	Excerto 06 ACS1	Carol:	et j'étais mais...
60028	Excerto 06 ACS1	S:	est-ce que Miriam elle a compris la la correction qu'elle...?
60029	Excerto 06 ACS1	Théo:	non je pense pas... et à ce moment-là j'étais trop gêné pour::: me mettre là-dessus donc j'ai juste/ quand j'ai quand j'ai vu la voie comme de sortir par à cause de j'ai mis au tableau à cause de et je pense qu'on a passé à autre chose mais je pense pas qu'on a:::/ on a pas traité ça avec Miriam je pense/ je n'ai pas vérifié ce qu'elle a écrit mais j'ai l'impression qu'elle n'a pas même/ qu'elle n'a même pas changé la préposition de pour par par... je sais pas
60030	Excerto 06 ACS1	S:	de par pour pour?
60031	Excerto 06 ACS1	Théo:	elle avait mis pour au début

60032	Excerto 06 ACS1	S:	ah d'accord... hmhum... et comment vous/ eh::: comment vous::: vous sentez lors d'une correction... d'un camarade? là c'est une correction... ça arrive ça arrive dans vos cours
60033	Excerto 06 ACS1	Théo:	ouais ça/ si c'était Carol ça me gênerait moins je pense... mais comme ça vient d'un élève ça me gêne un peu plus
60034	Excerto 06 ACS1	S:	parce qu'il corrigeait Miriam... ou toi?
60035	Excerto 06 ACS1	Théo:	non... oui... moi
60036	Excerto 06 ACS1	S:	ahn::: d'accord
60037	Excerto 06 ACS1	Théo:	Miriam avait mis "arrêté pour son style" là je le répète "arrêté PAR son style" lui il remarque que je la corrige quoiqu'il dit "on devrait pas utiliser pour?" et là je lui dis "attends" donc je reprends l'exercice avec Miriam je lui demande c'est quoi la question et il dit "on devrait pas utiliser pour parce que si on utilise parce qu'il a été arrêté PAR le:::"/ c'est c'est
60038	Excerto 06 ACS1	S:	par quelqu'un
60039	Excerto 06 ACS1	Théo:	c'est le style qui l'arrêté
60040	Excerto 06 ACS1	S:	hmhum
60041	Excerto 06 ACS1	Théo:	alors là...
60042	Excerto 06 ACS1	S:	ça ça c'est un moment de fragilité? quand un apprenant corrige/ vous corrige... c'est c'est déroutant
60043	Excerto 06 ACS1	Théo:	quand...ouais... je pense que c'est un peu plus pour moi parce que::: c'est les prépositions c'est vraiment compliqué de savoir quand est ce qu'on utilise telle ou une autre... ahn préposition ahn::: et j'ai/ je pensais jusque-là que je maîtrisais bien la question de par et pour mais quand il me pose la question là je je je comme je perds tous mes supports je suis comme dans le néant... comme j'ai aucune idée
60044	Excerto 06 ACS1	S:	((rires))
60045	Excerto 06 ACS1	Théo:	je savais pas... là quand il m'a demandé j'avais AUCUNE idée je voulais pas continuer parce que... je savais pas la réponse... j'étais trop gêné pour réfléchir de façon consciente... c'était quoi le correct?
60046	Excerto 06 ACS1	Carol:	et à ce moment c'est trop parce que... tu analyses la phrase s'il y a la pertinence... il y a une préposition là c'est c'est trop ahn... donc je comprends ce que tu dis moi je je me sentirais je me sentirais pareil eh::: mais::: à ce moment-là/ peut-être si si tu écrivais sur le tableau ça serait plus clair pour pour toi... parce que penser la phrase le sens le rapport avec le texte la préposition...
60047	Excerto 06 ACS1	Théo:	ouais
60048	Excerto 06 ACS1	Carol:	ahn::: peut-être c'est trop
60049	Excerto 06 ACS1	Théo:	ouais je sais pas
60050	Excerto 06 ACS1	Carol:	et ce que tu as pensé qu'elle voulait dire une autre chose...

60051	Excerto 06 ACS1	Théo:	non je sais pas parce que:::/ je fais un/ je fais toujours un schéma avec pour par et quand il m'a posé la question j'ai vu que le schéma que moi...je me:::/ que j'étais établi/ que j'avais établi pour moi-même ça marchait pas... parfois on fait des liens entre le portugais français on s'explique/ s'auto explique les choses donc mon schéma
60052	Excerto 06 ACS1	S:	n'a pas marché
60053	Excerto 06 ACS1	Théo:	ne marchait plus pour ce/ pour cet exemple
60054	Excerto 06 ACS1	Carol:	oui et Marcos il a été "non mais si tu mets ÇA et ÇA" et ça ça ça nous dérange... ça.../ nous bouleverse
60055	Excerto 06 ACS1	Théo:	ouais...ouais
60056	Excerto 06 ACS1	Carol:	parce que tu dis une chose et l'élève dit "non mais si tu dis ÇA c'est ÇA et ÇA et ÇA" et::: la stabilité...
60057	Excerto 06 ACS1	Théo:	hmhum... ouais je voulais je voulais pas mettre au tableau je voulais pas continuer parce que je ne voulais pas dire "je ne sais pas" c'est ça je pense... mais je pense que ça ça me gêne plus que si c'était une chose que je SAIS si c'était une chose "ah est-ce que ce mot là il y a pas d'accent?" et là je regarde et je dis "ah oui j'ai oublié" c'est une chose/ quand on oublie une chose et quand on remarque juste après ça ça me gêne pas du tout... ahn mais là oui ça me ça m'a vraiment gêné...
60058	Excerto 06 ACS1	S:	hmhum
60059	Excerto 06 ACS1	Théo:	et Miriam la pauvre... je pense même pas qu'elle a/ qu'elle suivait parce que c'était c'était/ on aurait pu reprendre pour lui expliquer... en fait elle avait fait correctement c'était...ouais
70000	Excerto 07 ACS1	S:	hmhum..... un autre extrait?
70001	Excerto 07 ACS1	Théo:	pour moi c'est le trente-huit
70002	Excerto 07 ACS1	S:	et toi Carol?
70003	Excerto 07 ACS1	Carol:	rien avant
70004	Excerto 07 ACS1	S:	d'accord je pense que ça ça correspond plus ou moins à ce que j'avais noté ici
70005	Excerto 07 ACS1	Théo:	c'est l'histoire avec l'égout
70006	Excerto 07 ACS1	Carol:	quoi?
70007	Excerto 07 ACS1	Théo:	égout
70008	Excerto 07 ACS1	S:	je peux mettre un peu avant?
70009	Excerto 07 ACS1	Carol:	[ah oui oui oui oui... c'est ça... ça c'est trop compliqué
70010	Excerto 07 ACS1	Théo:	c'est la même histoire de l'autre extrait
70011	Excerto 07 ACS1		((53:44-57:36 vidéo))
70012	Excerto 07 ACS1	Théo:	[mon visage ((rires))... te regarde... tu étais comme "quoi?" ((rires))
70013	Excerto 07 ACS1	Carol:	((rires))
70014	Excerto 07 ACS1	Théo:	((rires))
70015	Excerto 07 ACS1		((vidéo))

70016	Excerto 07 ACS1	Carol:	moi je regardais le texte "mais c'est où cette histoire d'égout?"
70017	Excerto 07 ACS1	Théo:	((rires))
70018	Excerto 07 ACS1	Carol:	moi je cherche dans le texte
70019	Excerto 07 ACS1		((vidéo))
70020	Excerto 07 ACS1	S:	((rires))
70021	Excerto 07 ACS1		((vidéo))
70022	Excerto 07 ACS1	S:	c'est bon?
70023	Excerto 07 ACS1	Théo:	ouais... mais c'est la même histoire je pense de:::
70024	Excerto 07 ACS1	S:	expliquez qu'est-ce qui se passe
70025	Excerto 07 ACS1	Théo:	ahn:::: ben Léo il lit son titre... c'était une activité de:::: écrire un titre
70026	Excerto 07 ACS1	Carol:	hmhum
70027	Excerto 07 ACS1	Théo:	ahn:::: donc il lit son titre et on ne comprend rien... de ce qu'il dit... il a inventé une partie de l'histoire pour être un peu plus insolite... mais ça n'a aucune/ de la façon qu'il a mis ça n'a aucune pertinence... ça rend plus difficile... parce qu'on ne peut pas/ on essaie de faire des inférences... mais il y a pas de support textuel pour... pour comprendre ce qu'il dit... donc il s'appuie sur son imagination et nous on s'appuie sur le texte... et on comprend pas de quoi il parle
70028	Excerto 07 ACS1	Carol:	parce qu'en fait il a fait le contraire...
70029	Excerto 07 ACS1	Théo:	ouais
70030	Excerto 07 ACS1	Carol:	parce que si nous sommes dans la rue et on voit l'égout ça c'est normal... l'égout dans la rue... il y a quelque chose que je sais pas qui ne marche pas il y a d'égout qui traverse la rue... mais s'il y a DU CHOCOLAT ça c'est insolite c'est pas normal
70031	Excerto 07 ACS1	Théo:	oui
70032	Excerto 07 ACS1	Carol:	avoir du chocolat... dans la rue... l'égout... peut-être donc je pense qu'il qu'il essayait de :: faire un titre plus insolite il ne s'est pas rendu compte qu'il faisait le contraire
70033	Excerto 07 ACS1	Théo:	mais je pense qu'il voulait juste dire que:::: comme les personnes qui passaient à côté regardaient le chocolat et pensaient que c'était de l'égout
70034	Excerto 07 ACS1	Carol:	oui mais je je comprends pas pourquoi il a pensé que ça était plus insolite que:::: que si c'était du chocolat...
70035	Excerto 07 ACS1	Théo:	: je sais pas
70036	Excerto 07 ACS1	S:	comment traiter cette erreur? comment traiter un erreur d'un élève qui/ parce que c'est pas pertinent on est d'accord que c'est pas pertinent parce que le genre/ on va pas voir comme ça ce genre ce titre là... c'est un peu bizarre... comment vous auriez pu traiter ahn:::: est-ce que vous êtes contents de de de l'explication parce que là vous vous avez essayé d'expliquer après... est-ce que lui il a été satisfait... vous avez remarqué qu'il était satisfait de de de vos

			réponses? ou... et vous? vous étiez/ vous avez été contents?
70037	Excerto 07 ACS1	Théo:	[ce que j'ai essayé...ouais... ce que j'ai essayé de lui dire c'était que de la façon qu'il avait mis... on avait comme... d'après/ au moins moi ce que j'ai compris c'est que confondre/ le fait de confondre avec l'égout... comme ça a été la cause du reste de l'histoire... c'est ça que j'avais compris qu'il voulait dire
70038	Excerto 07 ACS1	S:	hmhum
70039	Excerto 07 ACS1	Théo:	donc moi j'essaie d'expliquer ça que si que s'il commence avec "confondu avec l'égout" c'est comme si c'était une::: nominalisation je sais pas... ahn::: donc à cause de la confusion... ils ont renversé le camion/ quelqu'un a renversé
70040	Excerto 07 ACS1	Carol:	ça c'est l'égout... donc on peut laisser couler dans la rue
70041	Excerto 07 ACS1	Théo:	[non ça/ moi j'arrive pas à la sémantique comme ça fait pas de sens pour moi
70042	Excerto 07 ACS1	Carol:	oui
70043	Excerto 07 ACS1	Théo:	mais c'est comme c'est ça que la phrase dit... ahn::: donc j'essayais de lui dire ça... que s'il met de cette façon-là c'est ça l'idée qui/ c'est ça comme... synt/ dans la syntaxe ça qu'il veut dire mais la tu traites du sens que ça a AUCUN RAPPORT
70044	Excerto 07 ACS1	Carol:	((rires))
70045	Excerto 07 ACS1	Théo:	il faut pas du tout dire ça... donc je pense qu'on parle des choses différentes là... je sais pas s'il nous comprend
70046	Excerto 07 ACS1	S:	comment traiter alors si/ cette difficulté de l'élève qui.../ il a fait il a fait très bien dans la syntaxe mais dans le sens non?
70047	Excerto 07 ACS1	Théo:	je pense que quand tu as dit marron... fleuve marron on aurait pu ahn::: parler de:::.... égout de chocolat on aurait pu faire un jeu de mots aussi
70048	Excerto 07 ACS1	Carol:	oui
70049	Excerto 07 ACS1	Théo:	parce que s'il s'il voulait mettre égout c'est parce que...il voulait être un peu plus créatif il voulait montrer de la créativité...
70050	Excerto 07 ACS1	Carol:	hmhum... hmhum
70051	Excerto 07 ACS1	Théo:	dans son titre être un peu plus drôle.. sauf qu' il a...
70052	Excerto 07 ACS1	S:	et là il a compris que::: un titre insolite doit être créatif
70053	Excerto 07 ACS1	Théo:	ouais... ouais c'est ça... donc
70054	Excerto 07 ACS1	S:	mais cette créativité n'était pas pertinente

70055	Excerto 07 ACS1	Théo:	ouais c'est la façon de démontrer je pense qu'on a arrêté on a arrêté donc on est passé par la syntaxe sémantique mais on n'est pas passé par le style... après je pense que ça serait un... un troisième pas
70056	Excerto 07 ACS1	Carol:	hmhum... hmhum... oui c'est vrai
70057	Excerto 07 ACS1	Théo:	lui demander peut-être "ah mais ça marche pas de cette façon donc si tu refait de cette façon ça marche mais::: est-ce que tu veux utiliser le mot égout? ça apparaît pas dans le texte"
70058	Excerto 07 ACS1	Carol:	[oui... non parce que dans le texte ils disent qu'il y a/ que le chocolat c'est pire que quelque chose
70059	Excerto 07 ACS1	Théo:	oui c'est pire que:::
70060	Excerto 07 ACS1	S:	que la neige
70061	Excerto 07 ACS1	Carol:	que la neige
70062	Excerto 07 ACS1	Théo:	que la neige ouais
70063	Excerto 07 ACS1	Carol:	il y a de comparaison mais c'est pas relevant il n'y a pas un rapport avec le FAIT... c'est ça qu'il n'a pas compris... il a pris une information que c'était donnée... que c'était pas le::: le plus important et il a essayé de transformer pour que ça soit important
70064	Excerto 07 ACS1	Théo:	hmhum
70065	Excerto 07 ACS1	Carol:	mais ça ça n'a pas marché... et tout à fait après, Marcos il a fait un autre truc aussi qu'on a on a pas exploré mais::: il a aussi fait un truc qui n'avait aucun rapport...
70066	Excerto 07 ACS1	Théo:	hmhum
70067	Excerto 07 ACS1	Carol:	avec le texte... pour être plus drôle... mais ça ne change pas le sens
70068	Excerto 07 ACS1	Théo:	hmhum
70069	Excerto 07 ACS1	Carol:	les informations eh::: importantes sont données
70070	Excerto 07 ACS1	Théo:	oui
70071	Excerto 07 ACS1	Carol:	il a mis un truc drôle là et... on a même pas discuté ça
70072	Excerto 07 ACS1	Théo:	hmhum
70073	Excerto 07 ACS1	S:	hmhum... parce que vous n'avez/ vous n'aviez pas le temps? de traiter le problème de Marcos?
70074	Excerto 07 ACS1	Carol:	non parce que je pense que le problème de Marcos eh::: ne....
70075	Excerto 07 ACS1	Théo:	ça passait... ça concernait pas
70076	Excerto 07 ACS1	Carol:	oui c'est ça ça n'était pas un titre confus pour comprendre ce qu'il voulait dire il y a une blague là... il a fait tous les trois tous les trois titres une petite blague
70077	Excerto 07 ACS1	S:	hmhum
70078	Excerto 07 ACS1	Carol:	mais ça marchait c'était bien écrit et::: il a inventé un truc là mais
70079	Excerto 07 ACS1	S:	c'est pas le même/ c'est c'est un autre ahn::: c'est un niveau un niveau de problème de Léo était plus grave?
70080	Excerto 07 ACS1	Carol:	oui parce que:::
70081	Excerto 07 ACS1	Théo:	on comprenait pas

70082	Excerto 07 ACS1	Carol:	oui on ne pouvait pas savoir ce qu'il voulait dire...
70083	Excerto 07 ACS1	Théo:	mais peut-être qu'on aurait pu reprendre... moi je sais pas
70084	Excerto 07 ACS1	S:	le titre de Marcos?
70085	Excerto 07 ACS1	Théo:	non le titre de Léo... je pense pas que/ je pense que je je je n'ai pas pensé à:::
70086	Excerto 07 ACS1	Carol:	donner une suggestion
70087	Excerto 07 ACS1	Théo:	à donner une suggestion... je pensais pas qu'il voulait être drôle...je pensais qu'il voulait juste...
70088	Excerto 07 ACS1	S:	mais il a dit qu'il voulait être insolite
70089	Excerto 07 ACS1	Théo:	ouais ouais ((rires)) je sais pas
70090	Excerto 07 ACS1	Carol:	mais si insolite qu'on a pas compris rien du tout... c'est bizarre
70091	Excerto 07 ACS1	S:	[mais ça pas marché
70092	Excerto 07 ACS1	Théo:	mais on aurait pu travailler avec le le/ parce que ça va être la cohésion nominale après comme comment tu vas montrer quel élément tu vas introduire dans le titre pour reprendre il faut que ça soit... c'est la première fois que ça apparaît... il faut que ça soit vraiment attaché au texte lié au texte sinon ça cause un problème... mais on peut voir qu'est-ce qu'il propose...le cours suivant... pour son titre
70093	Excerto 07 ACS1	Carol:	hmhum
150000	Excerto 07 ACC	S:	et un autre? c'était trente-sept
150001	Excerto 07 ACC		((47:43-49:36 vidéo))
150002	Excerto 07 ACC		((rires))
150003	Excerto 07 ACC	Théo:	a cara que o moleque faz ((rires))
150004	Excerto 07 ACC	Carol:	c'est quoi ça? ((rires))
150005	Excerto 07 ACC		((vidéo))
150006	Excerto 07 ACC		((rires))
150007	Excerto 07 ACC		((vidéo))
150008	Excerto 07 ACC		((rires))
150009	Excerto 07 ACC	Théo:	le pire c'est que je faisais/ on faisait pas semblant... on comprenait pas ce qui se passait
150010	Excerto 07 ACC	Carol:	non parce que ça n'avait rien à voir
150011	Excerto 07 ACC	Théo:	aucun rapport
150012	Excerto 07 ACC	Carol:	parce qu'ils devraient donner des titres aux faits divers qu'on avait lus et c'était un camion de chocolat qui était... renversé?
150013	Excerto 07 ACC	Théo:	aham
150014	Excerto 07 ACC	Carol:	et le chocolat était dans la la...
150015	Excerto 07 ACC	S:	sur l'autoroute
150016	Excerto 07 ACC	Carol:	dans l'autoroute/ sur l'autoroute
150017	Excerto 07 ACC	Théo:	et le chocolat était fondu quand il a touché l'autoroute il a comme... il a fondu et ça...
150018	Excerto 07 ACC	Carol:	il a durci... c'était ça c'était ça l'histoire... le chocolat renversé sur la route qui a causé des problèmes aux pompiers

150019	Excerto 07 ACC	Théo:	[parce que c'était ()
150020	Excerto 07 ACC	Carol:	pour nettoyer etc il devrait écrire un titre pour expliquer ça et il a dit que confondu avec égout
150021	Excerto 07 ACC	Fernanda:	quoi?
150022	Excerto 07 ACC	Théo:	égout
150023	Excerto 07 ACC	Carol:	esgoto
150024	Excerto 07 ACC	Théo:	esgoto
150025	Excerto 07 ACC	S:	égout
150026	Excerto 07 ACC	Carol:	confondu avec égout le chocolat renversé et et on a pas compris quel était le rapport pourquoi pourquoi que c'était/ quelle est la question de... confondre avec égout parce qu'à notre avis l'égout c'est normal sur la route
150027	Excerto 07 ACC	Fernanda:	aham
150028	Excerto 07 ACC	Carol:	pas chocolat... donc le fait insolite c'est que c'est du chocolat et il il voulait dire qu'ils avaient confondu égout et et... quoi? c'était pas la confusion c'était pas la question et il a dit "ah mais je voulais faire. je voulais que ça soit plus insolite" mais on a pas compris qu'est-ce qu'il voulait dire
150029	Excerto 07 ACC	Théo:	c'était ça il voulait apporter un style à son titre faire rire mais il ne comprenait pas la la la relation logique de cause conséquence entre.../ il mettait comme cause confondu avec égout conséquence chocolat était renversé sur la piste
150030	Excerto 07 ACC	Carol:	ce sont des choses qui sont pas liées
150031	Excerto 07 ACC	Théo:	ouais c'est ça
150032	Excerto 07 ACC	Fernanda:	il n'y a pas de cause conséquence
150033	Excerto 07 ACC	Théo:	non il voulait dire/ à mon avis il voulait dire le contraire il voulait dire comme le chocolat qui a été renversé sur la piste a été confondu avec avec de l'égout... juste pour... apporter un peu plus du du... de.../ que ça soit plus drôle
150034	Excerto 07 ACC	Carol:	mais en tout cas ça n'a ça n'a...
150035	Excerto 07 ACC	Théo:	ça continue pas
150036	Excerto 07 ACC	Carol:	oui ce n'est pas/ ce n'était pas l'histoire qu'il a été confondu
150037	Excerto 07 ACC	Théo:	ça ne parlait pas d'égout
150038	Excerto 07 ACC	Carol:	c'était pas ça
150039	Excerto 07 ACC	Théo:	bon bref on a passé des minutes... à comprendre ce qu'il voulait dire et après à proposer une solution
150040	Excerto 07 ACC	S:	oui donc la question ici comment faire.../ comment faire face à à une difficulté très grande sur le moment de la mise en commun parce que là il a donné une réponse qui n'était pas du tout attendue
150041	Excerto 07 ACC	Théo:	hmhum
150042	Excerto 07 ACC	S:	et donc comment vous faites pour en sortir? qu'est-ce que vous avez fait? vous avez donné...vous avez expliqué ça vous avez expliqué ça

150043	Excerto 07 ACC		((52:42-52:49 vidéo))
150044	Excerto 07 ACC	Théo:	hmhum
150045	Excerto 07 ACC	S:	oui
150046	Excerto 07 ACC		((52:54-53:00 vidéo))
150047	Excerto 07 ACC	S:	mais c'est ça... la question c'est comment faire face à ce type de de difficulté qui n'est pas du tout attendue parce qu'il y a des difficultés qui sont attendues... peut-être et là
150048	Excerto 07 ACC	Théo:	moi je voulais comprendre ça sincèrement je voulais savoir qu'est-ce qu'il voulait dire pour lui dire qu'est-ce que ne marchait pas je voulais pas passer aux autres je voulais comme/ c'est pour ça qu'on a insisté je pense
150049	Excerto 07 ACC	Carol:	et après il a été un peu agaçant parce qu'on a on a resté beaucoup de temps "mais qu'est-ce que tu veux dire lisez relisez" et c'est un peu difficile pour pour l'élève aussi
150050	Excerto 07 ACC	S:	hmhum... ça s'est passé aussi avec Miriam dans une autoconfrontation je voulais vous montrer un extrait
150051	Excerto 07 ACC	Carol:	aussi à cause de son titre aussi... de la production finale... on comprenait pas après Miriam a dit que c'était pas/ qui le titre ne donnait pas l'information principale ça s'est passé encore
150052	Excerto 07 ACC	Théo:	mais je pense pas qu'on était RU:::de
150053	Excerto 07 ACC	Carol:	non non non non non mais mais ça ça c'est... il parle pas trop il est un peu timide et un peu/ je sais pas si si on reste si longtemps en parlant de son titre si ça était confortable... pour lui
150054	Excerto 07 ACC	Théo:	aham
150055	Excerto 07 ACC	Fernanda:	lui?
150056	Excerto 07 ACC	Carol:	oui
150057	Excerto 07 ACC	Fernanda:	et aussi il y a la question oui après avoir compris mais comment aider l'élève à reformuler c'est une question parce que pour nous ok c'est facile on reformule mais il faut partir aussi de l'élève... comment guider cette... reformulation? pour que lui... avec son niveau... parce que nous on peut reformuler mais pour lui qu'est-ce que c'est pertinent de de lui/ d'indiquer pour que pour qu'il puisse reformuler la phrase?
150058	Excerto 07 ACC	Théo:	ouais ça c'est plus facile quand on comprend et qu'on voit qu'il parle d'une façon très au portugais à la façon du portugais tu as tu as compris ce qu'il a dit mais tu veux un peu faire semblant tu veux lui aider à arriver à la formule du français mais là on comprenait PAS... PAS
150059	Excerto 07 ACC	Fernanda:	oui
150060	Excerto 07 ACC	Théo:	on a essayé...à mon avis

150061	Excerto 07 ACC	S:	hmhum il y avait aussi un autre moment avec Miriam ahn::: c'était pour parler du week-end et c'était... vous n'avez pas compris est-ce que vous vous souvenez de ça? non?
150062	Excerto 07 ACC	Carol:	c'était comme quand on a demandé ce qu'elle avait fait?
150063	Excerto 07 ACC	S:	oui
150064	Excerto 07 ACC	Carol:	pendant le week-end
150065	Excerto 07 ACC	S:	oui
150066	Excerto 07 ACC	Carol:	oui
150067	Excerto 07 ACC	S:	oui
150068	Excerto 07 ACC	Carol:	elle a dit qu'elle avait lu un livre et a commencé à raconter le livre je n'ai rien compris
150069	Excerto 07 ACC	Théo:	((rires))
150070	Excerto 07 ACC	Carol:	c'était un truc de Lula et je savais pas si c'était une interview si c'était Lula qui avait écrit le livre quel était le titre c'était.../ et après elle a dit le titre ça... j'ai laissé tomber parce que...
150071	Excerto 07 ACC	S:	pourquoi vous vous sentez pas confortables dans cette situation? qu'est qui est dérangeant là? dans le fait de ne pas comprendre?
150072	Excerto 07 ACC	Théo:	pour moi rien
150073	Excerto 07 ACC	Carol:	je pense que c'est ce que Théo vient de dire c'est.../ on ne sait pas comment les aider si on ne comprend pas ce qu'ils disent comment est-ce qu'on va les aider à reformuler si la formule
150074	Excerto 07 ACC	S:	[oui parce que là vous avez dit vous avez dit dans l'entretien précédent que Miriam parlait PEU donc c'était difficile de la couper d'essayer de reformuler donc c'était... une autre chose se passait c'était pas vraiment le contenu du cours mais c'était la communication authentique... ne marchait pas
150075	Excerto 07 ACC	Théo:	hmhum
150076	Excerto 07 ACC	S:	c'est un cours de langue elle elle utilisait le français elle parlait d'une chose authentique qu'elle a fait le week-end
150077	Excerto 07 ACC	Théo:	hmhum hmhum
150078	Excerto 07 ACC	S:	et là c'était très difficile de comprendre de saisir le sens mais quand même vous avez laissé la parole pour quelle raison?
150079	Excerto 07 ACC	Carol:	parce que je pense que c'est important de/ qu'elle s'exprime même si parfois elle est un peu:::....je sais pas
150080	Excerto 07 ACC	S:	confuse
150081	Excerto 07 ACC	Carol:	confuse oui... bon c'est comme ça qu'on apprend ahn on va pas la corriger tout le temps et la couper tout le temps elle va elle va devenir de plus en plus ahn ahn elle va avoir peur de parler et on ne va pas faire ça donc on la laisse parler et on essaie de commenter... et je pense que ça ça/ avec le temps ça va améliorer

