UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS E
TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

SIMONE MARIA DANTAS-LONGHI

A formação como trabalho

**Análise da atividade do *tuteur*-formador de professores de
francês como língua estrangeira**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2017

Simone Maria Dantas-Longhi

A formação como trabalho

**Análise da atividade do *tuteur*-formador de professores de francês
como língua estrangeira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês 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: Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada

VERSÃO CORRIGIDA

**São Paulo
2017**

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.

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

DD192f Dantas-Longhi, Simone Maria
A formação como trabalho - Análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira / Simone Maria Dantas-Longhi ; orientador Eliane Lousada. - São Paulo, 2017.
370 f.

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

1. formação de professores. 2. trabalho do formador. 3. análise da atividade. 4. interacionismo sociodiscursivo. 5. francês como língua estrangeira. I. Lousada, Eliane, orient. II. Título.

NOME: SIMONE MARIA DANTAS-LONGHI

TÍTULO: A FORMAÇÃO COMO TRABALHO - ANÁLISE DA ATIVIDADE DO
TUTEUR-FORMADOR DE PROFESSORES DE FRANCÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em
Francês 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

APROVADA EM:

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. _____ INSTITUIÇÃO: _____

JULGAMENTO: _____ ASSINATURA: _____

PROF. DR. _____ INSTITUIÇÃO: _____

JULGAMENTO: _____ ASSINATURA: _____

PROF. DR. _____ INSTITUIÇÃO: _____

JULGAMENTO: _____ ASSINATURA: _____

PROF. DR. _____ INSTITUIÇÃO: _____

JULGAMENTO: _____ ASSINATURA: _____

PROF. DR. _____ INSTITUIÇÃO: _____

JULGAMENTO: _____ ASSINATURA: _____

Entre o sono e sonho,
Entre mim e o que em mim
É o quem eu me suponho,
Corre um rio sem fim.

Passou por outras margens,
Diversas mais além,
Naquelas várias viagens
Que todo o rio tem.

Chegou onde hoje habito
A casa que hoje sou.
Passa, se eu me medito;
Se desperto, passou.

E quem me sinto e morre
No que me liga a mim
Dorme onde o rio corre —
Esse rio sem fim.

(*Cancioneiro*, Fernando Pessoa)

Dedico esta tese ao meu companheiro, Breno Longhi,
com quem escolhi compartilhar a casa que hoje sou.

AGRADECIMENTOS

Quero manifestar aqui meus mais profundos agradecimentos a todos que estiveram ao meu lado nesses quatro anos, tornando a vida mais leve e a alegria possível.

À minha orientadora, professora Eliane Lousada, muito obrigada por acreditar em mim quando eu ainda estava começando neste *métier*. Obrigada pela paciência e pelos risos soltos, mesmo nas horas difíceis.

Aos colegas do grupo ALTER-AGE, minha mais profunda gratidão! Em um mundo muitas vezes competitivo e frio, vocês me abraçaram com a colaboração mais generosa e alegre.

Aos meus pais, Lucia e Edvaldo e irmãos, Suellen e Junior, agradeço o amor incondicional.

Às *tutrices* Larissa, Tatiana, Elisa, Sílvia e Paloma - cujos rostos, gestos e vozes estiveram ao meu lado nestes quatro anos – obrigada.

Aos membros da banca de qualificação, professoras Luzia Bueno e Vera Lúcia Lopes Cristóvão, pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões.

Un grand merci à Maria Sabina Kundman, dont la générosité ne sera jamais oubliée, Olivier Dezutter, Ecaterina Bulea-Bronckart, Catherine Caws, Daniel Faïta, René Amigues, Christine Félix, Katia Kostulski, Janette Friedrich, Frédérique Arroyas, Frédéric Saussez, Ermelinda Barricelli, Heloísa Albuquerque-Costa, pour les bonnes discussions qui m'ont aidée à poursuivre la réalisation de ce projet de recherche.

Aos meus amigos Flavia Fazon, Emily Silva, Suélen Rocha, Thiago Jorge, Roberta Hernandez, Juliana Zani, Naiara Duarte, Lygia Torelli, Tereza Bulla, Priscila Melão, José Antonio Pasta Junior, Kazuko Higuchi, José Neto, Marcia Oliveira, Osvaldo Ceschin, Maria das Graças, Mariana Ruas, Mariana Petitti, Aitor Rivas, Roberta Parrini, Sérgio Mello, Thayane Campos, Priscila Dorella, Rita de Cássia Gomes, Weslen Pedro, Ana Luisa Gediell, Valéria Sampaio, Claudia Vitale, Lucio Mercês e Marília Giachetta (sempre no coração), Maria de Fátima Araújo Nascimento, Laércio Gomes do Nascimento, Luciana Araújo Nascimento, Thiago Santos, Anita Fiorin Longhi, Isabella Longhi, Daniel Von Röttele, Dânia

Fiorin, Tarsila Longhi, Longino Longhi, Paula Bellaguarda, Tania Borges, Maria Sipionato, Claudia Lahr Tetzlaff, Fabiana Carneiro, Rodrigo Botelho, Milena Moura, Natasha Felizi, Ewa Laszecka, Thomas Bueno, Henry Marinho, Marie-Eve Béliveau, Artur Vonk, Camila Dias, Fernanda Savino, Thiago Coutinho, Gabriel Gonçalves, José Virgínio Marques Filho, Acauam Silvério de Oliveira, Gabriel Gonçalves, Luísa Valentini, Fernanda Windholz, Vívian Delfini Cruz, Henrique Romão, Renata Maldonado, Flavia Ramires, Bruno Tuca, Rafael Carvalho, Rafael Ramalhoso, entre tantos outros, que seguraram minha mão, me deram bons conselhos, mandaram seus talismãs, me abrigaram em suas casas, me fizeram rir dos absurdos da vida e me lembraram, mesmo na distância, que há um mundo inteiro lá fora.

Aos meus colegas professores e funcionários do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, que me apoiaram nessa jornada.

Aos funcionários do LAPEL e do Departamento de Letras Modernas, especialmente Miraldo Freitas, Edite Mendes Pi e Viviane Silva, sempre dispostos a ajudar pós-graduandos perdidos.

Aos colegas dos Cursos Extracurriculares de Francês, aos meus *ex-tutorés*, aos meus alunos e ex-alunos, muito obrigada!

A formação como trabalho - Análise da atividade do *tuteur*-formador de professores de francês como língua estrangeira

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. **A formação como trabalho - Análise da atividade do *tuteur*-formador de professores de francês como língua estrangeira**. 2017. 370 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP, nos quais uma das ações de formação é o “*tutorat*”, uma modalidade de formação que consiste no acompanhamento dos professores iniciantes por professores mais experientes, os *tuteurs*. Esta tese tem por objetivo analisar o trabalho dos *tuteurs*, professores que se tornam formadores de professores iniciantes no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP. Sua fundamentação teórica apoia-se, por um lado, no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART 1999/2009, 2006/2009, 2008; MACHADO et al., 2009, BULEA, 2010) e, por outro, em aportes das Ciências do Trabalho, mais especificamente da Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2000, 2001, 2008) e da Ergonomia da Atividade (FAÏTA E VIEIRA, 2003; FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004, 2009). Compartilhando pressupostos vygotskianos (VYGOTSKI, 1929/2014, 1930/1985, 1934/1997), essas diferentes linhas teóricas fornecem subsídios para o estudo do agir do *tuteur* enquanto trabalho. A fim de encontrar soluções para as dificuldades vividas pelos *tuteurs* na formação dos professores iniciantes, foi constituído, em 2014, um grupo de *tuteurs* interessados em discutir sobre os desafios do trabalho do *tuteur*. A partir dos anseios desses *tuteurs*, conduzimos entrevistas em autoconfrontação simples e cruzadas e uma reunião de retorno ao coletivo, nas quais os *tuteurs* participantes puderam se colocar na perspectiva de observadores de sua própria atividade. Após a intervenção, as entrevistas e reuniões foram transcritas e analisadas segundo o quadro teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2010, 2013), acrescido de índices referentes aos gestos (LEPLAT, 2013) e de categorias próprias para a análise de textos que tematizam o trabalho, as figuras de ação (BULEA, 2010, 2016). Durante as reuniões e entrevistas, a carência de prescrições se revelou como uma dificuldade do trabalho do *tuteur*. Os resultados de nossas análises mostraram que, para enfrentar essa dificuldade, os *tuteurs* apoiam sua atividade de aconselhar no domínio que possuem do *métier* de professor, mas diferenciam o conselho do ensino, apontando que existem habilidades específicas que precisam ser construídas para o trabalho do *tuteur*-formador de professores. Além disso, nossas análises revelaram como o *tuteur* focaliza em seu agir a transmissão das dimensões genéricas do *métier* de professor, no intuito de oferecer ao *tutoré* uma gama de gestos genéricos (AMIGUES, 2004) possíveis para as diferentes situações com as quais o professor iniciante pode se confrontar no exercício do seu trabalho.

Palavras-chave: formação de professores, trabalho do formador, análise da atividade, interacionismo sociodiscursivo, francês como língua estrangeira

Teacher Development as a Work - Analysis of the Activity of the *Tuteur*/Educator of French as a Foreign Language Teachers

This research was developed in the context of the Extracurricular French Courses at FFLCH-USP, in which one of the teacher development actions is the “*tutorat*”, a accompaniment modality that consists of the monitoring of beginning teachers by more experienced teachers, the *tuteurs*. The purpose of this thesis is to analyze the work of the *tuteurs*, teachers that become teacher educators in the context of the Extracurricular French Courses at FFLCH-USP. Its theoretical framework is based, on one hand, on Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART 1999/2009, 2006/2009, 2008; MACHADO, 2009, BULEA, 2010) and, on the other, on contributions of the Work Sciences, more specifically, on the Clinic of Activity (CLOT, 1999/2000, 2001, 2008) and the Ergonomics of Activity (FAÏTA ET VIEIRA, 2003; FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004, 2009). These theoretical lines share Vygotskian assumptions, (VYGOTSKI, 1929/2014, 1930/1985, 1934/1997), providing subsidies for the study of the *tuteur*’s activity as work. In order to find solutions for the difficulties experienced by the *tuteurs* during the monitoring of beginning teachers, a group of *tuteurs* interested in discussing the challenges of the their work was formed in 2014. Based on the interests of the *tuteurs*, we conducted interviews in simple and cross self-confrontation, as well as a final meeting with all the participants, in which the *tuteurs* were able to put themselves in the perspective of observers of their own activity. After the intervention, the interviews and meetings were transcribed and analyzed according to Socio-Discursive Interactionism’s theoretical and methodological framework (BRONCKART, 2008, 2010, 2013), and also categories of gestures (LEPLAT, 2013) and specific categories for the analysis of texts focused on work, known as action figures (BULEA, 2010, 2016). The meetings and interviews revealed that the lack of work instructions was one of the *tuteurs*’ main problems. The results of our analysis showed that, to overcome that difficulty, the *tuteurs* underpin their counseling activity on the knowledge of the teacher’s *métier*, although they differentiate counseling and teaching, pointing out that there are specific skills that must be developed for the work of the *tuteur*/teacher educator. In addition, our analysis showed how the *tuteurs* focus their activities on the transmission of several dimensions of the teacher’s *métier*, in order to provide the *tutoré* with a range of possible “genre gestures” (AMIGUES, 2004) for the different situations that the beginning teacher may face in the course of the work.

Keywords: Teacher development, teacher educators’ work, analysis of the activity, socio-discursive interactionism, french as a foreign language

La formation comme un travail – Analyse de l’activité du tuteur-formateur de professeurs de français langue étrangère

Cette recherche a été développée dans le contexte des Cursos Extracurriculares de Francês (Cours Extra-universitaires de Français) de la FFLCH-USP, dans lesquels une des actions de formation est le « tutorat », une modalité de formation qui consiste en l’accompagnement des professeurs débutants par des professeurs plus expérimentés, les tuteurs. Cette thèse vise à analyser le travail des tuteurs, les professeurs qui deviennent formateurs des professeurs débutants dans le contexte des Cursos Extracurriculares de Francês. Ses fondements théoriques s’appuient, d’une part, sur l’Interactionnisme Socio-Discursif (BRONCKART 1999/2009, 2006/2009, 2008; MACHADO, 2009, BULEA, 2010) et, d’autre part, sur des contributions des Sciences du Travail, plus spécifiquement de la Clinique de l’Activité (CLOT, 1999/2000, 2001, 2008) et de l’Ergonomie de l’Activité (FAÏTA E VIEIRA, 2003; FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004, 2009). En partageant des présupposés vygotskiens (VYGOTSKI, 1929/2014, 1930/1985, 1934/1997), ces cadres théoriques fournissent des apports pour l’étude de l’agir du tuteur en tant que travail. Afin de trouver des solutions pour les difficultés vécues par les tuteurs dans la formation des enseignants débutants, en 2014 un groupe de tuteurs intéressés à discuter des défis du travail du tuteur a été constitué. À partir des aspirations de ces tuteurs, nous avons conduit des entretiens en auto-confrontation simples et croisés et une réunion de retour au collectif, dans lesquels les tuteurs participant à la recherche ont pu se mettre à la place d’observateurs de leur propre activité. Après l’intervention, les entretiens et les réunions ont été transcrits et analysés selon le cadre théorique et méthodologique de l’Interactionnisme Socio-Discursif (BRONCKART, 2008, 2010, 2013), enrichi par des indices relatifs aux gestes (LEPLAT, 2013) et des catégories propres à l’analyse de textes qui thématisent le travail, les figures d’action (BULEA, 2010, 2016). Pendant les réunions et les entretiens, le manque de prescriptions s’est avéré une des difficultés du travail du tuteur. Les résultats de nos analyses ont montré que, pour faire face à cette difficulté, les tuteurs appuient leur activité de conseil sur la maîtrise qu’ils ont du *métier* de professeur, mais ils différencient le conseil de l’enseignement, en révélant que des habiletés spécifiques doivent être construites pour exercer le travail de tuteur-formateur de professeurs. En outre, nos analyses ont montré que, dans son agir, le tuteur focalise la transmission des dimensions génériques du métier de professeur, dans le but d’offrir au tuteur un éventail de gestes génériques (AMIGUES, 2004) possibles pour les différentes situations avec lesquelles le professeur débutant pourra se confronter dans l’exercice de son travail.

Mots-clés : formation de professeurs, travail du formateur, analyse de l’activité, interactionnisme socio-discursif, français langue étrangère

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALTER	Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações
ALTER-AGE	Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações – aprendizagem, gêneros textuais e ensino
ACC	Autoconfrontação cruzada
ACS	Autoconfrontação simples
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
ERGAPÉ	Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FLE	Francês como Língua Estrangeira (Français Langue Étrangère)
gst.	Gesto
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAPEL	Laboratório de Apoio à Pesquisa e ao Ensino em Letras
LAF	Langage, action et formation
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SOT	Segmentos de Orientação Temática
STT	Segmentos de Tratamento Temático
SCEX	Serviço de Cultura e Extensão Universitária
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial

LISTA DE FIGURAS

Figura 2 – Esquema dos processos psíquicos naturais	49
Figura 3 – Esquema dos processos psíquicos instrumentais	50
Figura 4 – Esquema dos processos psíquicos instrumentais reformulado por Friedrich (2012b)	50
Figura 5 - Conceito de atividade mediatizante em Vygotski (1931/2014, p. 205).....	51
Figura 6 - A gênese instrumental (BÉGUIN e RABARDEL, 2000).....	53
Figura 7 - Plano geral da pesquisa do grupo LAF (Bronckart, 2008)	74
Figura 9 - Cronograma de realização da intervenção	130
Figura 10 - Reunião de constituição do coletivo de <i>tutrices</i>	131
Figura 11 - A <i>tutrice</i> Larissa e sua <i>tutorée</i> Vanessa na reunião de <i>tutorat</i>	132
Figura 12 - A <i>tutrice</i> Tatiana e sua <i>tutorée</i> Alice na reunião de <i>tutorat</i>	134
Figura 13 – Entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana	137
Figura 14 – Entrevista em autoconfrontação simples de Larissa	138
Figura 15 - Entrevista em autoconfrontação cruzada com Larissa e Tatiana.....	139
Figura 16 - Reunião de retorno ao coletivo de <i>tutrices</i>	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações brasileiras sobre tutoria, mentoria e <i>mentoring</i>	31
Quadro 2 – Fases da autoconfrontação (Adaptado de Faïta e Vieira, 2003).....	65
Quadro 3 - Tipos de discurso (cf. BRONCKART 1999/2009).....	82
Quadro 4 - Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes (cf. Machado, 2005/2010, p. 246-247)	88
Quadro 5 - Formas puramente interpretativas da heterogeneidade constitutiva (cf. SILVA, 2015, com base em AUTHIER-REVUZ, 1998, 2001 e MAINGUENEAU, 2001).....	92
Quadro 6 - Figuras de ação (cf. DANTAS-LONGHI, 2013, com base em BULEA, 2010).....	100
Quadro 7 - Conteúdos temáticos da reunião de <i>tutorat</i> de Larissa e Vanessa	133
Quadro 8 - Conteúdos temáticos da reunião de <i>tutorat</i> de Tatiana e Alice.....	135
Quadro 9 – Excertos selecionados para o retorno ao coletivo	142
Quadro 10 - Normas para transcrição de dados - adaptado de PRETI (1999).....	147
Quadro 11 - Código de cores usado na análise das figuras de ação.....	150
Quadro 12 - Síntese dos procedimentos de análise - perguntas de pesquisa, segmentos temáticos analisados e categorias de análise.....	151
Quadro 13 - Distribuição por falantes dos SOT introduzidos e retomados na reunião de constituição do coletivo de <i>tuteurs</i>	161
Quadro 14 - Plano global dos conteúdos temáticos da reunião de constituição do coletivo de <i>tuteurs</i>	163
Quadro 15 – Distribuição por falante dos SOT de conteúdos temáticos introduzidos pela primeira vez na entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana	164
Quadro 16 - Distribuição por falante dos SOT de conteúdos temáticos retomados na entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana	164
Quadro 17 - Plano global dos conteúdos temáticos da entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana	165
Quadro 18 – Distribuição por falante dos SOT de conteúdos temáticos introduzidos pela primeira vez na entrevista em autoconfrontação simples de Larissa.....	166
Quadro 19 - Distribuição por falante dos SOT de conteúdos temáticos retomados na entrevista em autoconfrontação simples de Larissa.....	166
Quadro 20 - Plano global dos conteúdos temáticos da entrevista em autoconfrontação simples de Larissa.....	167
Quadro 21 - Distribuição por falantes dos SOT de conteúdos temáticos introduzidos pela primeira vez na entrevista em autoconfrontação cruzada.....	168
Quadro 22 - Distribuição por falante dos SOT de conteúdos temáticos retomados na entrevista em autoconfrontação cruzada.....	168
Quadro 23 - Plano global dos conteúdos temáticos da entrevista em autoconfrontação cruzada.....	169
Quadro 24 - Plano global dos conteúdos temáticos da reunião de retorno ao coletivo de <i>tuteurs</i>	171
Quadro 25 - Grupo de segmentos temáticos 1 - Papeis, atribuições e estratégias do <i>tuteur</i>	174
Quadro 26 - Grupo de segmentos temáticos 2 - os artefatos do <i>tuteur</i>	175
Quadro 27 - Dêiticos de pessoa com valor coletivo: "on", "nous" e "tu" genérico.....	187
Quadro 28 - Grupo de segmentos temáticos 1 - Modalizações deônticas atribuídas a ações praticadas pelo <i>tuteur</i> , pelo <i>tutoré</i> e pelos alunos.....	204
Quadro 29 - Grupo de segmentos temáticos 1 - Modalizações pragmáticas atribuídas às ações praticadas pelo <i>tuteur</i>	206
Quadro 30 - Grupo de segmentos temáticos 1 - Modalizações pragmáticas atribuídas às ações praticadas pelo <i>tutoré</i>	207
Quadro 1 - Reunião de retorno ao coletivo de <i>tuteurs</i> - Ensino da gramática.....	214
Quadro 2 - Reunião de retorno ao coletivo de <i>tuteurs</i> - ensino de gramática	217

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
I. SITUANDO O OBJETO DE ESTUDOS	26
II. HISTÓRICO DA PESQUISA	32
SITUANDO A PESQUISA EM SEU QUADRO TEÓRICO	35
FORMULANDO NOSSAS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	37
III. ORGANIZAÇÃO DA TESE	38
PARTE 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	40
CAPÍTULO 1. A FORMAÇÃO COMO TRABALHO	42
1.1 TRABALHO PRESCRITO, TRABALHO REAL E RECONCEPÇÃO DA TAREFA.....	43
1.1.1 O REAL DA ATIVIDADE - ENTRE OS POSSÍVEIS E O REALIZADO	46
1.2 A MEDIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	48
1.2.1 ATIVIDADE INSTRUMENTADA, ATIVIDADE INSTRUMENTADORA E CATACRESE	52
1.3 GÊNERO DE ATIVIDADE E ESTILO.....	55
1.4 MÉTODOS DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DA ATIVIDADE	60
1.4.1 A AUTOCONFRONTAÇÃO	63
CAPÍTULO 2. COMPREENDER A ATIVIDADE DO FORMADOR PELA ANÁLISE DE TEXTOS SOBRE O TRABALHO 68	
2.1 RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E AGIR HUMANO NO QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	68
2.1.1 ATIVIDADE DE LINGUAGEM E PROCESSOS DE MEDIAÇÃO FORMATIVA NO QUADRO DO ISD	71
2.2 A ARQUITETURA TEXTUAL.....	77
2.2.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS	79
2.2.2 A INFRAESTRUTURA GERAL DOS TEXTOS	80
2.2.3 OS TIPOS DE DISCURSO E AS SEQUÊNCIAS.....	81
2.2.4 OS MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	88
2.2.5 OS MECANISMOS DE RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA, MODALIZAÇÕES E VOZES	89
2.2.5.1 Discurso relatado, planos enunciativos e formas exteriorizadas da linguagem interior - a voz da fala interior e a voz da fala interior reconstituída.....	93
2.3 AS FIGURAS DE AÇÃO	97
2.4 PISTAS PARA A ANÁLISE DO GESTO EM ENTREVISTAS SOBRE O TRABALHO	102
PARTE 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	108
CAPÍTULO 1. O CONTEXTO	109
1.1 OS CURSOS EXTRACURRICULARES DE FRANCÊS.....	110
1.2 O TUTORAT	113
1.3 INTERVENÇÕES NOS CURSOS EXTRACURRICULARES E NO TUTORAT	115
CAPÍTULO 2. TRANSFORMAR - A INTERVENÇÃO JUNTO AO GRUPO DE TUTRICES POR MEIO DA AUTOCONFRONTAÇÃO	119
2.1 PARTICIPANTES DA INTERVENÇÃO E SEUS PAPEIS SOCIAIS.....	120
2.1.1 PARTICIPANTE 1 – INTERVENANTE 1.....	120
2.1.2 PARTICIPANTE 2 – INTERVENANTE 2.....	122
2.1.3 PARTICIPANTE 3 – TUTRICE TATIANA.....	122
2.1.4 PARTICIPANTE 4 – TUTRICE LARISSA.....	123
2.1.5 PARTICIPANTE 5 – TUTRICE ELISA	124

2.1.6	PARTICIPANTE 6 – <i>TUTRICE</i> SÍLVIA	125
2.1.7	PARTICIPANTE 7 – <i>TUTRICE</i> PALOMA	126
2.2	ETAPAS DA INTERVENÇÃO.....	128
2.2.1	A REUNIÃO DE CONSTITUIÇÃO DO COLETIVO DE <i>TUTRICES</i>	131
2.2.2	A GRAVAÇÃO DA REUNIÃO DE <i>TUTORAT</i> DE LARISSA	132
2.2.2.1	Plano global dos conteúdos temáticos da reunião de tutorat de Larissa.....	132
2.2.3	A GRAVAÇÃO DA REUNIÃO DE <i>TUTORAT</i> DE TATIANA	133
2.2.3.1	Plano global dos conteúdos temáticos da reunião de tutorat de Tatiana	134
2.2.4	AS AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES.....	136
2.2.4.1	A entrevista em autoconfrontação simples com Tatiana.....	136
2.2.4.2	A entrevista em autoconfrontação simples com Larissa.....	137
2.2.5	A ENTREVISTA EM AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA.....	138
2.2.6	A REUNIÃO DE RETORNO AO COLETIVO DE <i>TUTEURS</i>	139
2.3	ASPECTOS ÉTICOS NA REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO E A CONVERSÃO DOS FILMES EM DADOS DE PESQUISA	143

CAPÍTULO 3. COMPREENDER – PESQUISAR A ATIVIDADE DO TUTEUR POR MEIO DA ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS EM SITUAÇÃO DE INTERVENÇÃO.....

3.1	OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA	145
3.2	DADOS DA PESQUISA E PARÂMETROS DE TRANSCRIÇÃO.....	146
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	147
3.4	SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE EMPREGADAS EM FUNÇÃO DOS TEXTOS E DAS PERGUNTAS DE PESQUISA	150

PARTE 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS ANÁLISES.....

CAPÍTULO 1. RESULTADOS DAS ANÁLISES.....

1.1	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS.....	153
1.2	A INFRAESTRUTURA GERAL DAS REUNIÕES E ENTREVISTAS.....	160
1.2.1	CONSTITUIÇÃO DO COLETIVO – REUNIÃO 1	160
1.2.2	AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES 1 – TATIANA.....	163
1.2.3	AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES 2 – LARISSA	166
1.2.4	AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA – TATIANA ET LARISSA	168
1.2.5	REUNIÃO DE RETORNO AO COLETIVO DE <i>TUTRICES</i>	170
1.3	CARACTERÍSTICAS RECORRENTES NOS GRUPOS DE CONTEÚDOS TEMÁTICOS SELECIONADOS	175
1.4	GRUPO DE CONTEÚDOS TEMÁTICOS 1. OS PAPEIS, AS ATRIBUIÇÕES E AS ESTRATÉGIAS DO <i>TUTEUR</i>	198
1.4.1	ENSINAR GRAMÁTICA AO TUTORÉ	210
1.5	GRUPO DE CONTEÚDOS TEMÁTICOS 2. OS ARTEFATOS DO <i>TUTEUR</i>	219
1.5.1	UM ARTEFATO QUE AJUDE A ASSEGURAR A COERÊNCIA DAS TEMÁTICAS ABORDADAS AO LONGO DO TUTORAT	219
1.5.2	A FICHA DE PREPARAÇÃO DE AULA	227

CAPÍTULO 2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....

2.1	DESCOBRINDO O <i>MÉTIER</i> DE <i>TUTEUR</i>	238
2.2	CONSTITUINDO O <i>MÉTIER</i> DE <i>TUTEUR</i>	248
2.3	ENCONTRANDO RESPOSTAS... ..	256

CONCLUSÕES.....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÊNDICE

INTRODUÇÃO

“Mar calmo nunca fez bom marinheiro”
Provérbio popular.

Esta tese tem o objetivo de analisar o trabalho dos *tuteurs*, professores de língua francesa que se tornam formadores de novos professores no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP. Ao darmos voz aos *tuteurs*, esperamos compreender como definem seu papel na formação dos professores iniciantes, que instrumentos usam ou criam e que dilemas encontram na realização de seu trabalho.

Assim como Mouton, Espinassy e Felix (2014, p. 2 tradução nossa), partimos do pressuposto de que “do ponto de vista da atividade, dar aula é uma coisa, analisar sua maneira ou a maneira de seu estagiário de dar aula é outra, e dar um conselho adaptado também é outra coisa”. Por esse motivo, mais especificamente, interessamo-nos pelo exame das características do trabalho do *tuteur* que o distinguem do trabalho do professor, pelos desafios desse *métier* e pelas diferenças de estilo que podemos encontrar no trabalho dos *tuteurs* que atuam nos Cursos Extracurriculares de Francês.

Esta pesquisa de doutorado faz parte do quadro maior das pesquisas do grupo ALTER-AGE/CNPq¹, fundado em 2011. As pesquisas de nosso grupo se inscrevem na linha teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, 2006/2009, 2008a, 2008b; MACHADO et al., 2009) e se interessam pelo trabalho educacional como um todo, visando compreender a articulação de seus três polos: o trabalho do professor, os artefatos usados para esse trabalho e o resultado desse trabalho na aprendizagem dos alunos. Nossos projetos de

¹ Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino. Site: <http://dlm.fflch.usp.br/frances/ALTER-AGE>

pesquisa têm sido desenvolvidos em órgãos públicos, o que contribui com o diálogo entre a produção acadêmica e a sociedade. Nesse sentido, destaca-se o grande número de ações e de projetos desenvolvidos no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, oferecidos pelo Serviço de Cultura e Extensão Universitária da FFLCH-USP.

Na primeira parte desta introdução, apresentaremos um breve estado da arte das pesquisas brasileiras sobre a formação de professores no contexto de trabalho, salientando as semelhanças e diferenças deste trabalho em relação a pesquisas já realizadas sobre a formação de professores por meio de práticas de acompanhamento ou tutoria. Em seguida, apresentaremos o histórico desta pesquisa e seu desenvolvimento no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, de modo a explicitar as demandas desse contexto e nossos questionamentos e interesses científicos que motivaram a formulação do projeto de doutorado que deu origem a esta tese. Na seção seguinte, situaremos esta pesquisa em seu quadro teórico, no intuito de mostrar as contribuições que nossa pesquisa poderá trazer a outros trabalhos que compartilham de nossos pressupostos teórico-metodológicos. Explicaremos, então, como foram construídos os objetivos e as perguntas que guiaram esta pesquisa a partir de nossas preocupações científicas. Por fim, apresentaremos a estrutura geral dos capítulos desta tese.

I. SITUANDO O OBJETO DE ESTUDOS

De acordo com Reali (2008) e suas colaboradoras, os programas de acompanhamento de professores iniciantes por seus pares mais experientes são ainda raros no Brasil. Conforme explicam as autoras, “quando um profissional em início de carreira recebe algum tipo de apoio em suas dificuldades, esta é geralmente uma iniciativa voluntária de um colega mais experiente, sem caráter institucional” (REALI et al., 2008 p. 86). Ainda mais raras são as pesquisas que tomam por objeto a atividade do formador em situação de trabalho.

Em um levantamento realizado no início de 2017, no portal de periódicos da CAPES², vimos que, das 271 pesquisas catalogadas pelas palavras-chave “trabalho do formador”, apenas 25 se concentravam na atuação do formador de novos professores. Dessas, uma pesquisa tratava da atuação do diretor de escola e 13 abordavam os formadores que atuam na formação inicial de docentes, tomando por objeto de pesquisa o professor universitário que atua nos cursos de licenciatura ou de pós-graduação, na formação de professores para a educação básica e o ensino superior. As pesquisas restantes se concentravam na figura do

² www.periodicos.capes.gov.br

coordenador pedagógico ou de um par mais experiente, fosse ele um formador profissional em centros de formação especializados, fosse um par mais experiente atuando no mesmo local de trabalho. Vejamos, a seguir, as temáticas abordadas nessas pesquisas.

No contexto escolar, nos estudos sobre o trabalho do coordenador pedagógico, a pesquisa de Vogt e Morosini (2012) propõe um olhar sobre a reunião pedagógica, suas pautas, seu conteúdo e também a atuação do coordenador pedagógico enquanto mediador da formação docente. Já Rinaldi e Reali (2013) concentraram-se no ingresso de professores na função de orientadores e coordenadores pedagógicos. Por meio de narrativas escritas por um grupo de orientadores e coordenadores, as pesquisadoras puderam constatar o sentimento de despreparo desses formadores devido à escassez de cursos, formações ou estruturas de apoio para o desempenho dessa nova função. Como apontam as autoras:

Assim como o professor iniciante, o ingresso na função de formador na escola de educação básica, também, consiste de um período desafiante e de incertezas, pois exige do professor-formador uma nova adaptação em relação à profissão, às novas tarefas, exigências e responsabilidades, ao contexto – que não é mais apenas a sala de aula, mas a escola e seu entorno –, aos sujeitos que fazem parte desse contexto (professores, funcionários, alunos, pais), etc. (...) Essas dificuldades e desafios remetem a outra demanda enfrentada pelos formadores da educação básica no Brasil, e que se refere à necessidade de construção de uma nova identidade profissional. Ao contrário do que ocorre na docência que tem na formação inicial geralmente um importante momento que marca a construção da identidade profissional do professor, no caso dos formadores da educação básica observamos que sua formação em regra ocorre no local de trabalho, a partir de experiências práticas e sem nenhuma certificação ou formalização (RINALDI e REALI, 2013, p. 185-186).

Em nosso levantamento, cinco pesquisas concentraram-se na figura de formadores que atuam em centros de formação profissional (ABIANNA, 2009) ou professores recrutados para atuar em programas de formação continuada (REALI et al., 2008; RIBAS e ALVES, 2009; VERDUM, 2010; SHIMAZAKI e MENEGASSI, 2016) e debruçaram-se sobre o estudo de suas práticas profissionais. Dentre elas, o estudo de Reali e suas colaboradoras (2008) documenta uma proposta de formação que, assim como o *tutorat*, se baseia no diálogo entre professores mais experientes e seus pares iniciantes, o programa de mentoria *online* oferecido no portal dos professores da UFSCAR no qual mentoras, “profissionais socialmente reconhecidas por sua ampla e diversificada experiência em aspectos relativos às práticas de sala de aula e aqueles referentes aos processos de socialização profissional” (REALI et al. 2008, p. 90), são formadas para responder às dificuldades enfrentadas por professores em início de carreira.

À semelhança do trabalho de Reali et al. (2008), o estudo de Salomão (2011), desenvolvido na Unesp de São José do Rio Preto, também ressalta a importância da formação na prática e pelo contato entre professores iniciantes e professores experientes. No artigo (SALOMÃO, 2011), a autora sintetiza os resultados de sua pesquisa de mestrado (SALOMÃO 2008) que visou a analisar o papel desempenhado por uma estudante de mestrado que atuou como supervisora (professora-mediadora) de duas “interagentes”, uma estudante brasileira de licenciatura em língua espanhola e uma estudante argentina, participantes do projeto Teletandem Brasil, no qual estudantes brasileiros e estrangeiros interagem para mutuamente ensinar e aprender línguas estrangeiras. Após certo número de interações na plataforma Teletandem, a professora-mediadora se reunia com as duas interagentes para reuniões com sessões de visionamento e elaboração de diários, tanto pelas interagentes quanto pela professora-mediadora. O estudo revelou como a interação entre interagentes e professora-mediadora proporcionou o desenvolvimento não apenas das interagentes em formação, mas também da formadora iniciante, conforme explica Salomão:

“A experiência de aprendizagem docente sob a perspectiva de desenvolvimento em uma abordagem sociointeracionista contempla a interação social com um par mais competente como fonte de construção de conhecimento. O que nos pareceu dentro da relação entre a mediadora e a interagente brasileira, neste estudo, foi que o contato entre elas trouxe oportunidades de reflexão não somente para a interagente, que seria o par menos competente, mas também para a própria mediadora, o par mais competente da relação, uma vez que também foram notados em suas falas e atitudes aspectos que evidenciaram reflexão e movimentos de mudança” (SALOMÃO, 2011, p. 672).

Nesse primeiro levantamento, percebemos que poucas pesquisas encontradas tratavam de contextos como o nosso, em que a formação é realizada na situação de trabalho e baseada na interação entre profissionais mais experientes e iniciantes.

Embora pareçam ser mais raros, ou ao menos pouco estudados no Brasil, sistemas de “mentoria” são comuns em outros países. Nos Estados Unidos, é possível encontrar até mesmo guias de autoformação para mentores, como o guia de Zachary (2000), voltado para a formação de adultos presencialmente e à distância, ou o de Portner (1998), sobre a mentoria de professores iniciantes. No estado da Califórnia, por exemplo, um programa de mentoria foi criado no início da década de 80 a fim de fornecer uma formação alternativa para remediar a falta de professores nas escolas públicas (NEMSER et al, 1994). Na França, no contexto escolar, há a figura do “*maître formateur*”, “formadores cuja expertise é reconhecida pela

instituição e atestada por um diploma profissional”³ (MOUTON et al, 2009) que acolhem e acompanham professores iniciantes em seus primeiros passos no *métier*. No contexto Suíço, Fillietaz (2017) refere-se aos “*tuteurs*” como uma categoria de atores “cuja contribuição à formação se concentra nas dimensões práticas do saber profissional e se manifesta através de um acompanhamento situado, nas mesmas condições de realização do trabalho”⁴. De acordo com o autor, trata-se de uma atividade enigmática e ainda pouco reconhecida. No Brasil, o fato de existir apenas um termo geral - “formador” - para referir-se a esse trabalho contribui para a invisibilidade da atividade desse tipo de formador ou, ao menos, das pesquisas que tomaram por objeto esse tipo de formação.

Na literatura francófona, Paul (2009) aponta uma série de termos da tradição anglófona usados para formações do tipo, como *counseling*, *coaching*, *sponsoring*, *mentoring* que coexistem com nomenclaturas de língua francesa, como *tutorat*, *conseil* ou *consultance*, *parrainage* ou ainda *compagnonnage*. De acordo com a autora (Paul, 2009), essas são modalidades de formação que se definem de modos diferentes de acordo com os contextos a que remetem, tendo como fator comum uma lógica de “acompanhamento” que a elas subjaz.

Paul (2009) revisita esses termos a fim de traçar suas origens. De acordo com a autora, termos como *counseling*, *conseil* – em português, *conselho* - vêm do latim *consilium*, termo que encerra em si a ideia de resolução, plano ou projeto, sendo que o verbo “aconselhar” remete à ideia de “guiar alguém em sua conduta”. A esse mesmo campo semântico pertencem os termos “*mentoring*” e “mentor” - que remetem à personagem Mentor, conselheiro de Odisseu no poema épico de Homero -, termos que ao longo do tempo, segundo o autor, ganharam sentido de “preceptor”, ou seja, aquele que se encarrega da educação de um jovem. Os termos *sponsoring* e *parrainage*, por sua vez, seriam oriundos do domínio religioso, como nosso “apadrinhamento” em português. Já o termo “*tutorat*”, adotado no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, é oriundo do vocabulário jurídico e em sua origem latina remete à “tutela”, tendo se afastado dessa conotação para ganhar o valor de “protetor” ou “guardião”. Ainda de acordo com a autora (PAUL, 2009), o termo “*tuteur*” – ou “tutor”, em português - tornou-se corrente no campo da formação na situação de trabalho, em contextos em que um profissional é designado para cuidar da inserção profissional dos trabalhadores mais jovens ou aprendizes. Assim como no Brasil, na França ele também é usado no campo do ensino à distância.

³ No original: “des enseignants-formateurs dont l’expertise est reconnue par l’institution et attestée par un diplôme professionnel”.

⁴ “dont la contribution à la formation porte sur les dimensions pratiques du savoir professionnel et se manifeste à travers un accompagnement situé dans les conditions mêmes d’accomplissement du travail”.

A partir da diversidade de termos possíveis para referir-se a formações semelhantes a nosso contexto de estudos, ainda no primeiro semestre de 2017, fizemos um novo levantamento de pesquisas, desta vez no banco de teses e dissertações da CAPES⁵. Para esse segundo levantamento, usamos os termos de busca “tutoria”, “*tutorat*”, “mentoria” e “*mentoring*”.

Na busca pelos termos “tutoria” e “*tutorat*”, encontramos 388 resultados que, filtrados nas subáreas de educação e estudos da linguagem, resultaram em 62 trabalhos, com forte crescimento de pesquisas usando essa palavra-chave em meados dos anos 2000. Na maioria delas, o termo “tutoria” referia-se ao contexto de ensino a distância, sendo a palavra “tutor” usada para designar o instrutor de cursos em plataformas virtuais. Alguns poucos trabalhos abordavam a tutoria enquanto forma de colaboração entre alunos no contexto escolar ou enquanto acompanhamento de alunos em situação de fracasso escolar e uma das pesquisas abordava o trabalho do supervisor de ensino. Apenas uma pesquisa usava o termo “tutoria” para referir-se à formação de professores em situação de trabalho (ALBUQUERQUE, 2016).

O termo “mentoria”, por sua vez, é mais presente no campo empresarial. Das 83 pesquisas encontradas, 65 estavam catalogadas nas sub-áreas de administração de empresas e administração pública. Já nas áreas de educação e de estudos da linguagem, constavam 13 pesquisas, das quais 2 eram voltadas para a formação de professores (GOMES, 2015; GOBATO, 2016).

Finalmente, a busca referente ao termo “*mentoring*” gerou 141 resultados, a maioria deles referindo-se ao contexto de ensino a distância e formas de assistência a alunos em dificuldade escolar. Desses 141 trabalhos, 18 pertenciam às subáreas de educação ou estudos da linguagem e apenas uma referia-se ao “*mentoring*” como modalidade de formação de professores (MACIEL, 2014).

Apresentamos os resultados do levantamento no quadro a seguir, da pesquisa mais antiga à mais recente:

⁵ Site: www.bancodeteses.capes.gov.br

Autor	Ano	Título do trabalho	Nível	Instituição
MACIEL, BEATRIZ DE SOUZA ANDRADE	2014	Professores em (co)construção: Expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento	Mestrado	UFRJ
GOMES, VIVIANE RAMOS	2015	A mentoria na formação de professores que ensinavam matemática: uma instituição (?), diversas experiências na cidade de campo grande/ms de 1980 a 1990.	Mestrado	UFMS
GOBATO, PAULA GRIZZO	2016	Características da identidade do mentor em construção: Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar	Mestrado	UFSCAR
ALBUQUERQUE, SABRINA BARBOSA GARCIA DE	2016	Tutoria e experiência formadora: diálogo com professoras de educação física	Doutorado	UFES

Quadro 1 - Teses e dissertações brasileiras sobre tutoria, mentoria e *mentoring*

Dentre as teses e dissertações encontradas, a pesquisa de Maciel (2014) foi a única realizada na área de linguística aplicada. Em seu estudo, Maciel analisou um programa de capacitação de professores no estado do Rio de Janeiro destinado a formar professores de língua inglesa para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental. Diferentemente de nosso contexto de pesquisa, na formação estudada por Maciel (2014), os formadores chamados de tutores são, na verdade, formadores externos às instituições de ensino. Além disso, o estudo de Maciel não analisou as práticas dos formadores, mas sim a estrutura da formação oferecida. Por meio da observação das interações em uma rede social entre os professores em formação e de entrevistas semi-estruturadas, a pesquisa visou a analisar quais processos formativos foram implementados pelo projeto e como os professores formandos avaliavam a formação oferecida. Os resultados da pesquisa mostraram a variedade de práticas formativas no quadro do programa (observação de aulas, capacitações, workshops e recursos online, entre outros). No entanto, nem todas essas práticas foram bem recebidas pelos professores, que se queixaram sobretudo do distanciamento entre o que era proposto na formação e o que o professor consegue efetivamente realizar em sala de aula, o enfoque em aspectos teóricos e o pouco espaço conferido aos professores para que possam se expressar durante as formações.

Dentre as pesquisas encontradas, a que menos se assemelha à nossa é o estudo de Gomes (2015), realizado em uma escola de confissão batista, que teve por foco a mentoria oferecida a professores de matemática durante a década de 80. Em sua dissertação, Gomes (2015) realizou entrevistas e análise de relatos de vivência de professores no intuito de resgatar a memória dessa mentoria na percepção dos professores que permaneceram na instituição. Por meio dos relatos dos professores, revelou-se que a mentoria oferecida naquela escola se destinava não apenas à formação disciplinar dos professores, mas também à

transmissão de valores religiosos em uma perspectiva batista. É interessante notar que, no contexto estudado, a mentoria era realizada pelos professores experientes da escola e assumia um valor próximo ao do termo “apadrinhamento”, como uma espécie de iniciação do novo professor a um meio escolar de valores bem marcados, em que o “mentor” assume função de protetor.

A partir da análise de narrativas, os trabalhos de Gobato (2016) e Albuquerque (2016) focalizaram a formação da identidade profissional. Na dissertação de Gobato, foram analisados diários reflexivos dos professores que participam de uma formação online de mentores oferecida pela UFSCAR com o objetivo de identificar elementos da trajetória desses professores e de seu envolvimento na formação oferecida que possam ter contribuído com a construção de sua identidade docente e que possam também influenciar seu trabalho como formadores. Já na pesquisa de Albuquerque (2016), foram realizadas entrevistas narrativas para compreender como a experiência com a tutoria contribuiu com a formação da identidade docente de duas professoras-tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física na UFES.

Embora os trabalhos de Gobato (2016) e Albuquerque (2016) tenham se concentrado na figura do “mentor” ou do “tutor”, ao contrário dos estudos de Maciel (2014) e Gomes (2015), nenhuma das dissertações e teses catalogadas se propôs a analisar como esse “tutor” ou “mentor” realiza seu trabalho. A pertinência de nossa pesquisa justifica-se, portanto, pela carência de estudos que focalizem o trabalho de formadores de novos professores do ponto de vista do formador, principalmente em formações que se dão no local de trabalho, como o *tutorat* que é oferecido nos Cursos Extracurriculares de Francês. Acreditamos que, ao estudarmos o *tutorat*, poderemos dar visibilidade a uma modalidade de formação profissional que pode ser replicada em outros contextos, contribuindo assim com as reflexões sobre a formação continuada de professores e sobre a formação de adultos em situação de trabalho.

II. HISTÓRICO DA PESQUISA

Esta pesquisa iniciou-se em 2013, mas o interesse pelo *tutorat* data de alguns anos antes e foi motivado por questionamentos que surgiram quando fui⁶ *tutrice* de professores iniciantes de francês. O caminho percorrido na elaboração do projeto de pesquisa que deu origem a esta tese, está portanto entrelaçado à evolução do *tutorat* como um dispositivo de

⁶ Nesta pesquisa será usada a primeira pessoa do singular em referência a mim mesma enquanto professora ou *tutrice*. No restante do trabalho, quando se tratar do trabalho realizado nesta pesquisa, em que assumimos o papel de pesquisadora e *intervenante*, usaremos a primeira pessoa do plural.

formação que se consolidou aos poucos nos Cursos Extracurriculares de Francês. É esse cruzamento entre prática profissional e pesquisa sobre o trabalho educacional que traremos à tona nesta seção e, embora este relato possa parecer supérfluo, acreditamos que ele tenha o mérito de, por um lado, reconstituir a memória do *tutorat*, tornando o contexto desta pesquisa mais palpável, e, por outro lado, explicitar a trajetória acadêmica que nos levou a determinar nosso objeto de pesquisa e o posicionamento epistemológico que adotamos neste estudo.

No contexto dos Cursos Extracurriculares, o *tutorat* surgiu no início de 2010, quando duas novas monitoras sem nenhuma experiência em aulas para grupos haviam sido selecionadas para atuar nos cursos. Uma delas relatou ter vivido problemas em sua primeira aula. Ela não havia calculado bem o tempo das atividades que tinha preparado e viu-se com 40 minutos de aula “sobrando”, sem ter atividades prontas para realizar com seus alunos, o que a levou a improvisar uma atividade complementar com o auxílio da lousa. Após o ocorrido, ela escreveu para a coordenação pedindo ajuda, pois, apesar de ter preparado sua aula, não conseguiu prever as dificuldades pelas quais passou. A ideia do *tutorat* nasceu, assim, da constatação de que os professores-monitores inexperientes precisavam de um acompanhamento mais próximo para o exercício de seu trabalho. Na época, eu trabalhava há cerca de um ano nos Cursos Extracurriculares de Francês, estava começando meu mestrado sobre ensino-aprendizagem do francês e já vinha auxiliando a coordenação em tarefas pedagógicas e administrativas. Fui, então, convidada pela coordenação para ser a primeira *tutrice* dos Cursos Extracurriculares de Francês e fiquei incumbida da tarefa de reunir-me semanalmente com os novos professores-monitores para auxiliá-los na preparação de aulas e atividades e na resolução de problemas diversos que pudessem surgir em suas aulas.

Os novos desafios que se apresentaram em meu trabalho me levaram a reorientar minha pesquisa de mestrado. Quanto mais eu me envolvia com a formação de novos professores, mais me interessava por refletir sobre o trabalho de ensinar. No final de 2010, eu integrei o projeto de pesquisa “Analyser l’activité de professeurs de français au Brésil en préalable à l’élaboration d’une stratégie et d’une ingénierie de formation professionnelle continue”. O projeto, financiado pela Agência Universitária da Francofonia, reuniu pesquisadores da USP, Universidade São Francisco, Universidade Estadual do Ceará e Aix-Marseille Université em torno da questão da formação de professores de línguas, tendo como norte o arcabouço teórico da Ergonomia da atividade. Minha pesquisa de mestrado, que se concentrava até então no estudo dos jogos enquanto instrumento de ensino-aprendizagem da língua francesa, passou a focalizar a atividade do professor que se servia desses jogos, suas formas de apropriação do artefato jogo e sua percepção sobre os benefícios dos jogos para o

ensino. Essa mudança de perspectiva foi alimentada pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo centrados na análise das situações de trabalho por meio dos textos nela produzidos (BRONCKART, 2004; BRONCKART et al., 2004; BRONCKART, 2008b; BOTA et al., 2006; BULEA, 2010), pelas pesquisas do grupo ALTER⁷ sobre o trabalho docente (MACHADO, 2004; LOUSADA, 2006; ABREU-TARDELLI, 2006; BUENO, 2007; MACHADO et al. 2009; MACHADO et al., 2011), baseadas no quadro teórico e metodológico do ISD, e por meu crescente interesse pelas demais linhas teóricas subjacentes a essas pesquisas, como o Interacionismo Social (VYGOTSKI, 1934/1997; 1924/2010; FRIEDRICH, 2012a, 2012b), a Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2000; 2001; 2008/2011) e a Ergonomia da Atividade (FAÏTA, 1989, 2004; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004).

Em minha pesquisa de mestrado (DANTAS-LONGHI, 2013), conduzi, em 2011, as primeiras entrevistas em autoconfrontação realizadas nos Cursos Extracurriculares de Francês. Essas entrevistas foram baseadas em cenas do trabalho de dois professores-monitores durante o uso de jogos, mas suscitaram debates que ultrapassavam em muito o tema do jogo, abarcando questões como a relação entre professor e alunos, o uso dos demais artefatos da sala de aula, como a lousa ou o material didático, e as técnicas e estratégias de ensino. Por meio das análises realizadas na pesquisa, também foi possível identificar alguns dilemas próprios dos professores iniciantes, o que trouxe pistas de demandas para a formação no quadro dos Cursos Extracurriculares de Francês e para a formação que eu oferecia como *tutrice*.

Ao passo que minha pesquisa se aproximava de meus interesses como formadora, eu também passei a enxergar o *tutorat* como um potencial objeto de estudo. Essas primeiras reflexões, centradas na eficiência da atividade dos *tuteurs* sobre o desenvolvimento dos gestos do *métier* por seus *tutorés*, foram expostas em três comunicações científicas, a primeira no Congresso Brasileiro de Professores de Francês, em 2011, a segunda no Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras, em 2012, e a terceira no I Encontro do Centro de Línguas da USP, também em 2012. Com base em e-mails trocados com meus *tutorés*, mostrei como alguns dilemas do professor iniciante emergiam nas conversas do *tutorat* e como, por meio do diálogo entre pares, os *tutorés* iam encontrando suas próprias soluções para esses conflitos. Ainda em 2012, eu e mais dois colegas tutores fomos entrevistados em uma instrução ao sócia conduzida por Lousada e Barricelli. Pude, então, viver a experiência de conduzir uma intervenção, durante minha

⁷ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações. Fundado no início dos anos 2000, pela professora doutora Anna Rachel Machado.

pesquisa de mestrado, e de ser entrevistada em uma intervenção sobre meu trabalho, tendo assumido, na primeira, a posição de pesquisadora e, na segunda, de trabalhadora envolvida na análise de seu próprio trabalho. Nessa época, outras pesquisas e intervenções foram realizadas no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês (SILVA, 2015; MENEZES, 2015).

Em 2013, defendi meu mestrado, intitulado “Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?” e ingressei no curso de doutorado no mesmo ano, com um projeto de pesquisa sobre o *tutorat* dos Cursos Extracurriculares de Francês. No início de 2014, iniciou-se uma nova fase de intervenções sobre o trabalho dos professores-monitores e dos *tuteurs* dos Cursos Extras, dentre elas, a intervenção sobre o trabalho do *tuteur* que deu origem aos dados desta pesquisa⁸.

SITUANDO A PESQUISA EM SEU QUADRO TEÓRICO

Nos últimos anos, diversas pesquisas se concentraram no estudo do ensino como trabalho. Na França, o grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation*), uma equipe multidisciplinar cujos estudos se baseiam na tradição da ergonomia francófona, propõe um programa de formação profissional e consequente análise do trabalho de profissionais da educação (AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2004; FELIX; SAUJAT, 2008; MOUTON et al, 2009). No Brasil, diversos núcleos de pesquisa vêm-se interessando na questão do trabalho docente, dentre os quais se destacam os trabalhos desenvolvidos pelo grupo ALTER (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006, 2011, MAZZILLO, 2006; BUENO, 2007, MACHADO, 2007; MACHADO; LOUSADA, 2010, MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; MACHADO, LOUSADA; FERREIRA, 2011; BARRICELLI, 2012), que aliam os fundamentos da ergonomia francófona às teorias do Interacionismo Sociodiscursivo.

Mais recentemente, inspiradas pelos trabalhos do ALTER, diversas teses e dissertações sobre o trabalho do professor tendo o Interacionismo Sociodiscursivo como filiação teórica foram desenvolvidos no Brasil, como as pesquisas de Drey (2011), Carnin (2015) e Almeida (2015), da UNISINOS; Fogaça (2010), Registro (2010), Lanferdini (2012), da Silva (2015), Corrêa (2015), da UEL; Freudenberg (2015) e Perez (2014), da UFPB; e ainda a tese de Correa (2014), da USF. Algumas dessas pesquisas compartilham também de uma visão sobre o trabalho do professor inspirada por aportes das Ciências do Trabalho.

⁸ As circunstâncias de realização dessa intervenção serão explicadas no capítulo de metodologia da pesquisa.

Apoiando-nos na tradição inaugurada no Brasil por Machado (2002, 2004), baseada nos fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo⁹ (BRONCKART, 1999/2009, 2006/2009, 2008) aliados aos aportes da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2004), consideramos a formação como um trabalho, em uma acepção ergonômica do termo. Nossa pesquisa alinha-se, portanto, aos pressupostos teóricos de pesquisas produzidas no Brasil pelo grupo ALTER, da PUC-SP, e pelo grupo ALTER-AGE/CNPq, uma ramificação do grupo ALTER, coordenado pelas professoras Eliane Lousada, da USP e Luzia Bueno, da Universidade São Francisco, e do qual esta pesquisa faz parte.

Ao longo dos últimos anos, as pesquisas do grupo ALTER-AGE vêm se concentrando no estudo dos três polos relacionados ao trabalho de ensinar, que se encontram representados na figura abaixo¹⁰:

Figura 1 - Pólos das pesquisas do grupo ALTER-AGE

Pesquisas do grupo ALTER-AGE, como as de Silva (2015), Menezes (2015), Soares (2016) e Barioni (2016) exploraram diferentes dimensões do trabalho do professor iniciante. Com esta pesquisa, abordamos um outro aspecto do trabalho educacional ainda pouco contemplado pelas pesquisas do grupo ALTER-AGE e também pelas pesquisas do grupo ALTER, o trabalho do formador de novos professores. Mais especificamente, ao focalizarmos o trabalho do *tuteur*, estamos diante de uma atividade marcada não apenas pela opacidade inerente a todo trabalho, mas também pela ambiguidade dos papéis desempenhados por um formador que também atua como professor no mesmo contexto. Essa complexidade do

⁹ De agora em diante ISD.

¹⁰ Fonte: LOUSADA (2012). Gêneros textuais e trabalho educacional: a linguagem revelando práticas de ensino. In: Colóquio Linguagem e Trabalho Docente. Faculdade de Educação da USP (informação verbal).

trabalho do *tuteur* nos levou a formular os objetivos e perguntas de pesquisa que detalhamos a seguir.

FORMULANDO NOSSAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Como vimos no início desta introdução, termos como “tutor” ou “mentor” são usados para designar práticas que podem ser bastante distintas. Tendo em vista que procuraremos justamente analisar a atividade do *tuteur* em sua especificidade, optamos pelo uso do termo em francês ao longo desta tese. Além disso, procuramos analisar essa atividade contemplando suas diversas dimensões¹¹. Com base em nossos pressupostos teóricos e a fim de compreendermos a atividade do *tuteur*, buscaremos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais situações as *tutrices*¹² participantes da pesquisa consideram importante abordar em uma intervenção sobre seu trabalho e o que isso revela sobre as dificuldades que enfrentam?
2. Quais são as prescrições sobre o trabalho do *tuteur* e como se posicionam as *tutrices* em relação a essas prescrições?
3. O que as *tutrices* participantes da pesquisa consideram como parte do *métier* de *tuteur*?
4. Que papéis assumem *tutrices* e *tutorés* (de professor, de colega, de amigo, de confidente etc.) durante a reunião de *tutorat*?
5. Que artefatos são usados pelas *tutrices* no exercício de seu trabalho? Como se dá esse uso?
6. Que semelhanças e diferenças podemos encontrar entre o agir de cada uma das *tutrices* e o que delas podemos apreender sobre as características próprias do gênero profissional “*tuteur*” e sobre o estilo de cada *tutrice* entrevistada?

Cabe salientar, ainda, que compreendemos essas perguntas de modo dinâmico e buscamos ver como as discussões evoluem ao longo das diferentes etapas da intervenção.

¹¹ Retomaremos a ideia de “dimensões” do trabalho no primeiro capítulo da parte 1. Pressupostos Teórico-Metodológicos.

¹² Todos os *tuteurs* no semestre em que iniciamos este estudo eram mulheres, por isso o uso do feminino *tutrice* ao nos referirmos às participantes da pesquisa. Quando tratarmos do *métier*, usaremos o masculino: *tuteur*.

III. ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está organizada em três partes.

Na primeira parte, apresentaremos os pressupostos teóricos desta pesquisa. No primeiro capítulo, explicaremos os fundamentos que nos permitem refletir sobre a formação de professores como um trabalho. Começaremos o capítulo abordando as noções de trabalho prescrito e trabalho real (CLOT, 1995/1998, 2007; RABARDEL et al., 1998; GUÉRIN et al., 2001; DANIELLOU, 2002; AMIGUES, 2004, 2009; TRINQUET, 2012) e também o conceito de “real da atividade” (CLOT, 1999/2000; 2008/2011). Em seguida, apresentaremos o conceito de “artefato”, situando sua origem nos estudos vygotskianos (VYGOTSKI, 1929/2014, 1930/1985, 1931/2014; FRIEDRICH, 2012a, 2012b) e, posteriormente, explicando como esse conceito vem sendo usado para compreender as dinâmicas entre os trabalhadores e os artefatos de trabalho (RABARDEL, 1995, 1999; BÉGUIN e RABARDEL, 2000). Depois, apresentaremos ainda os conceitos de gênero de atividade e estilo da ação (CLOT, 1999/2000 2008/2011; CLOT e FAÏTA, 2000; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). Finalmente, descreveremos alguns métodos usados para a análise da atividade, concentrando-nos sobretudo no método da autoconfrontação, que foi usado nesta pesquisa (FAÏTA, 1989; CLOT, 1999/2002; CLOT, 2008/2011; CLOT et al, 2000; FAÏTA e VIEIRA, 2003; FAÏTA e SAUJAT, 2010; KOSTULSKI, 2012)

O segundo capítulo será dedicado a nossas reflexões sobre as relações entre linguagem e agir humano, que se baseiam nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009). Abriremos o capítulo situando esse quadro teórico nos estudos do Interacionismo social e discutindo a visão do ISD sobre os processos de mediação formativa (BRONCKART, 2007/2010). Em seguida, apresentaremos o modelo do ISD para a análise de textos, (BRONCKART, 2008a, 2010, 2013), que complementaremos com aportes de pesquisas brasileiras sobre o trabalho educacional (LOUSADA, 2006; ABREU-TARDELLI, 2006; BUENO, 2007; REGISTRO, 2010; DREY, 2011; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; LANFERDINI, 2012; DANTAS-LONGHI, 2013; FREUDENBERGER, 2014; SILVA, 2015; BARIONI, 2016; SOARES, 2016; SANTOS, 2016; FAZION, 2017). Na seção seguinte, apresentaremos as figuras de ação (BULEA e FRISTALON, 2004; BULEA, 2010), que também usaremos como categorias para análise do agir das *tutrices* tal como representado nos dados desta pesquisa. Encerraremos o capítulo com algumas reflexões sobre a análise dos gestos em situação de trabalho (LEPLAT, 2013).

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo serão explicitados na segunda parte da tese. No primeiro capítulo, descreveremos o contexto e os participantes da pesquisa. O segundo capítulo é dedicado à intervenção realizada junto ao grupo de *tutrices* dos Cursos Extracurriculares de Francês e que deu origem aos dados desta pesquisa. Nele, apresentaremos os participantes e as etapas da intervenção. No terceiro capítulo, retomaremos nosso objetivo e perguntas de pesquisa, apresentamos os dados que foram selecionados para compor nosso estudo e os procedimentos adotados para a transcrição e a análise desses dados.

A terceira parte da tese será dividida em dois capítulos. No primeiro, serão apresentados os resultados das análises, começando pelo contexto de produção das entrevistas em autoconfrontação e pela análise da infraestrutura geral dos textos. A partir da análise do plano global dos conteúdos temáticos dos textos que compõem esta pesquisa, selecionamos os segmentos que seriam mais relevantes para responder a nossas perguntas de pesquisa. Nas seções seguintes, apresentamos as análises dos excertos selecionados, começando pelas características mais recorrentes e comuns aos segmentos selecionados, e apresentando, depois, os resultados específicos encontrados em dois grupos de segmentos temáticos: os segmentos relativos às atribuições do *tuteur*, os papéis que desempenha e as estratégias das quais se serve para aconselhar; e os segmentos referentes aos artefatos usados durante o *tutorat*. No segundo capítulo, sintetizaremos os resultados encontrados em nossas análises que serão discutidos à luz das teorias que fundamentam este estudo no intuito de responder às nossas perguntas de pesquisa.

Enfim, encerraremos a tese com nossas conclusões sobre esta pesquisa, apontando suas contribuições e possíveis desdobramentos em estudos futuros.

PARTE 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODÓLOGICOS

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo Neto, *Tecendo a Manhã*)

Nesta parte, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que nos ajudaram a tecer nossa compreensão, por um lado, das dinâmicas da formação enquanto um trabalho e, por outro, do papel da linguagem nos processos de desenvolvimento dos sujeitos. Na base dos estudos das diferentes vertentes teóricas que convocamos para fundamentar esta tese, encontram-se conceitos do Interacionismo Social (VYGOTSKI, 1930/1985; 1930/2009; 1931/2004; 1934/1997), que explicitaremos no decorrer dos dois capítulos que compõem nossos pressupostos teórico-metodológicos.

No primeiro capítulo, traremos os aportes das Ciências do Trabalho, sobretudo da Ergonomia da Atividade (FAÏTA, 1989; FAÏTA, 2004; AMIGUES, 2003, 2004, 2009; SAUJAT, 2004a 2004b; FAÏTA; SAUJAT, 2010) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2000, 2004, 2008/2011, 2016) que, baseando-se em uma concepção vigotskiana do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1934/1997), partem do pressuposto de que o trabalho não é apenas uma atividade entre outras que compõem o comportamento humano, pois exerce uma função psicológica específica na composição dos sujeitos. Os aportes das Ciências do Trabalho contribuíram com a escolha da metodologia adotada nesta pesquisa e com conceitos que nos permitem analisar e interpretar a atividade do *tuteur* como um trabalho.

No segundo capítulo, apresentaremos alguns dos fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO et al, 2009; BULEA, 2010, 2016), sobretudo no que diz respeito aos conceitos sobre o agir e a análise das práticas languageiras que se apresentam em situação de trabalho. É com base nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo que analisamos os textos que compõem os dados desta pesquisa, ressaltando o papel da verbalização para a tomada de consciência dos sujeitos sobre sua situação de trabalho.

CAPÍTULO 1. A FORMAÇÃO COMO TRABALHO

De acordo com Machado (2002), a representação do trabalho educacional como uma “missão” ou “sacerdócio” dificultou por muito tempo que se atribuísse ao trabalho do professor um sentido profissional. Como apresentamos em nossa introdução, em resposta a esse lugar comum ainda muito presente na sociedade, diversas pesquisas têm se inspirado em conceitos advindos das Ciências do Trabalho a fim de pensar os *métiers* da educação como um trabalho. Assumindo esse mesmo posicionamento, apresentaremos, neste capítulo, alguns conceitos que fundamentaram nossa análise da atividade do *tuteur*.

Na primeira seção, interessaremos-nos pela distinção entre o trabalho tal como planejado e o trabalho tal como efetivamente realizado e pelo papel dos sujeitos e dos coletivos de trabalho na reconcepção das tarefas a serem realizadas no trabalho. Exploraremos assim as noções de trabalho prescrito e trabalho real, que se encontram na base dos estudos da ergonomia francófona (CLOT, 1995/1998, 2007; RABARDEL et al., 1998; GUÉRIN et al., 2001; DANIELLOU, 2002; AMIGUES, 2004, 2009; TRINQUET, 2012) e também a ideia de “real da atividade”, tal como formulada por Clot (CLOT, 1999/2000; 2008/2011).

Na segunda seção, discutiremos sobre os artefatos usados para o trabalho e sua contribuição para o desenvolvimento dos trabalhadores. Partiremos do conceito vygotskiano de instrumento enquanto mediador da relação entre o sujeito e o meio e entre o sujeito e suas próprias funções psíquicas (VYGOTSKI, 1929/2014, 1930/1985, 1931/2014; FRIEDRICH, 2012a, 2012b). Em seguida, veremos como esse conceito é apropriado pelas ciências do trabalho para o estudo da relação entre os trabalhadores e os artefatos de trabalho (RABARDEL, 1995, 1999; BÉGUIN e RABARDEL, 2000).

A interface entre a memória coletiva do *métier* e sua expressão singular na ação dos trabalhadores será tratada na seção seguinte, quando apresentaremos as noções de gênero de atividade e estilo da ação (CLOT, 1999/2000 2008/2011; CLOT e FAÏTA, 2000; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), relacionando essa última noção ao conceito vygotskiano de atividade criadora (VYGOTSKI, 1930/2009).

Finalmente, na última seção deste capítulo, descreveremos alguns métodos usados na análise da atividade, concentrando-nos sobretudo na autoconfrontação, que inspirou a metodologia desta pesquisa (FAÏTA, 1989; CLOT, 1999/2002; CLOT, 2008/2011; CLOT et al., 2000; FAÏTA e VIEIRA, 2003; FAÏTA e SAUJAT, 2010; KOSTULSKI, 2012) . Ao final

dessa seção, também discorreremos sobre o papel da discussão sobre o trabalho na explicitação de conflitos de critério sobre a sua qualidade e em como essas controvérsias podem contribuir com a criação de um meio de trabalho saudável, que permita a transformação do *métier* e o desenvolvimento dos trabalhadores (CLOT, 2016).

1.1 TRABALHO PRESCRITO, TRABALHO REAL E RECONCEPÇÃO DA TAREFA

Segundo Amigues (2004, p. 42), as prescrições exercem um papel decisivo e, contudo, são geralmente desconsideradas nas análises sobre o trabalho educacional. De acordo com Machado (2009), o trabalho prescrito pode ser compreendido como um “conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações”. Documentos oficiais, textos elaborados pelos especialistas da área, regras estabelecidas pelas instituições escolares e até mesmo os livros didáticos adotados nas escolas são considerados, nessa perspectiva, como prescrições sobre o trabalho educacional, pois é a partir deles que serão formuladas as tarefas a serem realizadas por professores e formadores.

Para a ergonomia de tradição europeia, há sempre uma distância, necessária e saudável, entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Conforme Rabardel et al. (1998), essa distância se deve a uma série de razões, como a impossibilidade de prescrever o trabalho em todas as suas minúcias, a necessidade de gerenciar o agir de acordo com a variabilidade presente nas situações concretas de trabalho, a redefinição do trabalho pelo trabalhador a partir de seus valores, e até mesmo a dificuldade de compreender uma prescrição às vezes obscura e lacunária. Sendo assim, o trabalho prescrito, bem como seu correspondente empírico, a tarefa, não seriam uma dimensão do trabalho puramente exterior aos sujeitos, mas sim constantemente redefinida pelo trabalhador.

De acordo com Trinquet (2012, p. 13), a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado:

é o que explica que o trabalho humano tenha sempre evoluído e progredido. Não fosse por isso, estaríamos no mesmo estado que as abelhas, as formigas e todos os outros animais sociais. Fariamos, como eles, coisas certamente magníficas, mas sempre idênticas, porque estão em seus genes. Já o homem, enquanto *homo faber*, nunca fez exatamente o que lhe pediam para fazer, uma vez que tornou-se parte de sua natureza refletir e evoluir¹³ (TRINQUET, 2012, p. 13 – tradução nossa).

¹³ “C’est ce qui explique que le travail humain a toujours évolué et progressé. Sinon, nous en serions au même stade que les abeilles, les fourmis et tous les autres animaux sociaux. Nous ferions, comme eux, des choses, certes, magnifiques mais toujours à l’identique, parce que ce que c’est dans leurs gènes. Alors que l’Homme, dès

Para o autor, uma característica marcante que diferencia o homem de outros animais sociais é sua capacidade de adaptação às circunstâncias que encontra e às suas próprias necessidades. Também é por não fazer exatamente o que se pede dele, por se reinventar e, a partir de suas experiências, criar novas formas de agir, que o homem adquire uma relativa autonomia em relação ao meio social em que se insere. Toda realização de uma atividade demanda, portanto, um esforço de compreensão e reconcepção das tarefas estabelecidas e é nessa distância entre o que se pede do trabalhador e o que ele efetivamente realiza que se encontram as decisões tomadas pelos trabalhadores, os riscos assumidos e os compromissos entre o que lhes é pedido e o que isso exige deles (GUÉRIN et al., 2001, p. 15). Olhar para o trabalho educacional sob essa perspectiva nos permite refutar discursos muito presentes no campo da formação que tendem a atribuir quaisquer dificuldade na situação de trabalho à insubordinação dos trabalhadores, ou a uma suposta falta de formação.

Conforme Daniellou (2002), as prescrições podem ter diversas fontes: podem se originar da estrutura organizacional do trabalho, de modo descendente; podem resultar do contato dos trabalhadores e dos coletivos com a matéria viva do trabalho, de modo ascendente; podem ainda se originar no próprio trabalhador, em seus valores, como autoprescrições.

Embora às vezes possa ser limitadora, a prescrição não é apenas consubstancial, como também é necessária a toda atividade de trabalho, pois, quando retrabalhada pelos profissionais de um meio, assume função organizadora da atividade coletiva (AMIGUES, 2009).

Cabe aqui fazer uma distinção sobre o que se compreende por trabalho coletivo e coletivo de trabalho, distinção que adotaremos nesta pesquisa. De acordo com Barcellini e Caroly (2013), nos meios de trabalho há, em geral, diversas formas de trabalho coletivo, ou seja, modos de cooperação entre os trabalhadores, nos quais se repartem incumbências e trocam-se saberes no intuito de atingir os objetivos da tarefa proposta. Entretanto, em meios de trabalho degradados, essas formas de colaboração não passam de coleções de indivíduos em que cada qual, de seu isolamento, tenta arcar com decisões para enfrentar as circunstâncias concretas de realização do trabalho. Segundo as autoras, o coletivo de trabalho, ao contrário, cria uma espécie de proteção da subjetividade dos indivíduos, pois atua diretamente na reformulação das normas presentes no trabalho, servindo de apoio à ação de cada trabalhador.

homo faber, n'a jamais fait exactement comme on lui a dit de faire, car c'est devenu dans sa nature de réfléchir et d'évoluer".

Para as autoras, a presença de um coletivo de trabalho tem influência direta na saúde dos trabalhadores, além de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de competências¹⁴.

De acordo com Clot (2007, p. 88), no *métier* de professor, por não se tratar de um *métier* em que a qualidade do próprio trabalho possa ser atestada pelas propriedades do mundo físico, o trabalho coletivo é vital, pois a organização conjunta da atividade pode trazer à tona conflitos sobre o objeto de trabalho e sobre seus critérios de qualidade que, quando abordados, têm o potencial de gerar um desenvolvimento das formas genéricas do trabalho¹⁵. Nessa mesma linha de pensamento, Amigues (2009) aponta que os coletivos de trabalho podem ter “geometria variável” no interior das instituições escolares, podendo atuar como fonte de desenvolvimento e aprendizagem, quando engajados na reorganização do trabalho e na criação de recursos para o agir, ou como entrave à atividade individual, nos meios degradados. Dessa forma, o envolvimento dos profissionais na reconcepção das prescrições por meio da criação de auto-prescrições ou, ainda, de prescrições ascendentes tem o potencial não apenas de transformar as situações de trabalho, como também de promover o desenvolvimento dos trabalhadores.

No âmbito educacional, de acordo com Amigues (2004), “a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos” (AMIGUES, 2004). Por essa perspectiva, no contexto desta pesquisa, ao fornecer conselhos ou ensinar técnicas durante o *tutorat*, o *tuteur* atua como um prescritor do trabalho de seus *tutorés* exercendo uma influência sobre a atividade deles e, em segundo grau, sobre a atividade dos alunos. No entanto, tem sua própria atividade muito pouco prescrita, uma vez que não há nenhum tipo de orientação ou instrução oficial ou institucional sobre como realizar seu trabalho.

Pensando na *dimensão impessoal* do trabalho, em que se encontram as prescrições, Clot (1995/1998) aponta um paradoxo na compreensão da tarefa. Se, por um lado, a tarefa se apresenta como algo a fazer, ela também é algo que se fez. Toda tarefa prescrita a um trabalhador é também a cristalização de múltiplas atividades daqueles que a conceberam. Como explica o autor,

A tarefa prescrita, oficialmente codificada, ‘realiza’ em sua própria lógica, o compromisso sempre instável de uma constelação de atividades diversas entre concepção econômico-estratégica, organização do trabalho, engenharia e atividades propriamente ditas de execução. Ela fixa e gela parâmetros cristalizados ao cabo das negociações entre atores da concepção. Esse trabalho é entrelaçado por conflitos de

¹⁴ Voltaremos a essa questão quando discutirmos o conceito de gênero de atividade.

¹⁵ Desenvolveremos o conceito de gênero de atividade neste mesmo capítulo, na seção 1.3. *Gênero de atividade e estilo*.

critérios e em dilemas de gestão nos quais competem entre si atividades com intenções às vezes antagônicas¹⁶. (CLOT, 1995/1998, p. 212)

Nessa visão, compreende-se portanto a tarefa como produto de uma construção social feita pela negociação entre seus conceptores e composta pelos conflitos de critérios sobre os objetivos da atividade e os modos de realizá-la de forma eficaz. Em uma perspectiva histórico-cultural, as tarefas, e o trabalho prescrito de modo geral, são artefatos culturais que testemunham experiências acumuladas e suscitam um questionamento profissional (AMIGUES, 2009). Essa perspectiva nos é particularmente esclarecedora quanto ao potencial do conflito como transformador das situações de trabalho, pois, como mostraremos no capítulo referente ao resultado de nossas análises, a intervenção realizada junto ao grupo de *tutrices* trouxe à tona controvérsias sobre o trabalho que desencadearam formulações conjuntas de prescrições ascendentes para o trabalho do *tuteur*.

O hiato entre trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado é visto como natural no âmbito das Ciências do Trabalho e não como algo a ser evitado. Na verdade, ele encontra-se na base de suas diferentes vertentes de estudos sobre o trabalho humano, como a Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1995/2010; GERNET E DEJOURS, 2011), a Psicossociologia (AMADO E ENRIQUEZ, 2011), a Ergologia (SCHWARTZ, 2003, 2011, 2012) e a Clínica da Atividade (CLOT, 1995/1998, 1999/2000, 2001, 2008/2011, 2011). Na próxima seção, concentraremos-nos de modo mais detido nesta última vertente, que nos fornece conceitos importantes para esta pesquisa, os quais, a nosso ver, ampliam nossa compreensão da noção de tarefa e, sobretudo, do conceito de atividade.

1.1.1 O REAL DA ATIVIDADE - ENTRE OS POSSÍVEIS E O REALIZADO

A Clínica da Atividade é uma vertente da Psicologia do Trabalho desenvolvida entre os pesquisadores do CNAM¹⁷, em Paris, e que, à diferença de outras vertentes das ciências do trabalho, além de se apoiar na ergonomia francófona, também toma como pressupostos os estudos de Vygotski (1934/1997) e Bakhtin (1979/1997). Para a Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2000; 2008/2011), o trabalho é considerado uma atividade que exerce uma função psicológica profunda na vida humana e o estudo do trabalho humano deve contemplar

¹⁶ No original: la tâche prescrite, officiellement codifiée, ‘réalise’, dans sa logique propre, le compromis toujours instable d’une constellation d’activités diverses entre conception économique-stratégique, organisation du travail, ingénierie et activités proprement dites d’exécution. Elle fixe et gèle des paramètres cristallisés à l’issue des négociations entre acteurs de la conception. Ce travail est maillé dans des conflits de critères et des dilemmes de gestion où se mesurent entre eux des activités aux mobiles parfois antagonistes.

¹⁷ Conservatoire National d’Arts et Métiers (Conservatório Nacional de Artes e Métiers).

também essa dimensão psicológica da atividade. Para isso, os pesquisadores dessa vertente de estudos baseiam-se nos escritos de Vygotski sobre a consciência. Para Vygotski,

O comportamento tal como realizado é apenas uma ínfima parte do que é possível. O homem é repleto a cada minuto de possibilidades não realizadas. Essas possibilidades não realizadas de nosso comportamento [...] são uma realidade incontestável, assim como as reações que triunfaram¹⁸ (VYGOTSKI, 2003 [1925-1932], p. 76, tradução nossa).

Tomando, então, por pressuposto que a atividade humana não se resume apenas às condutas diretamente observáveis e que as possibilidades não realizadas de nosso comportamento são também reais, Clot (1999/2000) introduz ao par “trabalho prescrito” e “trabalho real”, termos clássicos da ergonomia francófona, uma terceira instância do trabalho, o **real da atividade**.¹⁹

O real da atividade é compreendido não apenas como o que o trabalhador efetivamente realiza, mas também o que escolhe não fazer, o que tenta fazer e não consegue, seu agir impedido e recalcado (CLOT, 1999/2000; 2008/2011). Nessa perspectiva, o termo “trabalho real” remete não apenas às condutas observáveis dos sujeitos – que, neste contexto, são chamadas de trabalho “realizado” – e a intervenção sobre o trabalho deve, então, permitir aos sujeitos a verbalização sobre o trabalho como um todo, incluindo os aspectos não diretamente observáveis da atividade (CLOT, 2008/2011). É por meio dessa verbalização que os sujeitos podem tomar consciência de suas experiências. Como explica Vygotski

Ter consciência de suas experiências vividas não é nada além de tê-las à sua disposição a título de objeto (estímulo) para outras experiências vividas. A consciência é a experiência vivida de experiências vividas²⁰ (VYGOTSKI, 1925/2003, p. 78-79 – tradução nossa).

Para Clot (1999/2000), que retoma Vygotski, é, portanto, ao reexaminar as experiências vividas, ao trazê-las ao crivo da consciência, que os sujeitos encontram meios de viver novas experiências e, por conseguinte, ampliam seu poder de agir. Na seção 1.4., referente aos métodos de intervenção e análise da atividade, explicaremos os métodos de adotados pela Clínica da Atividade que atuam na mediação entre o sujeito e sua experiência vivida. Antes disso, vejamos, na próxima seção, como a ideia de mediação é conceituada nos

¹⁸ Na versão francesa : *"Le comportement tel qu'il est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées. Ces possibilités non réalisées de notre comportement, [...] c'est une réalité incontestable, tout comme les réactions qui ont triomphé"*.

¹⁹ Seguindo a proposta da Clínica da Atividade, usaremos o termo “trabalho realizado” referindo-nos às condutas observáveis dos trabalhadores, reservando ao termo “real” o sentido atribuído por Clot a essa palavra.

²⁰ “Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues”.

estudos vygotskianos e como é retomada pelas ciências do trabalho para discutir o papel dos instrumentos na atividade humana.

1.2 A MEDIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Embora não haja uma tese única nos escritos de Vygotski que dê origem, de forma perfeitamente coerente, a toda sua obra, o conceito de instrumento psicológico se apresenta, de acordo com Friedrich (2012a), como um conceito transversal e essencial para a compreensão de seus estudos. Esse conceito é desenvolvido principalmente em um texto de 1930, *o método instrumental em psicologia* (VYGOTSKI, 1930/1985), nos dois primeiros capítulos da *história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (VYGOTSKI, 1931/2014) e também é abordado no manuscrito *sobre a concepção histórico-cultural do psiquismo humano* (VYGOTSKI, 1929/2014), uma espécie de rascunho livre publicado postumamente²¹.

Conforme apontam as notas esparsas de Vygotski no manuscrito de 1929, os instrumentos psicológicos são compreendidos enquanto construtos sociais, uma visão que parece estar ancorada no pensamento marxista, mais precisamente da sexta tese sobre Feuerbach, segundo a qual a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo, mas o conjunto das relações sociais. Nesses escritos, Vygotski (1929/2014, p. 548) anota: “a natureza *psicológica* do homem é a totalidade das relações sociais *deslocadas à esfera interior e tornadas funções da personalidade e formas de sua estrutura*”²².

No método instrumental em psicologia, Vygotski (1930/1985) defende a tese de que, no curso de sua evolução, o ser humano desenvolveu uma série de adaptações artificiais para controlar seus próprios processos psíquicos. De acordo com o autor,

“os instrumentos psicológicos são elaborações artificiais; são sociais por natureza e não orgânicos ou individuais; são destinados ao controle dos processos do próprio comportamento ou do comportamento de outrem, assim como a técnica é destinada ao controle dos processos da natureza”²³ (VYGOTSKI, 1930/1985, p. 39 – tradução nossa).

²¹ Como indicam as notas da versão francesa, o manuscrito original não possui título. Em inglês, foi publicado sob o título “Concrete human psychology”. Disponível em <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Vygotsky1986b.pdf>>

²² Na edição francesa: la nature *psychologique* de l’homme est l’ensemble des rapports sociaux *transférés à l’intérieur et érigés en fonctions de la personnalité, en formes de sa structure*.

²³ Na edição francesa: “les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature”.

Esse postulado encerra em si quatro elementos fundamentais da construção do argumento vygotskiano: 1. A essência social dos instrumentos psicológicos, que já se anunciava em seus manuscritos mais antigos; 2. A analogia entre instrumentos psicológicos e instrumentos técnicos, ou ferramentas de trabalho; 3. O caráter artificial dos instrumentos psicológicos, em contraposição aos processos naturais do psiquismo humano; 4. O papel dos instrumentos psicológicos no controle do próprio comportamento ou do comportamento de outros.

A analogia entre instrumentos psicológicos e instrumentos técnicos também remete a fundamentos do marxismo. O trabalho, enquanto atividade especificamente humana, dá origem a formas de atividade coletiva para as quais são criadas, de modo deliberado, ferramentas com o papel de mediar as ações humanas sobre o meio, tornando-as mais eficientes. Assim como a enxada se interpõe à ação humana de plantar, transformando-a em ação sobre a enxada que, por sua vez, atua sobre a terra, os instrumentos psicológicos se interpõem aos processos psíquicos humanos. Entretanto, à diferença das ferramentas de trabalho, que agem sobre um objeto exterior ao sujeito, os instrumentos psicológicos são dirigidos ao psiquismo e ao comportamento humano (VYGOTSKI, 1930/1985, p. 43).

Como explica Friedrich (2012a, p. 190), o conceito de instrumento psicológico opera uma mudança na unidade de análise dos fenômenos psíquicos tal como eram compreendidos pelas concepções reflexológicas e behavioristas da época, nos quais os fenômenos psíquicos eram representados como uma trajetória direta entre estímulo e resposta:

Figura 2 – Esquema dos processos psíquicos naturais

Tomando como exemplo um processo como a memorização, no polo A teríamos a tarefa de memorizar e, no polo B, a memorização de uma determinada informação. Para Vygotski (1930/1985), entretanto, esse esquema caracteriza os processos psíquicos naturais, dos quais distingue os processos psíquicos mais sofisticados, característicos das funções psicológicas superiores, como a memória lógica e a atenção voluntária, que seriam representados pelo esquema a seguir:

Figura 3 – Esquema dos processos psíquicos instrumentais²⁴

No novo esquema, substitui-se a relação única entre o polo A e o polo B por uma relação em que se intercalam A-X e X-B, conduzindo ao mesmo resultado, mas por um percurso distinto. Friedrich (2012b), com base nos escritos de Vygotski, propõe alterações na apresentação desse esquema que, segundo a autora, o tornam mais claro:

Figura 4 –Esquema dos processos psíquicos instrumentais reformulado por Friedrich (2012b)²⁵

Tomemos como exemplo um professor que esqueceu de devolver aos seus alunos a correção de suas redações. Para não se esquecer novamente, ele marca a lápis uma flecha em sua lista de presença, no campo correspondente à aula seguinte. Assim, o professor espera que, na próxima aula, quando se preparar para fazer a chamada, olhe para a flecha e lembre-se de que há algo que ele precisa fazer antes de verificar que seus alunos estão todos presentes. Ao marcar uma flecha na lista de presença, ele cria um artifício mnemotécnico que mediará seu processo natural de memorização, tornado então artificial (A-X: professor-flecha e X-B: flecha-memorização). Como explica Vygotski (1930/1985, p. 44), no ato instrumental, “ao agir sobre a natureza exterior para transformá-la, ele [o homem] modifica sua própria natureza”²⁶. Segundo Vygotski, esse seria o esquema característico da ação humana mediada por instrumentos psicológicos, dentre os quais cita: “a linguagem, as diversas formas de contagem e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a

²⁴ Figura adaptada de Vygotski (1930/1985, p. 40).

²⁵ Tradução nossa.

²⁶ Na versão francesa: “en agissant sur la nature extérieure pour la transformer, il modifie a propre nature”.

escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, todos os signos possíveis, etc.” (VYGOTSKI, 1930/1985, p. 40). Como assinala Friedrich (2012b), os exemplos citados por Vygotski remetem ao plano simbólico, sendo muitos deles oriundos da matemática. Entretanto, ao fazer referência a “todos os signos possíveis”, abre-se a possibilidade de que qualquer objeto da realidade, uma vez tornado signo para um sujeito, tome parte de um processo psíquico instrumental. Em nosso exemplo, a flecha marcada na lista de presença assume função de signo na medida em que simboliza para o professor a tarefa que precisa ser realizada.

A analogia entre ferramentas de trabalho e instrumentos psicológicos é retomada no segundo capítulo da *História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores*, no qual Vygotski apresenta um esquema simples, que representa tanto as ferramentas quanto os signos como conceitos subordinados ao conceito mais geral de “atividade mediatizante”:

Figura 5 - Conceito de atividade mediatizante em Vygotski (1931/2014, p. 205)²⁷

Para explicar a atividade mediatizante, Vygotski cita Hegel, em sua concepção da “astúcia da razão”:

“A razão, diz ele, é tão astuta quanto poderosa. A astúcia consiste em geral na atividade mediatizante que, ao deixar os objetos, de acordo com sua própria natureza, agir uns sobre os outros e desgastarem-se ao contato uns dos outros, sem intervir imediatamente nesse processo, só faz atingir seu próprio objetivo”²⁸ (HEGEL, 1817, *apud* Vygotski 1931/2014, p. 206 – tradução nossa).

Distinguem-se, assim, dois tipos de processos de apropriação dos instrumentos: no primeiro, a atividade mediatizada (ou mediada) o homem age sobre um instrumento que modifica o meio; na segunda, a atividade mediatizante (ou mediadora), o homem deixa que que dois objetos ajam um sobre o outro, sem ter a necessidade de intervir nesse processo. Friedrich (2012) apresenta um exemplo de atividade mediatizante, que seria o desvio do curso de um rio com o uso de pedras. Uma vez dispostas em uma das margens, as pedras agem sobre o rio perpetuamente, sem que haja necessidade de repetição da ação primeira humana. Analogamente, ao agir por meio de instrumentos psicológicos, o homem interpõe entre si e

²⁷ Tradução nossa

²⁸ Na edição francesa: “La raison, dit-il, est aussi rusée que puissante. La ruse consiste en général dans l’activité qui, en laissant les objets, conformément à leur nature propre, agir les uns sur les autres et s’user au contact les uns des autres, sans s’immiscer immédiatement dans ce processus, ne fait pourtant qu’accomplir son propre but”.

seus processos psíquicos instrumentos que transformam a própria natureza de seu funcionamento psíquico. De acordo com Friedrich (2012b), o ato instrumental provoca um desdobramento do homem em sujeito e objeto de sua ação. Essa ideia será retomada quando discutirmos a função desempenhada pela autoconfrontação na mediação entre o sujeito e sua experiência vivida. Ainda conforme a autora, no processo de instrumentalização:

O que é interiorizado pelo sujeito são as relações sociais existentes entre as pessoas nas instituições sociais. As interações entre o mago e os membros de uma tribo, entre o chefe e o subordinado, entre o professor e o aluno se reúnem em uma só pessoa. O ponto de vista a partir do qual os instrumentos psicológicos devem ser analisados é claramente explicitado. É preciso abordá-los como resultado e receptáculo de relações sociais reconstituídas pelo indivíduo para si mesmo²⁹ (FRIEDRICH, 2012, p. 196).

Sendo assim, a apropriação de instrumentos pelos sujeitos se dá por um movimento de interiorização de relações sociais de um plano interpsicológico a um plano intrapsicológico. Esse mesmo movimento aparece também em dois outros fenômenos analisados por Vygotski (1932/1997): o surgimento da fala interior, pelo processo de interiorização da linguagem social que se torna linguagem para si – do qual a aparição da fala egocêntrica seria um indício -; e o processo de construção dos conceitos científicos enquanto generalização que se faz a partir dos conceitos quotidianos, experienciados no meio social. Abordaremos essas questões no próximo capítulo, quando discutirmos sobre as vozes da fala interior e sobre os processos de generalização que podem ser identificados pela análise das figuras de ação. Na próxima seção, apresentaremos como a ergonomia retoma o conceito vygotskiano de instrumento para a reflexão sobre os artefatos de trabalho.

1.2.1 ATIVIDADE INSTRUMENTADA, ATIVIDADE INSTRUMENTADORA E CATACRESE

Apoiando-se na concepção vygotskiana de instrumento psicológico, Béguin e Rabardel (2000; RABARDEL, 1995) reforçam a função do instrumento na mediação entre as ações humanas e o meio. Assim definem a atividade:

uma atividade consiste em agir sobre um objeto a fim de realizar um objetivo e dar forma concreta a um motivo. No entanto, a relação entre sujeito e objeto não é

²⁹ No original: Ce qui est intériorisé par le sujet, ce sont en effet des relations sociales existantes entre des personnes dans les institutions sociales. Les interactions entre le mage et les membres d'une tribu, entre le chef et le subordonné, entre l'enseignant et l'élève se réunissent "en une seule et unique personne". Le point de vue à partir duquel les instruments psychologiques sont à analyser est clairement affiché. Il faut les aborder comme étant issus de et contenant en eux des relations sociales, reconstituées par l'individu pour lui-même.

direta. Ela envolve a mediação através de um terceiro elemento: o instrumento³⁰ (BÉGUIN e RABARDEL, 2000, p.175, tradução nossa)

Nessa definição, para além do caráter mediado da atividade humana, destaca-se ainda o objetivo da ação. É importante ressaltar o propósito da ação, pois, de acordo com essa linha de pensamento, é ele que dá forma e atribui um sentido ao instrumento, tornando-o “simbólico”. Na acepção dada por Béguin e Rabardel (2000), todo instrumento é composto de uma dupla face: de um lado está o **artefato**, ou suas propriedades materiais; de outro, um **esquema de utilização** atribuído a esse artefato. Tomemos como exemplo uma ficha de preparação de aula, tal como a encontramos em nosso contexto de estudo. A esse mesmo artefato podem ser atribuídos esquemas de utilização distintos, de acordo com o sujeito que o utiliza e os objetivos de sua ação. Para o professor que a preenche, a ficha de preparação de aula cumpre a função de script para a realização das etapas da aula. Para o formador que tem acesso a essa ficha de preparação, ela serve de ponto de partida para eventuais perguntas e esclarecimentos que possam lhe fazer compreender melhor como o professor elaborou sua aula ou até mesmo realizou sua aula. Nessa compreensão, embora os artefatos sejam construtos sociais e possuam esquemas de utilização mais ou menos estabelecidos socialmente, o que faz deles instrumento é função a eles atribuída pelos sujeitos no curso da ação (RABARDEL, 1995). O diagrama a seguir sintetiza esse processo:

Figura 6 - A gênese instrumental (BÉGUIN e RABARDEL, 2000)³¹

No ato instrumental, portanto, não é apenas o artefato que atua como mediador da ação do sujeito sobre seu objeto, mas também o esquema de utilização a ele atribuído. Embora essas duas dimensões do instrumento se encontrem associadas durante o agir, elas gozam de

³⁰No original: an activity consists of acting upon an object in order to realize a goal and give concrete form to a motive. Yet the relationship between the subject and the object is not direct. It involves mediation by a third party: the instrument.

³¹Tradução nossa.

relativa independência, pois um mesmo esquema de utilização pode ser atribuído a artefatos distintos e um mesmo artefato pode desempenhar funções diferentes. Um artefato como a lousa, por exemplo, pode desempenhar diversas funções em uma aula de língua estrangeira, como a anotação do vocabulário da aula, a correção de tarefas, a criação de tabelas que sintetizem conteúdos gramaticais, etc. Nessas mesmas funções, ele pode concorrer com outros artefatos presentes na sala de aula, como o livro didático, um cartaz ou uma imagem projetada em uma tela³².

Rabardel propõe que se diferenciem também dois processos associados à gênese instrumental, o processo de instrumentalização e o processo de instrumentação. Conforme Rabardel (1995), a **instrumentalização** consiste em um processo em que o sujeito, apoiando-se nas propriedades físicas do artefato, atribui-lhe um estatuto em função da ação que deseja desempenhar, enriquecendo assim as propriedades do artefato.

Nem sempre esse estatuto atribuído por um sujeito a um artefato corresponde ao propósito para o qual o artefato foi concebido. Às vezes, em função da ação que deseja desempenhar, um sujeito pode desviar um artefato de seu uso comum, atribuindo a ele um novo esquema de utilização. A esse processo, dá-se o nome de **catacrese** (RABARDEL, 1995). Na catacrese, os sujeitos apoiam-se nas propriedades materiais do artefato para a criação de novos esquemas de ação em função de suas necessidades diante das ações que desejam realizar.

Já os processos de **instrumentação**, segundo Rabardel (1995), são relativos aos esquemas de utilização dos artefatos, à incorporação de novos artefatos a esquemas já existentes, e à transformação desses esquemas de utilização. Como explica o autor:

Os processos de gêneses instrumentais aparecem assim conjuntamente dirigidos ao artefato, trata-se da dimensão de instrumentalização dos processos, e aos sujeitos, é a dimensão instrumentação dos processos. Instrumentalização e instrumentação constituem as duas faces indissociáveis dos processos de gênese instrumental. Essas duas dimensões diferem em sua orientação, mas são, solidariamente, o feito do sujeito (RABARDEL, 1999, p. 283)³³.

Refletindo sobre o trabalho instrumentado segundo esse ponto de vista, podemos dizer que, nos processos de instrumentação, as ferramentas de trabalho adquirem função similar à

³² Para uma análise dos esquemas de utilização associados ao artefato lousa, ver NONNON, E. *Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral*. In: **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**, n°22, 2000. Les outils d'enseignement du français. pp. 83-119.

³³ No original: Les processus de genèses instrumentales apparaissent ainsi conjointement dirigés vers l'artefact, c'est la dimension d'instrumentalisation des processus, et vers les sujets, c'est la dimension d'instrumentation des processus. Instrumentalisation et instrumentation constituent les deux faces indissolubles des processus de genèse instrumentales. Ces deux dimensions diffèrent dans leur orientation mais sont, solidairement, le fait du sujet.

dos instrumentos psicológicos tais como conceituados por Vygotski ao tratar da atividade mediatizante (1930/1985, 1931/2014), ou seja, ao serem assimilados pelo homem em função de um objetivo que deseja atingir, se tornam formas de controle do próprio homem sobre seus processos psíquicos. Por esse motivo, nesta pesquisa, interessamo-nos pelo uso que os *tuteurs* fazem dos artefatos disponíveis em seu meio de trabalho e nas modificações que operam nesses artefatos de modo a compreender as formas de estruturação da atividade que criam e transformam para exercer esse *métier*.

1.3 GÊNERO DE ATIVIDADE E ESTILO

Nas primeiras seções deste capítulo, discorreremos sobre o papel das prescrições, a dimensão impessoal do *métier*, e sobre como essas prescrições são reconcebidas em cada meio, no interior dos coletivos de trabalho, a dimensão interpessoal do *métier*. Tendo em vista que o trabalho é uma atividade social e que se inscreve em uma tradição com características compartilhadas, qual seria, respectivamente, o lugar da construção coletiva do *métier* e, à contrapartida, da expressão da subjetividade do trabalhador? Inspirando-se nas noções bakhtinianas de gênero e estilo, Clot e Faïta (2000) propõem as noções de *gênero de atividade* e *estilo da ação*, que exploraremos nesta seção.

O conceito de gênero de atividade, ou gênero profissional, inspira-se nos trabalhos de Bakhtin (1979/1997) sobre os gêneros de discurso, que, segundo o teórico russo, podem ser definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, constituídos historicamente, e que mantêm uma relação direta com a dimensão social (BAKHTIN, 1979/1997, p. 280). Nas situações empíricas de produção textual, os indivíduos, com base em suas representações sobre o contexto, mobilizam essas formas de “pré-dizer” sem as quais, segundo Bakhtin (1979/1997, p. 302) “a comunicação seria quase impossível”. Analogamente ao gênero de discurso bakhtiniano, o gênero de atividade comporta, por assim dizer, modos relativamente estáveis de agir construídos na história social de um *métier*.

De acordo com Clot (1999/2002, p. 200), não haveria apenas gêneros de discursos ou enunciados, como formulado por Bakhtin, mas também gêneros sociais de atividade, que abarcam, além dos gêneros de discurso, os gêneros de técnicas que se criam a partir da reformulação das prescrições no interior dos coletivos de trabalho e de sua atualização no agir. Os gêneros de atividade se constituem, assim, de modo tácito, como um conjunto de avaliações, de modos de se portar, modos de realizar um atividade, de conduzi-la da maneira

mais eficaz possível ao seu objetivo, funcionando como uma espécie de “pré-dizer”, um “pré-trabalhar” ou uma “pré-atividade”:

O gênero é, de certo modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de um dado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresentar³⁴ (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 11 – tradução nossa).

Para Clot (CLOT, 2008/2011), a ideia de um gênero de atividade desfaz a simples oposição entre trabalho prescrito e trabalho real, pois abarca regras tácitas de um *métier* impostas pelos próprios trabalhadores e que permitem a economia do agir do trabalhador. Por um lado, os gêneros de atividade comportam regras que limitam o agir dos trabalhadores, na medida em que designam o que é apropriado ou inapropriado para cada situação, mas, por outro, também funcionam como recurso para a vida profissional, uma vez que é nesse repertório de ações que os trabalhadores buscarão amparo diante das condições reais de trabalho. Do mesmo modo que, retomando Bakhtin (1979/1997), se tivéssemos que construir completamente nossos enunciados a cada vez que falamos, a comunicação seria quase impossível, “se fosse necessário criar a cada vez na ação cada uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível”³⁵ (CLOT, 2008/2011, p. 105).

O gênero de atividade proporciona o pertencimento dos sujeitos a um grupo por meio do reconhecimento de práticas sociais que lhes são comuns. Por esse motivo, o gênero é considerado uma memória *transpessoal* do *métier* (CLOT, 1999/2002, 2008/2011).

Na analogia criada entre gênero do discurso e gênero de atividade, Clot e Faïta (2000) fazem também uma aproximação entre palavra e gesto profissional. Assim como a palavra, em uma concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 1979/1997), pode ser a palavra para si, a palavra para o outro e a palavra no dicionário, o gesto profissional seria uma “arena de significações”:

Ele é também a individualização e a estilização de técnicas corporais e mentais, eventualmente diferentes, em circulação no *métier* e que fazem o “tocado social” desse *métier*. Tal gesto é tão somente a integralidade das discordâncias e apoios entre gesto prescrito, meu próprio gesto e o gesto dos colegas de trabalho. Tanto maneiras pessoais de utilizar um gênero social impessoal que se perfaz à sua maneira em função dos objetivos buscados em uma ação, quanto maneiras de se

³⁴ Na versão original : *Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présumées, sans qu'il soit nécessaire de respecifier la tâche chaque fois qu'elle se présente.*

³⁵ No original: *S'il fallait créer chaque fois dans l'action chacune de nos activités, le travail serait impossible.*

infiltrar no pré-estabelecido disponível para dele dispor³⁶ (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 12).

Na análise do trabalho educacional, valendo-se da noção de gênero de atividade, Amigues (2004) constata que, no *métier* de professor, há uma série de regras tácitas, o que chama de “gestos genéricos”, ou seja, modos de fazer e de se portar que parecem obedecer a um princípio de transversalidade. Para além desses “gestos genéricos”, há ainda “gestos específicos” associados às disciplinas ensinadas que distinguem, por exemplo, o trabalho de um professor de artes do trabalho de um professor de matemática ou de língua estrangeira. Para nós, esses gestos específicos atestam a influência da disciplina ensinada na escolha das ações mais adaptadas para ensiná-la. A partir dessa reflexão, podemos esperar que o trabalho de um *tuteur* formador de professores de língua estrangeira tenha também seus gestos específicos que o diferenciem do *métier* de *tuteur* em outros contextos.

De acordo com Saujat (2004b), essa transversalidade específica no interior do *métier* não se encontra apenas no trabalho do professor de uma mesma disciplina. Em suas pesquisas sobre o trabalho de professores iniciantes, ele constatou que professores iniciantes de disciplinas diferentes tinham em comum o esforço por compensar sua inexperiência diante das situações complexas de sala de aula. Assim, dispunham de recursos intermediários, dentre os quais o excesso de técnicas de controle do comportamento dos alunos no intuito de instaurar um ambiente em que fosse possível a aprendizagem dos alunos e sua própria aprendizagem do *métier* (SAUJAT, 2004b). Esses gestos específicos revelam um modo de organização transversal próprio do trabalho dos professores iniciantes e que, segundo Saujat, permite que se fale em um “gênero iniciante”. Apoiando-se nos estudos de Ria (2001, *apud* SAUJAT, 2002), o autor argumenta que esse gênero iniciante se constitui como o início de uma “cultura profissional coletiva” em que se trata, para o professor novato, de “tornar outra sua própria experiência” e de “tornar sua a experiência dos outros”. Novamente, vemos uma relação com nossa pesquisa, pois uma das funções do *tuteur* é valer-se de sua própria experiência para acompanhar o professor iniciante, na tentativa de transformá-la em experiência para o outro.

Como explica Clot (1999/2002), os gêneros de atividade estão relacionados às situações de trabalho e aos meios que consolidam, de modo provisório, determinadas formas

³⁶ No original: Il est aussi l’individuation et la stylisation des techniques corporelles et mentales, éventuellement différentes, en circulation dans le métier et qui font le « touché social » de ce métier. Tel geste n’est que l’intégrale des discordances et des épaulements entre le geste prescrit, mon propre geste et le geste des collègues de travail. Autant de manières personnelles d’utiliser un genre social impersonnel qu’on achève à sa façon en fonction des buts qu’on poursuit dans telle action, autant de manières de se couler dans du préétabli disponible pour en disposer.

de agir comuns. Retomando o conceito vygotskiano de instrumento (VYGOTSKI, 1930/1985), que examinamos na seção anterior, Clot ressalta o papel dos gêneros enquanto instrumentos psicológicos do trabalhador:

Por meio de seus “falados” e seus “tocados” comuns, graças também às regras implícitas que o compõem, um gênero social de atividades retém a memória impessoal de um meio. Ele é, ao mesmo tempo, o instrumento técnico e psicológico desse meio de vida. Pelo domínio do gênero ligado a uma situação, cada sujeito pode prever – ao menos parcialmente – os resultados de sua ação, que ele antecipa através de si. O gênero torna hábil. Ele também pode tornar inábil se for desajustado e assim perder sua eficácia. Seguem-se então mal-entendidos na troca e fracasso na ação. Um ajuste se faz necessário³⁷ (CLOT, 1999/2002, p. 201).

Sendo assim, quando o gênero de atividade não corresponde às necessidades do real, é preciso reconcebê-lo. De acordo com Clot (CLOT, 1999/2002), essa tarefa de reconcepção se dá no interior dos coletivos de trabalho, por meio do debate estilístico sobre as diferentes formas de fazer. Essa questão será mais explorada na próxima seção, quando abordarmos os métodos de intervenção adotados pela clínica da atividade para a transformação e a análise das situações de trabalho.

Precisamos, entretanto, que o estilo não é compreendido aqui como uma dimensão meramente pessoal da atividade, mas como uma contrapartida do gênero. Conforme explica Clot (2008/2011), o estilo é o “retrabalho dos gêneros em situação e os gêneros, por conseguinte, o contrário de estados fixos³⁸”. Dessa forma, o gênero é tido como um construto social em perpétua transformação, que se materializa na singularidade de cada situação vivida. Como formula Clot,

O estilo individual é antes de tudo a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir, em função das circunstâncias³⁹ (CLOT, 2008/2011, p. 109).

No quadro teórico que adotamos nesta tese para o estudo das atividades de linguagem (BRONCKART, 2006b, 2008a, 2010, 2013), esses dois aspectos – o gênero e o estilo – também são contemplados de forma dialética. Em um artigo de 2006, *Contraintes et libertés textuelles*, Bronckart (2006) defende a tese de que o exercício da liberdade textual não é incompatível com a existência de restrições inerentes a cada gênero. Pelo contrário, o domínio

³⁷ No original: par l’entremise de ses “parlés” et de ses “touchés” communs, grâce aussi aux règles implicites qui le trament, un genre social d’activités retient la mémoire impersonnelle d’un milieu. Il est à la fois l’instrument technique et psychologique de ce milieu de vie. Par la maîtrise du genre attaché à une situation, chaque sujet peut prédire – partiellement au moins – les résultats de son action, qu’il antecipe à travers lui. Le genre rend habile. Il peut aussi rendre maladroit s’il est désajusté et perd de son efficacité. S’ensuivent alors malentendus dans l’échange et échec dans l’action. Une retouche s’impose.

³⁸ No original: Les styles sont le retravail des genres en situation et les genres, du coup, le contraire d’états fixes.

³⁹ No original: Le style individuel est avant tout la transformation des genres dans l’histoire réelle des activités au moment d’agir, en fonction des circonstances.

de padrões de organização dos textos e dos discursos seria uma condição para a transgressão pertinente e motivada dessas mesmas regras, contribuindo assim com a evolução dos gêneros. Uma tese similar é defendida por Clot e Faïta (2000) em relação aos gêneros de atividade. Segundo os autores (CLOT e FAÏTA, 2000, p. 15), “tomar liberdades com os gêneros implica uma fina apropriação dos mesmos”⁴⁰. Ao passo que o domínio do gênero permite o exercício de liberdades estilísticas, a criação estilística extrapola os limites do já vivido e contribui com a renovação do gênero.

Como vimos pelo conceito de real da atividade, a atividade dos trabalhadores é permeada por não realizados que concorreram em algum momento com a ação que se realizou. Esses não realizados propõem outros destinos para o agir ou, como formula Clot (2008/2011, p. 111), “a memória pessoal é maleável”⁴¹.

De acordo com Clot (2008/2011, p. 111), o estilo tem uma “dupla vida”, pois se trata de uma forma do profissional tomar distância, ao mesmo tempo, da história social do *métier* e de sua própria história pessoal. Conforme explica:

O sujeito também é sempre premeditado por seus próprios scripts: esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos sedimentados ao longo de sua vida, que podem ser vistos também como um estoque de prontos-a-agir em função da avaliação da situação, espécie de gênero interior que limita, facilita e eventualmente confunde sua ação. Aí está sua experiência. Ele tenta jogar com ela. No contato com o real, os esquemas dessa experiência interferem uns nos outros, convocando o novo ou repetindo o antigo⁴² (CLOT, 2008/2011, p. 111 – tradução nossa).

Essa visão do sujeito como sendo marcado pelos scripts construídos ao longo de sua vida nos remete à visão vygotskiana sobre a atividade humana, segundo a qual ela pode ser classificada em dois tipos principais: a **atividade reconstituidora ou reprodutiva** e a **atividade criadora ou combinatória** (VYGOTSKI, 1930/2009).

A atividade reconstituidora está relacionada à memória de uma experiência vivida. Nesse tipo de atividade, “nada se cria de novo e sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia” (VYGOTSKI, 1930/2009 p. 12). O autor atribui à plasticidade do cérebro humano a capacidade de conservar traços das experiências anteriores, assim como se conserva no papel a marca de uma dobra. Essa plasticidade também é o que permite ao

⁴⁰ No original: prendre des libertés avec les genres implique une fine appropriation de ses derniers.

⁴¹ No original: la mémoire personnelle a du jeu.

⁴² No original: Le sujet est toujours aussi prémédité par ses propres scripts: schèmes opératoires, perceptifs, corporels, émotionnels ou encore relationnels et subjectifs sédimentés au cours de sa vie, qu'on peut voir également comme un stock de prêts à agir en fonction de l'évaluation de la situation, sorte de genre intérieur qui contraint, facilite et éventuellement fourvoie son action. C'est là son expérience. Il cherche à jouer avec elle. Au contact du réel, les schèmes de cette expérience interfèrent entre eux, convoquant du nouveau ou répétant de l'ancien.

homem se adaptar ao contexto em que vive e se apropriar dos pré-construídos culturais de seu meio.

Diversamente das atividades reconstituídoas, toda atividade humana que tem por objetivo a “criação de novas imagens e ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores de sua experiência” (VYGOTSKI, 1930/2009 p. 13) é considerada uma atividade criadora ou combinatória. Como explica Vygotski:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente (VYGOTSKI, 1930/2009 p. 14).

Tendo em vista que se cria o novo a partir de elementos de experiências anteriores, em uma concepção vygotskiana da atividade, a criação não é um produto de uma genialidade original e a-histórica. Em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, a atividade criadora de um sujeito tem sempre uma profunda relação, por um lado, com o meio em que esse sujeito está inserido, com os pré-construídos sócio-culturais do mundo em que vive e, por outro lado, com as experiências que vivenciou e com as marcas que essas experiências imprimiram em sua memória. Sendo assim, a riqueza e a diversidade da experiência vivida têm uma profunda relação com as possibilidades do sujeito de agir criativamente (VYGOTSKI, 1930/2009, p. 22).

Retomando a dialética entre gênero de atividade e estilo, de acordo com Clot, o exercício do estilo se faz não apenas a partir da liberação do sujeito com relação a sua experiência vivida, sua memória pessoal, ou seu “gênero interior”. Ela se erige também da recriação da dimensão genérica de sua atividade, ou de seu “gênero exterior” (CLOT, 2008/2011, p. 112). De certa forma, ao visar a ampliação do poder de agir dos trabalhadores, o que se tenta fazer é restaurar a imaginação, permitindo que o trabalhador pense em novas formas de conduzir sua atividade. É a partir dessa reflexão sobre a dimensão genérica e a dimensão estilística que examinaremos o *métier* de *tuteur* enquanto atividade que se constitui na interface entre a experiência vivida de cada *tuteur* e seu domínio do gênero de atividade professor de FLE.

1.4 MÉTODOS DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DA ATIVIDADE

Ao abordar a questão dos métodos no campo da psicologia, Clot (2008/2011, p. 169) retoma a premissa vygotskiana de que, para estudar o desenvolvimento, é preciso antes provocá-lo. No entanto, como se assume, ainda, que a atividade realizada é apenas uma ínfima parte do real da atividade, a análise do trabalho, para a Clínica da Atividade, não pode se concentrar apenas nas condutas observáveis dos trabalhadores, mas deve se preocupar em encontrar meios de fazer com que as atividades possíveis que foram rejeitadas venham à tona. Para isso, ela se serve de métodos de intervenção que permitem ao trabalhador assumir a posição de observador de seu próprio trabalho, levando os aspectos pessoais de sua atividade para a discussão em um plano interpessoal: a entrevista de instrução ao sócia e a entrevista em autoconfrontação.

Propostas no arcabouço teórico da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, as entrevistas em instrução ao sócia e em autoconfrontação enquadram-se em uma perspectiva vygotskiana dos estudos sobre o trabalho. Para Vygotski (1926/2010), a psicologia deveria construir um aparato conceitual e metodológico que permita refletir sobre a constituição do humano e de suas relações. Inspirando-se no método dialético marxista, Vygotski propõe a análise dialética dos conceitos formulados pela psicologia para a compreensão do psiquismo humano de modo a trazer à tona a verdadeira natureza dos fenômenos psicológicos, preconizando “um procedimento genético enquanto ‘método indireto’ que permita explicar as etapas e as transformações do movimento natural dessas unidades psicológicas”⁴³ (BRONCKART e FRIEDRICH, 2010, p. 50 e 51). De modo análogo, no quadro da Clínica da Atividade, os métodos de análise da atividade são concebidos de modo a engendrar transformações na atividade coletiva dos trabalhadores, transformações essas que são o foco e o objeto de estudo nessa vertente da psicologia do trabalho. Como explicam Clot, Faïta, Fernandez e Scheller (2000), ao descrever o método da autoconfrontação:

Como indicamos, ela visa antes de tudo a criar um quadro que permita o desenvolvimento da experiência profissional de um coletivo engajado nesse trabalho de co-análise. Se hoje é pressuposto que é preciso compreender para transformar, acreditamos que é preciso transformar para compreender, se procurarmos, como é nosso caso, compreender como cresce ou diminui o raio de ação dos sujeitos, o desenvolvimento e seus impedimentos⁴⁴ (Clot et al, 2000, p. 3-4).

⁴³ No original: “une démarche génétique en tant que method indirecte permettant d’expliquer les étapes et les transformations du mouvement naturel de ces unites psychologiques”.

⁴⁴ No original: Comme nous l'avons indiqué, elle vise avant tout à créer un cadre permettant le développement de l'expérience professionnelle du collectif engagé dans ce travail de co-analyse. S'il est maintenant acquis qu'il faut comprendre pour transformer, nous croyons que pour comprendre il faut transformer, si l'on cherche, comme c'est notre cas, à comprendre comment s'accroît ou diminue le rayon d'action des sujets, le développement et ses empêchements.

É preciso salientar que, no quadro metodológico da Clínica da Atividade, os métodos como a entrevista de instrução ao sócia e a entrevista em autoconfrontação são usados em resposta a uma demanda, formal ou informal, de resolução de problemas encontrados na situação de trabalho. Por esse motivo, os especialistas dessa vertente das Ciências do Trabalho consideram que a pesquisa é subordinada ao trabalho de *intervenção*. Esse posicionamento não é consensual no campo das Ciências do Trabalho. Embora salientem a importância da concepção da intervenção em resposta a uma demanda que emane do meio de trabalho, em estudos realizados por outras equipes, como a ERGAPE (FÉLIX; SAUJAT, 2015), a pesquisa e a intervenção são caracterizados como processos associados, o que leva os autores a falarem em intervenção-pesquisa. Em nossa pesquisa, tendo em vista que já conhecíamos o dispositivo da autoconfrontação, optamos por seguir a orientação global da Clínica da Atividade, agindo, primeiramente, como *intervenantes*⁴⁵ interessadas na transformação da situação de trabalho para, posteriormente, assumir o papel de *pesquisadoras*.

A entrevista de **instrução ao sócia** é um método de intervenção criado por Odonne na década de 70. Na apropriação feita por Clot (1999/2002) do método de Odonne, a instrução ao sócia é feita em duas etapas gravadas em áudio, sendo a primeira a instrução propriamente dita e a segunda um “retorno ao coletivo”, em que a atividade se torna objeto de discussão entre pares. Na primeira etapa da instrução ao sócia, o *intervenante* pede ao trabalhador que diga, em detalhes e diante de um coletivo de pares, o que fará em seu próximo dia de trabalho. Ele introduz a situação da seguinte maneira: *Imagine que eu sou seu sócia e que amanhã eu tenha que substituí-lo em seu trabalho. Quais são as instruções que você precisa me dar para que ninguém perceba a sua ausência?* Enquanto o trabalhador/instrutor diz ao seu sócia o que ele deverá fazer, os seus pares ouvem e pensam no que fariam na mesma situação (CLOT, 1999/2000; 2001). A partir das instruções dadas pelo trabalhador/instrutor, o *intervenante* fará perguntas que permitam o detalhamento do trabalho, as escolhas feitas e outras possibilidades de ação. Como explica Clot,

O sócia "reclama" um acesso não apenas à ação vivida, mas ao que não foi e não é vivido pelo sujeito. [...] A atividade do sócia consiste em resistir à atividade do instrutor que tenta fazer com que ele compartilhe de sua visão do real. Ele resiste ao

⁴⁵ Na ausência de um termo equivalente em português, optamos por manter o termo francês *intervenante/intervenante* para designar a pessoa que intervém junto a um coletivo de trabalhadores no quadro de uma intervenção em situação de trabalho.

interpor entre o instrutor e sua ação uma imagem da situação que destoa da ideia “naturalizada” feita pelo sujeito ⁴⁶ (CLOT 1999/2000, p. 155-156 – tradução nossa).

Na segunda etapa da instrução ao sósia, o *intervenant* pede ao trabalhador que escolha um excerto da gravação para transcrever e que escreva um comentário sobre esse excerto, elucidando pontos obscuros e reformulando o que lhe pareceu estranho. Então, o coletivo se reunirá novamente e cada trabalhador apresentará esse comentário escrito, discutindo-o com seus pares. Como aponta Kostulski (2012), a instrução ao sósia faz com que o sujeito mobilize a linguagem em sua diversidade funcional, pois a atividade é enunciada, ouvida, transcrita, relida, comentada por escrito e, finalmente, se torna objeto de debate com o objetivo de fazer com que o sujeito se confronte com sua própria atividade.