150082	Excerto 07 ACC	Théo:	mais là ça me dérange pas parce que tu vois qu'on n'était pas cynique qu'on n'était pas
150083	Excerto 07 ACC	Carol:	[non pas du tout
150084	Excerto 07 ACC	Théo:	on était pas comme ((il fait un visage de mépris)) tu sais on faisait pas de regard on était là pour pour l'aider
150085	Excerto 07 ACC	Carol:	et juste ce qu'il disait c'était difficile
150086	Excerto 07 ACC	S:	oui la situation même de ne pas comprendre oui oui
150087	Excerto 07 ACC	Théo:	et aussi de ne pas vouloir passer au portugais... parce qu'on pouvait dire "não to entendendo nada do que você tá falando"
150088	Excerto 07 ACC	Carol:	((rires))
150089	Excerto 07 ACC	Théo:	"não tá funcionando desse jeito"
150090	Excerto 07 ACC	Carol:	ouais
150091	Excerto 07 ACC	Théo:	mais...
150092	Excerto 07 ACC	S:	des questions? Fernanda?
150093	Excerto 07 ACC	Fernanda:	vous étiez calmes à mon avis vous étiez calmes vous aviez du calme... non vous avez eu du calme
150094	Excerto 07 ACC	S:	hmhum
150095	Excerto 07 ACC	Fernanda:	maintenant on en discute mais à ce moment-là je pense que:::: pour la posture/ ça existe? posture
150096	Excerto 07 ACC	S:	hmhum
150097	Excerto 07 ACC	Fernanda:	je pense que::: c'est bien
150098	Excerto 07 ACC	S:	l'ambiance était agréable
150099	Excerto 07 ACC	Fernanda:	oui c'était pas un combat
150100	Excerto 07 ACC	S:	[est-ce que tu n'a pas senti ça dans ton cours?
150101	Excerto 07 ACC	Fernanda:	non parce que lui il n'a pas un ton... de se défendre toujours... vous avez dit qu'il est timide donc c'est vous vous vous qui êtes préoccupé de lui de lui déranger je sais pas
150102	Excerto 07 ACC	S:	pas le contraire?
150103	Excerto 07 ACC	Théo:	de se faire comprendre
150104	Excerto 07 ACC	Fernanda:	de se faire comprendre
150105	Excerto 07 ACC	Carol:	oui il a il a expliqué ce qu'il avait fait il n'était pas du tout comme "non mais je fais comme ça c'est comme ça ((méchant))" il a été gentil
150106	Excerto 07 ACC	Théo:	ouais... ça c'est le niveau de langue... parce qu'il lisait son titre pour lui c'était parfait il voyait pas qu'il y avait un problème il était pas capable d'identifier le problème c'est pour ça qu'il est un peu plus... moins arrogant
150107	Excerto 07 ACC	Carol:	non mais c'est sa personnalité
150108	Excerto 07 ACC	Théo:	aussi
150109	Excerto 07 ACC	Carol:	parce qu'il y a des gens qui ne savent même pas s'ils sont corrects mais ils s'imposent comme si... c'était comme ça
80000	Excerto 08 ACS1	S:	voilà... un autre?
80001	Excerto 08 ACS1	Théo:	moi j'avais un dernier c'est cinquante

80002	Excerto 08 ACS1	S:	cinquante-sept?
80003	Excerto 08 ACS1	Théo:	non cinquante... cinquante
80004	Excerto 08 ACS1		((1:06:50-1:08:15 vidéo))
80005	Excerto 08 ACS1	Théo:	bon là
80006	Excerto 08 ACS1	S:	il n'est pas d'accord
80007	Excerto 08 ACS1	Théo:	oui et l'activité c'était de dire si l'organisation du texte ça commençait du général ou du spécifique... Maria elle était d'accord avec la réponse du plus général au plus spécifique... mais les autres deux non donc là il explique pourquoi il n'était pas d'accord... et:::: moi je sav/ j'avais aucune idée de comment lui expliquer ça ahn:::: donc... je sais pas comment tu as commencé à expliquer ça
80008	Excerto 08 ACS1	Carol:	eh:::: je pense qu'ils qu'ils n'arrivent pas à séparer quelle information c'est générale et quelle information c'est spécifique
80009	Excerto 08 ACS1	Théo:	parce que général et spécifique ça fait du sens pour toi?
80010	Excerto 08 ACS1	Carol:	j'essaie de penser dans dans le texte comme il est présenté je suis pas sûre si dans le texte ça c'est clair oui pour moi ça c'est clair mais::: dans le texte je suis pas sûre... dans les exemples s'ils pourraient arriver à comprendre ça
80011	Excerto 08 ACS1	Théo:	parce que moi je pense que je partageais.../ moi j'étais avec eux moi j'étais avec Léo et Marcos moi j'étais pas d'accord avec la réponse... correcte de l'activité... donc ce que j'essayais ((rires)) c'était de leur expliquer pourquoi eux ils étaient corrects mais en même temps que moi j'essayais de m'expliquer aussi... parce que général spécifique ça faisait pas du sens pour moi non plus... mais j'avais l'image de la pyramide dans ma tête... et j'étais comme "comment je passe/ comment je passe l'information que c'est une pyramide inversée qu'il faut que ça soit un fait plus important et qu'il y ait après un dédoublement?" et j'avais pas la réponse quand je commence à expliquer et je commence à parler de la cohésion nominale... qui est pas vraiment ((rires)) parce ça a été la première chose qui m'est venue à l'esprit... j'étais "ok général donc ça va parler: en fait ça fait pas de sens j'ai commencé à expliquer par la cohésion nominale et je dis "première dame et après c'est elle elle elle c'est plus spécifique" j'essaie d'expliquer par là mais au fur/ mais je pense que ça c'était juste pour gagner du temps... pour que j'arrive à une conclusion et pour que j'explique d'une façon ahn::::... différente... et là quand je pense à la pyramide je remplace spécifique/ parce que pour eux je pense que ça a été le même problème que pour moi c'était le nom appeler de spécifique appeler de général des informations... et ce qu'il dit là pour moi il a tout à

			fait raison... comme pour moi c'est plus spécifique le fait le titre c'est beaucoup plus spécifique que parler de José Simão parler de je ne sais pas qui parler d'autres choses qui sont autour du fait... donc je suis un peu ahn::: en combat ((rires))
80012	Excerto 08 ACS1	S:	((rires)) oui... la consigne le choix des mots peut-être n'est pas...
80013	Excerto 08 ACS1	Théo:	oui oui
80014	Excerto 08 ACS1	S:	adéquat
80015	Excerto 08 ACS1	Théo:	c'est ça c'est ça
80016	Excerto 08 ACS1	S:	il fallait développer un peu plus qu'est-ce que c'est général qu'est-ce que vous appelez de général qu'est-ce que vous appelez de spécifique
80017	Excerto 08 ACS1	Théo:	ahn... il y a il y a...
80018	Excerto 08 ACS1	S:	parce que lui il a pensé dans le monde c'est plus général c'est plus grand ce qui se passe dans le monde dans la politique brésilienne c'est ça
80019	Excerto 08 ACS1	Théo:	[c'est ça
80020	Excerto 08 ACS1	S:	ce que j'ai compris il a il a dit donc j'avais noté ça aussi... la question c'était la question de la pyramide inversée
80021	Excerto 08 ACS1	Théo:	hmhum... ouais et quand j'ai cette image... dans ma tête que je remplace général spécifique par grand et petit donc là je commence à parler "mais peut-être que tu dois remplacer général par grand et spécifique par petit... qu'est-ce qui est plus grand?" donc là je pense que j'ai fait comme ça
80022	Excerto 08 ACS1	S:	hmhum
80023	Excerto 08 ACS1	Théo:	non je pense que j'ai fait comme ça ça ça comme plusieurs pyramides comme ça tout est lié à un truc plus grand qui est plus général qui est le fait et il y a des situations plus spécifiques
80024	Excerto 08 ACS1	S:	les détails

80025	Excerto 08 ACS1	Théo:	ouais
80026	Excerto 08 ACS1	S:	les informations qui se prêtent pas au fait divers
80027	Excerto 08 ACS1	Théo:	mais ça ça je pense que j'ai eu des problèmes parce qu'eux quand on a fait la correction ça a pas été nous qui avons fait l'activité et quand je l'ai recorrecté j'ai accepté l'activité... mais:::: on avait pas fait une réflexion comme ()
80028	Excerto 08 ACS1	S:	[ça a passé inaperçu... et ça a posé des problèmes dans.... dans la séquence ((rires))
80029	Excerto 08 ACS1	Théo:	[ouais c'est ça... c'est ça... j'ai juste lu j'ai dit "ok ça va aller"... mais c'était pas une chose
80030	Excerto 08 ACS1	Carol:	difficile à expliquer
80031	Excerto 08 ACS1	Théo:	ouais c'est ça
80032	Excerto 08 ACS1	Carol:	parce qu'il faut penser dans les informations du texte si on sort pour analyser le monde c'est c'est plus général dans le monde ou plus plus spécifique
80033	Excerto 08 ACS1	Théo:	mais même dans le texte je pense pas que ça marche... général spécifique
80034	Excerto 08 ACS1	Carol:	mais si on pense... pas dans le texte mais ce que le texte raconte
80035	Excerto 08 ACS1	Théo:	il faut définir général spécifique avant
80036	Excerto 08 ACS1	Carol:	[parce que la première dame la reine de beauté je sais pas les choses qu'il utilise ou même la popularité du président c'est c'est pas ça l'information que que le fait divers donne c'est PAS pour ça qu'il a été publié
80037	Excerto 08 ACS1	Théo:	ok mais qu'est-ce que ça veut dire général qu'est-ce que ça veut dire spécifique? c'est ça que je comprends pas
80038	Excerto 08 ACS1	Carol:	ah oui...
80039	Excerto 08 ACS1	S:	oui
80040	Excerto 08 ACS1	Carol:	c'est toujours un problème ((rires))
80041	Excerto 08 ACS1	Théo:	c'est presque comme des concepts là... c'est pas au sens propre
80042	Excerto 08 ACS1	S:	voilà... mais à la fin il a compris?
80043	Excerto 08 ACS1	Théo:	oui
80044	Excerto 08 ACS1	S:	parce que ça ça ça a pris beaucoup de temps c'est ça... ce que vous a gêné aussi
80045	Excerto 08 ACS1	Théo:	ouais... moi j'ai commencé par expliquer une chose... je gagnais du temps j'ai commencé à expliquer une autre ils comprennent pas... voilà ça nous a pris un peu de:::
80046	Excerto 08 ACS1	S:	hmhum... voilà d'autres?
80047	Excerto 08 ACS1	Théo:	non ça c'était mon dernier
160000	Excerto 08 ACC	Théo:	tu mets l'histoire là spécifique générale
160001	Excerto 08 ACC	S:	le premier ça? d'accord
160002	Excerto 08 ACC	Théo:	non tu peux tu peux changer
160003	Excerto 08 ACC	S:	tu veux montrer ça? oui?
160004	Excerto 08 ACC	Théo:	t'allais mettre un autre? qu'est que tu allais mettre?

160005	Excerto 08 ACC	S:	non c'était ça... tu as mis des points ici je pensais que c'est ici que tu voulais montrer
160006	Excerto 08 ACC	Théo:	ouais
160007	Excerto 08 ACC	S:	parce que j'ai prévu des choses
160008	Excerto 08 ACC		((43:30-44:41 vidéo))
160009	Excerto 08 ACC	Théo:	[est-ce que je peux expliquer avant?
160010	Excerto 08 ACC		((vidéo))
160011	Excerto 08 ACC	Théo:	tu te souviens ?
160012	Excerto 08 ACC	Carol:	oui
160013	Excerto 08 ACC		((rires))
160014	Excerto 08 ACC	S:	peut-être explique?... ce qui s'est passé
160015	Excerto 08 ACC	Carol:	la question c'est si dans un fait divers on va du plus spécifique au plus général ou si on va du plus général au plus spécifique... et::: ce terme-là n'était pas clair pour eux... qu'est-ce que c'est le plus général qu'est que c'est le plus spécifique... donc...
160016	Excerto 08 ACC	S:	parce qu'il n'était pas d'accord avec vous non? lui... il n'était pas d'accord
160017	Excerto 08 ACC	Carol:	oui
160018	Excerto 08 ACC	S:	parce qu'ils attendaient une réponse c'était ça non?
160019	Excerto 08 ACC	Théo:	on attendait du plus spécifique au plus général/ non du plus général au plus spécifique et lui il a dit "non c'est du plus spécifique au plus général"...
160020	Excerto 08 ACC	Carol:	c'était une autre façon de::: voir qu'est-ce que c'est spécifique qu'est-ce que c'est général
160021	Excerto 08 ACC	Théo:	qu'est que ça veut dire spécifique qu'est-ce que ça veut dire général?
160022	Excerto 08 ACC	Fernanda:	les visages des profs... toujours comment je vais expliquer
160023	Excerto 08 ACC	Théo:	non mais moi je comprenais même pas en fait moi j'étais pas d'accord avec les termes non plus... donc j'essayais de leur faire arriver à la bonne réponse qu'on avait prévu donc je/ quand il parlait j'étais comme "oui je suis d'accord avec toi" dans ma tête ((rires)) mais en même temps je pensais "ok comment je vais lui expliquer comment est-ce qu'on va expliquer de de sorte qu'on arrive à ce qu'on veut" parce qu'en fait on voulait/ dans le fait divers on parle d'une pyramide pour la planification donc ça vient/ ça part du plus général au plus spécifique c'est ça qu'il fallait avoir en tête
160024	Excerto 08 ACC	Fernanda:	comment est-ce que vous... vous êtes sortis de::: de cette situation?
160025	Excerto 08 ACC	Théo:	j'ai commencé à parler de la cohésion nominale qui avait aucun rapport ((rires))
160026	Excerto 08 ACC		((rires))

160027	Excerto 08 ACC	Théo:	j'étais comme qu'est-ce que tu/ comme je disais des choses pendant que je réfléchissais et là quand je suis arrivé à la bonne réponse j'ai arrêté de parler de ça et j'ai commencé à dire ((rires))/ là j'ai juste remplacé comme spécifique et général par grand et petit "est-ce que tu penses que ça parle du plus grand au plus petit ou du plus petit au plus grand?"...parce que je veux mettre ((faz gestos representando a pirâmide))
160028	Excerto 08 ACC	Carol:	c'est plus facile à comprendre parce qu'il a... l'image l'image mental pour aider donc ça était plus facile... je pense
90000	Excerto 09 ACS1	Carol:	moi j'avais mis un autre mais c'était la même chose... la question qu'ils ne travaillent pas ensemble et ça me gêne un peu je sais pas si je dois... intervenir donc... mais
90001	Excerto 09 ACS1	S:	quel extrait?
90002	Excerto 09 ACS1	Carol:	on a déjà parlé ça c'était une heure et trois minutes
90003	Excerto 09 ACS1	S:	moi j'ai noté ça aussi
90004	Excerto 09 ACS1		...
90005	Excerto 09 ACS1		((1:15:51-1:16:46 vidéo))
90006	Excerto 09 ACS1	S:	c'est bon?... c'était quoi là?
90007	Excerto 09 ACS1	Carol:	pour moi c'était la même chose parce que::: Théo il a dit plusieurs fois "travaillez ensemble" il a même dit en portugais ((rires)) "façam juntos" et::: les deux là n'ont pas travaillé ensemble et je savais pas si je devais dire des choses... eh::: ce cours là Marta elle est arrivée très en retard donc elle a été un peu perdue et j'étais pas sûre si si...elle suivait si elle savait qu'est-ce qu'on faisait si je devais l'aider ou dire quelque chose donc ça ça m'a gêné
90008	Excerto 09 ACS1	S:	hmhum mais là au moment vous.... vous vous êtes mis d'accord sur quoi vous...
90009	Excerto 09 ACS1	Carol:	c'était les activités de la fin () je sais pas...
90010	Excerto 09 ACS1	Théo:	[je sais pas
90011	Excerto 09 ACS1	Carol:	je me rappelle pas
90012	Excerto 09 ACS1	Théo:	moi non plus... je viens de demander en fait c'est quoi que je disais
90013	Excerto 09 ACS1	S:	((rires)) c'était ma question aussi
90014	Excerto 09 ACS1	Théo:	moi je pense qu'on se mettait d'accord pour pour le reste comme pour pour les activités qui suivaient
90015	Excerto 09 ACS1	Carol:	hmhum
90016	Excerto 09 ACS1	Théo:	comme pour le déroulement de:::
90017	Excerto 09 ACS1	S:	donc ce cette question de faire individuellement ou en groupe ça ça vous gêne? ahn... dans ce groupe-là... à cause de Miguel c'est ça?... pour vous il y a...
90018	Excerto 09 ACS1	Théo:	[ça me gêne pas... tant que ça
90019	Excerto 09 ACS1	S:	non?
90020	Excerto 09 ACS1	Théo:	non... je sais pas si

90021	Excerto 09 ACS1	Carol:	ce qui me gêne c'est pas le fait qu'ils ne travaillent pas ensemble
90022	Excerto 09 ACS1	Théo:	c'est qu'il suit pas la consigne
90023	Excerto 09 ACS1	Carol:	non c'est
90024	Excerto 09 ACS1	S:	((rires)) il suit pas la consigne
90025	Excerto 09 ACS1	Carol:	((rires))
90026	Excerto 09 ACS1	Théo:	mais non
90027	Excerto 09 ACS1	Carol:	c'est c'est c'est que je sais pas
90028	Excerto 09 ACS1	S:	[il corrige le professeur
90029	Excerto 09 ACS1	Carol:	qu'est-ce que je dois faire... si je dois insister
90030	Excerto 09 ACS1	Théo:	hmhum
90031	Excerto 09 ACS1	Carol:	pour qu'ils travaillent ensemble... c'est... ça veut dire s'il ne veut pas
90032	Excerto 09 ACS1	S:	comment comment
90033	Excerto 09 ACS1	Carol:	parce que les autres... je pense que ça marche
90034	Excerto 09 ACS1	S:	comment faire ahn:::... faire faire?
90035	Excerto 09 ACS1	Théo:	parce que là aussi c'est une activité qui peut être faite individuellement
90036	Excerto 09 ACS1	Carol:	hmhum
90037	Excerto 09 ACS1	Théo:	peut-être QUE si chacun avait un paragraphe du texte tu sais
90038	Excerto 09 ACS1	Carol:	ah oui
90039	Excerto 09 ACS1	Théo:	là on crée un::: un besoin
90040	Excerto 09 ACS1	Carol:	comme la dernière activité que::: un devait raconter à l'autre
90041	Excerto 09 ACS1	Théo:	c'est ça... ok c'est impossible de de faire individuellement... peut-être qu'il faut penser à ça... parce que ça me gêne pas trop qu'ils fassent tous seuls les deux ont fait très bien ils ont.../ ce type d'activité... ahn... je sais pas
90042	Excerto 09 ACS1	S:	Carol?
90043	Excerto 09 ACS1	Carol:	oui c'est ça pour c'est ça je sais pas si je je dois insister ou pas... si... je suis pas sûre je ne les connais même pas je sais pas si c'est une chose que c'est toujours comme ça ou si c'est à cause de des activités qu'il peut faire seul et ça... il y a de gens qui préfèrent ahn... travailler comme ça ahn::: à l'université on fait beaucoup ça on lit les textes on répond aux questions etc je pense que Marcos il est un peu habitué à étudier comme ça même les langues quand on fait la graduation c'est un peu comme ça ahn::: on apprend la langue tout seuls peut-être qu'il est habitué avec ce ce type de dynamique... ça marche mieux pour eux/ pour lui... mais:::
90044	Excerto 09 ACS1	S:	le problème c'est si ne marche pas pour l'autre
90045	Excerto 09 ACS1	Carol:	oui
90046	Excerto 09 ACS1	S:	c'est ça

90047	Excerto 09 ACS1	Carol:	et je suis pas sûre... quel est mon rôle là.. s'il faut s'il faut que je parle... ou pas
90048	Excerto 09 ACS1	Théo:	je pense qu'il faut... il faut réfléchir à la pertinence comme... est-ce que tu penses que les faire faire par deux ça aurait aidé à::: ça aurait causé je sais pas une production plus... intéressante?
90049	Excerto 09 ACS1	Carol:	non... pas dans ce cas... je pense qu'ils ont bien travaillé... les deux qui ont fait ensemble et les autres c'est pareil
90050	Excerto 09 ACS1	Théo:	c'est ça... dans ce cas là moi ça me gênait pas qu'ils qu'ils fassent ensemble parce que je pensais bon c'est juste... c'est un travail qui se fait bien... individuellement aussi... peut-être qu'ils travaillent mieux tout seuls comme tu avais dit
90051	Excerto 09 ACS1	S:	mais d'après ce que vous avez dit il a l'habitude de faire toutes les activités ahn::: sans l'autre... il faut lui dire "ah vous travaillez ensemble" renforcer ça
90052	Excerto 09 ACS1	Théo:	hmhum..... dans ce cas moi je j'ai vraiment.../ je comprends pas la pertinence de faire en binômes... ici
90053	Excerto 09 ACS1	S:	hm
90054	Excerto 09 ACS1	Théo:	je vois pas.../ ça c'est pas vraiment ahn::: associé à la tâche
90055	Excerto 09 ACS1	S:	hmhum
90056	Excerto 09 ACS1	Théo:	ou à l'objectif de l'activité... si c'était/ s'il causait s'il excluait par exemple son collègue ou si on pourrait/ on pouvait pas continuer le cours continuer l'activité parce que lui il était/ parce qu'il voulait pas faire avec quelqu'un là je pense qu'on pourrait intervenir... mais on peut TOUJOURS intervenir on peut toujours dire "Marcos écoute tu vas faire avec Marta elle est arrivée en retard... tu vas le faire avec elle ok?" on s'impose
90057	Excerto 09 ACS1	S:	c'est ça je pense que la question de Carol c'est justement ça
90058	Excerto 09 ACS1	Théo:	hmhum
90059	Excerto 09 ACS1	S:	comment traiter comment aborder ahn::: ce démarche qu'elle souhaite avant l'activité
90060	Excerto 09 ACS1	Théo:	ce que je vois
90061	Excerto 09 ACS1	S:	expliquer l'important:::ce
90062	Excerto 09 ACS1	Théo:	oui... ce qu'il marche parfois c'est... pas seulement travailler par deux... mais vraiment faire le duo donc dire/ peut-être qu'on aurait pu dire "Miriam et Léo vous allez faire ensemble Marta et Marcos vous allez faire ensemble" ou faire un petit tirage au sort... les duo tu donnes des choses et ils doivent choisir entre eux.. je sais pas... et là ils doivent travailler ensemble mais encore je pense qu'on revient à la question de l'activité peut-être qu'on aurait pu aussi concevoir une activité où il y a une interdépendance... puisqu'on sait qu'il y a une personne qui n'aime pas travailler par deux... en binômes...

90063	Excerto 09 ACS1	S:	voilà... c'est bon... merc
100000	Excerto 10 ACS2	S:	c'est bon... vous deux vous avez visionné le cours entier et les extraits qu'ils avaient choisi... pour commenter? vous les comparez?
100001	Excerto 10 ACS2	Carol:	dix-sept trente
100002	Excerto 10 ACS2	Théo:	moi pour moi c'est quatorze
100003	Excerto 10 ACS2	S:	peut-être c'est le même? quatorze et après on voit celui-là de Carol que c'est dix-sept
100004	Excerto 10 ACS2	Théo:	[quatorze
100005	Excerto 10 ACS2	S:	quatorze...
100006	Excerto 10 ACS2	Théo:	c'est le problème de l'exercice
100007	Excerto 10 ACS2		((1:21-2:32 vidéo))
100008	Excerto 10 ACS2	Théo:	tu peux arrêter... là ça commence... c'est le début de la... de la catastrophe ((rires)) l'activité/ la première activité qu'on pense être bonne... et qui était.../ la mise en page n'est pas bonne ils avaient pas le texte ils ont pas compris que... c'est tout le texte qui était là que que l'ordre qu'ils choisissent pour le paragraphe c'était l'ORDRE du texte des paragraphes du texte
100009	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100010	Excerto 10 ACS2	Théo:	j'ai écrit comme exercice mal fait
100011	Excerto 10 ACS2	S:	oui c'était la mise en page ou...
100012	Excerto 10 ACS2	Théo:	hmhum mais pas seulement je pense qu'il manque aussi
100013	Excerto 10 ACS2	S:	[l'ordre de... c'était l'ordre des activités?
100014	Excerto 10 ACS2	Théo:	non non l'ordre des paragraphes
100015	Excerto 10 ACS2	S:	des paragraphes
100016	Excerto 10 ACS2	Théo:	il fallait d'abord/ il y avait les titres après le compa/ le texte mettre en ordre associé aux titres donc la première activité c'était juste de mettre en ordre ils ont bien fait donc un deux trois mais après ils avaient pas le texte::: ahn:::/ tout le texte le texte entier intégral pour voir qu'elle était l'ordre du du du texte ça c'est comme/ ça a été un effet ça a été un effet fufufufu
100017	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100018	Excerto 10 ACS2	Théo:	en chaîne
100019	Excerto 10 ACS2	S:	et là c'était le problème à tout le monde ou seulement à
100020	Excerto 10 ACS2	Théo:	tout le monde
100021	Excerto 10 ACS2	Carol:	ils n'ont pas compris que qu'ils iraient mettre en l'ordre et que c'était l'ordre du texte ils avaient pensé que le texte c'était comme ça et ils avaient trouvé les informations du titre dans l'ordre correct du texte mais le texte était mélangé les paragraphes donc l'ordre du texte c'était l'ordre qu'ils ont trouvé... et ça ce n'est pas clair

100022	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum... et vous avez pensé à cette activité pourquoi mettre en désordre? c'était quel l'objectif de mettre en désordre?
100023	Excerto 10 ACS2	Théo:	la planification
100024	Excerto 10 ACS2	S:	il y a un autre/ c'était c'était pour travailler
100025	Excerto 10 ACS2	Théo:	c'est associer penser à l'idée de.../ du titre versus texte alors que le titre va résumer le le contenu thématique du texte et va commencer la pyramide donc on avait déjà ça en tête le premier paragraphe va tout raconter avec le titre et après vous allez avoir plus de des informations plus plus détaillées
100026	Excerto 10 ACS2	S:	il fallait pas être en désordre c'est ça?
100027	Excerto 10 ACS2	Théo:	je pense que si on laisse l'exercice comme ça il fallait mettre après ahn::: le texte le vrai texte
100028	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100029	Excerto 10 ACS2	Carol:	ou au moins expliquer "vous devez mettre le texte en l'ordre" "vous devez che/ trouver l'ordre du texte" parce qu'ils ont trouvé des informations du titre mais ils n'ont pas ahn:::/ c'était pas clair que c'était l'ordre du texte qu'ils trouvaient aussi
100030	Excerto 10 ACS2	Théo:	[mais il y avait des parenthèses ces parenthèses pour mettre un deux trois AVANT d'associer au titre
100031	Excerto 10 ACS2	Carol:	oui mais ils ont pensé qu'ils devraient associer avec l'ordre du titre mais que le texte était déjà à l'ordre
100032	Excerto 10 ACS2	Théo:	hmhum hmhum... ouais
100033	Excerto 10 ACS2	Carol:	c'est ça le problème
100034	Excerto 10 ACS2	S:	ah d'accord
100035	Excerto 10 ACS2	Théo:	peut-être que
100036	Excerto 10 ACS2	Carol:	[parce que parce qu'on avait déjà fait l'exercice comme ça qu'ils ont trouvé l'ordre du texte et ça ça n'a pas été un problème
100037	Excerto 10 ACS2	S:	il était sur la page ou...
100038	Excerto 10 ACS2	Théo:	non c'était l'exercice qu'on avait découpé et que sur la page il y avait juste le texte
100039	Excerto 10 ACS2	Carol:	[ça ils ont compris
100040	Excerto 10 ACS2	S:	ah:::
100041	Excerto 10 ACS2	Carol:	que le texte était mélangé et ils devraient mettre en ordre mais ici...
100042	Excerto 10 ACS2	S:	c'est juste un détail
100043	Excerto 10 ACS2	Théo:	ouais peut-être qu'on aurait dû ne pas mettre le texte faire exactement comme l'autre fois le découper et le mettre en ordre et là on montre juste le texte dans le ()
100044	Excerto 10 ACS2	Carol:	hmhum oui dans la feuille oui le texte ()