Em um artigo intitulado *Mondes du travail et pratiques langagières*, o linguista Daniel Faïta (1989) discute as dificuldades de uma análise do trabalho que leve em consideração a materialidade da linguagem nos processos de intervenção. Uma primeira dificuldade apontada por Faïta (1989), e que também foi observada por Odonne⁴⁷, consiste na tendência dos trabalhadores em *embelezar* sua conduta durante entrevistas sobre o trabalho, disfarçando suas práticas efetivas de modo a torná-las mais parecidas com o trabalho prescrito, ou o que os trabalhadores imaginam que seus destinatários desejam ouvir. Além disso, Faïta (1989, p. 112) também constata que, ao ser entrevistado, o trabalhador simplifica sua atividade, tornando difícil ou inacessível a análise das marcas discursivas que permitam compreender os valores que embasam as condutas dos trabalhadores. No intuito de superar essas duas dificuldades, ele sugere, então, o uso de **entrevistas em autoconfrontação** como metodologia de análise do trabalho que permite que o trabalhador seja constantemente exposto a cenas de seu próprio trabalho, gravadas em vídeo.

1.4.1 A AUTOCONFRONTAÇÃO

A metodologia da autoconfrontação é dividida em cinco etapas (FAÏTA e VIEIRA, 2003), que correspondem a : 1. Constituição do coletivo e filmagem do trabalho realizado; 2. Entrevista em autoconfrontação simples; 3. Entrevista em autoconfrontação cruzada; 4. Retorno ao coletivo; 5. Apropriação do objeto pela equipe de pesquisa.

⁴⁶ “le sosie ‘reclame’ un accès non pas au seul vécu de l’action, mais à ce qui n’a pas été et n’est pas vécu par le sujet. [...] L’activité du sosie consiste à résister à l’activité de l’instructeur qui cherche à lui faire partager sa version du réel. Il résiste en interposant entre l’instructeur et son action une image de la situation peu conforme à l’idée ‘naturalisée’ que s’en fait le sujet.”

⁴⁷ ODDONE et al (1981). **Redécouvrir l’expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail**. Paris: Éditions Sociales.

Na primeira etapa, após um período de observação do meio e de suas dinâmicas pelo *intervenant*, os trabalhadores são convidados a constituir um **coletivo de análise do trabalho** que se reunirá para discutir sobre as dificuldades encontradas no trabalho e definir as situações que deverão ser objeto de transformação e estudo no quadro da intervenção. Nessa reunião também são eleitos dois trabalhadores voluntários que terão cenas de seu trabalho filmado, de acordo com os objetos de análise definidos pelo coletivo. A partir dos filmes realizados, são então selecionadas sequências de vídeos comparáveis entre os dois participantes.

A resposta da intervenção às demandas ou às expectativas dos trabalhadores é parte fundamental da metodologia da autoconfrontação e, segundo Faïta e Saujat (2010), “transforma sensivelmente a posição do pesquisador, pela renúncia ipso facto ao conforto que a elaboração de problemáticas guiadas segundo considerações puramente teóricas e experimentais traz”⁴⁸. No estudo do trabalho educacional de acordo com uma clínica da atividade de ensino, como postulam os autores (FAÏTA e SAUJAT, 2010), os conflitos do trabalho devem se tornar objeto de discussão e de conhecimento pautado na ação de modo a explicitar os fatores determinantes da atividade.

Na segunda etapa, a **entrevista em autoconfrontação simples**, são realizadas entrevistas com cada um dos participantes que, reunidos com o *intervenant*, assistem às cenas de seu trabalho selecionadas na primeira etapa da intervenção. Nesse momento, o *intervenant* buscará estimular o diálogo fazendo perguntas, pedindo esclarecimentos ou, quando necessário for, reconduzindo o foco da discussão para as cenas concretas do trabalho realizado assistidas em vídeo.

Na terceira etapa, a **entrevista em autoconfrontação cruzada**, o *intervenant* e os dois trabalhadores que tiveram sua atividade filmada voltam a se reunir. Eles assistem, então, a sequências do filme do trabalho realizado pelo primeiro e pelo segundo trabalhador⁴⁹, que serão objeto de comentário e de discussão entre os pares. Nesse momento, o *intervenant* fará perguntas aos trabalhadores, no intuito de fazer emergir da discussão as diferenças estilísticas e os modos de agir possíveis para aquela situação que é objeto de análise.

De acordo com Faïta e Saujat (2010), as entrevistas em autoconfrontação provocam um desdobramento do sujeito que, primeiramente, se confronta e às vezes se surpreende com suas próprias ações, envolvendo-se em um diálogo consigo mesmo no qual justifica as

⁴⁸ No original: L’existence d’une demande ou d’une attente transforme sensiblement la position du chercheur, par le renoncement ipso facto au confort que procure l’élaboration de problématiques guidées suivant des considérations purement théoriques et expérimentales.

⁴⁹ Em alguns casos, assiste-se até mesmo a trechos das entrevistas em autoconfrontação simples.

decisões tomadas na situação de trabalho; em um segundo momento, ao ser confrontado com o olhar e os comentários dos pares, abrem-se novas possibilidades para o agir. Para Clot (1999/2000, p.150), trata-se de um método que possibilita a tomada de consciência sobre a experiência vivida, pois “a intersubjetividade da interação regada com um pesquisador leva o sujeito a manifestar dimensões ignoradas por ele mesmo em sua própria experiência⁵⁰”.

Na quarta etapa, tanto as entrevistas em autoconfrontação simples, quanto as entrevistas em autoconfrontação cruzada são gravadas em vídeo. Essas gravações são, então, compartilhadas com os dois trabalhadores participantes das entrevistas em autoconfrontação, que escolherão excertos das discussões que desejem mostrar aos demais colegas do coletivo de análise do trabalho, durante a reunião de **retorno ao coletivo**.

Finalmente, após o retorno ao coletivo, os materiais produzidos ao longo da intervenção podem ser usados para a pesquisa acadêmica.

O quadro a seguir, adaptado de Faïta e Vieira (2003) e adaptado por nós (DANTAS-LONGHI, 2013), sintetiza as fases que compõem o método da autoconfrontação:

Quadro 2 – Fases da autoconfrontação (Adaptado de Faïta e Vieira, 2003)⁵¹

Fase	Natureza	Características
1. Filme	Imagens da atividade	Seleção de sequências homogêneas comparáveis entre os participantes, escolhidas e montadas em função dos conhecimentos do pesquisador sobre a atividade e as situações de trabalho.
2. Entrevista em autoconfrontação simples	Produção de um texto por cada um dos protagonistas. Interação entre sujeito autoconfrontado e pesquisador.	Texto produzido em referência à atividade observada. Abertura de um espaço para os comentários do sujeito que vá além de sequências descritivas/explicativas e de respostas às questões do pesquisador. Desenvolvimento da situação.
3. Entrevista em autoconfrontação cruzada	Produção discursiva contextualizada (em relação à fase precedente). Instauração de uma relação dialógica enriquecida e complexificada entre os dois sujeitos participantes sob o controle do pesquisador.	Essa fase integra dois níveis de referência: à atividade filmada (1a. fonte) e ao texto produzido durante a autoconfrontação simples (2a. fonte). Assim, as fases de interação entre os participantes, entre os participantes e o pesquisador e as referências de cada um a si mesmo fora do processo de interação podem se reportar às duas fontes anteriores.
4. Retorno ao meio de trabalho	Produção do objeto (resultante do conjunto das fases) com finalidade de herança a ser deixada em resposta à demanda inicial (ou ao projeto).	O objeto se autonomiza em relação às fases de produção. Ele pode ser usado de diversas maneiras: suporte de discussões consecutivas no meio de trabalho, formação, etc.
5. Apropriação do objeto pela equipe de pesquisa	Análise específica do objeto produzido.	Implicações conceituais, metodológicas, epistemológicas. O objeto em si, sob todos os ângulos, bem como as relações estabelecidas nas fases de produção, tornam-se novos objetos de pesquisa. A relação entre as fases, as continuidades preservadas durante a ação, a interface atividade/discurso, são extraídos da adversidade da vida.

⁵⁰ No original: l’intersubjectivité de l’échange réglé avec un chercheur pousse le sujet à manifester des dimensions ignorées de lui-même dans sa propre expérience.

⁵¹ Quadro adaptado de Faïta e Vieira (2003, p. 138).

De acordo com Lousada (2006, p. 79), os procedimentos para o estudo das situações de trabalho elaborados pelos autores mencionados “têm em comum o fato de propiciarem a criação de um diálogo sobre a atividade de trabalho, respeitando o princípio vigotskiano sobre a relação estreita entre interação, linguagem e desenvolvimento”. Desse diálogo, podem emergir controvérsias sociais, ou conflitos sobre os critérios de qualidade do trabalho que revelam tensões entre as diferentes instâncias que organizam o trabalho e entre os trabalhadores. Ao invés de negar esses conflitos, por meio da autoconfrontação, busca-se abordá-los e mesmo provocá-los:

A experiência de uma clínica da atividade mostra que se pode instituir esse conflito [de critérios sobre a qualidade do trabalho] fazendo recuar o velho hábito de trapacear com o real nas organizações. A negação do conflito em torno do trabalho bem feito, conflito comum e normal, intoxica as relações sociais e as desvitaliza, degradando a saúde no trabalho. A supressão dessa dissonância patente, que nem por isso desaparece, é o principal risco psicossocial de nosso tempo. Uma clínica da atividade tem por objeto levantar essa inibição dialógica pela retomada da criação profissional coletiva. O profissionalismo precisa de diálogo para sobreviver, de discordâncias e arbitragens [...]. A inteligência e o engajamento subjetivo e coletivo só se aguçam deliberando; é ao rever as questões, examinando todas as soluções, que terminamos nos aproximando da solução que procuramos, sobre a qual possa existir um acordo – mesmo que deva ser revisto quando posto à prova pelo real – e que ninguém tinha pensado antes⁵² (CLOT, 2016, p. 68).

Ao explorar a controvérsia, não se busca “chegar à sacro-santa boa prática padronizada atrás da qual todos se alinham em fila indiana”⁵³ (CLOT, 2016), mas sim trazer o que se compreende por um trabalho bem feito para o centro da disputa profissional, visando, por um lado, ampliar o poder de agir, e, por outro, realimentar o gênero profissional. Ao final da intervenção, espera-se que os filmes das autoconfrontações tornem-se recurso para o desenvolvimento de todo o coletivo de trabalhadores:

Cada autoconfrontação faz reviver o gênero de um modo pessoal, oferecendo ao coletivo a possibilidade de um aperfeiçoamento do gênero ou, em todo caso, a possibilidade de um questionamento que possa desencadear a validação coletiva de novas variantes. O gênero pode assim permanecer vivo, ou seja, conservar as

⁵² No original: *l'expérience d'une clinique de l'activité montre qu'on peut instituer ce conflit en faisant reculer la vieille habitude de tricher avec le réel dans les organisations. Le déni du conflit autour du travail bien fait, conflit au demeurant ordinaire et normal, intoxique aujourd'hui les rapports sociaux et les dévitalise en dégradant la santé au travail. Le refoulement de cette dissonance patente, qui ne disparaît pas pour autant, est le principal risque psychosocial de la période. Une clinique de l'activité a pour objet de lever cette inhibition dialogique par la reprise de la création professionnelle collective. Le professionnalisme a besoin de dialogue pour se survivre, de discordances et d'arbitrages. [...] Car l'intelligence et l'engagement subjectif et collectif ne s'aiguisent qu'en délibérant ; c'est en faisant le tour des questions, en examinant toutes les solutions, qu'on finit par se rapprocher de celle qu'on cherche, sur laquelle un accord - même à revoir à l'épreuve du réel - peut se faire et à laquelle nul n'avait songé auparavant.*

⁵³ No original: *Il ne s'agit pas d'aboutir à la sacro-sainte « bonne pratique » standard derrière laquelle se ranger en file indienne.*

qualidades de um instrumento da ação, quando as condições da ação se transformam (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 16)⁵⁴.

Tendo apresentado um panorama dos conceitos das Ciências do Trabalho que embasam esta pesquisa, apresentaremos, na próxima seção, alguns pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009; 2006a, 2008, 2006/2009; 2007/2010) que nortearão nossas análises do agir dos *tuteurs* por meio dos textos produzidos em situação de intervenção sobre o trabalho.

⁵⁴ “Chaque autoconfrontation fait revivre le genre d’une façon personnelle, offrant la possibilité au collectif d’un perfectionnement du genre ou, en tout cas, celle d’un questionnement pouvant déboucher sur la validation collective de nouvelles variantes. Le genre peut ainsi rester vivant, c’est-à-dire conserver les qualités d’un instrument de l’action, quand les conditions de l’action se transforment”.

CAPÍTULO 2. COMPREENDER A ATIVIDADE DO FORMADOR PELA ANÁLISE DE TEXTOS SOBRE O TRABALHO

Nesta pesquisa, aderimos à concepção teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) sobre a linguagem e o agir humano. Neste capítulo, discutiremos alguns aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009) para a compreensão do agir dos profissionais da educação por meio da análise dos textos produzidos em situação de trabalho.

Na primeira seção, abordaremos os conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) que nos permitem pensar nas relações entre linguagem e agir humano (BRONCKART, 1999/2009, 2006/2009, 2010a). Discutiremos, também, os fundamentos do ISD e sua visão sobre os processos de mediação formativa (BRONCKART, 2007/2010). Na segunda seção, exporemos a abordagem do ISD para a análise de textos (BRONCKART, 2008a, 2010, 2013), complementando-o com empréstimos feitos à análise do discurso de linha francesa (AUTHIER-REVUZ, 1998; MAINGUENEAU, 1989, 2001) e com aportes de outras pesquisas sobre o trabalho educacional realizadas segundo o quadro teórico-metodológico do ISD (LOUSADA, 2006; ABREU-TARDELLI, 2006; BUENO, 2007; REGISTRO, 2010; DREY, 2011; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; LANFERDINI, 2012; DANTAS-LONGHI, 2013; FREUDENBERGER, 2014; SILVA, 2015; BARIONI, 2016; SOARES, 2016; SANTOS, 2016; FAZION, 2017). Na terceira seção, apresentaremos as figuras de ação, categorias específicas de análise do agir tal como prefigurado em textos produzidos em situação de trabalho que decorrem do modelo de análise do ISD (BULEA e FRISTALON, 2004; BULEA, 2010). Na quarta seção, baseando-nos nos estudos de Leplat (2013), traremos algumas reflexões sobre a análise dos gestos em textos multimodais sobre o trabalho, como a entrevista em autoconfrontação.

2.1 RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E AGIR HUMANO NO QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

De acordo com Bronckart (2006/2009), o Interacionismo Sociodiscursivo é uma abordagem que se inscreve no Interacionismo Social tal como concebido por Mead⁵⁵ e Vygotski (1934/1997), uma corrente para a qual a questão da construção do pensamento humano consciente deve ser tratada concomitantemente à questão da construção dos fatos sociais e das obras culturais, pois considera que os processos de individuação (formação do indivíduo) e os processos de socialização (formação social) são duas vertentes complementares do mesmo desenvolvimento humano (BRONCKART, 2010). Conforme explica o autor (BRONCKART, 2011), o Interacionismo Social, propõe um esquema do desenvolvimento filogenético humano baseado nos escritos filosóficos de Marx e Engels no qual o homem, pela evolução de suas capacidades biológicas, realiza atividades coletivas mais complexas do que as dos demais animais socializados. Essas atividades coletivas complexas deram origem à atividade verbal como modo de organização e regulação das atividades não-verbais. A atividade verbal humana, por sua vez, produz representações coletivas dos aspectos do mundo, que compõem pré-construídos sociais. Finalmente, a interiorização pelos sujeitos dessas unidades semióticas socializadas transforma seu psiquismo “em um sistema de pensamento auto-acessível ou potencialmente consciente, e é o desdobramento da atividade linguageira pelos indivíduos pensantes que torna possível a constituição dos mundos de obras e de cultura” (BRONCKART, 2011, p. 25)⁵⁶.

Apoiando-se no quadro teórico do Interacionismo Social, o ISD rejeita a divisão entre pesquisas e disciplinas “básicas” ou “duras” e disciplinas “aplicadas”, pois da perspectiva por ele adotada, com a qual corroboramos, as elaborações conceituais das pesquisas em ciências humanas só podem ser validadas em último grau por dados empíricos (BRONCKART, 2004a). Na esteira da proposta de Vygotski (1934/1997), o ISD contesta, ainda, a subdivisão das Ciências Humanas em disciplinas e subdisciplinas (BRONCKART 2006/2009) e, procurando desenvolver uma das teses vigotskianas, assume um posicionamento epistemológico segundo o qual a linguagem tem papel central no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento.

De acordo com Bronckart (1999/2009), nas complexas formas de organização e de atividade humanas, destaca-se o papel da linguagem enquanto modo de comunicação particular que é não apenas produto da interação social, mas também meio de transformação

⁵⁵ Mead, G. H. *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

⁵⁶ No original: C’est alors l’appropriation et l’intériorisation de ces unités sémiotiques toujours déjà socialisées qui engendrent la transformation du psychisme hérité en un système de pensée auto-accessible ou potentiellement conscient, et c’est le déploiement de l’activité langagière par des individus pensants qui rend possible la constitution des mondes d’œuvres et de culture

dos pré-construídos sociais. Bronckart (1999/2009, p. 36) retoma a tese de que, com evolução dos modos de organização do trabalho, formam-se também comunidades verbais, que elaboram, de modo mais ou menos implícito, formas particulares de funcionamento da língua, o que o autor chama de formações sociodiscursivas ou sociolinguageiras. Às diversas atividades sociais não verbais, correspondem textos também variados que, por sua vez, podem ser agrupados em gêneros de texto em perpétua transformação (BRONCKART, 1999/2009, p. 35).

Como explicam Machado e Cristovão (2006), “desde o momento do nascimento, a exposição contínua aos gêneros vai construindo nos leitores e nos produtores um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades específicas de diferentes gêneros, mesmo que de forma não consciente ou sistemática”. Ao mesmo tempo, a cada realização de um texto empírico, os gêneros são remodelados, segundo as intenções de seu produtor, sua situação de ação ou os efeitos que deseja produzir em seu destinatário e seu estilo particular. Assim, de forma dialética, toda ação de linguagem realizada no interior de uma determinada formação social é um empréstimo aos pré-construídos de uma comunidade verbal e também provoca a transformação desses mesmos pré-construídos.

Sendo assim, os gêneros não podem ser vistos como entidades estanques. Como explica Marcuschi (2003, p.19), eles são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Baseando-se em Bakhtin (1979/1997), o autor explica que gêneros que surgem a partir de grandes suportes tecnológicos, pela intensidade e interferência de seu uso nas atividades comunicativas quotidianas, não são “inovações absolutas”, pois se ancoram em gêneros já existentes. Entretanto, possuem identidades próprias, não apenas por suas características formais, mas sobretudo por seus aspectos funcionais. Se relacionarmos essa reflexão sobre os gêneros textuais com a noção de “gênero de atividade” (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT 2008/2011), que explicamos no primeiro capítulo desta tese, poderíamos supor que novas situações de ação com objetivos próprios ensejem o surgimento de gêneros de atividade novos ancorados em gêneros de atividade pré-existent.

De acordo com Bronckart (2010, p. 4), uma visão sociointeracionista, que vise à intervenção prática no mundo, implica ao pesquisador dedicar-se à questão do agir humano “em suas relações com o mundo físico, com o pensamento, com a organização social e com a linguagem”. Tendo em vista que termos como “atividade”, “ação” e “agir” são usados pelos especialistas com significados diversos e não têm uma acepção unânime, Bronckart (2004b) propõe o seguinte uso dos termos:

- *agir* (ou agir-referente): designa “toda forma de intervenção orientada de um ou vários humanos no mundo”⁵⁷ (BRONCKART, 2004b, p.20 – tradução nossa).
- *atividade*: um agir que comporte motivações, intenções e recursos mobilizados por um coletivo organizado.
- *ação*: um agir que comporte motivações, intenções e recursos mobilizados por um só indivíduo.

Essa distinção não se apresenta nas teorias que abordamos no primeiro capítulo da tese, em que o termo “atividade” é usado de modo mais genérico referindo-se não apenas ao agir coletivo, mas também ao agir dos sujeitos. Além disso, como explicamos ao abordar o conceito de *real da atividade* (CLOT, 1999/2000; 2008/2011), a atividade pode ser compreendida como algo que vai além das condutas observáveis do sujeito, abarcando também um plano psicológico em que se encontram suas “possibilidades não-realizadas”. Nesta tese, optamos por usar os termos “atividade” e “agir” de forma genérica, reservando o termo “ação” para momentos em que são ressaltadas as condutas de um sujeito particular que não necessariamente correspondem àquelas adotadas pelo conjunto das *tutrices*.

2.1.1 ATIVIDADE DE LINGUAGEM E PROCESSOS DE MEDIAÇÃO FORMATIVA NO QUADRO DO ISD

De acordo com Bronckart (2010), o estudo do agir enquanto unidade de análise do funcionamento humano ganhou força com a redescoberta da obra de Vygotsky, nas últimas décadas no século XX. Esse reaparecimento do Interacionismo Social enquanto corrente teórica interessada pelo agir humano e que se compromete com a análise da linguagem e de seus efeitos sobre essas condições de funcionamento, provocou, de acordo com Bronckart, “uma retomada a sério dos problemas de *intervenção prática* e dos processos de *mediação formativa* que deles decorrem”⁵⁸ (BRONCKART, 2010, p. 5 – grifos do autor, tradução nossa).

Em sua visão de formação, o ISD baseia-se em três princípios da Nova Escola (BRONCKART, 2007/2010). O primeiro diz respeito ao caráter democrático e igualitário dos processos educativos e à missão da escola de promover a coesão social, permitindo o acesso

⁵⁷ “toute forme d'intervention orientée d'un ou plusieurs humain(s) dans le monde”.

⁵⁸ “une reprise au sérieux des problèmes d'intervention pratique et des processus de médiation formative qui s'y déploient”.

dos indivíduos aos diversos âmbitos das atividades sociais, o que tange, inclusive, à formação profissional. O segundo princípio refere-se ao estatuto dos conhecimentos e saberes que, em sua diversidade, são considerados sempre incompletos e submetidos a mecanismos de valoração social. Para Bronckart (2007/2010), o impacto da valoração dos saberes implica a necessidade de um ensino que confronte os alunos a essas imposições sociais e uma aprendizagem que desperte a participação autônoma e crítica dos aprendizes. Por fim, há o princípio de educabilidade que, no âmbito do ISD, considera a importância dos processos de mediação social, formais ou informais, no intuito de refletir sobre como educar. Nesse sentido, Bronckart (2007/2010) considera importante “(...) analisar detalhadamente as situações concretas e os modos de ensino que tornam mais eficazes os processos de apropriação por parte dos alunos⁵⁹” (BRONCKART, 2007/2010, p. 158 – tradução nossa).

O interesse pelas situações efetivas de sala de aula e pela prática docente não se restringe ao quadro epistemológico do Interacionismo Social e do Interacionismo Sociodiscursivo. Essa tendência surge, no campo da didática das línguas, como resposta a uma visão aplicacionista da educação, em que a escola é vista como local de aplicação de teorias formuladas no campo acadêmico. Para Bronckart (2004b, p.12-13), o aplicacionismo na educação não atingiu a eficácia esperada por dois grandes motivos: primeiramente, por não considerar a realidade da escola em seu estado atual antes de propor qualquer intervenção no ambiente escolar; em segundo lugar, por não construir um saber propriamente escolar, ou seja, por não admitir que os conhecimentos científicos não podem ser diretamente aplicados à escola.

Nas pesquisas brasileiras e genebrinas desenvolvidas com base no arcabouço teórico do ISD, o esforço de debruçar-se sobre as práticas efetivas dos professores se deu por meio da aproximação com a ergonomia europeia (BRONCKART, 2010). No início dos anos 2000, forma-se em Genebra o grupo LAF - Langage Action et Formation, voltado para o estudo do agir e dos discursos em situação de trabalho, incluindo o trabalho docente. Em 2001, no Brasil, é fundado na PUC-SP o grupo ALTER⁶⁰ – Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações, que, em sua formação inicial, reunia por laços teóricos pesquisadores de diversas universidades brasileiras, da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade de Rosário, na Argentina que, ancorando-se nos pressupostos teóricos do ISD,

⁵⁹ Na versão em espanhol: Para apoyar este principio es necesario saber *cómo educar*; y la didáctica contemporánea tiene como objetivo mayor analizar detalladamente las situaciones concretas y los modos de enseñanza que hacen más eficaces los procesos de apropiación por parte de los alumnos.

⁶⁰ Cadastrado na CNPq em 2005.

dedicavam-se à diversas temáticas dentro do campo da didática das línguas e da formação de professores (GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007).

Por meio da análise do trabalho, o grupo LAF buscava intervir nas situações de trabalho em três níveis. No nível dos pré-construídos, os pesquisadores do grupo julgavam necessário considerar a existência de quadros, tipificações ou esquemas referentes ao agir humano que se configuram “nas representações coletivas organizadas em mundos de conhecimento” (BRONCKART, 2008, p.126). Para isso, voltavam-se para os textos prescritivos, que funcionam como “modelo” para a produção de novos textos ou orientação para o agir e que constituem um primeiro lugar possível para a morfogênese da ação. No plano da realização do agir, os pesquisadores do grupo LAF trabalhavam com dois tipos de dados: a observação e a gravação da realização de tarefas de trabalho e a gravação de entrevistas antes e depois da realização da tarefa. Pela análise das condutas dos trabalhadores, segundo lugar possível de morfogênese da ação, pode-se observar a complexidade das situações de trabalho e identificar, quando possível, segmentos de atividade que mostrem o poder ou a agentividade dos trabalhadores em modificar processos em curso. Já as entrevistas ante e pós a realização da tarefa são consideradas “um terceiro lugar de morfogênese (possível) da ação”, ou seja, um lugar de concepção de novas estruturas e formas de ação resultantes da “consciência discursiva [dos trabalhadores] que pode se manifestar nos contextos coercitivos das entrevistas e no quadro da dinâmica particular que se desenvolve nessas entrevistas” (BRONCKART, 2008, p. 128). Por fim, no plano dos processos de desenvolvimento das pessoas, os resultados das pesquisas realizadas são encaminhados às instituições implicadas na pesquisa, no intuito de fornecer subsídios para a formulação de melhorias nos textos de orientação do agir, e são discutidos em seminários de análise do trabalho (BRONCKART, 2008). O esquema abaixo resume a organização da pesquisa no interior do grupo LAF e o conjunto de dados produzidos:

Figura 7 - Plano geral da pesquisa do grupo LAF (Bronckart, 2008)

Em nossa pesquisa, produzimos textos de entrevistas com os actantes antes da tarefa (reunião de constituição do coletivo), depois registramos em vídeo as condutas dos actantes (filmagem da atividade dos *tuteurs*); em seguida, fizemos autoconfrontações simples e cruzadas com eles, ou seja, depois da tarefa (*tutorat* e reunião de retorno ao coletivo). Analisaremos todos os filmes produzidos, tanto antes da tarefa, quanto depois dela, mas não analisaremos os filmes dos *tuteurs* durante a realização da tarefa, ou seja, as reuniões de *tutorat*.

No Brasil, as primeiras pesquisas que adotavam os pressupostos gerais do Interacionismo Sociodiscursivo foram desenvolvidas na PUC-SP, no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP), destacando-se o trabalho de Anna Rachel Machado cuja tese co-orientada por Jean-Paul Bronckart (MACHADO, 1995) pode ser considerada um marco precursor do ISD no Brasil. No grupo ALTER/CNPq, fundado por Machado e que, hoje, articula subgrupos de pesquisa por todo o Brasil, é grande a diversidade de temas explorados pelas pesquisas tendo como laços teóricos os pressupostos do Interacionismo Social e do Interacionismo Sociodiscursivo (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007).

Atualmente, o Grupo LAF em Genebra se configurou de outra forma, em torno do Grupo GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné), composto por três equipes: GRAFE-FORENDIF/GRAFE-PROD, dedicada a estudos sobre a formação em didática do francês; GRAFE-LITT/GRAFE-LECT – grupo de pesquisa para análise do ensino de francês; e o grupo GRAFE'MAIRE, que conduz pesquisas relacionadas ao ensino da gramática e à formação de professores para o ensino da gramática.

No que diz respeito ao Grupo ALTER-CNPq, ele é atualmente sediado na Universidade de São Paulo e tem ramificações em diferentes estados do país, como, por exemplo, ALTER-AGE, ALTER-LEGE, entre outros. Embora nem todos os subgrupos do ALTER compartilhem dos mesmos pressupostos teóricos quanto à análise do trabalho docente, no lado brasileiro, a questão de como os professores definem, elaboram e exercem seu trabalho é fundamental.

Além disso, algumas dessas pesquisas são também marcadas pela aproximação entre as preocupações da didática das línguas e a tradição teórica das Ciências do Trabalho, sobretudo da Ergonomia francófona (AMIGUES, 2004, 2007; SAUJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2000; 2008/2011), partindo do pressuposto de que, como dizem os ergonomistas, o ensino como trabalho é um enigma e posicionando-se contra um discurso ainda muito difundido na sociedade, que retrata o professor como “alguém a quem sempre falta alguma coisa” (MACHADO; LOUSADA, 2013 p. 37).

Assim, tomando por pressuposto que não se pode apreender o agir humano por meio de suas condutas observáveis, mas que o agir deixa marcas nos textos, nas interpretações fornecidas pelos actantes (BRONCKART, 2004), as pesquisas do grupo ALTER/CNPq têm se debruçado sobre textos produzidos em situação de trabalho ou sobre o trabalho de ensino. É com base em pressupostos teóricos da clínica da atividade (CLOT, 1999) e da ergonomia da atividade (SAUJAT, 2002, AMIGUES 2004), os quais explicamos no capítulo anterior, e no quadro teórico do ISD (BRONCKART 2004), que Machado (2007, p.91) propõe uma definição provisória do trabalho do professor:

a. trata-se de uma atividade *situada, pessoal e impessoal*, pois sofre influência do contexto, engaja o trabalhador em todas as suas dimensões (física, cognitiva, emocional, etc.) e é regrada por prescrições concebidas, em um primeiro momento, em instâncias hierárquicas superiores;

b. é também uma atividade *prefigurada* pelo próprio trabalhador, na medida em que as prescrições são reelaboradas em função do contexto em que se encontra e dos limites de seu funcionamento físico e psíquico;

c. é *mediada* por instrumentos materiais e simbólicos desde que o trabalhador se aproprie dos artefatos e instrumentos à sua disposição no meio social;

d. é *interacional* em seu sentido mais profundo, pois ao agir sobre os instrumentos, o trabalhador transforma esses instrumentos e também se transforma com seu uso;

e. é *interpessoal*, pois envolve interações com vários indivíduos presentes e ausentes da situação de trabalho (como colegas, alunos, pais de alunos etc.);

f. é *transpessoal*, pois é também guiada pelos gêneros profissionais;

g. é *conflituosa*, pois o trabalhador precisa fazer escolhas a todo momento e redirecionar seu agir em várias situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros, dos artefatos etc.;

h. por seu caráter conflituoso, pode ser *fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e capacidades* para o trabalhador, assim como *fonte de impedimento para essas aprendizagens e para seu desenvolvimento*.

Como consequência, para compreendermos o trabalho educacional, devemos levar em conta as prescrições que sobre ele incidem, as condições de realização das tarefas prescritas e os artefatos de que dispõem os professores e formadores. Devemos também analisar o modo como os trabalhadores reconcebem as prescrições, enfrentam as dificuldades que se apresentam nas situações reais de ensino, utilizam os artefatos de que dispõem e mobilizam as dimensões pessoais, interpessoais e transpessoais ao seu alcance. Nesta pesquisa, alinhamo-nos a essa perspectiva sobre o trabalho educacional na tentativa de examinarmos o trabalho do *tuteur*, pois imaginamos que ele pode ser definido de forma bastante semelhante à definição acima.

Para tanto, assim como em outras pesquisas dos Grupos LAF e ALTER-CNPq, sabendo que as condutas observáveis dos actantes só podem ser analisadas pelas interpretações produzidas pelos actantes em seus textos, procuramos criar situações em que os *tuteurs* produzissem textos sobre seu trabalho; ou seja, seguindo a metodologia da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, procuramos dar voz aos *tuteurs* para que eles verbalizassem sobre seu trabalho.

Diante de uma grande quantidade de textos orais produzidos antes e depois da tarefa de *tutorat*, procuramos um arcabouço teórico-metodológico que fornecesse elementos suficientes para analisá-los. Justamente, um dos pontos de destaque do ISD é, não apenas propor uma compreensão do agir e do desenvolvimento humanos, mas fazê-lo a partir de uma visão do papel da linguagem nesse processo. A importância da atividade linguageira levou os

pesquisadores do ISD a proporem um modelo de análise textual que foi elaborado a partir do ponto de vista da “psicologia interacionista social” (BRONCKART, 1999, p. 12) com o objetivo de contribuir para os estudos sobre um “novo procedimento de didática dos textos” (BRONCKART, 1999, p. 10). Nascido na Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra (BRONCKART, 2008), o modelo de análise textual proposto pelo ISD tem sido usado com sucesso em inúmeras pesquisas em diversos países (Suíça, Portugal, Espanha, Argentina, Brasil, entre outros), desde sua primeira versão (BRONCKART, 1985), passando por uma grande reformulação (BRONCKART, 1999) e por inúmeras atualizações (BRONCKART 2008, 2013). Mais recentemente, ele tem sido usado para analisar textos produzidos em situação de trabalho (BRONCKART et al. 2004), o que conduziu alguns pesquisadores a proporem novas categorias que se adequem melhor às características dos textos produzidos, como, por exemplo a categoria das figuras de ação proposta por Bulea (2010). Na verdade, por se tratar de um modelo aberto, a ser completado, construído, segundo sugere seu autor (BRONCKART, 1999, 2008), consideramos que novas categorias podem surgir quando os dados analisados o demandam.

Optamos, então, por adotar o modelo de análise textual do ISD para analisar nossos dados, não apenas, como já mencionamos, pela afinidade teórica com as linhas que adotamos, mas, também, pois suas categorias podem ser ampliadas em função dos dados analisados. É para a explicação do modelo de análise do ISD e para algumas complementações que propusemos, tendo em vista o tipo de dados que produzimos, que se volta a próxima seção.

2.2 A ARQUITETURA TEXTUAL

Os procedimentos de análise de textos que apresentaremos neste capítulo baseiam-se nas versões mais recentes do modelo de análise do ISD (BRONCKART, 2008a, 2010, 2013), que será apresentado de acordo com seus níveis de análise.

Primeiramente, apresentaremos o contexto de produção dos textos. Em seguida, mostraremos como é feita a análise proposta pelo ISD em três níveis: 1) no nível da infraestrutura textual, observa-se a organização temática e a organização discursiva; 2) no nível dos mecanismos de textualização, são considerados os organizadores textuais e as estruturas anafóricas e catafóricas que contribuem com a coerência linear ou temática do texto 3) no nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa⁶¹, observam-se os tipos de

⁶¹ No original: *mécanismes de prise en charge énonciative*.

engajamento enunciativo que asseguram a coerência interativa do texto, sobretudo a distribuição de vozes e as modalizações. No esquema abaixo, temos a organização mais recente do modelo de análise de textos proposto pelo ISD (cf. BRONCKART, 2013 – tradução nossa):

Figura 8 – Modelo da arquitetura textual (cf. BRONCKART, 2013)

Cada um dos níveis de análise supracitados comporá os três tópicos subsequentes desta seção. A partir do cruzamento entre a análise da infraestrutura textual e dos mecanismos de responsabilização enunciativa, são identificadas as figuras de ação (BULEA e FRISTALON, 2004; BULEA, 2010), que serão apresentadas na terceira seção deste capítulo.

Em estudos sobre o trabalho do professor (LOUSADA, 2006; ABREU-TARDELLI, 2006; BUENO, 2007; REGISTRO, 2010; DREY, 2011; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; LANFERDINI, 2012; DANTAS-LONGHI, 2013; FREUDENBERGER, 2014; SILVA, 2015; SOARES, 2016; BARIONI, 2016; FAZION, 2017), foram documentadas uma série de características nos diferentes níveis de análise propostos pelo ISD que parecem ser próprias de textos em que o trabalhador é confrontado com sua própria atividade, como entrevistas em autoconfrontação ou em instrução ao sócio. Para nós, é importante mencionar esses estudos, pois, com a análise que realizaremos, poderemos confirmar ou refutar certas hipóteses formuladas em pesquisas desenvolvidas anteriormente. Ao longo da exposição, também discutiremos alguns empréstimos feitos à análise do discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 1989, 2001; AUTHIER-REVUZ, 1998) e às teorias da enunciação

(KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, 2006/2010), sobretudo na análise da sequência dialogal, dos mecanismos enunciativos e das vozes.

Assim como em outras pesquisas que se propuseram a examinar o trabalho educacional tomando por bases vídeos produzidos em situação de trabalho, formação ou intervenção (TELLIER, 2006; DREY, 2009; FARIAS, 2016), buscaremos complementar a análise dos aspectos verbais dos dados desta pesquisa levando em consideração também aspectos não-verbais que, sem qualquer pretensão de exaustividade, possam corroborar, contrastar ou complementar nossa interpretação sobre o que se diz nas reuniões e entrevistas em autoconfrontação. Para isso, basearemos nossa visão sobre o gesto nos trabalhos de Leplat (2013), cujos aportes principais apresentaremos na última seção deste capítulo.

2.2.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

A abordagem do ISD para a análise de textos inspira-se nos trabalhos de Voloshinov⁶² e considera que a realidade da linguagem é constituída de práticas situadas (BRONCKART, 2008b) às quais atribui-se o nome de “agir languageiro”. Conforme explica Bronckart:

Desenvolvendo-se com a exploração dos recursos de uma determinada língua natural, o agir languageiro se traduz em um *texto*, que pode ser definido como *toda unidade de produção verbal* que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como *unidade comunicativa* de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir languageiro (BRONCKART, 2008b, p. 87).

De acordo com Bronckart (2008a), o plano social (dos construtos sociohistóricos que constituem o architexto), as operações psico-cognitivas (relacionadas às diferentes formas por meio das quais o conhecimento humano pode ser conceitualizado e transmitido) e as propriedades da língua exercem restrições sobre o agir languageiro. Bronckart (2008b) precisa, ainda, que a um determinado agir languageiro podem corresponder diversos gêneros e a vários gêneros de texto pode corresponder um só agir languageiro. Nessa perspectiva, assume-se que os gêneros de texto constituam um repertório de modelos pré-existentes, formulados pelas gerações anteriores e indexados socialmente. Para produzirmos um texto, mobilizamos, assim, nossos conhecimentos sobre a situação de produção desse texto a fim de estabelecermos qual gênero se adapta melhor à realização de uma ação determinada. Essa situação de produção do texto, ou situação de ação de linguagem, é sempre tomada do ponto de vista *interno*, ou seja, de acordo com o conjunto de representações que o produtor do texto

⁶² VOLOCHINOV, V. N. (1929/1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris, Minuit.

formula com base em seus conhecimentos sobre os parâmetros físicos e sociossubjetivos e é determinante para a escolha das formas e conteúdos textuais produzidos (MACHADO, 2005/2010). Dessa forma, ao analisarmos o contexto de produção de um texto, observamos fatores como o emissor e o receptor, o espaço-tempo da ação de linguagem, o lugar social da interação, os papéis desempenhados pelo emissor e pelo receptor, que lhes dão um estatuto de enunciador e destinatário, os objetivos da ação de linguagem e os efeitos que se deseja produzir no destinatário (BRONCKART, 2008b). Segundo Bronckart (2008a), esse conjunto de representações pode ainda se transformar no decorrer da ação de linguagem.

Dada a especificidade dos textos em que predominam as sequências dialogais, como as reuniões e as entrevistas que constituem o material de análise de nossa pesquisa, consideramos úteis as contribuições de Kerbrat-Orecchioni (2005, 2006) sobre a relação hierárquica entre os falantes em uma situação de conversação, a alternância, sobreposição de turnos de fala e as relações de equilíbrio e desequilíbrio que podem se estabelecer em um diálogo, sobretudo em um contexto de intervenção como o nosso, que reúne formadores e formandos, pesquisadores e trabalhadores, ou seja, interactantes com papéis sociais e objetivos distintos.

2.2.2 A INFRAESTRUTURA GERAL DOS TEXTOS

A infraestrutura geral de um texto comporta dois regimes de organização, correspondentes a dois subconjuntos de operações empreendidas pelo produtor do texto: a organização temática e a organização discursiva (BRONCKART, 2008a 2010, 2013).

Baseando-se nos trabalhos de Rastier⁶³, Bronckart (2008a, p. 78; 2010) propõe que se analise, nessa etapa do primeiro nível, a temática – “universos semânticos ou temas convocados no texto” e sua recorrência –, a agonística⁶⁴ e a planificação, que consiste na disposição linear dos temas abordados em um texto.

No nível da infra-estrutura geral dos textos, ao analisar entrevistas realizadas com enfermeiras antes e depois da realização de seu trabalho, Bulea (2014) procedeu a uma análise dos turnos de fala entre entrevistadora e entrevistados e dos conteúdos temáticos presentes nesses turnos, identificando segmentos de orientação temática (SOT), em que novos

⁶³ Rastier, François (1989) *Sens et textualité*. Paris : Hachette.; Rastier, François (2001) *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.

⁶⁴ A agonística está relacionada à criação de classes de atores, relacionadas em geral por processos de metáfora ou analogia, às quais são atribuídos valores gerais. Não nos concentraremos na explicação dessa categoria, pois, de acordo com Bronckart (2008) ela limita-se a gêneros textuais com predomínio da narração. Sobre o tema, ver RASTIER, F. *Sens et textualité*. Paris: Hachette, 1989.

conteúdos temáticos eram introduzidos à discussão, e segmentos de tratamento temático (STT), geralmente mais longos e em que esses conteúdos eram desenvolvidos. Em seguida, classificou os SOT em *monogerados*, quando introduzidos por apenas um falante, ou *poligerados* quando a introdução do novo conteúdo temático era co-construída. Os STT, por sua vez, foram classificados em três grandes categorias, sendo a primeira relativa a conteúdos temáticos relacionados ao agir-referente que era objeto de análise (sua caracterização, seus determinantes internos e externos, as etapas possíveis ou efetivas de realização da tarefa em questão); a segunda relativa a conteúdos temáticos que evocavam outras tarefas que não fossem o objeto de análise (como segmentos relacionados ao trabalho de modo geral, à sua organização e condições de realização, e aspectos ligados ao *métier* ou à profissão); e a terceira agrupando segmentos de tratamento temático relacionados à pesquisa.

Em nossa pesquisa, a distinção entre segmentos de orientação temática e segmentos de tratamento temático nos ajudou a identificar, nos segmentos de orientação temática, a dinâmica da introdução no diálogo de novos conteúdos temáticos por cada falante, e também as retomadas temáticas no interior de um mesmo texto e ao longo da intervenção, de um texto a outro. Embora não tenhamos feito a distinção entre segmentos de tratamento temático relativos ao agir-referente e aqueles relativos a outras tarefas, a segmentação dos textos de acordo com o conteúdo temático abordado nos permitiu selecionar os excertos a serem analisados a fim de responder a nossas perguntas de pesquisa.

Ainda no nível da infra-estrutura geral dos textos, no plano discursivo, são analisados os tipos de discurso e seus modos de articulação. Vejamos, de modo mais detido, como são conceituados os tipos de discurso e como se articulam entre si.

2.2.3 OS TIPOS DE DISCURSO E AS SEQUÊNCIAS

Os tipos de discurso são segmentos que o texto comporta e que “traduzem mundos discursivos, ou seja, formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente” (BRONCKART, 2006/2009, p. 148). Esses mundos discursivos são espécies de mundos virtuais criados pela atividade de linguagem e que se distinguem do que Bronckart (1999/2009) chama de mundos ordinários, ou seja, os mundos representados pelos agentes humanos durante a realização da ação de linguagem. Para identificar os tipos de discurso, devemos observar os modos de semiotização desses segmentos textuais com base em dois subconjuntos de operações a eles correspondentes.

O primeiro subconjunto diz respeito à relação de disjunção ou conjunção entre as coordenadas gerais do mundo discursivo e as coordenadas gerais do mundo ordinário. Quando as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto se apresentam em disjunção em relação ao mundo ordinário da ação de linguagem, as representações mobilizadas pelos emissores do texto referem-se a fatos passados, futuros, plausíveis ou imaginários, ou seja, elas são desligadas do tempo-espaço na enunciação. Nesse caso, na materialidade do texto, esse mundo discursivo estará representado pelo uso de fórmulas temporais como “um dia”, “no ano 2067” ou “era uma vez” e os fatos serão então “**narrados** ‘como se fossem passados’” (BRONCKART, 1999/2009, p. 153 – grifo do autor). Quando as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto, ao contrário, não se ancoram em nenhuma origem precisa, eles se apresentam em conjunção, ou seja, em referência mais ou menos direta em relação ao mundo ordinário da ação de linguagem. Nesse caso, “os fatos são apresentados como sendo acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem: eles não são narrados, mas mostrados, ou **expostos**”.

O segundo subconjunto diz respeito à relação de implicação ou autonomia dos parâmetros da ação de linguagem com relação ao mundo semiotizado. Quando existe implicação, há referência dêitica em relação aos parâmetros da situação de enunciação e, com isso, para compreender o texto é preciso ter acesso a elementos de suas condições de produção. Quando há autonomia, ao contrário, a compreensão do mundo discursivo criado não requer o conhecimento dos parâmetros de produção do texto.

A partir do cruzamento desses dois subconjuntos de operações têm origem quatro mundos discursivos: a. o mundo do expor implicado, b. c mundo do expor autônomo, c. o mundo do narrar implicado e d. o mundo do narrar autônomo. Esses quatro mundos discursivos são identificáveis por meio das formas linguísticas que os semiotizam, pois possuem “configurações de unidades linguísticas específicas (subconjuntos de tempos verbais, pronomes, organizadores, advérbios de modalização etc)” (BRONCKART, 2008, p. 90-91) e podem ser classificados da seguinte maneira:

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>a. Discurso interativo</i>	<i>c. Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>b. Discurso teórico</i>	<i>d. Narração</i>

Quadro 3 - Tipos de discurso (cf. BRONCKART 1999/2009)

Ilustraremos os quatro tipos de discurso com excertos de crônicas publicadas pela revista Nova Escola⁶⁵.

a. Discurso interativo

- É você que veio substituir a Edith?
 - Sim - respondo num fio de voz.
 - Fala forte, querida, caso contrário vai ser tragada pelos alunos - e morre de rir.
 - Ela nem imagina o que a espera, não é mesmo? - e a equipe toda se diverte com a minha cara.

Excerto 1 - “O sucesso da mala”, de Cybele Meyer⁶⁶

No excerto acima, vemos o uso do discurso interativo, em que o quadro espaço-temporal do texto é apresentado como contíguo ou próximo da situação de enunciação (“fala forte”; “vai ser tragada pelos alunos”; “ela nem imagina o que a espera”), com o uso de verbos no presente do indicativo, e podemos também observar marcas de implicação pelo uso dos dêiticos “eu”, “você” e “minha”.

b. Discurso teórico

Se há uma criatura que tenha necessidade de formar e manter constantemente firme uma personalidade segura e complexa, essa é o professor.
 Destinado a pôr-se em contato com a infância e a adolescência, nas suas mais várias e incoerentes modalidades, tendo de compreender as inquietações da criança e do jovem, para bem os orientar e satisfazer sua vida, deve ser também um contínuo aperfeiçoamento, uma concentração permanente de energias que sirvam de base e assegurem a sua possibilidade, variando sobre si mesmo, chegar a apreender cada fenômeno circunstante, conciliando todos os desacordos aparentes, todas as variações humanas nessa visão total indispensável aos educadores.

Excerto 2 - “Qualidades do Professor”, de Cecília Meireles⁶⁷

O excerto acima ilustra o uso do tipo de discurso teórico, que é caracterizado pela exposição dos fatos de modo autônomo em relação ao mundo ordinário dos agentes-produtores e receptores. Percebe-se, no excerto, a predominância da terceira pessoa e de verbos conjugados no presente do indicativo (“essa é o professor”; “deve ser também um contínuo aperfeiçoamento”).

⁶⁵ Disponíveis em <<http://revistaescola.abril.com.br/leitura-literaria/era-uma-vez-cronica.shtml>>, acesso em outubro de 2015.

⁶⁶ Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/sucesso-mala-634205.shtml>>, acesso em outubro de 2015.

⁶⁷ Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/qualidades-professor-634350.shtml>>, acesso em outubro de 2015.

c. Relato interativo

Numas férias, meu pai apareceu antes do combinado para pegar minha irmã e eu na casa dos meus avós. Durante 400 quilômetros, falou que existiam pessoas boas e pessoas más, que aconteciam coisas que a gente não conseguia entender, que mesmo as pessoas más podiam fazer coisas boas e as pessoas boas, coisas más. Já quase chegando a São Paulo, contou que nosso vizinho, de 6 anos, tinha levado um tiro. Naquela noite, enquanto as crianças da rua brincavam - mais quietas do que o habitual, sob um véu inominável -, um dos garotos disse: "Bem-feito! Ele é muito chato".

Excerto 3 - "Escorrendo", de Antonio Prata⁶⁸

No excerto acima, vemos que a história é contada em um eixo temporal situado no passado, marcado pelo uso de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo ("meu pai apareceu"; "falou que existiam pessoas boas"; "aconteciam coisas que a gente não conseguia entender") e por marcadores temporais ("numas férias", "naquela noite"). Esses mesmos fatos são também contados da perspectiva do enunciador, em uma relação de implicação entre ele e o enunciado, como vemos pela presença de dêiticos de primeira pessoa ("meu pai"; "minha irmã e eu"; "meus avós").

d. Narração

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara de Natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou.

Excerto 4 - "Uma lição inesperada", de João Anzanello Carrascoza⁶⁹

O excerto acima é um exemplo de narração, caracterizada pela relação de disjunção e autonomia dos enunciados em relação ao mundo ordinário do agente produtor do texto. Podemos perceber a relação de disjunção pela localização das ações em um eixo passado, com o uso de verbos no pretérito perfeito e imperfeito e mais-que-perfeito ("Lilico nem dormiu direito"; "não via a hora de voltar"; "o relógio que ganhara de Natal"). Já a autonomia pode ser percebida pela ausência de dêiticos de pessoa e lugar e pelo uso de verbos conjugados na terceira pessoa ("acordou feliz da vida"; "pegou sua mochila").

Como salienta Bronckart (1999/2009), os tipos de discurso não são formas estanques ou puras, mas se alternam e se intercalam no interior dos textos. É o que vemos, por exemplo na crônica "Pechada", de Luiz Fernando Veríssimo⁷⁰:

⁶⁸ Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/escorrendo-634319.shtml>>, acesso em outubro de 2015.

⁶⁹ Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/licao-inesperada-634273.shtml>>, acesso em outubro de 2015.

Pechada

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de "Gaúcho". Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

— Aí, Gaúcho!

— Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o Gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

— Mas o Gaúcho fala "tu"! — disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

— E fala certo — disse a professora. — Pode-se dizer "tu" e pode-se dizer "você". Os dois estão certos. Os dois são portugueses.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

— O pai atravessou a sinaleira e pechou.

— O que?

— O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

— O que foi que ele disse, tia? — quis saber o gordo Jorge.

— Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

— E o que é isso?

— Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

— Nós vinha...

— Nós vínhamos.

— Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

"Sinaleira", obviamente, era sinal, semáforo. "Auto" era automóvel, carro. Mas "pechar" o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que "pechar" vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

— Aí, Pechada!

— Fala, Pechada!

Excerto 5 - "Pechada", de Luiz Fernando Veríssimo

No exemplo acima, vemos o encaixamento do discurso interativo em um texto em que predomina a narração. No princípio do texto, pode-se perceber que se instaura a ordem do narrar autônomo, tanto pela autonomia do enunciado com relação aos parâmetros do mundo

⁷⁰ Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/pechada-634220.shtml>>, acesso em outubro de 2015.

ordinário da enunciação, com o uso da terceira pessoa, quanto pela localização dos fatos narrados em um eixo passado (“o apelido foi instantâneo”; “o aluno novo já estava sendo chamado de gaúcho”). Em seguida, observa-se a inserção do discurso direto, em que o tipo de discurso interativo se encaixa em um segmento maior de narração, construindo assim um mundo discursivo dependente, não dos parâmetros do mundo ordinário, mas dos parâmetros de uma interação posta em cena no discurso principal (personagens e acontecimentos narrados no texto).

De acordo com Bronckart (2008b, p. 89-90), embora os tipos de discurso e sua distribuição nos textos sejam em certa medida determinados pelo gênero, trata-se de entidades independentes, cujas características podem ser atestadas em diferentes gêneros textuais. Isso ocorre, porque, segundo o autor, os tipos de discurso são resultados de operações psico-lingueiras e também psico-cognitivas que, nesse nível, encontram-se “em relação dialética permanente” (BRONCKART, 2008b, p. 90). Como explica Bronckart:

É sob o efeito dessa aplicação de operações psico-cognitivas às propriedades da organização dos tipos discursivos que se constroem então as diferentes categorias relativas ao tempo (tempo social, tempo vivido, etc.), as diferentes concepções da identidade das pessoas, bem como os diferentes tipos de raciocínio (causais-cronológicos, lógico-matemáticos, de senso comum, etc); categorias propriamente cognitivas que são apropriadas e interiorizadas pelas pessoas singulares, sob o controle de construções da mesma ordem que já estejam disponíveis no registro das representações coletivas (e mais precisamente no registro dos mundos formais nos quais essas representações se organizam)⁷¹. (BRONCKART, 2008b, p. 90)

De acordo com Bronckart (2008a, p. 90-91; 2013, p. 29-30), certos tipos de discurso privilegiam o desenvolvimento de determinadas formas de raciocínio humano. O raciocínio causal/temporal ou a partir de exemplos nos mundos discursivos do narrar, principalmente no relato interativo; o raciocínio causal-prático ou do senso comum no discurso interativo e o raciocínio lógico-argumentativo ou semi-lógico no discurso teórico. Essa constatação é particularmente relevante para a análise de textos como os produzidos nesta pesquisa, em que os falantes são levados a examinar e relatar experiências vividas para comentá-las entre pares.

Em sua tese, Lousada (2006) observou, na análise de entrevistas em autoconfrontação, a alternância entre o relato interativo, por meio do qual o professor entrevistado representava seu agir em sala de aula, e o discurso interativo, no qual essas experiências vividas eram

⁷¹ No original: C’est sous l’effet de cette application d’opérations psycho-cognitives aux propriétés de l’organisation des types discursifs que se construisent alors les différentes catégories relatives au temps (temps social, temps vécu, etc.), les différentes conceptions de l’identité des personnes, ainsi que les différents types de raisonnement (causaux-chronologiques, logico-mathématiques, de sens commun, etc.) ; catégories proprement cognitives qui font l’objet d’appropriation et d’intériorisation de la part des personnes singulières, sous le contrôle des constructions de même ordre déjà disponibles dans le registre des représentations collectives (et plus précisément dans celui des mondes formels en lesquels ces représentations s’organisent).

comentadas e avaliadas na discussão com o pesquisador que conduzia a entrevista. Segundo Lousada (2006), essas passagens recorrentes do relato interativo ao discurso interativo revelaram como o professor, diante do filme de sua aula, revivia e tomava consciência da experiência vivida, “posicionando-se face ao mundo social e ao mundo subjetivo e adquirindo [...] outras possibilidades de ação em relação a ela”.

Na pesquisa desenvolvida por Santos (2016) sobre o desenvolvimento do estudante/pesquisador na iniciação científica, o autor constatou marcas do processo de generalização, conforme descrito por Vygotski (1934/1997), por meio da análise da alternância entre o relato interativo (em segmentos dedicados ao relato da pesquisa desenvolvida) e o discurso interativo (em segmentos em que esses dados eram sintetizados e comentados). Para Santos, essas marcas da construção de conceitos e de sua apropriação pelos estudantes/pesquisadores podem ser consideradas índices do desenvolvimento dos jovens pesquisadores por meio da aprendizagem do “pensar científico” (SANTOS, 2016).

De acordo com Bronckart (2006b), os tipos de discurso traduzem três tipos de operações languageiras. Além da escolha por distanciar ou não o conteúdo mobilizado e implicar ou não os parâmetros da situação de produção no texto, ao produzir um texto podemos eventualmente escolher imprimir nele uma forma de sequencialidade (BRONCKART, 2006b, p. 15). É, portanto, no quadro dos tipos de discurso que eventualmente se apresentam as sequências, compreendidas aqui no sentido empregado por Adam (1992), como formas semióticas de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano global de um texto. Conforme Machado (2005/2010), é por meio das sequências que o produtor de um texto reconstrói no mundo discursivo os elementos do mundo ordinário, de acordo com seus objetivos e os efeitos que deseja produzir. No quadro abaixo, vemos a correlação que a autora estabelece entre os tipos de sequência e as representações dos efeitos pretendidos com seu uso:

Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em pormenor</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
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	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: -premissas -suporte argumentativo -contra-argumentação -conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Exposição inicial Complicação Ações Resolução Retomada de equilíbrio
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

Quadro 4 - Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes (cf. Machado, 2005/2010, p. 246-247)

Como nesta pesquisa analisaremos textos orais com predominância de sequências dialogais, como as reuniões e as entrevistas, julgamos relevante salientar que esses textos são produzidos conjuntamente, em interação. Por isso, observaremos a alternância dos papéis interlocutivos (de emissor/receptor) e os destinatários possíveis dos enunciados. Como aponta Kerbrat-Orecchioni (2006), um mesmo enunciado pode ter diversos destinatários, sendo alguns deles, por vezes, implícitos. O exemplo clássico desse fenômeno, chamado de *tropo comunicacional*, é encontrado nas peças de teatro, em que as personagens no palco dirigem-se umas às outras, mas sua fala tem como destinatário final a plateia. Além disso, na análise das interações, buscaremos contemplar o estudo das relações equilibradas ou hierarquizadas entre os interactantes (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006/2010, p.65-69) e da alternância entre os turnos de fala, considerando as eventuais relações de polidez, retomadas temáticas, negociações implícitas e explícitas que poderão nos revelar concordâncias e controvérsias dos participantes da pesquisa em relação aos temas abordados nas entrevistas e reuniões.

2.2.4 OS MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO

No segundo nível de análise dos textos, os mecanismos de textualização contribuem para tornar visível a organização do conteúdo temático do texto. É por meio deles que podemos identificar as relações de continuidade, ruptura ou contraste que asseguram a coerência temática dos textos (BRONCKART, 1999/2009, p. 259-260). Os mecanismos de textualização podem ser subdivididos em dois conjuntos: os mecanismos de conexão e os mecanismos de coesão nominal.

Os mecanismos de conexão contribuem para a coerência mais global do texto e são realizados por meio de organizadores textuais que articulam segmentos do texto, estabelecendo entre eles diversos tipos de relações, sejam elas lógicas (portanto, logo, porque, embora, ainda que), temporais (ontem, naquele dia, quando eu era pequeno) ou espaciais (deste lado, mais longe). Nesse nível de análise foi possível identificar controvérsias entre as *tutrices* marcadas por relações de oposição ou concessão.

Os mecanismos de coesão nominal são responsáveis pela retomada dos elementos tematizados nos textos. Essa retomada se dá por meio de cadeias anafóricas construídas por meio de anáforas pronominais, com o uso de pronomes, ou de anáforas nominais, com o uso de sintagmas nominais, sendo que a escolha de determinadas anáforas pode introduzir valores específicos aos referentes retomados (“*Os alunos* que depredaram as paredes da escola já foram identificados. *Esses delinquentes* serão punidos com rigor” ⁷²). Dessa forma, a identificação das *séries coesivas* (LOUSADA, 2010) presentes no texto também fornecem indícios do posicionamento de seu produtor.

2.2.5 OS MECANISMOS DE RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA, MODALIZAÇÕES E VOZES

No terceiro nível de análise, encontram-se os mecanismos por meio dos quais os enunciadores (expositores, em textos da ordem do expor, ou narradores, em textos da ordem do narrar) gerenciam a responsabilidade sobre os conteúdos enunciados, atribuindo-os a si mesmos ou a outros e imprimindo-lhes valores. Esse gerenciamento ocorre de diferentes formas.

De modo geral, no plano da enunciação, textos que contem com a presença de dêiticos de pessoa e de lugar estabelecem uma relação de proximidade com a situação de enunciação e com o próprio enunciador. Ao contrário, textos em que essas marcas estão ausentes transmitem uma ideia maior de impessoalidade e de distância entre os conteúdos enunciados e seu enunciador.

⁷² Enunciado criado a título de exemplo.

Segundo Maingueneau (2001), o modo mais simples e discreto para um enunciador de se desvincular da responsabilidade sobre os conteúdos enunciados ou, ao contrário, de assumir essa responsabilidade, atribuindo-lhes diversos valores, consiste na modalização.

No estudo da arquitetura textual proposto por Bronckart (1999/2009, 2006/2009), as modalizações podem ser divididas em quatro categorias, de acordo com a função que desempenham no texto: as modalizações lógicas ou epistêmicas, as modalizações apreciativas, as modalizações pragmáticas e as modalizações deônticas.

As modalizações **lógicas** imprimem aos conteúdos enunciados uma apreciação sobre seu valor de verdade, julgando-as certas, prováveis, improváveis, duvidosas etc (ex⁷³: *É claro que* ninguém gosta de acordar cedo pra trabalhar aos sábados). As modalizações **apreciativas**, por sua vez, atribuem um valor subjetivo às proposições enunciadas, qualificando-as como positivas, negativas, benéficas, estranhas etc (ex: *Ainda bem que* ela trouxe a preparação de aula). As modalizações **pragmáticas** atribuem julgamentos ou interpretações sobre o agir, seja ele o agir da instância geral de enunciação ou de algum personagem, grupo ou instituição humana presente no texto, atribuindo-lhe intenções, motivações ou, ainda, capacidades de ação (ex: *Eu tentei* fazer a atividade, mas *não foi possível*). Já as modalizações **deônticas** remetem a um “dever fazer” e consistem no julgamento das proposições enunciadas segundo valores sociais, considerando-as proibidas, permitidas, necessárias, obrigatórias, desejáveis etc (ex: Quando é assim, *você tem que* pedir silêncio aos alunos).

Outro modo de marcar no texto a proximidade ou distância do enunciador em relação aos conteúdos enunciados consiste na inserção de vozes, sejam elas vozes sociais, ou vozes de personagens, como na presença do discurso direto em uma narrativa (BRONCKART, 1999/2009).

Conforme explica Maingueneau (2001), em textos escritos, certos recursos tipográficos, como as aspas ou os travessões, tornam a presença de diferentes vozes mais evidente. Em textos orais, com frequência, essa inserção ocorre de forma mais sutil e, por isso, é importante observar outras marcas linguísticas que revelem a atribuição da responsabilidade do enunciado a uma outra voz, não correspondente à instância enunciativa geral do texto.

Em determinados casos, as vozes não podem ser identificadas por marcas linguísticas específicas (BRONCKART, 2006. P. 149). Em outros casos, porém, podemos constatar a presença de um discurso relatado pela presença de verbos *dicendi* como “dizer”, “falar”,

⁷³ Enunciados criados a título de exemplo.

“afirmar”, “pensar” (MAINGUENEAU, 1989, p. 88), que marcam uma ruptura. Abordaremos especificamente as vozes inseridas por meio do discurso relatado na próxima seção, procurando dar destaque a formas que temos encontrado em dados de pesquisa do Grupo ALTER-AGE e que traremos para nossas análises.

Considerando que os textos são permeados por diversas vozes, conforme a premissa do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN/VOLOHINOV, 2008), muitas vezes a inserção de vozes se dá de modo mais sutil, como, por exemplo, no uso da *modalização autonímica* (AUTHIER-REVUZ, 1998; MAINGUENEAU, 2004).

Maingueneau (2004, p.158) retoma os estudos de Authier-Revuz (1998) e afirma que a modalização autonímica consiste no “conjunto dos procedimentos por meio dos quais o enunciador desdobra, de uma certa maneira, seu discurso para comentar sua fala enquanto está sendo produzida”. Tomemos como exemplo o enunciado “As reformas últimas educacionais foram feitas, por assim dizer, de modo apressado”⁷⁴. Nesse enunciado, a expressão “por assim dizer” atribui uma avaliação do enunciador com relação à locução “de modo apressado” e marca um distanciamento enunciativo que indica que, provavelmente, essa locução não corresponde exatamente à ideia que se desejava expressar. Ainda assim, o enunciador a escolhe, ou porque não encontrou uma expressão melhor, ou por uma questão de polidez, porque a expressão que desejava usar não era adequada ao contexto.

Em suas pesquisas sobre a modalização autonímica, Authier-Revuz (1998) expande a concepção dessas “não coincidências do dizer”, integrando à sua análise formas puramente interpretativas (alusões, jargões, jogos de palavras etc) que também fazem parte da heterogeneidade constitutiva do discurso. A autora classifica, então, as modalizações autonímicas em 6 categorias:

1. as formas explicitamente metaenunciativas “completas” (*o que eu chamo X; eu diria X*)
2. “formas explicitamente metaenunciativas que implicam um *eu digo X*”, mas com o uso de sintagmas circunstanciais e aposições (*X, por assim dizer*)
3. formas explicitamente metalinguísticas, com um autônimo *X'* ou *Y'* (*X, a palavra X' é inconveniente*)
4. formas sem elemento autônimo (*X ou Y; X, quer dizer, Y*)
5. sinais tipográficos, como o uso de aspas ou itálico

⁷⁴ Enunciado criado a título de exemplo.

6. “formas puramente interpretativas (alusões, discurso indireto livre, jogos de palavra não marcados) que abrem espaço para a ‘heterogeneidade constitutiva’” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 19).

As formas puramente interpretativas, por sua vez, podem se apresentar de quatro maneiras distintas, que Silva (2015) sintetiza no quadro abaixo, inspirado nos estudos de Authier-Revuz (1998, 2001) e Maingueneau (2001):

Classificação	Definição	Exemplo	Indicadores
a) Não-coincidência interlocutiva	quando as modalizações autonômicas indicam uma distância entre os coenunciadores.	Desculpe a expressão, se se pode dizer, se você preferir, entende o que eu quero dizer? Como você mesmo diz...	
b) Não-coincidência do discurso consigo mesmo	quando o enunciador alude a um outro discurso dentro de seu próprio discurso.	Como diz x, para usar as palavras de x, para falar como os esnobes, o assim chamado..., o que se costuma chamar...	- palavras de outro lugar, de outra época, de outra teoria, de outra pessoa, jargões; - outra língua, região, época, socioleto, posição política etc.
c) Não-coincidência entre as palavras e as coisas	quando se trata de indicar que as palavras empregadas não correspondem exatamente à realidade que deveriam designar.	O que é preciso chamar x, poderíamos dizer, como dizer? ia dizer x, x ou melhor y, já que é necessário nomear...	- metáforas, neologismos, eufemismos, hipérboles, entre outros.
d) Não-coincidência das palavras consigo mesmas	quando o enunciador se confronta com o fato de que o sentido das palavras é ambíguo.	Em todos os sentidos da palavra, no sentido primeiro da palavra, literalmente, eis a palavra adequada...	

Quadro 5 - Formas puramente interpretativas da heterogeneidade constitutiva (cf. SILVA, 2015, com base em AUTHIER-REVUZ, 1998, 2001 e MAINGUENEAU, 2001)

Em estudos dos grupos ALTER e ALTER-AGE sobre o trabalho do professor (LOUSADA, 2006; DANTAS-LONGHI, 2013, SILVA, 2015, FAZION, 2017), constatou-se que o segundo grupo das “formas puramente interpretativas”, a “não coincidência do discurso consigo mesmo”, nos fornece elementos particulares de interpretação da heterogeneidade discursiva presente em textos sobre o trabalho, revelando na fala de professores aspectos de uma dimensão impessoal, interpessoal ou transpessoal de sua atividade.

Nos dados de sua tese, Lousada (2006) identifica, pelo uso de jargões do *métier* ou de termos usados no contexto de trabalho que são evocados nas entrevistas em autoconfrontação, quatro vozes expressas na heterogeneidade constitutiva da linguagem:

- a. a voz da didática, que aparece quando o professor aborda conceitos da didática do francês que fizeram parte de sua formação (por exemplo, quando o professor diz ter tomado a palavra por tempo demais, em referência à uma prescrição da didática das línguas que diz que é preciso centrar a aula no aluno e estimular sua fala em sala de aula).
- b. a voz da instituição de trabalho, que aparece na fala do professor no uso de jargões pertencentes à instituição de trabalho (por exemplo, quando o professor menciona suas dificuldades no “CA”, referindo-se ao “curso avançado” da escola)
- c. a voz do coletivo de trabalho, que representa a voz dos colegas professores da escola.
- d. a voz do *métier*, que não faz referência às prescrições da didática ou da instituição e nem aos colegas professores, mas que mostra “maneiras de ‘ser’ e de ‘agir’” esperadas de um professor. Baseando-se em Clot (1999; 2001), Lousada (2006) aponta que essa voz parece estar relacionada a condutas cristalizadas na memória coletiva do *métier*.

Para a autora (LOUSADA, 2011a), essas vozes podem ajudar a explicitar prescrições sobre o trabalho do professor e também regras tácitas consolidadas na tradição de um *métier* ou de um contexto específico de trabalho, revelando possíveis contradições e controvérsias entre essas diferentes instâncias da atividade docente.

Como veremos na próxima seção, a pertinência desse estudo, assim como de outros de nosso grupo de pesquisa, para analisar de textos produzidos em e sobre situações de trabalho, nos conduziu a aprofundar a categoria das vozes para melhor caracterizar a fala do professor nas entrevistas em autoconfrontação ou de instrução ao sócia.

2.2.5.1 Discurso relatado, planos enunciativos e formas exteriorizadas da linguagem interior - a voz da fala interior e a voz da fala interior reconstituída

Em sua tese, em que analisou o trabalho de um professor de francês por meio de entrevistas em autoconfrontação, Lousada (2006) constatou um uso particular dos dêiticos de pessoa pelo professor entrevistado, indicando a presença de um discurso direto. Ao relembrar as situações vividas em sala de aula, o professor dramatizava essas situações, reproduzindo,

como se assim tivessem acontecido⁷⁵, sua voz e a de seus alunos. Lousada (2006) identificou, assim, a existência de dois planos enunciativos na entrevista em autoconfrontação: o primeiro, em que os dêiticos representavam a situação de enunciação em curso, e o segundo, em que se referiam ao plano da situação de trabalho, palco da experiência vivida trazida ao debate na autoconfrontação. A seguir, vemos um exemplo dessa voz da situação de trabalho, extraído de nossas pesquisas anteriores (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA e DANTAS-LONGHI, 2014):

Falante	Excerto	Características
Profa. T.	<i>agora eu falei</i> “discutez... faites des hypothèses” eu não tinha dado essa instrução	Verbo discendi: “eu falei” Verbo no modo imperativo, na 2ª pessoa referindo-se aos alunos: “discutez”; “faites des hypothèses” Destacamento da voz da sala de aula, em francês, em relação à fala referente à interação em curso, em português.

Excerto 6 - Exemplo de voz da situação de trabalho

Essas mesmas características têm sido sistematicamente identificadas em estudos que se dedicaram à análise de entrevistas sobre o trabalho educacional, sobretudo aquelas em que os trabalhadores se encontram confrontados com seu agir - como nos trabalhos de Dantas-Longhi (2013), Silva (2015), Farias⁷⁶ (2016), Fazon (2017), que analisaram entrevistas em autoconfrontação; nos estudos de Muniz-Oliveira (2011), de Soares (2016) e de Barioni (2016), com entrevistas de instrução ao sócia; e ainda nas teses de Peixoto⁷⁷ (2011) e Freudemberger (2016), que também analisaram entrevistas e reuniões com professores, o que nos leva a crer que se trata de uma característica genérica desse tipo de entrevista.

Mais recentemente, na análise de entrevistas em autoconfrontação e de instrução ao sócia, constatamos, ainda, a presença de duas vozes reveladoras de conflitos que levam à reflexão e à tomada de decisão dos professores e que se assemelham à descrição feita por Vygotski (1934/1997) da forma e da função no desenvolvimento humano do que Piaget⁷⁸

⁷⁵ Lousada (2006) baseou-se em Maingueneau (1989; 2001) para caracterização dessa voz como uma espécie de enunciação imaginada, já que não há garantias de a conversa da situação de trabalho reproduzida na entrevista de fato tenha acontecido.

⁷⁶ Com base em Bakhtin (2010), Farias (2016) atribuiu a esse recurso o nome de “dramatização”.

⁷⁷ Peixoto (2011) classificou esses excertos de discurso relatado como “figura de ação performance”, situando-os como uma forma particular de figuração do agir. Em nossa tese, consideramos-os como recurso de inserção de vozes da situação de trabalho tal como descrito por Lousada (2006) e dentro do qual podem se manifestar diferentes figuras de ação, uma leitura que condiz com a diversidade das formas de figuração do agir que encontramos em nossos dados.

⁷⁸ PIAGET, J.; DESLEX, A. **Le langage et la pensée chez l'enfant**: Préface de Ed. Claparède. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1968.

PIAGET, J. **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant**, avec la collaboration de Mlles E. Cartalis, E. Escher, U. Hanhart, L. Hahnloser, O. Matthes, S. Perret et M. Roud. 6ème édition. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé s.a., 1967.

havia chamado de fala egocêntrica (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA e DANTAS-LONGHI, 2014).

De acordo com Vygotski (1934/1997), no desenvolvimento da criança, pensamento e linguagem têm origens distintas, existindo uma fase pré-verbal do pensamento, em que a inteligência é voltada para uma satisfação imediata das necessidades da criança, e uma fase pré-intelectual da linguagem, em que a linguagem ocupa função de interação com o meio e alívio emocional (VYGOTSKI, 1934/1997). Sendo assim, na visão vygotskiana, a linguagem da criança seria, em sua origem, puramente social e passaria por um processo de interiorização. A união entre pensamento e linguagem daria, então, origem ao pensamento verbal e à linguagem racional, gerando um funcionamento psicológico mais sofisticado, “mediado pelo sistema simbólico da linguagem” (OLIVEIRA, 2008, p. 47). Um dos indícios desse processo de interiorização consiste no surgimento da fala egocêntrica infantil, uma conversa da criança consigo mesma que aparece principalmente durante atividades desafiadoras, quando é preciso tomar decisões. Nesses momentos, as crianças verbalizam suas ações e também suas possibilidades diante do conflito, elaborando uma espécie de plano de ação.

Por ser uma verbalização do sujeito dirigida a si mesmo e orientada para a resolução de um conflito, essa fala egocêntrica possui função instrumental, contribuindo com a elaboração de um esquema de ação, de acordo com o modelo da atividade mediatizante, tal como descrevemos no capítulo anterior. Ela também é caracterizada por uma forma lacunária, concisa e profundamente dependente do contexto do qual faz parte, constituindo-se como uma espécie de resíduo da fala interior que se encontra ainda em formação na criança.

Na atividade dos adultos, também é possível encontrar manifestações de exteriorização da fala interior, por exemplo, quando verbalizamos listas de afazeres, por vezes até contando cada um dos itens com os dedos, na tentativa de não nos esquecermos de nada. Em nossas pesquisas, a partir da análise de entrevistas de instrução ao sócio, identificamos pequenos segmentos que marcam uma ruptura nos parâmetros imediatos da enunciação, em que o enunciado não era destinado ao ouvinte, mas sim ao próprio falante. Percebemos que, nesses momentos, a fala se torna mais lacunária e estabelece uma ruptura no diálogo com o *interveniant*, um “momento de escape” em que o enunciador dialoga consigo mesmo (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014). Inspirando-nos no quadro conceitual vygotskiano, demos a essa voz do sujeito para si mesmo o nome de “voz da fala egocêntrica”, retomando o termo piagetiano presente na discussão proposta por Vygotski, nomenclatura que reformulamos para “voz da fala interior exteriorizada” e que parece se adequar mais à função

desempenhada por essa voz. Vejamos um exemplo extraído de nossos estudos anteriores (LOUSADA e DANTAS-LONGHI, 2014):

Falante	Excerto	Características
Sósia	ce n'est pas seulement une personne ce jour-là ?	Tom de voz mais baixo
Instrutor	deux personnes, ce serait le premier jour du tutorat donc c'est très particulier ils ils ne vont pas me raconter ils ne vont pas te raconter ce qu'ils ont fait parce que là ils n'ont pas fait... ((tom de voz mais baixo)) c'est le premier jour :.... hummm je n'ai pas choisi le bon jour parce que là c'est le premier :.... bon :.... ((tom de voz normal)) mais normalement dans les autres réunions de tutorat...	Forte presença de marcadores conversacionais e marcas de hesitação: <i>hummm; bon</i> Ruptura temática Raciocínio interrompido ou fala lacunária

Excerto 7 - exemplo de voz da fala interior exteriorizada

Como vemos no exemplo, essa voz se manifesta de forma conjunta, como uma ruptura do falante em relação ao destinatário imediato da entrevista no intuito de estabelecer uma conversa consigo mesmo. Essa fala de si para si revela um processo de reflexão que se faz no momento da entrevista.

Em outros casos, porém, vemos a emergência de uma voz que remete às arbitragens feitas pelo trabalhador em situação de trabalho. Essa voz, que chamamos primeiramente de *voz da fala egocêntrica reconstituída*, nomenclatura que reformulamos para *voz da fala interior reconstituída*, se situa, portanto, no plano discursivo da situação de trabalho, da mesma forma como são representadas ou “dramatizadas” as vozes sociais que a compõem, como as vozes do professor e do aluno em sala de aula. Vejamos um exemplo dessa voz (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014):

Falante	Excerto	Características
Prof. D.	no meu caso, assim tipo, as duas/as duas que estavam ali atrás bem na câmera assim <i>eu falei</i> “putz eu preciso ir lá porque aqui/ali vai dar pra ouvir se elas estão falando certo ou errado” ((risos))	Inclusão da voz como discurso direto dentro do relato da situação de trabalho. Verbo discendi: “eu falei”

Excerto 8 - Exemplo de voz da fala interior reconstituída

A voz da fala interior reconstituída é marcada pela presença de verbos *dicendi* – em geral, “falar”, “dizer” ou “pensar” - introduzindo um discurso direto que funciona como uma espécie de recriação, durante as entrevistas, do diálogo que o trabalhador tem consigo mesmo em momentos de tomadas de decisão. Ela difere da fala egocêntrica vygotskiana por não se apresentar durante a situação de conflito no momento em que é proferida, mas durante o diálogo com o *intervenient* e com os pares, ajudando a reviver o momento vivido e

“propiciando a recriação do objeto em outra situação, como uma maneira de adquirir novas possibilidades de ação em relação a essa situação” (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014). No entanto, de toda forma, ela verbaliza um conflito que ocorreu no momento em que a decisão foi tomada e ela surge com a função de explicar ao interlocutor o motivo da decisão tomada. Se tomarmos por pressuposto que toda reação que venceu aparece após uma luta ou um conflito (VYGOTSKI, 1925/2003, p. 74), ao trazerem à discussão com os pares o debate interno do sujeito sobre as tomadas de decisão que ocorrem na situação de trabalho, essas vozes revelam os processos de arbitragem que justificam “o comportamento que venceu”.

Também no intuito de ampliarmos o quadro de análise de textos produzidos em e sobre situações de trabalho, abordaremos a categoria das figuras de ação, das quais também nos servimos em nossas análises.

2.3 AS FIGURAS DE AÇÃO

Como explicamos anteriormente, as pesquisas atuais de membros do grupo LAF vêm se debruçando sobre o campo da análise do trabalho e muitos estudos têm se dedicado às condições de verbalização do agir. Dentre eles, destacamos as pesquisas de Bulea e Fristalon (2004), retomadas por Bulea (2010, 2014) em contexto hospitalar⁷⁹. Nesse contexto, as pesquisadoras fizeram entrevistas ante e pós com um grupo de enfermeiras sobre um procedimento específico, um tipo de curativo que as enfermeiras deviam realizar. Em suas análises, após o exame da alternância entre os turnos de fala das enfermeiras em segmentos de orientação (SOT) ou de tratamento temático (STT), as pesquisadoras se dedicaram ao estudo dos tipos de discurso e constataram uma grande heterogeneidade no plano discursivo. No cruzamento entre os tipos de discurso e os temas abordados, viram que não havia uma correlação pré-determinada entre essas duas instâncias da análise e que, ao contrário, através da gestão conjunta e situada entre ambos, as enfermeiras conseguiam elaborar diferentes registros do agir (BULEA e FRISTALON, 2004). A esse procedimento, Bulea (2010), posteriormente, atribuiu o nome de “figuras de ação”. Em nossa pesquisa, usaremos as figuras de ação como categoria de análise do agir dos professores tal como representado nas entrevistas e reuniões que fizeram parte da intervenção que conduzimos.

Em suas pesquisas, Bulea (2016) identificou cinco figuras de ação - a figura de ação ocorrência, a figura de ação acontecimento passado, a figura de ação experiência, a figura de

⁷⁹ Pesquisas mais recentes de Bulea também se interessaram pela verbalização do agir em contexto educacional (LEURQUIN; CARNEIRO; BULEA, 2014).

ação canônica e a figura de ação definição - cada qual com características linguístico-discursivas distintas.

Na **figura de ação ocorrência**, o enunciador representa o agir-referente - ou a tarefa que realiza em situação de trabalho – como sendo contíguo ou muito próximo da situação de enunciação. Ela é caracterizada por uma forte presença do discurso interativo e tem como eixo temporal principal o presente da enunciação. Assim, os fatos recentes são mencionados por meio do uso de verbos no pretérito perfeito e os fatos posteriores à situação aparecem em uma do futuro composta pelo verbo ir + verbo no infinitivo. Nela, o agir é expresso em seu caráter situado e particular, com grande ocorrência de relações predicativas com valor de modalização, indicando um “querer fazer” ou um “tentar fazer”, modalizações deônticas e modalizações lógicas sob formas impessoais (“é verdade que”, “é preciso”, “é certo que” etc).

Já a **figura de ação acontecimento passado** ocorre quando o enunciador faz referência a eventos mais antigos, circunstâncias precisas anteriores aos fatos analisados na intervenção. Essa figura de ação se caracteriza pela presença do relato interativo (narrar implicado) e seu eixo temporal é situado em um tempo anterior ao da entrevista, como se percebe pela presença de verbos no passado e pelo uso de expressões temporais no início do segmento, como “outro dia”, “da última vez” ou “certa vez”. Outra característica marcante dessa figura de ação é a presença da estrutura canônica das sequências narrativas – circunstância inicial, seguida de complicação e finalizada por avaliação ou repreensão.

A **figura de ação experiência** aparece quando o enunciador tematiza formas de agir mais ou menos estáveis, sedimentadas pela prática repetida. O agir é representado de modo descontextualizado e comporta avaliações pessoais que marcam traços estilísticos da atividade que pertencem, contudo, a uma lógica da atividade compartilhada coletivamente. Na figura de ação experiência predomina o discurso interativo (expor implicado), com o uso do presente genérico, organizadores temporais indicando justaposição de ações (depois, aí, então) e grande frequência de advérbios ou sintagmas preposicionais e nominais com valor generalizante e reiterativo (“normalmente”, “sempre”, “de qualquer jeito”, “toda hora”). Com relação às marcas de agentividade, é comum a coexistência de várias formas pronominais (“tu/você” com valor genérico, “eu” e, mais raramente, “a gente”), além de relações predicativas indiretas, modalizações lógicas, deônticas e apreciativas.

Na **figura de ação canônica**, há uma compreensão do agir sob a forma de uma construção teórica ou abstração da situação de ação. Segundo Bulea, a ação canônica “propõe uma lógica da tarefa que se apresenta como a-contextualizada, com validade geral e emanando de uma instância normativa exterior ao actante”, cabendo ao actante apenas

cumpri-la. Do ponto de vista discursivo, a ação canônica se manifesta unicamente em segmentos de discurso teórico (expor autônomo) ou em segmentos mistos teórico-interativos. Além disso, o eixo de referência temporal é limitado e geralmente não marcado, os processos são expostos com o uso do presente genérico em uma ordem similar à cronologia geral da atividade. Na figura de ação canônica, o actante está quase sempre marcado por formas impessoais como “a gente” ou o “tu/você” genérico.

A **figura de ação definição** aparece em segmentos em que o enunciador se refere ao agir de modo descontextualizado, como sendo um “fenômeno do mundo” cujas características são definidas ou descritas. Ela é caracterizada pelo uso do discurso teórico ou de um misto entre discurso teórico e discurso interativo e são frequentes as construções impessoais formadas pelo verbo “ser” seguido de grupo nominal ou grupo adjetival (ex “esse trabalho é difícil”) e, conseqüentemente, as marcas de agentividade são quase nulas. No entanto, as avaliações do enunciador podem ser fortemente marcadas através de mecanismos de posicionamento enunciativo, como o uso do marcador de identidade “eu” (eu acho, eu creio que, eu diria que) e da oposição entre as proposições que lhe são reputadas e as que são atribuídas à voz social, representada pelo uso de “as pessoas” ou “a gente”. Segundo Bulea (2010), a ação definição mostra a que ponto o processo de interpretação do agir é, para aquele que o enuncia, “indissociável da revivificação-reconstrução das significações de 'palavras' que o designam” .

O quadro a seguir, elaborado em nossas pesquisas anteriores (DANTAS-LONGHI, 2013), sintetiza as características principais das figuras de ação:

	Ação ocorrência	Ação acontecimento passado	Ação experiência	Ação canônica	Ação definição
Plano temático ou relação com o agir referente	Agir-referente representado como contíguo ou próximo da situação de produção	Valor ilustrativo do agir. Compreensão retrospectiva de um agir circunstancial ou não habitual	Sedimentação ou síntese pessoal feita através da prática repetida. Experiência apresentada como abstrata. Marcas de variabilidade do agir.	Construção teórica ou abstração. Tarefa cuja validade é geral e emana de uma instância normativa exterior. Agir não comporta variações.	Agir-referente como objeto de reflexão. “Fenômeno do mundo cujas características são definidas ou descritas”.
Tipos de discurso	Presença de discurso Interativo (expor implicado)	Presença do relato interativo + estrutura canônica da sequência narrativa.	Presença do discurso interativo.	Organiza-se completamente sob o discurso teórico ou misto teórico-interativo	Organiza-se completamente sob o discurso teórico ou misto teórico-interativo
Coesão verbal	O eixo temporal é o presente da enunciação a partir do qual são situadas ações anteriores ou posteriores.	Eixo temporal anterior à situação de enunciação. Pretérito perfeito usado para designar ações feitas pelo actante em primeiro plano. Uso de pretérito imperfeito para segundo plano.	Experiência se apresenta como abstrata e descontextualizada. Uso do presente genérico e de marcadores temporais.	Presente genérico organizado de modo a reconstituir a cronologia da ação. Justaposição de marcadores temporais.	Presente genérico.
Posicionamento enunciativo, marcas de agentividade e modalizações	Actante-enunciador designado por “eu” e paciente representado por “o senhor” + nome próprio. Presença de modalizações realizadas por formas impessoais, sobretudo modalizações lógicas e deônticas.	Uso do termo “paciente” como introdutor e uma nova unidade de significação ou origem de série isotópica (“um paciente” + “ele”).	Presença de “tu” ou “você” com valor genérico alternado a “eu” e, mais raramente “a gente”. Distanciamento entre actante e agir. Advérbios ou sintagmas preposicionais com nuance generalizante e reiterativa (“sempre”, “toda hora”, “ ^{em} de qualquer jeito”).	Actante representado por “a gente” ou “tu” ou “você” com sentido genérico. “Eu” quase inexistente. Aoralidade do trabalhador é neutralizada.	Predominância de construções impessoais (“ê” + grupo nominal ou “ê” + grupo adjetival).

Quadro 6 - Figuras de ação (cf. DANTAS-LONGHI, 2013, com base em BULEA, 2010)

De acordo com Bulea (2016), as diferentes formas de figuração do agir revelam um processo permanente de escolha no plano temático e discursivo pelos falantes, que buscam representar pela linguagem diversos ângulos do agir-referente e, ao mesmo tempo, diversas dimensões de si-mesmos.

Diversas pesquisas brasileiras sobre o trabalho educacional, vêm se servindo das figuras de ação como categorias de análise do agir representado nos textos (LOUSADA, 2006; BUENO, 2007; PEIXOTO, 2011; DANTAS-LONGHI, 2013; SILVA, 2015, SOARES, 2016; BARIONI, 2016, entre outros) e, em alguns casos, puderam ser identificadas particularidades no funcionamento dessas figuras.

Em pesquisas sobre o trabalho do professor iniciante, por exemplo, encontramos segmentos com características típicas da figura de ação experiência – como a representação de uma prática repetida por meio do discurso interativo e de advérbios de frequência – representando um agir não-consolidado, algo que o actante ainda não consegue realizar a contento (DANTAS-LONGHI, 2013; SILVA, 2015). Nesses segmentos, que chamamos de *figura de ação experiência negativa*, os actantes expressam o que “nunca conseguem fazer” ou o que “sempre fazem incorretamente”, revelando assim sua consciência sobre capacidades que precisam ainda ser desenvolvidas.

Em outros estudos, observou-se, na alternância entre as figuras de ação, um movimento interpretativo que resgatava a experiência vivida, por meio das figuras de ação acontecimento passado e ocorrência, trazendo-a para a discussão, pela figura de ação experiência (LOUSADA, 2006; DANTAS-LONGHI, 2013, SILVA, 2015). Em alguns casos, esse movimento interpretativo desencadeou momentos de síntese, sobretudo pelas figuras de ação experiência, sob a forma de cristalização de um agir, mas também pela figura de ação definição, como a formulação de uma “auto-prescrição” (FREUDEBERGER, 2014; SILVA, 2015). Para Silva (2015) e Silva e Lousada (2017), trata-se de um movimento semelhante ao da formação de conceitos, conforme descrita por Vygotski (1934/1997), em que os sujeitos formam generalizações a partir de suas experiências de mundo:

Poderíamos levantar a hipótese de que os relatos dos acontecimentos na aula, possibilitados pelas entrevistas em ACS e ACC (figuras de ação ocorrência e acontecimento passado), se aproximariam à ideia dos “conceitos cotidianos”, no sentido de possibilitar uma abstração da prática em forma de figura de ação experiência, além de reflexões teóricas sobre seu objeto nas figuras de ação definição. Estas duas figuras, por sua vez, teriam uma função próxima à do “conceito científico”, permitindo a realização do pensamento dos professores de outra forma, através da tomada de consciência de suas ações de um ponto de vista geral. A figura de ação experiência permite, então, a formulação das experiências dos professores também em forma de generalização (SILVA, 2015).

Segundo Silva (2015) e Silva e Lousada (2016), essa dinâmica entre figuras de ação representando um agir passado particular e figuras que se prestam à generalização do agir traz indícios de desenvolvimento, pois evidencia uma compreensão mais elaborada do agir por parte dos actantes.

Defendendo que a linguagem não pode ser considerada como “simples ‘veículo’ de representações, Bronckart (2008/2013) discute os processos de reflexão e de tomada de consciência como sendo “indissolivelmente psíquicos e linguageiros”. Tendo em vista que as figuras de ação constituem formas de interpretação do trabalho em suas diferentes dimensões, a presença e variedade dessas figuras têm o potencial de provocar um processo de transformação das formas de interpretar o trabalho, atribuindo uma nova significação ao agir. Como explica Bronckart:

“A título de generalização sobre esta base, defendemos que há duas condições para que as tomadas de consciência gerem uma reestruturação psíquica positiva. A primeira é que o processo de reflexão da linguagem mobilize e coloque em interface o conjunto de variantes do debate interpretativo para o trabalho no meio social em questão, ou ainda que esse processo provoque a apropriação-interiorização do teor geral desse debate. A segunda é que a pessoa em questão elabore essa forma de ir além do debate que se traduz pela atribuição de *novas significações* dos seus próprios atos e do trabalho no qual estão inclusos” (BRONCKART, 2008/2013, p. 104-105).

Acreditamos que os processos de generalização observados por Silva (2015) e Silva e Lousada (2017) se enquadrem na mesma dinâmica descrita por Bronckart (2008/2013, p.105), em um percurso que parte da reflexão sobre a atividade, em um nível intrapsicológico, para um debate interpretativo que se dá no nível interpsicológico e que pode ou não gerar a atribuição de uma nova significação da atividade pelos sujeitos. Como veremos, em nossos dados, encontramos um movimento discursivo similar ao observado por Silva (2015) e Silva e Lousada (2017), que analisaremos buscando também contribuir com os conhecimentos produzidos sobre as figuras de ação e as formas de representação do agir em situação de trabalho.

2.4 PISTAS PARA A ANÁLISE DO GESTO EM ENTREVISTAS SOBRE O TRABALHO

Como mostramos nas seções anteriores, o modelo do ISD para a análise de textos é um modelo essencialmente verbal do funcionamento da linguagem. Pesquisas recentes vêm se preocupando com a ampliação desse modelo para a consideração de aspectos não-verbais da linguagem.

Apoiada na ideia de que os textos podem mobilizar diferentes unidades semiotizadoras, Leal (2011), em uma tese sobre o gênero textual *cartoon*, propõe a construção de um modelo de análise semiótico sociointeracional, integrando ao modelo da arquitetura textual, categorias de análise provenientes da gramática do design visual, desenvolvida por Kress e Van

Leewin⁸⁰. O trabalho de Leal inspirou ainda estudos do grupo ALTER-AGE sobre o ensino-aprendizagem de francês, como as dissertações de Melão (2014), sobre o ensino do gênero textual anúncio publicitário e de Sumiya (2017), sobre o ensino do gênero tutorial em vídeo. Esse quadro de análise se mostrou particularmente relevante para pesquisas sobre gêneros textuais nos quais a composição das imagens e sua relação com os aspectos verbais contribuem com a construção do sentido do texto.

No que diz respeito às análises de textos produzidos em e sobre situações de trabalho, poucos dos estudos realizados com base no ISD preocuparam-se com a questão de índices não-verbais. A consideração do não-verbal nas pesquisas que trazem dados filmados em vídeo sobre aulas ou sobre entrevistas impõe também uma precisão conceitual em relação a quais índices não-verbais levar em conta para a análise. Foi com essa preocupação que optamos por utilizar o termo “gesto” como índice de aspectos multimodais em nossas análises. Ao optarmos pelo uso desse termo, precisamos esclarecer que não se trata do “gesto genérico” ou do “gesto específico” (AMIGUES, 2004), termo que também utilizamos para falar de uma dimensão do trabalho que não é, para nós, associada ao aspecto não-verbal⁸¹.

Ainda no quadro das pesquisas brasileiras do Grupo ALTER e dentro do arcabouço teórico do ISD, a tese de Drey (2011) foi a primeira a considerar o gesto como um elemento significativo para a análise de aulas gravadas em vídeo. Baseando-se nos trabalhos de Goodwin⁸², Kendon⁸³ e Ekman e Friesen⁸⁴, Drey (2011) propõe uma análise integrada dos aspectos verbais, dos gestos e das expressões faciais, considerando, ainda, a posição corporal, a orientação espacial dos participantes da interação e a expressão facial das emoções. A análise multimodal na pesquisa de Drey (2011) mostrou como a professora se servia dos gestos como instrumento para a gestão da atividade dos alunos em sala de aula, indicando pausas, passando a palavra aos alunos, pedindo ordem ou até mesmo indicando, pela expressão facial, sua insatisfação com o comportamento dos alunos.

Em um contexto de análise mais próximo de nossa pesquisa⁸⁵, porém com um quadro conceitual distinto, Farias (2016) propõe incorporar a uma abordagem dialógica segundo

⁸⁰ KRESS, Gunther, VAN LEEUWEN, Theo R. **Reading images: the Grammar of visual design**. New York: Routledge, 2006.

⁸¹ Sobre gestos genéricos e específicos, ver 1.3. Gênero de Atividade e Estilo.

⁸² GOODWIN, C. **Action and embodiment within situated human interaction**. Journal of pragmatics, vol. 32, p. 1489-1522, 2000.

⁸³ KENDON, A. **Gesture. Visible action as Utterance**. 3ed. New York: Cambridge University Press, 2004

⁸⁴ EKMAN, P. e FRIESEN, W. **Unmasking the face. A guide to recognize emotions from facial expressions**. Cambridge: Malor Books, 2003.

⁸⁵ Farias realizou entrevistas em autoconfrontação com professores de francês.

Bakhtin⁸⁶ e Volochinov⁸⁷ os aspectos extralinguísticos presentes nas entrevistas em autoconfrontação que compuseram o corpus de sua pesquisa. Para tanto, ela se ancora sobretudo nos estudos de Tellier⁸⁸ (2006) e na leitura que essa autora faz da noção de gesto na obra de McNeill⁸⁹, para quem o gesto e o discurso verbal são internamente conectados, assumindo as mesmas funções semânticas e pragmáticas. A partir da perspectiva macro-analítica dos gestos proposta por McNeill, Farias (2016) optou por uma notação integrada dos gestos às transcrições dos vídeos, com uma sintética descrição entre colchetes e marcada em vermelho no momento do enunciado em que o gesto iniciava. Foram anotados os gestos que lhe pareceram significativos – índices e fenômenos relacionados ao desenvolvimento; elementos que auxiliassem na reconstituição da ação docente; gestos que servissem à entonação de atitudes discursivas (FARIAS, 2016, p. 172).

As pesquisas de Tellier (2006), Drey (2011), Farias (2016), que se dedicaram à análise do trabalho docente a partir de dados gravados em vídeo, apontam para a necessidade de considerarmos o gesto como parte da construção dos sentidos do texto verbo-visual. Tendo em vista a natureza de nossos dados e o propósito deste estudo, optamos por apoiar nossa análise nos estudos de Leplat (2013) sobre os gestos na situação de trabalho.

Para formular sua própria definição de gesto, Leplat revisita significados comumente atribuídos ao termo: “movimento do corpo”, conforme o dicionário Robert; atividade motora dirigida à realização de uma tarefa determinada, conforme Buisset⁹⁰; acompanhamento do pensamento, de acordo com Berthoz⁹¹, entre outras acepções do termo. A partir desse exame, Leplat chega a uma definição:

um gesto é um movimento humano ao qual é atribuída uma significação, definição que pode ser traduzida por “o movimento de um sujeito ganha o estatuto de gesto quando lhe é atribuída uma significação”. Nesse sentido, é possível dizer que o gesto não é observável; o que é observável é o movimento ao qual é atribuída a

⁸⁶ BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010..

⁸⁷ VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução do inglês por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. 1976. p. 1-25. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

⁸⁸ A tese de Tellier (2006) apresenta um rigoroso estado da arte sobre os estudos da gestualidade e sua aplicação na interpretação do gesto pedagógico. Não o apresentaremos aqui, pois embora seja uma grande contribuição para os estudos sobre o papel dos gestos em sala de aula, o quadro conceitual adotado por Tellier não nos parece o mais adequado para a realização dos objetivos desta pesquisa. Para mais informações, ver TELLIER, M. **L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans**. Tese. (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Université Paris 7 – Denis Diderot, 2006. Disponível em < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00371041/>>, acesso em junho de 2016.

⁸⁹ MCNEILL, David. **So you think gestures are nonverbal?** Psychological Review, v. 92, n.3, 1985, p. 350-371.

⁹⁰ Buisset, S. (1981). **Postures et mouvements**. In J. Scherrer (ed.). Précis de physiologie du travail. Notions d'ergonomie (p. 29-106). Paris : Masson.

⁹¹ Berthoz, A. (2009). **La simplicité**. Paris : Odile Jacob.

significação, é a ação ou a ação na qual ele se insere que dá (ou não) ao movimento a qualidade de gesto⁹². (LEPLAT, 2013, p. 3)

Em sua definição sintética e flexível do termo, o gesto, assim como o signo saussuriano, é também biface, composto por uma significação, sua face conceitual, e pelo movimento, sua parte visível. Consideramos a definição de Leplat (2013) interessante por duas perspectivas: primeiramente, porque compartilha com a noção de atividade tal como conceituada por Clot (1999, 2001) a ideia de que o gesto não se encerra em sua parte observável, o movimento, mas é sempre definido pela ação que o enseja. Como explica Leplat (2013, p. 14), a ação é fundamental, pois sem ação não há gesto. Em segundo lugar, essa definição assume que o valor do gesto é sempre situado, haja vista o papel preponderante do ponto de vista adotado na compreensão do gesto. Sendo assim, um mesmo gesto pode ter valores distintos para quem o realizou e para quem o observa externamente. Ele pode ser um gesto inconsciente para o seu produtor e ganhar uma significação para seu destinatário.

A partir dessa definição, Leplat (2013) identifica três funcionalidades essenciais do gesto: a funcionalidade expressiva e de comunicação; a funcionalidade instrumental; e a funcionalidade cognitiva.

Em sua *funcionalidade expressiva*, os gestos são considerados como a parte não verbal da comunicação humana. O olhar para a funcionalidade expressiva interessa ao estudioso do trabalho, pois em certas situações, os gestos são usados como verdadeiros símbolos, ou *gestos-signos*, nas palavras de Leplat (2013). Em *métiers* do transporte, por exemplo, há uma série de convenções sobre gestos a serem usados para indicar que um avião deve estacionar em um determinado lado da pista de pouso, ou que um caminhão pode continuar a dar ré. Esses gestos, essenciais para a realização da atividade e para a segurança no trabalho, com frequência são oficializados pelos organizadores do trabalho, tornando-se parte das prescrições. De acordo com Guiraud (1975, *apud* LEPLAT, 2013, p. 6), os gestos-signos podem assumir função referencial, que traz uma informação sobre o referente do gesto; injuntiva, quando visam a produzir uma ação de seus destinatários; fática, usados para mobilizar a atenção do destinatário; e dêitica ou mostrativa, usados para designar um objeto ou uma situação.

⁹² No original: un geste est un mouvement humain auquel est attribuée une signification, définition traduisible aussi par « le mouvement d'un sujet prend le statut de geste quand il lui est attribué une signification ». En ce sens, on pourrait dire que le geste n'est pas observable ; ce qui l'est, c'est le mouvement auquel est attribuée la signification, c'est l'action ou l'action dans laquelle il s'insère qui donne (ou non) au mouvement la qualité de geste.

Na *funcionalidade instrumental*, os gestos são considerados como o componente desempenhado pelo corpo na realização de uma ação, ou o que Leplat (2013) chama de *gesto-ação*. É nessa categoria que se inserem os gestos *à blanc*, ou seja, aqueles que mimetizam uma ação.

Olhar para essa segunda funcionalidade nos parece particularmente significativo para interpretarmos situações de formação. Leplat (2013) dá como exemplo o gesto da solda ensinado na formação técnica, quando é decomposto em uma série de movimentos para se tornar objeto de ensino enquanto *geste à blanc*, ou seja, como imitação do movimento que se realiza na situação de trabalho. Na situação de ensino, os alunos são levados a compreender e reproduzir o movimento e o critério usado para avaliação do aluno é a qualidade dessa imitação do movimento ensinado. No entanto, o que atesta a qualidade do gesto na situação de trabalho, não é a precisão do movimento, mas a capacidade do aluno de realizar uma boa solda.

No *métier* de professor de FLE, podemos mencionar como exemplo de gestos com funcionalidade instrumental aqueles associados a fonemas da língua francesa - como o gesto de círculo sobre os lábios projetados para a frente, para representar o fonema /y/, ou o sorriso associado ao fonema nasal /ɛ̃/ - que se tornam simbólicos quando usados pelo professor para explicitar os movimentos que os alunos devem fazer com os lábios para produzi-los. Sem negar o interesse de chamar a atenção do aluno para o movimento a ser feito na produção dos fonemas, a imitação do movimento por si só não possibilita a aprendizagem do fonema pelo aluno. De acordo com Leplat (2013, p. 10), “o que é objeto de aprendizagem não é o gesto em si mesmo, mas o modo de organização da ação que se exprime pelo gesto”⁹³.

Finalmente, Leplat (2013) explica que os gestos assumem também uma *funcionalidade cognitiva*, pois contribuem com a produção do pensamento, dando forma à mente (GALLAGHER, 2005, *apud* LEPLAT, 2013). Prova disso é que tendemos a gesticular mais quando tentamos resolver um problema, gesticulamos mesmo quando estamos sós e pessoas cegas, mesmo que nunca tenham enxergado, também gesticulam. Nesses casos, a função do gesto ultrapassa, então, a intencionalidade comunicativa. Entendemos assim que a análise do gesto não visa a compreender o que o seu produtor quis expressar por um movimento de mãos ou por uma expressão facial, mas o que esses movimentos nos deixam entrever sobre seu envolvimento em um processo de raciocínio. Entendemos também que os gestos nem sempre

⁹³ No original: Ce qui est l'objet de l'apprentissage, ce n'est pas le geste en lui-même, mais le mode d'organisation de l'action qui s'exprime par ce geste.

nos fornecem significações complementares à palavra. Às vezes, gestos e palavras nem sequer coincidem ou até mesmo se contradizem. Conforme Gallagher (2005, *apud* LEPLAT, p. 122):

O gesto como linguagem pode servir para a comunicação com os outros, mas ao mesmo tempo para realizar algo dentro de nós mesmos, capturando ou engendrando a significação que dá forma ao nosso pensamento. [...] Esses dois aspectos do gesto, sua função intersubjetiva (de comunicação) e intrasubjetiva (cognitiva) podem ser difíceis de dissociar⁹⁴.

Em nossa pesquisa, acreditamos que um olhar para essas três funcionalidades do gesto seja significativo, pois nos permite refletir sobre a associação entre gesto-signo e signo verbal, traçando paralelos entre as funções desempenhadas pelo não verbal em cada nível da arquitetura textual, sobre o possível uso do gesto-ação como representação da situação de trabalho pelas *tutrices* entrevistadas, e, finalmente, sobre o processo de interpretação da atividade pelas *tutrices*, que se deixa entrever pelos gestos com funcionalidade cognitiva.

Ao contrário de outros estudiosos que se dedicaram à notação, compilação, e categorização dos gestos e das significações que podem assumir, o quadro conceitual discutido por Leplat (2013) subordina o gesto às noções de ação e de atividade, sendo estas últimas de fato o objeto de estudo do analista do trabalho. Por isso, a análise dos gestos importa no que contribui com a análise da atividade.

Nesta pesquisa, baseando-nos em Leplat (2013), optamos por uma análise imanente dos gestos, anotando em nossas transcrições o que nos parecia pertinente para a construção de nossas interpretações baseadas nos aspectos verbais dos textos. Sendo assim, não anotamos e nem analisamos todo e qualquer gesto que tenha aparecido nos nossos dados, pois assim como Drey (2011) e Farias (2016), consideramos que abordar toda a dimensão dos gestos manifestada nas interações verbais seria improdutivo e nos afastaria dos objetivos desta pesquisa. No próximo capítulo, explicaremos mais detalhadamente os critérios de notação dos aspectos não-verbais de nossos dados.

Tendo apresentado as bases teórico-metodológicas e os conceitos que fundamentam esta pesquisa, exporemos, na próxima parte desta tese, os procedimentos metodológicos adotados em sua realização.

⁹⁴ No artigo de Leplat: le geste comme langage peut servir à la communication avec les autres, mais en même temps réaliser quelque chose à l'intérieur de nous-même, capturant ou engendrant la signification qui donne forme à notre pensée. [...] Ces deux aspects du geste, sa fonction intersubjective (de communication) et intrasubjective (cognitive) peuvent être difficiles à dissocier.

PARTE 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Sempre me tem preocupado, naquelas horas ocasionais de desprendimento em que tomamos consciência de nós mesmos como indivíduos que somos outros para os outros, a imaginação da figura que farei fisicamente, e até moralmente, para aqueles que me contemplam e me falam, ou todos os dias ou por acaso.

(...)

Não consegui nunca ver-me de fora. Não há espelho que nos dê a nós como foras, porque não há espelho que nos tire de nós mesmos. Era precisa outra alma, outra colocação do olhar e do pensar.”

(Fernando Pessoa, *Livro do Desassossego*,
por Bernardo Soares)

Com efeito, é apenas ao provocar o desenvolvimento que se pode estudá-lo. Ora, quando ele se realiza, pode então se tornar, à contrapartida, a fonte de novos conhecimentos científicos possíveis”⁹⁵

(CLOT, 2004, p. 30 – tradução nossa)

⁹⁵ No original: “En effet, c’est seulement en provoquant le développement qu’on peut l’étudier. Or, lorsque celui-ci se réalise (...) il peut alors devenir, par un choc en retour, la source de nouvelles connaissances scientifiques possibles.”

A citação de CLOT (2004, p. 30) que abre esta parte da tese ilustra o posicionamento epistemológico da Clínica da Atividade quanto à intervenção nas situações de trabalho, a saber: é preciso propiciar o desenvolvimento para poder estudá-lo, posicionamento que também adotamos nesta pesquisa. Por esse motivo, a primeira fase de nossa pesquisa foi dedicada à constituição do coletivo de *tutrices* e ao levantamento das suas demandas, que seriam tratadas nas etapas seguintes da intervenção, ou seja, nas entrevistas em autoconfrontação e na reunião de retorno ao coletivo de *tuteurs*. Nossa função como *intervenantes* foi criar condições para o diálogo entre as *tutrices* de forma que as ações de cada *tutrice* entrevistada se tornassem recurso para o desenvolvimento da atividade coletiva das *tutrices*. Em todo o processo de intervenção, a linguagem ocupou lugar central, o que nos leva à segunda fase da pesquisa, ou seja, à análise das entrevistas e reuniões com o objetivo de compreender o trabalho das *tutrices*.

No intuito de representar as duas fases da pesquisa, dividimos esta parte da tese em três capítulos. No primeiro capítulo, retrataremos o contexto da intervenção e as condições que tornaram possível esta pesquisa. No segundo capítulo, apresentaremos a intervenção realizada, as participantes, as etapas seguidas, e os princípios éticos observados ao convertamos os diálogos na situação de trabalho em dados de pesquisa. No terceiro capítulo, retomaremos o objetivo e as perguntas de pesquisa, apontaremos o corpus selecionado para a análise e o protocolo adotado em sua transcrição, explicaremos os procedimentos de análise empregados e, ao final do capítulo, apresentaremos uma síntese das categorias de análise aplicadas a cada texto para responder nossas perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 1. O CONTEXTO

A intervenção estudada nesta pesquisa iniciou-se em 2014, no contexto do *tutorat*, uma formação oferecida pelos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP. Trata-se de um princípio simples: um professor-monitor mais experiente é incumbido da tarefa de reunir-se semanalmente com os professores-monitores que integraram recentemente os cursos extracurriculares para auxiliá-los na preparação de aulas e atividades e na resolução de problemas diversos que possam surgir em suas aulas.

A fim de apresentarmos o contexto de realização da intervenção e as condições que a tornaram possível, começaremos pela apresentação dos Cursos Extracurriculares de Francês e

do dispositivo de formação que foi sendo construído nesse local nos últimos anos; em seguida, passaremos à criação do *tutorat* e à sua evolução nos últimos anos e situaremos a intervenção sobre o trabalho do *tuteur* no contexto das intervenções realizadas nos Cursos Extracurriculares de Francês. Esperamos assim desenhar um panorama do meio de trabalho do *tuteur* e do próprio processo de intervenção dentro de um contínuo histórico nesse contexto.

1.1 OS CURSOS EXTRACURRICULARES DE FRANCÊS

Os Cursos Extracurriculares de Francês, conhecidos pelos seus alunos e professores como “Cursos Extras”, são um dos cursos de extensão oferecidos pela FFLCH-USP à comunidade acadêmica e à população externa à Universidade. Criados na década de 90, pela professora Maria Sabina Kundman, esses cursos têm por objetivo a formação dos professores-monitores que lá trabalham, alunos de licenciatura e pós graduação em letras, e já foram palco de diversas pesquisas acadêmicas e de projetos paralelos de extensão universitária, que descreveremos a seguir. Como parte das atividades de extensão da Universidade, que constituem o terceiro pilar universitário, após o ensino e a pesquisa, eles também têm uma missão social de difusão dos conhecimentos produzidos no meio universitário.

Além das aulas de francês, esses cursos são o local de realização de diversas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas, como o trabalho de Anjos (2006), sobre o ensino por meio de canções, Hirakawa (2008), sobre ensino de fonética, Valentim (2009), sobre o uso de jogos para o ensino, Gomes (2012), sobre interações orais em aula de língua estrangeira, Guimarães-Santos (2012), Rocha (2014), Melão (2014) e Añez-Oliveira (2014), sobre gêneros textuais no ensino de língua estrangeira e Dantas-Longhi (2013), Silva (2015), Menezes (2015) e Soares (2016), sobre formação de professores.

Assim como em outros cursos de extensão universitária, as aulas ocorrem no prédio de Letras, no período da tarde, no horário do almoço e aos sábados de manhã, horários em que não há aulas de graduação e há salas vagas. À época do início da intervenção, no primeiro semestre de 2014, os Cursos Extras atendiam um público de cerca de 800 alunos de origens diversas - estudantes de graduação e pós graduação, docentes da universidade, professores da rede pública de ensino, aposentados, e trabalhadores dos setores mais variados - interessados em aprender a língua francesa. Esses alunos dividiam-se em mais de 40 turmas de 14 níveis diferentes, correspondentes aos níveis A1 a C1 do Quadro Comum Europeu de Referência

para as Línguas, com carga horária de 45 horas e oferecidos em cursos extensivos semestrais e em cursos intensivos de férias. Com o crescimento dos cursos, nos últimos anos, aumentaram também as vagas para novos professores-monitores e a demanda por formação para esses novos profissionais cresceu.

Os cursos são coordenados por um docente da área de francês do Departamento de Letras Modernas e a equipe de professores-monitores dos Cursos Extras é composta por estudantes de graduação (bacharelado com outra graduação completa ou licenciatura com bacharelado completo) e pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado). A seleção dos professores que atuam nos Cursos Extras acontece semestralmente e se dá por meio de análise de currículo, prova escrita e entrevista realizada por uma banca composta pela docente coordenadora dos cursos e por mais dois professores da área de francês. Além das aulas, também são remuneradas as reuniões pedagógicas e a participação em testes de nivelamento, entre outras atividades extras. É importante salientar que, embora sejam ministrantes dos cursos, o estatuto institucional dos professores-monitores é de “bolsistas”. Esse é também o estatuto institucional dos *tuteurs*, que apresentaremos na seção seguinte.

A partir de 2009, os cursos passaram por uma série de transformações. Até então, eram raros os registros do trabalho realizado pelos professores-monitores dos cursos: cada professor elaborava seu material didático e suas provas, não havia nenhum arquivo das atividades elaboradas pelos professores e não havia harmonia no sistema de avaliação, o que resultava em um grande desnível das habilidades linguísticas dos alunos. Nas reuniões pedagógicas, eram frequentes as queixas sobre o baixo nível linguístico de alguns alunos e sobre as dificuldades na elaboração do material didático para os cursos. Além disso, uma vez que as aulas são ministradas exclusivamente por professores-monitores estudantes da Universidade, é grande a variação no quadro de professores-monitores dos Cursos Extras, pois seu vínculo com os cursos se limita ao tempo de sua formação acadêmica⁹⁶. Essa limitada permanência dos monitores-professores nos cursos acarretava uma escassa transferência dos saberes adquiridos naquele contexto, pois os professores-monitores iniciantes tinham pouco ou nenhum contato com professores mais experientes.

Com uma mudança de coordenação pedagógica em 2009, o trabalho nos Cursos Extracurriculares passou por uma reorganização que transformou as práticas dos professores e sua relação com os colegas, com os materiais do curso e até mesmo com o espaço da sala dos monitores. Pude acompanhar tais transformações de perto, pois, na mesma época, fui

⁹⁶ Para mais informações, ver Dantas-Longhi (2013).

selecionada para atuar como monitora dos Cursos Extracurriculares de Francês. Entre as ações implementadas pela coordenação pedagógica, destacamos:

1. A elaboração conjunta de provas e testes de nivelamento e o arquivamento de provas, testes e atividades elaboradas pelos monitores em uma plataforma *moodle* compartilhada.
2. A tomada de decisão coletiva sobre os rumos do curso, desde a escolha do material didático a ser adotado à eleição de temas a serem pesquisados e discutidos nas reuniões pedagógicas.
3. A compra de materiais de papelaria e de equipamentos eletrônicos (aparelhos de som, notebook, câmera de vídeo, projetor) e o recebimento de materiais didáticos doados por editoras.
4. A integração dos Cursos Extras com o projeto “aprender com cultura e extensão”. Os bolsistas desse projeto ajudaram a compor um banco de atividades online para os alunos dos Cursos Extracurriculares de Francês, além de oferecer horários de plantão de dúvidas para os alunos dos cursos.
5. A divisão de tarefas pedagógicas e administrativas entre os professores-monitores, como a elaboração de grades de horário do semestre seguinte ou o controle de empréstimos de materiais da sala dos monitores, aumentando a implicação dos professores-monitores nos cursos.
6. A elaboração conjunta e a revisão periódica do “guia do monitor”, um documento com as informações importantes sobre o trabalho dos professores-monitores a serem transmitidas aos novos monitores desse contexto.
7. A criação de cursos planejados especialmente para as necessidades dos professores-monitores, como um curso de recursos digitais para a elaboração de materiais didáticos, um curso de Excel para cálculo de notas e médias, e um curso avançado de língua estrangeira para sanar dúvidas dos professores-monitores e mostrar-lhes estratégias de ensino.
8. O estabelecimento de parceria com o Consulado Geral da França para o oferecimento de um curso online de língua francesa tendo como objetivo a certificação internacional em língua francesa dos professores-monitores (DALF C1/C2).
9. A criação de espaços de diálogo diferenciados, como reuniões semanais de *tutorat*, jornadas pedagógicas (as *Journées de Formation*) e reuniões restritas aos professores novatos, além da estruturação das reuniões pedagógicas mensais com o conjunto dos monitores, equilibrando momentos de reflexão teórica e discussão sobre os problemas do curso.