100045	Excerto 10 ACS2	Théo:	[parce que Marcos le texte qu'il a mis/ le paragraphe où il a mis un c'était le premier paragraphe du texte il disait/ je pense que... il comprenait que c'était le premier paragraphe mais il était comme "non mais le premier paragraphe ne peut pas commencer avec ce mot" parce que c'était un mot de liaison c'était comme un connecteur donc ça montrait qu'il y avait quelque chose avant et je lui dis "non non non c'est vraiment le premier"
100046	Excerto 10 ACS2	S:	[ça commence comme ça
100047	Excerto 10 ACS2	Théo:	ouais ça commence (déchiré) et après parce que ça a rapport au titre... donc ça a été vraiment problématique et là ça continue ça commence là... ça commence maintenant et ça va jusqu'à vingt et une
100048	Excerto 10 ACS2	S:	oui Carol voulait voir dix-sept
100049	Excerto 10 ACS2	Carol:	oui parce que c'était là le moment où je me suis rendue compte du problème parce que::: jusque là je n'avais pas compris que que le texte/ qu'ils n'avaient pas compris que le texte était mélangé donc on va faire un exercice de vrai ou faux
100050	Excerto 10 ACS2	Théo:	hmhum
100051	Excerto 10 ACS2	Carol:	et et ils comprennent pas que que ils
100052	Excerto 10 ACS2	S:	[ils donnent la mauvaise réponse c'est ça?
100053	Excerto 10 ACS2	Carol:	oui parce qu'ils ne comprennent pas le eh:::/ le titre raconte eh:::/ le titre eh::: l'ordre des sujets du paragraphe
100054	Excerto 10 ACS2	Théo:	hmhum
100055	Excerto 10 ACS2	Carol:	vrai ou faux et c'est tout à fait mélangé parce qu'ils ont deux deux trois je sais pas ((rires))
100056	Excerto 10 ACS2	Théo:	[parce qu'ils regardent le texte... ouais ((rires))
100057	Excerto 10 ACS2	Carol:	ils regardent je sais pas si c'est deux ou trois c'est pas inversé et c'est pas l'ordre correct et::: donc il n'y a pas une bonne réponse
100058	Excerto 10 ACS2	Théo:	on a fait
100059	Excerto 10 ACS2	Carol:	parce que ça c'est trois deux un inversé un deux trois même ordre et c'est deux un trois donc ((rires))
100060	Excerto 10 ACS2	Théo:	on a fait trois activités enchaînées et la deuxième n'était pas bonne et ça a causé un problème comme... à la troisième
100061	Excerto 10 ACS2		((8:43-10:08 vidéo))
100062	Excerto 10 ACS2	Carol:	deux trois
100063	Excerto 10 ACS2		((vidéo))
100064	Excerto 10 ACS2	Théo:	((rires)) non
100065	Excerto 10 ACS2		((vidéo))
100066	Excerto 10 ACS2	Théo:	il y a plein des choses qui apparaissent... parce qu'il co/ parce que le texte est découpé... il y a plein de choses qu'ils comprennent pas à cause de de l'ordre du texte... ah ah à cause du problème de ne pas comprendre que le texte est... découpé et qu'ils ont

			mis que les numéros un deux trois correspondaient à l'ordre du texte
100067	Excerto 10 ACS2		((10:33-11:18 vidéo))
100068	Excerto 10 ACS2	Théo:	((rires)) ça va? hm ((rires)) le pauvre ((rires))
100069	Excerto 10 ACS2		((vidéo))
100070	Excerto 10 ACS2	Théo:	trop (dur) ((rires))
100071	Excerto 10 ACS2	S:	Carol a dit que c'était pas/ c'est pas clair... c'était pas clair
100072	Excerto 10 ACS2	Théo:	c'était pas clair
100073	Excerto 10 ACS2	Carol:	trop difficile... pour eux
100074	Excerto 10 ACS2	Théo:	ouais tu t'es pas désespérée...
100075	Excerto 10 ACS2	Carol:	ouais
100076	Excerto 10 ACS2	Théo:	qu'est qu'on fait pour qu'ils comprennent
100077	Excerto 10 ACS2	S:	vous n'aviez pas pensé à autre chose qui expliquait/ qui expliquerait?... parce que vous parlez à plusieurs reprises le le/ vous numérotez chaque fois le l'ordre était là/ l'autre exercice c'est encore un autre problème et et tu tu demandes s'ils ont compris... tu peux/ ils sont... ((rires)) pas encore
100078	Excerto 10 ACS2	Théo:	ouais... non parce que dans/ ici il fallait METTRE en ordre
100079	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100080	Excerto 10 ACS2	Théo:	donc la on faisait "ça c'est le premier paragraphe ça c'est le DEUXième paragraphe ça c'est le troisième paragraphe donc le texte que vous voyez... est découpé"
100081	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100082	Excerto 10 ACS2	Théo:	alors imaginez que le texte était comme dans l'ordre que vous avez mis un deux trois maintenant faites l'activité trois mais je pense que c'est c'est c'est::: c'est c'est c'est difficile même comme tu vois le titre suit l'ordre du texte là tu regardes le titre un deux trois là tu regardes le texte c'est comme trois deux un t'es comme "non"
100083	Excerto 10 ACS2	S:	oui... le problème de numérotage à cause de::: cette confusion
100084	Excerto 10 ACS2	Carol:	et on pourrait même avoir lu le texte après mettre en ordre
100085	Excerto 10 ACS2	Théo:	hmhum
100086	Excerto 10 ACS2	Carol:	donc maintenant ça c'est l'ordre donc on va lire le texte dans l'ordre correct ça serait clair pour eux
100087	Excerto 10 ACS2	Théo:	ou projeter
100088	Excerto 10 ACS2	Carol:	ok donc le premier paragraphe après nanana
100089	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100090	Excerto 10 ACS2	Carol:	on n'a pas fait ça
100091	Excerto 10 ACS2	Théo:	tu avais montré le site aussi

100092	Excerto 10 ACS2	Carol:	hmhum oui on a montré
100093	Excerto 10 ACS2	Théo:	la page
100094	Excerto 10 ACS2	S:	oui parce que là c'était un texte sur internet
100095	Excerto 10 ACS2	Théo:	ouais
100096	Excerto 10 ACS2	Carol:	oui c'est sur un site
110000	Excerto 11 ACS2	Théo:	moi j'ai (vu que) vingt et un c'est comme catastrophe de l'activité... mais c'est juste la même chose c'est comme le doublement de l'explication
110001	Excerto 11 ACS2	Carol:	la souffrance
110002	Excerto 11 ACS2	Théo:	ouais
110003	Excerto 11 ACS2		((14:02-14:23 vidéo))
110004	Excerto 11 ACS2	Théo:	ah ouais ça c'était un autre problème
110005	Excerto 11 ACS2	Carol:	ah du suspense
110006	Excerto 11 ACS2	Théo:	oui... parce qu'ils étaient... ils étaient pas... ils étaient pas satisfaits... de l'explication précédente... l'histoire de l'ordre c'était trop compliqué ça nous a pris six minutes puis il y a "ah le texte il y a un effet de suspense dans le texte" là Miriam dit oui... en fait mais non
110007	Excerto 11 ACS2		((rires))
110008	Excerto 11 ACS2	Théo:	pas nécessairement ((rires)) ah la la
110009	Excerto 11 ACS2	Carol:	on avait déjà parlé de ça
110010	Excerto 11 ACS2	Théo:	ouais
110011	Excerto 11 ACS2	Carol:	que le texte donne déjà toutes les informations dans le titre
110012	Excerto 11 ACS2	Théo:	hmhum
110013	Excerto 11 ACS2	Carol:	que c'est différent que c'était un un roman ou quelque chose un texte d'un autre genre ça serait d'une autre façon... mais en ce moment
110014	Excerto 11 ACS2	Théo:	alors le premier exercice c'était juste le titre... et on pouvait raconter l'histoire juste avec le titre
110015	Excerto 11 ACS2	Carol:	hmhum
110016	Excerto 11 ACS2	Théo:	non il n'y a pas de suspense... mais peut-être que le terme était pas bien choisi comme/ que c'était comme "est-ce qu'il y a un effet d'attente" je sais pas parce que suspense ça peut être abstrait aussi
110017	Excerto 11 ACS2	Carol:	oui
110018	Excerto 11 ACS2	S:	parce qu'il n'y a pas de suspense?
110019	Excerto 11 ACS2	Théo:	on voulait on voulait qu'ils disent non
110020	Excerto 11 ACS2	S:	mais elle a dit oui
110021	Excerto 11 ACS2	Théo:	elle a dit oui
110022	Excerto 11 ACS2	S:	qu'est que...
110023	Excerto 11 ACS2	Théo:	mais je lui ai demandé "est-ce que tu est-ce que tu..."
110024	Excerto 11 ACS2		((15:43-16:16 vidéo))
110025	Excerto 11 ACS2	Théo:	je pense que là on a bien expliqué comme je disais "ça cache?" non le titre donne tout mais je pense que le:::....il y a un effet de:::.... je sais pas ((rires))

110026	Excerto 11 ACS2	S:	((rires))
110027	Excerto 11 ACS2	Carol:	oui une chose ne marche pas et donc les autres
110028	Excerto 11 ACS2	Théo:	ouais
110029	Excerto 11 ACS2	Carol:	c'est difficile à reprendre
110030	Excerto 11 ACS2	Théo:	le rythme
110031	Excerto 11 ACS2	Carol:	oui
120000	Excerto 12 ACS2	Théo:	ahn une.../ j'ai noté ici quarante-trois mais j'ai pas mis des commentaire donc je sais pas si c'est correct mais après il y a une heure vingt et un/ une minutes
120001	Excerto 12 ACS2		...
120002	Excerto 12 ACS2		((25:03-24:24 vidéo))
120003	Excerto 12 ACS2	Théo:	ici je me souviens très bien je lui dit... "il y a des choses dans le texte que tu as très bien travaillé avec le discours rapporté mais t'as pas très bien travaillé/ t'as pas bien fait ce qui concerne le complément... direct les pronoms compléments direct et indirect... relis ton texte et essaie de chercher ce qui/ ce qu'il faut changer..." et elle le fait pas ((rires))
120004	Excerto 12 ACS2	S:	elle le fait pas ((rires))
120005	Excerto 12 ACS2	Théo:	non non et comme elle regarde et après mais (ça comme et puis elle regarde l'autre)
120006	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum
120007	Excerto 12 ACS2	Théo:	mais c'était juste ça elle fait pas ce que
120008	Excerto 12 ACS2	S:	mais tu as des hypothèses pourquoi elle ne fait pas ça?
120009	Excerto 12 ACS2		...
120010	Excerto 12 ACS2	S:	tu n'as aucune idée?
120011	Excerto 12 ACS2	Théo:	non... mais je ne voulais pas lui dire corrige ça ça ça je voulais qu'elle relise son texte parce que quand elle a fini j'ai vu qu'elle n'a pas relu donc je voulais qu'elle relise
120012	Excerto 12 ACS2	S:	elle a compris?
120013	Excerto 12 ACS2	Théo:	je pense...parce que je répète... je pense
120014	Excerto 12 ACS2	S:	((rires))
120015	Excerto 12 ACS2	Théo:	mais peut-être qu'elle a pas compris je sais pas... il me semblait clair... tu as relu son texte après?
120016	Excerto 12 ACS2	Carol:	oui... c'est...eh:::
120017	Excerto 12 ACS2	Théo:	mais c'était/ à la fin quand elle mettait elle mettait/ c'était qu'elle mettait lui... chaque fois
120018	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum... ah il y avait la répétition?
120019	Excerto 12 ACS2	Théo:	non elle mettait pas mais:::/ il y avait pas le il y avait lui quand il fallait avoir le par exemple et elle a très bien fait l'exercice du taureau
120020	Excerto 12 ACS2	Carol:	oui
120021	Excerto 12 ACS2	Théo:	donc je pensais qu'elle était capable... je sais pas si/ bon je sais pas peut-être qu'elle a pas compris qu'est que je disais mais je sais pas elle a un très bon niveau... tu veux continuer juste pour voir ça?

120022	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum
120023	Excerto 12 ACS2		((27:31-28:09 vidéo))
120024	Excerto 12 ACS2	S:	elle a fait ça?
120025	Excerto 12 ACS2	Théo:	hm hm
120026	Excerto 12 ACS2	S:	elle a fait ça?
120027	Excerto 12 ACS2	Théo:	hm hm
120028	Excerto 12 ACS2	S:	mais oui je dis elle a fait que oui
120029	Excerto 12 ACS2	Carol:	[elle a fait avec la tête oui je vais le faire oui je comprends
120030	Excerto 12 ACS2	Théo:	[elle a fait que "oui je comprends"
120031	Excerto 12 ACS2	S:	oui
120032	Excerto 12 ACS2	Théo:	ok
120033	Excerto 12 ACS2		((28:20-28:37 vidéo))
120034	Excerto 12 ACS2	Théo:	elle commence à lire
120035	Excerto 12 ACS2	S:	est-ce que tu avais compris
120036	Excerto 12 ACS2	Théo:	voilà... elle se distrait
120037	Excerto 12 ACS2	S:	et c'est fini
120038	Excerto 12 ACS2		((rires))
120039	Excerto 12 ACS2	S:	mais au moment au moment du cours est-ce que tu as remarqué... qu'elle avait pas fait?
120040	Excerto 12 ACS2	Théo:	oui
120041	Excerto 12 ACS2	S:	et tu n'as pas voulu là... insister?
120042	Excerto 12 ACS2		...
120043	Excerto 12 ACS2	Théo:	je je me souviens pas si je lui ai dit encore... "est-ce que tu as cherché?" peut-être que non
130000	Excerto 13 ACS2		((29:25-29:54 vidéo))
130001	Excerto 13 ACS2	S:	là vous vous/ je voudrais savoir le geste que vous avez fait ça a attiré mon attention... le fait de rire c'est ça ça m'a attiré l'attention... le moment où vous riez et là qu'est ce que vous avez pensé? la dernière tâche
130002	Excerto 13 ACS2	Théo:	mettez les mains à la pâte
130003	Excerto 13 ACS2	Carol:	on () ... fini le parcours non?
130004	Excerto 13 ACS2	Théo:	mais ça c'est...
130005	Excerto 13 ACS2	Carol:	ce que nous avons fait (comme un) utilité
130006	Excerto 13 ACS2	S:	et comment vous trouvez ce moment-là? ici commence jusqu'à la fin... comment vous évaluez cette étape qui est la main à la pâte?
130007	Excerto 13 ACS2		...
130008	Excerto 13 ACS2	Théo:	c'est long c'est un moment qu'on fait rien... on les aide un peu
130009	Excerto 13 ACS2	S:	je voudrais savoir ce que vous faites
130010	Excerto 13 ACS2		((31:15-34:38 vidéo))
130011	Excerto 13 ACS2	S:	à quoi vous pensez pendant qu'ils élaborent leurs textes?
130012	Excerto 13 ACS2	Théo:	à rien là je faisais juste attendre... mais::: je passais les voir je leur ai demandé "ça va?" s'ils ont des

			questions parfois je lisais un petit (peu)... là c'est qu'on fait c'est attendre
130013	Excerto 13 ACS2		...
130014	Excerto 13 ACS2	S:	comment vous/ vous vous voyez? à ce moment-là... quel est votre rôle? votre tâche... vous développez?
130015	Excerto 13 ACS2		...
130016	Excerto 13 ACS2	Théo:	orienter quand ils ont besoin je pense pas qu'on doit... rester à côté et dire "ah non ça c'est pas bon... hm l'accent orthographe" non... à mon avis il faut il faut laisser écrire... c'est le moment du/ de l'ennui aussi
130017	Excerto 13 ACS2	S:	ils po/ ils posent des questions?
130018	Excerto 13 ACS2	Théo:	oui... c'est un peu comme pour la lecture je pense c'est c'est réellement le moment de de... les laisser seuls
130019	Excerto 13 ACS2	Carol:	parce que si nous sommes toujours là regardant debout ça peut être un peu... agaçant
130020	Excerto 13 ACS2	S:	hmhum
130021	Excerto 13 ACS2	Carol:	moi je n'aime pas si/ je suis nerveuse si je suis en train d'écrire et le prof est déjà là je sens un peu
130022	Excerto 13 ACS2	Théo:	[à côté... ouais
130023	Excerto 13 ACS2	S:	[à regarder à côté
130024	Excerto 13 ACS2	Carol:	hm::: il regarde je pense déjà ça c'est pas bon ((rires))
130025	Excerto 13 ACS2	Théo:	[moi je fais souvent ça
130026	Excerto 13 ACS2	Carol:	donc je préfère les laisser les laisser à l'aise pour qu'ils puissent écrire et s'ils ont quelque chose à demander... nous sommes là
130027	Excerto 13 ACS2	S:	hmhum... donc à ce moment vous êtes satisfaits?
130028	Excerto 13 ACS2	Théo:	mais comme c'était la dernière activité il y avait rien à faire
130029	Excerto 13 ACS2	Carol:	hmhum
130030	Excerto 13 ACS2	Théo:	dans un cours ce que je fais normalement c'est préparer l'activité suivante
130031	Excerto 13 ACS2	S:	hmhum
130032	Excerto 13 ACS2	Théo:	sinon je regarde bien mon courriel s'il y a des choses à faire je fais d'autres choses mais là il y avait comme... il fallait juste attendre... il y avait pas d'activité suivante... voilà question on répond... mais je pense vraiment pas qu'on doit rester à côté lire... c'est ça c'est stressant pour l'élève
130033	Excerto 13 ACS2	S:	hmhum
130034	Excerto 13 ACS2	Théo:	c'est un peu la même procédure de lecture comme il faut lire il faut lire... c'est un travail individuel
130035	Excerto 13 ACS2	Carol:	et aussi j'ai pensé parce qu'on a travaillé les textes drôles et insolites donc ça et Miriam et Marta ont choisi des textes qui sont pas tout à fait::: insolites un ça a été une femme qui a été momifiée et trouvée après quatre ans... pas drôle du tout... je je crois pas

			et l'autre a choisi un pompier qui a sauvé un enfant qui tombait...
130036	Excerto 13 ACS2	Théo:	mais c'était plus plus proche de de leur réalité c'est plus facile
130037	Excerto 13 ACS2	Carol:	oui peut-être oui
130038	Excerto 13 ACS2	Théo:	qu'inventer un fait bizarre qu'inventer un fait insolite
130039	Excerto 13 ACS2	Carol:	oui
130040	Excerto 13 ACS2	Théo:	parce que les deux ont dit qu'elles avaient lu ça
130041	Excerto 13 ACS2	Carol:	c'est plutôt oui des choses qu'elles ont lues
140000	Excerto 14 ACS2	Théo:	une heure trente... c'est là là où Miriam lit son titre et moi j'ai beaucoup insisté sur son titre mais je...
140001	Excerto 14 ACS2	Carol:	et elle avait déjà refait deux ou trois fois
140002	Excerto 14 ACS2	Théo:	oui mais là je pensais d'autre/ à l'autre auto::: ahn... comment ça s'appelle? autoconfrontation croisée?
140003	Excerto 14 ACS2	S:	oui
140004	Excerto 14 ACS2	Théo:	à l'autre
140005	Excerto 14 ACS2	S:	non à...
140006	Excerto 14 ACS2	Théo:	ça c'est qu'on fait maintenant
140007	Excerto 14 ACS2	S:	entretien
140008	Excerto 14 ACS2	Théo:	entretien... à l'autre entretien où tu avais posé la même question à propos du::: ahn du moment d'écriture
140009	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum
140010	Excerto 14 ACS2	Théo:	qu'est qu'on faisait genre comme on ne faisait rien comme maintenant si était bien/ si on pensait que c'était bien ce qu'on faisait et à ce moment-là/ non je t'ai répondu que je que je pensais que oui parce que::: ahn c'était le travail à eux plus ou moins ce que j'ai répondu maintenant mais là pendant l'écriture je pensais je lui ai senti/ je pensais mais:::... on a été ahn::: on a été ahn::: interpellé à propos de ça donc peut-être qu'il faut faire quelque chose on va pas la revoir peut-être qu'il faut lui donner des indices à propos de son texte
140011	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum
140012	Excerto 14 ACS2	Théo:	ici et maintenant pour qu'on puisse voir si s'il y a une réponse... donc là je lis son titre... et je pense "ça marche pas"... je vais lui dire donc je lui ai dit mais elle n'arrive pas à s'en sortir comme elle s'en sort pas eh::: eh::: je sais pas si j'ai trop insisté... mais quand t'as vu son titre je pense que c'était bien
140013	Excerto 14 ACS2	Carol:	quand je lis je pense qu'elle avait déjà refait ça je sais pas combien des fois peut-être deux fois je me rappelle que tu avais déjà dit que c'était pas bien mais j'ai pas très bien compris et::: comme elle avait déjà refait ça mais mais c'était un peu...

140014	Excerto 14 ACS2	Théo:	trop
140015	Excerto 14 ACS2	Carol:	eh::: oui
140016	Excerto 14 ACS2	Théo:	un peu lourd
140017	Excerto 14 ACS2	Carol:	je voulais pas la décourager
140018	Excerto 14 ACS2	Théo:	ouais c'est ça
140019	Excerto 14 ACS2	Carol:	parce qu'elle avait déjà fait et refait et c'est pas BIEN et hm hm mais c'est déjà mieux mais ça va mais il y a des choses que hm::: peut-être elle n'a pas bien compris l'idée mais (qui) a un peu ce problème.. c'est pas Miriam?
140020	Excerto 14 ACS2	Théo:	Miriam
140021	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum
140022	Excerto 14 ACS2	Carol:	elle a un peu ce problème avec elle parce que c'est fréquent qu'on comprend pas ce qu'elle veut dire... oralement et à l'écrit donc et c'est difficile de::: de::: faire toujours des corrections parce que parfois ça peut être décourageant elle peut parler moins
140023	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum
140024	Excerto 14 ACS2	Carol:	si on la corrige tout le temps elle peut penser qu'elle n'est pas si fort que les autres donc moi j'ai lu j'ai lu son titre je n'ai pas bien compris je sais pas tout à fait bien fait... mais::: je n'arrive pas à le dire
140025	Excerto 14 ACS2	S:	[à aider
140026	Excerto 14 ACS2	Carol:	oui parce que Théo avait déjà dit deux ou trois fois donc je pense "peut-être ça sera trop je sais pas... qu'est que je fais? je sais pas" donc ça c'était un peu difficile oui et après Marta elle a dit que c'était pas bien
140027	Excerto 14 ACS2	Théo:	ouais... j'ai trouvé très bien
140028	Excerto 14 ACS2	Carol:	ça aussi peut être difficile
140029	Excerto 14 ACS2	Théo:	ben moi j'ai trouvé bien ben de notre côté là parce que c'était pas moi qui disait
140030	Excerto 14 ACS2	Carol:	oui
140031	Excerto 14 ACS2	Théo:	il y avait comme un élève qui entendait son titre et qui disait "non ça va pas"
140032	Excerto 14 ACS2	Carol:	mais je pense toujours à elle
140033	Excerto 14 ACS2	Théo:	pour elle c'est pas bien c'est comme une autre fois que tu tu avais dit quand Marcos a parlé autre chose tu as/ tu avais dit si c'était Carol ça ne serait pas si gênant que si c'était un étudiant c'était un élève donc peut-être c'est pareil si c'est nous pour elle c'est ok oui c'est les professeurs mais un collègue qui qui qui me corrige peut-être ça c'est plus dur... pour l'élève
140034	Excerto 14 ACS2	S:	hm
140035	Excerto 14 ACS2	Théo:	mais je sais pas si une correction elle Miriam je comprends pas c'est quoi le fait principal? c'est vraiment

140036	Excerto 14 ACS2	Carol:	oui mais elle dit le fait/ elle a dit que le fait principal c'était pas ce qu'elle avait dit... c'était pas qu'elle était morte c'est qu'elle a été trouvée je sais pas quelque chose comme ça... ça a été un moment un peu ahn::: difficile
140037	Excerto 14 ACS2	Théo:	je sais pas si moi je trouve intervenu aussi parce qu'elle voulait raconter la mort... mais je sais pas si on peut dire je sais pas si la mort est un fait comme soit tu racontes le minute précis de la mort et le minute après là je crée le fait divers mais là elle disait la femme était déjà morte depuis quatre ans... elle a été retrouvée donc je pense que c'est ici c'était dans ce point dans dans la ligne du temps son fait divers s'inscrivait dans la:::
140038	Excerto 14 ACS2	Carol:	dans le présent... qu'elle a été retrouvée
140039	Excerto 14 ACS2	Théo:	voilà c'est la rencontre dans le moment où les personnes ont trouvé son corps
140040	Excerto 14 ACS2	Carol:	parce qu'elle n'a même pas des informations sur la mort sur sur la femme qu'est que s'est passé comment... elle est morte ou quelque chose comme ça
140041	Excerto 14 ACS2	Théo:	[non non... et donc un titre comme la mort... la mort je sais pas il y avait presque il y avait pas de verbe... la mort d'une dame donc juste comme ça... ça c'est
140042	Excerto 14 ACS2	S:	oui peut-être pour elle il fallait un travail de d'organisation
140043	Excerto 14 ACS2	Théo:	hmhum ouais et c'est ça que je j'essaie de faire après je dis comme "raconte-moi ton histoire" elle a dit "ah une femme" elle commence à dire et je dis "non non non raconte raconte moi ton histoire" et là elle commence "ah une femme a été morte pendant quatre ans son corps est resté dans une maison" et je dis "ok et après?" "ah la police est arrivée" ah ok et après?" nanananana "est-ce que toutes ces informations que tu m'as dit sont dans le titre ou dans le premier paragraphe? tu as essayé de faire ça? parce que ça c'est le résumé de ton histoire il faut que ça soit dans le titre" elle a dit "non" parce qu'elle a un peu de la misère à faire ce travail de synthèse
140044	Excerto 14 ACS2	S:	oui elle dit quelque chose
140045	Excerto 14 ACS2		((42:36-43:20 vidéo))
140046	Excerto 14 ACS2	S:	vous avez compris ce qu'elle a dit? mais le titre pourrait être très long?
140047	Excerto 14 ACS2	Théo:	ouais
140048	Excerto 14 ACS2	S:	donc là elle a une autre problème
140049	Excerto 14 ACS2	Théo:	mais c'est un problème de synthèse... parce que oui ça peut être long oui ça va pas être aussi long que ce qu'on a fait mais oui ça peut être long c'est juste que

140050	Excerto 14 ACS2	Carol:	elle elle elle elle a un problème elle n'a pas compris quelle est l'information principale de son texte
140051	Excerto 14 ACS2	Théo:	oui
140052	Excerto 14 ACS2		...
140053	Excerto 14 ACS2	Carol:	parce qu'elle veut dire que la femme était morte que ça faisait quatre ans nanana elle voulait
140054	Excerto 14 ACS2	Théo:	oui elle parle de la momification et de la mort
140055	Excerto 14 ACS2	Carol:	la momification et après elle pense "mais si je raconte aussi qu'elle a été trouvée c'est trop nanana" et ça c'est l'information
140056	Excerto 14 ACS2	Théo:	ouais c'est ça
140057	Excerto 14 ACS2	Carol:	c'est pour ça qu'elle raconte
140058	Excerto 14 ACS2	Théo:	c'est le monde de l'énonciation et...
140059	Excerto 14 ACS2		((rires))
140060	Excerto 14 ACS2	S:	oui bon pour qui peut-être elle est.../ vous avez l'occasion de montrer ça dans la correction?
140061	Excerto 14 ACS2	Théo:	ouais on a essayé là mais oui on peut
140062	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum... un autre?
140063	Excerto 14 ACS2	Théo:	le dernier c'était où Miriam dit "je ne sais pas si le fait principal est" mais ça rentre dans ce que... c'est qu'on a dit
140064	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum... bon voilà... et Carol tu as un autre extrait? ça va?
140065	Excerto 14 ACS2	Carol:	non c'était une heure trente c'est la même chose... j'étais pas sûre si je devais encore la corriger nananana presque la même chose
140066	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum... d'accord merci beaucoup

5.2. Transcrição das entrevistas em autoconfrontação - Crítica de cinema

Turnos	Excertos	Falantes	Transcrição
10000	Excerto 01 ACS1	S:	tu me dis les extraits on les met ici
10001	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	seize trente-sept... c'était un extrait qui montre que j'avais oublié de leur donner une feuille à chacune ((rires))
10002	Excerto 01 ACS1	S:	on va voir?
10003	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	oui
10004	Excerto 01 ACS1		((5:32-6:15 vidéo))
10005	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	c'est un peu c'est un peu avant
10006	Excerto 01 ACS1		((vidéo))
10007	Excerto 01 ACS1	S:	ça?
10008	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	oui c'est ça
10009	Excerto 01 ACS1		((vidéo))

10010	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	il y a des petites choses qu'on oublie... il faut penser à beaucoup des choses à la fois donc j'ai oublié elles sont des DAMES c'est pas possible qu'elles voient ensemble... et j'avais assez des feuilles mais j'avais oublié et j'ai fait ça dans deux cours dans le premier et aussi dans le...deuxième oui dans le deuxième j'ai fait la même chose j'ai eu la même erreur... d'oublier de donner des feuilles pour tout le monde... je me suis ahn::: ahn::: rappelée à la fin du cours... pour le deuxième cours donc voilà je pense que c'est j'étais un peu stressée peut-être/ pas stressée j'étais à l'aise à ce moment déjà mais j'étais un peu je ne sais pas il faut penser à beaucoup de choses gérer la salle de classe gérer le temps donc j'avais oublié/ j'ai oublié
10011	Excerto 01 ACS1	S:	et là elles ont travaillé em binômes?
10012	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	en binôme
10013	Excerto 01 ACS1	S:	peut-être tu as pensé de donner une feuille parce que c'était un binôme
10014	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	peut-être peut-être mais en fait j'avais assez de feuilles pour chacune mais
10015	Excerto 01 ACS1	S:	mais quel est le problème de donner la feuille après? c'est c'est tu t'es rendue compte au moment même? sur le moment tu t'es rendue compte?
10016	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	oui dans ce cas c'est pas vraiment problématique
10017	Excerto 01 ACS1	S:	[est-ce que ça te gêne de faire après comme ça?
10018	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	oui un peu
10019	Excerto 01 ACS1	S:	distribuer
10020	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	mais à ce moment-là c'était pas vraiment gênant c'était plus gênant pour moi dans le deuxième cours parce que je me suis rappelée/ je pense que j'ai noté les minutes... les minutes?
10021	Excerto 01 ACS1	S:	oui les minutes
10022	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	ahn::: parce que pour le deuxième cours je je je me suis souvenue à la fin vraiment elles ont déjà fini de faire l'activité et voilà c'était la même erreur mais dans le deuxième cours c'était pire parce que c'était pas tout de suite ici c'était tout de suite "ah j'avais oublié/ j'ai oublié... tenez tenez tenez tenez" mais pour le deuxième cours j'ai vraiment
10023	Excerto 01 ACS1	S:	[c'était la fin de l'activité
10024	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	oui c'était la fin de l'activité et je me suis souvenue "ah mon dieu j'ai des copies pour tout le monde elles sont des DAMES elles ont du mal à voir ensemble"... voilà... c'était ça
10025	Excerto 01 ACS1	S:	oui et... et là qu'est-ce qu'il fallait penser qu'est-ce que ça fait/ pourquoi tu as oublié peut-être de de de donner la feuille à ce moment-là? est-ce que tu as des idées pourquoi tu as oublié?

10026	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	parce que comme faire cours c'est pas si évident pour moi jusqu'à ce moment je pense que ma tête travaille beaucoup au moment de faire cours BEAUCOUP je pense à beaucoup de choses je fais de l'autocorrection de ce que je parle de ce que je dis et aussi il faut penser à gérer le temps il faut penser à...à donner la consigne d'une manière..... qu'elles vont comprendre la consigne et aussi il faut penser aux réponses/ penser aux réponses que je vais attendre il faut penser à beaucoup des choses je pense que c'est ça peut-être j'étais stressée dans ce sens pas gênée pendant tout le cours non c'est pas vrai j'étais tranquille après le début mais c'est c'est un ensemble
10027	Excerto 01 ACS1	S:	une charge de pensée
10028	Excerto 01 ACS1	Fernanda:	oui je pense que c'est ça des choses très simples... on oublie... c'est ça
10029	Excerto 01 ACS1	S:	oui ((rires))
20000	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	voilà... et après trente-trois... en fait c'est trente-trois jusqu'à trente-six quelque chose comme ça
20001	Excerto 02 ACS1	S:	d'accord on voit... trente-trois pile?
20002	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	oui je pense... j'ai pas noté... c'était le moment qu'elles ont parlé de de Bruna Surfistinha j'étais un peu gênée
20003	Excerto 02 ACS1		((10:52-12:05 vidéo))
20004	Excerto 02 ACS1	S:	on continue ou tu veux arrêter?
20005	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	ça va mais juste pour vous dire que ce sujet est continué/ a continué et quelquefois Márcia c'est l'autre dame qui vient de parler elle elle parle beaucoup ((rires)) donc quelquefois elle n'arrête pas le sujet... quelquefois/ je sais pas je voudrais commencer une autre chose elle revient elle revient c'était un sujet que j'étais pas si d'accord avec elle donc c'était un peu gênant pour moi j'ai essayé de de faire face à ça de la manière que j'ai pu mais je sais pas parce que le le sujet est revenu après... juste après ce minutage
20006	Excerto 02 ACS1		((12:58-15:50 vidéo))
20007	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	la manière dont j'ai trouvé de sortir de Bruna Surfistinha ((rires))
20008	Excerto 02 ACS1	S:	ah parce que tu as tu as déclenché un autre thème... de La Môme

20009	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	elle a déclenché le thème de Bruna Surfistinha parce que le thème était La Môme... parce que pas La Môme le thème La Môme mais c'était l'affiche de La Môme et elle a elle a commencé ce sujet de faire une comparaison... mais c'est toujours/ j'ai eu une autre chose ici j'ai eu du mal à... disons.... demander qu'une personne qui parle beaucoup qu'elle s'arrête/ qu'elle arrête de parler pour que l'autre puisse parler parce qu'il y a des femmes/ des dames qui ne parlent pas beaucoup... par exemple Carla je pense c'est la dame la plus âgée... du groupe elle ne parle pas beaucoup et comment fai/ comment gérer la classe d'une manière qu'elle puisse ahn::: avoir une expression parce que sinon le cours va être Márcia et Léa peut-être Antonio tu vois? c'était c'était un problème
20010	Excerto 02 ACS1	S:	hmhum... la gestion de parole
20011	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	gestion de parole
20012	Excerto 02 ACS1	S:	la gestion du groupe
20013	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	oui
20014	Excerto 02 ACS1	S:	que tu n'es pas confortable dans...
20015	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	mais je pense que ça va arriver toujours... n'est-ce pas? ça va arriver toujours... il y a des élèves qui sont plus à l'aise pour parler qui veulent parler et il y a d'autres qui ne sont pas qui ne sont pas et comment créer un environnement où tout le monde se sente tranquille pour parler?... pour avoir une voix et pas seulement chaque/ quelques-unes/ quelques...uns
20016	Excerto 02 ACS1	S:	hmhum est-ce qu'il y a/ est-ce que tu vois un problème de démarche des activités? quelle serait peut-être une solution pour ahn::: équilibrer la gestion de parole... comme ça? il y a un rapport avec quoi? c'est c'est la séquence c'est le caractère des élèves c'est c'est le professeur c'est...?
20017	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	je pense que peut-être si on pense à la mise en commun si on on... demande que chacun parle de son voisin tout le monde va parler parce qu'il faut parler de ce que le voisin t'a dit... donc voilà tout le monde va parler si je demande pour la mise en commun après une discussion chacun va parler de l'autre tout le monde va... va parler
20018	Excerto 02 ACS1	S:	hmhum
20019	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	mais ahn::: j'ai changé la manière de faire la mise en commun donc quelquefois j'ai demandé qu'ils qu'ils fassent une synthèse de ce qu'ils ont discuté quelquefois j'ai demandé que chacun parlait de l'autre personne
20020	Excerto 02 ACS1	S:	est-ce que ça a marché?
20021	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	ça a marché mais toujours après avoir fait ça un sujet... apparaissait
20022	Excerto 02 ACS1	S:	apparaissait

20023	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	et celles qui parlent plus ont pris/ prenaient la parole pour elles et on a commencé à... développer le sujet... comme ici par exemple Bruna Surfistinha n'était pas le sujet... mais quand même au moment de la mise en commun si celles qui parlaient beaucoup pensaient à quelque chose elle parlait disait la chose et quelquefois j'avais mal à dire "allez-y allez-y on continue" c'est pour ça que la gestion du temps était/ a été quelque chose:::... difficile pour moi... j'ai pas pu faire tout qu'on a préparé... tu sais j'ai pas pu faire
20024	Excerto 02 ACS1	S:	hmhum
20025	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	donc je pense que c'est à cause de ça... au moment de la mise en commun quelques sujets apparaissaient et quelques-unes prenaient la parole et j'avais du mal à dire "arrête on continue... arrête il faut continuer... il y a une progression que je dois suivre" et voilà c'était un peu difficile
20026	Excerto 02 ACS1	S:	hmhum... alors c'est une progression que toi tu dois suivre ou... des apprenants? c'est la progression à qui?
20027	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	de l'activité que j'ai préparée... la progression de l'activité... parce que c'était bien parce qu'elles parlaient en français donc pour leur progression... d'une mesure c'était bien parce qu'elles parlaient en français tout le temps
20028	Excerto 02 ACS1	S:	mais::: d'après ce que tu as dit Carla par exemple elle ne parle pas donc cette progression n'avait pas marché pour elle... de parler
20029	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	juste dans le moment où elle devrait parler/ a dû parler de la voisine... dans ce cas oui mais après quand le sujet Bruna Surfistinha arrivait elle ne disait un mot
20030	Excerto 02 ACS1	S:	et donc là il fallait trouver un moyen de se mettre/ de s'imposer pour couper...
20031	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	oui
20032	Excerto 02 ACS1	S:	d'une manière délicate... d'une manière subtile de de couper la parole... pour donner la parole pour équilibrer les tours de parole... c'est ça
20033	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	oui
20034	Excerto 02 ACS1	S:	et là tu as déjà pensé à des choses à faire? parce que là c'est c'est c'est pas seulement un problème de ce groupe... ça peut arriver...
20035	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	parce que j'ai trouvé très différent donner cours pour ahn::: pour un public comme celui-ci et le public que j'ai à Français Partout
20036	Excerto 02 ACS1	S:	est-ce que tu peux développer un peu plus la différence entre les deux publics?

20037	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	ici dans ce cas elles sont des dames... plus âgées... donc elles parlent plus/ elles parlent un peu davantage et mon groupe non j'ai pas ce problème de couper de les couper parce que si je dis/ elles sont plus jeunes je n'ai que des filles et juste un garçon en tant que... qu'élève là... là-bas... et si je leur demande "maintenant on fait la mise en commun ça y est?" « c'est fini on commence la mise en commun » c'est plus facile de gérer le temps avec eux
20038	Excerto 02 ACS1	S:	et quel est le niveau du groupe? le niveau...
20039	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	deux
20040	Excerto 02 ACS1	S:	niveau deux
20041	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	et avec elles je pense que j'étais... tellement préoccupée d'être respectueuse... parce qu'elles sont des DAMES j'ai eu du mal à continuer et beaucoup de fois je me suis aperçue qu'elles ont/ entre elles elles ont dit "ah mais c'est très rapide"... elles ont fait comme ça ((geste indiquant qui est pressé)) donc je me suis aperçue que peut-être j'étais déjà très rapide... peut-être c'était... les activités étaient trop pour elles... je pense... trop fatigants même tu vois? un peu::::... / il fallait avoir préparé moins de choses peut-être pas préparé moins de choses parce que la préparation c'était important/ im-por-tan-TE pour ma formation mais:::: c'était un peu utopique de pouvoir tout donner pour elles parce qu'elles ont un autre rythme complètement différent de mes élèves mes élèves sont des jeunes ils font l'activité rapide/ rapidement... elles non... je pense qu'elles ((rires))/ la dernière partie la critique était un peu plus longue donc j'ai j'ai entendu "mais c'est lourd" tu vois?
20042	Excerto 02 ACS1	S:	ah bon?
20043	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	tu vois "c'est lourd" parce qu'elles ont du mal à tout lire et après faire des activités et avec la vitesse que j'ai demandé/ je leur ai demandé donc c'était pas parce que moi j'étais tranquille et je ne demandais pas une vitesse parce que j'ai fait ça mais je pense que pour elles c'était un peu lourd...
20044	Excerto 02 ACS1	S:	hmm... est-ce que tu as remarqué que que les autres elles portaient dans l'autre sens aussi dans dans la thématique? parce que là tu parles de Márcia est-ce que les autres elles sont parties dans un autre sens? de par/
20045	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	[je pense que non....non... quelquefois Léa
20046	Excerto 02 ACS1	S:	parce que je pourrais imaginer que les activités... elles n'ont pas eu le temps parce qu'elles sont parties dans un autre sens elles ont elles ont un peu/ elles n'ont pas ahn::: elles ne sont pas arrivées à l'objectif de l'activité peut-être elles ont/ c'est ça qui c'est ma question si tu as remarqué que les autres étaient aussi dans l'autre

			qu'elles avaient d'autres d'autres thèmes... qui partaient
20047	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	quelquefois Léa oui parce qu'elle aime bien le cinéma donc au moment/ lors de l'activité elle se rappelait d'un film ((rires)) elle elle f/ elle faisait des commentaires à propos d'un film qu'elle a vu qu'elle a aimé donc quelquefois je pense que oui elle s'en sortait... un peu... ce que j'étais en train de donner... mais voilà je pense que les élèves qui sont encore à la fac comme les miens à Français Partout ils ont déjà ce ce rythme de::: "ah il faut répondre... sinon au moment de la mise en commun comment on va faire?" c'est un peu gênant pour eux aussi ne pas avoir la réponse au moment de la mise en commun... pour elles....
20048	Excerto 02 ACS1	S:	hmhum
20049	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	elles aiment parler
20050	Excerto 02 ACS1	S:	elles ont un autre objectif
20051	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	oui elles aiment parler... voilà elles sont là pour plaisir parce qu'elles aiment parler
20052	Excerto 02 ACS1	Mariele:	elles discutent plus que les élèves du niveau deux
20053	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	voilà mes élèves il y a des filles qui ont beaucoup de honte donc ah il faut lire une phrase avec une intonation plus différente je sais pas il faut donner une intonation pour un exercice au moment de la mise en commun... elles rougi/
20054	Excerto 02 ACS1	S:	rougissent
20055	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	rougissent... donc c'est très différent c'est très différent
20056	Excerto 02 ACS1	S:	((rires))
20057	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	c'est très différent
20058	Excerto 02 ACS1	S:	hmhum
20059	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	pour elles elles s'en fichent elles veulent parler le plus qu'elles puissent
20060	Excerto 02 ACS1	S:	oui ouais... donc c'est ça elles veulent parler mais là si on compte les gens qui parlent qui sont ces gens parce que là nous avons six/ sept/ huit à peu près
20061	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	je pense que tout le monde a parlé... parce que::: pour la mise en commun j'ai prévu des moments pour que tout le monde puisse parler "parle de son voisin qu'est-ce qu'il t'as dit" mais...
20062	Excerto 02 ACS1	S:	mais là quand quand Márcia elle monopolise la parole
20063	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	hmhum
20064	Excerto 02 ACS1	Mariele:	hmhum

20065	Excerto 02 ACS1	S:	elles ne parlent pas ou elles parlent? les autres... elles écoutent qu'est-ce qu'elles font à ce moment-là? qu'est-ce qu'elles font quand Maria commence à parler?
20066	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	par exemple Ana qui est à côté d'elle au moment où elle.../ au moment qu'elle a commencé à parler de Bruna Surfistinha la femme Ana qui est à côté elle n'était pas d'accord elles ont commencé à parler entre elles... et la salle... donc qu'est qu'il faut faire?
20067	Excerto 02 ACS1	S:	et quel est ton rôle là à ce moment-là?
20068	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	médier ça existe? faire la médiation faire une médiation... essayer de:::....
20069	Excerto 02 ACS1	S:	est-ce que tu es satisfait de ta médiation?
20070	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	pas beaucoup ((rires)) pas beaucoup parce qu'on a pris quelques minutes pour ça des minutes que j'ai j'ai/ que je pourrais profiter pour donner la progression que j'ai dû/ ce cours c'était le cours que j'ai dû couper les plus de choses/ non non pas le premier c'était le deuxième
20071	Excerto 02 ACS1	S:	ah d'accord ça c'est la production initiale
20072	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	[que j'ai dû couper...oui... mais même dans la production initiale j'ai pas pu demander qu'elles... ahn::: une production dans la salle de classe parce que j'ai j'ai pris tout mon temps pour proposer des activités de discussion etc donc j'ai dû laisser tomber la production initiale dans la salle de classe et je leur ai demandé de faire à la maison et m'envoyer par mail...
20073	Excerto 02 ACS1	S:	est-ce qu'on peut voir ce moment-là? je pense que j'ai j'ai noté... parce qu'on parle de ce sujet... est-ce que tu as tu as noté ce moment-là? de la production...
20074	Excerto 02 ACS1	Fernanda:	peut-être... il y a un autre moment juste pour te dire il ne faut pas mettre le moment mais dans le minute quarante-deux point vingt il y a un autre moment où/ que Márcia prend la parole pour elle
20075	Excerto 02 ACS1	S:	on voit
30000	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	quarante-deux... point vingt
30001	Excerto 03 ACS1		((31:40-32:24 vidéo))
30002	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	c'est juste... je venais de dire "on se dépêche un peu" et elle a dit "ah:::et Les Misérables"
30003	Excerto 03 ACS1	Mariele:	((rires))
30004	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	tu vois? c'est bien parce que ça pour moi ça montre qu'elle aime le sujet qu'elle veut parler... voilà
30005	Excerto 03 ACS1	S:	mais là le cours... parce que là on parle d'un groupe donc le cours... tu dois suivre la progression de Márcia ou la progression que tu attends pour le groupe?
30006	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	oui... c'est pour le groupe... c'est le groupe
30007	Excerto 03 ACS1	S:	parce que là ça/ je dis ça parce que ça te dérange du fait qu'elle parle qu'elle coupe même si le sujet lui plaît et tout mais il y a deux côtés que... ahn::: déroutent un peu

30008	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	hmhum
30009	Excerto 03 ACS1	S:	et là... là tu répons à la question de Márcia
30010	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	oui je vais même chercher le nom du réalisateur ((risos))
30011	Excerto 03 ACS1	S:	est-ce que tu aurais fait autrement? si tu penses maintenant tu as déjà vu
30012	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	je pense que j'allais faire un petit commentaire à propos de ce qu'elle venait de dire et que j'allais continuer mais je pense que ça tombe sur une question de::: de ne pas... comment on dit... de.... d'avoir PEUR qu'elle pense que j'avais pas cherché/ tout cherché donc je savais pas le nom du réalisateur donc j'allais chercher le nom pour leur dire... mais non laisse tomber j'ai pas le temps tu vois? mais non j'ai dû chercher parce que sinon elles allaient penser que j'ai pas bien préparé tu vois?
30013	Excerto 03 ACS1	S:	oui elles allaient penser ou elle?
30014	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	je sais pas ((rires))
30015	Excerto 03 ACS1	S:	Maria ou les autres?
30016	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	tu tu sembles ma psychologue maintenant ((rires)) elle me fait quelques questions/ elle me demande ((rires))/... voilà peut-être je sais pas je sais pas... répondre peut-être le groupe même
30017	Excerto 03 ACS1	S:	est-ce que le groupe tu as remarqué/ je sais pas s'il y a des signes possibles de remarquer/ le groupe eh::: comment est le groupe dans/ à ce moment-là? où Marcia parle... tu as remarqué les autres? ou tu faisais attention qu'à elle?
30018	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	quelquefois... ahn:::... pas seulement au moment qu'elle parlait mais aussi... au moment d'une autre personne.../ qu'une autre personne parlait je je me suis aperçue qu'il y avait des binômes qui n'arrêtaient pas de parler... entre eux... au moment d'une autre personne parler pas forcément Marcia elles parlaient entre elles à propos du sujet même
30019	Excerto 03 ACS1	S:	hmhum
30020	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	quelquefois ça me dérangeait parce que j'avais du mal à me concentrer parce qu'il fallait me concentrer/ comme je vous ai dit/ il fallait me concentrer à ce que j'attendais en tant que réponse à ce que la personne parlait/ avait dit/ disait
30021	Excerto 03 ACS1	S:	hmhum hmhum
30022	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	et il y a beaucoup de choses à penser donc si quelqu'un parle j'arrive pas à me concentrer à tout ça... et ça arrivait beaucoup c'était courant
30023	Excerto 03 ACS1	S:	de parler en binôme au moment où il y avait une mise en commun?

30024	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	pas forcément dans le moment que Marcia prenait la parole même quand quand c'était quelqu'un d'autre qui parlait j'ai remarqué qui avait des binômes qui... échangeaient des choses entre eux... avec mon groupe s'ils font ça je dis "arrêtez arrêtez arrêtez tout le monde" mais avec ELLES "s'il vous plaît mes chères dames ((risos)) arrêtez"
30025	Excerto 03 ACS1	S:	il y a de l'âge là
30026	Excerto 03 ACS1	Fernanda:	oui
30027	Excerto 03 ACS1	S:	le respect par l'âge... ce soin là avec... j'ai compris... ok il y a un autre extrait que tu veux commenter?
40000	Excerto 04 ACS1	Fernanda:	quarante-neuf je me rappelle plus ce qui est là mais on va voir
40001	Excerto 04 ACS1		((37:58-38:15 vidéo))
40002	Excerto 04 ACS1	Fernanda:	c'était le moment que j'ai dû.... prendre une décision à propos du temps parce que j'avais plus le temps il fallait décider ce que j'allais faire donc il fallait leur demander une production initiale mais on n'avait pas le temps donc dans ma tête j'étais en train de penser "qu'est-ce que je dois faire qu'est-ce que" c'était à ce moment vraiment donc ce que j'ai pensé c'était de:: de rester quinze minutes de plus mais la majorité a dû sortir donc ce que je leur ai demandé c'était "ah pour ceux qui doivent sortir vous me l'envoyez par mail... mais ce qui vont rester"/ mais ça j'ai dû penser au moment même parce que c'est/ c'était pas ça que j'ai que j'avais pensé/ j'ai pensé à à demander en salle de classe donc c'était une décision... que j'ai dû faire au moment même
40003	Excerto 04 ACS1	S:	hmhum... et ça a pas gêné la décision que tu as prise? tu as été/ parce que la moitié est restée la moitié est partie
40004	Excerto 04 ACS1	Fernanda:	hmhum oui un peu parce que j'ai déjà prévu le problème que:::.... / principal je pense... qu'on parle que c'est la gestion du temps... avec ce groupe j'ai prévu
40005	Excerto 04 ACS1	S:	hmhum
40006	Excerto 04 ACS1	Fernanda:	peut-être pour la semaine prochaine je je devrai être plus attentive à ça donc c'était gênant pour ça
40007	Excerto 04 ACS1	S:	hmhum..... d'accord bon ((rires))
40008	Excerto 04 ACS1	Fernanda:	c'est ça pour cette première partie c'était ça je pense
50000	Excerto 05 ACS1	S:	oui on peut voir je pense qu'il y a... l'autre il y a plus de choses peut-être
50001	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	il y a juste une chose aussi qui m'a dérangé... dans le premier:::.... cours tout au début aussi c'était...la question de:::.... de de parler avec elles en tant que vous et tu parce qu'il y a/ ici au Brésil on a un autre code pour ça vous savez bien sûr mais avec elles la majorité/ elles sont des dames mais il y avait je sais

			pas... comme Antonio et aussi... peut-être Valéria que pour nous ici au Brésil on ne vouvoie pas
50002	Excerto 05 ACS1	S:	hmhum
50003	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	donc quelquefois j'avais du mal/ dans ma tête "ah peut-être Carla je dois vouvoyer et Antonio je dois tutoyer" quelquefois j'étais perdue à propos de ça c'est un problème des brésiliens qui reste toujours... je pense
50004	Excerto 05 ACS1	S:	parce qu'en portugais tu allais traiter ahn::: Carla par « senhora »
50005	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	hmhum
50006	Excerto 05 ACS1	S:	c'est ça?
50007	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	oui... et Antonio non
50008	Excerto 05 ACS1	S:	Antonio non
50009	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	et dans une salle de classe mélangé.../ dans mon groupe à Français Partout je tutoie tout le monde parce que j'ai pas des DAMES là donc c'est plus facile parce que c'est c'est homogène le traitement il est homogène mais dans ce cas non dans ce cas il fallait faire attention... donc tout au début du cours je je je je leur ai demandé "je peux tutoyer tout le monde?" mais c'est vrai que avec quelques une je je tutoie pas mais juste pour demander avec Valéria je sais pas qui n'est pas si âgée si je pourrais la tutoyer... tu comprends c'était quelque chose
50010	Excerto 05 ACS1	S:	c'était la confusion au moment comment traiter... chaque personne
50011	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	oui... oui
50012	Excerto 05 ACS1	S:	parce que tu es préoccupé par chaque personne
50013	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	hmhum
50014	Excerto 05 ACS1	S:	bon du cours deux?
50015	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	je pense que j'ai fait plus d'erreur de langue... dans ce cours parce que j'ai fait beaucoup d'autocorrection dans ma tête dans ce cours... beaucoup de choses/ par exemple j'ai dit blache au moment de dire/ au lieu de dire blanc...
50016	Excerto 05 ACS1	S:	hmhum
50017	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	et beaucoup de choses que:::
50018	Excerto 05 ACS1	S:	mais là tu tu as fait une correction tout après?
50019	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	oui... une fois mais il y avait une autre fois après que j'ai fait la même erreur ((rire)) et j'ai corrigé dans ma tête et quelquefois ça ça ça me fait perdre l'attention à ce que je dis... l'autocorrection
50020	Excerto 05 ACS1	S:	hmhum