10. O incentivo para a participação cada vez maior dos monitores dos cursos como ministrantes de formações tendo como público-alvo alunos de francês, como no caso das *Journées des Apprenants – Rendez-vous avec le français*, que já foram organizadas na própria FFLCH-USP, em centros de línguas de escolas estaduais de São Paulo e até mesmo em uma tenda para atividades culturais (Tenda Ortega y Gasset).

11. O incentivo para a participação dos professores-monitores enquanto formadores de novos professores pelo oferecimento de formações para professores de línguas estrangeiras em cursos oferecidos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e no contexto da *Journée de Formation* dos Cursos Extracurriculares de Francês, organizada semestralmente e ministrada por professores-monitores e também por pesquisadores e profissionais convidados pela coordenação.

Todas essas ações contribuíram para formar um sentido de pertencimento para os professores-monitores e, de certa forma, uma identidade dos Cursos Extracurriculares de Francês. Os hábitos coletivos de trabalho nesse contexto têm ajudado os monitores a expressar suas demandas de formação e até mesmo a enfrentar contrariedades vividas na Universidade. Como veremos mais adiante, a demanda de formação presente nos Cursos Extras e o desejo de realizar um trabalho coletivo vêm sendo atendidos também por um conjunto de atividades de intervenção sobre o trabalho de monitores e *tuteurs*. Antes de compreendermos em que consistem essas intervenções, vejamos o programa de *tutorat*, o contexto mais específico de nossa pesquisa.

1.2 O TUTORAT

O *tutorat* consiste em uma reunião semanal de uma a duas horas de duração, em média, em que um professor-monitor mais experiente, o *tuteur*, acompanha a preparação de aula de um professor-monitor novato, o *tutoré*.

O modelo de formação proposto no *tutorat* assemelha-se ao que, em outros contextos, é chamado de “conselho”, “mentoria”, “*mentoring*”, ou “apadrinhamento”. Todas essas práticas, de contornos ainda pouco delimitados, têm em comum a proposta de formar novos profissionais na situação de trabalho e pelos pares (PAUL, 2009). Acreditamos, ainda, que cada uma delas varie consideravelmente em função do *métier* que se deseja ensinar e das circunstâncias de realização da formação, o que justifica que sejam examinadas de forma contextualizada.

Nas reuniões de *tutorat* dos Cursos Extracurriculares de Francês, é comum que os *tutorés* exponham suas dúvidas e inseguranças sobre o trabalho e que discutam sobre temas variados, como a preparação de atividades para a aula seguinte, a avaliação dos alunos, como gerenciar conflitos em sala de aula, como distribuir os turnos de fala entre os alunos. Enfim, toda e qualquer questão relacionada ao ensino e às relações entre o professor e seus alunos podem se tornar tema de discussão no *tutorat*, o que faz com que cada reunião tenha sua forma e seus assuntos definidos de acordo com os caminhos do diálogo entre *tuteur* e *tutorés*.

No contexto dos Cursos Extras, o *tutorat* surgiu no início de 2010, quando duas novas monitoras sem nenhuma experiência em ensino haviam sido selecionadas para atuar nos cursos. À ocasião, uma das monitoras relatou ter tido problemas em sua primeira aula. Ela não havia calculado bem o tempo das atividades que tinha preparado para a aula e viu-se com 40 minutos de aula “sobrando”, sem ter atividades prontas para realizar com seus alunos. A monitora, então, teve a ideia de conversar com os alunos sobre as noções de formalidade e informalidade em língua estrangeira e apresentou, com o auxílio da lousa, alguns adjetivos de nacionalidade e nomes de países. Após o ocorrido, ela escreveu para a coordenação pedindo ajuda, pois, apesar de ter preparado sua aula, não conseguiu prever as dificuldades pelas quais passou. Na época, eu trabalhava há cerca de quatro anos como professora de francês, estava há um ano nos Cursos Extracurriculares de Francês e já vinha auxiliando a coordenação em tarefas pedagógicas e administrativas. Fui, então, convidada pela coordenação para ser a primeira *tutrice* dos Cursos Extracurriculares de Francês⁹⁷.

Com o passar do tempo, aquela experiência de formação pontual foi se consolidando como parte do dispositivo de formação proposto pelos Cursos Extracurriculares. Os relatos positivos dos monitores participantes puderam ser atestados pelas avaliações feitas por seus alunos, pela contribuição desses professores em atividades mais criativas, como a elaboração de materiais didáticos e provas dos cursos, e nas visitas de classe feitas pelos *tuteurs* e pela coordenação dos cursos. Conforme os Cursos Extracurriculares de Francês foram se expandindo, também cresceu a demanda pela formação oferecida no *tutorat* e novos monitores foram sendo chamados para desempenhar essa função, ao passo que *tuteurs* antigos se desvincularam da Universidade e deixaram de ser *tuteurs*. Alguns dos novos *tuteurs* começaram a ensinar o francês no contexto dos cursos extracurriculares de francês e, conforme ganharam experiência e aprimoraram sua formação, foram convidados para serem *tuteurs*. Foi o caso de Elisa, Daniel, Tatiana, Sílvia, Juliana, Melissa e Marcela. Outros

⁹⁷ Explico mais detalhadamente meu envolvimento com o *tutorat* na introdução desta tese.

interromperam temporariamente suas atividades no *tutorat*, seja por motivos acadêmicos – intercâmbios, término da licenciatura ou da pós-graduação etc. – seja por motivos pessoais – nascimento de filhos, mudança de cidade. Essa renovação no quadro dos *tuteurs* justifica a necessidade de uma intervenção que promova a troca de experiências entre os *tuteurs*, pois um trabalho que antes era desempenhado por um só *tuteur* e apenas em casos específicos tornou-se uma modalidade de formação desempenhada por um grupo de *tuteurs* e pela qual quase todos os novos monitores passam.

Em uma intervenção realizada por Barricelli e Lousada junto aos *tuteurs* do segundo semestre de 2012, as pesquisadoras conduziram entrevistas com quatro *tuteurs* - Elisa, Daniel, Tatiana e eu – a fim de caracterizar o *métier* de *tuteur* e os resultados apontaram que se trata de um *métier* novo sem prescrições explícitas (LOUSADA; BARRICELLI, 2012; BARRICELLI; LOUSADA, 2013). Com efeito, não há qualquer texto que prefigure o agir do *tuteur*. Além disso, os *tuteurs* são antes de tudo monitores da FFLCH-USP e gozam do mesmo tipo de vínculo que os demais professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês. Trata-se, portanto, de um trabalho que não é reconhecido do ponto de vista institucional, como ocorre com frequência quando se trata da atividade do formador de novos professores, o que gera uma ambiguidade quanto ao papel social do *tuteur* dentro dos cursos. O *tuteur* é, ao mesmo tempo, um “colega” professor-monitor e um “formador” dos professores-monitores iniciantes, uma questão que foi debatida durante a intervenção que fizemos e que será abordada nos resultados desta tese.

1.3 INTERVENÇÕES NOS CURSOS EXTRACURRICULARES E NO *TUTORAT*

A mudança da coordenação em 2009, impactou sobremaneira o modo de formar os novos monitores-professores, como explicamos nas duas seções precedentes. A mudança da coordenadora trouxe um maior contato com as teorias sobre o trabalho docente na perspectiva da ergonomia e da clínica da atividade, pois introduziu nos cursos extracurriculares de francês a ideia de que a formação docente também poderia ocorrer por meio da análise do próprio trabalho e do trabalho dos colegas, com o auxílio de métodos de intervenção e análise da atividade.

As primeiras pesquisas que buscaram examinar o trabalho dos professores dos Cursos Extracurriculares de Francês começaram em 2010, com a análise dos “*rapports d’expérience vécue*” (relatórios de experiência vivida) (LOUSADA, 2010; TORELLI, 2011). Essas

primeiras análises tinham por objetivo identificar as representações construídas nos textos dos professores-monitores a respeito do *métier* de professor.

Nos anos de 2011 e 2012, foram realizadas as primeiras análises da situação de trabalho de monitores dos cursos extracurriculares que usavam entrevistas em autoconfrontação (FAÏTA, 1989). As três primeiras entrevistas foram objeto de estudo em meu mestrado (DANTAS-LONGHI, 2013), no qual analisamos o uso de jogos em aulas de FLE e vimos como a fala dos professores sobre o uso desse artefato revelava diversas dimensões do trabalho do professor. As três entrevistas seguintes fizeram parte da pesquisa de mestrado de Emily Silva (2015), que tinha por objeto o modo como os professores abordam conteúdos culturais em aula de língua estrangeira. As situações de trabalho filmadas e analisadas nas entrevistas em autoconfrontação foram definidas previamente de acordo com os temas das pesquisas que conduzimos e mostravam, respectivamente, situações em que os professores usassem jogos para o ensino ou que abordassem conteúdos culturais⁹⁸. Na mesma época, foi feita a primeira intervenção sobre o trabalho dos *tuteurs*, com entrevistas de instrução ao sócia conduzidas por Ermelinda Barricelli e Eliane Lousada (BARRICELLI; LOUSADA, 2013). As entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada e as instruções ao sócia foram discutidas no quadro de um projeto de colaboração entre o grupo ALTER-AGE/CNPq e a equipe ERGAPE. Nessa segunda fase das pesquisas sobre o trabalho do professor nos Cursos Extras, lançamos mão de dispositivos de intervenção para a formação, incentivando a discussão sobre o trabalho. Essas entrevistas também foram objeto de análise e discussão em reuniões pedagógicas dos Cursos Extracurriculares de Francês e, a partir de então, tornou-se mais comum o uso de imagens e cenas de sala de aula como recurso para a formação nesse contexto. A partir das discussões conduzidas, alguns monitores foram ganhando interesse em analisar o trabalho sob essa ótica. Em uma das discussões, as professoras-monitoras que eram *tutrices* na época afirmaram ter interesse em fazer uma análise similar de seu próprio trabalho.

No início de 2014, iniciou-se uma nova fase de intervenções sobre o trabalho dos professores-monitores e dos *tuteurs* dos Cursos Extras. Dessa vez, a intervenção começou com um convite para a constituição de dois grupos, um de monitores-professores e outro de *tuteurs*. Esses coletivos foram formados apenas por monitores-professores e *tuteurs* voluntários, fora do horário de reuniões pedagógicas e as intervenções foram conduzidas por

⁹⁸ Como vimos em nossa pesquisa de mestrado (DANTAS-LONGHI, 2013), a escolha prévia das situações a serem filmadas não restringiu a análise dos professores unicamente a conteúdos temáticos relacionados aos jogos. Pelo contrário, percebemos que, ao discutir o jogo em sala de aula, os professores dialogavam também sobre outros aspectos de seu trabalho.

mim, sobretudo, e pela coordenadora dos cursos. A partir de uma primeira reunião com cada grupo, os professores-monitores e os *tuteurs* definiram as situações de trabalho a serem analisadas e, com base nos temas considerados importantes por eles, fizemos gravações de cenas de aulas, correções de provas e reuniões de *tutorat*, que, posteriormente, foram objeto de análise nas entrevistas em autoconfrontação simples e cruzadas. Por fim, foram realizadas reuniões de retorno ao coletivo para que os dois grupos organizados pudessem tomar decisões a respeito das situações que julgaram delicadas, no intuito de trazer um benefício direto ao trabalho dos professores-monitores e dos *tuteurs*.

As intervenções dessa terceira fase foram conduzidas de forma distinta das intervenções que havíamos feito anteriormente no mesmo contexto, pois, dessa vez, organizou-se e fez-se a intervenção de acordo com as demandas dos dois grupos, sem direcionamento temático prévio. Os materiais produzidos na intervenção sobre o trabalho dos *tuteurs*, que detalharemos nas próximas seções deste capítulo, compuseram o material de análise desta tese.

As mudanças na forma de conduzir as análises sobre o trabalho de professores-monitores e *tuteurs* no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês refletem o desenvolvimento das reflexões de nosso grupo de pesquisa e nossa compreensão do papel das metodologias de intervenção sobre o trabalho aplicadas à formação docente e à formação de formadores. Ao passo que nos apropriamos da prática da análise do trabalho, também os professores-monitores e *tuteurs* se familiarizaram com as metodologias empregadas em nosso contexto. Muitos deles já foram entrevistados em autoconfrontação, aloconfrontação ou instrução ao sócio, alguns já conduziram intervenções, outros conhecem as metodologias de análise do trabalho por meio de leituras teóricas em grupos de estudos e outros, ainda, participaram de seminários de pesquisa sobre o tema, como o colóquio Analisar o Trabalho Educacional e o III CICA-Colóquio Internacional de Clínica da Atividade, realizados na USP, nos anos de 2012 e 2016, respectivamente. Todas essas experiências tornam nosso contexto de pesquisa muito peculiar, pois como veremos no perfil dos participantes desta pesquisa, todas as *tutrices* entrevistadas conheciam, em maior ou menor grau, a metodologia da entrevista em autoconfrontação antes mesmo do início da intervenção. Elas também trouxeram mais clareza sobre nossa atuação como *intervenantes* em um contexto no qual

estávamos implicadas⁹⁹, uma peculiaridade de muitas intervenções conduzidas no Brasil que as diferem das intervenções conforme realizadas na França.

Na França, instituições como o CNAM¹⁰⁰ são procuradas por empresas e órgãos públicos para resolver problemas no trabalho, o que é chamado, por eles, de “comanda”. O ergonomista (ou clínico do trabalho, no caso do CNAM) é, portanto, um ator externo convocado para mediar transformações no trabalho. Com frequência, essas comandas são formuladas pela chefia ou por instâncias superiores do trabalho e visam a resolver problemas diversos: reduzir acidentes de trabalho e licenças médicas, diminuir perdas e refugos na produção, otimizar serviços etc. Entretanto, como explicam Rabardel e seus colaboradores (1998, p. 77), quando uma instituição procura um ergonomista, nem sempre suas queixas refletem os problemas que de fato ocorrem na situação de trabalho. Muitas vezes, há demandas oriundas dos próprios trabalhadores e da situação de trabalho que podem ser bastante diferentes da comanda formalizada pela instituição. Quando um *intervenante* entrevista trabalhadores de diferentes setores de uma mesma instituição, quase sempre encontra pontos de vista divergentes sobre os problemas do trabalho. Sendo assim, o primeiro passo de toda intervenção consiste na análise da comanda, na identificação de uma possível demanda, muitas vezes informal, e na formulação ergonômica do problema a ser resolvido.

No contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, assim como ocorre frequentemente nas intervenções sobre o trabalho educacional no Brasil, não partimos de uma comanda formulada por uma instância superior do trabalho. Entretanto, identificamos uma demanda, informal, por parte dos monitores-professores e dos *tuteurs*, tal como pode ser encontrada, frequentemente, nos contextos de trabalho franceses.

Uma outra diferença é que não fomos convocados na qualidade de atores externos ao contexto. Pelo contrário, foi justamente nosso envolvimento no contexto de trabalho que permitiu nossa aproximação às *tutrices* e o reconhecimento suas demandas. No entanto, diferentemente do que ocorre no CNAM, os pesquisadores do Grupo ERGAPE, do qual faz parte D. Faïta, que também utilizam o método da autoconfrontação em suas intervenções, são professores que mantêm certo envolvimento profissional com as situações de trabalho nas quais intervêm. Nosso contexto de intervenção se assemelha, portanto, mais o contexto do Grupo ERGAPE.

⁹⁹ Em 2014, em virtude de minha aprovação em um concurso público, mudei-me de estado e me desvinculei dos Cursos Extracurriculares de Francês. Assim, meu vínculo com esses cursos ficou restrito à realização desta pesquisa.

¹⁰⁰ Conservatoire National des Arts et Métiers. Website: www.cnam.fr/

Se, como postulam Rabardel e seus colaboradores (1998, p. 77), “toda demanda é o resultado de uma história, o reflexo de relações complexas, com frequência conflitivas, entre as pessoas concernidas pelo problema em questão¹⁰¹”, cabe ao analista do trabalho buscar os diferentes pontos de vista sobre o problema a ser abordado na intervenção e tentar reconstituir a história daquele meio. Nesse sentido, ao estudarmos um trabalho cujo contexto conhecemos e ao analisarmos um *métier* que já exercemos, acreditamos que nossa proximidade nos permita ter acesso a informações contextuais relevantes para compreender as demandas formuladas no meio de trabalho pelos seus diferentes atores.

Tendo explicitado as características do contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, apresentaremos, no próximo capítulo, a intervenção conduzida junto ao grupo de *tutrices*.

CAPÍTULO 2. TRANSFORMAR - A INTERVENÇÃO JUNTO AO GRUPO DE *TUTRICES* POR MEIO DA AUTOCONFRONTAÇÃO

Como dissemos, a intervenção sobre o trabalho das *tutrices* dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP iniciou-se em 2014 em resposta a uma demanda informal por um espaço de discussão e troca de experiências entre as *tutrices*. Essa demanda foi formulada durante uma das sessões de formação com o uso de vídeos de autoconfrontação. Ao assistir e discutir um dos filmes produzidos durante a pesquisa de Silva (2015), algumas *tutrices* manifestaram a vontade de realizar uma experiência similar, mas analisando seu próprio trabalho e a atividade específica do *tutorat*. Tendo em vista que os demais locais de formação e discussão sobre o trabalho, como as reuniões pedagógicas e as jornadas de formação, são dirigidos ao trabalho dos professores e reúnem em um mesmo espaço os professores-monitores e os *tuteurs*, faltava para as *tutrices* um local reservado para a discussão sobre os dilemas de seu trabalho.

À época do início da intervenção, no primeiro semestre de 2014, os cursos contavam com 55 turmas divididas entre 24 professores-monitores. Cerca de metade dos monitores eram auxiliados em suas preparações de aula por 4 *tutrices*: Sílvia, Paloma, Tatiana e Larissa. Além dessas quatro *tutrices*, Elisa e Rafaela, que haviam tutorado professores nos semestres anteriores, também foram convidadas para participar da intervenção. Dessas, apenas Rafaela não participou da reunião de constituição do coletivo de *tutrices*. Embora esta tenha sido a

¹⁰¹ No original: “Toute demande est l’aboutissement d’une histoire, le reflet de relations complexes, souvent conflictuelles, entre les personnes concernées par le problème posé”.

primeira intervenção com o uso de entrevistas em autoconfrontação no contexto específico do *tutorat*, essa metodologia já era conhecida pelas *tutrices*, pois já vinha sendo empregada nos cursos extracurriculares para a análise do trabalho dos professores-monitores.

A partir da primeira reunião realizada com as *tutrices*, foi possível a formulação de problemas a serem tratados ao longo da intervenção. Neste capítulo, detalharemos a realização da intervenção sobre o trabalho das *tutrices*. Após a apresentação das participantes da intervenção, explicaremos cada uma de suas etapas e os princípios éticos observados na realização da intervenção e no uso para a pesquisa dos materiais produzidos.

2.1 PARTICIPANTES DA INTERVENÇÃO E SEUS PAPEIS SOCIAIS

Participaram da intervenção, além das duas *intervenantes* – eu, identificada nos dados como *intervenante 1*, e a orientadora desta pesquisa, identificada como *intervenante 2* – as *tutrices* Elisa, Tatiana, Paloma, Sílvia e Larissa, cujos nomes foram trocados a fim de preservar sua identidade. Todas nós já tivemos um vínculo institucional com a FFLCH-USP, embora muitas já não possuísem mais o vínculo quando a intervenção foi realizada, e assumimos diversos papéis sociais na instituição: docente da universidade, coordenadora dos Cursos Extracurriculares de Francês e orientadora de pós-graduação, estudantes de mestrado e doutorado, monitoras-bolsistas dos Cursos Extracurriculares de francês, colegas de trabalho, colegas de pós-graduação, alunas ou orientandas de pesquisa, etc.

Nas próximas páginas, serão apresentados os perfis de cada uma das participantes da intervenção¹⁰². Para a composição dos perfis das *tutrices*, enviamos um e-mail pedindo-lhes que elaborassem pequenos textos de apresentação, contando um pouco de sua trajetória, sua formação profissional e como se tornaram *tutrices*. O e-mail foi enviado em outubro de 2015, três meses após a reunião de retorno ao coletivo de *tutrices* e após o término da intervenção, quando algumas das participantes desta pesquisa já não eram mais *tutrices* ou já não possuíam mais o vínculo com a USP. Reproduzimos seus textos integralmente, pois eles revelam as informações que cada *tutrice* julgou serem relevantes para a compreensão de sua trajetória profissional.

2.1.1 PARTICIPANTE 1 – INTERVENANTE 1

Sou mestre em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela FFLCH-USP, tendo abordado em meu mestrado a análise da atividade de professores

¹⁰² Para a composição dos perfis das *tutrices* pedimos a elas que enviassem

iniciantes em uma situação de sala de aula recorrente no ensino de língua francesa, ao menos no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, a criação e o uso de jogos pelos professores-monitores. No mestrado, conduzi as primeiras entrevistas em autoconfrontação realizadas nos Cursos Extracurriculares de Francês.

Conforme expliquei anteriormente, minha implicação com o contexto pesquisado precede a elaboração desta pesquisa. Fui aprovada na seleção de monitores para os Cursos Extracurriculares em 2009, aos 25 anos e com três anos de experiência em ensino de língua francesa. No mesmo ano, fui convidada pela coordenação dos cursos para atuar como assistente, auxiliando a coordenadora em atividades pedagógicas e administrativas, como a criação de testes de nivelamento, a revisão de provas e atividades e a organização dos materiais produzidos pelos monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês. No ano seguinte, comecei a atuar também como *tutrice* e como formadora dos novos professores. No segundo semestre, apresentei minha primeira oficina voltada à formação de professores nas *Journées de Formation* dos Cursos Extracurriculares de Francês. Também em 2010, dei início ao meu mestrado sobre o uso de jogos para o ensino do FLE, que, assim como esta pesquisa, foi desenvolvida no contexto dos Cursos Extras.

Desde então, trabalhei em outras instituições, ministrei aulas em turmas de níveis variados e fui *tutrice* de mais de 20 monitores-professores dos cursos. Foram também muitas as atividades de formação e pesquisa realizadas nos cursos extras e também em outros contextos, em parcerias com a prefeitura de São Paulo, com a Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo (APFESP), com o Consulado Geral da França e com a Aliança Francesa. Embora já não trabalhe mais nos Cursos Extracurriculares, reconheço o papel fundamental da participação em atividades de extensão promovidas nesse contexto em minha formação enquanto professora de francês, formadora e pesquisadora.

No início da intervenção, em março de 2014, eu era ainda professora de francês e *tutrice* nos Cursos Extracurriculares de Francês. Em meados do primeiro semestre, fui aprovada em um concurso docente em uma universidade federal de outro estado, a mais de 900 km da cidade de São Paulo. Com minha partida de São Paulo, meu vínculo com os Cursos Extracurriculares passou a restringir-se ao compromisso com a pesquisa e a intervenção que acabava de começar, além de participar esporadicamente em atividades de formação de professores. Assim, eu conhecia bem o contexto da intervenção, mas, em sua maior parte, eu já não era mais professora-monitória dos cursos extras. A princípio, acredito que, para as *tutrices* participantes da pesquisa, eu era vista como colega ou ex-colega de trabalho – para algumas delas, uma colega mais experiente, inclusive - e de pós-graduação,

mas, no contexto da intervenção, assumi papel de pesquisadora interessada em conhecer mais sobre o trabalho das *tutrices*. Esse papel foi esclarecido no início da intervenção e ficou mais claro ao longo dela.

2.1.2 PARTICIPANTE 2 – INTERVENANTE 2

A segunda *intervenante* participante da pesquisa é docente do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo e é orientadora desta pesquisa. Ela tem formação (mestrado e doutorado) em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC-SP, tendo atuado anteriormente como coordenadora pedagógica de cursos de francês, professora de língua francesa em diversos níveis, conceutora de material didático de língua francesa, inglesa e portuguesa.

Desde 2009, a *intervenante 2* é coordenadora dos Cursos Extracurriculares de Francês da USP e responsável pelo programa de formação oferecido aos monitores, que explicamos de forma mais detalhada nas seções anteriores deste mesmo capítulo. Por ser professora da instituição e por sua atuação na formação docente no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, ela é considerada uma autoridade e uma referência para os monitores e *tuteurs* dos cursos.

2.1.3 PARTICIPANTE 3 – TUTRICE TATIANA

Quando iniciamos a intervenção, a *tutrice* Tatiana não tinha mais vínculo com a universidade e não era mais professora nos Cursos Extracurriculares. Apesar de conhecer bem o contexto dos cursos, tendo sido, inclusive, a monitora-professora mais antiga, Tatiana não era mais professora nesse contexto e participava apenas como *tutrice* nos cursos, sem participar das reuniões pedagógicas. Ela é mestre em língua francesa e, além de lecionar em cursos de idiomas, também atuava como professora de francês na educação básica, em uma escola particular de São Paulo.

Quando iniciamos a intervenção sobre o trabalho do *tuteur*, Tatiana já conhecia a metodologia da autoconfrontação, pois havia participado de uma intervenção conduzida por mim anteriormente, em que analisou seu trabalho como professora de francês. Na época, ela se interessou pelas metodologias de análise de trabalho e até apresentou uma comunicação sobre o tema em um congresso sobre formação de professores de línguas.

Por ter sido, por bastante tempo, a professora mais antiga nos Cursos Extracurriculares de Francês, Tatiana testemunhou as mudanças no modelo de formação proposto pelo curso,

conforme podemos perceber pela leitura de seu texto de apresentação, que reproduzimos a seguir:

Sou formada em Letras, francês e português, bacharelado e licenciatura. Grande parte de minha formação em francês ocorreu durante a faculdade e meus estudos paralelos nos Cursos Extracurriculares de Francês. Na época, os cursos eram oferecidos até o nível 7, se não me falha a memória, e não eram tão bem organizados quanto hoje. Não havia o sistema de tutorat, ou este era muito precário. Digo “precário”, pois, de certa forma, tive um “tuteur”. Quando comecei a trabalhar nos Cursos Extracurriculares, em agosto 2008, a coordenação da época recomendou que eu assistisse a algumas aulas de um dos professores-monitores e foi graças a isso, aliado a outros fatores, que pude desenvolver melhor meu trabalho como professora.

Comecei a ser professora em cursos particulares, por volta de abril 2007. Na verdade, lecionava para uma aluna apenas. Porém, nunca apreciei muito o sistema de aulas particulares, pois não me agrada a ideia de ter que desenvolver assuntos diversos com um único aluno. Gosto de aulas em grupos onde há discussão, som alto de risadas e muitos pontos de vista variados.

Em agosto 2007, fui contratada como autônoma no [nome da escola de idiomas] e lá fiquei até março 2009. O sistema de ensino era com grupos muito pequenos, de um a três ou quatro alunos e não me sentia muito bem com isso, além de ter que me deslocar muito para chegar ao local das aulas. Outro motivo pelo qual talvez não me sentisse bem, fosse o fato de eu não ter, praticamente, nenhum suporte pedagógico para desenvolver minhas aulas.

Em 2009, uma nova coordenação chegou aos Cursos Extracurriculares e fiquei feliz em ver que o sistema de formação de professores seria mais eficaz. Grande parte de minha formação se deve às discussões que tive em reuniões pedagógicas, em conversas com a coordenação dos Cursos Extracurriculares e de outros locais onde trabalho e com colegas de profissão.

Meu trabalho como tutrice nos Cursos Extracurriculares começou em agosto 2012, pela minha preocupação em continuar no campo da pesquisa acadêmica. Como meu Mestrado terminaria em setembro daquele ano e eu teria que sair dos Cursos Extracurriculares, pedi à coordenação para que me deixasse auxiliar, de alguma forma, nos cursos, sob a condição que eu desenvolvesse meu projeto de Doutorado. O projeto está parado e, no momento, não tenho nenhum tutorando.

Durante o tempo em que fui tutrice, aprendi muito com os professores-monitores. Aprendi tanto a imaginar novas atividades, quanto a tolerar métodos de aula diferentes dos meus. Nunca impus meu método, pois creio que cada professor tem sua maneira de ensinar e que aprendemos com nossos erros, talvez mais do que com nossos acertos.

Perfil 1 - Tatiana

2.1.4 PARTICIPANTE 4 – TUTRICE LARISSA

Dentre as *tutrices* participantes da intervenção, Larissa é a monitora-bolsista mais nova do grupo e considera-se uma *tutrice* iniciante, pois quando começamos a intervenção, ela era *tutrice* há apenas um semestre. No entanto, Larissa figura entre as *tutrices* com mais tempo de ensino de francês, pois antes de trabalhar nos Cursos Extracurriculares, já havia sido professora de francês em uma grande escola de francês de São Paulo. É às formações oferecidas por essa instituição de ensino que Larissa credits seus conhecimentos em didática das línguas. Cabe salientar que, ao contrário das demais *tutrices*, Larissa não fez graduação em Letras-Francês, mas em Letras-Linguística e que, portanto, não cursou as mesmas disciplinas de licenciatura cursadas por suas colegas em sua formação inicial.

Larissa conhece as metodologias de análise do trabalho, pois em sua monografia de conclusão de curso abordou o tema do ensino como trabalho, embora não tenha conduzido nenhuma intervenção e, durante seu intercâmbio de um ano na França, ela cursou seminários no CNAM. Além disso, ela também relata ter tido contato com essa metodologia na formação de professores oferecida por uma escola de francês em que trabalhou, como vemos no perfil que nos foi fornecido:

*Eu, *, concluí mestrado em Historiografia Linguística (USP-2015) e sou formada em Comunicação Social (USP-2005) e em Letras (USP-2011). Minha formação em Didática se compõe de uma série de mini-cursos de que participei e do acompanhamento de tuteurs. No ano de 2007, comecei a trabalhar como professora na [nome da escola de línguas], onde participei de uma formação inicial em Didática, já com autoconfrontação, além de ter tido como primeira tutrice [nome da tutrice]. Ainda naquele mesmo ano, ingressei no bacharelado em Letras, e direcionei os estudos para português e francês. Na Universidade de São Paulo e na [nome da escola de línguas], frequentei diferentes cursos de curta duração e palestras, e é a eles a que me refiro quando falo de minha formação em Didática. Eu já havia vivenciado a experiência de ser professora em 2001, quando ainda era graduanda em Relações Públicas. Trabalhei por um ano em uma escola fundada por professores da USP, o [nome da instituição de ensino], em que lecionava inglês. Decorrido o ano, passei a trabalhar em outra área, até 2007, quando decidi retomar o ensino de idiomas, desta vez para me profissionalizar. Sou tutrice há um ano e meio, aproximadamente. Após voltar de um intercâmbio, realizado entre 2011 e 2012 em Paris, passei a ser monitora nos Cursos Extracurriculares, em 2013. No ano seguinte, a coordenadora sugeriu que eu me tornasse tutrice, e desde então venho exercendo essa nova atividade.*

Perfil 2 - Larissa

2.1.5 PARTICIPANTE 5 – TUTRICE ELISA

Elisa começou a lecionar nos Cursos Extracurriculares de Francês. Desde seu ingresso nos cursos, Elisa teve uma formação variada: foi a primeira monitora a se formar pelo programa de *tutorat*, atuou como assistente da coordenação dos cursos, ministrou diversas palestras e workshops em contextos variados e teve duas experiências de ensino no exterior, como leitora de língua portuguesa na educação básica francesa e como assistente internacional de línguas portuguesa e francesa em uma universidade do Canadá.

Elisa desenvolveu sua pesquisa de mestrado sob a orientação da mesma orientadora desta pesquisa, na qual realizou uma intervenção sobre o trabalho de professores-monitores dos cursos extracurriculares de francês com o uso de entrevistas em autoconfrontação. Ela conhece, portanto, a metodologia não apenas do ponto de vista teórico, mas também pela prática de ter conduzido entrevistas em autoconfrontação. Vejamos, a seguir, o perfil elaborado por Elisa:

Sou formada em Letras, com habilitação em Português e Francês, pela FFLCH-USP, na qual ingressei em 2006. Conclui o bacharelado no final de 2010 e a licenciatura final de 2011, seguindo o currículo de 5 anos de formação. Ingressei no mestrado em 2012, no Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do DLM-FFLCH-USP e defendi minha dissertação (sobre o trabalho dos professores de FLE com os conteúdos culturais) em fevereiro de 2015. Durante esses anos de formação, participei de inúmeros cursos, palestras, conferências, jornadas de formação, grupos de estudos, o que certamente complementou minha formação em muitos aspectos.

Considero minha primeira experiência como professora no âmbito dos Cursos Extracurriculares de Francês, em 2010, pois antes disso, havia apenas atuado esporadicamente como professora particular e trabalhado como voluntária com crianças. Após apenas um semestre de experiência com o nível iniciante, tive a oportunidade de atuar como professora assistente de português língua estrangeira na França, em dois lycées e um collège durante um ano escolar (2010/2011). Quando voltei, retomei o trabalho como professora dos Cursos Extracurriculares de Francês, trabalhando com níveis iniciais e intermediários. Durante esse período, as reuniões pedagógicas, o tutorat (com as colegas mais experientes que eu) e as trocas informais com os outros professores influenciaram diretamente meu desenvolvimento profissional. Em 2012, fui selecionada para ser professora assistente de português língua estrangeira e francês língua estrangeira na [nome da universidade], no Canadá, onde trabalhei por um semestre. Em 2013, continuei atuando como professora nos Cursos Extracurriculares nos níveis intermediários e avançados, mas passei a colaborar também como tutrice/formadora dos novos colegas que passaram a integrar esse contexto. Em 2014 e 2015, colaborei apenas como tutrice, com reuniões à distância e algumas reuniões pontuais presenciais.

Minha primeira experiência como tutrice/formadora foi em 2012, com uma colega que daria um curso intensivo de férias em janeiro. Na época, ainda um pouco insegura, busquei responder às dúvidas que ela tinha, compartilhando algumas das coisas que havia aprendido até ali (por exemplo, como entender e usar a sequência do livro didático, como observar o que é ou não relevante para o grupo, como lidar com os pedidos dos alunos, como lidar com a língua materna na sala de aula, como construir o sentido e os conhecimentos junto com os alunos (de uma maneira ativa) ao invés de explicar tudo sem a participação deles (de maneira passiva), etc.). Como nós duas trabalharíamos em janeiro, nos cursos intensivos, eu a acompanhava nas preparações de aula durante a semana, compartilhando atividades que eu e os colegas haviam elaborado.

Continuei como tutrice/formadora durante o primeiro semestre de 2012, dessa vez com um grupo de 3 novos professores. Em 2013, também ajudei novos professores em pequenos grupos, sempre com reuniões semanais. Em 2014 e 2015, já não atuava mais como professora, mas continuei realizando reuniões semanais de formação à distância individualmente.

Perfil 3 – Elisa

2.1.6 PARTICIPANTE 6 – TUTRICE SÍLVIA

Quando iniciamos a intervenção, Sílvia estava em seu segundo semestre de atuação como *tutrice* nos Cursos Extracurriculares de Francês, apesar de ser uma monitora antiga nos cursos. Desde as primeiras conversas sobre realizarmos uma intervenção sobre o trabalho das *tutrices*, Sílvia manifestou grande interesse e relatou algumas dificuldades vividas durante seu primeiro semestre como *tutrice*. Ao final da intervenção, ela deu à luz seu primeiro filho, o que a impediu de participar da reunião de retorno ao coletivo.

Sílvia realizou sua pesquisa de mestrado sob orientação da mesma orientadora desta tese no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, é membro do grupo ALTER-AGE e foi entrevistada em autoconfrontação durante a intervenção realizada por Elisa. Os filmes de sua entrevista foram debatidos junto com ela durante o colóquio Analisar o trabalho Educacional. Por isso, ela conhece essa metodologia tanto do ponto de vista teórico quanto

pela experiência pela qual passou ao ser entrevistada. A seguir, o perfil que nos foi enviado Sílvia:

Sou mestra em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês e graduada em Letras com habilitação em Português (bacharel) e Francês (bacharel e licenciatura) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Fiz intercâmbio durante o ano de 2008, onde estudei literatura francesa na [nome da universidade], na França por um período de 4 meses. De 2009 a 2014 fui monitora-docente do curso de francês língua estrangeira, no curso de extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Neste contexto, atuei também como tutrice dos professores debutantes de língua francesa de jan/2014 à jun/2015. Como já havia uma certa experiência com o ensino do francês neste contexto, a coordenadora convidou-me para integrar a equipe de tutrices. Esta oportunidade que me foi dada me possibilitou um outro aprendizado, o de ensinar um professor, algo novo pra mim, apesar de já ter ministrado workshops a professores de francês em jornadas de formação de profs de francês. Acompanhar o dia-a-dia do monitor iniciante através de nossas reuniões semanais era também muito formador pra mim, pois via-me exatamente na pele desse monitor. Algumas vezes o monitor verbalizava alguma experiência não muito positiva pra ele e eu tentava ajudá-lo a encontrar meios de superar isso. Por vezes, porém, eu não tinha um "conselho" pronto pra lhe dar, pois por mais que tivesse experiência no contexto dos extras, não tinha total acesso ao seu contexto único e particular.

Faço parte do grupo de pesquisa ALTER-AGE CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações - Aprendizagem, gêneros e ensino). Trabalhei como professora assistente nas disciplinas de português e francês na [nome da universidade], Canadá, no primeiro semestre de 2013. Tenho experiência na área de formação de professores, ministrei várias oficinas para o público de professores de língua estrangeira. Minhas pesquisas e publicações abordam o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira, os gêneros textuais, a produção escrita e o estilo nos textos.

Perfil 4 - Sílvia

2.1.7 PARTICIPANTE 7 – TUTRICE PALOMA

Quando ingressou como professora-monitora nos Cursos Extracurriculares de Francês, Paloma já tinha alguma experiência como professora de língua portuguesa e de inglês, em cursos pré-vestibular, na educação básica e em cursos de idiomas. Ao longo da intervenção, ela deixou de ser monitora e só foi *tutrice* entre os anos de 2013 e 2015.

Assim como Sílvia, Paloma também foi orientada pela orientadora desta tese e desenvolveu sua pesquisa nos Cursos Extracurriculares de Francês. Como membro do grupo ALTER-AGE, ela tinha contato com teorias das Ciências do Trabalho e conhecia a metodologia da autoconfrontação pelas leituras que realizou para as reuniões do grupo de pesquisas.

Formada em letras, com habilitação em Português e Francês, pela FFLCH-USP, no ano de 2009. Em 2011 ingressei no Mestrado, no Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pelo DLM-FFLCH/USP e, em 2014, defendi a minha dissertação sobre o ensino-aprendizagem da língua francesa através da linguagem verbal e não verbal apresentadas no gênero textual anúncio publicitário.

A minha primeira experiência como professora aconteceu em 2004, em um curso pré-vestibular não governamental, mas não tinha tido nenhuma formação sobre a didática em sala de aula. Após o intercâmbio feito em 2007 e 2008 nas cidades de Dublin e Paris, para a minha aprendizagem das línguas estrangeiras, iniciei uma verdadeira formação como professora, pois foi nos Cursos Extracurriculares de Francês, em 2009, como professora-monitora que aprendi os porquês da arte de ensinar.

Através das reuniões pedagógicas e as leituras constantes, entre o desenvolvimento do mestrado e o métier nos Cursos Extracurriculares de Francês, fui aprimorando as minhas atividades pedagógicas e observando o desenvolvimento dos meus alunos com a orientação da minha orientadora e, também, coordenadora dos Cursos, [nome da coordenadora].

De 2009 à 2013, desenvolvi o mestrado que tinha como base uma sequência didática criada por mim e continuei criando atividades para ajudar a preencher a plataforma Moodle, utilizada para armazenamento de provas, atividades e textos utilizados nos Cursos Extracurriculares. Quanto mais desenvolvia atividades, mais me sentia realizada.

Em 2013, terminava a escrita da minha dissertação, quando fui convidada a ser tutrice, assim orientaria os novos monitores de acordo com as suas necessidades. Nessa função, de 2013 a 2015, costumava assistir a uma das primeiras aulas dos professores-monitores para guiar a minha orientação como tutrice, que acontecia semanalmente e, na maioria das vezes, presencialmente. Os professores-monitores apresentavam seus planos de aula e suas atividades, assim como suas impressões durante a aplicação das atividades. Esse período foi enriquecedor e inspirador para os meus futuros projetos.

Perfil 5 – Paloma

Como se pode ver nos textos compostos, os Cursos Extracurriculares de Francês foram local de formação para as *tutrices* participantes da pesquisa, que lá atuaram pela primeira vez como formadoras, nas *Journées de Formation* e também no *tutorat*. Com frequência, as *tutrices* mencionam a coordenação dos cursos e a atuação da coordenadora, na qualidade de formadora e orientadora de pesquisa, como fator importante para sua formação como professoras. Percebemos, assim, que nos diversos papéis sociais assumidos na universidade pelas participantes desta intervenção, foram construídos laços que influenciam a imagem que fazemos umas das outras. Essa é uma característica consubstancial ao meio dos Cursos Extracurriculares de Francês e que exigiu de nós *intervenantes* uma série de precauções quanto ao papel social que assumimos para a realização da intervenção.

De nossa perspectiva, foi importante que as *tutrices* envolvidas com as intervenções tivessem clareza de que essas atividades não tinham o mesmo papel das demais atividades de formação (como as reuniões pedagógicas, por exemplo), que a intervenção seria restrita a um pequeno grupo de participantes voluntários e que, portanto, construiríamos juntos um novo espaço de diálogo. Como explica Clot (2008/2011), na intervenção por meio de autoconfrontações,

o objetivo é criar um espaço-tempo diferente, em que as condições do desenvolvimento, do movimento dialógico, não se confundam ou pelo menos possam não se confundir com outros ambientes, aqueles em que normalmente se

aplicam regras que discriminam o verdadeiro do não-verdadeiro, o congruente do incongruente, o correto do incorreto; ambiente em que também exerçam influência as restrições sociais imediatas, os efeitos dos status sociais dos atores, as relações hierárquicas, as inibições ligadas à situação¹⁰³ (CLOT, 2008/2011, p. 119-120 – tradução nossa).

Como explicaremos nas próximas seções deste capítulo, essa distância entre os demais papéis sociais que assumimos na universidade e o papel de *intervenantes* analistas do trabalho foi marcada desde o princípio da intervenção, no e-mail convite enviado às *tutrices* e no início da reunião de constituição do coletivo de *tutrices*.

2.2 ETAPAS DA INTERVENÇÃO

As intervenções que geraram o material desta pesquisa iniciaram-se no primeiro semestre de 2014, quando, em uma reunião pedagógica dos Cursos Extracurriculares de Francês, fizemos a proposta de uma nova intervenção sobre o trabalho dos professores-monitores e dos *tuteurs*. Na época, os monitores e *tuteurs* participantes já tinham algum conhecimento sobre as pesquisas que vínhamos conduzindo a respeito do trabalho docente e alguns deles, inclusive, já haviam manifestado o interesse em participar de intervenções futuras. Após essa primeira conversa, enviamos um e-mail aos monitores e *tuteurs* interessados, explicando que as atividades de intervenção que seriam realizadas não tinham vínculo direto com as formações propostas pelos cursos extracurriculares de francês e que não havia qualquer obrigatoriedade de participação e nem de cessão dos registros para pesquisas. Segue o e-mail enviado pela coordenadora dos cursos no dia 16/03/2014 aos *tuteurs* e aos monitores:

Chers moniteurs Christianne, Juliana, Márcio, Maurício, Milena, Catarina, Melissa, Marcela, Vanessa et Tadeu,

Chères tutrices Silvia, Paloma, Simone, Larissa, Tatiana et Elisa,

Je vous écris pour vous faire part de l'intervention que nous allons mener ce semestre dans les cours extracurriculaires et qui avait été annoncée lors de notre dernière réunion en 2013 et rappelée lors de notre première réunion ce semestre. Comme je vous avais dit, il s'agit d'une recherche qui va réunir certains parmi nous et pas tous. Je vous prie donc de lire les informations suivantes et de me dire par la suite si vous souhaitez y participer ou non. Si vous n'y participez pas, cela n'aura aucune conséquence pour votre travail / participation dans les cours extracurriculaires.

¹⁰³ No original: « L'objectif est de créer un espace-temps différent, où les conditions du développement, du mouvement dialogique, ne se confondent pas ou du moins puissent ne pas se confondre avec les autres cadres, ceux où s'appliquent habituellement les règles discriminant le vrai du non-vrai, le congru de l'incongru, le correct de l'incorrect; cadre aussi où jouent les contraintes sociales immédiates, les effets des status sociaux des acteurs, les rapports hiérarchiques, les inhibitions liées à la situation ».

Dans notre intervention, nous nous intéresserons au travail du professeur de FLE: nous voulons mieux le comprendre, connaître les difficultés à le réaliser et trouver des solutions pour mieux le réaliser - mais nous souhaitons trouver ces solutions AVEC VOUS. En fait, nous souhaitons avant tout pouvoir contribuer à l'apprentissage de ce métier par les participants, en contribuant à votre développement professionnel.

Cela demandera de vous:

- la participation à quelques réunions qui ne seront pas payées, différemment des réunions pédagogiques prévues
- le choix de quelques situations difficiles ou problématiques et le filmage de ces situations (on choisira ENSEMBLE deux personnes qui seront filmées)
- la participation à des entretiens sur les situations filmées
- la participation à des réunions où on discutera des films

Nous pouvons vous assurer que:

- seront choisis les thèmes que vous trouvez pertinents
- seront filmées les personnes qui le souhaitent
- seront montrées aux autres les situations qui vous intéressent et que vous choisissiez
- seront transformées en recherche les données que vous choisissiez et avec votre consentement

Nous souhaitons absolument respecter ce que vous voulez voir en détail sur votre travail et ce que vous voulez apprendre là-dessus. Cependant, pour le faire on doit être un petit groupe et voilà pourquoi je n'adresse pas ce mail à tous. Si vous voulez y participer, vous êtes les bienvenus et je vous demande de:

a) répondre individuellement à ce mail

OU

b) venir à la réunion du vendredi prochain, 21 mars, à 14h (la réunion se tiendra après la réunion normale des extracurriculaires, de 14h à 15h, car j'ai un autre RDV après. Il s'agira simplement de déterminer les bases de notre intervention).

A très bientôt

E-mail 1 - convite para participar da intervenção

Conforme explicado no e-mail, a intervenção proposta aos monitores e *tuteurs* interessados não foi remunerada e, caso eles não se interessassem em participar, isso não traria qualquer consequência à continuidade de seu trabalho nos Cursos Extracurriculares de Francês. Além disso, explicamos em linhas gerais como seria a intervenção e que os temas a serem discutidos seriam escolhidos coletivamente.

Organizamos a intervenção conforme as etapas propostas por Clot, Faïta, Fernandez e Scheller (2000):

- I. Constituição de um grupo de análise composto pelos *tuteurs* interessados em participar da intervenção a fim de escolher as situações mais representativas a serem submetidas à análise coletiva. Filmagem dessas situações.

- II. Realização das autoconfrontações (simples e cruzadas), em que os participantes da intervenção foram confrontados com cenas de seu próprio trabalho.
- III. Extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional, em que cenas selecionadas das análises feitas nas autoconfrontações foram compartilhadas com o coletivo de *tuteurs*.

À diferença da proposta de Clot, Faïta, Fernandez e Scheller (2000), decidimos trabalhar com um grupo de análise composto apenas por *tutrices*, sem o compartilhamento dos filmes de *tutorat* e das co-análises da atividade com o conjunto de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês. Essa escolha se justifica pela tentativa de criar um ambiente propício ao diálogo, pois acreditamos que, sem a presença dos demais professores-monitores e eventuais *tutorés* e *ex-tutorés*, as *tutrices* poderiam se sentir menos inibidas para discutir sobre os conflitos de seu trabalho.

A intervenção durou pouco mais de um ano, começando em maio de 2014 e estendendo-se até julho de 2015, conforme o cronograma a seguir.

Figura 9 - Cronograma de realização da intervenção

Em todas as etapas da intervenção, usou-se a língua francesa, que é também a língua usada nas reuniões de *tutorat* e nas demais atividades dos Cursos Extracurriculares de Francês¹⁰⁴. A seguir, descrevemos detalhadamente cada etapa da intervenção.

2.2.1 A REUNIÃO DE CONSTITUIÇÃO DO COLETIVO DE *TUTRICES*

De todos os *tuteurs* que haviam passado pelos Cursos Extras, apenas Daniel não foi convidado a participar da intervenção, porque já não morava mais no Brasil. Salvo Rafaela, que manifestou interesse, mas não pôde participar da intervenção, todas as demais *tutrices* dos Cursos Extras quiseram participar da intervenção e compareceram à reunião de constituição do coletivo de *tuteurs*, sendo que Tatiana chegou no meio da reunião, pois veio direto de uma aula. A reunião foi conduzida pelas duas *intervenantes* já mencionadas.

A reunião ocorreu no dia 15/05/2014, em uma sala de aula do prédio de Letras da FFLCH-USP, durou cerca de uma hora e foi gravada em vídeo em formato digital (m2ts). A câmera foi posicionada de frente para as *tutrices*, de forma a flagrar suas reações:

Figura 10 - Reunião de constituição do coletivo de *tutrices*

Nas intervenções feitas anteriormente no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, tivemos como ponto de partida nossos temas de pesquisa. Desta vez, decidimos seguir um caminho diferente. Ao invés de propormos tópicos para a discussão com os *tuteurs*, pedimos que eles definissem as situações que gostariam de abordar e perguntamos quais deles gostariam de ser filmados para a realização de entrevistas em autoconfrontação. Larissa e Tatiana imediatamente manifestaram a vontade de serem entrevistadas. Ficou decidido que as gravações seriam realizadas em breve.

¹⁰⁴ As duas línguas sempre podem ser usadas, mas é muito comum que os próprios *tuteurs* (e moniteurs) escolham o francês.

2.2.2 A GRAVAÇÃO DA REUNIÃO DE *TUTORAT* DE LARISSA

A primeira reunião de *tutorat* a ser gravada foi a reunião conduzida por Larissa, com sua *tutorée* Vanessa, no dia 30/06/2014, duas semanas depois da reunião de constituição do coletivo de *tuteurs*. Como era o final do semestre, Larissa fez uma reunião peculiar, pois propôs a Vanessa que analisassem os conteúdos previstos no curso que Vanessa daria no semestre seguinte. A reunião durou pouco mais de uma hora, ocorreu na sala dos monitores dos Cursos Extracurriculares e foi gravada em vídeo, em formato digital (m2ts). A câmera foi posicionada à direita da *tutrice* e vê-se no quadro, de lado, a *tutrice*, a *tutorée* e os materiais usados por ambas na reunião: o livro didático usado nas aulas, canetas e lápis, um dicionário, o computador da *tutrice* e algumas atividades impressas que a *tutrice* levou como exemplo para a reunião:

Figura 11 - A *tutrice* Larissa e sua *tutorée* Vanessa na reunião de *tutorat*

2.2.2.1 Plano global dos conteúdos temáticos da reunião de *tutorat* de Larissa

Essa é a última reunião de *tutorat* do semestre. Nela, Larissa acompanha Vanessa, que havia sido sua *tutorée* ao longo de todo o semestre, e mostra a sua *tutorée* a organização do material didático para o curso de francês 4. Trata-se, portanto, de uma reunião atípica, pois Larissa não aconselhará sua *tutorée* a respeito de uma aula específica.

No semestre seguinte, Vanessa será, pela primeira vez, a professora de um nível “intermediário”. Apesar de ter um bom domínio da língua francesa, muito do que Vanessa aprendeu foi em imersão, durante um intercâmbio na França. A *tutorée* às vezes se sente insegura com relação ao ensino de regras gramaticais e à adequação de sua fala a contextos menos coloquiais.

Na reunião, Larissa assume posição hierárquica superior a Vanessa, tanto do ponto de vista da experiência como professora, quanto de seu domínio da língua francesa. De seu ponto

de vista, ela deve auxiliar Vanessa com a planificação do semestre seguinte, mostrando os conteúdos previstos, as avaliações elaboradas para o nível 4 e algumas sugestões de atividades que podem ser feitas a cada módulo de ensino. Assim, no plano global dos conteúdos temáticos, vemos a recorrência de conteúdos temáticos relacionados ao programa do nível 4, às avaliações propostas nesse nível e às atividades que podem ser feitas com os alunos:

Turnos	Falante	Conteúdos temáticos
1 a 18	Vanessa	1. Larissa e Vanessa examinam o sumário de livro didático e os conteúdos a serem ensinados no semestre.
18 a 60	Vanessa	2. Vanessa expressa sua dificuldade com a regra de uso do pronome <i>dont</i> .
61 a 78	Vanessa	<i>Retomada do conteúdo temático 1</i> – Vanessa e Larissa examinam os conteúdos a serem ensinados
79 a 102	Vanessa	3. Vanessa expressa sua dificuldade com o registo formal (<i>registre soutenu</i>) da língua francesa
103 a 125	Vanessa	4. Vanessa e Larissa falam sobre o sistema educacional francês
126 a 169	Larissa	5. Larissa propõe a Vanessa que examinem as avaliações do nível 4
170 a 176	Vanessa	6. Vanessa fala da importância de explorar documentos autênticos em sala de aula.
177 a 252	Larissa	<i>Retomada do conteúdo temático 5</i> – Larissa e Vanessa examinam as avaliações do nível 4
253 a 256	Larissa	7. Larissa dá uma ideia de atividade que poderia ser feita na revisão antes da avaliação
257 a 348	Larissa	8. Larissa mostra uma série de atividades do <i>moodle</i> para Vanessa
349 a 369	Larissa	9. Larissa sugere a Vanessa um livro com jogos e atividades lúdicas para usar em sala de aula.
370 a 372	Vanessa	10. Vanessa pergunta a Larissa se ela continuará sendo sua tutrice no semestre seguinte
373 a 385	Larissa	<i>Retomada do conteúdo temático 1</i> – Larissa fala sobre o programa de aulas do nível 4
386 a 408	Vanessa	11. Vanessa fala da dificuldade de ministrar um nível mais avançado, o qual nunca ensinou antes
409 a 425	Larissa	12. Larissa pergunta se Vanessa conhece os livros de leitura recomendados para o nível 4
426 a 440	Vanessa	13. Vanessa fala sobre a impressão que tem de que seus alunos gostam de estudar conteúdos gramaticais
441 a 455	Larissa	14. Fim da reunião - Larissa diz que enviará as atividades por e-mail

Quadro 7 - Conteúdos temáticos da reunião de *tutorat* de Larissa e Vanessa

Para além dos conteúdos temáticos relacionados à planificação do semestre, destacam-se alguns excertos em que Vanessa expressa suas inseguranças e dificuldades com relação à língua francesa ou ao ensino em um nível em que até então não tinha ensinado.

2.2.3 A GRAVAÇÃO DA REUNIÃO DE *TUTORAT* DE TATIANA

No final do primeiro semestre de 2014, os estudantes de Letras da USP entraram em greve e as salas de aula foram bloqueadas com barricadas feitas de carteiras. Por esse motivo, as aulas dos cursos de extensão, que usam as salas de aula do prédio de Letras no contraturno das aulas da graduação, também foram interrompidas. A fim de terminar o semestre da melhor forma possível, os professores-monitores entraram em acordo com os alunos para encontrar locais e horários alternativos para a realização das últimas aulas e provas do semestre.

Com a deflagração da greve na USP, a gravação do *tutorat* de Tatiana foi adiada para o segundo semestre de 2014. A reunião filmada ocorreu no dia 23/09/2014 e nela Tatiana acompanhou a preparação de aula de sua *tutorée* Alice. A reunião, que aconteceu na sala dos monitores dos Cursos Extracurriculares, durou cerca de 50 minutos e também foi gravada em vídeo, em formato digital (m2ts). A câmera foi posicionada em um ângulo atrás da *tutorée* Alice, permitindo ver, na maior parte do vídeo, lateralmente, o rosto da *tutrice* Tatiana, e, em certas ocasiões o rosto da *tutorée* Alice, conforme vemos na imagem abaixo:

Figura 12 - A *tutrice* Tatiana e sua *tutorée* Alice na reunião de *tutorat*

2.2.3.1 Plano global dos conteúdos temáticos da reunião de *tutorat* de Tatiana

Nessa reunião, Tatiana aconselha sua *tutorée* Alice, que, recém chegada de Minas Gerais para cursar um mestrado na USP, havia sido selecionada para trabalhar nos Cursos Extracurriculares de Francês. Era, portanto, o primeiro semestre de Alice nos cursos e, por isso, quando Tatiana foi designada para ser sua *tutrice*, Alice não a conhecia.

Do ponto de vista de Tatiana, Alice é uma jovem professora de francês com alguma experiência de sala de aula, pois já havia trabalhado em cursos de extensão universitária na Universidade em que fez seu curso de graduação. Tatiana se vê como alguém mais experiente que Alice, que poderá ajudá-la a compreender o contexto de trabalho nos Cursos Extracurriculares de Francês, e a se tornar uma professora melhor, ao auxiliar sua *tutorée* a se apropriar dos modos de agir consolidados naquele meio. Alice pouco sabe sobre Tatiana. De seu ponto de vista, ela é uma professora mais experiente, designada pela coordenação dos cursos para aconselhá-la em seu trabalho. Podemos dizer, que existe, portanto, uma certa assimetria com relação ao papel desempenhado pelas duas participantes do *tutorat*, que posiciona Tatiana em um lugar de maior autoridade com relação a Alice.

Com relação aos conteúdos temáticos abordados na reunião de *tutorat*, percebemos que *tutrice* e *tutorée* transitam rapidamente por diversos conteúdos temáticos, fazem digressões e, na maioria das vezes, os novos conteúdos temáticos são encadeados a partir das respostas que a *tutorée* dá para as perguntas de sua *tutrice*.