50021	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	je suis en train de dire quelque chose je sais que j'ai dit quelque chose pas de la bonne manière mais je dois continuer à dire ce que j'avais prévu donc:::/ et je sais pas pourquoi dans ce cours je pense que j'ai j'ai j'ai remarqué que j'ai fait beaucoup d'erreur de langue
50022	Excerto 05 ACS1	S:	hmhum
50023	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	dans ma tête c'était un peu...
50024	Excerto 05 ACS1	S:	c'était encore une autre chose à penser
50025	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	oui... oui c'est pas seulement faire cours mais faire cours en français/ en langue étrangère donc... il y a le défi que tous les profs ont... gérer le temps de de d'avoir une progression de faire la bonne... de donner la bonne consigne mais aussi penser à la langue donc ça a été... voilà un défi... mais je pense qu'après avoir commencé à faire cours le semestre dernier...ma... ma... comment on dit ma... j'ai oublié...
50026	Excerto 05 ACS1	S:	la maîtrise?
50027	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	pas la maîtrise je pense que...
50028	Excerto 05 ACS1	S:	la fluidité
50029	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	la fluidité ma fluidité a beaucoup amélioré... du semestre dernier jusqu'à ce moment
50030	Excerto 05 ACS1	S:	hmhum
50031	Excerto 05 ACS1	Fernanda:	parce qu'il faut vraiment... ahn:::... c'est une situation que je dois parler que je dois parler et c'est ça donc ça ça m'a beaucoup aidé... commencer à faire cours de français...a aidé ma fluidité
50032	Excerto 05 ACS1	S:	hmhum
60000	Excerto 06 ACS1	Fernanda:	bon donc vingt
60001	Excerto 06 ACS1		((45:57-46:44 vidéo))
60002	Excerto 06 ACS1	Fernanda:	donc je pense qu'il fallait chercher... je pense que je m'ai bien/ j'étais bien préparée mais il y avait quelques détails par exemple l'année de::: de l'abolition de l'esclavage en Martinique c'était quelque chose d'important pour ce cours/ im-por-tan-TE dans ce cours parce qu'on parlait de l'esclavage mais je j'ai pas cherché tu vois? donc... j'ai cherché l'année de sortie du film mais pas l'année...
60003	Excerto 06 ACS1	S:	est-ce que pour ce cours l'année de l'abolition de l'esclavage elle est importante? pour ce cours... pour atteindre les objectifs du cours?
60004	Excerto 06 ACS1	Fernanda:	non... non... mais c'est je pense une information impor/ intéressant on va dire intéressante... pas essentielle... pour::: ahn:::... parce qu'on parlait de l'esclavage... à Martinique donc... voilà peut-être c'est c'est une ahn::: question de::: comment on dit ça en français? insegurança mesmo
60005	Excerto 06 ACS1	S:	insécurité

60006	Excerto 06 ACS1	Fernanda:	insécurité de moi même de ne pas savoir répondre tu vois? mais c'est ça que je dois me demander "est-ce que cette réponse est importante pour leur leur progression?"
60007	Excerto 06 ACS1	S:	oui et une autre question que je pose c'est le professeur/ à ton avis/ le professeur doit savoir les informations de::: d'histoire ou géographie... le professeur doit avoir une connaissance encyclopédique pour donner un cours de langue?
60008	Excerto 06 ACS1	Fernanda:	non... bien sûr que non
60009	Excerto 06 ACS1	S:	mais là tu jugeais important... est-ce que tu peux donner les raisons pour lesquelles tu juges important savoir? parce que ça ça t'inquiète
60010	Excerto 06 ACS1	Fernanda:	c'est insécurité
60011	Excerto 06 ACS1	S:	parce que tu veux tu tu tu aurais/ tu serais plus contente si tu tu saurais la réponse
60012	Excerto 06 ACS1	Fernanda:	parce que je suis totalement d'accord/ tout à fait d'accord avec toi que... on ne doit pas tout savoir c'est pas ça que j'attends de mes profs mais quand moi je suis prof j'espère donner toutes les réponses... tu vois? et::: je sais que c'est pas
60013	Excerto 06 ACS1	S:	[est-ce que dans leur tête est-ce que dans leur tête ils ont cette attente ils ont cette attente?
60014	Excerto 06 ACS1	Fernanda:	je pense que non... c'est quelque chose à moi c'est une projection de moi d'une insécurité de moi-même... de penser qu'il faut tout savoir parce qu'au niveau de la conscience je sais que c'est pas nécessaire en fait on ne saurait jamais... tout
60015	Excerto 06 ACS1	S:	hmhum
60016	Excerto 06 ACS1	Fernanda:	mais::: ça c'est ma conscience... incon/ dans mon inconscient peut-être je suis gênée parce que::: c'est une insécurité même de ne pas savoir une réponse... au moment du cours
60017	Excerto 06 ACS1	S:	ça il y a un rapport peut-être avec le rôle du professeur que tu as comme ta représentation du rôle du professeur
60018	Excerto 06 ACS1	Fernanda:	hmhum peut-être
60019	Excerto 06 ACS1	S:	que tu veux saisir
60020	Excerto 06 ACS1	Fernanda:	et aussi une rigueur... ça marche?
60021	Excerto 06 ACS1	S:	hmhum
60022	Excerto 06 ACS1	Fernanda:	avec moi-même je sais pas
60023	Excerto 06 ACS1	S:	hmhum... voilà...
70000	Excerto 07 ACS1	Fernanda:	pour vingt-trois... c'était une partie/ parce que j'ai j'ai essayé de faire une... une comparaison entre... entre les deux/ pas une comparaison mais contraster les deux types de lumières... parce que c'était une analyse d'un cours que je fais ici dans la fac j'ai trouvé important/ j'ai trouvé intéressant et j'ai/ je voulais traiter de ça avec elles mais je sais pas si c'est à

			cause::... de ma médiation... mais elles n'ont pas arrivé à répondre ce que je voulais ((rires))
70001	Excerto 07 ACS1	S:	on va voir... l'extrait?
70002	Excerto 07 ACS1	Fernanda:	oui
70003	Excerto 07 ACS1		((51:49-55:26 vidéo))
70004	Excerto 07 ACS1	S:	oui c'est bon?
70005	Excerto 07 ACS1	Fernanda:	je pense qu'après j'ai j'ai renforcé la différence de lumière je pense que c'était compris... ce que je voulais après après qu'elle parlait ahn::: je pense que j'ai vraiment montré ce que j'attendais comme réponse voilà... mais je sais pas peut-être la prof qui a fait ça dans le cours de la fac était plus heureuse que moi ((rires))
70006	Excerto 07 ACS1	S:	((rires))
70007	Excerto 07 ACS1	Fernanda:	dans la la médiation parce que... je pense qu'elles ont compris mais::: c'était
70008	Excerto 07 ACS1	S:	mais peut-être c'est c'est un autre groupe aussi
70009	Excerto 07 ACS1	Fernanda:	cela n'est pas sorti d'elles-même c'est moi qui a dû montrer la chose... tu vois?
70010	Excerto 07 ACS1	S:	ah donc tu/ la démarche que tu attendais c'était de conduire à une conclusion à eux
70011	Excerto 07 ACS1	Fernanda:	oui
70012	Excerto 07 ACS1	S:	tu attendais
70013	Excerto 07 ACS1	Fernanda:	oui
70014	Excerto 07 ACS1	S:	là tu as fait la conclusion parce que ça... ça arrivait pas à ce que:::
70015	Excerto 07 ACS1	Fernanda:	et tu vois les erreurs de langue? dans une phrase j'ai dit conclure et j'ai dit blanche dans la même/ dans le même extrait donc je pense que dans ce cours je je j'ai fait beaucoup d'erreurs...
70016	Excerto 07 ACS1	S:	ah pas beaucoup ((rires))
80000	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	c'est vingt-six
80001	Excerto 08 ACS1	S:	tu veux voir vingt-six?
80002	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	non non... trente-neuf je sais plus ce qui était là on va voir
80003	Excerto 08 ACS1		((57:36-59:16 vidéo))
80004	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	[à nouveau elle mon dieu c'est toujours
80005	Excerto 08 ACS1		((vidéo))

80006	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	parce que ma question c'est est-ce qu'elles ont compris?... ce que j'ai expliqué à propos de::: de::: de la polémique autobiographique? parce que...c'était Marcia qui m'a demandé elle a pensé qu'il y avait une ambiguïté qu'on pouvait/ qu'on pourrait penser cet orphelin en tant que personnage principal ou l'auteur mais il n'y avait pas d'ambiguïté cette orphe/ l'auteur de la critique venait de dire "Joseph Zobel" que c'est l'auteur du LIVRE même et après il a dit "cet orphelin" donc cet orphelin fait référence à Joseph parce que l'auteur de la critique PENSE que c'est un roman autobiographique... ce c'était ça que j'ai essayé d'expliquer et ce qui m'a dérangé ce que peut-être elles n'ont pas compris...
80007	Excerto 08 ACS1	S:	ah... les autres n'ont pas compris?
80008	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	je sais pas je sais pas... j'ai pas/ je suis pas sûre/ j'en suis pas sûre... je sais pas... tu vois? je venais de donner même l'exemple de Proust parce qu'on sait pas si c'est autobiographique A la recherche du temps perdu il y a des gens qui disent ça mais on ne peut pas en être sûr... à propos de ça... c'est ça que je leur ai dit "nous on n'est pas sûr si l'auteur/ le.../ si l'oeuvre est autobiographique mais::: l'auteur de la critique pense ça"
80009	Excerto 08 ACS1	S:	oui
80010	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	parce que s'il a dit cet orphelin
80011	Excerto 08 ACS1	S:	et tu as montré ça?
80012	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	oui j'ai montré ça j'ai montré ça... je sais pas... je pense que c'était clair... à mon avis c'était clair parce que avant j'ai j'ai donné l'exemple de Proust et après on a lit ensemble pour voir qu'il n'y avait pas d'ambiguïté dans ce cas à partir du texte
80013	Excerto 08 ACS1	S:	hmhum
80014	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	l'auteur du texte de la critique pense que cet orphelin c'est Joseph Zobel c'est-à-dire un roman autobiographique on peut pas être d'accord avec ça... mais je sais pas si quelque chose...
80015	Excerto 08 ACS1	S:	ça il y a un rapport avec les traits de caractère Marcia? qu'elle part de sa représentation de son vécu dans ce thème à elle et:::
80016	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	oui elle est très...hm.... participative je sais pas... elle lit les virgules elle veut... dire ce qu'elle pense
80017	Excerto 08 ACS1	S:	oui oui mais là tu as montré que que c'était dans le texte et la réponse c'était dans le texte et elle est elle est partie dans dans une représentation qu'elle a dans sa dans sa pensée... donc je pense qu'il y a un peu ça peut-être... de de sortir du texte sortir...
80018	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	oui
80019	Excerto 08 ACS1	S:	de ce qui a été proposé

80020	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	oui c'est un peu ça... à nouveau n'est-ce pas? à nouveau
80021	Excerto 08 ACS1	S:	oui
80022	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	c'est la même question
80023	Excerto 08 ACS1	S:	penser à une solution d'atteindre les objectifs que tu veux atteindre... et... d'une manière légère... aussi
80024	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	hmhum... parce que c'est difficile si la question est là c'est difficile de laisser tomber... parce qu'elle M'A posé une question
80025	Excerto 08 ACS1	S:	oui
80026	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	"il y a une ambiguïté?" donc j'ai dû expliquer... on a pris du temps... peut-être ça
80027	Excerto 08 ACS1	S:	est-ce qu'elle elle elle a posé une question ou elle a affirmé qu'elle n'était pas d'accord et elle a expliqué pour toi?
80028	Excerto 08 ACS1	Fernanda: je me rappelle plus si elle a dit "il y a une ambiguïté ici parce que rarara" ou si elle m'a demandé "est-ce qu'il y a"
80029	Excerto 08 ACS1	S:	[oui elle a... oui... il fallait voir
80030	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	mais quand même je sais pas si elle dit qu'il y a une ambiguïté il n'y a pas... je dois dire n'est-ce pas?
80031	Excerto 08 ACS1	S:	oui... hmhum
80032	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	je dois arrêter de dire « n'est-ce pas »
80033	Excerto 08 ACS1	S:	((rires))
80034	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	parce que je dis ça.... tout le temps je savais pas que je disais ça mais mon dieu... spécialement dans la deuxième vidéo... j'ai dit ça mille fois... vraiment ((rires))
80035	Excerto 08 ACS1	S:	((rires))
80036	Excerto 08 ACS1	Fernanda:	c'était très bien pour m'apercevoir de ça... regarder la vidéo
80037	Excerto 08 ACS1	S:	hmhum... oui on voit beaucoup de choses.... et après?
90000	Excerto 09 ACS1	Fernanda:	et après c'est une heure dix-neuf... en fait c'est quelque chose qu'on a déjà discuté que c'est la question d'oublier les copies/ de leur donner des copies
90001	Excerto 09 ACS1	S:	ah d'accord
90002	Excerto 09 ACS1	Fernanda:	et maintenant c'est pire/ dans ce cas ça a été pire parce que tu vois c'est la fin du cours... ah les pauvres
90003	Excerto 09 ACS1		(1:05:06-1:06:12 vidéo))
90004	Excerto 09 ACS1	Fernanda:	[n'est-ce pas ((risos)).....Léa est gentille
90005	Excerto 09 ACS1		((vidéo))
90006	Excerto 09 ACS1	Fernanda:	voilà
90007	Excerto 09 ACS1	S:	il faut penser à beaucoup de choses... tu nous as dit ici mais tu as dit aussi
90008	Excerto 09 ACS1	Fernanda:	aux élèves
90009	Excerto 09 ACS1	S:	aux élèves
90010	Excerto 09 ACS1	Fernanda:	hmhum... je pense que c'était ça

90011	Excerto 09 ACS1	S:	et de:..... c'est ça?
90012	Excerto 09 ACS1	Fernanda:	oui
100000	Excerto 10 ACS2	Mariele:	ou esse é o do bande-annonce?
100001	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	à Mariele peut-être?
100002	Excerto 10 ACS2	Mariele:	aham... mas eu não tenho certeza agora porque.... eu esqueci
100003	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	é a parte que ela fala da Sonia Braga?
100004	Excerto 10 ACS2	Mariele:	é:::acho que sim
100005	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	[() Catherine Deneuve
100006	Excerto 10 ACS2	S:	peut-être que tu as sélectionné cet extrait non?
100007	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui oui
100008	Excerto 10 ACS2	S:	d'accord
100009	Excerto 10 ACS2		((rires))
100010	Excerto 10 ACS2	Mariele:	ah ok
100011	Excerto 10 ACS2	S:	donc c'est.../ on peut commenter cet extrait après visionner.... mais est-ce qu'il y a quelque chose avant ça?
100012	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	non en fait c'était vraiment le le le premier que j'avais sélectionné
100013	Excerto 10 ACS2	S:	c'était/ c'est quoi le le minutage
100014	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	vingt-deux
100015	Excerto 10 ACS2	S:	vingt-deux?
100016	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	vingt-deux... est-ce que je peux mettre ici?
100017	Excerto 10 ACS2	S:	oui... sinon je peux mettre ici c'est plus facile
100018	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	c'est mieux?... pour toi
100019	Excerto 10 ACS2	S:	je pense que pour moi c'est plus facile parce que j'ai la souris
100020	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	comment il s'appelle?
100021	Excerto 10 ACS2	S:	la souris
100022	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	la souris?
100023	Excerto 10 ACS2	S:	non mouse
100024	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	mais comment il s'appelle j'ai pas compris
100025	Excerto 10 ACS2	S:	c'est comme l'animal... la souris
100026	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	ah::: d'accord c'est l'animal
100027	Excerto 10 ACS2	S:	mais c'est le mot en français et pas en anglais
100028	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	la souris... intéressant
100029	Excerto 10 ACS2	S:	vingt-deux... exactement vingt-deux?
100030	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui... on va voir tu peux mettre vingt-deux et on on voit ensemble
100031	Excerto 10 ACS2		((1:33-4:23 vidéo))
100032	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	en fait c'est un peu plus avant
100033	Excerto 10 ACS2	S:	je pense/ j'ai noté ici...
100034	Excerto 10 ACS2		((vidéo))
100035	Excerto 10 ACS2	S:	c'est le moment où elle parle de Sonia Braga c'est ça?
100036	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui... en fait ça a duré quelques temps ((risos))

100037	Excerto 10 ACS2	S:	oui j'ai noté ici vingt trente-cinq vingt trente-deux cinquante et un
100038	Excerto 10 ACS2		((vidéo))
100039	Excerto 10 ACS2	S:	voilà donc... qu'est que se passe ici ?
100040	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	tout d'abord j'avais pas compris sa critique... à partir de l'extrait j'avais pas compris d'abord...après j'ai compris ce qu'elle a dit mais tout d'abord j'ai pas compris et qu'elle/ je pense que.... on a déjà parlé d'elle... moi ce que je pense à propos de ces interventions ce que quelques fois elle est très/ elle a un ton très/ je sais pas si ça existe en français/ un tom muito na defensiva
100041	Excerto 10 ACS2	S:	oui un ton/ elle veut déjà défendre sa position
100042	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui oui mais elle ne sait pas si moi je serais d'accord ou les autres mais elle parle déjà sa première intervention c'est déjà avec un ton très défensif... tu vois?
100043	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100044	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	donc quelques fois je pense que ça ça dérange pas seulement à moi mais peut-être les autres... je sais pas tu as/ toi en tant que qu'élève là-bas est-ce que tu te sens un peu/ est-ce que tu comprends ce que je dis à propos du TON qu'elle utilise?
100045	Excerto 10 ACS2	Mariele:	hmhum je pense qu'elle elle ne sait pas si les autres sont d'accord avec les choses qu'elle dit mais ahn ahn
100046	Excerto 10 ACS2	S:	tu peux parler en portugais
100047	Excerto 10 ACS2	Mariele:	eu concordo que ela/ antes dela saber a opinião das pessoas das outras pessoas ela já traz um tom como se as outras pessoas estivessem contra... é e daí às vezes isso causa talvez um constrangimento na sala... não sei
100048	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	em mim causa... causa em mim também sabe
100049	Excerto 10 ACS2	Mariele:	[aham
100050	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	porque eu fico pensando... "nossa eu preciso prestar muita atenção no que ela tá falando pra entender pra conseguir dialogar com ela" sabe? se é outra aluna com outro tom às vezes eu mal comento porque é a questão da pertinência entendeu? será que vale a pena comentar e se se alongar sabe muito no assunto que ela trouxe e que não tem muito a ver sabe?
100051	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100052	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	a proposta daquilo às vezes com outras alunas eu só... je laisse tomber ((rires)) mais avec elle je je je pense qu'il faut vraiment réfléchir parce que... ahn::: elle a/ elle parle avec ce ton déjà
100053	Excerto 10 ACS2	Mariele:	parece muito eh::: parece que ela tá julgando eu sinto isso quando ela fala
100054	Excerto 10 ACS2	S:	que ela tá julgando?
100055	Excerto 10 ACS2	Mariele:	julgando

100056	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100057	Excerto 10 ACS2	Mariele:	mas eu não sei... essa foi a impressão
100058	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	et tout d'abord je n'ai pas compris ce qu'elle a dit... mais après j'ai compris elle voulait dire que Sonia Braga a du talent mais pas la beauté de Catherine Deneuve... c'est ça ahn
100059	Excerto 10 ACS2	Mariele:	foi isso que eu entendi depois mas no começo também não tinha...
100060	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	je n'avais pas compris donc:::
100061	Excerto 10 ACS2	S:	elle a elle a.../ hm on ne comprend pas le le sens mais on comprend... le TON?
100062	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui
100063	Excerto 10 ACS2	S:	d'abord donc tu penses que tu es ahn::: inquiète dans le moment / sur le moment tu es inquiète par ce ton ou par le fait que tu ne comprends pas ce qu'elle dit? il y a deux choses là non?
100064	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui oui
100065	Excerto 10 ACS2	S:	tu...
100066	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	les deux choses... me dérangent... je pense
100067	Excerto 10 ACS2	S:	que les deux/ tu comprends pas ce qu'elle dit... tu as des idées dont tu ne comprends pas ce qu'elle dit? pour::: qu'est que tu comprends de cela/ pourquoi il y a/ parce que à mon avis il y a une certaine récurrence... tu comprends pas ce qu'elle dit ou normalement tu comprends ce qu'elle dit?
100068	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	je dois réfléchir
100069	Excerto 10 ACS2	S:	tu as du mal à comprendre à saisir ce qu'elle qu'elle veut::: veut dire?
100070	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	je pense que dans dans le cours précédent j'avais compris tout de suite ce qu'elle a dit tu te rappelles à propos de l'ambiguïté elle a dit qu'il y avait l'ambiguïté de cette (lien) et je lui ai dit non pas d'ambiguïté... donc à ce moment-là j'avais compris ce qu'elle a dit mais le ton me dérangeait déjà ((risos)) et aujourd'hui/ aujourd'hui non dans le jour ahn::: dans le troisième cours je pense que ahn::: il y avait le ton et aussi il y avait le problème d'incompréhension... tout d'abord
100071	Excerto 10 ACS2	S:	est-ce que les les les camarades de classe elles ont compris ce qu'elle disait? elles étaient capables de se positionner?
100072	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	Léo a dit quelque chose elle a dit que::: « Sonia Braga c'est un type brésilien »/ je pense qu'elle parlait plutôt de la beauté, Léa a dit "ah Sonia Braga est un type brésilien et Catherine Deneuve est un type français" donc moi je pense qu'elle a essayé de contre argumenter ce que Maria venait de dire à propos de la beauté parce que à son avis/ moi c'est ça que j'ai compris/ d'après elle... Maria Sonia Braga n'est pas si

			belle ahn::: comme... Catherine Deneuve et Lenita a argumenté « ce sont des beautés différentes »
100073	Excerto 10 ACS2	S:	est-ce que à ce moment-là tu prévoyais ce ce débat?
100074	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	[non... non pas du tout c'est pour ça elle fait émerger des débats que ((voix mélangés))
100075	Excerto 10 ACS2	S:	ça dérange c'est ça? ça part dans un autre sens
100076	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui oui
100077	Excerto 10 ACS2	S:	donc elle n'a pas fait.... à cause de de Maria tout le groupe n'a pas pu faire ce qui était demandé?
100078	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui
100079	Excerto 10 ACS2	S:	c'est ça c'était/ tu avais planifié des questions ciblés et là ((rires))
100080	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui
100081	Excerto 10 ACS2	S:	et là elles arrivent pas à faire ça
100082	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui
100083	Excerto 10 ACS2	S:	donc c'est ça l'angoisse?
100084	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	c'est dérangeant... dérangeant?
100085	Excerto 10 ACS2	S:	oui
100086	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	parce que::: ahn:::.... ça rentre dans le débat de la pertinence... tu vois? parce que c'est pertinent faire ce commentaire-là? peut-être un commentaire tout simple et... ça ferme la discussion mais transformer ça dans une gran:::de discussion un grand débat pour un cours de:::... disons de langue et avec une activité proposé déjà prête... tu vois c'est un peu... je sais pas moi en tant qu'élève je pense toujours avant de faire des interventions tu vois?
100087	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100088	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	est-ce que ça... c'est intéressant pour le groupe?
100089	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100090	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	et quelquefois elle est très aut centrée
100091	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100092	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	elle parle de ce qu'elle veut au moment qu'elle veut
100093	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100094	Excerto 10 ACS2	S:	et voilà ((rires)) qu'est qu'on doit faire?