De modo geral, a ordem dos conteúdos temáticos corresponde à ordem das atividades que serão realizadas em sala de aula, partindo de atividades de compreensão escrita ou oral, passando por atividades relacionadas a conteúdos gramaticais ou lexicais e terminando com atividades de produção oral ou escrita. Essa organização é esperada, porque, justamente, a reunião de *tutorat* funciona como um lugar de diálogo em que o agir da *tutorée* é “prefigurado” (BRONCKART, 2008). No quadro a seguir, apresentamos o plano global dos conteúdos temáticos na reunião de Tatiana e Alice, dentre os quais destacamos os conteúdos temáticos que se encontram ordenados de acordo com a aula a ser ministrada:

Turnos	Falante	Conteúdos temáticos
1 a 21	Alice	1. O que Alice pretende fazer na aula seguinte
22 a 25	Tatiana	2. Tatiana pergunta o que Alice havia feito na aula anterior – ensino do discurso indireto
26 a 32	Tatiana	<i>Retomada do conteúdo temático 1 : O que Alice pretende fazer na aula seguinte</i>
33 a 88	Tatiana	3. Forma como Alice pretende abordar a gramática (comparativos) na próxima aula
89 a 127	Tatiana	4. Forma como será feita a <i>mise en commun</i> da tarefa proposta aos alunos
128 a 170	Alice	5. Dever de casa – como fazer com que os alunos o façam
171 a 185	Tatiana	6. Produção textual – Tatiana pergunta se Alice pede aos seus alunos que escrevam textos e como é o desempenho dos alunos
186 a 198	Alice	7. Alice conta a Tatiana que não deu aula na semana anterior porque estava deprimida.
199 a 213	Tatiana	8. Produção oral – como distribuir os turnos de fala para que os alunos tímidos também falem em sala de aula
214 a 256	Alice	<i>Retomada do conteúdo temático 2 – discussão sobre o ensino do discurso indireto</i>
257 a 297	Alice	9. Alice exprime sua dificuldade em usar a atividade do livro didático referente à etapa de identificação e conceitualização dos aspectos gramaticais (<i>point-langue</i>).
298 a 310	Tatiana	10. Discussão e controvérsia sobre modos de ensinar o conteúdo gramatical previsto para a próxima aula (os comparativos).
311 a 342	Alice	11. Alice conta o que pretende abordar nas aulas da semana seguinte.
343 a 359	Alice	12. Alice sumariza o que pretende fazer na próxima aula.
360 a 373	Tatiana	13. Tatiana sugere uma atividade de produção escrita.
374 a 382	Tatiana	14. Alice tem uma nova ideia para trabalhar a produção oral a partir dos conteúdos gramaticais abordados na aula.
383 a 391	Alice	15. Fim da reunião

Quadro 8 - Conteúdos temáticos da reunião de *tutorat* de Tatiana e Alice

Ainda com relação aos conteúdos temáticos abordados, vemos que o modo de ensinar o conteúdo gramatical previsto na aula se destaca como o conteúdo temático mais discutido e desenvolvido na reunião, pois é uma fonte de dificuldades para a *tutorée*. Ao longo da reunião, Tatiana dá uma série de sugestões de como abordar esse tópico em aula, mas suas sugestões não parecem ser aceitas pela *tutorée*, o que será objeto de discussão durante a autoconfrontação simples. Finalmente, destacamos também um momento de digressão no diálogo entre *tutrice* e *tutorée*, em que Alice conta a Tatiana um fato íntimo, o motivo pelo qual não foi dar aula na semana anterior.

2.2.4 AS AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES

Para a realização das autoconfrontações simples, foi disponibilizado a cada *tutrice* um *link* para *download* do filme de sua reunião de *tutorat*. Elas foram instruídas a assistir ao filme de sua reunião e selecionar excertos que quisessem discutir durante a entrevista em autoconfrontação, que julgassem importantes para si e para o coletivo de *tuteurs*. Também assistimos e selecionamos algumas passagens dos vídeos para as entrevistas, privilegiando momentos que pudessem gerar discussão e controvérsia entre as *tutrices* e excertos que ilustrassem conteúdos temáticos abordados durante a reunião de constituição do coletivo de *tuteurs* e que, portanto, pudessem interessar a todos os participantes da intervenção.

2.2.4.1 A entrevista em autoconfrontação simples com Tatiana

A entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana aconteceu no dia 30/09/2014, em uma sala com isolamento acústico no prédio de Letras, e foi realizada pelas duas *intervenantes*. Também estava presente na sala um monitor da área de francês, que operou a câmera. Para essa entrevista, Tatiana não selecionou excertos que quisesse comentar, pois não conseguiu fazer o *download* do filme com antecedência. No princípio da entrevista, instruímos Tatiana, portanto, a interromper o filme sempre que quisesse comentar algo. Em alguns momentos, saltamos pequenos excertos do filme para assistirmos excertos selecionados pelas *intervenantes*.

A entrevista em autoconfrontação durou cerca de 1 hora e 10 minutos e foi gravada em vídeo digital (formato m2ts). A câmera foi posicionada de frente para Tatiana e as pesquisadoras sentaram-se do lado oposto. Sobre a mesa de Tatiana, dispusemos um *notebook* com o vídeo do *tutorat* e uma segunda tela à sua direita, na qual podíamos ver a mesma imagem projetada no notebook. Dessa forma, Tatiana controlou o vídeo que assistimos e as

imagens do momento da reunião do *tutorat* que víamos também ficaram gravadas no filme da autoconfrontação simples, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 13 – Entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana

2.2.4.2 A entrevista em autoconfrontação simples com Larissa

A entrevista em autoconfrontação simples de Larissa foi realizada em 01/10/14, no dia seguinte à entrevista de Tatiana. A entrevista foi realizada na mesma sala do prédio de Letras e estávamos presentes apenas Larissa e eu. Ao contrário de Tatiana, Larissa pôde assistir ao vídeo de sua reunião e selecionou uma série de trechos que gostaria de assistir e comentar durante a entrevista em autoconfrontação. Em virtude do tempo que definimos para a realização da entrevista, comparamos a lista de trechos selecionados por Larissa e por mim, a fim de triarmos nas duas listas os excertos que pudessem interessar tanto a Larissa quanto ao coletivo de *tuteurs*.

A entrevista durou cerca de uma hora e foi gravada em vídeo digital, em dois arquivos em formato mts. A câmera foi posicionada de frente para Larissa, que assistiu ao filme de sua reunião de *tutorat* na tela de um *notebook*. A esse *notebook* foi conectada uma segunda tela posicionada de frente para mim e para a câmera, permitindo que as mesmas imagens assistidas por Larissa ficassem gravadas no filme de sua entrevista em autoconfrontação, como pode-se observar na imagem a seguir:

Figura 14 – Entrevista em autoconfrontação simples de Larissa

2.2.5 A ENTREVISTA EM AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA

Em virtude dos problemas com o *download* do vídeo da reunião de *tutorat* relatados por Tatiana, para a realização da entrevista em autoconfrontação cruzada, disponibilizamos novamente às *tutrices* o filme da reunião de *tutorat*, desta vez gravado em um *HD* externo. A cada *tutrice* foi pedido que revisse o filme de seu *tutorat* e que selecionasse trechos para serem discutidos com sua colega. As orientações para a seleção dos excertos foram repassadas no e-mail enviado por mim, que reproduzimos abaixo:

Chères Tatiana et Larissa,

Pour les autoconfrontations croisées, vous devez sélectionner 2 ou 3 extraits de la vidéo de votre tutorat pour les présenter à votre collègue. Est-ce que vous les avez toujours ou il vous faudra en faire une copie?

Attention: il ne faut pas que vous regardiez les vidéos les unes des autres avant l'autoconfrontation croisée, d'accord? Pour cette sélection, je vous prie de bien vouloir noter la minute et la seconde correspondantes à l'extrait et de noter à côté un petit titre (par exemple, 3m20s - elle me pose une question difficile).

Comme toujours, nous voulons donner voix aux non-dits, mettre en discussion des aspects importants - et parfois cachés - du métier. Est-ce que les autoconfrontations simples vous ont fait réfléchir à propos de votre agir? À votre avis, quels sont les thèmes soulevés par votre réunion de tutorat qui pourraient donner lieu à une débat fructueux au sein du collectif de tutrices?

[nome da coordenadora pedagógica] et moi regarderons également vos réunions et choisirons quelques extraits qui nous semblent importants à discuter.

Si vous le souhaitez, nous pouvons mettre une copie de vos autoconfrontations simples à votre disposition au cas où vous auriez envie de les revoir pour reprendre des discussions soulevées lors de ce premier entretien. Si un moment de l'autoconfrontation simple attire votre attention, je vous demande juste de trouver l'extrait de tutorat que vous regardiez à ce moment-là, car sans les images du tutorat c'est difficile de comprendre ce qui se passe dans la réunion et de saisir l'objet de discussion. Dans l'autoconfrontation croisée, on ne visionnera pas les autoconfrontations simples, on regardera les extraits des réunions de tutorat.

Si vous avez des doutes, n'hésitez pas à me contacter.

*Bien à vous,
Simone*

E-mail 2 - Instruções sobre a escolha de excertos para análise e sobre a realização da entrevista em autoconfrontação cruzada

Como explicado no e-mail, as *tutrices* deveriam selecionar trechos que permitissem revelar aspectos importantes e, por vezes, ocultos sobre o trabalho, trechos que provocaram reflexões relevantes durante as entrevistas em autoconfrontação simples ou trechos que possibilitassem um debate produtivo junto ao coletivo de *tuteurs*. Caso cada *tutrice* quisesse assistir ao filme de sua entrevista em autoconfrontação simples para retomar alguma discussão, colocamos esses registros à disposição. Também foi pedido às *tutrices* que anotassem os minutos e segundos dos trechos do vídeo selecionados, atribuindo um pequeno título para cada trecho, para que soubéssemos do que se tratava.

As duas *tutrices* foram entrevistadas pelas duas *intervenantes*. A entrevista em autoconfrontação cruzada durou pouco mais de duas horas e foi gravada em vídeo, no formato digital BMDV. Ela ocorreu no dia 11/12/2014, na mesma sala com isolamento acústico em que foram realizadas as demais entrevistas. Primeiramente, assistimos ao vídeo do *tutorat* de Tatiana até por volta de 1h10 minutos da entrevista. Depois, passamos à análise do vídeo de Larissa, que durou cerca de 55 minutos. Como nas entrevistas em autoconfrontação, as *tutrices* sentaram-se de frente para a câmera e assistiram aos filmes na tela do *notebook* enquanto uma segunda tela projetava as mesmas imagens na direção da câmera, como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 15 - Entrevista em autoconfrontação cruzada com Larissa e Tatiana

2.2.6 A REUNIÃO DE RETORNO AO COLETIVO DE *TUTEURS*

Para a reunião de retorno ao coletivo, pedimos às *tutrices* entrevistadas que selecionassem trechos da entrevista em autoconfrontação cruzada que desejassem mostrar a suas colegas. Disponibilizamos os vídeos em formato digital para download e pedimos a cada *tutrice* que selecionasse com antecedência 1 ou 2 trechos que considerassem essenciais a serem discutidos com o grupo de *tuteurs*, conforme explicado no e-mail abaixo:

Chères tutrices,

Grâce à vous, nous avons pu observer certains des moments les plus épineux du travail du professeur et du tuteur. Plus que ça, nous avons pu discuter sur ces moments, comparer les différentes façons de faire, apprendre ensemble. Il est temps de partager ces discussions avec les autres personnes du collectif de tuteurs qui ont participé à nos premières réunions. En attendant la réponse des autres tutrices et la date de la réunion, je vous propose de commencer à préparer le retour au collectif.

Dans la réunion de retour au collectif nous regarderons ensemble quelques extraits des autoconfrontations dans lesquels vous abordez des questions importantes du métier de professeur et de tuteur. Certains extraits seront choisis par [nome da coordenadora pedagógica] et moi, en fonction des demandes exprimées par l'ensemble du groupe lors de notre première réunion. Il faudra que vous choisissiez également des extraits qui sont importants pour vous et que vous souhaitez partager avec les autres personnes du collectif. Pour cela, nous vous prions de bien vouloir:

1. Télécharger l'entretien en autoconfrontation croisée sur le lien: <https://goo.gl/IP36E9>
2. Choisir 1 ou 2 extraits que vous jugez essentiels à discuter jusqu'au 28 juin (n'oubliez pas de prendre note de la minute des extraits sélectionnés).

Les extraits doivent être choisis en avance, car ils seront objet d'un montage. Lors de la projection à la réunion de retour au collectif, ces extraits seront précédés des films du cours/de la réunion de tutorat qui auquel vous faites référence dans l'entretien. C'est tout un travail de préparation des films que vous devons faire pour que la discussion soit compréhensible pour les autres professeurs/tuteurs qui n'étaient pas présents dans les autoconfrontations.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à nous contacter!

Bien cordialement,

Simone et [nome da coordenadora pedagógica]

E-mail 3 - Instruções sobre a escolha de excertos para análise e sobre a realização da reunião de retorno ao coletivo de tuteurs

Larissa foi a primeira *tutrice* a selecionar trechos das entrevistas em autoconfrontação. Ela escolheu 10 trechos, dos quais 5 eram referentes à reunião de *tutorat* de Tatiana (até 1 hora e 10 minutos do filme) e 5 eram referentes à sua reunião (a partir de 1 hora e 10 minutos), como vemos no e-mail abaixo:

Les voici, les extraits:

- 7:15; Tatiana: j'aurai dû l'obliger à faire la fiche;
- 8:56 Larissa savoir prioriser certaines choses;
- 14:30; Tatiana: peut-être mon idée n'allait pas marcher non plus, mais j'ai essayé de l'aider;
- 19:57 le silence ...Tatiana: mais peut être nous devrions le dire (c'est comme si nous 2, Tatiana et moi, étions arrivées à cette conclusion ensemble);
- 26:32-26:42 organiser la prise de notes et ce dont on a parlé dans la séance du tutorat
- 1:24:53 Larissa j'espère bien (que le tuteur soit un prescripteur);
- 1:26:34 Larissa j'aimerais avoir un peu plus de spontanéité dans le tutorat;
- 1:38:53, Simone: donc vous deux, vous donner des réponses du genre 'vous aurez le temps', Tatiana: oui ... Larissa: la bouche tordue (je pense que, finalement, Vanessa n'aura pas le temps de s'entraîner au

pronom 'dont' pour assurer ça le semestre d'après.

- 1: 30:06- 1:30:07-1:30:44 Larissa: pour les lui expliquer, j'ai fait un exercice ... sur le moment ... (j'ai conçu une explication des verbes pronominaux pour Vanessa, sur le moment de la séance; je n'avais pas d'explication toute prête dont je me servais en salle de cours par exemple)

- 1:31:08 Larissa : 1 abdo ou 50 abdos ... (une métaphore que j'ai inventée pour parler d'une situation récurrente, la traduction).

Bon voyage, Simone!

Bises

E-mail 4 – Excertos escolhidos por Larissa para análise durante a reunião de retorno ao coletivo de *tuteurs*

Já Tatiana escolheu dois trechos de sua entrevista e dois trechos da entrevista de Larissa para mostrar às demais *tutrices*:

Chère Simone,

J'ai réussi à télécharger le film sur un ordi et je l'ai vu sur un autre parce que celui où j'ai téléchargé la vidéo était trop lent (tout ça au [nome da instituição de ensino], c'est bien qu'aujourd'hui on ait la remise des notes et presque aucun élève ne vient...)

*J'ai regardé la vidéo et j'ai choisi ces extraits-là, dont un est **identique à un des choix de Larissa**:*

7'15 – 7'24: obliger le tuteur de faire la fiche pédagogique ?

19'30 – 20'40: dire au tuteur que ce qu'il fait n'est pas bon ou rien ne lui dire?

1h28 – 1h29: comment gérer les difficultés du tuteur quand il ne sait pas bien expliquer un contenu grammatical, par exemple ?

1h49 – 1h50: je trouve que si on donne nos activités au tuteur, il a sa créativité un peu bloquée...

à lundi et excuse-moi le retard.

E-mail 5 - Excertos escolhidos por Tatiana para o retorno ao coletivo de *tuteurs*

A escolha prévia dos excertos a serem exibidos na reunião de retorno ao coletivo era necessária para que fizéssemos a edição e montagem dos vídeos, exibindo, primeiramente, um excerto da situação da reunião e, depois, a discussão correspondente ao trecho desenvolvida na entrevista em autoconfrontação cruzada. Dessa forma, na reunião de retorno ao coletivo, as *tutrices* participantes da intervenção poderiam analisar a situação de trabalho e também ter acesso ao que dizem suas colegas sobre a realização do trabalho que aparece em cada cena.

Para selecionar os excertos a serem exibidos, partimos da lista de conteúdos temáticos propostos pelas *tutrices* e contrastamos esses conteúdos temáticos entre si e com as discussões levantadas na reunião de constituição do coletivo de *tutrices*. Também editamos os vídeos deixando-os em arquivos separados para que pudéssemos fazer exclusões de excertos no momento da reunião de retorno ao coletivo, de acordo com o andamento da discussão na reunião. Dessa forma, preparamos vídeos para os conteúdos temáticos seguintes:

Conteúdos temáticos	Excertos trazidos para a discussão
1. Exigir ou não a ficha de preparação de aula?	Dois excertos da autoconfrontação cruzada em que Tatiana e Larissa abordam esse conteúdo temático.
2. Dizer ou não para o <i>tutoré</i> que sua proposta de atividade é ruim?	Excerto da reunião de <i>tutorat</i> de Tatiana, em que, quando perguntado à <i>tutrice</i> o que ela acha da atividade proposta, Tatiana sugere outra coisa. Excerto da autoconfrontação cruzada em que Tatiana e Larissa discutem sobre o assunto.
3. Como tomar notas e guardar um registro das reuniões de <i>tutorat</i> ?	Dois <i>printscreen</i> do <i>tutorat</i> de Tatiana, em que a <i>tutrice</i> aparece anotando algo em seu caderno. Excerto da autoconfrontação cruzada em que as <i>tutrices</i> falam sobre como tomam notas das reuniões de <i>tutorat</i> .
4. O <i>tuteur</i> deve ser um “prescritor” do trabalho de seus <i>tutorés</i> ?	Excerto da autoconfrontação cruzada em que Larissa fala sobre como espera que o <i>tuteur</i> assuma o papel de prescritor.
5. Deve-se ou não fornecer explicações de gramática para o <i>tutoré</i> ?	Excerto do <i>tutorat</i> de Larissa em que sua tutorada diz não conhecer a regra de uso dos pronomes relativos. Excerto da autoconfrontação cruzada em que as <i>tutrices</i> discutem sobre as vantagens e desvantagens de fornecer explicações de gramática aos <i>tutorés</i> .
6. Deve-se ou não fornecer ao <i>tutoré</i> atividades prontas para serem usadas em aula?	Excerto do <i>tutorat</i> de Larissa em que a <i>tutrice</i> apresenta algumas atividades que poderiam ser usadas pela tutorada em suas aulas. Excerto da autoconfrontação cruzada em que as <i>tutrices</i> discutem sobre as vantagens e desvantagens de fornecer um material pronto aos <i>tutorés</i> .

Quadro 9 – Excertos selecionados para o retorno ao coletivo

A reunião de retorno ao coletivo aconteceu no prédio de Letras, em uma sala equipada com *Datashow*, no dia 06 de julho de 2015 e foi gravada em vídeo digital (formato AVCHD). Participaram da reunião as duas *intervenantes* que conduziram a intervenção e as *tutrices* Larissa, Tatiana e Elisa. Já as *tutrices* Sílvia e Paloma não puderam comparecer à reunião, a primeira porque estava em licença maternidade e a segunda por que teve uma emergência com seu animal de estimação. Como os excertos de vídeo a serem exibidos haviam sido pré-selecionados e editados, não foi necessária a manipulação do vídeo pelas *tutrices* durante a reunião. As *tutrices* sentaram-se lado a lado e assistiram aos vídeos projetados em tela grande.

As *intervenantes* sentaram-se do outro lado da sala, fora do enquadramento do vídeo, como vemos na imagem abaixo:

Figura 16 - Reunião de retorno ao coletivo de *tutrices*

2.3 ASPECTOS ÉTICOS NA REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO E A CONVERSÃO DOS FILMES EM DADOS DE PESQUISA

Durante toda esta primeira fase de nossa pesquisa, atuamos como *intervenantes*, ou seja, desempenhamos o papel de mediadoras do diálogo, para que o protagonismo do debate e das transformações no meio fosse assumido pelo coletivo de trabalho. Nessa perspectiva, baseamo-nos em Clot (2004), para quem, em um primeiro momento, a ação do *intervenante* visa ao engajamento coletivo e, em um segundo momento, torna-se recurso para o agir dos trabalhadores. Conforme explica o autor, é ao apoiar o desenvolvimento do poder de agir do coletivo, que se criam novos conhecimentos sobre o trabalho, ou seja, quando o desenvolvimento se realiza, ele pode se tornar “a fonte de novos conhecimentos científicos possíveis” (CLOT, 2004, p. 30). Sendo assim, intervenção e pesquisa, ação e conhecimento, são a todo momento “fonte e recurso um para o outro” (CLOT, 2004, p. 32).

Segundo Diniz, (2008, p. 418) “a ética em pesquisa nas Ciências Humanas é um campo em construção e sob intensa disputa no Brasil”. Desde a publicação da resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre os princípios éticos a serem observados envolvendo seres humanos, há um amplo debate na comunidade acadêmica sobre a validade desses parâmetros para as pesquisas em ciências humanas e sociais.

Até o momento, não há na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo um comitê de ética responsável pela avaliação dos projetos de pesquisa. Sendo assim, definimos, com base na literatura acadêmica de nossa área, uma série

de parâmetros visando ao respeito à integridade dos participantes da intervenção e a proteção de sua identidade ao longo da pesquisa:

1. A participação nas intervenções propostas aos *tuteurs* teve caráter voluntário, sem qualquer implicação para a continuidade de seu trabalho nos Cursos Extracurriculares de Francês;
2. Foi conferido aos participantes o direito de retirar-se das atividades de intervenção sem qualquer ônus;
3. Após a intervenção, foi solicitada aos participantes a cessão dos materiais produzidos (vídeos de reuniões e entrevistas) para fins de pesquisa;
4. Os nomes dos participantes foram trocados e seu rosto ocultado por pixelização a fim de ocultar sua identidade;
5. Todos os participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido que dispõe sobre os propósitos do estudo, os direitos dos participantes e a confidencialidade dos dados produzidos¹⁰⁵.

Salientamos, ainda, que por sua natureza participativa, esta pesquisa contou com a colaboração direta das participantes voluntárias e buscou dar voz às *tutrices* da forma mais respeitosa possível.

Desde o seu princípio, esta pesquisa tem sido submetida a constantes avaliações por parte da comunidade científica. O projeto de pesquisa foi avaliado pela comissão de seleção para ingresso no curso de doutorado e pela comissão de bolsas, responsável pela avaliação de projetos para a concessão de bolsas CAPES e CNPq. O projeto foi bem avaliado por essas duas instâncias, tendo sido agraciado com bolsa CNPq/DS no primeiro semestre da pesquisa. Além disso, as questões levantadas por este trabalho, suas bases teóricas e os procedimentos metodológicos adotados foram colocados publicamente em discussão nos diversos eventos acadêmicos de que participamos e acreditamos que o debate com pesquisadores de áreas afins oriundos de outros contextos de pesquisa nos ajudou a refinar as questões levantadas por esta pesquisa e a validar os instrumentos empregados em sua realização.

Uma vez apresentada a intervenção conduzida junto ao coletivo de *tutrices* dos Cursos Extracurriculares de Francês, vejamos, na próxima seção, os procedimentos de análise de nossos dados de pesquisa que nos permitirão compreender o *métier* de *tuteur*.

¹⁰⁵ Consta, nos anexos desta tese, uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido.

CAPÍTULO 3. COMPREENDER – PESQUISAR A ATIVIDADE DO TUTEUR POR MEIO DA ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS EM SITUAÇÃO DE INTERVENÇÃO

Como explicamos anteriormente, nesta pesquisa partimos do pressuposto de que, do ponto de vista do agir das *tutrices*, ensinar francês a um grupo de alunos e aconselhar um colega sobre como ensinar francês consistem em trabalhos muito distintos. Acreditamos que, por meio da intervenção conduzida de acordo com a metodologia da autoconfrontação, teremos acesso a traços das condições de realização desse trabalho, de suas características próprias e seus conflitos.

Nesta seção, apresentaremos os procedimentos de análise dos dados produzidos durante a intervenção junto ao grupo de *tutrices* dos Cursos Extracurriculares de Francês. Abriremos a seção retomando o objetivo desta pesquisa. Em seguida, elencaremos os materiais que constituem nosso corpus de pesquisa e os parâmetros que adotamos para sua transcrição. No tópico seguinte, explicaremos os procedimentos de análise desses textos. Finalmente, retomaremos nossas perguntas de pesquisa, relacionando-as aos textos e categorias de análise que nos permitiram respondê-las.

3.1 OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA

Como apresentamos na Introdução, esta tese tem o objetivo de analisar o trabalho dos *tuteurs* no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP. Mais especificamente, interessamo-nos em compreender como definem seu papel na formação dos professores iniciantes, que instrumentos usam ou desenvolvem e que dilemas encontram na realização de seu trabalho. Para tanto, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais situações as *tutrices* participantes da intervenção consideram importante abordar em uma intervenção sobre seu trabalho e o que isso revela sobre as dificuldades que enfrentam?
2. Quais são as prescrições sobre o trabalho do *tuteur* e como se posicionam as *tutrices* em relação a essas prescrições?
3. O que as *tutrices* participantes da intervenção consideram como parte do *métier* de *tuteur*?

4. Que papéis assumem *tutrices* e *tutorés* (de professor, de colega, de amigo, de confidente etc.) durante a reunião de *tutorat*?
5. Que artefatos são usados pelas *tutrices* no exercício de seu trabalho? Como se dá esse uso?
6. Que semelhanças e diferenças podemos encontrar entre o agir de cada uma das *tutrices* e o que delas podemos depreender sobre as características próprias do gênero profissional “*tuteur*” e sobre o estilo de cada *tutrice* entrevistada?

Conforme explicamos na introdução desta tese, essas perguntas são compreendidas de modo dinâmico e nossas análises consideraram a evolução da discussão entre as *tutrices* ao longo das etapas da intervenção.

3.2 DADOS DA PESQUISA E PARÂMETROS DE TRANSCRIÇÃO

A partir da intervenção realizada junto às *tutrices*, produzimos uma série de dados que nos permitem analisar direta e indiretamente seu trabalho e compreender melhor o *métier* de *tuteur*. Como nos interessamos pela interpretação que as *tutrices* fazem de seu próprio agir, escolhemos analisar os dados indiretos, ou seja, aqueles em que as *tutrices* analisam e debatem seu trabalho com a mediação das intervenientes. Seleccionamos para análise, portanto, os filmes:

1. Da reunião de constituição do coletivo de *tutrices*;
2. Das autoconfrontações simples com cada uma das *tutrices*;
3. Da autoconfrontação cruzada com as duas *tutrices*;
4. Do retorno ao coletivo de *tutrices*.

Todos os filmes foram transcritos com base nas normas para transcrição de textos orais estabelecidas pelo projeto NURC – Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (PRETI et al., 1999) e constam nos anexos desta tese. O quadro a seguir sintetiza a notação adotada:

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	<i>Comment on dit... () Oui... c'est pas (actionnel)... c'est/c'est guidé</i>
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	<i>toujours... mon ordi bon... y a un/ y a Claudia qui apporte:: le sien mais moi (je) oui</i>
Truncamento	/	<i>bon je crois que c'est la deuxième ou troisi/c'est/ça a été la deuxième je crois</i>
Entonação enfática	maiúscula	<i>Je crois que l'idéal serait... ((gst olha para sua mão)) Exiger...</i>
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	<i>Je pense peut-être:: le le moniteur n'était pas trop/trop:: trop autonome...</i>
Interrogação	?	<i>j'ai déjà enregistré des séances... comment tu fais ?</i>
Qualquer pausa	...	<i>ou si c'est une question de vouloir le faire... ou si c'est les deux choses... donc pour le moment c'est ça...</i>
Comentários descritivos do transcritor	((descrição minúscula))	<i>Peut-être elle était plus timide d'apporter la fiche personnellement... peut-être elle/elle pensait que ma figure était plus... ((rire))</i>
Comentários descritivos do transcritor para gestos	((gst. descrição em minúscula))	<i>En milieu... parce que je/je lui avais::... ((gst. punho fechado)) je lui en avait demandé... tu vois ?</i>
Inserção de vozes em discurso direto ou indireto	“ ”	<i>s'ils disent "ah c'est super" on est très contents mais... enfin/j'sais pas...</i>

Quadro 10 - Normas para transcrição de dados - adaptado de PRETI (1999)

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os textos que compõem o corpus desta pesquisa foram analisados de acordo com o modelo de análise do ISD (BRONCKART, 1999/2009, 2006/2009, 2008; GUIMARÃES, MACHADO E COUTINHO, 2007), enriquecido por contribuições da análise do discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 1989, 2001; AUTHIER-REVUZ, 1998) e teorias da enunciação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, 2006). Também nos servimos das categorias elaboradas por Bulea e Fristalon (2004) e posteriormente desenvolvidas por Bulea (2010) para a análise de textos produzidos em situação de trabalho e baseamo-nos nos estudos de Leplat (2013) para a análise dos aspectos multimodais presentes nos vídeos.

Começamos as análises pelo exame do **contexto físico e sociossubjetivo** de produção de cada texto (BRONCKART, 1999). Observamos o local e horário de realização de cada

reunião ou entrevista, a disposição física dos participantes no espaço, as condições técnicas de realização das entrevistas, os papéis desempenhados por cada um dos interactantes, suas relações hierárquicas, seus objetivos e possíveis destinatários diretos ou indiretos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2016).

Em seguida, passamos à análise da **arquitetura textual** de cada entrevista ou reunião, de acordo com os três níveis de análise proposto por Bronckart (2013), a saber: a infraestrutura, os mecanismos de textualização e os mecanismos de responsabilização enunciativa¹⁰⁶.

No plano da **infraestrutura**, começamos a análise pela identificação dos **segmentos de orientação temática**, aqueles que introduzem novos assuntos no diálogo e **segmentos de tratamento temático**, em que os falantes desenvolvem os conteúdos temáticos propostos. Esse procedimento nos permitiu identificar quais falantes conduzem a discussão e quais conteúdos temáticos são mais recorrentes. Além disso, pela composição do **plano global dos conteúdos temáticos** abordados em cada texto, observamos a evolução do debate entre as *tutrices* e, com base nos conteúdos temáticos abordados e em sua recorrência ao longo do corpus da pesquisa, organizamos a apresentação dos resultados das análises. Chegamos, assim, a dois grupos de segmentos temáticos: 1. Segmentos temáticos referentes aos papéis, atribuições e estratégias do *tuteur*; 2. Segmentos temáticos referentes aos artefatos do *tuteur* e seu uso durante o *tutorat*.

Após a análise dos conteúdos temáticos do texto, passamos ao estudo da organização discursiva de cada texto, por meio do reconhecimento dos **tipos de discurso**, sua organização temporal e sua alternância ao longo dos textos. Essa categoria de análise nos permitiu observar o movimento da reflexão das *tutrices* da entrevista, entre a análise dos fatos ocorridos no vídeo, representados como próximos à situação de enunciação, o relato de experiências vividas trazidas à tona na discussão e generalizações baseadas em prescrições ou depreendidas pelas *tutrices* pela própria discussão com seus pares.

No plano dos **mecanismos de textualização**, nossa análise concentrou-se sobretudo nos marcadores de **conexão** que indicassem controvérsia, oposição, concessão, concordância, ou adição. Analisamos, ainda, os mecanismos de **coesão nominal** que indicavam a tematização dos demais actantes do meio de trabalho – como colegas e alunos – e dos artefatos utilizados pelas *tutrices*.

¹⁰⁶ No original: mécanismes de prise en charge énonciative.

Após os mecanismos de textualização, examinamos os **mecanismos de responsabilização enunciativa**. Começamos essa etapa pela análise dos **papeis enunciativos** desempenhados pelos falantes e seus destinatários enquanto actantes representados nos textos de forma pessoal, impessoal, coletiva etc. O estudo das **atribuições modais** dos enunciados, por sua vez, nos permitiu averiguar o valor conferido aos elementos tematizados na entrevista e o posicionamento das *tutrices* em relação às diferentes aspectos de seu trabalho, qualificando-os como possíveis/impossíveis, verdadeiros/falsos, bons/ruins, necessários, desejáveis, obrigatórios etc. Com a observação das marcas de heterogeneidade mostrada ou constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1998) nas falas das *tutrices*, identificamos, ainda, a inclusão de outras **vozes** que revelam a complexidade do agir das *tutrices* e seu permanente diálogo com as diferentes dimensões do trabalho (LOUSADA, 2016).

Em cada nível de análise, consideramos, ainda, os seguintes **aspectos não-verbais** que poderiam nos fornecer elementos para uma análise mais precisa do nosso corpus, seja porque complementam o texto verbal, seja porque atribuem novos sentidos ao que é dito. No plano da funcionalidade cognitiva (LEPLAT, 2013), consideramos gestos que indicassem (1) ruptura com o destinatário presente no diálogo e o direcionamento da fala a um destinatário interior; (2) a não correspondência entre o que se diz e aquilo que se mostra ou gesticula¹⁰⁷. No plano da funcionalidade instrumental (LEPLAT, 2013), anotamos a reprodução ou reiteração da ação, apontando uma coincidência entre o dizer e o mostrar. No plano da funcionalidade expressiva (LEPLAT, 2013), foram consideradas reações ao que se vê no vídeo e que possam revelar o posicionamento das *tutrices* em relação aos conteúdos temáticos que são foco desta pesquisa. A partir dessas diretrizes mais gerais, que guiaram nossa anotação, chegamos aos seguintes gestos:

- olhares para cima ou fixos no vídeo, muitas vezes acompanhados da mão na cabeça ou na boca, relacionados à ruptura do endereçamento do diálogo ao interlocutor em direção a um diálogo consigo mesmo, que podemos associar a nossa leitura das vozes da linguagem interior exteriorizada.
- gestos que mimetizam as ações do *tutorat* ou da sala de aula, os chamados gestos *à blanc*, relacionados a inserção de vozes da situação de trabalho.
- gestos de apontar e gestos afirmativos com a cabeça, que indicam a concordância e por vezes a retomada de conteúdos temáticos introduzidos pelo interlocutor, atuando como mecanismos de conexão.

¹⁰⁷ Fazemos aqui um paralelo, nos aspectos não-verbais, ao que Authier-Revuz (1998) chama de não-correspondências do dizer.

- gestos negativos com a cabeça, o aperto dos lábios e a inclinação da cabeça, indicando a discordância em relação ao que foi dito, atuando como mecanismos de conexão, ou a dúvida em relação ao que se diz, como uma modalização lógica.

Finalmente, com base nos índices encontrados nas etapas precedentes das análises, identificamos as **figuras de ação internas** – por meio das quais é representada a agentividade da pessoa entrevistada – e **externas** – por meio das quais as pessoas entrevistadas representam a agentividade dos demais protagonistas da situação de trabalho (BULEA-BRONCKART e BRONCKART, 2012). Para facilitar a leitura de nossas análises das figuras de ação, nós as classificamos, nas citações dos dados referentes às figuras de ação, segundo o seguinte código de cores:

Cores	Figuras de ação
Verde	segmentos de figura de ação ocorrência
Azul	segmentos de figura de ação acontecimento passado
Marrom	segmentos de figura de ação experiência
Vermelho	segmentos de figura de ação definição
Laranja	segmentos de figura de ação canônica

Quadro 11 - Código de cores usado na análise das figuras de ação

3.4 SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE EMPREGADAS EM FUNÇÃO DOS TEXTOS E DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos uma síntese das categorias de análise que empregamos. Sintetizamos, no quadro a seguir, nossas perguntas de pesquisa, correlacionando-as aos grupos de segmentos temáticos selecionados para análise e às categorias de análise que nos permitem respondê-las:

Perguntas de pesquisa	Segmentos temáticos dos textos analisados	Categorias de análise
1. O que os participantes da intervenção consideram importante abordar em uma intervenção sobre seu trabalho e o que isso revela sobre as dificuldades que enfrentam?	Segmentos da reunião de constituição do coletivo de <i>tutrices</i> sobre as dificuldades do trabalho do <i>tuteur</i> .	<ul style="list-style-type: none"> Plano global dos conteúdos temáticos.
	Segmentos dos demais textos produzidos na intervenção que retomem essas dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> Papeis enunciativos Atribuições modais, sobretudo modalizações deônticas Tipos de discurso. Figuras de ação
2. Quais são as prescrições sobre o trabalho do <i>tuteur</i> e como as <i>tutrices</i> se posicionam em relação a elas?	Grupo de segmentos temáticos 1 – Papeis, atribuições e estratégias do <i>tuteur</i>	<ul style="list-style-type: none"> Papeis enunciativos Atribuições modais, sobretudo modalizações deônticas Tipos de discurso. Mecanismos de textualização: conexão Figuras de ação, sobretudo a canônica. Vozes
3. O que os participantes da intervenção consideram como parte do <i>métier</i> de <i>tuteur</i> ?	Grupo de segmentos temáticos 1 – Papeis, atribuições e estratégias do <i>tuteur</i>	<ul style="list-style-type: none"> Papeis enunciativos Atribuições modais, sobretudo modalizações lógicas e apreciativas. Tipos de discurso. Figura de ação experiência e definição. Mecanismos de coesão nominal. Vozes.
4. Que papeis assumem os <i>tuteurs</i> e os <i>tutorés</i> (de professor, de colega, de amigo, de confidente etc) durante a reunião de <i>tutorat</i> ?	Grupo de segmentos temáticos 1 – Papeis, atribuições e estratégias do tutor	<ul style="list-style-type: none"> Plano global dos conteúdos temáticos Papeis enunciativos Tipos de discurso Mecanismos de coesão nominal Mecanismos de textualização: conexão Atribuições modais Vozes Figuras de ação, sobretudo definição e acontecimento passado.
5. Que artefatos são usados pelos <i>tuteurs</i> no exercício de seu trabalho? Como se dá esse uso?	Grupo de segmentos temáticos 2 – artefatos do <i>tuteur</i>	<ul style="list-style-type: none"> Plano global dos conteúdos temáticos Tipos de discurso Papeis enunciativos Mecanismos de coesão nominal Mecanismos de textualização: conexão Atribuições modais Vozes Figuras de ação
6. Que semelhanças e diferenças podemos encontrar entre a atividade de cada um dos <i>tuteurs</i> e o que delas podemos depreender sobre as características próprias do gênero profissional <i>tuteur</i> e sobre o estilo de cada <i>tutrice</i> entrevistada?	Grupo de segmentos temáticos 1 - Papeis, atribuições e estratégias do <i>tuteur</i> , e 2 – artefatos do <i>tuteur</i>	<ul style="list-style-type: none"> Plano global dos conteúdos temáticos Tipos de discurso Mecanismos de textualização: conexão Atribuições modais Vozes Figuras de ação

Quadro 12 - Síntese dos procedimentos de análise - perguntas de pesquisa, segmentos temáticos analisados e categorias de análise

PARTE 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS ANÁLISES

(*I and the village*, Marc Chagall)

“O espírito de esquema intervém, como forma, para traduzir a multiplicidade do real; seja a forma da arte aplicada às inspirações da vida, seja a da ciência, aos dados da realidade, seja a da crítica, à diversidade das obras. E se quisermos reter o máximo de vida com o máximo de ordem mental, só resta a visão acima referida, vendo na realidade um universo de fatos que se propõem e logo se contradizem, resolvendo-se na coerência transitória de uma unidade, que sublima as duas etapas, em equilíbrio instável.”

(Antonio Candido, *Formação da Literatura Brasileira*)

CAPÍTULO 1. RESULTADOS DAS ANÁLISES

Neste capítulo, serão apresentados os resultados das análises dos dados produzidos nas intervenções junto às *tutrices* dos cursos extracurriculares de francês. Começaremos pela análise do contexto de produção das entrevistas, de modo a elucidar os parâmetros físicos e sociossubjetivos da interação entre *tutrices* e *intervenantes*. Em seguida, passaremos à análise da infraestrutura geral dos textos. Em um primeiro momento, serão destacados os segmentos de orientação temática que nos permitiram identificar quais falantes conduzem a discussão e que conteúdos temáticos são introduzidos em cada momento das entrevistas e reuniões. Com base nesse levantamento, elaboramos os planos globais dos conteúdos temáticos das entrevistas e reuniões, a partir dos quais selecionamos os excertos que poderiam trazer respostas às nossas perguntas de pesquisa.

A partir de então, os resultados das análises que compõem este capítulo serão organizados em três partes. Na primeira, mostraremos as características gerais dos textos produzidos durante a intervenção. Nas duas seções seguintes, apresentaremos os resultados específicos encontrados nas análises de segmentos dos textos pertencentes a dois grupos de segmentos temáticos, sendo a primeira dedicada aos papéis, às atribuições e às estratégias do *tuteur* para aconselhar, e a segunda ao artefatos (RABARDEL, 1995) do *tuteur*. Ao final do capítulo, faremos uma síntese dos resultados encontrados, que nos encaminharão para o capítulo seguinte, no qual esses achados serão discutidos à luz das teorias que fundamentam esta pesquisa.

1.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

Nesta seção, investigaremos o contexto físico das entrevistas e seu contexto sociossubjetivo. Acreditamos que esse primeiro olhar sobre os parâmetros de produção dos textos nos permitirá elaborar hipóteses sobre o modo como os interactantes se posicionam em relação aos conteúdos temáticos discutidos. Começaremos por uma descrição geral das condições de realização da intervenção, para então nos concentrarmos nos parâmetros específicos de produção de cada reunião ou entrevista.

Como explicamos na parte 2 desta tese, referente aos procedimentos metodológicos da pesquisa, os textos que analisamos foram produzidos durante uma intervenção junto a um grupo de *tutrices* dos Cursos Extracurriculares de Francês. Essa não foi a primeira vez que uma intervenção ocorreu no contexto dos cursos e, em certo grau, as participantes da pesquisa

já estavam familiarizadas com a metodologia da autoconfrontação. As duas *intervenantes*, assim como a *tutrice* Elisa já haviam conduzido entrevistas em autoconfrontação em momentos anteriores. Já as *tutrices* Sílvia e Tatiana haviam participado de autoconfrontações como entrevistadas. Na ocasião, participaram como coanalistas de seu trabalho como professoras, mas não como *tutrices*. Quanto às *tutrices* Paloma e Larissa, por seu envolvimento com a pesquisa acadêmica, já haviam lido textos sobre a autoconfrontação nos cursos de pós-graduação e nos grupos de estudos dos quais faziam parte.

Toda a intervenção foi feita em francês, língua na qual costumam ocorrer as conversas entre os monitores e os *tuteurs* dos cursos, e se realizou no prédio de Letras¹⁰⁸. As reuniões de *tutorat* ocorreram na sala da monitoria dos cursos extracurriculares, as reuniões de constituição e de retorno ao coletivo de *tutrices* foram feitas em uma sala de aula LAPEL (Laboratório de Apoio à Pesquisa e ao Ensino em Letras) – as mesmas em que são ministradas as aulas de graduação, pós-graduação e também dos cursos de extensão universitária – e as entrevistas em autoconfrontação foram feitas em salas com isolamento acústico do LAPEL próprias para entrevistas e vídeo-aulas. Esses são espaços em que as *tutrices* e as *intervenantes* se encontravam e desempenhavam múltiplos papéis: colegas de pós-graduação, professora e alunas, pesquisadoras, monitoras-professoras de língua francesa, *tutrices* etc. As atividades de linguagem que se produzem entre as interactantes nesse local é, assim, permeada por esses papéis sociais e isso se reflete na forma como se posicionam diante umas das outras. Por esse motivo, foi importante para as *intervenantes* a demarcação, desde o primeiro encontro, do lugar social que ocupariam ao longo da intervenção. É o que vemos no excerto a seguir, que consiste no primeiro turno de fala da reunião de constituição do coletivo de *tuteurs*:

Turno	Falante	Fala
1	Interv. 2	On va faire la même chose qu'on a fait avec les moniteurs. Je vais vous raconter pendant qu'on a fait ça... Parce que depuis l'année dernière, non? depuis notre colloque et tout... On avait décidé qu'on allait, bon... Recommencer à voir d'autres... Faire autrement, faire d'abord l'intervention pour après nos recherches et après la formation et donc la première action dans ce sens-là c'était réunir les moniteurs qui voulaient dans un horaire qui n'est pas un horaire de mouvement, sans l'engagement d'être payé pour la réunion et tout cela et donc il y a eu ceux qui ont voulu venir ils sont venus et on a essayé de discuter, donc Sílvia était là ce jour-là et on a essayé de de... faire ce qu'on fait dans le... dans la méthodologie qui est cette première réunion du/du collectif pour identifier quelles sont les difficultés dans le travail, parler du travail, dire ce que c'est que le travail et quelles

¹⁰⁸ O francês era a língua de trabalho usada entre os professores-monitores nas demais instâncias de discussão sobre o trabalho nos Cursos Extracurriculares de Francês, como reunião pedagógicas, tutorat, jornadas de formação, etc. Seu uso na intervenção foi natural, uma vez que as demais atividades dos cursos eram feitas em francês e os jargões presentes no local de trabalho também eram em francês.

		<p>sont les difficultés. Donc c'était ça notre objectif... on a déjà fait une réunion et on a déjà commencé à filmer les gens pour ça. Et on va faire la même chose avec vous, parce que... on a... ce qu'on avait dit dans la:: dans la réunion aussi, la dernière du semestre dernier c'est qu'on allait... Il y avait un collectif de tuteurs qui commence à se former et qu'on allait traiter le... aussi le collectif des <i>tuteurs</i>. Et c'est vous, vous êtes placées dans ce collectif là, c'est pour ça que vous avez été appelées et Sílvia maintenant qui fait partie des <i>tutrices</i> à partir de ce semestre là. Donc la première chose que donc Simone et moi on va on va on occupe la position de chercheur donc on n'est pas je ne suis pas coordinatrice et elle n'est pas tutrice. On n'a pas ce rôle là. Donc ce que:: la première chose que je vais vous demander c'est que vous parliez un petit peu du métier, si on peut appeler comme ça du tuteur. Donc qu'est-ce que c'est que le métier de tuteur? Est-ce qu'on:: peut garder on a pas besoin de garder... on peut commencer... qui veut commencer commence.</p>
--	--	---

Excerto 9 - Reunião de constituição do coletivo de *tuteurs* - explicação da intervenção

Destacamos em negrito, no excerto acima, as informações-chave transmitidas às *tutrices*. A *intervenante 2* começa a reunião referindo-se às intervenções anteriores realizadas nos Cursos Extracurriculares de Francês e esclarecendo que, desta vez, elas precederiam seu uso na pesquisa e na formação profissional. Essa fala já explicita os objetivos da primeira reunião do coletivo de *tutrices*: refletir sobre o trabalho do *tuteur* e identificar quais são as dificuldades encontradas no exercício desse *métier*. Ela também elucida de antemão que a participação na intervenção é voluntária, não sendo remunerada como é o trabalho no *tutorat*, que as *tutrices* interessadas participarão da intervenção na condição de membros de um coletivo de *tutrices* que começa a se compor, e que as duas *intervenantes* não desempenharão nem o papel de coordenadora, nem de *tutrice*, mas sim de *intervenantes*. Dessa forma, percebemos que existe um esforço por parte da *intervenante 2* de se distanciar de seu papel de coordenadora dos cursos e de demarcar claramente o estatuto da intervenção, distinguindo-o do restante do trabalho realizado nos cursos.

Como cada etapa da intervenção ocorreu em um momento e teve participantes e objetivos distintos, as condições de produção de cada texto também diferem em alguns aspectos.

A **reunião de constituição do coletivo de *tuteurs*** ocorreu no final do primeiro semestre letivo de 2014, mais precisamente no dia 15 de maio de 2014, no final da tarde. Além das duas *intervenantes*, participaram da reunião as *tutrices* Elisa, Larissa, Sílvia, Paloma e Tatiana, que chegou atrasada, pois vinha direto de uma escola onde também trabalhava. As *intervenantes* tinham o objetivo de intervir no *tutorat*, reunindo as *tutrices* e oferecendo-lhes um espaço de discussão sobre o seu trabalho. A partir da hipótese de Clot (1999), elas também buscavam transformar o trabalho para assim compreender os processos de desenvolvimento do *métier* de *tuteur* e das próprias *tutrices* participantes. Já as *tutrices* tinham por objetivo mostrar seu ponto de vista e discutir entre pares sobre os dilemas do

trabalho do *tuteur*. Talvez também desejassem ajudar as *intervenantes*, fornecendo-lhes material para pesquisa.

Do ponto de vista da *intervenante 1*, a *intervenante 2* era uma formadora e pesquisadora mais experiente e mais segura com relação aos métodos de análise do trabalho. Respectivamente, a *intervenante 2* via a *intervenante 1* como uma pesquisadora em formação, o que indica uma leve assimetria entre as duas *intervenantes*. Entretanto pelo fato da *intervenante 1* ser menos experiente e das entrevistas produzidas comporem seus dados de pesquisa, podemos também supor que a *intervenante 2* quisesse que a *intervenante 1* assumisse certo protagonismo na condução das entrevistas. As *tutrices* - que à época eram colegas de profissão e de pós-graduação da *intervenante 1* e monitoras e alunas da *intervenante 2* - seriam para ambas, nessa primeira reunião, alçadas à condição de participantes de uma intervenção. Além de discutirem sobre as situações conflituosas a serem abordadas no decorrer da intervenção, as *tutrices* foram ainda convidadas a serem filmadas e a terem sua atividade analisada durante as entrevistas em autoconfrontação e na reunião final com o conjunto de *tutrices*.

A **entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana** aconteceu no dia 30 de setembro de 2014, no semestre seguinte à reunião de constituição do coletivo de *tutrices* e uma semana depois da gravação da reunião de *tutorat*. A entrevista em autoconfrontação simples foi realizada em uma sala com isolamento acústico da FFLCH-USP. Estavam presentes na sala um monitor dos cursos que atuou como *cameraman*, as duas *intervenantes* e a *tutrice* Tatiana. Tatiana foi orientada a assistir antes ao filme de seu *tutorat* e escolher cenas sobre as quais quisesse discutir na entrevista em autoconfrontação, mas ela relatou não ter conseguido baixar o filme e, portanto, era a primeira vez que ela se via diante de sua reunião de *tutorat*. A entrevista procedeu-se, então, da seguinte maneira: seriam assistidos excertos pré-selecionados pela *intervenante 1*, mas Tatiana podia interromper o filme quando quisesse para fazer comentários.

Do ponto de vista das *intervenantes*, Tatiana era a professora mais antiga dos Cursos Extracurriculares de Francês e também uma das *tutrices* mais experientes do coletivo participante da intervenção. Nosso objetivo, na autoconfrontação simples, era entrevistar Tatiana com base em suas condutas observáveis e fazer com que a *tutrice* apresentasse detalhes sobre sua atividade que não fossem diretamente observáveis ao assistir ao vídeo de sua reunião. Também desejávamos que as discussões suscitadas pela autoconfrontação pudessem ser compartilhadas com o coletivo de *tutrices* e que, dessas discussões, nascessem

novas possibilidades de agir, ampliando o *poder de agir*, no sentido atribuído por Clot (2008) a essa expressão, de todo o coletivo.

Do ponto de vista de Tatiana, as *intervenantes* eram pesquisadoras interessadas em analisar seu trabalho. A *intervenante 1* era também um par, uma colega que começou a ensinar francês na mesma época em que ela. A *intervenante 2*, por sua vez, também era a coordenadora dos cursos de francês. Para Tatiana, sua participação na intervenção era uma oportunidade de continuar em formação. A *tutrice* já havia sido entrevistada em intervenções anteriores, inclusive conduzidas pela *intervenante 1* e por outros pesquisadores, e também quis participar das intervenções organizadas junto ao coletivo de monitores¹⁰⁹, para analisar novamente seu trabalho como professora. Durante a entrevista em autoconfrontação simples, ela diz tomar notas de seu trabalho como *tutrice*, porque gostaria de fazer sua pesquisa de doutorado na área de formação de professores:

Turno	Falante	Fala
131	Tatiana	Aux:: cursos extras... comme professeure et j'ai essayé de commencer à faire des rapports comme tutrice... mais je sais que... le dernier rapport ((rire)) j'ai pas fait... mais et c'est pas seulement... c'est pas seulement pour faire de rapports... c'est aussi parce que:: le tutorat... pour moi... a pour objectif/bien sûr j'aime aider les gens aussi... mais::: l'objectif c'est ne pas sortir de ce domaine de recherches... parce que je veux y retourner et... je veux:: faire un doctorat et:: je prends des notes et j'ai même demandé à Mauricio et Alice de faire un petit rapport après de:: une page... deux ou trois paragraphes pour dire comment cet expérience a été... je sais pas comment/ si je vais/comment je vais m'en servir de ça/ou si je vais m'en servir de ça... mais c'est pour me donner des idées de recherche

Excerto 10 - Entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana - objetivo da *tutrice*

Embora pudesse ter outras razões para participar da intervenção, como, por exemplo, contribuir com as pesquisas das *intervenantes*, podemos depreender pelo excerto citado e pela disposição de Tatiana para ser entrevistada que a *tutrice* se mostrava muito interessada em participar de atividades de intervenção e de formação. Além disso, Tatiana também sentia vontade de conhecer mais sobre a análise do trabalho e já tinha apresentado uma comunicação sobre o conteúdo temático em um congresso sobre formação de professores de línguas.

A **entrevista em autoconfrontação simples de Larissa** foi realizada no dia 01 de outubro de 2014, no dia seguinte à entrevista de Tatiana e três meses depois de sua reunião de *tutorat*, que ocorreu dia 30 de junho do mesmo ano. Dessa entrevista, participaram apenas a *intervenante 1* e Larissa. Larissa assistiu ao filme de seu *tutorat* algumas horas antes da reunião e selecionou os momentos do filme que gostaria de comentar. Outros excertos haviam

¹⁰⁹ Tatiana participou de outras intervenções com o coletivo de monitores, dentre as quais uma delas foi objeto de nossa dissertação de mestrado.

sido pré-selecionados pela *intervenante* 1 com base nos conteúdos temáticos discutidos na reunião de constituição do coletivo de *tutrices* e essa pré-seleção foi comparada aos excertos escolhidos por Larissa para que fossem assistidas cenas que refletissem não apenas os interesses da *tutrice*, mas também de todo o coletivo de *tutrices*.

Da perspectiva da *intervenante* 1, Larissa era uma professora experiente, pois havia trabalhado em outras escolas antes mesmo de ser selecionada para os Cursos Extracurriculares de Francês. Porém, era iniciante como *tutrice*, já que, ao início da intervenção, Larissa estava em seu primeiro semestre nessa função. De sua perspectiva, o objetivo era o mesmo da autoconfrontação de Tatiana, ou seja, entrevistá-la com base no vídeo de sua reunião de *tutorat*, dar oportunidade à *tutrice* de comentar aspectos de seu trabalho que não fossem diretamente visíveis e gerar discussões que pudessem ajudar a aprofundar as reflexões de todo o coletivo de *tutrices*, contribuindo com o desenvolvimento de seu trabalho.

Da perspectiva de Larissa, a *intervenante* 1 era uma pesquisadora interessada em saber mais sobre seu trabalho. Ela também cursava pós-graduação, mas em um outro departamento da faculdade.

Embora a *intervenante* 2 não estivesse presente, acreditamos que ela também fosse uma destinatária para Larissa, segundo a categoria proposta por Kerbrat-Orecchioni (2006) sobre o tropo comunicacional, que a via como uma pesquisadora interessada em conhecer mais sobre o trabalho do *tuteur* e também como a coordenadora dos cursos.

Para Larissa, o objetivo era analisar seu trabalho como *tutrice* e encontrar respostas para dilemas que vivia nesse *métier*. Durante a primeira reunião da intervenção, ela relatou alguns dilemas que vivia enquanto *tutrice* iniciante e, quando foi perguntado às *tutrices* quem gostaria de ser filmada e participar das entrevistas em autoconfrontação, Larissa se voluntariou prontamente. Por seu contato com as *intervenantes*, podemos assumir a hipótese de que a participação de Larissa também fosse motivada por sua vontade de contribuir com as pesquisas das *intervenantes* e do grupo de pesquisa ALTER-AGE.

Na **entrevista em autoconfrontação cruzada**, os filmes do *tutorat* foram novamente disponibilizados a Tatiana e Larissa, que escolheram excertos que gostariam de comentar. Dessa reunião, participaram as duas *intervenantes* e as duas *tutrices*. Do ponto de vista das *intervenantes*, a autoconfrontação cruzada tinha por objetivo proporcionar às *tutrices* um espaço de diálogo com um par, para que os conflitos vivenciados numa dimensão pessoal, pudessem ser reexaminados em uma dimensão interpessoal do trabalho. Para as *tutrices*, a reunião teve por objetivo discutir sobre a atividade com uma colega e conhecer também os modos de agir

dessa colega, seja para se reconhecer no agir de seu par, seja para encontrar outras formas de realizar as tarefas inerentes ao trabalho do *tuteur*.

A **reunião de retorno ao coletivo de *tuteurs*** ocorreu no dia 06 de julho de 2015, mais de um ano depois da reunião de constituição do coletivo de *tuteurs*. Como a *intervenante* 2 já não morava mais em São Paulo e algumas das *tutrices* já não frequentavam mais a USP, foi mais difícil encontrar uma data para realizar essa reunião e não foi possível reunir todas as *tutrices*. As *tutrices* Paloma e Sílvia, que estiveram presentes na primeira reunião da intervenção, não puderam comparecer, pois há alguns meses Sílvia havia dado à luz sua primeira filha e, no dia da reunião, Paloma relatou um imprevisto com seu animal de estimação que a impedia de deslocar até a USP. Sendo assim, além das duas *intervenantes* e das duas *tutrices* que haviam sido entrevistadas em autoconfrontação (Larissa e Tatiana), Elisa foi a única *tutrice* participante da reunião de constituição do coletivo que esteve presente na reunião final. Essa foi, portanto, uma reunião de retorno ao coletivo atípica, pois, como algumas das participantes da intervenção não compareceram, não foi possível o debate com o conjunto das *tutrices*, como se esperava. Entretanto, a presença de Elisa foi bastante significativa e, talvez, suficiente para instaurar um diálogo diferente do realizado nas etapas anteriores da intervenção, pois Larissa e Tatiana estavam diante de um outro interlocutor que não conhecia as discussões feitas nas entrevistas em autoconfrontação.

Do ponto de vista das *intervenantes*, a reunião tinha por objetivo a discussão dos dilemas do *métier* de *tuteur* pelo conjunto das *tutrices* no intuito de fazer com que a experiência vivida por Larissa e Tatiana se tornasse recurso para o agir de todo o coletivo de *tutrices* e também para o desenvolvimento do *métier* de *tuteur*. Antes mesmo de sabermos quais *tutrices* estariam presentes na reunião final, disponibilizamos a Larissa e Tatiana o filme da autoconfrontação cruzada e pedimos a elas que escolhessem excertos a serem mostrados e discutidos com as demais *tutrices* e que representassem dilemas típicos do *tutorat*, para os quais se buscariam possibilidades de resolução. Ao final da reunião, foi proposto às *tutrices* que retomassem cada conteúdo temático escolhido para ser tratado e que fossem elaboradas orientações para as novas *tutrices* dos Cursos Extracurriculares de Francês.

Da perspectiva das *intervenantes*, as *tutrices* eram vistas como parte de um coletivo que se constituía ali e como formadoras interessadas em sua própria formação. Da perspectiva das *tutrices* Larissa e Tatiana, essa era a ocasião de compartilhar com suas colegas as reflexões que surgiram ao longo das entrevistas em autoconfrontação. Do ponto de vista de Elisa, a reunião poderia trazer respostas para demandas que foram apresentadas na primeira reunião do coletivo de *tutrices* e para conflitos que ela mesma vivia. Como a reunião foi

orientada para a tomada de decisões sobre o *tutorat* e para a transmissão dessas decisões às novas *tutrices* que começariam a atuar nos Cursos Extracurriculares naquele semestre, podemos dizer que, além das participantes presentes, a reunião teve como destinatário indireto (KERBRAT-ORECHIONNI, 2006) um grupo de *tuteurs* formado pelas *tutrices* ausentes e futuras.

1.2 A INFRAESTRUTURA GERAL DAS REUNIÕES E ENTREVISTAS

Para apresentarmos a infraestrutura geral dos textos, dividiremos esta seção em 6 subseções. Nas 5 primeiras subseções será apresentada a infraestrutura de cada texto analisado nesta pesquisa a partir da exposição dos segmentos de orientação temática (doravante SOT) e dos falantes que os introduzem, com o objetivo de identificar o papel de cada interactante na condução dos conteúdos temáticos abordados e de construir um plano global dos conteúdos temáticos que explicita a progressão temática dos textos. Na última subseção, faremos uma síntese dos principais conteúdos temáticos abordados ao longo de toda a intervenção e explicaremos como foram selecionados e segmentados os excertos analisados nesta tese.

1.2.1 CONSTITUIÇÃO DO COLETIVO – REUNIÃO 1

Começamos este nível de análise pela identificação dos SOT, ou seja, segmentos do texto em que os falantes introduzem novos conteúdos temáticos à reunião. Por esse primeiro levantamento, vimos que a reunião de constituição do coletivo de *tuteurs* pode ser dividida em 4 partes, correspondentes aos diferentes passos da reunião: 1. Organização da intervenção, explicação de seus objetivos e do papel das *intervenantes*; 2. Definição do *métier* de *tuteur* segundo as *tutrices* participantes; 3. Indicação das dificuldades do trabalho do *tuteur*; 4. Tomada de decisões práticas sobre a filmagem das reuniões de *tutorat* e as entrevistas em autoconfrontação. Vimos também que a *intervenante* 2 tomou a frente desse primeiro estágio da intervenção, tendo introduzido todos os conteúdos temáticos referentes a esses quatro momentos da reunião. No interior de cada uma dessas partes da reunião, também identificamos subtemas que foram introduzidos e retomados pelas *tutrices*, ou seja, a cada parte da entrevista inaugurada pela *intervenante* 2, as *tutrices* introduziam subtemas correspondentes ao que consideravam como características ou dificuldades do *métier* de *tuteur*. O quadro a seguir ilustra a distribuição dos segmentos de orientação temática entre as falantes:

	Subtemas Introduzidos	Subtemas retomados	Total
Interv. 1	0	0	0
Interv. 2	4	4	7
Larissa	5	1	6
Tatiana	1	0	1
Elisa	3	1	4
Paloma	2	2	4
Sílvia	3	4	7

Quadro 13 - Distribuição por falantes dos SOT introduzidos e retomados na reunião de constituição do coletivo de *tuteurs*

Com relação à distribuição dos SOT entre as *tutrices*, embora Tatiane fale menos, por ter chegado atrasada, e Larissa fale mais do que as demais *tutrices*, vemos que há um relativo equilíbrio na inserção e retomada dos conteúdos temáticos discutidos na conversação. Isso mostra que havia simetria no diálogo entre as *tutrices*, ou seja, as *tutrices* tinham entre si “o mesmo direito à auto-escolha da palavra, do tema a tratar e de decidir sobre seu tempo” (MARCUSCHI, 2003, p. 16).

Quanto aos conteúdos temáticos discutidos na reunião, destacamos dois momentos importantes, que definiram também as situações do trabalho do *tuteur* que se tornaram objeto de análise no decorrer da intervenção. O primeiro momento foi quando as *tutrices* definiram o papel do *tuteur*, ou melhor, as atribuições que fazem parte desse trabalho. Segundo elas, o *tuteur* deve:

1. Ajudar os professores a desenvolver sua criatividade.
2. Transmitir segurança e tranquilizar os professores.
3. Verificar se tudo corre bem na aula de seu *tutoré*.
4. Favorecer as discussões sobre o trabalho de ensinar.
5. Intervir no trabalho do *tutoré* sem impor seu ponto de vista.
6. Mostrar ao *tutoré* que há várias maneiras de resolver os problemas de sala de aula.

O segundo momento da reunião que destacamos consistiu na descrição pelas *tutrices* das dificuldades do trabalho do *tuteur*. Foi a partir desse primeiro levantamento de dificuldades, que nos trazem elementos para resposta à nossa pergunta de pesquisa 1¹¹⁰, que foram definidas as situações do *tutorat* a serem filmadas. Também foi com base nessa

¹¹⁰ 1. Quais situações as *tutrices* participantes da intervenção consideraram importante abordar em uma intervenção sobre seu trabalho e o que isso revela sobre as dificuldades que enfrentam?

discussão que pré-selecionamos alguns excertos dos filmes das reuniões de *tutorat* para serem discutidos nas entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada. São elas:

1. Aconselhar sem intimidar.
2. Instaurar uma relação de confiança entre *tuteur* e *tutoré*.
3. Sistematizar o trabalho realizado nas reuniões, tomando nota do que foi feito para garantir uma progressão coesa dos conteúdos abordados nas reuniões ao longo do semestre.
4. Lidar com os *tutorés* que não fazem ou não levam suas fichas de preparação de aula ao *tutorat*.
5. Desenvolver a autonomia do *tutoré* por meio da apropriação de modelos de atividades que podem ser propostas aos alunos.
6. Lidar com as diferentes personalidades dos *tutorés* quando há mais de um *tutoré* na mesma reunião.
7. Fazer com que o *tutoré* fale sobre os detalhes de sua aula que não podem ser compreendidos apenas pela leitura da ficha de preparação de aula.

Para sintetizar a progressão temática da reunião, dispusemos, no quadro a seguir, o plano global de seus conteúdos temáticos, os turnos de fala referentes a cada um dos conteúdos temáticos introduzidos na discussão e o falante responsável pela introdução de cada conteúdo temático:

Turnos	Falante	Conteúdos temáticos
1	Interv. 2	1. Organização da intervenção
1	Interv. 2	1.1. Explicações sobre os objetivos da intervenção e o papel das <i>intervenantes</i>
1 a 15	Interv. 2	2. Definição do métier de tuteur e atribuições do tuteur
3	Paloma	2.1. Atribuição 1 : ajudar os professores a desenvolver sua criatividade
4 a 6	Silvia	2.2. Atribuição 2 : transmitir segurança e tranquilizar os professores (<i>rassurer</i>)
7	Elisa	2.3. Atribuição 3 : verificar se tudo corre bem na aula dos professores
8	Elisa	<i>Retomada de 2.1 : ajudar os professores a desenvolver sua criatividade</i>
9	Larissa	2.4. Atribuição 4 : favorecer as discussões sobre o trabalho
9	Larissa	2.5. Atribuição 5 : intervir sem impor / dar possibilidades ao <i>tutoré</i>
11 a 15	Elisa	2.6. Atribuição 6 : propor soluções para problemas ou fazer com que o <i>tutoré</i> perceba que há várias soluções possíveis para os problemas encontrados
16 a 77	Interv. 2	3. Dificuldades do trabalho de tuteur
17 a 19	Silvia	3.1. Dificuldade 1 : aconselhar sem intimidar
20 a 22	Paloma	3.2. Dificuldade 2 : instaurar uma relação de confiança entre <i>tuteur</i> e <i>tutoré</i>
26	Larissa	3.3. Dificuldade 3: sistematizar o trabalho realizado, guardar a memória das reuniões para garantir uma coerência global ao longo do semestre de <i>tutorat</i>
26 a 27	Larissa	3.4. Dificuldade 4 : como lidar com os <i>tutorés</i> que não fazem sua ficha de preparação de aula
29	Elisa	3.5. Dificuldade 5 : desenvolver a autonomia do <i>tutoré</i> por meio da apropriação de modelos de atividades que podem ser propostas aos alunos

30	Paloma	<i>Retomada de 3.4 : como lidar com os tutorés que não fazem sua ficha de preparação de aula</i>
30	Paloma	<i>Retomada de 3.5 : desenvolver a autonomia do tutoré por meio da apropriação de modelos de atividades que podem ser propostas aos alunos</i>
31	Silvia	3.6. Dificuldade 6: lidar com as diferentes personalidades dos <i>tutorés</i> quando há mais de um <i>tutoré</i> na mesma reunião
31	Silvia	<i>Retomada de 3.4 : como lidar com os tutorés que não fazem sua ficha de preparação de aula</i>
33 a 73	Silvia	<i>Retomada de 3.6 : lidar com as diferentes personalidades dos tutorés quando há mais de um tutoré na mesma reunião</i>
74 a 77	Larissa	3.7. Dificuldade 7: como fazer com que o <i>tutoré</i> fale sobre os detalhes de sua aula que não podem ser compreendidos apenas pela leitura da ficha de preparação de aula
78 a 244	Interv. 2	4. Decisões práticas sobre a filmagem do <i>tutorat</i> e as autoconfrontações
78 a 84	Interv. 2	4.1. Explicações sobre as filmagens e a realização das autoconfrontações
85 a 91	Interv. 2	4.2. Definição das duas <i>tutrices</i> a serem filmadas
92 a 123	Tatiana	4.3. Definição das datas das filmagens em função das reuniões de <i>tutorat</i> a serem filmadas
124 a 136	Larissa	<i>Retomada de 3.7: como fazer com o tutoré fale sobre os detalhes de sua aula que não podem ser compreendidos apenas pela leitura da ficha de preparação de aula</i>
137 a 148	Interv. 2	4.4. Síntese das dificuldades mencionadas pelas <i>tutrices</i>
149 a 162	Interv. 2	<i>Retomada de 4.3. Definição das datas das filmagens em função das reuniões de tutorat a serem filmadas</i>
163 a 188	Silvia	<i>Retomada de 3.6 : lidar com as diferentes personalidades dos tutorés quando há mais de um tutoré na mesma reunião</i>
189 a 195	Interv. 2	<i>Retomada de 4.3. Definição das datas das filmagens em função das reuniões de tutorat a serem filmadas</i>
196 a 215	Silvia	<i>Retomada de 3.7: como fazer com o tutoré fale sobre os detalhes de sua aula que não podem ser compreendidos apenas pela leitura da ficha de preparação de aula</i>
216 a 244	Interv. 2	<i>Retomada de 4.3 - Definição das datas das filmagens em função das reuniões de tutorat a serem filmadas</i>

Quadro 14 - Plano global dos conteúdos temáticos da reunião de constituição do coletivo de *tuteurs*

De todas as etapas da intervenção, essa primeira reunião foi a única em que as *tutrices* não foram confrontadas com cenas de seu trabalho e, como veremos na análise dos conteúdos temáticos abordados nas entrevistas seguintes, alguns dos conteúdos temáticos evocados pelas *tutrices* na primeira reunião não puderam ser abordados no decorrer da intervenção. Um exemplo é o conteúdo temático “lidar com personalidades diferentes dos *tutorés* quando há mais de um *tutoré* presente na reunião”, uma dificuldade que não pôde ser examinada nas etapas seguintes da intervenção pois, nas reuniões de *tutorat* filmadas, havia apenas um *tutoré* presente. Outras dificuldades do trabalho do *tuteur*, entretanto, foram amplamente discutidas, como mostram os planos globais das etapas seguintes da intervenção.

1.2.2 AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES 1 – TATIANA

Começamos a análise dos SOT da entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana pela identificação dos turnos de fala em que novos conteúdos temáticos eram introduzidos.

Em seguida, vimos quem era o falante de cada um desses turnos e percebemos que, enquanto a *intervenante 2* conduziu as etapas da reunião de constituição do coletivo de *tutrices*, na entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana esse papel foi dividido entre a *intervenante 1* (12 conteúdos temáticos introduzidos) e a *tutrice* (7 conteúdos temáticos introduzidos). Em seguida, vimos se esses conteúdos temáticos eram trazidos à discussão com base em alguma cena assistida no vídeo, ou se eram motivados por algo que foi dito anteriormente por algum dos falantes.

Nos quadros a seguir, vemos a distribuição dos SOT entre as participantes da entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana, conforme os conteúdos temáticos que foram introduzidos e os conteúdos temáticos que foram retomados no decorrer da entrevista:

Conteúdos temáticos introduzidos				
	Motivados pelas imagens	Motivados pela fala do outro	Outros	Total
Interv. 1	11	0	1	12
Interv. 2	0	0	1	1
Tatiana	4	3	0	7

Quadro 15 – Distribuição por falante dos SOT de conteúdos temáticos introduzidos pela primeira vez na entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana

Conteúdos temáticos retomados				
	Motivados pelas imagens	Motivados pela fala do outro	Outros	Total
Interv. 1	0	0	0	0
Interv. 2	2	0	0	2
Tatiana	0	0	0	0

Quadro 16 - Distribuição por falante dos SOT de conteúdos temáticos retomados na entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana

Como explicamos na seção referente ao contexto de produção das entrevistas, a *intervenante 1* fez uma pré-seleção de excertos da reunião de *tutorat* que serviriam de base para a análise do trabalho do *tuteur*. Também pedimos às *tutrices* que pré-selecionassem excertos do filme sobre os quais quisessem discutir e explicamos que elas poderiam parar o filme da reunião de *tutorat* a qualquer momento para tecer seus comentários. Como os excertos dos filmes de *tutorat* foram selecionadas tanto pelas *tutrices* quanto pela *intervenante 1*, de modo geral, houve equilíbrio na inserção de conteúdos temáticos pela *intervenante* e as *tutrices* durante as entrevistas em autoconfrontação. No entanto, no caso da autoconfrontação simples de Tatiana, a *tutrice* não conseguiu assistir ao filme de sua reunião de *tutorat* antes da entrevista, o que justifica a maior presença de SOT introduzidas pela *intervenante 1*.

Na entrevista em autoconfrontação de Tatiana, foram exibidos 10 excertos de sua reunião de *tutorat*, intercalados por perguntas da *intervenante 1* e comentários da *tutrice*. No

quadro a seguir, referente ao plano global dos conteúdos temáticos da entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana, vemos os conteúdos temáticos abordados pelos excertos, nomeados conforme os elementos que chamaram a atenção da *tutrice* e da *intervenante* (falas, ações, ou comentários da *tutrice* sobre as imagens) e os conteúdos temáticos discutidos pelas participantes da intervenção:

Turnos	Falante	Conteúdos temáticos
1 a 10	Interv. 1	1. Pedido de explicação do contexto do <i>tutorat</i>
11 a 25	Tatiana	2. Começar a reunião com a explicação do que foi feito na aula anterior
		Primeiro excerto assistido – “est-ce que tu penses que c’est une bonne idée?”
26 a 36	Interv. 1	3. Aconselhar sem intimidar (dizer ou não ao <i>tutoré</i> que acha que a atividade dele não dará certo)
		Segundo excerto assistido - “ah, tu écrivais des phrases à partir de ce texte?”
36 a 50	Tatiana	4. Quando o <i>tutoré</i> não leva a ficha de preparação de aula
		Terceiro excerto assistido - “j’ai déjà eu ce cas là”
51 a 59	Interv. 1	5. Apoiar-se nas experiências de professora para aconselhar
		Quarto excerto assistido – “comment tu fais quand tu vois qu’ils comprennent pas l’exemple?”
60 a 67	Interv. 1	6. Facilitar a apropriação do material didático pelo <i>tutoré</i> no ensino de gramática
68 a 76	Tatiana	7. Aprender o <i>métier</i> com a ajuda do guia pedagógico ou por meio da interação com os colegas?
		Quinto excerto assistido – “mais tu demandes la réponse à tout le monde en même temps?”
77 a 79	Interv. 1	8. Como fazer com que o <i>tutoré</i> fale sobre os detalhes de sua aula
80 a 86	Tatiana	9. Experiência, domínio da sala de aula e do conteúdo a ensinar permitem ao professor focalizar nos alunos
		Sexto excerto assistido – “ce qu’[nome da coordenadora pedagógica] m’a dit une fois”
87 a 97	Interv. 1	10. Servir-se da voz de autoridade de um prof. mais experiente ou da coordenadora para dar um conselho
		Sétimo excerto assistido – “elle dort cinq minutes de moins”
98	Tatiana	11. Mudanças na sua forma de ver o trabalho dos alunos (alunos que não fazem o dever)
		Oitavo excerto assistido – “c’est ton cours, mais je ferais comme ça”
99 a 102	Interv. 1	<i>Retomada do conteúdo temático 3. Como aconselhar sem intimidar</i>
		Nono excerto assistido – “j’étais déprimée”
109 a 129	Interv. 1	12. Relação de intimidade/ser confidente do <i>tutoré</i> ?
		Décimo excerto assistido – ((Tatiana anota algo em um caderno))
130 a 140	Interv. 1	13. Caderno para anotar o andamento do <i>tutorat</i>
		Décimo primeiro excerto assistido “tu as peu de temps, mais...”
141 a 150	Interv. 1	14. Fazer a reunião do <i>tutorat</i> no mesmo dia em que será dada a aula.
		Décimo segundo excerto assistido – “des questions guidées”
151 a 154	Tatiana	15. Visão da <i>tutrice</i> e da <i>tutorée</i> sobre o ensino de gramática
		Décimo terceiro excerto assistido – “38 minutes”
155 a 166	Tatiana	16. Tempo limitado do <i>tutorat</i>
		Décimo quarto excerto assistido – “je vais voir sur moodle”
167 a 171	Interv. 1	17. Utilização do <i>moodle</i> pelos <i>tutorés</i>
		Décimo quinto excerto assistido – “je sais pas comment ça va marcher”
171 a 176	Interv. 1	<i>Retomada do conteúdo temático 3. práticas do tuteur - aconselhar sem intimidar (maneira da tutrice x maneira da tutorée)</i>
177 a 184	Interv. 2	18. Fim da autoconfrontação

Quadro 17 - Plano global dos conteúdos temáticos da entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana

Após cada uma das cenas do *tutorat* assistidas durante a autoconfrontação, as situações da reunião foram comentadas pela *tutrice*, às vezes diretamente após parar o filme, às vezes a partir de uma pergunta de uma das *intervenantes*. Como vemos pelo plano global dos conteúdos temáticos, houve uma grande variedade de conteúdos temáticos abordados nessa entrevista, com duas retomadas do conteúdo temático 3 – aconselhar sem intimidar – que também foi discutido durante a reunião de constituição do coletivo de *tutrices*. A diversidade temática reflete os diferentes aspectos do trabalho do *tuteur*, como sua relação com o *tutoré*, os artefatos que permeiam seu trabalho e o do *tuteur*, as circunstâncias que facilitam ou dificultam o trabalho, as diferentes formas de aconselhar e até mesmo visões mais gerais sobre como se aprende o *métier* de professor.

1.2.3 AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES 2 – LARISSA

Nas demais entrevistas em autoconfrontação, procedemos ao mesmo tipo de análise que fizemos na autoconfrontação simples de Tatiana. Quanto à realização da entrevista em autoconfrontação simples de Larissa, ao contrário de sua colega Tatiana, a *tutrice* assistiu ao vídeo de sua reunião de *tutorat* antes da realização de sua entrevista em autoconfrontação simples e também selecionou excertos que gostaria de comentar na entrevista. Com isso, a inserção e retomada de conteúdos temáticos ao longo da entrevista foi mais equilibrada entre Larissa e a *intervenante* 1, como vemos nos quadros 18 e 19:

Conteúdos temáticos introduzidos				
	Motivados pelas imagens	Motivados pela fala do outro	Outros	Total
Interv. 1	5	1	3	9
Larissa	7	1	1	9

Quadro 18 – Distribuição por falante dos SOT de conteúdos temáticos introduzidos pela primeira vez na entrevista em autoconfrontação simples de Larissa

Conteúdos temáticos retomados				
	Motivados pelas imagens	Motivados pela fala do outro	Outros	Total
Interv. 1	1	3	0	4
Larissa	2	0	0	2

Quadro 19 - Distribuição por falante dos SOT de conteúdos temáticos retomados na entrevista em autoconfrontação simples de Larissa

Ao longo da entrevista em autoconfrontação simples de Larissa, foram assistidos 12 excertos do filme da reunião de *tutorat*, após os quais Larissa emitia comentários sobre as

circunstâncias da reunião e sua apreciação das imagens assistidas. No quadro a seguir, vemos o plano global dos conteúdos temáticos dessa entrevista:

Turnos	Falante	Conteúdos temáticos
1 a 3	Interv. 1	1. Organização da entrevista
4 a 27	Interv. 1	2. Pedir a Larissa que explique o contexto de realização do <i>tutorat</i> filmado
		Primeiro excerto assistido “je lui prends pour une élève”
29 a 54	Larissa	3. Papeis desempenhados pelo <i>tuteur</i>
		Segundo excerto assistido “les filles, bonnes vacances!”
55 a 60	Interv. 1	4. Interrupções na sala dos monitores
		Terceiro excerto assistido “et si tu veux... tu notes”
61 a 87	Larissa	5. Aconselhar sem intimidar
		Quarto excerto assistido “je me demande si je fais attention vraiment”
88 a 90	Larissa	6. Prestar atenção no que o <i>tutoré</i> diz
91 a 102	Interv. 1	7. A utilização do computador pelo <i>tuteur</i> durante o <i>tutorat</i>
103 a 112	Interv. 1	<i>Retomada do conteúdo temático 6. Prestar atenção no que o tutoré diz</i>
		Quinto excerto – “167emand il faut écrire une chose un peu plus formelle, je galère”
116 a 139	Interv. 1	8. Deve-se explicar gramática ao <i>tutoré</i> ?
		Quinto excerto – “c’est comme si je voulais pas trop raconter”
144 a 164	Larissa	9. Dificuldade de falar de suas experiências com a <i>tutoré</i> e tornar-se um “modelo”
		Sexto excerto – “c’est le premier module du A2”
165 a 182	Interv. 1	10. Ajudar o <i>tutoré</i> a se apropriar do material didático
		Sétimo excerto – “je fais des grimaces avec ma bouche”
185 a 199	Larissa	11. Confrontação com a própria imagem e expressões faciais (j’aimerais être plus vivace)
		Oitavo excerto – “suggestion... suggestion”
201 a 226	Larissa	<i>Retomada do conteúdo temático 5. Aconselhar sem intimidar (deveria ser mais assertiva?)</i>
227 a 231	Larissa	12. Fornecer atividades prontas aos <i>tutorés</i>
232 a 235	Interv. 1	13. Objetivo do <i>tutorat</i>
236 a 241	Interv. 1	<i>Retomada do conteúdo temático 12. Fornecer atividades prontas ao tutoré</i>
		Nono excerto – “c’est le thème de... j’ai oublié”
244 a 260	Larissa	14. Colocar-se no papel de colega que não tem uma resposta para trazer mais horizontalidade à conversa
		Décimo excerto – ((Larissa mostra atividades para a tutoré))
270 a 318	Interv. 1	<i>Retomada do conteúdo temático 12. Fornecer atividades prontas ao tutoré</i>
319 a 349	Larissa	15. Sentir-se afastada emocionalmente e preocupada não permite que ela sinta prazer no trabalho
		Décimo primeiro excerto – ((Larissa anota algo em um caderno))
352 a 369	Interv. 1	16. Caderno para anotação da progressão das reuniões
370	Interv. 1	17. Encerramento da entrevista
371 a 400	Larissa	18. Confrontação com a própria imagem no vídeo: “eu me acho muito séria”
		Décimo segundo excerto – “on y va alors?”
388 a 400	Larissa	<i>Retomada do conteúdo temático 18. Confrontação com a própria imagem no vídeo: “eu me acho muito séria”</i>
401	Interv. 1	<i>Retomada do conteúdo temático 17. Encerramento da entrevista</i>

Quadro 20 - Plano global dos conteúdos temáticos da entrevista em autoconfrontação simples de Larissa

Assim como na entrevista em autoconfrontação simples de Tatiana, constatamos uma grande variedade de conteúdos temáticos abordados na entrevista com Larissa. Ao todo, foram abordados 18 conteúdos temáticos, dos quais 5 foram retomados ao longo da entrevista

(conteúdo temático 6. Prestar atenção no que o *tutoré* diz; conteúdo temático 5. Aconselhar sem intimidar; conteúdo temático 12. Fornecer atividades prontas ao *tutoré*; conteúdo temático 18. Confrontação com a própria imagem no vídeo; conteúdo temático 17. Encerramento da entrevista). Percebemos, ainda, um alto grau de introspecção da *tutrice* que transparece em conteúdos temáticos relacionados às suas emoções quando confrontada com sua própria imagem no vídeo.

1.2.4 AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA – TATIANA ET LARISSA

Na análise dos SOT da entrevista em autoconfrontação cruzada, vemos que a *intervenante* 1 assume o papel de moderadora da entrevista, tendo sido responsável por reunir e escolher, dentre os excertos pré-selecionados pelas *tutrices*, as cenas do filme do *tutorat* de cada uma que seriam exibidas. Vemos, ainda, que entre as *tutrices* há um relativo equilíbrio na inserção de conteúdos temáticos na discussão, conforme mostram os quadros .

Conteúdos temáticos introduzidos				
	Motivados pelas imagens	Motivados pela fala do outro	Outros	Total
Interv. 1	5	0	5	10
Interv. 2	0	0	0	0
Larissa	3	3	0	6
Tatiana	2	2	0	4

Quadro 21 - Distribuição por falantes dos SOT de conteúdos temáticos introduzidos pela primeira vez na entrevista em autoconfrontação cruzada

Conteúdos temáticos retomados				
	Motivados pelas imagens	Motivados pela fala do outro	Outros	Total
Interv. 1	0	2	0	2
Interv. 2	0	1	0	1
Larissa	1	1	0	2
Tatiana	0	2	0	2

Quadro 22 - Distribuição por falante dos SOT de conteúdos temáticos retomados na entrevista em autoconfrontação cruzada

A entrevista em autoconfrontação cruzada pode ser dividida em dois grandes momentos, correspondentes à análise da reunião de *tutorat* de cada *tutrice* entrevistada. Quando se tratou da discussão sobre a reunião de Tatiana, foi dada prioridade a Larissa para comentar sobre a atividade de sua colega e vice-versa. Na primeira parte da entrevista, foram assistidos 5 excertos da reunião de *tutorat* de Tatiana e, na segunda parte, quatro excertos da reunião de *tutorat* de Larissa. Segue o plano global da entrevista:

Turnos	Falante	Conteúdos temáticos
1 a 11	Interv. 1	1. Explicações sobre o contexto da intervenção – autoconfrontação começa com vídeos do <i>tutorat</i> de Tatiana
		Primeiro excerto assistido – “Quand tu as dit que tu as déjà fait le cours dernier... comment tu as fait?”
12 a 42	Larissa	2. Como fazer com que o <i>tutoré</i> fale sobre os detalhes de sua aula
43 a 56	Larissa	3. Como gerenciar o tempo do <i>tutorat</i> e priorizar o que deve ser discutido
57 a 59	Tatiana	<i>Retomada do conteúdo temático 2 – como fazer com que o tutoré fale sobre os detalhes de sua aula</i>
		Segundo excerto assistido – “Tu penses pas que c’est une bonne idée?”
64 a 118	Interv. 1	4. Aconselhar sem intimidar – sugerir fazer outra coisa
		Terceiro excerto assistido – “Je voulais venir une demi-heure avant pour faire ça”
119 a 139	Tatiana	5. Ficha de preparação de aula
140 a 148	Tatiana	6. A anotação do <i>tutorat</i> para a progressão das reuniões
149 a 208	Larissa	<i>Retomada do conteúdo temático 5 - a ficha de preparação de aula</i>
209 a 231	Larissa	7. As ações do <i>tutoré</i> – seguir demais o livro
232 a 248	Interv. 2	<i>Retomada do conteúdo temático 4 - Aconselhar sem intimidar/ quando o tutoré não segue a sugestão do tuteur</i>
249 a 261	Tatiana	8. Relação pessoal com o <i>tutoré</i> e autoridade do <i>tuteur</i>
262 a 271	Interv. 1	<i>Retomada do conteúdo temático 4 - Aconselhar sem intimidar/ quando o tutoré não segue a sugestão do tuteur</i>
272 a 293	Interv. 1	<i>Retomada do conteúdo temático 8 – Relação pessoal com o tutoré e autoridade do tuteur</i>
		Quarto excerto assistido – “comment je ferais... tu décides comment tu fais”
296 a 310	Larissa	<i>Retomada do conteúdo temático 4 - Aconselhar sem intimidar (avançar e voltar atrás)</i>
		Quinto excerto assistido – “j’étais déprimée”
314 a 355	Tatiana	9. <i>Tuteur</i> como “confidente” (j’étais déprimée)
356 a 358	Interv. 1	10. Organização da entrevista – contexto do <i>tutorat</i> de Larissa – autoconfrontação continua com excertos do <i>tutorat</i> de Larissa
		Sexto excerto assistido – ((Larissa planifica os conteúdos a serem ensinados no <i>tutorat</i> junto com sua <i>tutorée</i>))
360 a 363	Interv. 1	11. Planificação dos conteúdos a serem ensinados no semestre junto com o <i>tutoré</i>
364 a 378	Larissa	12. Tratar o <i>tutoré</i> como um aluno
379 a 406	Tatiana	<i>Retomada do conteúdo temático 5 - a ficha de preparação</i>
		Sétimo excerto assistido – “pour utiliser le dont, c’est 169ema dur pour moi... c’est un accouchement”
414 a 431	Interv. 1	13. Ensinar ou não a gramática ao <i>tutoré</i>
		Oitavo excerto assistido – “elle m’a demandé de mon expérience”
448 a 487	Larissa	14. Dificuldade em falar sobre experiências pessoais
		Nono excerto assistido – “je te montre quelques activités... après si tu veux tu les examines”
498 a 515	Interv. 1	15. Entregar atividades prontas ao <i>tutoré</i>
516 a 532	Interv. 1	16. Fazer a programação do semestre é algo que elas fazem como professoras ou só propõem como tutoras?
533 a 535	Interv. 1	17. Coisa mais difícil no <i>tutorat</i>
536 a 539	Larissa	18. Tempo de <i>tutorat</i> muito curto quando há três <i>tutorés</i>
540 a 542	Interv. 1	19. Atribuições/papeis do <i>tuteur</i>
543 a 535	Interv. 1	20. Encerramento da entrevista

Quadro 23 - Plano global dos conteúdos temáticos da entrevista em autoconfrontação cruzada

Ao longo da entrevista, foram abordados 20 conteúdos temáticos diferentes, dos quais 4 foram retomados: conteúdo temático 2 – como fazer com que o *tutoré* fale sobre os detalhes de sua aula; conteúdo temático 5 - a ficha de preparação de aula (retomado 2 vezes); conteúdo temático 4 - aconselhar sem intimidar (retomado 3 vezes); conteúdo temático 8 – Relação pessoal com o *tutoré* e autoridade do *tuteur*. Notamos, ainda, que nessa entrevista uma mesma

cena do *tutorat* dava ensejo para abordar mais de um conteúdo temático, o que mostra que muitas vezes um mesmo dilema evoca aspectos distintos do trabalho e que a progressão temática da autoconfrontação cruzada se encaminha conforme evolui a discussão entre as *tutrices*. Por exemplo, a cena em que uma *tutorée* afirma que gostaria de ter chegado mais cedo à reunião para poder organizar sua aula leva as *tutrices* a falar sobre conteúdos temáticos tão variados quanto o papel da ficha de preparação de aula como organizador da atividade do *tutoré*, as formas que as próprias *tutrices* encontraram para organizar e planificar o *tutorat*, a dificuldades dos *tutorés* em propor atividades complementares ao livro didático, as diferentes formas de aconselhar sem intimidar o *tutoré* ou ainda a relação pessoal prévia com o *tutoré* e como essa proximidade pode ajudá-las a sentir-se mais à vontade para aconselhar.

1.2.5 REUNIÃO DE RETORNO AO COLETIVO DE *TUTRICES*

Na reunião de retorno ao coletivo de *tutrices*, todos os conteúdos temáticos foram introduzidos na entrevista pelas *intervenantes* e discutidos pelas *tutrices*. Isso ocorreu porque os excertos de filmes da autoconfrontação cruzada selecionados pelas *tutrices* foram editados pela *intervenante* 1. Sempre que houve necessidade, para que a situação do trabalho tratada fosse compreensível aos participantes da intervenção que não foram entrevistados, a *intervenante* 1 acrescentou, a cada excerto da autoconfrontação cruzada, a cena de filme do *tutorat* correspondente ao conteúdo temático discutido pelas *tutrices*.

A reunião de retorno ao coletivo de *tuteurs* pode ser dividida em duas grandes partes. Na primeira parte, foram discutidos dilemas relacionados ao *métier* de *tuteur*, de acordo com as questões que haviam sido levantadas nas entrevistas em autoconfrontação. Seis cenas do trabalho do *tuteur* foram ilustradas por excertos de filmes ou fotografias extraídas das reuniões de *tutorat* e da entrevista em autoconfrontação cruzada, sendo que as três primeiras, remetiam diretamente à reunião de *tutorat* de Tatiana e as três seguintes à reunião de *tutorat* de Larissa, embora todos os conteúdos temáticos tenham sido escolhidos pelas duas *tutrices* e pela *intervenante* 1 seguindo o critério do interesse do debate para o conjunto das *tutrices*. Já a segunda parte da entrevista, consistiu na tomada de decisões pelas *tutrices* com base na síntese dos dilemas discutidos na primeira parte da reunião e foi conduzida pela *intervenante* 2. Podemos dizer, então, que a reunião de retorno ao coletivo de *tuteurs* foi orientada para a ação e para a transformação da situação de trabalho. No quadro a seguir, temos o plano global dos conteúdos temáticos dessa reunião:

Turnos	Falante	Conteúdos temáticos
--------	---------	---------------------

1 a 11	Interv. 2	1. Informações sobre o <i>tutorat</i> do semestre enquanto as demais <i>tutrices</i> não chegam
		Parte 1 – discussão sobre questões do métier a partir de excertos das reuniões de tutorat e das autoconfrontações
12 a 19	Interv. 1	2. Organização da reunião – explicações sobre a escolha dos excertos a serem assistidos e síntese dos conteúdos temáticos da reunião 1
20 a 36	Interv. 1	3. Organização da reunião – pede a Tatiana para explicar o contexto da reunião de <i>tutorat</i> que será assistida
		Dois excertos da autoconfrontação cruzada sobre a ficha de preparação de aula
37 a 122	Interv. 1	4. Primeiro conteúdo temático escolhido pelas <i>tutrices</i> – ficha de preparação (assistem 2 excertos da autoconfrontação cruzada)
		Excerto da reunião de tutorat de Tatiana + excerto da autoconfrontação cruzada sobre recomendar algo diferente do que foi pensado pelo tutoré
123 a 155	Interv. 1	5. Segundo conteúdo temático escolhido pelas <i>tutrices</i> – aconselhar sem intimidar
		Projeção de duas imagens do tutorat de Tatiana em que a <i>tutrice</i> anota algo em seu caderno Excerto da autoconfrontação cruzada em que as <i>tutrices</i> falam sobre como fazem para lembrar do que foi discutido a cada reunião
156 a 212	Interv. 1	6. Terceiro conteúdo temático escolhido – anotações para assegurar a continuidade/coerência do trabalho
		Excerto da autoconfrontação cruzada em que Larissa discute o papel de prescriptor assumido pelo tuteur
213 a 299	Interv. 1	7. Quarto conteúdo temático escolhido – <i>tuteur</i> como prescriptor
		Excerto da autoconfrontação cruzada em que Tatiana e Larissa falam sobre trazer atividades prontas ao tutoré
306 a 423	Interv. 1	8. Quinto conteúdo temático – mostrar modelos de atividades para que os <i>tutorés</i> se apropriem deles
		Excerto da reunião de tutorat de Larissa, em que sua tutorée fala da dificuldade que tem com o uso do pronome relativo dont Excerto da autoconfrontação cruzada em que as <i>tutrices</i> discutem sobre como fazer quando os <i>tutorés</i> têm dificuldades de gramática
424 a 447	Interv. 1	9. Papeis do <i>tuteur</i> – como lidar com as dúvidas de gramática do <i>tutoré</i> ?
		Parte 2 – tomada de decisões sobre o trabalho do tuteur e transmissão dessas decisões às novas <i>tutrices</i>
448 a 594	Interv. 2	10. Tomada de decisão 1 – o que fazer com relação à ficha de preparação de aula?
595 a 636	Interv. 2	11. Tomada de decisão 2 – como aconselhar sem intimidar
637 a 641	Interv. 2	12. Tomada de decisão 3 – formas de anotar/guardar o que se fez na reunião
642 a 680	Interv. 2	<i>Retomada do conteúdo temático 4 - ficha de preparação de aula como instrumento para guardar o que foi feito de uma reunião para a outra.</i>
681 a 781	Interv. 2	13. Tomada de decisão 4– o <i>tuteur</i> como um prescriptor – o que dizer para as próximas <i>tutrices</i> ?
783 a 831	Interv. 2	14. Tomada de decisão 5– fornecer atividades ao <i>tutoré</i> pode bloquear a criatividade?
832 a 868	Interv. 2	15. Tomada de decisão 6 – deve-se ou não explicar gramática ao <i>tutoré</i> ?
869 a 1001	Interv. 2	16. Preocupação com a transmissão dos aprendizados/formas de transmitir as discussões às novas <i>tutrices</i>
1002 a 1052	Interv. 2	17. Tomada de decisão sobre o número de <i>tutorés</i> para cada reunião de <i>tutorat</i> / encerramento da reunião

Quadro 24 - Plano global dos conteúdos temáticos da reunião de retorno ao coletivo de tuteurs

Como os filmes haviam sido editados pela *intervenante* 1, é ela quem introduz cada um dos conteúdos temáticos da discussão. Após a introdução dos conteúdos temáticos, a palavra era dada prioritariamente a Elisa, pois as *tutrices* Tatiana e Larissa já conheciam os excertos e participaram de sua seleção. Muitas vezes, durante a projeção das cenas, Elisa deixava transparecer por gestos e risos suas reações aos filmes, sendo frequentemente marcado por ela o reconhecimento das situações vividas pelas colegas. Vejamos um exemplo:

Turno	Falante	Fala ¹¹¹
Ex. vídeo	Larissa	De toute façon... Donc... oui... Et je pense que si on peut dire des choses aussi clairement que possible... pour qu'ils puissent se réperer... même si c'est pour dire "ah... non... c'est ça" ou "c'est pas ça"... ça les aide... tu vois? Mais... je ne sais pas comment/ quel compromis trouver entre ça de devoir/ de prescrire les choses et cet espace de liberté que j'idéalise... que j'aimerais bien... tu vois? "on peut tout dire... on peut tout se raconter"
214	Elisa	((gst. Afirmativo com a cabeça)) Bonne question... Oui le tuteur est un prescripteur... je suis d'accord... Ahn... On est là pour gui/ enfin... pour orienter... guider la personne... mais tu/tu sens que tu t'as pas/ tu as pas de l'espace pour leur orienter... c'est ça? Tu te sens plus prescripteur?

Excerto 11 - Retorno ao coletivo de tuitrices - reação de Elisa às falas da autoconfrontação cruzada

No excerto citado, temos uma fala de Larissa durante a autoconfrontação cruzada, que se encontra ao final da cena escolhida para discutir o papel do *tuteur* como prescritor, segundo o termo empregado pelas próprias *tuitrices*. Em sua fala, Larissa se pergunta que compromisso deve encontrar entre o dever de prescrever algo ao seu *tutoré* e a liberdade que gostaria de ter durante o *tutorat* para abordar qualquer assunto. Ao ouvir o que diz Larissa, Elisa faz um gesto afirmativo com a cabeça, indicando sua concordância com o questionamento levantado pela colega e, assim que o filme acaba, toma o turno fazendo referência à questão trazida à discussão (*bonne question*). Como pretendemos mostrar com nossas análises, é possível notar que o recorte longitudinal da intervenção permite o retorno aos conteúdos temáticos debatidos nas etapas anteriores a cada novo encontro das *tuitrices*. Essa recorrência temática, que nos permite perceber os problemas que persistem e que concernem o conjunto das *tuitrices*, não se dá entretanto como uma repetição dos conflitos, pois a cada novo encontro notamos que os conteúdos temáticos aparecem de forma ligeiramente diferente. Sendo assim, escolhemos fazer um recorte temático dos dados ao longo das diferentes entrevistas, de modo a evidenciar as mudanças de posicionamento das *tuitrices* e, consequentemente, do tratamento dos conteúdos temáticos ao longo dos diferentes passos da intervenção.

Na análise dos planos globais dos conteúdos temáticos, identificamos conteúdos temáticos que poderiam fornecer respostas diretas a algumas de nossas perguntas de pesquisa, como conteúdos temáticos relacionados ao papel do *tuteur* e aos artefatos (RABARDEL, 1995) usados por ele durante o *tutorat*. Outros aspectos do trabalho do *tuteur* que desejamos abordar nesta pesquisa, como as prescrições e as características genéricas e estilísticas desse *métier*, não foram explicitamente discutidos pelas *tuitrices*, mas pistas que nos ajudam a

¹¹¹ As células dos dados com fundo colorido indicam a transcrição do texto da cena de tutorat que é assistida pelas *tuitrices*.

compreender essas questões foram identificadas nos diferentes níveis da análise que fizemos dos excertos selecionados.

Tendo em vista nossas perguntas de pesquisa, agrupamos os segmentos temáticos mais pertinentes a esta pesquisa em dois grandes grupos de segmentos temáticos. No primeiro grupo temático, sintetizado no quadro a seguir, encontram-se os segmentos temáticos dos textos relacionados às atribuições e papeis do *tuteur*, às estratégias usadas para compreender como o *tutoré* planeja e realiza sua aula e às diferentes formas de aconselhar sem intimidar.

Grupo de segmentos temáticos 1 – Papeis, atribuições e estratégias do <i>tuteur</i>		
Textos	Turnos	Conteúdos temáticos
Reunião de constituição do coletivo de tuteurs	3 e 8	Atribuição 1 : ajudar os professores a desenvolver sua criatividade
	4 a 6	Atribuição 2 : transmitir segurança e tranquilizar os professores (rassurer)
	7	Atribuição 3 : verificar se tudo corre bem na aula dos professores
	9	Atribuição 4 : favorecer as discussões sobre o trabalho
	9	Atribuição 5 : intervir sem impor / dar possibilidades ao <i>tutoré</i>
	11 a 15	Atribuição 6 : propor soluções para problemas ou fazer com que o <i>tutoré</i> perceba que há várias soluções possíveis para os problemas encontrados
	17 a 19	Dificuldade 1 : aconselhar sem intimidar
	74 a 77; 124 a 136; 196 a 215	Dificuldade 7: como fazer com o <i>tutoré</i> fale sobre os detalhes de sua aula que não podem ser compreendidos apenas pela leitura da ficha de preparação de aula
Autoconfrontação simples de Tatiana	26 a 36; 99 a 102; 171 a 176	Aconselhar sem intimidar
	51 a 59	Apoiar-se nas experiências de professora para aconselhar
	77 a 79	Como fazer com que o <i>tutoré</i> fale sobre os detalhes de sua aula
	80 a 86	Experiência, domínio da sala de aula e do conteúdo a ensinar permitem ao professor focalizar nos alunos
	109 a 129	Relação de intimidade/ser confidente do <i>tutoré</i> ?
	151 a 154	Visão da <i>tutrice</i> e da <i>tutorée</i> sobre o ensino de gramática
Autoconfrontação simples de Larissa	29 a 54	Papeis desempenhados pelo <i>tuteur</i>
	61 a 87; 201 a 226	Aconselhar sem intimidar
	227 a 231, 236 a 241, 270 a 318	Fornecer atividades prontas aos <i>tutorés</i>
	244 a 260	Colocar-se no papel de colega que não tem uma resposta para trazer mais horizontalidade à conversa
Autoconfrontação cruzada	12 a 42; 57 a 59	Como fazer com que o <i>tutoré</i> fale sobre os detalhes de sua aula
	64 a 118; 232 a 248; 262 a 271; 296 a 310	Aconselhar sem intimidar
	249 a 261; 272 a 293	Relação pessoal com o <i>tutoré</i> e autoridade do <i>tuteur</i>
	314 a 355	<i>Tuteur</i> como um "confidente" (j'étais déprimée)

Retorno ao coletivo de tuteurs	364 a 378	Tratar o <i>tutoré</i> como um aluno
	414 a 431	Ensinar ou não a gramática ao <i>tutoré</i>
	540 a 542	Atribuições/papeis do <i>tuteur</i>
	123 a 155	Segundo conteúdo temático escolhido pelas <i>tutrices</i> – aconselhar sem intimidar
	213 a 299	Quarto conteúdo temático escolhido – <i>tuteur</i> como prescritor
	424 a 447; 832 a 868	Como lidar com as dúvidas de gramática do <i>tutoré</i> ?

Quadro 25 - Grupo de segmentos temáticos 1 - Papeis, atribuições e estratégias do tuteur

Nesse primeiro conjunto de segmentos temáticos, encontramos maior diversidade temática. Optamos por analisar esses conteúdos temáticos em conjunto, entretanto, porque eles aparecem muitas vezes entrelaçados nas entrevistas. Ao falarem sobre suas atribuições, por exemplo, as *tutrices* fazem referência ao que acreditam que se espera delas, às tarefas que cumprem ou tentam cumprir, às estratégias que criam para aconselhar e aos papeis que desempenham junto ao *tutoré*. Assim, com esse grupo de segmentos temáticos, esperamos responder nossas perguntas de pesquisa 2, 3 e 4¹¹² e encontrar também pistas para responder a pergunta 6¹¹³.

No segundo grupo de segmentos temáticos, de maior homogeneidade, relacionamos todos os excertos dos textos que diziam respeito aos artefatos (RABARDEL, 1995) usados pelo *tuteur* durante o *tutorat* e que nos ajudarão a responder as perguntas de pesquisa 5 e 6¹¹⁴.

Grupo de segmentos temáticos 2 – artefatos do tuteur		
Texto	Turnos	Conteúdos temáticos
Reunião de constituição do coletivo de tuteurs	26	Dificuldade 3: sistematizar o trabalho realizado, guardar a memória das reuniões para garantir uma coerência global ao longo do semestre de <i>tutorat</i>
	26 a 27 e 30 a 31	Dificuldade 4 : como lidar com os <i>tutorés</i> que não fazem sua ficha de preparação de aula
Autoconfrontação simples de Tatiana	36 a 50	Quando o <i>tutoré</i> não leva a ficha de preparação de aula
	130 a 140	Caderno para anotar o andamento do <i>tutorat</i>
	167 a 171	Utilização do moodle pelos <i>tutorés</i>
Autoconfrontação simples de Larissa	91 a 102	A utilização do computador pelo <i>tuteur</i> durante o <i>tutorat</i>
	352 a 369	Caderno para anotação da progressão das reuniões
Autoconfrontação cruzada	119 a 139; 149 a 208; 379 a 406	Ficha de preparação de aula

¹¹² 2. Quais são as prescrições sobre o trabalho do tuteur e como se posicionam as *tutrices* em relação a essas prescrições? 3. O que as *tutrices* participantes da intervenção consideram como parte do métier de tuteur? 4. Que papeis assumem *tuteurs* e *tutorés* durante a reunião de *tutorat*?

¹¹³ 6. Que semelhanças e diferenças podemos encontrar entre a atividade de cada uma das *tutrices* e o que delas podemos depreender sobre as características próprias do gênero profissional tuteur e sobre o estilo de cada *tutrice* entrevistada?

¹¹⁴ 5. Que artefatos são usados pelas tutoras no exercício de seu trabalho? Como se dá esse uso?

	140 a 148	A anotação do <i>tutorat</i> para a progressão das reuniões
	498 a 515	Entregar atividades prontas ao <i>tutoré</i>
Retorno ao coletivo de <i>tuteurs</i>	37 a 122	Artefatos do <i>tuteur</i> – ficha de preparação
	156 a 212	Anotações para assegurar a continuidade/coerência do trabalho
	306 a 423	Mostrar modelos de atividades para que os <i>tutorés</i> se apropriem deles
	448 a 594	Tomada de decisão 1 – a ficha de preparação de aula
	637 a 641	tomada de decisão 3 – formas de anotar/guardar o que se fez na reunião
	642 a 680	Retomada do conteúdo temático da ficha de preparação de aula como instrumento para guardar o que foi feito de uma reunião para a outra.
	783 a 831	<i>Retomada do</i> quinto conteúdo temático durante a tomada de decisões – atribuições do <i>tuteur</i> - fornecer atividades ao <i>tutoré</i> pode bloquear a criatividade?

Quadro 26 - Grupo de segmentos temáticos 2 - os artefatos do *tuteur*

Esses dois conjuntos de conteúdos temáticos representam mais de 80% dos segmentos temáticos identificados nos textos de análise da atividade das *tutrices*. Em nosso recorte dos dados, foram excluídos das análises os excertos que se referiam à organização da intervenção, alguns dos quais citamos durante a explicação do contexto de produção das entrevistas, e a circunstâncias muito pontuais de algum dos *tutorats* que não tenham sido recorrentes nas diferentes etapas da intervenção.

Realizamos a análise dos dois grupos de conteúdos temáticos separadamente. Percebemos, entretanto, que alguns resultados eram similares ao longo de todo o conjunto de dados. Por isso, apresentaremos primeiramente as características mais recorrentes de todos os textos nos dois grupos de conteúdos temáticos. Depois, dedicaremos uma seção aos resultados específicos que concernem cada um dos grupos de segmentos temáticos.

1.3 CARACTERÍSTICAS RECORRENTES NOS GRUPOS DE CONTEÚDOS TEMÁTICOS SELECIONADOS

Nesta seção, abordaremos as características recorrentes encontradas na análise de nossos dados de pesquisa. Essas características permeiam os dois grupos temáticos, variando por vezes de acordo com o texto do qual foram extraídos os segmentos temáticos. Ao mostrarmos o que é mais regular ao longo dos dados, poderemos destacar, nas seções seguintes deste capítulo, alguns momentos de ruptura no diálogo, em que, no plano linguageiro, algo de diferente acontece. Esperamos assim tecer algumas considerações sobre o processo de intervenção sobre o trabalho do *tuteur* e aquilo o que o dispositivo metodológico

da autoconfrontação permitiu realizar em termos de formação. Como se trata de um grande volume de dados, procuraremos exemplificar os resultados encontrados com excertos que nos pareçam significativos para nossas interpretações sobre o trabalho do *tuteur*.

Na análise dos tipos de discurso, notamos ao longo dos excertos extraídos de todos os textos o mesmo fenômeno documentado por Lousada (2006) e também encontrado em outras pesquisas (DANTAS-LONGHI, 2013; SILVA, 2015; FAZION, 2017): a quase exclusiva alternância entre o discurso interativo e relato interativo ao longo de todos os excertos. Vejamos um exemplo extraído da reunião de constituição do coletivo de *tuteurs*.

Turno	Falante	Fala
14	Larissa	et je/ dans ce que tu as dit Sílvia je crois que il y a l'idée de/de:: faire voir qu'il y a plusieurs possibilités pour remédier une situation... et je pense que c'est ça le métier aussi pour faire envisager d'autres possibilités /qu'on puisse choisir et pas agir parce que on a pas d'autres options ((gst lábio projetado para a frente))
15	Paloma	((gst mão na boca, gst lateral com a cabeça))
16	Interv. 2	Est-ce qu'on pourrait peut-être maintenant... est-ce que vous pourriez me dire/ donc parce que vous avez un [inaudible] le métier... est-ce que vous pourriez peut-être parler des difficultés que vous avez pour mettre en place toutes les choses que vous avez dites comme des caractéristiques du/du métier
17	Sílvia	Je suis débutante dans ce/ce travail... et... ce que je peux dire hum:: ce que j'ai senti un peu ((gst. Paloma apoia a cabeça na mão)) par rapport à... Mônica... qu'elle dit "ah mais tu as beaucoup d'idées... tu fais plein de choses... tu as beaucoup de créativité..." et elle se sent... inférieure ((gst. Levanta sobancelha, Larissa anota algo, depois balança a cabeça positivamente)) et quand elle a dit ça je me sentais un peu... Je sais même pas exprimer mais... qu'est-ce que c'est ce travail là... qu'est-ce que je fais... donc au lieu de donner des possibilités j'avais réduit ses possibilités
18	Larissa	[tu as intimidé
19	Sílvia	Oui... parce que/ et j'ai essayé de/de... j'ai essayé de lui dire "calme-toi parce ce que j'ai commencé comme ça aussi je savais très peu... J'avais donc avec les réunions ça m'a beaucoup aidé avec les activités ce que j'ai/ les choses que je lisais donc c'est un ensemble c'est temporel ça prend du temps"... et la semaine dernière cette semaine elle est arrivée j'ai été contente parce qu'elle est arrivée et a dit "ah j'ai réussi à préparer une activité" ((gst bracos para cima, riso)) et là j'ai été plus soulagée par rapport à cet angoisse que j'avais juste au début... parce que je voulais faire hum:: inciter la créativité et ça donnait une chose inverse... mais finalement je vois que ça commence à venir et elle a/ et elle va m'envoyer par mél on va voir ensemble... mais j'ai été très ((gst. Punho fechado para a frente)) (...)

Excerto 12 - Constituição do coletivo de tuteus - anternância entre discurso interativo e relato interativo

No excerto citado, Larissa retoma uma fala de Sílvia, sobre como faz parte do *métier* fazer com que o *tutoré* veja que há muitas possibilidades de ação para remediar uma situação (“*faire voir qu'il y a plusieurs possibilités pour remédier une situation... et je pense que c'est ça le métier aussi pour faire envisager d'autres possibilités*”). Para expressar sua opinião sobre o assunto, a *tutrice* situa sua fala de forma implicada e conjunta (“*je pense*”; “*il y a plusieurs possibilités*”). Na sequência, a *intervenante* 2 pede às *tutrices* que falem sobre as dificuldades do trabalho do *tuteur*. Quando Sílvia toma a palavra, ela também situa sua fala

no discurso interativo, dizendo que é iniciante no trabalho de *tuteur* (“*je suis débutante dans ce travail*”). Depois, parece começar um relato, ao referir-se ao seu sentimento no passado (“*j’ai senti un peu par rapport à Monica*”), retorna ao discurso interativo com o verbo *discendi* que introduz a voz de sua *tutoré* no presente do indicativo (“*elle dit ‘ah mais tu as beaucoup d’idées... tu fais plein de choses... tu as beaucoup de créativité...’ et elle se sent... inférieure*”) e a mistura entre discurso interativo e relato interativo continua marcando a diferença entre o tempo da experiência vivida (“*au lieu de donner des possibilités j’avais réduit ses possibilités*”), em que a *tutrice* relata a dificuldade em não intimidar o *tutoré* ao dar um conselho, e o tempo do comentário junto aos pares sobre essa experiência (“*Je sais même pas exprimer mais... qu’est-ce que c’est ce travail là... qu’est-ce que je fais...*”). Essa alternância inaugura um segmento maior de relato interativo, em que, a partir do comentário de Larissa (*tu as intimidé*), Elisa conta mais detalhes sobre como fez para acalmar sua *tutorée*, encorajá-la e incitar sua criatividade e autonomia.

O mesmo movimento de alternância entre discurso interativo e relato interativo pode ser observado nos segmentos das entrevistas em autoconfrontação e do retorno ao coletivo de *tuteurs*. Em alguns casos, o relato é introduzido para comentar algo sobre a reunião de *tutorat* que é objeto de análise na intervenção, como no excerto a seguir.

Turno	Falante	Fala
55	Interv. 1	Qu'est-ce que tu veux dire? Tu te sert aussi des expériences qui n'ont pas marché?
56	Tatiana	Oui...oui... Pour:: je/je/peut-être je reformule ((gst. Indicador na tēmpora)) uhn:: éh:: pas vraiment où j'ai eu l'expérience... je pens/j'ai réfléchi mais quand le <i>tutoré</i> dit quelque chose... je me souviens que s'est passé et:: je reformule en une solution... c'est très vite... Je/je pense en ce moment comment ça marche la mémoire... mon cerveau... pour la solution... mais:: je crois que c'est ça... je/je profite de::/des expériences... que j'ai eu et:: ont marché la solution et d'autres que peut-être j'ai fait différemment au passé mais aujourd'hui... mais en général les cas dont je parle ce sont des:: des situations qui ont marché... par exemple... elle parlait là de la/des gens qui comprennent pas... pas qui comprennent pas mais qui pensent "ah qu'est-ce que c'est un adverbe...un adjectif"... vraiment j'ai déjà eu ces problèmes... des gens qui regardaient comme ça... j'arrête et je demande "qu'est-ce que c'est un adverbe les gens?"... il y en a quelques qui expliquent... on révise.. ou même y a des gens que:: je me souviens pas si là on a expliqué... mais des gens qui savent pas bien trouver le sujet de la phrase... on doit arrêter ((gst olhar para o lado)) "ah qui est le sujet"...j'ai déjà eu... en général c'est ça... je prends des:: des expériences vraiment vécues...

Excerto 13 - ACS Tatiana – alternância entre discurso interativo e relato interativo remetendo ao *tutorat* analisado

Quando perguntada pela *intervenante* 1 se ela também utiliza experiências que não deram certo para poder aconselhar, Tatiana situa seu discurso de forma implicada e no presente do indicativo para falar de como geralmente mobiliza suas experiências durante o *tutorat*, dizendo que aproveita experiências vividas que deram certo e como também fala sobre situações que originalmente deram errado e para as quais já encontrou novas soluções

(“*Je/je pense en ce moment comment ça marche la mémoire... mon cerveau... pour la solution... mais:: je crois que c'est ça... je/je profite de::/des expériences... que j'ai eu et:: ont marché la solution et d'autres que peut-être j'ai fait différemment au passé mais aujourd'hui...*”). Em seguida, ela faz referência direta ao filme do *tutorat* assistido para exemplificar sua forma de agir e dizer como reconhece os problemas vividos pelo *tutoré*, alternando o tempo presente das ações recorrentes e o tempo passado referente à situação analisada, marcada pelo uso do pretérito perfeito e imperfeito e pelo dêitico espacial “*ai*” (“*par exemple... elle parlait là*”; “*je me souviens pas si là on a expliqué...*”)

Em outros excertos, porém, vemos que o relato interativo refere-se a tempos passados distintos, como é o caso do segmento a seguir, extraído da entrevista em autoconfrontação simples de Larissa.

Turno	Falante	Fala
70	Intervenante 1	oui ((riso)) ben... ça m'a attiré l'attention parce qu'en même temps que:: j'ai eu la même impression que toi... enfin... que tu/tu donnais une instruction:: tu disais ((gst. Larissa afirmativo com a cabeça)) “tu fais ceci... tu lis cela... ensuite tu fais ceci... tu me réponds ça... enfin... si tu veux”... en même temps que c'était une instruction comme une consigne tu dis “mais si tu veux::” quel est le rôle de ce “si tu veux”?
71	Larissa	ah... non... un rôle déjà de tout relativiser... toujours tout le temps... parce que je pense que... non franchement... tu sais... ((gst. Olhar para cima)) là quand tu me/ puisque tu me poses la question... ça... fin/ je pense que:: par rapport à ma formation didactique... je me rappelle au/quand j'ai commencé j/j'ai pas suivi CE genre de tutorat tel comme on le pratique la dans les cursos extras... mais... je pense que j'ai/j'ai appris des choses et je les ai prises comme une RÈgle... tu vois? ce n'est pas que je les maîtrise bien...