100095	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	et ça... je pense que c'est important de dire que::: j'ai pas/ ce qui m'a dérangé le plus ce que moi j'ai pas pu faire toutes les activités que j'avais prévu c'était la gestion du temps vraiment on peut penser à aux causes mais voilà c'était ça la gestion du temps parce que j'avais prévu beaucoup d'activités... d'argumentation de contre-argumentation mais j'ai pas PU tout faire je pense que/ je peux penser aussi de ma faute pourquoi j'ai pas pu faire ça mais je sais qu'il y a... le côté disons ahn::: de cette/ de ces prises de parole de Márcia tu vois? je sais/ je peux penser aussi à moi même pourquoi j'ai pas pu hm:::.... la couper c'est une question à moi ça
100096	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100097	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	parce que c'est moi que c'est la prof mais::: on ne peut pas oublier que c'est une question difficile à gérer c'est pas vraiment tout de ma faute tu vois? ((risos))
100098	Excerto 10 ACS2	S:	et qu'est que c'est difficile à gérer?
100099	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	ah::: faire des.../ lui dire... hm:::/ en fait je dois penser parce que je sais pas je n'ai pas une solution mais il faut penser
100100	Excerto 10 ACS2	S:	non je parle pas de la solution mais qu'est-ce que:::.... qu'est-ce que rend difficile? là tu as parlé de la gestion... du temps ahn tu as parlé un peu de la conséquence et::: mais qu'est que/ qu'elle est l'origine de de de ce problème? c'est la prise de parole de::: de Maria donc la solution ça serait de couper la parole... c'est ça?
100101	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	c'est ça mais comment?
100102	Excerto 10 ACS2	S:	mais là c'est c'est c'est pas la solution qu'on qu'on discute mais là c'est là ce qu'il fallait faire... mais COMMENT le faire c'est ça qu'on doit réfléchir... c'est ça
100103	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui parce que tout d'abord je pense que::: j'ai déjà dit ça dans l'entretien précédent...
100104	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100105	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	que::: c'était difficile pour moi de:::.... de leur couper la parole parce qu'elles sont des dames et moi je suis jeune ((rires)) donc peut-être ça il y a rien avec ça mais pas pas seulement je pense "ah si c'était des jeunes étudiants est-ce que j'aurais pu couper la parole?" je sais pas... ça serait plus facile peut-être mais je sais pas si j'arriverais à couper la parole de l'élève même si l'élève n'était pas âgé
100106	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum donc ce changement de contexte qui a entraîné d'autres types de problèmes on va dire parce que là c'est la première fois que tu es confronté à ce contexte de la majorité de... de dames du troisième

			âge et::: voilà...hm::: oui tu veux commenter un autre extrait?
100107	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	juste une petite remarque il faut arrêter de dire « n'est-ce pas » parce que dans ce cours à nouveau j'ai fait beaucoup d'attention à ça dans mon cours parce que c'est vraiment:::... embêtant... au moins pour moi quand j'ai regardé je me dis "bon j'arrête de dire ça" ((rires)) c'est une manie que je savais pas que j'avais et j'ai découvert avec les vidéos... il faut arrêter
100108	Excerto 10 ACS2	S:	et c'était embêtant pour toi?
100109	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui
100110	Excerto 10 ACS2	S:	c'est pour ça que c'est dérangerant... c'est embêtant pour toi
100111	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	oui
100112	Excerto 10 ACS2	S:	est-ce que tu penses que c'est embêtant pour les élèves ou pas?
100113	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	peut-être... peut-être parce que les élèves sont spécialisés...
100114	Excerto 10 ACS2	S:	hmhum
100115	Excerto 10 ACS2	Fernanda:	à ça... de trouver des manies des profs ((rires)) ils font ça toujours...
170000	Excerto 10 ACC	S:	on commence par l'extrait de Fernanda... c'est celui du cours.. trois c'est seulement du cours trois ou tu veux les...
170001	Excerto 10 ACC	Fernanda:	je n'ai pas mon cahier ici avec moi tu as noté?
170002	Excerto 10 ACC	S:	j'ai noté seulement le cours trois
170003	Excerto 10 ACC	Fernanda:	ok
170004	Excerto 10 ACC	S:	on peut...
170005	Excerto 10 ACC	Fernanda:	si jamais on...
170006	Excerto 10 ACC	S:	si tu veux prendre ton cahier
170007	Excerto 10 ACC	S:	est-ce que vous voyez? vingt-deux
170008	Excerto 10 ACC	Théo:	c'est dix onze catorze quinze
170009	Excerto 10 ACC	Fernanda:	en fait est-ce que
170010	Excerto 10 ACC	S:	tu veux voir avant?
170011	Excerto 10 ACC	Fernanda:	je pense que les plus importants sont dans le cours trois... si on a du temps on revient d'accord?
170012	Excerto 10 ACC	S:	très bien
170013	Excerto 10 ACC	Théo:	c'est (Marta)?
170014	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui parce que c'était le jour ahn:::
170015	Excerto 10 ACC	Théo:	ahn:::
170016	Excerto 10 ACC	Carol:	on n'a pas eu cours
170017	Excerto 10 ACC	S:	la crise de::: essence
170018	Excerto 10 ACC		((1:44-3:49 vidéo))
170019	Excerto 10 ACC	S:	vous avez::: vous avez compris la situation?
170020	Excerto 10 ACC	Théo:	non... oui mais j'ai pas compris

170021	Excerto 10 ACC	Fernanda:	je peux vous contextualiser Mariele tu peux m'aider aussi
170022	Excerto 10 ACC	S:	eh::: Théo tu te mets un peu comme ça... oui
170023	Excerto 10 ACC	Fernanda:	la critique qu'on travaillait à ce moment-là il y avait une comparaison entre Sonia Braga et Catherine Deneuve... l'auteur a dit quelque chose comme ça "c'est la Catherine Deneuve brésilienne" elle n'était pas d'accord avec ça parce que à son avis Sonia Braga avait du talent mais pas la même beauté de Catherine Deneuve donc elle a dit "ah non mais c'est très fort dire ça" mais au début j'ai pas/ j'avais pas compris ce qu'elle voulait dire
170024	Excerto 10 ACC	Théo:	hmhum
170025	Excerto 10 ACC	Fernanda:	je savais pas quelle était vraiment son opinion parce qu'elle/ et voilà je vais vous contextualiser ahn::: de ce qui m'a dérangé parce que c'était courant les prises de parole... de Marcia elle prenait toujours la parole et les autres restaient en silence c'est pas seulement... à ce moment-là mais c'était vraiment courant ça et toujours avec des opinions hm:::.... disons... pour:::.... des opinions contraires à ce que je disais ou à ce qui était écrit dans dans les critiques... donc j'ai eu un peu mal à... gérer la salle de classe et aussi les autres paroles "qu'est que vous en pensez?" après qu'elle prenait la parole c'était un peu difficile pour moi et c'est c'est un peu courant n'est-ce pas Mariele?
170026	Excerto 10 ACC	Mariele:	c'est courant ça... é difícil saber lidar toda vez com uma situação que a pessoa parece discordar demais do que está sendo dito e isso atrapalha o tempo também né... a questão do tempo
170027	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui c'est ça
170028	Excerto 10 ACC	Mariele:	e::: pra retomar o que tava sendo falado previamente na sequência... mas é eu não sei se eu saberia lidar com isso
170029	Excerto 10 ACC	Fernanda:	ça a beaucoup ahn::: dérangé la gestion du temps parce qu'à ce moment-là je donnais tout/ toute mon attention à elle pour essayer d'argumenter avec elle les autres restaient en silence... est-ce que c'était pertinent de de... vraiment arrêter le cours pour développer un commentaire qu'elle a fait? c'est pertinent pour la progression du cours? c'est pertinent pour ce que je voulais proposer? parce que c'était courant
170030	Excerto 10 ACC	Théo:	et ça c'était la mise en commun?
170031	Excerto 10 ACC	Fernanda:	non c'était dans le moment.... de lire de lire la la
170032	Excerto 10 ACC	Théo:	[faire la...de lire
170033	Excerto 10 ACC	Fernanda:	en fait il fallait lire et après il fallait discuter des questions à ce moment-là regardez les autres lisaient encore et elle a fait un commentaire/ je pense que c'est ça elle pensait quelque chose elle voulait dire

170034	Excerto 10 ACC	Théo:	hmhum
170035	Excerto 10 ACC	Fernanda:	elle pensait quelque chose elle voulait dire elle voulait partager je pense que les autres non mais bien sûr que tout le monde a des opinions tout le temps tout le temps mais on reste en silence on attend le moment pour parler
170036	Excerto 10 ACC	Théo:	et ça ça te dérangeait plutôt la/ le fait qu'elle dérangeait le déroulement de ton cours ou son opinion aussi?
170037	Excerto 10 ACC	Fernanda:	les deux choses... dans le premier cours les deux choses... parce qu'elle a dit quelque chose que je n'étais pas d'accord ((rires))
170038	Excerto 10 ACC	Théo:	parce que... je sais pas
170039	Excerto 10 ACC	Fernanda:	à propos d'un film
170040	Excerto 10 ACC	S:	c'était quoi le film?
170041	Excerto 10 ACC	Fernanda:	Bruna Surfistinha... elle a dit quelque chose que je suis pas/ j'étais pas vraiment d'accord et j'ai dû... ahn::: je sais pas... m'enfuir du sujet pour continuer le cours... mais à ce moment-là je pense que::: ce qui m'a dérangé le plus c'était vraiment la prise de parole qui était fréquente
170042	Excerto 10 ACC	Théo:	hmhum
170043	Excerto 10 ACC	Fernanda:	voilà
170044	Excerto 10 ACC	Théo:	non c'est juste parce que pendant qu'elle disait j'ai pas entendu les autres commentaires mais il me semble intéressant qu'il y a qu'il y a une élève qui a qui a une opinion différente du du consensus du du groupe parce que ça montre qu'il y a un groupe hétérogène et surtout si tu travailles avec l'argumentation... c'est toujours intéressant de voir différents points de vue... mais::: il y a aussi un autre problème qui est le temps et si c'est une activité de lecture tu n'as pas essayé de dire "non mais... ta gueule et::: lis"
170045	Excerto 10 ACC	Carol:	((risos))
170046	Excerto 10 ACC	Fernanda:	hmhum
170047	Excerto 10 ACC	Théo:	t'as pas t'as pas dit comme...
170048	Excerto 10 ACC	Fernanda:	non:::
170049	Excerto 10 ACC	Théo:	là c'est le moment de la lecture
170050	Excerto 10 ACC	Fernanda:	j'ai dû mal à faire ça c'est une autre question j'ai mal à dire ahn:::/ j'ai eu mal à dire "arrêtez maintenant il faut il faut faire la mise en commun" ça c'était un problème pour moi je sais pas peut-être parce que ce sont des da:::mes
170051	Excerto 10 ACC	Carol:	ils sont pas tes élèves
170052	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui:::
170053	Excerto 10 ACC	Carol:	c'est difficile
170054	Excerto 10 ACC	Fernanda:	il y a cette question aussi
170055	Excerto 10 ACC	Carol:	tu n'es pas habitué tu ne les connais pas et::: c'est difficile de faire ça... s'imposer comme ça

170056	Excerto 10 ACC	Théo:	parce que sinon on revient à ce sujet qu'on discutait tantôt quand on a dit que on veut pas seulement enseigner la langue... on veut aussi partir ailleurs et là si tu lui dit "je m'excuse mais:::/ je suis désolé de t'interrompre mais::: là c'est pas le moment de parler" je pense que t'enseignes pas le français t'enseignes un peu comment se porter devant des gens qui attendent qui ont des attentes qui peuvent être différentes... de la tienne et que tu peux pas être comme... le centre de l'attention... mais c'est vrai que c'est difficile ((risos))
170057	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui... oui c'est difficile parce que::: elle est plus âgée que moi
170058	Excerto 10 ACC	Théo:	ouais
170059	Excerto 10 ACC	Fernanda:	et::: voilà
170060	Excerto 10 ACC	Théo:	et surtout si c'est un thème qui t'interpelle parce que j'ai vu que tu as parlé de comparer les femmes... c'est un thème qui te parle
170061	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui... oui il y a ça aussi
170062	Excerto 10 ACC	Théo:	[c'est un peu plus... c'est un peu plus difficile
170063	Excerto 10 ACC	Fernanda:	mais même... j'étais pas même d'accord avec l'auteur non plus
170064	Excerto 10 ACC	Théo:	hmhum
170065	Excerto 10 ACC	Fernanda:	parce qu'il a fait une comparaison entre les deux... donc j'ai essayé de:::...
170066	Excerto 10 ACC	Carol:	mais comme comme des actrices ou comme des femmes même? il a parlé de::: la beauté des trucs comme ça?
170067	Excerto 10 ACC	Théo:	non c'est elle... je pense
170068	Excerto 10 ACC	Fernanda:	non je pense... oui c'est elle qui a qui a fait émerger
170069	Excerto 10 ACC	Carol:	parce que ()
170070	Excerto 10 ACC	S:	parce qu'il dit que Sonia Braga c'est la Catherine Deneuve brésilienne
170071	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui c'est juste ça
170072	Excerto 10 ACC	Carol:	[oui mais c'est pour c'est pour que les français comprennent l'importance de cette actrice
170073	Excerto 10 ACC	Théo:	[mais elle a dit qu'elle est moins belle
170074	Excerto 10 ACC	Carol:	peut-être ils n'ont jamais entendu parler
170075	Excerto 10 ACC	Fernanda:	il y a une femme qui a dit
170076	Excerto 10 ACC	Carol:	[mais c'est difficile s'il a dit "ah elle est si belle que" ça c'est différent ça c'est comparer des femmes... mais en français Sonia Braga c'est qui? ah c'est comme la Catherine Deneuve pour les brésiliens... ok d'accord
170077	Excerto 10 ACC	Théo:	ça aide les français à comprendre... qui est cette actrice
170078	Excerto 10 ACC	Carol:	[oui c'est une actrice très importante qui a fait beaucoup de choses

170079	Excerto 10 ACC	Fernanda:	il y a une élève qui a mentionné ça que tu as dit..."ah mais essaie de voir dans ce sens Marcia peut-être c'est pour aider les français les francophones à comprendre" exactement ce que tu tu viens d'expliquer ahn::: voilà mais c'était une élève qui a... contre-argumenté mais les autres non ils restent en silence parce que c'est courant
170080	Excerto 10 ACC	Théo:	parce qu'il fallait rester en silence
170081	Excerto 10 ACC	Fernanda:	à ce moment-là oui... oui c'était le moment de la lecture... il fallait avant en discuter avec ahn::: la personne à côté pour après faire la mise en commun
170082	Excerto 10 ACC	Théo:	là tu faisais des pauses non? peut être ça serait l'occasion d'aller (lui dire)
170083	Excerto 10 ACC	S:	[ah non il n'y avait pas de pause
170084	Excerto 10 ACC	Théo:	ou à la fin du cours dire "écoute tu sais que parfois je sais tu donnes ton opinion mais::: il faut qu'on/ il faut qu'on reste en silence pour qu'on pour qu'on ait un bon déroulement du cours" ou parler en voix basse juste avec elle... je sais pas parce que ça c'est... ce que... tu vois? () un cours de français
170085	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui c'est ça qu'on a discuté à propos de l'auto concentration de l'élève qui pense que la classe a été pensé pour lui...en fait non il y a d'autres élèves qui doivent prendre la parole au moment correct
170086	Excerto 10 ACC	Théo:	hmm... quand je fais cours avec cette autre élève c'était Ligia qui était la prof c'était aux <i>courses extras</i> et c'était un groupe un peu pareil il y avait que des dames et::: elles avaient toujours l'habitude de beaucoup/ trop parler et Ligia elle était très très calme toujours elle se levait presque pas de sa chaise et elle disait souvent comme "désolée de t'interrompre mais c'est pas le moment"...
170087	Excerto 10 ACC	Fernanda:	[elle disait ça
170088	Excerto 10 ACC	Théo:	"mais est-ce que tu peux garder ça pour après est-ce que tu peux ne pas faire ça (maintenant)?"
170089	Excerto 10 ACC	Fernanda:	[mais ça c'est parfait "est-ce que tu peux garder ça pour après?" c'est parfait parce que...
170090	Excerto 10 ACC	Théo:	et toujours s'excuser je pense ne pas leur montrer que à vrai dire que c'est un problème "je m'excuse de te déranger désolé de t'interrompre mais..." tu reprends le contrôle
170091	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui et ça c'est quelque chose que moi je dois apprendre
170092	Excerto 10 ACC	Théo:	hmm hmhum
170093	Excerto 10 ACC	Fernanda:	parce que c'est de ma faute aussi ahn::: parce que je vais avoir je vais avoir ça... dans plusieurs cours et donc il faut savoir comment gérer la classe... absolument

170094	Excerto 10 ACC	S:	oui... là c'est la posture qui est en question la posture de l'élève la posture du professeur... comment être professeur pour faire cette gestion de cette posture... donc là la gestion la manière de dire parce que c'est aussi à elle une manière de dire... c'est la même chose en fait parce que là elle a la manière de dire qui est en voix haute qui est elle interrompt le cours et donc nous les les enseignants ils ont aussi une manière de dire et comment est cette manière de dire... tu avais dit de:: tu as donné une suggestion
170095	Excerto 10 ACC	Théo:	désolée de t'interrompre mais est-ce que tu peux garder ça pour après?
170096	Excerto 10 ACC	S:	oui avec beaucoup de politesse
170097	Excerto 10 ACC	Théo:	est-ce que tu peux... ouais désolé de vous interrompre... ouais ça te dérange de parler de ça après? ou est-ce qu'on peut discuter ça après?
170098	Excerto 10 ACC	S:	hmhum peut-être mon/ eh::: montrer ahn::: qu'il y a d'autres ge/ d'autres personnes ici dans la salle de classe
170099	Excerto 10 ACC	Fernanda:	et aussi au moment qu'elle parle disons que c'était la mise en commun c'était le moment pertinent pour partager disons... et elle commençait à parler trop je pourrais avoir dit "et les autres qu'en pensez-vous?" parce que de cette façon elle arrête de parler et les autres s'impliquent dans la salle de classe
170100	Excerto 10 ACC	S:	oui
170101	Excerto 10 ACC	Théo:	parce que plus que dire les autres c'est nommer
170102	Excerto 10 ACC	Fernanda:	hmhum
170103	Excerto 10 ACC	Théo:	ah qui "(Luis) t'en penses quoi?"
170104	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui... oui
170105	Excerto 10 ACC	Carol:	parce que parfois les autres vont rien dire et elle va continuer
170106	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui...oui oui
170107	Excerto 10 ACC	Théo:	ou "est-ce que tu es d'accord avec ce qu'elle a dit?"
170108	Excerto 10 ACC	Fernanda:	hmhum hmhum
170109	Excerto 10 ACC	S:	vous avez comme principe la démocratie de parole... l'équilibre de parole et ça se passe pas dans ce cours et l'autre aussi à cause de::: de cette élève
170110	Excerto 10 ACC	Théo:	ou des mises en commun plus ciblées comme dites une chose
170111	Excerto 10 ACC	Fernanda:	((rires))
170112	Excerto 10 ACC	Théo:	que vous avez trouvé intéressante...ce que vous venez de voir
170113	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui
170114	Excerto 10 ACC	Théo:	donc la personne dit ok tu as la permission parce que tu as déjà ahn::: dit que t'as/ bien...(que ce juste une chose non)/ tu la coupes après qu'elle avait dit une chose parce que...
170115	Excerto 10 ACC	Fernanda:	c'était la tâche

170116	Excerto 10 ACC	Théo:	ouais c'était... tu dis "merci... toi"... mais c'est vrai que c'est plus difficile quand le le sujet nous touche
170117	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui
170118	Excerto 10 ACC	Théo:	si elle parlait de ses vacances je pense que ça serait plus facile "ok est-ce qu'on peut parler de ça après?"
170119	Excerto 10 ACC	Fernanda:	oui
170120	Excerto 10 ACC	S:	hmhum c'est vrai
170121	Excerto 10 ACC	Théo:	et ça...
110000	Excerto 11 ACS2	S:	trente-sept
110001	Excerto 11 ACS2	Fernanda:	je me rappelle plus ce qui était là mais on va voir
110002	Excerto 11 ACS2		((17:17-17:51 vidéo))
110003	Excerto 11 ACS2	Fernanda:	je pense que c'est ça... c'était vraiment la gestion de la classe "les gens arrêtez parce que maintenant c'est moi qui parle" tu vois? c'est un peu ça et quelquefois/ ici non mais:::: dans d'autres extraits j'ai pu remarquer que quelquefois il y a des élèves qui essaient de m'aider je sais pas si elles voient la faiblesse de de prendre la parole pour moi donc quelquefois j'entends les gens qui disent "bonjour bonjour" disons...
110004	Excerto 11 ACS2	S:	écoutez
110005	Excerto 11 ACS2	Fernanda:	oui oui oui écoutez elles ont dit ça à un moment donné "bonjour bonjour" pour que les autres ferment la bouche... oui je sais pas si elles ont elles ont fait ça parce qu'elles ont vu ma faiblesse tu vois? "elle ne peut pas gérer la salle"
110006	Excerto 11 ACS2	S:	oui et dans ce moment où tu entendais des autres qui t'aidaient comment tu as ressenti ça?
110007	Excerto 11 ACS2	Fernanda:	j'ai pas compris
110008	Excerto 11 ACS2	S:	comment tu as ressenti ça.... cette manière de/ comment tu as vécu cette.../ parce qu'ils aident et là tu as parlé deux choses "ils aident à cause d'une faiblesse" qu'est-ce que dans ton coeur tu as ressenti à ce moment-là?
110009	Excerto 11 ACS2	Fernanda:	il y a deux côtés
110010	Excerto 11 ACS2	S:	à ce moment-là?

110011	Excerto 11 ACS2	Fernanda:	((rires)) oui on a vu... il y a deux choses ici/ deux côtés d'abord je pense que oui elles ont remarqué la faiblesse et c'est même une faiblesse il faut accepter jusqu'à ce moment je peux pas couper ces dames il faut ahn::: travailler sur ça c'est une faiblesse d'un autre côté ahn je sens/ je pense que c'est bien qu'elles font ça parce que c'est une implication ahn:::/ elles s'impliquent dans la salle de classe elles se sentent impliquées pour la gestion de la classe c'est pas juste la prof qui est là qui doit tout gérer qui doit.../ non elles se sont impliquées donc elle se sentent dans le droit de de dire aux camarades "arrêtez maintenant c'est elle qui va parler on a déjà eu le droit de parler maintenant c'est pas nous" donc d'un côté je pense que c'est bon c'est pas/ d'un autre oui je me sens un peu disons "il faut que les élèves m'aident" ((rires)) mais d'autre côté je pense que c'est positif parce qu'elles sont impliquées là-bas donc elles se sentent responsables pour la gestion du temps pour la gestion de la classe et ah::: voilà c'est pas dérangeant si on pense à à/ avec ce sens-là
110013	Excerto 11 ACS2	S:	hmhum... oui ça te soulage quand tu vois qu'ils t'aident
110014	Excerto 11 ACS2	Fernanda:	hmhum... on a une salle de classe plus... démocratique
110015	Excerto 11 ACS2	S:	hmhum
110016	Excerto 11 ACS2	Fernanda:	tout le monde est impliqué c'est pas juste moi qui dois dire "arrêtez" les autres peuvent le faire aussi voilà
180000	Excerto 11 ACC	S:	oui on va voir le trente-sept? c'est un peu dans ce sens
180001	Excerto 11 ACC	Fernanda:	oui
180002	Excerto 11 ACC		((17:19-17:51 vidéo))
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	est-ce que vous avez entendu quelqu'un qui a dit "bonjour"? oui c'est ça il y a quelqu'un qui dit/ qui m'aide
180000	Excerto 11 ACC		((rires))
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	je me rappelle plus
180000	Excerto 11 ACC	Théo:	c'est qui?
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	je me rappelle plus... j'ai des suggestions peut-être Léa ou Valeria "bonjour les gens" parce que:::
180000	Excerto 11 ACC		((rires))
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	arrêtez de parler s'il vous plaît
180000	Excerto 11 ACC	Théo:	[mais ça c'était la mise en commun? qu'elle (était) l'activité?
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	je pense que c'était la mise en commun
180000	Excerto 11 ACC	Théo:	[qu'est-ce qu'ils faisaient? tu voulais passer à la mise en commun
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	non... je me rappelle plus...c'était une conclusion je pense j'essayais déjà de conclure

180000	Excerto 11 ACC	Théo:	mais elle parlait?
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	elle parlait
180000	Excerto 11 ACC	Théo:	en binôme?
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	je pense qu'on était déjà au moment de la mise en commun après la discussion en binôme et je voulais fermer la chose pour continuer donc j'ai j'ai essayé de conclure... de faire une synthèse "les filles tout le monde regardez"... c'est ça je pense que c'était ça le contexte
180000	Excerto 11 ACC	S:	oui ici le problème c'est la difficulté de de...
180000	Excerto 11 ACC	Théo:	reprendre
180000	Excerto 11 ACC	S:	oui reprendre le cours faire faire attention à ce qu'elle dit ce qu'elle veut.../ la consigne qu'elle veut donner... parce que tu donnes une consigne après?
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	je pense
180000	Excerto 11 ACC		((19:19-20:27 vidéo))
180000	Excerto 11 ACC	Théo:	[()
180000	Excerto 11 ACC		((vidéo))
180000	Excerto 11 ACC	S:	c'était pour comparer le synopsis avec la critique c'était ça?
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	oui
180000	Excerto 11 ACC	S:	il y avait des questions là-dessus et...
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	et ahn::: je pense que...
180000	Excerto 11 ACC	S:	et tu étais/ tu avais dit dans l'entretien précédent que tu étais tu étais soulagée par le fait que les élèves t'aidaient à faire la gestion de la classe
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	oui d'un côté ça me montre que::: qu'il faut quelquefois vraiment être plus... ahn:::... comme tu as dit que Ligia était donc "maintenant on va faire la mise en commun après tu gardes ça pour un autre moment ou peut-être pour la fin du cours" je pense que ça il faut améliorer mais d'un autre côté j'ai été soulagée parce que je pense que les autres... élèves... ahn:::... à ce moment-là elles étaient impliquées dans la salle de classe dans la gestion de la salle de classe donc il faut donner suite à la progression du cours et ce n'est pas seulement la prof qui est responsable de ça donc on est responsable aussi on doit être attentifs au temps à la consigne parce que sinon c'est notre progression qui compte donc "on y va on y va" donc je pense que c'est important dans ce sens je pense que les élèves doivent être impliqués... dans la gestion de la classe... c'est ça... c'est pas la catastrophe qu'une élève demande l'attention des autres ça veut dire qu'elle/ que cette élève-là est impliqué dans la salle de classe
180000	Excerto 11 ACC	Théo:	qu'elle a compris que tu passes à une autre chose
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	elle est responsable aussi

180000	Excerto 11 ACC	Théo:	parce que ce que je fais normalement/ mais::: c'est pour ça que je t'ai demandé si c'était une activité comme en binôme/ je passe groupe par groupe et je leur demande "est-ce que vous avez fini?"
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	hmhum
180000	Excerto 11 ACC	Théo:	là s'ils disent "oui" ok je passe à l'autre "est-ce que vous avez fini? est-ce que vous avez fini?" comme ça
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	c'est une indication
180000	Excerto 11 ACC	Théo:	ouais ouais ils voient que:::... qu'il faut finir en fait que s'ils n'ont pas fini il faut finir et qu'ils vont passer à une autre chose... mais je ne sais pas si c'était le cas-là parce qu'elles étaient un peu toutes... (solução com ressalva do momento)
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	je ne me rappelle
180000	Excerto 11 ACC	S:	c'est pas grave
180000	Excerto 11 ACC	Théo:	parce que t'as fait comme
180000	Excerto 11 ACC	S:	mais la question c'était c'était juste la gestion du temps et et le fait de partager la responsabilité avec la classe c'était...c'était bien pour toi... c'est ça?
180000	Excerto 11 ACC	Fernanda:	... les élèves en tant qu'acteur c'est ça qu'on apprend dans la dans la.... théorie et pour moi c'est un exemple ils sont impliqués ils sont des acteurs pour moi
180000	Excerto 11 ACC	S:	donc il y a... cinquante-deux
120000	Excerto 12 ACS2	S:	oui un autre extrait?
120001	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	quarante-deux
120002	Excerto 12 ACS2		((22:00-22:51 vidéo))
120003	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	je continue j'ai j'ai essayé de:::... de::: d'améliorer ça mais cette phrase je ne pourrais pas dire parce que ça confond les élèves
120004	Excerto 12 ACS2	S:	qu'est que tu as dit?
120005	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	j'ai dit "on pense que c'est une argumentation explicite mais ce n'est pas" ... tu vois? ça confond un peu... en tant qu' explication
120006	Excerto 12 ACS2	S:	donc la phrase n'a pas été bien formulé pour ce public?
120007	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	je pense que/ je suis convaincue qu'à la fin elles ont compris qu'une argumentation implicite ahn::: elle est l'argumentation forte elle peut être vraiment forte en tant qu' argumentation mais c'est une implication du sujet donc c'est pas nécessaire d'utiliser je je pense que à mon avis d'après ce que j'ai lu d'après... tu vois?
120008	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum
120009	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	je pense qu'elles ont compris ça et je peux voir ça dans leur production écrite mais c'est une phrase très mal formulée qui peut confondre les élèves
120010	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum ça a entraîné des problèmes ?
120011	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	oui oui
120012	Excerto 12 ACS2	S:	dans cette partie

120013	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	parce que ce qui venaient je sais pas je je pense qu'avant il y a/ ah oui c'est vera elle a elle a lu ((tousse)) des extraits avec des appréciations... très fortes disons elle m'a dit "comment c'est pas explicite ça?" et c'est pour ça que j'ai que j'ai expliqué "non c'est pas explicite parce que bien que l'argu/ les appréciations soient bien faites il n'y a pas une implication du sujet" c'est ça que je voulais dire tu vois?
120014	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum
120015	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	ça ne rentre pas dans le domaine c'est fort ou c'est pas fort l'argumentation c'est pas ça explicite ou implicite non c'est pas ça du tout
120016	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum
120017	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	et donc je pense qu'à la fin j'ai réussi parce que je suis revenue à ça pour des fois après mais c'est une phrase mal formulée je suis convaincue
120018	Excerto 12 ACS2	S:	il y a même une élève qui est/ qui va encore lire un extrait
120019	Excerto 12 ACS2		((25:18-25:29 vidéo))
120020	Excerto 12 ACS2	S:	je sais pas... mais il y a une élève qui lit le le l'extrait il y avait on il y avait le mot on
120021	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	ah je me rappelle
120022	Excerto 12 ACS2	S:	parce qu'elle a dit que ça c'était/ ça serait une implication et::: elle a/ dans cette partie elles ne sont pas convaincues de::: de::: de l'explication
120023	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	oui
120024	Excerto 12 ACS2	S:	tu as senti que peut-être ahn::: ton explication n'était pas suffisante dans la précision des mots? c'était ça?
120025	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	hmhum c'est ça
120026	Excerto 12 ACS2	S:	et ça ça/ j'ai noté ici je pense cinq minutes de discussion autour de ça
120027	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	je pense/ à la fin
120028	Excerto 12 ACS2	S:	elles ont
120029	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	elles ont compris parce que c'est... on peut voir ça dans la production écrite elles ont fait du progrès elles ont fait une argumentation implicite donc ça apparaît vraiment ça me rassure ((rires)) mais je suis d'accord qu'il fallait bien ch/ bien/ mieux choisir les mots ahn... pour ah::: mieux expliquer je pense
120030	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum oui
120031	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	je pourrais être plus directe je sais pas parce que j'ai pris/ ça rentre dans la question de la gestion du temps si tu choisies les bons mots... je sais pas avec une phrase les élèves sont convaincues
120032	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum
120033	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	mais non si tu as choisi.../ les mots ne sont pas très bien je je me suis déjà aperçue au moment de parler... donc tu essaies de:::

120034	Excerto 12 ACS2	S:	oui
120035	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	d'expliquer à nouveau d'autre façon et:..... ça fait... ahn:..... que tu perds du temps
120036	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum et là cette formulation orale elle était elle était/ elle parlait de la question écrite ou non?
120037	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	je comprends pas
120038	Excerto 12 ACS2	S:	parce que là tu as formulé des questions... pour repérer dans le texte... c'était ça?
120039	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	c'était ça
120040	Excerto 12 ACS2	S:	et là tu as demandé de faire oralement/ ou pas demander de faire...tu as expliqué oralement... est-ce que tu avais prévu... tu as prévu les manières de dire ou non? dans le dans le cours... dans/ quand tu as planifié les questions... est-ce que tu as planifié les réponses les réponses à ces questions?
120041	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	oui
120042	Excerto 12 ACS2	S:	tu as planifié les les réponses?
120043	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	hmhum
120044	Excerto 12 ACS2	S:	et là c'étaient ces réponses-là que tu as donné c'était ce que tu avais dans dans ta tête c'est ça? ou tu as pensé au moment?
120045	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	non j'ai tout répondu avant de donner le cours j'avais une copie à moi... avec les réponses que je que j'attendais
120046	Excerto 12 ACS2	S:	oui oui donc tu tu n'as pas donc ça a été un imprévu... on va dire parce que tu n'imaginai pas du tout que ça entraînait des problèmes dans le choix des mots parce que c'est clair c'est clair non? pour nous pour vous mais au moment de la discussion...
120047	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	oui le choix des mots m'a dénoncé ((rires))... parce que le cours précédent à celui-là on a parlé d'implication on a déjà parlé de ça il fallait repérer dans l'autre critique () des extraits qui avait une/ qui faisait des appréciations à partir/ à propos du film mais de manière implicite on a déjà/ on avait déjà parlé de ça... avant... donc on a vraiment discuté cela
120048	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum
120049	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	mais c'était une phrase que j'ai dit je me suis aperçue au moment de la dire que je je me suis je me suis posé la question "est-ce que ça va déranger la compréhension à propos de ça? d'implication cette indice d'implication"... et ça rentre/ comme j'ai dit/ ça rentre... dans la question de la gestion du temps parce que si on doit si on doit disons se corriger on prend du temps
120050	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum
120051	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	c'est la même chose je sais pas dans un cours de langue si tu as des exemples dans sa tête/ dans ta tête c'est plus rapide ahn

120052	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum
120053	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	si les élèves te demandent tu es/ tu as un exemple/ un répertoire d'exemples tu donnes l'exemple et c'est vraiment direct sinon si tu dois penser ça prend beaucoup de temps...
120054	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum
120055	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	c'est pour ça que la gestion du temps est très difficile pour les profs débutants parce qu'on a pas un répertoire de réponses de manière d'expliquer... c'est pas évident
120056	Excerto 12 ACS2	S:	hmhum... vous avez/ dans ce cas vous avez construit vous même dans le groupe les réponses... c'était le/ avec la négociation avec le/ elle n'était pas convaincue il fallait trouver des exemples qui peut-être n'étaient pas dans ta planification... comment répondre à ces questions qui surgissent au moment/ des questions qui surgissent au moment même... c'est ça?
120057	Excerto 12 ACS2	Fernanda:	oui
130001	Excerto 13 ACS2	S:	et voilà un autre extrait?
130002	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	quarante-deux... ah non c'est déjà ça
130003	Excerto 13 ACS2	S:	[c'est ça
130004	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	cinquante-deux
130005	Excerto 13 ACS2		((31:53-33:37 vidéo))
130006	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	trois choses ici ahn... la première la gestion du temps qu'on parle souvent donc j'étais préoccupée de ça parce qu'il fallait proposer la production finale dans ce cours donc j'ai prévu je sais pas vingt-cinq minutes pour la production finale donc j'étais PRÉOCCUPÉE du temps et:::: bon c'est clair que j'étais préoccupé après il y a une décision que j'ai dû prendre à ce moment-là donc "non arrêtez on fait...je vais changer la consigne" pour gagner du temps donc je me rappelle plus ahn::::.... combien d'arguments j'avais demandé à écrire dans l'activité même mais j'ai simplifié et donc je leur demandé "non trois arguments c'est suffisant" ça suffit déjà pour simplifier la tâche et la question de la contre-argumentation je n'ai demandé qu'ils pensaient à contre-argumenter pas à l'écrit parce qu'à l'écrit il fallait juste argumenter c'était un changement de consigne à ce moment-là parce que j'étais préoccupé du temps donc ça c'est la deuxième chose troisième chose c'est Marcia qui était très fâchée contre moi parce que::: elle était déjà concentrée... et j'ai dû changer la consigne elle était déjà concentrée c'était comme si moi j'ai... je l'ai dérangée tu vois? parce qu'elle était déjà concentré et elle a dit ça elle a dit ça "mais mon Dieu j'étais concentrée ici et tu as..."
130007	Excerto 13 ACS2	S:	((rires))

130008	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	deu uma bronca
130009	Excerto 13 ACS2		((rires))
130010	Excerto 13 ACS2	S:	et tu t'es dérangée par/ qu'es-ce que t'a dérangé le plus dans les trois?
130011	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	je pense que que qu'il fallait... si je savais déjà cette question ah la gestion du temps est difficile c'est une grande question... avec ce groupe donc il fallait penser au moment de donner la consigne il fallait déjà changer la consigne pas donner la consigne corriger la consigne parce que ça perd du temps
130012	Excerto 13 ACS2	S:	hmhum ça rentre encore dans le problème de gestion du temps
130013	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	oui et là il y a des élèves qui faisaient déjà l'activité avec la première consigne dans ce cas elle était correcte...de se fâcher contre moi parce que... elles étaient concentrées j'ai coupé leur pensées disons pour la production c'est pas bon
130014	Excerto 13 ACS2	S:	hmhum
130015	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	donc c'est difficile parce que le prof doit prévoir des imprévus toujours mais on est stressé on est inquiète ahn:::
130016	Excerto 13 ACS2	S:	[l'intéressant c'est que ici elles ont commencé à faire ce qui a été demandé donc
130017	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	mais je pense que Marcia...
130018	Excerto 13 ACS2	S:	mais des autres fois en fait quand la consigne était donnée elles faisaient une autre chose à ce moment-là c'est le contraire qui se passe elles faisaient ce qui a été prévu
130019	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	je pense que dans les autres fois elles ont fait ce que j'ai proposé... en binôme... en fait ce que Marcia
130020	Excerto 13 ACS2	S:	[le premier extrait oui
130021	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	qui sort ce n'est que Marcia qui sort un peu...
130022	Excerto 13 ACS2	S:	ah d'accord
130023	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	à mon avis
130024	Excerto 13 ACS2	S:	hmhum
130025	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	je sais pas c'est elle qui sort un peu de la thématique les autres j'ai pas eu des problèmes/ des grands problèmes... quelquefois Léa/ mais elle est plus sensible je sais pas elle voudrait commenter quelque chose elle attendait un moment où les autres étaient/ où les autres faisaient un exercice elle me elle m'appelait et f/ et individuellement elle parlait avec moi donc "ah Fernanda est-ce que tu as vu ce film? avec ce réalisateur" tu vois?
130026	Excerto 13 ACS2	S:	hmhum
130027	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	elle faisait ça au moment que les autres travaillaient... elle ne dérangeait pas les autres
130028	Excerto 13 ACS2	S:	hmhum

130029	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	elle m'appelait j'allais... vers elle et on parlait on discutait
130030	Excerto 13 ACS2	S:	hmhum
130031	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	mais pas...
130032	Excerto 13 ACS2	S:	c'est pas tout le monde qui est comme ça
130033	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	oui... oui voilà... elle est plus sensible à cette question de la pertinence... elle c'est la femme qui aime le plus le cinéma c'est Léa mais quand même elle ne coupe pas ma parole elle ne fait pas de des appréciations
130034	Excerto 13 ACS2	S:	qui sortent du
130035	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	qui sortent
130036	Excerto 13 ACS2	S:	de la question
130037	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	de la question
130038	Excerto 13 ACS2	S:	aussi
130039	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	oui comme elle aime le sujet elle m'a appelé beaucoup de fois mais individuellement elle faisait des commentaires... c'est ça
130040	Excerto 13 ACS2	S:	hmhum... ok... et un autre extrait? et Mariele si tu veux commenter... tes impressions aussi... tu as eu les mêmes impressions de::: Fernanda?
130041	Excerto 13 ACS2	Mariele:	hmhum... exatamente a mesma
130042	Excerto 13 ACS2	S:	est-ce que tu avais remarqué qu'elle a fait un changement de consigne?
130043	Excerto 13 ACS2	Mariele:	hmhum oui mais je pense que/ eu acho que a Marcia ela foi muito grossa ((rires)) a gente ficou assustada
130044	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	leveí uma bronca ((rires)) "tava aqui concentrada" ela falou "ah mas eu já tava aqui concentrada" foi exatamente isso
130045	Excerto 13 ACS2	Mariele:	como lidar com momentos como esse?
130046	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	mas foi bem rápido assim eu mudei de consigne mas foi bem imediato assim eu dei a primeira consigne aí logo depois já dei a segunda
130047	Excerto 13 ACS2	Mariele:	é então exatamente
130048	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	tá eu acho que poderia ter evitado isso prevendo o tempo
130049	Excerto 13 ACS2	S:	elle était elle était vraiment concentrée à la tâche à ce moment-là? elle était vraiment/ elle avait déjà/ je sais pas combien de temps elle avait
130050	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	je pense que c'est vraiment immédiat/ tout de suite j'ai donné la première consigne j'ai pensé j'ai donné la deuxième j'ai corrigé et oui c'est dérangent je suis d'accord c'était pas idéal mais il n'avait pas beaucoup de temps pour beaucoup réfléchir
130051	Excerto 13 ACS2	S:	oui ce qu'elle a dit ce qu'elle était concentrée
130052	Excerto 13 ACS2	Fernanda:	oui elle a dit exactement ça "j'étais concentrée ici et..."
130053	Excerto 13 ACS2	Mariele:	e ela é a que mais faz interrupções... ao mesmo tempo...
190000	Excerto 13 ACC	S:	c'est cinquante?

190001	Excerto 13 ACC	Fernanda:	c'est cinquante-deux... cinquante et un... oui
190002	Excerto 13 ACC		((24:12-26:07 vidéo))
190003	Excerto 13 ACC		((rires))
190004	Excerto 13 ACC	Fernanda:	tomei uma bronca ((rires))
190005	Excerto 13 ACC	Carol:	« je suis concentrée » ahn
190006	Excerto 13 ACC		((rires))
190007	Excerto 13 ACC	Fernanda:	il y a trois choses ici qu'on a/ qu'on en a discuté... d'abord je pense que c'est/ ou deux choses?/ la gestion du temps donc j'ai dû simplifier la tâche parce que j'ai vu ahn::: que le temps était court mais le problème c'était que j'ai donné une consigne et j'ai dû changer la consigne il fallait avoir prévu d'abord que le temps était court donc j'aurais dû changer la consigne avant de donner la première parce que j'ai donné une consigne
190008	Excerto 13 ACC	Théo:	la première c'était trois pour trois contre?
190009	Excerto 13 ACC	S:	la consigne elles avaient lu la consigne parce que c'était la consigne que::: c'était sur la séquence
190010	Excerto 13 ACC	Fernanda:	oui oui oui... il faut écrire des arguments pour et les arguments contre à l'écrit pour après partager... mais pas trois je pense que j'avais pas donné un nombre un nombre... tu vois?
190011	Excerto 13 ACC	Théo:	hmhum
190012	Excerto 13 ACC	Fernanda:	j'ai juste dit/ écrit ahn::: donner des arguments à faveur et des arguments contre et pour simplifier j'ai j'ai suggéré trois arguments pour et juste penser à la possibilité d'avoir des arguments contre parce qu'on avait pas du temps/ pas le temps et... donc mon erreur à mon avis c'était de donner une consigne après changer cette consigne ça prend du temps et aussi ça dérange ceux qui étaient déjà concentrés à la tâche... comme Marcia
190013	Excerto 13 ACC	S:	ça dérange Maria
190014	Excerto 13 ACC	Fernanda:	oui ((rires))
190015	Excerto 13 ACC	S:	et est-ce que ça dérange les autres?
190016	Excerto 13 ACC	Fernanda:	je sais pas parce que...elles en fait elles n'étaient pas en train de faire... c'était
190017	Excerto 13 ACC	S:	Maria non plus? elle était vraiment en train de faire... la tâche?
190018	Excerto 13 ACC	Fernanda:	je pense pas... en fait elle elle s'est fâchée contre moi
190019	Excerto 13 ACC		((rires))
190020	Excerto 13 ACC	Carol:	« j'étais concentrée » ((risos))
190021	Excerto 13 ACC	Théo:	mais quand tu as reformulé la consigne t'as pas vraiment reformulé parce que...
190022	Excerto 13 ACC	Fernanda:	c'était la même
190023	Excerto 13 ACC	Théo:	ouais exactement c'est ça
190024	Excerto 13 ACC	Fernanda:	[j'ai simplifié j'ai simplifié la consigne c'était la même chose mais plus simple plus...

190025	Excerto 13 ACC	Théo:	pour essayer de gagner du temps
190026	Excerto 13 ACC	Fernanda:	oui
190027	Excerto 13 ACC	S:	et là à ce moment tu étais.../ tu as ressenti un peu... ah elle était fâchée tu tu tu/ le moment tu étais comme ça?
190028	Excerto 13 ACC	Fernanda:	[du temps (je perds) du temps elle utilise toujours
190029	Excerto 13 ACC	S:	tu t'es rendue compte sur le moment que::: qu'elle était fâchée?
190030	Excerto 13 ACC	Fernanda:	oui parce que j'ai demandé beaucoup d'excuses (solução intermediária)
190031	Excerto 13 ACC	S:	[tu t'es sentie mal?
190032	Excerto 13 ACC	Fernanda:	"pardon pardon" tu vois mon langage corporel? "pardon pardon... je voulais pas te déranger c'est parce que les autres n'étaient pas en train de faire" j'ai dit quelque chose comme ça... oui bien sûr parce que j'ai toujours peur d'avoir cette figure d'autorité je sais pas... pas fa/ pas facilitatrice mais d'une autorité et donc j'ai fait ça j'ai pensé à ce moment/ maintenant j'ai réfléchi avec vous mais peut-être non elle n'était pas concentrée mais à ce moment je me suis sentie très mal de couper la concentration... donc j'ai demandé beaucoup d'excuses "pardon désolée désolée" maintenant non maintenant je pense que peut-être... elle n'était pas si concentrée tellement concentrée comme... elle a dit...
190033	Excerto 13 ACC	S:	hmm... oui ce que tu as dit au début ce que Marcia elle veut être toujours contre ahn... tout ce qui est proposé
190034	Excerto 13 ACC	Fernanda:	oui elle a un peu cet esprit
190035	Excerto 13 ACC	S:	et là elle était dans le même mouvement d'être...
190036	Excerto 13 ACC	Fernanda:	[elle a elle a un ton toujours ahn:::
190037	Excerto 13 ACC	Théo:	arrogant
190038	Excerto 13 ACC	Fernanda:	oui... et plus/ ahn::: comme on dit ça en français...na defensiva... comment on dit ça?
190039	Excerto 13 ACC	S:	sur la défensive
190040	Excerto 13 ACC	Fernanda:	elle se défend toujours même si on ne la met pas dans une dans une situation de::::
190041	Excerto 13 ACC	S:	de de conflit?
190042	Excerto 13 ACC	Fernanda:	d'avoir besoin de ça non il n'y avait pas besoin de se défendre... même quand elle parle... si elle n'est pas d'accord ok ok mais c'est toujours le ton qu'elle utilise c'est comme si elle était contre moi... tu vois?
190043	Excerto 13 ACC	Théo:	parce que Jaci... t'as dit quelque chose?
190044	Excerto 13 ACC	Fernanda:	Jaci?
190045	Excerto 13 ACC	Théo:	oui avant que que...
190046	Excerto 13 ACC	Fernanda:	à propos de cette dame?
190047	Excerto 13 ACC	Théo:	oui

190048	Excerto 13 ACC	Fernanda:	non parce qu'en fait Jaci est venue.../ en fait au moment que j'ai commencé à donner cette ahn:::/ appliquer cette séquence c'était Mariane... Jaci est venue après mais non on a pas... parlé
190049	Excerto 13 ACC	Théo:	mais c'est pas contre toi je pense
190050	Excerto 13 ACC	Fernanda:	non je pense pas que c'est quelque chose de:::
190051	Excerto 13 ACC	Théo:	personnelle
190052	Excerto 13 ACC	Fernanda:	personnelle je pense que c'est sa personnalité... c'est toujours comme ça la relation avec elle
190053	Excerto 13 ACC	S:	oui
190054	Excerto 13 ACC	Fernanda:	et il y a des gens qui ont...
190055	Excerto 13 ACC	S:	[et comment comment gérer cette personnalité en salle de classe? parce qu'il y a toujours des élèves qui ont de personnalité... plus.../ qui vont déranger la la la classe... ou... l'équilibre... qui vont déstabiliser... comment ahn::: traiter ce type de difficulté? de personnalité?
190056	Excerto 13 ACC	Fernanda:	quelquefois il faut vraiment avoir le rôle de prof de::: donner suite aux choses sans penser qu'on est autoritaire quand on fait ça c'est pas l'autoritarisme il ne s'agit pas d'être autoritaire c'est juste être préoccupée de la progression des élèves
190057	Excerto 13 ACC	S:	comment tu pourrais justifier à Marcia ahn::: de ce changement de consigne comment on pourrait justifier?
190058	Excerto 13 ACC	Fernanda:	peut-être comme Théo a dit c'est la même consigne mais j'ai juste simplifié pour vous aider même
190059	Excerto 13 ACC	S:	hmhum... sur le moment tu n'avais pas eu cette idée c'est ça
190060	Excerto 13 ACC	Fernanda:	non... c'est comme on change/ même maintenant je dis changement de consigne c'est pas forcément un changement même de consigne c'est une simplification de la tâche
190061	Excerto 13 ACC	Théo:	et tu peux lui montrer aussi c'est ce que tu veux faire tu peux lui montrer que t'as un plan de cours que tu le suis que t'as planifié le cours tu n'étais pas là pour jouer avec elle... t'as prévu des choses tu veux qu'elles apprennent des choses tu veux que tout le monde apprenne donc tu peux/ tu pourrais lui montrer comme comme vraiment lui montrer "oui je sais que.../ je suis désolé" montrer un peu comme si tu étais respectueuse de de l'avoir dérangé ahn::: mais montrer aussi ton côté ton/ c'est ton travail là faire les choses marcher faire les choses avancer tu peux aussi lui montrer en tant que personne comme si si/ je pense que... ah à mon avis moi si j'avais une élève comme ça je pense que j'essayerais de lui parler de de dire "j'ai pas prévu le temps que..." () peut-être que je parlerais pas du temps mais::: se montrer aussi une personne se montrer prof mais aussi... une personne

190062	Excerto 13 ACC	S:	hmhum
190063	Excerto 13 ACC	Fernanda:	oui
140000	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	une heure six quarante
140001	Excerto 14 ACS2		((41:33-43:05 vidéo))
140002	Excerto 14 ACS2	S:	alors qu'est-ce qui se passe ici?
140003	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	je ne suis pas sûre si je devais avoir dit... hm... toutes les étapes à ce moment-là... parce que::: on a on a déjà travaillé/ on avait déjà travaillé tout ça c'est comme si j'avais peur qu'elles fassent erreur je sais pas et j'ai essayé de tout résumer il faut avoir un titre essayez de faire un chapeau...
140004	Excerto 14 ACS2	S:	l'organisation du texte les éléments qu'il fallait être présents
140005	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	est-ce que c'est bien faire ça? parce que...
140006	Excerto 14 ACS2	S:	je sais pas ((rires)) c'est c'est comme
140007	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	c'est à elles maintenant... tu vois? c'est à elles
140008	Excerto 14 ACS2	S:	donc tu aurais pu faire autrement cette partie tu aurais pu:::/ parce que là/ est-ce que/ une question que:::/ quand j'ai vu cet extrait j'avais noté ici ahn::: j'allais te poser une question... ahn::: tu avais la parole est-ce que elles elles vous regardaient? elles te regardaient?
140009	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	((rires))
140010	Excerto 14 ACS2	S:	elles étaient concentrées?
140011	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	oui je pense
140012	Excerto 14 ACS2	S:	à ce que::: que tu disais?
140013	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	non à ce qu'elles faisaient
140014	Excerto 14 ACS2	S:	donc ici il y a peut-être un moment un élément intéressant à développer ahn::: c'est le tour de parole quand tu le prends ce tour et qu'est qu'elles font pendant ce tour et observer comment ça se passe dans dans chaque extrait mais là à ce moment-là j'ai remarqué qu'elles elles ne te regardaient pas
140015	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	hmhum
140016	Excerto 14 ACS2	S:	et là tu avais une inquiétude par rapport/ je savais pas que c'était ça que c'était vraiment voir les éléments et garantir ((rires)) que ces éléments ils seraient dans leurs textes
140017	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	hmhum
140018	Excerto 14 ACS2	S:	et même tu as dit que tu avais peur que tu étais vraiment préoccupée... et voilà... mais est-ce qu'à ce moment-là tu aurais pu faire autrement?... qu'est que tu voulais faire? qu'est que tu pourrais changer? si tu avais le pouvoir de changer cette partie

140019	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	en fait je me pose cette question de la pertinence de faire un repérage final de l'infrastructure générale du:::/ de la critique tu vois? je me demande si c'est pertinent je me demande/ en fait j'ai pas la réponse donc je peux pas te dire "ah je changerais..." je sais pas parce que peut-être c'est pertinent... je me demande vraiment
140020	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum
140021	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	si c'est pertinent ou pas parce qu'on a travaillé ça pendant toute la la séquence donc il faut les laisser d'un d'un côté je pense que c'est ça il faut leur laisser/ les laisser pour qu'elles puissent avoir une autonomie de tout ce qu'elles ont pu appris/ apprendre pour produire un texte final mais de l'autre je me demande si:::.... je je sais pas si c'est bon même faire un repérage tout rapide
140022	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum
140023	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	je sais pas en fait
140024	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum
140025	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	qu'est que tu me dis?
140026	Excerto 14 ACS2	S:	((rires)) bon... c'est à c'est à réfléchir.. ça je suis pas là dans la place de trouver une solution en ce moment ((rires)) et::: on peut réfléchir ensemble dans la formation qu'est-ce qu'on peut faire parce que là c'est justement un moment important c'est ça que j'ai remarqué c'était un moment important pour toi
140027	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	oui
140028	Excerto 14 ACS2	S:	donc c'est un moment important de travailler comment faire ça et quoi faire la pertinence et toutes ces questions-là on peut on peut se poser dans la formation
140029	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	parce que
140030	Excerto 14 ACS2	S:	ce sont des questions tout à fait pertinentes
140031	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	hmhum
140032	Excerto 14 ACS2	S:	et::: et dans dans l'autre groupe dans le duo dans l'autre duo ça/ il y avait cette question aussi
140033	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	parce que je me demande il y a/ si c'est une préoccupation de moi-même en tant que prof aut centrée ou si c'est une préoccupation avec les élèves tu vois? avec ça moi je me sens plus rassurée mais c'est pertinent aux élèves ils ont déjà eu ça pendant la séquence ça me RASSURE faire une petite révision à la fin résumer faire un repérage très général en fait j'ai pas je suis pas rentrée dans les parties vraiment de la critique
140034	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum

140035	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	j'ai pas fait ça mais par exemple le premier paragraphe deuxième la fin j'ai pas fait ça mais est-ce que ça me rassure moi en tant que prof ou ça vraiment aide les élèves c'est un besoin des élèves? tu vois?
140036	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum hmhum c'est tout à fait pertinent de de penser à ça
140037	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	c'est la même chose dans... l'entretien précédent on a parlé de::: d'une inquiétude que j'ai eu au moment d'une question à à propos de l'année de l'abolition de l'esclavage
140038	Excerto 14 ACS2	S:	ouais c'était un savoir ahn::: encyclopédique
140039	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	[oui c'était un savoir de plus
140040	Excerto 14 ACS2	S:	qui est venu dans la
140041	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	oui et c'est une inquiétude d'un prof autocentré parce que c'est pertinent pour le groupe? non tu vois ce que je voudrais dire?
140042	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum
140043	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	c'est une question à moi une insécurité à moi même c'est pas pertinent pour le groupe donc il faut pas vraiment perdre du temps pour chercher c'est quelque chose à moi ça rentre dans la même question d'ici c'est/ ça me rassure mais est-ce que c'est vraiment important pour les élèves? que je prends un moment pour faire un repérage avant qu'ils fassent la production écrite?
140044	Excerto 14 ACS2	S:	oui oui la question peut-être à se poser est "quelle est l'importance de faire une synthèse finale pour l'apprentissage?"
140045	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	hmhum
140046	Excerto 14 ACS2	S:	dans dans la/ dans le métier de prof... donc c'est ça la question... dans dans qu'est que vous voyez dans la didactique qu'est-ce que vous voyez sur le moment... même et qu'est que::: vous voulez faire qu'est que vous préférez faire et là je vois que::: tu as un dilemme parce que là tu voulais faire une synthèse mais ils étaient en train de faire l'activité déjà
140047	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	hmhum
140048	Excerto 14 ACS2	S:	donc il y a ça ce n'était pas prévu de faire une synthèse ahn::: déjà/ sur la feuille même il n'y avait pas cette/ ce n'était pas prévu donc sur le moment même ça/ tu as vu que c'était important... mais là ça pas ça pas été développé parce que tu n'as pas leur attention leur regard et ils étaient déjà sur la tâche
140049	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	oui

140050	Excerto 14 ACS2	S:	un problème la question c'était de de quelle est la séquence que tu avais prévu et quelle est/ ça a surgit sur le moment cette préoccupation c'était pas une préoccupation de planification parce que là il n'était pas dans la planification et là il y avait peut-être un problème de gestion de TEMPS peut-être dans la planification tu as laissé tomber parce que tu voulais faire rapidement parce que tu prévoyais déjà qu'ils étaient un groupe avec beaucoup de de prise de parole et::: voilà donc tu as fait une feuille et il n'avait pas cette partie de::: de planification
140051	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	je pense aussi à...
140052	Excerto 14 ACS2	S:	de planification non pardon de de synthèse... finale et là tu as vu que c'était important
140053	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	et plutôt pour le deuxième cours je pense que::: je j'étais anxieuse parce que je savais que le groupe/ les autres profs sentent la même chose c'est un groupe avec une vitesse ahn::: particulière ce sont des dames elles veulent parler c'est difficile de::: donc je me sens/ je me suis sentie un peu/ je me suis sentie?
140054	Excerto 14 ACS2	S:	oui je me suis sentie
140055	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	un peu plus rassurée après avoir parlé avec les autres profs qui ont fait cours avec ce groupe mais:::: il fallait avoir prévu des activités plus pertinentes à elles... à mon avis parce que la question de la gestion du temps c'est pas comme si je prenais beaucoup de temps pour une activité... toute seule parce que parce qu'elles se plaignaient... de la vitesse... tu te rappelles il y avait un moment où même Vera a dit "mais mon Dieu cinq minutes" donc c'est ça je je pense que j'étais un peu ambitieuse
140056	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum
140057	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	je regrette pas forcément je regrette pas forcément parce que c'était important pour mon apprentissage donc voir les activités élaborer des activités etc... c'est ça qu'on a déjà discuté
140058	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum
140059	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	mais::::... pour la pratique à vrai dire pour elles c'est pas très pertinent disons
140060	Excerto 14 ACS2	S:	qu'est que n'était pas pertinent? les les types d'activités le genre ahn:::: la séquence
140061	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	je pense que... le nombre d'activités
140062	Excerto 14 ACS2	S:	[le thème? le nombre d'activités
140063	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	à mon avis c'est ça... le nombre d'activités un point l'autre c'est la gestion même ma/ la gestion que j'ai fait du temps c'est aussi une question mais::: les activités à mon avis il fallait pour le deuxième cours il fallait avoir une activité orale de:::: d'argumentation... j'ai pas pu faire
140064	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum

140065	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	donc ils ont fait dans le troisième cours mais très rapidement... c'est ici c'est maintenant
140066	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum
140067	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	ah non...
140068	Excerto 14 ACS2	S:	mais là tu as prévu un nombre réduit de::: de questions il y avait une feuille? le nombre d'activités tu as changé
140069	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	oui
140070	Excerto 14 ACS2	S:	tu n'as pas été ambitieuse dans le troisième cours
140071	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	oui c'est ça mais dans le deuxième j'ai dû laisser tomber
140072	Excerto 14 ACS2	S:	ah d'accord
140073	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	spécialement/ le deuxième cours c'était celui que je me suis ahn::: sentie ahn:::/ je pense que c'était le plus faible disons plus faible dans le sens de::: pas arriver vraiment à la fin que je voulais
140074	Excerto 14 ACS2	S:	hmhum
140075	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	dans le troisième je pense que là j'ai amélioré parce que j'ai prévu déjà ça il fallait avoir des activités...
140076	Excerto 14 ACS2	S:	tu as connu le groupe
140077	Excerto 14 ACS2	Fernanda:	oui
140078	Excerto 14 ACS2	S:	c'est normal parce que même quand on commence ahn::: un groupe nouveau on a un temps de connaître qui sont ces gens comment est chaque personnalité donc ça se passe dans le métier de prof nous avons ce temps de découverte du groupe... c'est bien... bon il y a un autre extrait?
200000	Excerto 14 ACC	S:	on va voir l'extrait le dernier et après on passe aux vôtres...c'est une heure six
200001	Excerto 14 ACC		((35:15-37:00 vidéo))
200002	Excerto 14 ACC	Fernanda:	() j'ai déjà fait la reprise des points
200003	Excerto 14 ACC	S:	là vous remarquez ce qui s'est passé qu'est-ce que vous attire l'attention? vous trois
200004	Excerto 14 ACC	Carol:	c'est la production finale?
200005	Excerto 14 ACC	Fernanda:	hmhum
200006	Excerto 14 ACC	Carol:	tu lis les instructions
200007	Excerto 14 ACC	Fernanda:	mais quelles instructions ?
200008	Excerto 14 ACC	Carol:	(écrivez) vos textes et c'est individuel
200009	Excerto 14 ACC	Théo:	que le titre c'est important et que c'est pour rendre
200010	Excerto 14 ACC	Fernanda:	oui... et ce que j'ai fait à ce moment-là... et je voudrais savoir votre opinion j'ai eu besoin de faire comme une reprise des points principaux d'une critique d'abord quel est le but et::: de quelle manière on argumente donc de manière subtile pas explicite et oui l'importance du titre tout ce qu'on a travaillé pendant la séquence pour me rassurer... j'ai dû reprendre ces points... pour je sais pas peut-être j'avais peur

200011	Excerto 14 ACC	Théo:	on a fait ça aussi
200012	Excerto 14 ACC	Fernanda:	est-ce que c'est important? est-ce que c'est nécessaire? faire la reprise... parce que je sais même pas si elles on fait attention à ce que j'ai dit à ce moment-là... si elles lisaient la consigne... si elles...
200013	Excerto 14 ACC	S:	faire la synthèse n'était pas sur le plan? non c'était pas sur le plan c'était.../ je me suis rendue compte "ah peut-être je dois faire une reprise tout rapidement pour les rassurer et me rassurer aussi"
200014	Excerto 14 ACC	Théo:	hmhum... nous on a mis on a mis la synthèse dans la consigne
200015	Excerto 14 ACC	Fernanda:	hm
200016	Excerto 14 ACC	Théo:	n'oubliez pas des deux points utiliser les compléments direct indirect pour faire la reprise nominale n'oubliez pas d'écrire un titre na na na...des choses comme ça on a lu ensemble on a essayé de parler un peu... de ça... quand on/ pendant qu'on donnait la consigne donc c'était prévu je pense que oui puisqu'on voulait voir si s'ils pouvaient utiliser ce qu'on avait travaillé en salle je pense que oui... à mon avis ()
200017	Excerto 14 ACC	Fernanda:	[peut-être
200018	Excerto 14 ACC	S:	[ici le problème ce qu'ils n'ont pas fait attention à ce qu'elle disait à propos des points principaux du genre
200019	Excerto 14 ACC	Théo:	un petit remue- ménage
200020	Excerto 14 ACC	Fernanda:	hmhum peut-être... mais aussi ahn je me demande c'est NÉCESSAIRE faire ça?
200021	Excerto 14 ACC	Carol:	oui tu penses que::: elles n'ont pas fait... dans leurs textes?
200022	Excerto 14 ACC	Fernanda:	oui elles ont fait
200023	Excerto 14 ACC	Carol:	ce qui a été travaillé
200024	Excerto 14 ACC	Fernanda:	oui elles ont fait... mais je me demande la pertinence même parce qu'on a vu ça pendant toute la séquence est-ce que c'est/ quelle est la per-ti-nen-ce de faire une synthèse? je sais pas... je me demande... ça m'a rassuré un peu
200025	Excerto 14 ACC	S:	qu'est que vous en pensez?
200026	Excerto 14 ACC	Fernanda:	je n'ai pas prévu ça mais je sais pas la pertinence même je voulais en discuter
200027	Excerto 14 ACC	Théo:	à mon avis oui... c'est tout à fait pertinent parce que::: c'est pas que si on comprend que l'apprentissage ne dépend seulement d'être ici de dire "une critique de cinéma a de x caractéristiques" pour qu'ils apprennent... le plus qu'on répète/ c'est pour ça qu'on les fait répéter c'est pour ça qu'on fait plusieurs activités donc le plus on les met en contact avec un contenu qu'ils ont déjà vu... c'est tout à fait pertinent... en plus ça marche c'est pas qu'en plus ça marche mais on a plus de::: de chances...
200028	Excerto 14 ACC	S:	on va voir les autres?

200029	Excerto 14 ACC	Théo:	parce que sinon t'es un peu dans le dans le... dans une évaluation ahn:::.... parce que là c'est le moment de l'évaluation si tu si tu les rappelles si tu essaies de construire avec eux de se souvenir avec eux de ce que vous avez vu je pense qu'on est un peu plus proche d'une évaluation formative on veut pas comme évaluer on peut pas voir s'ils ont mémorisé ce qu'on a travaillé ou les pénaliser ceux qui n'ont pas mémorisé... tu es là pour faciliter pour montrer d'autres chemins... je sais pas
200030	Excerto 14 ACC	S:	oui elle a vu l'importance de faire et là elle s'est posé la question dans l'autoconfrontation précédente et on a on a vu que vous avez fait vous avez planifié ça c'était pas le cas de Fernanda donc c'est quelque chose à réfléchir et voilà le cours fait divers
150000	Excerto 15 ACS2	S:	oui... hm::: par rapport à la production écrite?
150001	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	hmhum
150002	Excerto 15 ACS2	S:	oui j'en avais deux ici mais on peut:::.... tu as dit une heure pardon?
150003	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	trente-quatre
150004	Excerto 15 ACS2		((57:05-58:05 vidéo))
150005	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	je pense que ça va
150006	Excerto 15 ACS2	S:	qu'est que se passe ici?
150007	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	ahn::: c'est un extrait qui ne montre pas vraiment ce que je voulais dire mais c'est récurrent la chose que je vais dire
150008	Excerto 15 ACS2	S:	hmhum
150009	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	récurrentE
150010	Excerto 15 ACS2	S:	oui oui
150011	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	Vera est une élève très forte comme nous le savons mais elle est très préoccupée toujours ah::: à propos de::: de:::
150012	Excerto 15 ACS2	S:	de la correction?
150013	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	non... de son niveau de langue elle toujours demande des excuses elle toujours demande "ah non je suis désolée pardon je sais pas" je lui ai demandé "mais c'est quoi tu n'as pas eu du temps?" je lui ai demandé et elle a dit "ah en fait c'est beaucoup de choses" elle a écrit une belle critique mais elle est toujours préoccupée donc comment stimuler les élèves? parce que spécialement dans ce cas elle a...
150014	Excerto 15 ACS2	S:	stimuler tu dis? stimuler?
150015	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	oui stimuler disons comment rassurer
150016	Excerto 15 ACS2	S:	[elle pense qu'elle n'est pas au niveau?
150017	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	oui
150018	Excerto 15 ACS2	S:	de ce que tu attends

150019	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	mais c'est tout à fait incorrect parce qu'elle a écrit une très bonne critique à la fin elle a beaucoup développé c'est l'élève qui a développé le plus si on regarde la production initiale et la finale mais c'est une élève... insecure... avec des insécurités
150020	Excerto 15 ACS2	S:	insécurité linguistique insécurité de communication
150021	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	et après
150022	Excerto 15 ACS2	S:	[ah oui j'ai noté ça elle a dit une chose qui représente ça
150023	Excerto 15 ACS2		((59:57-59:59 vidéo))
150024	Excerto 15 ACS2	S:	"vous irez vous amuser avec nos erreurs"
150025	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	oui elle dit toujours ça et c'est pas du tout correct elle est très bonne/ elle est très forte
150026	Excerto 15 ACS2	S:	et qu'est que tu dis après?
150027	Excerto 15 ACS2		((1:00:20-1:00:29 vidéo))
150028	Excerto 15 ACS2	S:	vous êtes vous vous/ "vous êtes très fort Vera" c'est ça que tu as dit non?
150029	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	hmhum... je lui ai dit ça parce que c'est vrai elle parle bien elle participe aux cours
150030	Excerto 15 ACS2	S:	hmhum... elle n'est pas convaincu
150031	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	dès le premier jour elle disait ça "moi je regarde pas beaucoup de film" mais elle connaissait tous les films qu'on parlait "ah je regarde pas beaucoup de films donc je sais pas si je vais pouvoir participer" mais non elle est l'élève/ à mon avis/ c'est la production/ c'est la meilleure production finale c'est à elle
150032	Excerto 15 ACS2	S:	hmhum
150033	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	mais elle a beaucoup d'insécurité
150034	Excerto 15 ACS2	S:	hmhum
150035	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	chez elle
150036	Excerto 15 ACS2	S:	et qu'est qu'on peut on peut faire pour::: pour montrer ça? parce que ce qu'on voit qu'elle n'a pas des éléments concrets pour argumenter qu'elle est forte... peut-être elle n'a pas des arguments concrets parce que "ah vous êtes fort" parce que là c'est récurrent elle dit depuis le début comment lui montrer qu'elle n'est pas correcte? c'est ça
150037	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	je pense que dans la remise des productions écrites écrire des petits commentaires en disant "Vera tu as beaucoup développé je suis très contente de voir ton progrès... feli/ bravo" félicitations non bravo ((rires))
150038	Excerto 15 ACS2	S:	et montrer et montrer... ahn::: concrètement qu'elle a bien développé
150039	Excerto 15 ACS2	Fernanda:	oui... oui... dans la remise je pense que c'est un bon moyen de lui montrer
150040	Excerto 15 ACS2	S:	oui... oui
160000	Excerto 16 ACS2	S:	oui... hmhum... il y a un autre extrait par rapport à ça à une heure trente
160001	Excerto 16 ACS2		((1:02:50-1:03 vidéo))

160002	Excerto 16 ACS2	S:	vous avez rigolé là
160003	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	j'ai pas compris
160004	Excerto 16 ACS2	S:	"quanto mais a gente escreve mais a gente tem chances de errar"
160005	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	oui
160006	Excerto 16 ACS2	S:	comment tu vois ça? pourquoi elle dit ça? et c'est l'apprenant que dit "quanto mais escreve mais chance de errar tem também" comment tu vois ça?
160007	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	est-ce que tu peux juste continuer pour qu'on voit ce que j'ai dit?
160008	Excerto 16 ACS2		((1:03:24-1:03:32 vidéo))
160009	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	((rires))
160010	Excerto 16 ACS2	S:	silence siLENCE c'est la dernière voix
160011	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	oui
160012	Excerto 16 ACS2		((rires))
160013	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	c'est difficile de réagir tout de suite mais je venais de dire à Vera "ah tu es très forte" et qu'elle parlait beaucoup/ qu'elle parlait bien le français mais à ce moment-là j'étais un peu:::... je sais pas j'ai pas pu réagir... j'ai ri
160014	Excerto 16 ACS2	S:	mais comment tu vois ça maintenant qui est déjà fini le cours elles ne sont pas là tu as des idées des opinions là-dessus?
160015	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	je pense que peut-être j'avais peur de::: leur déranger... levar outra bronca da Maria ((rires)) disons "arrêtez les gens maintenant je vais vous rassurer" tu vois? elle avait une tâche à accomplir c'était pas à moi de commencer/ de prendre la parole même si c'était pour les rassurer
160016	Excerto 16 ACS2	S:	oui
160017	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	je pensais à ça
160018	Excerto 16 ACS2	S:	oui mais maintenant ici dans ce contexte-là tu es en train de réfléchir comment tu vois cette proposition de l'élève ça ce qu'elle dit c'est une assertion on va dire "quanto mais escreve mais chances de errar tem também" tu es d'accord avec::: avec cette élève?
160019	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	je pense que non parce que::: si tu écris disons un paragraphe si tu fais beaucoup d'erreur les erreurs vont apparaître dans un paragraphe et si tu écris cinq paragraphes le problème reste mais on peut le voir dans le premier paragraphe
160020	Excerto 16 ACS2	S:	hmhum
160021	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	si c'est un problème de reprise nominale peut-être que déjà dans le premier paragraphe on va voir je sais pas je pense que je suis pas d'accord
160022	Excerto 16 ACS2	S:	hmhum
160023	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	je pense qu'elle rigole pour.../ moi en tant qu'élève je fais ça quelquefois ((rires))
160024	Excerto 16 ACS2	S:	de dire des choses pour être drôle?

160025	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	oui
160026	Excerto 16 ACS2	S:	mais là elles étaient dans dans elles étaient impliquées dans la production écrite et ça m'a attiré l'attention parce qu'elles veulent dire des choses "vous irez vous amuser avec nos erreurs" "quanto mais escreve mais chance de errar também" ça m'a attiré l'attention du fait qu'il y a... il y a un discours récurrent par rapport à...
160027	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	oui je pense que c'est une question aussi d'écrire dans la salle de classe... parce que:: écrire chez nous c'est une chose on est tranquille on est chez nous... mais quand on est dans la salle de classe il y a/ d'autant plus qu'il y a une prof:: devant donc je pense que c'est un peu ahn:: je sais pas si très tranquille comme écrire chez toi
160028	Excerto 16 ACS2	S:	hmhum... oui et là quel est disons quel est ton rôle là? parce que là les trente dernières minutes tu es dans la salle avec EUX ils écrivent et:: comment tu as vu ce moment-là? dans dans ces trente minutes comment tu as vécu ce moment d'a/ je sais pas d'attente ou qu'est que tu faisais à quoi tu pensais... parce que normalement tu ne proposes pas de production écrite en salle de classe?
160029	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	non c'est une erreur en fait parce que je suis toujours préoccupée de la production orale c'est ça je suis toujours/ je pense que c'est bien parce que c'est une démarche communicative de penser que les élèves doivent parler dans la salle de classe je pense que c'est bien mais ça... il y a un manque de:: de proposition de:: de production écrite dans la salle de classe... en général même pas seulement dans mon cours... parce que je sais pas j'ai une idée que la production écrite ils peuvent faire chez eux et la production orale non donc il faut privilégier la production orale dans la salle de classe mais c'est problématique cette pensée je pense aussi... parce qu'écrire c'est aussi important que parler et quelquefois il faut proposer ce type d'activité en salle de classe mais normalement je ne fais pas pas très souvent
160030	Excerto 16 ACS2	S:	donc ça c'est nouveau pour toi le proposer en salle de classe et penser quel est ton rôle à à ce moment-là? de:: qu'est que tu fais qu'est que les élèves font
160031	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	il fallait se lever tu penses?
160032	Excerto 16 ACS2	S:	non non non c'est juste une question que je vous pose... parce que comme c'est nouveau c'est peut-être tu ne sais pas comment vraiment faire ou les élèves même parce qu'ils font normalement chez eux ou ils ne font jamais

160033	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	oui... parce que cette une gran::::de production écrite tren::::te minutes de production et quelquefois je propose des tâches écrites aux élèves mais c'est plus rapide donc ce que je fais je circule je demande s'ils ont des questions de vocabulaire etc je vois leur progrès dans la tâche mais ce sont des tâches plus faciles que écrite une critique une critique de film
160034	Excerto 16 ACS2	S:	hmhum
160035	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	donc c'était vraiment la première fois que j'ai proposé une production écrite si ahn:::: long/ longue
160036	Excerto 16 ACS2	S:	hmhum hmhum
160037	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	ce que je pensais à ce moment j'étais un peu ahn:::: stressée pas stressée parce que:::: j'avais peur de leur faire peur
160038	Excerto 16 ACS2	S:	oui
160039	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	c'est un moment un peu... je suis sortie à un moment donné pour les laisser un peu plus tranquilles je suis sortie je suis allée aux toilettes et après je suis revenue mais... regarde... je suis un peu...
160040	Excerto 16 ACS2	S:	hmhum
160041	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	le langage corporel est un peu... "je suis pas ici les gens restez tranquilles"
160042	Excerto 16 ACS2	S:	((rires))
160043	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	un peu comme ça... c'est la sensation... de hiérarchie
160044	Excerto 16 ACS2	S:	oui... c'était pas c'était pas comme surveiller ce qu'ils font tu voulais pas qu'ils ressentent ça
160045	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	hmhum
160046	Excerto 16 ACS2	S:	qu'ils étaient surveillés c'est pour ça que tu étais plutôt derrière le bureau c'est ça? ... voilà c'est très bien... tu as d'autres choses?
160047	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	non... c'est juste ça
160048	Excerto 16 ACS2	S:	oui... oui... eh:::: une question générale que j'aimerais te poser comment tu t'es senti après ce cours?... est-ce que tu te souviens comment... quels sont les souvenirs... que:::: tu as eu?
160049	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	je pense que... j'étais plus heureuse que:::: dans le cours précédent le deuxième cours c'était le plus dérangeant parce que j'ai pas pu/ j'ai prévu beaucoup de choses beaucoup d'activités avec des suggestions d'Eliane aussi j'ai pris beaucoup des choses peut-être pour une salle de classe de jeunes peut-être je pourrais ahn::::...avoir tout fait je sais pas
160050	Excerto 16 ACS2	S:	hmhum

160051	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	mais::: pour elles () c'était le cours le plus difficile pour moi mais le troisième j'ai aimé j'ai aimé... je pense que... je suis sortie heureuse même c'était bien c'était très bien pour mon apprentissage la la/ des discussions théoriques m'ont beaucoup aidé à faire la séquence à penser la séquence et l'application de la séquence c'est c'est une autre démarche préparer c'est une chose appliquer c'est une autre chose et ahn::: ça me rend plus sensible/ et réfléchir à ces deux processus c'est bien pour être plus sensible à la préparation d'une autre séquence je sais pas dans mon cours "ah est-ce que ça... est-ce que ça marche dans quel moment ça marche?" il faut être attentif/ attentive dans mon cas à à aux changements de consigne s'il faut changer une consigne il faut la changer avant de donner la première consigne pour gagner du temps et pour ne pas confondre les élèves tu vois des petites choses qui ahn::: que dans la pratique tu vois que::: qui sont importantes
160052	Excerto 16 ACS2	S:	hmhum
160053	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	donc j'ai beaucoup aimé faire la/ appliquer cette séquence la produire c'est une thématique que j'aime donc c'était ahn::: ahn::: c'était un plaisir
160054	Excerto 16 ACS2	S:	hmhum... voilà merci beaucoup... tu as d'autres choses Mariele? tu... que você gostaria de comentar?
160055	Excerto 16 ACS2	Mariele:	então eu queria fazer um comentário que nessa parte eu ri bastante com a Vera porque eu acho que eu sou uma pessoa bastante insegura como aluna em francês e::: essa questão de ser mais difícil de escrever em sala de aula eu acho que pega mais pra mim no oral mesmo não... no escrito porque não sei acho que é tranquilo para mim escrever tanto na sala de aula como só só... em casa mas falar eu acho bem mais complicado assim porque... é... muita muita coisa fonética pra você saber sabe e daí tem muitas pessoas que estão mais avançadas que você e também outras que não... mas essa é uma pressão que eu sinto assim na sala de aula
160056	Excerto 16 ACS2	S:	hmhum... mais dans ce groupe c'est pas le cas l'oral... elles prennent la parole
160057	Excerto 16 ACS2		((rires))
160058	Excerto 16 ACS2	S:	tu te sens à l'aise?
160059	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	c'est pas un problème
160060	Excerto 16 ACS2		((rires))
160061	Excerto 16 ACS2	Fernanda:	c'est une question de l'âge aussi quand on est âgé... ah c'est vraiment plus tranquille parce que::: tu as?
160062	Excerto 16 ACS2	S:	tu veux que je coupe? voilà merci beaucoup

6. Conjunto de soluções mapeadas nas autoconfrontações para o enfrentamento dos obstáculos didáticos e epistemológicos

6.1 Soluções Insatisfatórias:

Théo	Carol:	Fernanda:
<ul style="list-style-type: none"> - concluir a atividade sem que a aluna entenda o ponto linguístico discutido - explicar um conteúdo gramatical (coesão nominal) ao invés de outro (preposição) 	<ul style="list-style-type: none"> - corrigir diversas vezes o mesmo aluno - fazer a produção textual individualmente - dar a resposta à pergunta antes do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - cortar atividades e fazer a produção inicial em casa - buscar a informação solicitada pelo aluno, ainda que essa informação fuja do plano da aula - fazer a produção inicial em sala, ultrapassando o término da aula - dar a resposta à pergunta antes do aluno - explicar diversas vezes o mesmo conteúdo, sacrificando o tempo de aula. - explicar diversas vezes o conceito de argumentação implícita, sacrificando o tempo de aula

6.2 Soluções satisfatórias

Théo	Carol	Fernanda
<ul style="list-style-type: none"> - fazer perguntas abertas - perguntar a outros alunos sobre o vocabulário questionado - pedir para os alunos relerem o texto para fazer hipóteses - realizar a atividade individualmente - fazer oralmente as correções para ganhar tempo - escrever sinônimos na lousa - não passar para o português se o aluno não compreender a explicação - substituir termos equivalentes para explicitar 	<ul style="list-style-type: none"> - não interromper o aluno para privilegiar sua expressão oral espontânea - fazer perguntas abertas 	<ul style="list-style-type: none"> - perguntar aos alunos se pode trata-los por “tu” - trazer um exemplo da literatura para ilustrar a polêmica da autobiografia

<p>conceitos não compreendidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - fazer gestos com as mãos representando a pirâmide invertida 		
--	--	--

6.3 Soluções desejadas

Théo	Carol	Fernanda
<ul style="list-style-type: none"> - dosar a fala espontânea da aluna - escutar mais, falar menos para dar mais espaço de prática da língua aos alunos - explicar até o aluno entender - fazer jogo de palavras - abordar a coesão nominal o estilo dos títulos - fazer perguntas ao aluno para suscitar uma reflexão metalinguística - criar atividades cuja solução sejam dependentes do colega - utilizar o texto original para a validação da correção - pedir para a aluna contar oralmente os fatos principais do <i>fait divers</i> - recortar o texto em parágrafos para os alunos organizarem 	<ul style="list-style-type: none"> - fornecer o texto para estabelecer relações com seu título - fazer as atividades em duplas - dar pistas da resposta com exemplos do texto - anotar as correções na lousa - não corrigir repetidas vezes a expressão oral do aluno - realizar a leitura do texto original para corrigir a ordem de seu plano textual - não corrigir repetidas vezes o título do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - solicitar que cada aluno fale do seu colega na correção em grande grupo - não buscar todas as informações solicitadas pelos alunos para privilegiar o plano da aula e a progressão - avaliar a pertinência da pergunta antes de respondê-la - responder sempre às perguntas dos alunos, mesmo aqueles que o fazem de maneira constante - dirigir-se a outros alunos para distribuir o turno - atribuir aos alunos também a tarefa de gestão dos turnos - ter um repertório de exemplos a dar - ser mais precisa para ser mais direta

6.4. Soluções sugeridas para o colega

Théo	Carol	Fernanda

<ul style="list-style-type: none">-relançar a pergunta caso não haja respostas-sortear a escolha das duplas- interromper da aluna de maneira cordial- nomear os alunos para distribuir os turnos e delimitar as informações que os alunos compartilharão em grande grupo-passar de grupo em grupo perguntando se terminaram- dizer aos alunos sobre o seu papel, suas intenções e motivos- repetir os conteúdos para garantir a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">- fazer a leitura da instrução da atividade junto aos alunos, comentando sobre os principais elementos do gênero estudado	-
--	---	---