Excerto 14 - ACS Larissa - alternância entre discurso interativo e relato interativo remetendo a uma lembrança anterior ao *tutorat* analisado

Para perguntar sobre uma das cenas do *tutorat* escolhidas por Larissa para análise, a *intervenante* 1 faz referência ao filme no passado e de forma implicada (“**j'ai eu la même impression que toi... enfin... que tu/tu donnais une instruction::**”) para perguntar sobre o papel da expressão “se você quiser” (“*si tu veux*”) que é repetida pela *tutrice* depois de dar um conselho. Em sua resposta, Larissa explica que tenta, com isso, relativizar tudo o que aconselha para sua *tutoré* e baseia essa sua estratégia em sua experiência vivida quando começou a ensinar. Situando sua fala num eixo passado implicado, ela então traz à tona a lembrança de sua formação didática, em que, segundo ela, aprendeu coisas e as tomou como uma regra, reforçando pela ênfase na sílaba “re” o caráter estrito da regra a ser seguida (“**j'ai appris des choses et je les ai prises comme une RÈgle**”). Vemos, assim, que a situação de autoconfrontação traz à tona lembranças anteriores ao *tutorat*, que dizem respeito a experiências significativas para as *tutrices* e que são trazidas para a discussão para justificar ações ou pontos de vista sobre o trabalho.

No cruzamento entre os tipos de discurso e os conteúdos temáticos discutidos pelas *tutrices*, percebemos, então, que o relato interativo é um tipo de discurso mobilizado tanto em segmentos em que as *tutrices* relatam experiências vividas a título de exemplo ou embasamento para sua argumentação sobre as escolhas feitas no trabalho – o que condiz com a caracterização de Bulea (2010) para os segmentos da figura de ação acontecimento passado - quanto em segmentos em que analisam o agir-referente em cena no filme da autoconfrontação. O discurso interativo, por sua vez, é mobilizado em segmentos em que as *tutrices* explicam ou emitem sua opinião sobre o agir-referente ou, de forma mais geral, sobre seu trabalho ou a atividade dos *tutorés*. Nesses segmentos, é comum também a ocorrência da modalização lógica com valor de opinião (*je trouve que; je crois que*). É o caso do excerto a seguir, extraído da autoconfrontação simples de Tatiana:

Turno	Falante	Fala
102	Tatiana	Je crois que:: ((gst. Afirmativo com a cabeça, depois inclina a cabeça)) ça dépend... Par exemple je/je:: je la laisse parler ce qu'elle ferait et après je donne des suggestions... je crois que je donne des suggestions vite... Je la fais pas penser "ah... quelle serait là uhn une autre manière de faire?" et je sais qu'elle a un peu d'expérience déjà... je sais pas si c'est à cause du temps... je crois que c'est à cause du temps...

Excerto 15 - ACS de Tatiana - discurso interativo

Nesse segmento de sua entrevista, Tatiana explica o que se passa na cena analisada durante a autoconfrontação, justificando sua escolha de dar sugestões rapidamente pela necessidade de ir diretamente ao ponto e ganhar tempo no *tutorat* para conseguir abordar a aula toda. Em todo o segmento, temos a implicação e a relação de conjunção da fala de Tatiana pelo uso da primeira pessoa do singular (*je*) e pelos verbos conjugados no presente. É também frequente o uso de modalização lógica com valor de opinião (*je crois que*), certeza (*je sais que*) e dúvida (*je sais pas si*), que indicam que o agir-referente é objeto de uma apreciação por parte da *tutrice*.

Essa configuração de alternância da representação do agir-referente pelo discurso interativo e pelo relato interativo parece ser a mais comum em textos de entrevistas em autoconfrontação, como notado também por Freudenberg (2014, p. 99), que argumenta que nesses casos o caráter de proximidade com a situação analisada prevalece sobre um suposto caráter retrospectivo ou ilustrativo do agir e que, portanto, justifica que sejam também classificados como segmentos de figura de ação ocorrência. Em nossas análises, optamos pela seguinte distinção, baseada na observação de nossos dados e em resultados de pesquisas que também analisavam entrevistas sobre o trabalho docente (LOUSADA, 2006; DANTAS-LONGHI, 2013; FREUDENBERGER, 2014; SILVA, 2015; FAZION, 2017): os segmentos

que faziam referência a um agir em geral anterior ao agir-referente analisado, trazido à discussão a título de exemplo e sempre marcado pelo relato interativo e os segmentos que tratavam do *tutorat* específico em análise, mas de forma ilustrativa/retrospectiva, foram classificados como segmentos de figura de ação acontecimento passado; os segmentos que tematizavam como contíguo ou próximo da situação de enunciação o agir-referente precisamente analisado nas entrevistas, que ora aparecia em discurso interativo, ora em relato interativo foram classificados como figura de ação ocorrência. Essa distinção nos permitiu examinar, nos segmentos de figura de ação acontecimento passado, as experiências anteriores que são trazidas à discussão pelas *tutrices* para justificar seu agir no *tutorat*, um aspecto dos dados que mostraremos na próxima seção.

Um outro caso frequente de mobilização do discurso interativo diz respeito à tematização do agir como um fato recorrente, que caracteriza a figura de ação experiência. É o caso do segmento a seguir, extraído da entrevista em autoconfrontação simples com Tatiana.

Turno	Falante	Fala
42	Tatiana	() même Alice el/ je trouve qu'elle n'a pas une mauvaise notion du temps... mais:: de ce qu'elle dit le:: les séances précédentes elle ah:: je crois qu'elle centre beaucoup le cours sur elle... ou sur elle et les grands groupes... uhn:: je/j'essaie de lui dire "ah:: tu peux faire des activités comme ça comme ça"... elle dit qu'elle fait des activités par deux ou trois mais:: quand elle m'explique je crois que c'est très centré sur elle le cours elle dit qu'ils aiment et que ça va bien... mais:: elle dit que::: il y a des gens qui parlent pas alors (...)

Excerto 16 - ACS Tatiana - discurso interativo com valor de recorrência – figura de ação experiência

No excerto citado, Tatiana explica que acha a aula de sua *tutorée* muito centrada na figura do professor, o que seria um indicador de que os alunos têm pouco espaço para falar e interagir entre si em atividades em duplas ou pequenos grupos. No excerto, a implicação é marcada pelo uso do dêitico “je” referindo-se à *tutrice* e o pronome “elle” referindo-se à *tutorée*. No início do excerto, a *tutrice* introduz sua opinião sobre a aula da *tutorée* por meio de modalizações lógicas indicando opinião (“*je trouve que*”, “*je crois que*”). Em seguida, ela tematiza alternadamente seu agir por meio da modalização pragmática indicando o que ela tenta fazer (“***je/j'essaie de lui dire*** ‘ah:: tu peux faire des activités comme ça comme ça’”) e o agir da *tutorée* por meio da inserção do discurso indireto (“***elle dit qu'elle fait*** des activités par deux ou trois; ***elle dit qu'ils aiment*** et que ça va bien”). A conjunção é marcada pelo presente do indicativo e a recorrência pelo marcador temporal “quando” (“***quand elle m'explique je crois que*** c'est très centré sur elle le cours”).

Nos excertos analisados, não encontramos nenhum segmento de narração e nem de discurso teórico. O que temos são pequenas rupturas na implicação durante alguns poucos segmentos do texto, com expressões como “il faut...” ou “c’est important”. Nas raras ocorrências de orações impessoais, elas vêm em geral acompanhadas de modalizações lógicas indicando que se trata da opinião da *tutrice*, como no exemplo a seguir, extraído da reunião de constituição do coletivo de *tutrices*.

Turno	Falante	Fala
8	Elisa	Mais sinon je suis d'accord avec Paloma... <i>C'est/c'est l'orientation c'est stimuler la créativité donner des outils peut-être les aider avec des/ voir les cours avec des catégories des idées plus générales pour qu'ils puissent construire leurs cours... je crois que ça c'est:: enfin ce qu'on fait</i>

Excerto 17 – Reunião de constituição do coletivo de tuteurs – Tipo de discurso misto teórico-interativo

Ao falar sobre o papel do *tuteur*, Elisa diz concordar com Paloma e depois dá sua definição de um dos papéis do *tuteur*, ou seja, estimular a criatividade dos *tutorés* e fornecer ferramentas para que eles possam construir suas próprias aulas (“*C'est/c'est l'orientation c'est stimuler la créativité donner des outils... pour qu'il puissent construire leurs cours*”), terminando com o enunciado “acho que é isso que fazemos” (“*je crois que ça c'est:: enfin ce qu'on fait*”). Esses segmentos mistos teórico-interativos que tematizam a natureza do trabalho do *tuteur* de forma mais genérica, são marcados pela ausência de dêiticos. Em geral, vemos o uso do verbo “ser” e a estrutura sintática sujeito-verbo-complemento, que nos permitiram caracterizar os segmentos de figura de ação definição, mais frequentes nas reunião de constituição do coletivo de *tutrices*, em que foi pedido às *tutrices* que falassem sobre o papel do *tuteur* e as dificuldades de seu trabalho, e também na entrevista em autoconfrontação cruzada e no retorno ao coletivo, em que as *tutrices* se encontravam diante de seus pares. Exploraremos as figuras de ação definição e canônica nas próximas seções.

Pela análise dos tipos de discurso, podemos dizer, portanto, que, embora haja um agenciamento de tipos de discurso da ordem do expor e do relatar que se alternam ao longo do texto, a implicação é uma constante. Isso mostra que, durante a intervenção, o trabalho é analisado de uma perspectiva muito marcada pela subjetividade. Além disso, a alternância desses tipos de discurso e as eventuais ocorrências de tipos de discurso mistos teórico-interativos indicam também que a intervenção mobiliza diferentes formas de apreender e racionalizar as experiências, materializadas nesses diferentes tipos de discurso (BRONCKART, 2008a, p.90).

Com relação aos mecanismos de conexão, percebemos, no nível frasal, uma grande recorrência da conjunção adversativa “mas” (*mais*) e da conjunção aditiva “e” (*et*) no interior dos turnos das *tutrices*, como no excerto a seguir.

Turno	Falante	Fala
123	Tatiana	Elle/elle notait... bien sûr... elle préparait <i>mais</i> pour elle... alors j'allais pas comprendre ses notes et tout... <i>et elle a dit "ah::: j'aurais voulu venir trente minutes avant pour préparer..." mais... l'idéal c'est que le tuteuré prépare...</i> je ne sais pas... ((rire)) trois jours avant... mais elle n'a pas fait... et:: ou un jour avant pour qu'elle me montre... <i>et l'idéal de ce que j'ai...j'ai/j'ai été ensuite ici c'est que:: on doit discuter la séance/le cours de l'autre semaine... mais en général je parlais avec elle des cours de la semaine où on était... Et c'était compliqué</i>

Excerto 18 – ACC – Mecanismos de conexão

No excerto citado, Tatiana fala sobre como sua *tutorée* prepara as aulas sem o apoio da ficha de preparação de aula. No encadeamento das ações da *tutrice* e da *tutoré*, pode-se perceber um jogo de oposições que se constrói entre as ações da *tutorée* e a insatisfação da *tutrice* com a forma usada pela *tutorée* para elaboração do seu material (*elle préparait **mais** pour elle*) e a própria circunstância de ter que discutir sobre as aulas que seriam dadas na mesma semana (*l'idéal c'est que le tuteuré prépare trois jours avant **mais** elle n'a pas fait / on doit discuter le cours de l'autre semaine, mais en general je parlais avec elle des cours de la semaine où on était*), o que não lhe dá recursos para compreender as intenções da *tutorée* e, portanto para ajudá-la em sua preparação. Assim como no exemplo citado, percebemos que a grande frequência da adversativa “mas” demonstra a complexidade do trabalho das *tutrices*, que se dá em constante dependência com relação ao trabalho realizado pelos *tutorés* e à interação que se produz durante o *tutorat*. O aconselhamento exige das *tutrices* a capacidade de lidar com as contrariedades daquilo que o *tutoré* fez ou deixou de fazer, pois em função das ações do *tutoré* se constroem recursos ou impedimentos para o conselho.

Quanto aos mecanismos de conexão que atuam no nível da organização textual, encontramos marcas de acordo/concordância ou discordância/controvérsia tanto pelos aspectos verbais quanto pelos gestos. Vejamos um exemplo.

Turno	Falante	Fala
275	Tatiana	Je me sens mieux de: être plus assertive... peut être... de... je sais pas... parce que je/je pense pas que uhn:: c'est/c'est:: une règle... c'est une obligation d/de la tutrice... c'est comme si une ((gst. Aspas com os dedos)) "amie" disait "ah... écoute... c'est mieux" ((rire))
276	Larissa	Ché pas mais dans ce que tu dis... je pense que c'est... bon... eh... c'est bien peut être pour commencer de cette façon là... mais moi... ((gst. Mão no peito)) je pense que l'idéal... ce serait/((gst. Olha para Tatiana, balança a cabeça negativamente)) "l'idéal"... bon... l'idéal ce serait de... que ça/qu'on puisse travailler... qu'on puisse être intimes par le seul fait qu'on est enseignants ((gst negativo com a cabeça))

277	Tatiana	Oui... oui
278	Larissa	Et pas parce que tu m'as raconté un truc... mais je vois ((gst. Mão na direção de Tatiana)) ce que tu me dis
279	Tatiana	Oui... oui
280	Larissa	Moi même... je... j'ai changé plein/plein/plein da/de trucs personnels avec les:: les <i>tutorés</i> et tout... et je pense que ça: ça favorise... tu vois... mais:... ((gst lábios apertados, olhar para cima))
281	Tatiana	Non... oui
282	Larissa	Je/j'aime pas trop non plus... tu vois... oui
283	Tatiana	Uhum... ((gst afirmativo com a cabeça)) oui... non... je dis pas qu'on raconte toute la
284	Larissa	Mais je pense que c'est/c'est une bonne stratégie... oui

Excerto 19 - ACC - Mecanismos de conexão - concordâncias e controvérsias marcadas pelo verbal e não-verbal

Nesse excerto da autoconfrontação cruzada, Tatiana e Larissa discordam quanto à necessidade de conhecer mais sobre a vida pessoal do *tutoré*. No turno 275, Tatiana explica que se sente melhor em ser assertiva quando conhece seu *tutoré* (*Je me sens mieux de: être plus assertive...*), pois assim seria como se seus conselhos viessem de uma “amiga” (*c'est comme si une ((gst. Aspas com os dedos)) "amie" disait "ah... écoute... c'est mieux"*), termo atenuado pelo gesto de aspas com a mão, marcando uma modalização autonímica. Para Larissa, o fato de *tuteur* e *tutoré* serem professores deveria ser suficiente para criar uma aproximação e uma relação de intimidade entre os dois. Larissa inicia sua resposta, no turno 276, com uma modalização lógica indicando dúvida (*ché pas*) e pela adversativa (*mais*) para introduzir sua opinião marcada pela modalização lógica com valor de opinião (*je pense que*) e pela estrutura concessiva (*c'est bien peut-être pour commencer/mais l'idéal ce serait qu'on puisse être intimes par le seul fait qu'on est enseignants*), reforçando sua opinião pelo gesto negativo feito com a cabeça. A escolha da estrutura concessiva atenuada ainda pela modalização lógica indicando dúvida confere à fala de Larissa uma polida discordância em relação à fala de Tatiana, que continuará nas falas seguintes com concessão “penso que isso favorece” (*je vois ce que tu me dis / je pense que ça favorise*) seguida da adversativa “mas não gosto muito” (*mais je n'aime pas trop non plus*). Assim como nesse segmento, há diversos excertos dos textos analisados em que se pode perceber, ainda que de forma sutil, uma discordância entre as *tutrices*. Baseando-nos em Clot (2016), acreditamos que esses momentos de controvérsia são essenciais para o desenvolvimento do debate entre as *tutrices* e contribuem para uma melhor compreensão dos conflitos de critério em jogo durante o *tutorat*, uma característica da intervenção pela autoconfrontação que será explorada nas próximas seções.

Com relação aos mecanismos enunciativos, assim como pontuaram os estudos anteriores (LOUSADA 2006, DANTAS-LONGHI, 2013; SILVA, 2015; FAZION, 2017), encontramos uma característica marcante das entrevistas em autoconfrontação, a existência de

dois planos enunciativos, sendo o primeiro plano da autoconfrontação em curso e o segundo plano da situação de trabalho.

No plano da entrevista, temos o aqui-e-agora da enunciação marcado pelos dêiticos de pessoa “eu” e “tu”, representando alternadamente a *tutrice* entrevistada e a *intervenante* entrevistadora. Já o *tutoré* ou os *tutorés* são representados pela terceira pessoa, como é o caso neste excerto extraído da autoconfrontação simples com Larissa.

Turno	Falante	Fala
227	Larissa	((gst. Rosto apoiado na mão)) mais::: oui pour moi c'est/ ça c'est une question tu vois? hum::: dans quelle mesure je peux dire tout ce que je veux pourvu que j'aie mon disque dur plein d'activités à... à envoyer aux tuteurs après... donc parfois je/je m... oui je pense que je devrais avoir des tas de choses toutes prêtes... dont ils puissent se servir... meme si c'est pour changer ou pour ne pas... mais tu sais? je devrais avoir des choses toutes prêtes...

Excerto 20 - ACS Larissa - Mecanismos enunciativos – dêiticos “je”/”tu”

No plano da situação de trabalho, à contrapartida, vemos a inserção de vozes da *tutrice* e de seus *tutorés* por meio do discurso direto e do discurso direto livre. Nelas, os dêiticos “je” e “tu” representam, alternadamente, a *tutrice* e seu/sua *tutoré(e)*. Essas vozes aparecem tanto em segmentos de discurso interativo quanto em segmentos de relato interativo. Vejamos um exemplo da inserção de vozes da situação de trabalho no relato interativo.

Turno	Falante	Fala
255	Elisa	(...) Ce qui me:: gênait c'est quand j'essayais de prescrire et je voyais que... les gens... tu vois... ils s'en fichaient un peu "ah... mais je vais suivre le livre... tu vois? Je fais un... deux... trois... quatre... cinq" et je dis "d'accord... mais tu vois que ici/si/si t'arrives/si tu termines avec un point langue... comment tu vas commencer après quelque chose..." Essayer de poser des questions... Mais c'était comme si moi... je... je sais pas... ils voyaient pas ça d'une manière... D'une bonne manière... ((gst. Tatiana afirmativo com a cabeça)) et quand la prescription n'est pas bien acceptée... ça me gêne ((riso))

Excerto 21 - voz da situação de trabalho no relato interativo

Nesse excerto, ao falar de como a incomodava quando ela tentava prescrever e o *tutoré* não a ouvia, Elisa reproduz em discurso direto livre a fala de seu *tutoré*, que diz que vai seguir o livro didático ("ah... mais **je** vais suivre le livre... **tu** vois? **Je** fais un... deux... trois... quatre... cinq") e depois sua própria voz em um discurso direto introduzido pelo verbo discendi “dizer”, para mostrar como faz para que ele dê mais detalhes sobre como vai realizar a atividade (*d'accord... mais **tu** vois que ici/si/si t'arrives/si **tu** termines avec un point langue... comment **tu** vas commencer après quelque chose...*). Notamos assim uma ruptura com o

destinatário imediato do diálogo da reunião de retorno ao coletivo, com os dêiticos “je” e “tu” representando o *tutoré*.

Com frequência, as vozes que remetem ao plano enunciativo da situação de trabalho são acompanhadas também de gestos que representam as ações desempenhadas pelas *tutrices* e *tutorés*, como é o caso do excerto a seguir.

Turno	Falante	Fala
144	Tatiana	Oui... j'ai/je/j'ai pris des notes... et... et en général je demandais alors pour cette activité... ((gst. lendo e anotando no caderno)) " ah... laisse moi voir... tu as:: ah onze élèves... ah... d'accord... " au lieu de demander ((gst. franzir de sobrancelhas)) " combien d'élèves ? "... non... ((gst. olhando o caderno)) je le regarde

Excerto 22 - ACC - Gestos mimetizando a situação de trabalho

No excerto citado, Tatiana fala sobre como pedia maiores informações ao *tutoré* sobre o contexto de sua aula. Com o verbo discendi “perguntar” (*je demandais*) conjugado no pretérito imperfeito, ela introduz sua voz da situação de trabalho ("*ah... laisse moi voir... tu as:: ah onze élèves... ah... d'accord...*"; "*combien d'élèves ?*"), na qual ela pergunta quantos alunos o *tutoré* tem e acompanha a pergunta do gesto *à blanc* de anotar e do franzir de sobrancelhas indicando dúvida, que não têm função de ação no momento da entrevista, mas que reproduzem o gesto da situação de trabalho (LEPLAT, 2013 p. 9).

Percebemos assim que a vívida representação da situação de trabalho durante a autoconfrontação dá corpo e voz às experiências vividas, trazendo-as à tona para a análise da atividade. Assim como Lousada (2006), acreditamos que a presença dessas vozes seja um indicador da retomada da experiência vivida que, no plano do comentário, se torna objeto de apreciação pelas *tutrices*, permitindo assim que se elaborem novas possibilidades de ação (CLOT, 2001).

Ainda com relação aos mecanismos enunciativos, parece-nos útil ressaltar as diferentes formas de implicação enunciativa que se revelam pelo uso dos pronomes “on”, “nous” e “tu”, este último com valor genérico.

Conforme explica Maingueneau (1991, p. 20) o pronome sujeito “on”, que se refere apenas a referentes humanos, pode ter valor genérico ou não genérico. Nesse último caso, fica evidente sua plasticidade, pois “on” pode incluir ou excluir o locutor, referindo-se aos interlocutores, a uma terceira pessoa, sendo às vezes ambíguo. De forma geral, “on” imprime mais autonomia ao enunciado do que o pronome “nous”. Em português, seu uso mais frequente seria equivalente a “a gente”, representando a primeira pessoa do plural, ou à partícula impessoal e apassivante “-se”, mas em alguns casos assume também as formas da

terceira pessoa do singular e do plural, da primeira pessoa do singular e até mesmo da segunda pessoa, referindo-se ao interlocutor.

Para compreender o referente das ocorrências de “on” ao longo das entrevistas, observamos os demais pronomes e substantivos presentes nos enunciados, bem como os verbos que os acompanham. Vejamos um exemplo.

Turno	Falante	Fala
342	Tatiana	((gst. Olha para Larissa em silêncio, volta a olhar pra <i>intervenante</i>)) Mon opinion c'est qu' on doit séparer... par exemple... la personne dit "ah... j'étais déprimé" ((gst. Volta a olhar para Larissa)) "ah... oui... mais... Ça va? Qu'est que s'est passé?" si je/ "qu'est ce que s'est passé?" "ah... je me suis disputé avec ma mère... Mais ça va... ça va... (pour le mieux et tout là)" et ça va...
343	Larissa	((riso)) Et on fait aller
344	Tatiana	On doit couper... ((gst. tesoura com os dedos)) on doit fermer ce sujet et continuer au sujet du cours... Si/ parce que si on discute la dispute avec la mère... c'est pas de notre tâche...

Excerto 23 - ACC - Pronome "on" representando as *tutrices*

Nesse exemplo, ao falar sobre as confidências pessoais que um *tutoré* pode fazer durante a reunião do *tutorat*, Tatiana diz que de seu ponto de vista deve-se separar o que concerne a vida pessoal e o trabalho realizado no *tutorat*. No turno 342, o pronome "on" pode ser assumido como um pronome que representa a *tutrice*, aquela que deve separar a esfera pessoal da profissional. Na sequência, no turno 344, ao dizer que discutir a briga com a mãe não é "nossa tarefa", fica mais claro que o pronome "on" na ocorrência refere-se ao *tuteur*, na tentativa de definir aquilo que lhe compete. Assim, Tatiana defende que as *tutrices* "devem cortar", expressão acompanhada de um gesto de mão representando uma tesoura cortando, elas devem encerrar esse assunto, pois o aconselhamento sentimental não faz parte de suas tarefas (**On** doit couper... **on** doit fermer ce sujet et continuer au sujet du cours... Si/ parce que si **on** discute la dispute avec la mère... c'est pas de **notre** tâche...).

Ao longo dos excertos analisados, encontramos um conjunto de referentes possíveis para o pronome “on” em cada um dos textos da intervenção. Repertoriamos também os valores assumidos pelos pronomes “nous” e pelo “tu” genérico, que resumimos no quadro a seguir.

	grupo 1 professor iniciante		grupo 2 <i>tuteur e tutoré</i> em interação	grupo 3 professor/professor experiente		grupo 4 <i>tuteur</i>	grupo 5 outros casos
	<i>tuteur</i>	<i>professor iniciante</i>	<i>tuteur e tutoré</i>	<i>professor genérico</i>	<i>professor experiente</i>	<i>Tuteur(s)</i>	<i>"eu", impessoal, indefinido ou ambíguo</i>
Reunião de constituição do coletivo de tuteurs			"on" - (Paloma, turnos 3 e 30; Elisa, turno 11; Sílvia, turno 31)	"on" (turno 9 – Larissa)	"on" (turno 213 – Larissa)	"on" (turno 4 Sílvia; turno 9, Larissa; turno 77 Elisa;)	"on" como um "je?" (turno 76 Larissa)
Entrevista em auto-confrontação simples com Tatiana		"on" (turno 82)	"on" (turno 47; turno 102)	"on" (turno 80; turno 84)	"on" (turno 42)		"on" impessoal? professor iniciante? (turno 100); "on" como "eu, tutrice" (turno 131)
Entrevista em auto-confrontação simples com Larissa			"nous" (turno 316)				
Entrevista em autoconfrontação cruzada	"on" (Larissa, turnos 397 e 422); "nous" (Larissa, turno 422)	"on" (Tatiana, turno 99)	"on" (Tatiana, turnos 38; 123; 259; 281; 285; Larissa, turnos 58; 124; 137; 28; 240; 345); "on" como "tutrice e tutoré" inclusos em um grupo de professores (Larissa, turno 276);	"on" Larissa, turno 349; Larissa, turno 368		"on" (Tatiana, turnos 27, 342, 344, 346, 289; 281, 421, Larissa, turnos 28, 41, 126, 161, 171, 199, 240, 349, 345, 355, 382); "on" associado a "nous" (Larissa, turno 58; Tatiana, turno 170;) "tu" genérico (Larissa, turno 126);	"on" como "je" (Tatiana, turno 289); "on" ambíguo: tutrice ou tutoré (Larissa, turnos 282 e 284); "on" pessoas em geral (Tatiana, turno 430); "on" impessoal: didática? (Larissa, turno 201); "on" : grupo de estudos? (Larissa, turno 382)
Reunião de retorno ao coletivo de tuteurs	"on" (Elisa, turnos 85 e 255; Tatiana, turno 86)		"on" (Elisa, turno 245; Larissa, turnos 266, 268, 321; 441; 562)	"on" (Larissa, turno 95)		"on" (Elisa, turnos 51, 133, 200, 214, 239; Tatiana, turnos 136, 288, 460; Larissa, turnos 238; 268; 472); "on" associado a "nous" (Elisa, turnos 149, 808, 825; Tatiana, turnos 153, 838, 787, 791; Larissa, turno 846) "tu" genérico (Elisa, turnos 389, 391, 393, 823)	"on" indefinido/ impessoal/ todo mundo (Tatiana, turno 252); "on" como "as pessoas" (Larissa, turno 846) "on" genérico com sentido de "je" (Elisa, turno 559)

Quadro 27 - Dêiticos de pessoa com valor coletivo: "on", "nous" e "tu" genérico

Dividimos as ocorrências em 5 grupos: “professor iniciante”, quando o pronome “on” era usado para referir-se de forma englobante à *tutrice* em seu início de carreira, ou de forma

excludente ao *tutoré* e aos professores iniciantes de modo geral; “*tuteur e tutoré*” quando se tratava do uso do pronome “on” englobante representando as atividades conjuntas das *tutrices* e seus *tutorés*; “professor e professor experiente”, quando se tratava de falar de ações próprias do professor de modo geral ou do professor experiente, distinguindo-o do professor iniciante; “*tuteur*”, quando os pronomes eram usados de modo englobante nas ocasiões em que as *tutrices* se referiam de forma coletiva ao trabalho do *tuteur*; “outros casos”, quando o pronome era usado para conferir impessoalidade ao enunciado, quando se referia a uma ação individual da *tutrice* ou quando seu valor era indefinido ou ambíguo. Também organizamos as ocorrências por falante e por entrevista o que nos permite observar uma evolução no valor desses pronomes, sobretudo do “on” ao longo da intervenção.

Notamos que o “on” representando “*tutrice e tutoré*” é frequente em todas as entrevistas, representando o *tuteur* como alguém que “faz junto” com o *tutoré*. O “on” inclusivo representando o “*tuteur e o tutoré*” muitas vezes também remete à necessidade do *tuteur* de se colocar no lugar do *tutoré* para antecipar suas dificuldades.

Ao compararmos as ACS com a reunião de constituição do coletivo de *tutrices*, podemos perceber que, na ausência dos pares, as *tutrices* tendem a referir-se a si mesmas de forma subjetiva, contando ou comentando suas ações de uma perspectiva individual. Comparando essa primeira fase da intervenção (constituição do coletivo + ACS) com a fase final da intervenção (ACC e retorno ao coletivo de *tutrices*), notamos um considerável aumento nas ocorrências dos dêiticos “on” e “nous” além da aparição do “tu” genérico representando as *tutrices* de forma geral ao final da intervenção, principalmente em segmentos de discurso interativo, em que as *tutrices* comentam no presente as situações vividas, emitindo sua opinião sobre elas. Como proposto pelos ergonomistas e clínicos da atividade que empregam os métodos indiretos, constatamos que estar diante dos pares permite reconhecer-se como parte do grupo e que, como formula Clot (2008/2011, p. 227), esse “on” que aproxima as *tutrices* traz consigo um respondente coletivo que sustenta a atividade individual. Nesse sentido, acreditamos que a intervenção possibilitou às *tutrices* a construção de uma imagem de si enquanto membros de um coletivo que compartilha os mesmos dilemas.

Tendo em vista a tendência geral à implicação observada nas autoconfrontações, sobretudo com a primeira pessoa do singular (*je*), interrogamo-nos quanto ao valor mais genérico que os pronomes “on” e “tu” imprimem não apenas nos segmentos em que estão contidos, mas na própria continuidade da discussão entre as *tutrices*. Poderíamos considerar a introdução nos segmentos de discurso interativo dos pronomes “tu” com valor genérico e “on”, ambos representando as *tutrices*, como uma ruptura de uma forma de raciocínio

individual em vias de se construir como raciocínio genérico? Exploraremos esse questionamento nas próximas seções.

Retomando os procedimentos de inserção de vozes nas entrevistas, como explicamos, se constroi ao longo dos textos a correlação entre dois planos enunciativos, sendo o primeiro referente à situação de trabalho e o segundo referente à entrevista em curso. Além dessas vozes da situação de trabalho, em que *tutrices* e *tutorés* aparecem como “personagens” de situações vividas trazidas à tona na discussão pelo discurso direto, temos ainda outras vozes que puderam ser identificadas pela ruptura com os destinatários imediatos das entrevistas, pela referência a personagens do meio de trabalho e do campo mais amplo da didática das línguas e pelo uso de jargões comuns no contexto analisado.

Ao longo das entrevistas, encontramos duas ocorrências da voz da fala interior (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014), em que o enunciador conversa consigo mesmo, de forma semelhante ao que ocorre na fala egocêntrica infantil conforme a descrição vygotskiana. Reproduzimos os dois excertos a seguir.

Turno	Falante	Fala
130	interv. 1	Là... c'est qui m'a intéressée... en fait... c'est que tu donnes un exemple d'activité tu l'expliques un peu et tu prends ton stylo et ton cahier... ((gst. Tatiana - affirmativo)) Est-ce que tu les apportes toujours au <i>tutorat</i> ? Et comment tu t'en sers? Est-ce que tu leur donnes ça après ou non?
131	Tatiana	Non... j'ai commencé à faire ça... ((gst. olhar para cima)) J'ai fait ça depuis un an je crois... "non..ou j'ai commencé à faire le semestre dernier?" Je dois avoir/éh le semestre dernier... Parce que:: je faisais de rapports aux::... Aux:: cursos extras... comme professeur (...)

Excerto 24 - ACS Tatiana - voz da fala interior

Turno	Falante	Fala
89	Larissa	(...) je pense qu'ils doivent pouvoir faire l'expérience de... de choisir ((gst mãos batendo na mesa)) justement... et de pas prendre
90	Interv. 1	Même quand tu sais... pardon... même quand tu sais quand/de ton expérience que ça marcherait pas ?
91	Larissa	Non... je/j'essaye de me rappeler un... un cas précis... on va dire peut être de... ((gst. Indicador no rosto, olhar para cima, balbucia)) "uhn... ai ((interjeição em português)) ché pas ((silêncio)) j'ai pas de... bon... je me rappelle..." je ne me le rappelle pas... je vais dire de la traduc/traduire en classe... uhn... je pense que si la personne dit tout le temps "ne traduisez pas... ne traduisez pas... ne traduisez pas"... ((gst. Lábios projetados para a frente)) ça va pas trop aider... donc s... je/je/là... je propose une liste des choses possibles qui peuvent être faites... pour... et je répète trois fois dans le <i>tutorat</i> ... ((sorriso)) tu vois... pour que la personne voit que ça va pas trancher... mais je/je dis jamais "désolée... ça va pas marcher"... je sais pas si j'ai répondu ((gst. Mão no rosto))

Excerto 25 - ACC - Voz da fala interior

No primeiro excerto, ao ver que a *tutrice* Tatiana anotou algo em seu caderno, a *intervenante* 1 pergunta se ela sempre usa seu caderno e como o usa. Ao começar a responder,

Tatiana interrompe o que estava dizendo, olha para cima, diz que começou a usá-lo há um ano e depois se pergunta “não... ou comecei a fazer isso no semestre passado?” (*non..ou j'ai commencé à faire le semestre dernier?*) e termina dizendo que deve ter sido no semestre passado. Nesse segmento, observamos a hesitação da *tutrice* e a tentativa de lembrar quando começou a anotar o *tutorat* para responder à pergunta da *intervenante*. Além da hesitação, notamos ainda o olhar para cima, rompendo o contato visual com o destinatário imediato da entrevista e a pergunta dirigida a si mesma.

No segundo excerto, extraído da entrevista em autoconfrontação, as *tutrices* explicam suas estratégias para dissuadir o *tutoré* de fazer uma atividade que elas acham que não daria certo em sala de aula. Nos turnos anteriores, Tatiana diz que os *tutorés* podem aprender com seus próprios erros e Larissa defende que os *tutorés* devem poder escolher o que fazer em suas aulas. Quando perguntada pela *intervenante* se ela não diria que a atividade escolhida pelo *tutoré* é inapropriada, mesmo que sua experiência lhe diga que dará errado, Larissa tenta lembrar uma situação específica para responder à pergunta. Novamente, vemos que a pergunta feita pela *intervenante* leva a *tutrice* a hesitar em responder e a romper o contato visual com a *intervenante* e com Tatiana. Além disso, o balbúcio entrecortado por momentos de silêncio e a fala lacunária (*uhn... ai ché pas ((silêncio)) j'ai pas de... bon... je me rappelle...*) remetem a uma fala dirigida a si mesma que termina com o retorno ao destinatário na resposta “não me lembro”. Em ambos casos, a pergunta feita pela *intervenante* parece levar as *tutrices* a procurar na memória algo que não estava presente à consciência no momento.

Encontramos também exemplos da voz da fala interior reconstituída (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014), na qual as *tutrices* reproduzem um pensamento que tiveram ou têm na situação de trabalho, como é o caso do excerto a seguir.

Turno	Falante	Fala
54	Tatiana	Oui... et l'expérience est très importante... parce que:: beaucoup de fois... ((gst olhar para cima, voz baixa)) beaucoup de fois non... quelques fois... où ils me racontent quelque chose et j'ai pas eu cette expérience-là... je/ parfois je sais pas répondre... j'essaie de trouver la solution... par exemple... par de conseils de/des anciens coordinateurs que j'ai eu des actuels là ou:: j'essaie de penser à ce que je ferai ce/cette situation-là... mais je me sens un peu perdue quand j'ai pas:: eu l'expérience et je/je/pas vraiment au moment où j'ai eu ce/ce cas-là comme je dis en général... pas vraiment j'ai eu cette position-là... que je lui dis... mais peut-être <i>j'ai réfléchi au moment du tutorat...</i> "ah elle a eu le même problème... si à l'époque je/((gst. Olhos para cima, indicador na têtes)) je pensais je/comme aujourd'hui... peut-être j'aurai fait d'une autre manière"

Excerto 26 - ACS Tatiana - Voz da fala interior reconstituída – retomada do pensamento no tutorat

Nesse excerto, Tatiana responde a uma pergunta da *intervenante* sobre como faz para aconselhar o *tutoré* sobre algo que não viveu, o que a leva a explorar as alternativas: tentar encontrar uma solução, buscar nos conselhos de seus antigos coordenadores de curso, pensar no que ela faria no lugar do *tutoré*. Em seguida, emenda que em alguns casos aconselha soluções que não foram as que ela mesma tomou no passado. É nesse momento que emerge a voz da fala egocêntrica, com o verbo “refletir” (*mais peut-être j'ai réfléchi au moment du tutorat...*) e o gesto com o dedo indicador apontando a tēmpora que introduzem o pensamento da *tutrice* no momento do *tutorat* (*ah elle a eu le même problème... si à l'époque je pensais comme aujourd'hui... peut-être j'aurai fait d'une autre manière*). Por meio da voz da fala interior (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014), a *tutrice* revela o reconhecimento das dificuldades do *tutoré* que já foram vividas em seu passado e que, da perspectiva mais experiente do *tuteur*, encontram novas soluções.

No excerto seguinte, Tatiana comenta um excerto do filme do *tutorat* em que pergunta à *tutorée* se todos os alunos falam em sala de aula. A *intervenante* 1, então, pede a Tatiana que explique se a pergunta era retórica e se ela já conhecia a resposta. A *tutrice*, então, relembra como aprendeu, com a ajuda de seus antigos coordenadores pedagógicos, que era preciso passar a palavra a alunos mais tímidos. Destacamos em negrito, no excerto, as vozes da fala interior.

Turno	Falante	Fala
80	Tatiana	Non... elle avait déjà dit la séance précédente qu'elle avait fait et:: pas tout le monde avait parlé... mais ((gst. olhar para cima)) de mon expérience aussi je sais que quand on fait ça... Parfois je fais... de grands groupes... c'est pas/c'est pas bien toujours de faire de duos ou de groupes de trois et après...parfois je fais les grands groupes et parfois je laisse la parole à tout le monde et ceux qui parlent plus participent d'abord... mais parfois je dis ((gst. Olhar para o vazio)) "alors qu'est-ce que vous pensez de ça:: avant que celui là ((gst. Aponta para o fundo da sala)) qui parle plus" Je dis ((gst. Aponta para o outro lado)) "Marie"... Marie parle pas... "alors Marie ((gst mão estendida para o lado, passando a palavra)) tu peux donner ton avis?" et j'ai appris ça avec :: avec des coordinateurs que j'ai eus... parce que je faisais comme Alice ((rire)) j'ai appris à demander je/ c'est drôle parce que.. <i>aujourd'hui je pense...</i> “mais c'est clair... que je dois eh:: donner la parole à celui qui parle moins...” mais à l'époque je pensais pas comme ça ...et <i>aujourd'hui je pense</i> “mais c'est clair comme ils remarquent pas?... comment le professeur... le/le/celui qui n'a pas d'expérience comment il remarque pas c'est clair...” mais c'est pas clair ... quand on a peu d'expérience ou on en a pas... on/on se préoccupe beaucoup de ce/à <i>mon cas je me préoccupais de ce qu'ils pensaient de mon cours... si</i> “ah si je sais pas un mot qu'est-ce qu'ils penseront” ... aujourd'hui non... et j'ai appris ça:: aussi avec des professeurs::... tu n'es pas de dictionnaire... tu n'es pas livres de grammaires... si tu ne sais pas... tu dis que tu vas chercher ou tu demandes à l'élève de chercher... et:: après te dire... tu fais ce qui est possible et peut-être ahn:: après remarquer... qu'on peut pas tout faire... on se sent plus à l'aise... on/ je crois que le professeur moins expérimenté il:: il croit qui doit tout faire et tout savoir

Excerto 27 - ACS Tatiana - Voz da fala egocêntrica reconstituída

A lembrança do aprendizado de Tatiana quanto à gestão dos turnos de fala em sala de aula passa pelo reconhecimento das dificuldades do passado nos erros da *tutorée* (*je faisais comme Alice j'ai appris à demander*). Em seguida, esse passado de reconhecimento contrasta com a voz da fala interior pertencente à situação de *tutorat* que a *tutrice* traz à tona, que lhe diz ser evidente que o professor deve dar a palavra ao aluno que menos fala (*mais aujourd'hui je pense "mais c'est clair... que je dois eh:: donner la parole à celui qui parle moins..." mais à l'époque je pensais pas comme ça ... et aujourd'hui je pense "mais c'est clair comme ils remarquent pas?..."*). Dar-se conta da dificuldade do *tutoré* e reconhecer sua própria vivência na vivência do professor em formação amplia o olhar da *tutrice*. O que em um primeiro momento parece ser uma queixa quanto à habilidade do *tutoré* se converte em uma nova apreciação da situação vivida pelo *tutoré*, pois o que parecia evidente – que o professor precisa passar a palavra aos alunos mais tímidos – só se torna claro de fato à luz da experiência (*"comment le professeur... le/le/celui qui n'a pas d'expérience comment il remarque pas c'est clair..." mais c'est pas clair*). Ao final do turno, Tatiana traz outra voz da fala interior, dessa vez representando seu pensamento quando começava a trabalhar e se preocupava com a opinião dos alunos caso ela não soubesse o significado de uma palavra em francês (*à mon cas je me préoccupais de ce qu'ils pensaient de mon cours... si "ah si je sais pas un mot qu'est-ce qu'ils penseront"... aujourd'hui non...*). Novamente, a proximidade entre o *tuteur* e o *tutoré*, assim como a empatia do formador pelo professor em formação, parecem ser essenciais para compreender e antecipar as dificuldades pelas quais o professor iniciante passa.

Em nossas primeiras análises sobre a voz da fala interior reconstituída (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014), notamos que essa voz em geral é mobilizada para dar a ver aos participantes das entrevistas o processo de arbitragem que levou o trabalhador a escolher agir de uma determinada forma em detrimento das outras possibilidades que se apresentavam a ele. As ocorrências da voz da fala interior reconstituída que encontramos nesses primeiros dados apontavam para uma voz que prefigura o agir, fornecendo subsídio para a realização de uma ação. Nos dados da intervenção sobre o trabalho do *tuteur*, parece acontecer algo ligeiramente diferente. As vozes da fala interior reconstituídas não só representam a arbitragem feita entre os possíveis da situação de trabalho, mas trazem à tona um pensamento analítico da situação, uma observação que se faz sobre a ação do *tutoré* com base em alguma experiência vivida pelo *tuteur*, como é o caso do excerto a seguir.

Turno	Falante	Fala
233	Tatiana	Parfois uhn:: elle suivait... a/après de:... à la fin... je crois... octobre... novembre... j'ai vu qu'elle faisait quelque chose... mais je me souviens que cette séance là ((gst. Aponta para a tela)) j'ai dit "ah... et tu as/tu as vu la chanson ?"... "ah... je/je la connaissait déjà"... "tu as employé/tu as mis en place l'activité ?"... "ah... j'ai pas eu le temps"... ah le problème du temps... mais:: comment je réagissais? ((gst. Larissa mão no queixo, sorriso)) j'étais un peu::... comment je peux dire ? ... je pensais un peu à... elle/elle veut pas mettre en prati/en pratique ce que je suggère ((gst. Larissa afirmativo com a cabeça)) ou/ce que je suggère ou elle n'aime pas mes idées ou elle n'a pas vraiment le temps... mais::... je sais pas... je/j'ai pas trop réfléchi... quand j'ai revu/quand j'ai vu toute la vidéo... ((risos)) <u>parce que quand on a fait l'autoconfrontation simple j'ai pas pu tout voir... et avant ((gst. Olha e aponta para Larissa)) notre autoconfrontation j'ai vu... et j'ai pensé "oh la la... c'est vrai... elle n'a pas fait ce que j'avais dit de faire l'autre séance"...</u> ((risos)) je sais pas comment réagir... je... je vais pas

Excerto 28 - ACC - Voz da fala interior reconstituída na situação de intervenção

Nesse segmento, Tatiana relembra de como sua *tutorée* às vezes não seguia seu conselho, nem tentava colocar em prática as atividades que sugeria. Ao ver o filme da reunião de *tutorat* durante a entrevista em autoconfrontação simples, ela diz ter pensado sobre os motivos que levaram a *tutorée* a não seguir o conselho dado. Na preparação para a seleção de excertos para a autoconfrontação cruzada, Tatiana tem a oportunidade de rever a cena do *tutorat* e na autoconfrontação cruzada evoca seu pensamento enquanto assistia ao filme. Na voz, ela revela sua surpresa pela interjeição “oh la la”, seguida da tomada de consciência expressa pela modalização lógica “é verdade” (*c'est vrai*) de que a *tutorée* não havia seguido sua sugestão (*"oh la la... c'est vrai... elle n'a pas fait ce que j'avais dit de faire l'autre séance"...*). Por essa voz que se expressa na autoconfrontação cruzada e que revela a confrontação simples da *tutrice* com as cenas do *tutorat*, percebemos como a situação de intervenção desperta algo em Tatiana, um debate interior provocado pela análise de suas ações e das ações do *tuteur* sob um novo ponto de vista. Como apontam Clot e Faïta (2000), a tomada de consciência não é “a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a recriação - desse objeto psíquico em um novo contexto, que o ‘faz ver de outra forma’”¹¹⁵. A voz da fala interior (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014) na intervenção com as *tutrices* se configura como a revelação de uma tomada de consciência sobre as diversas experiências vividas – como professor iniciante, como professor experiente, como *tuteur* - que se sobrepõem, são colocadas em relação e ganham novo sentido na hora de aconselhar.

¹¹⁵ No original: La prise de conscience n'est donc pas la découverte d'un objet mental inaccessible auparavant mais la redécouverte – la récréation – de cet objet psychique dans un nouveau contexte qui le « fait voir autrement ».

Para além do diálogo interior das *tutrices*, há ainda outras vozes que permeiam suas falas e parecem se fazer presentes no *tutorat*. Na maioria dos casos, identificamos a voz da didática das línguas (LOUSADA, 2006) por meio dos jargões que fazem referência a diferentes metodologias ou práticas de ensino em circulação no meio dos cursos extracurriculares. É o caso do segmento seguinte, extraída da entrevista em autoconfrontação simples.

Turno	Falante	Fala
31	Larissa	je pense donc ((gst. Sorriso, gesticulando com a mão e olhando a tela)) <u>je lui prends pour une élève et je lui donne des choses à faire...</u> "maintenant tu fais ceci cela" euh::: et donc c'est un exemple de ((gst. olhar para cima)) tâche ... enfin de choses à faire et en occurrence c'était pour voir si les objectifs linguistiques avaient déjà été euh::: proposés avec le meme thème du niveau 4... si elle avait déjà / ou si elle avait bien/ si bien elle avait/elle avait déjà travaillé sur ces mêmes objectifs avec un autre thème ... enfin c'était ça là ((gst. Aponta para a tela)) un exemple de::: consigne ((gst. Projeta os lábios para a frente)) si tu veux...
32	Interv.1	d'accord... en général tu fais comme ça?
33	Larissa	non
34	Interv.1	tu::/ tu donnes des consignes ou des tâches pendant le...
35	Larissa	non ((gst. Olhar para cima)) ça c'était pour cette séance de ((gst. Aspas com os dedos)) " découverte " où enfin... j'essaie de me figurer la chose de... j'aimerais savoir ce qu'elle en savait déjà... les connaissances préalables là... tu vois?

Excerto 29 – ACS Larissa – Voz da didática das línguas pelos jargões

No excerto, Larissa introduz vozes pertencentes ao campo da didática das línguas, pela inserção de termos emprestados a um discurso específico (AUTHIER-REVUZ, 1998) a fim de explicar como põe em prática a análise do manual de língua por sua *tutorée*. Ela explica que dá à *tutorée* a “tarefa” (*donc c'est un exemple de* ((gst. olhar para cima)) **tâche**) de observar quais “objetivos linguísticos” (*voir si les **objectifs linguistiques** avaient déjà été euh::: proposés*) abordados pelo livro já haviam sido propostos em relação a outros “temas” (*si bien elle avait/elle avait déjà travaillé sur ces **mêmes objectifs** avec un **autre thème**...*). Ela diz ainda que esse procedimento é uma espécie de “enunciado de exercício” (**consigne**) que ela propõe excepcionalmente em uma sessão de “descoberta” (*c'était pour cette séance de* ((gst. Aspas com os dedos)) "**découverte**") - termo marcado pela modalização autonímica (AUTHIER-REVUZ, 2001) que o destaca da fala da *tutrice* pelo gesto das aspas com as mãos - a fim de saber quais são os “conhecimentos prévios” da *tutorée* (*j'aimerais savoir ce qu'elle en savait déjà... les **connaissances préalables** là*). Percebemos, nesse excerto, que Larissa se apoia nas práticas próprias da didática das línguas, nos modos de fazer que são preconizados para a sala de aula e com os quais está familiarizada, para apresentar à *tutorée* nessa reunião de “descoberta” da unidade do livro didático a ser trabalhada com os alunos. Entretanto, há um distanciamento da *tutrice* com relação ao discurso da didática das línguas, marcado pelas

diferentes formas de modalizar os jargões usados, principalmente por meio de gestos, como o olhar para cima e o sinal de aspas com as mãos. Acreditamos que esse distanciamento se deva ao desconforto da *tutrice*, que se vê diluir a relação de coleguismo presente entre *tuteur* e *tutoré*, por interpretar seu agir como o de alguém que trata sua *tutorée* como uma aluna a quem dá tarefas (*je lui prends pour une élève et je lui donne des choses à faire*).

De modo geral, a voz da didática das línguas aparece nas falas das *tutrices* como grandes linhas norteadoras do trabalho, como é o caso desse excerto, em que Tatiana avalia a aula de sua *tutorée* como sendo “centrada demais” na figura do professor (*un peu centré/ un peu trop centré sur elle...*):

Turno	Falante	Fala
33	Tatiana	J'ai trouvé que c'était un peu... ((gst. Abaixa a cabeça e leva a mão aos olhos)) uhn:: un peu centré/ un peu trop centré sur elle... et:: je conseille/je::... je conseille toujours:: le tutoré de:: ((gst. Negativo com a cabeça)) de faire les élèves parler... (...) Je sais pas très bien... peut-être il y a d'autre manière de travailler ces/ces/ces parties du livre là... mais:: j'ai suggéré de les faire relire le texte... parce qu'il serait déjà passé cinq ou six jours après le cours... ils auraient...oublié le:: l'extrait et je/j'ai remarqué qu'elle n'avait pas pensé à ça je crois... qu'ils auraient oublié que peut-être elle dirait tout... elle mettrait tout au tableau ((gst. Escrevendo na lousa)) et ils seraient là en silence même s'ils lisent c'est une manière de/c'est pas parler... mais c'est une manière de pratiquer la phonétique elle pourrait les corriger:: je sais pas et leur faire penser aussi à:/ aux phrases... ah si elle met sur le tableau... ce qu'il a lu:: je sais pas

Excerto 30 - ACS Tatiana - voz da didática das línguas

Ao avaliar a preparação de aula de sua *tutorée* Alice, Tatiana se baseia em seus conhecimentos sobre a didática das línguas que preconiza uma aula “centrada nos alunos”, em que há uma distribuição mais igualitária dos turnos de fala entre os alunos e todos falam. Ao dizer que aconselha sua *tutorée* a fazer com que seus alunos falem mais em sala de aula (*je conseille toujours:: le tutoré de:: de faire les élèves parler...*), ela se posiciona favoravelmente a essa prescrição sobre o trabalho do professor de língua estrangeira e de forma contrária ao modo previsto pela *tutorée* (*elle dirait tout... elle mettrait tout au tableau et ils seraient là en silence*).

O excerto a seguir, porém, esclarece ainda mais o estatuto da didática das línguas na prática dos tutores.

Turno	Falante	Fala
71	Tatiana	Quand/quand tu dis que ton argument est basé sur quelque chose... tu laisses clair au tutoré... "ah... j'ai appris"
72	Larissa	Uhn... pourquoi je dis ça ?
73	Tatiana	Oui
74	Larissa	Je me rappelle pas disons... bon... " selon... Puren... deux mille machin "... tu vois ((risos))
75	Tatiana	Non... je dis... parce que je dis par exemple ah " j'ai/quand j'ai/j'ai vu une fois avec

		((nome da coordenadora pedagógica))... j'ai vu une fois avec ((nome de uma professora-monitora experiente))... ou quelqu'un m'a dit que"... tu fais
76	Larissa	Ah oui... ((gst afirmativo com a cabeça)) je dis ça... une autre autorité... ah... il y a... non... parce que tu sais... " ((nome da coordenadora pedagógica)) dit que je sais pas quoi... tu te rappelles eh... dans la réunion... " et... tu vois... j'évoque... oui... je dis " ah... quand je travaillais à l'A ((escola de línguas)) eh:: "

Excerto 31 - ACC - Voz de especialista da didática, da coordenação e da escola de línguas como autoridades

Ao ser perguntada por Tatiana se, durante o *tutorat*, a *tutrice* faz referência à forma como aprendeu determinado modo de fazer para dar respaldo aos seus conselhos, Larissa faz menção a um teórico da didática das línguas, Christian Puren, cujos estudos sobre a “perspectiva acional para o ensino de línguas” têm grande circulação no meio do ensino de francês como língua estrangeira. Quando diz que não se lembra de ter citado Puren “dois mil e alguma coisa” no *tutorat* (*Je me rappelle pas disons... bon... "selon... Puren... deux mille machin"*) e termina sua fala com risos, Larissa dá a entender que esse tipo de citação não tem lugar no *tutorat*. Tatiana, então, reformula seu questionamento e pergunta a Larissa se ela não faz menção a membros do coletivo de trabalho dos cursos extracurriculares, como a coordenadora pedagógica e uma antiga *tutrice* (Non... je dis... parce que je dis par exemple ah "j'ai/quand j'ai/j'ai vu une fois avec ((nome da coordenadora pedagógica))... j'ai vu une fois avec ((nome de uma professora-monitora experiente))... ou quelqu'un m'a dit que"), ao que Larissa responde que sim, que faz referência a uma “outra autoridade” (*Ah oui... je dis ça... une autre autorité*) e faz alusão novamente à coordenadora dos cursos e a uma famosa escola de francês em que também já havia trabalhado.

Nesse excerto, as *tutrices* demonstram que a confiança depositada pelo *tuteur* no *tuteur* também se apoia na aceitação de que ele seja um par mais experiente e mais capaz, o que leva as *tutrices* a endossar o que dizem por meio da evocação de figuras de autoridade. É interessante notar, porém, que entre as vozes de autoridade mais distantes (o teórico da didática das línguas) e as vozes de autoridade do meio de trabalho (a coordenadora pedagógica, a professora experiente e a escola de língua francesa), as *tutrices* privilegiam as que estão mais próximas de uma experiência empírica de uma autoridade do meio ou da vivência delas em outros locais de trabalho, como uma escola de idiomas com boa reputação. De maneira um pouco diferente do que se pôde observar em dados de pesquisas anteriores sobre o trabalho do professor (LOUSADA, 2006; DANTAS-LONGHI, 2013), em que a voz da didática era trazida ora para ser referendada, ora para ser contestada, no exemplo citado ela aparece como um autor empírico que poderia ser sinônimo de autoridade e cujas teorias não são negadas pelas *tutrices*, mas cuja menção simplesmente não é usada como referência para o conselho. Isso nos leva a crer que a didática das línguas embasa o trabalho das *tutrices*

como um conjunto de práticas conhecidas e empregadas em seu trabalho como professoras, e que são transmitidas de forma mais ou menos implícita ao *tutoré* e não como argumento de força ou regra a ser seguida.

Ao longo dos textos é frequente a presença de vozes que remetem ao coletivo de trabalho mais amplo dos Cursos Extracurriculares de Francês, como vozes de colegas professores, da coordenação, de antigos e atuais *tutorés*, de colegas professores experientes e, ainda, jargões relacionados principalmente aos artefatos usados pelos professores e tutores dos cursos extracurriculares (*le rapport*, *le moodle*, *la fiche de préparation de cours*). Essas vozes ajudam a construir uma imagem positiva do contexto dos cursos extracurriculares, como um espaço em que se compartilham ideias e artefatos. É o caso do excerto a seguir:

Turno	Falante	Fala
372	Tatiana	Je::/je crois que je dois développer plus ce/cet esprit aussi de générosité... je/ce/c'est une manière d'être généreux... non? de:: c'est/c'est bon
373	Elisa	Mais c'est/cet esprit de parta/de partage (au fond)
374	Tatiana	Oui
375	Elisa	De/de se partager des choses... ((gst olhar para baixo)) J'apprécie beaucoup ça... et je me rappelle que a/enfin... je me rappelle de <i>Daniel</i> ... qui disait " moi... j'aime bien les activités de Paloma "... donc il y avait le style... <i>style Paloma</i>
376	Tatiana	Uhum... oui
377	Elisa	Et il y avait d'autre/dans le <i>style Paloma</i> il aimait toutes ses activités... C'est/c'est bien... parce qu'il y a... tu vois... la création/la création des choses... le partage des choses et l'emploi que les autres font des/de/de ses activités... ça c'est super
378	Tatiana	Uhum... Oui
379	Elisa	Super... Et après... tu vois... il y avait <i>quelqu'un</i> qui ne me connaissait pas et qui m'a dit " ah Elisa... j'ai vu l'activité... sur Moodle qui est à toi et je l'ai employée... " Je ne connaissais même pas là <i>le moniteur</i> ((rire)) () ça c'est bien

Excerto 32 – Retorno ao coletivo de *tuteurs*- voz do coletivo mais amplo dos cursos extracurriculares de francês

Nesse excerto da reunião de retorno ao coletivo de *tuteurs*, Elisa reproduz pelo discurso direto a voz de dois monitores dos cursos. A primeira voz é atribuída a Daniel que, segundo a *tutrice*, gostava muito das atividades de Paloma (*moi... j'aime bien les activités de Paloma*), reconhecendo nessa professora um estilo próprio. Na segunda voz, atribuída a um monitor desconhecido, Elisa relata ter sido abordada por esse monitor, que lhe disse ter usado uma de suas atividades em sala de aula (*ah Elisa... j'ai vu l'activité... sur Moodle qui est à toi et je l'ai employée...*). O meio de trabalho das *tutrices*, é representado, dessa forma, segundo as *tutrices*, como um espaço de vitalidade para o trabalho do professor, permeado por um espírito de “generosidade”, como afirma Tatiana, e de compartilhamento buscado e apreciado pelas *tutrices* (*Je::/je crois que je dois développer plus ce/cet esprit aussi de générosité... je/ce/c'est une manière d'être généreux... non?; c'est/cet esprit de parta/de partage De/de se partager des choses... J'apprécie beaucoup ça*).

Tendo apresentado as características mais gerais dos textos analisados, exploraremos, nas próximas seções, as características específicas relacionadas aos dois grupos de conteúdos temáticos selecionados para análise e que nos ajudarão a responder nossas perguntas de pesquisa 2 a 5: os papéis, atribuições e estratégias do *tuteur*, e os artefatos usados pelo *tuteur*.

1.4 GRUPO DE CONTEÚDOS TEMÁTICOS 1. OS PAPEIS, AS ATRIBUIÇÕES E AS ESTRATÉGIAS DO TUTEUR

Como explicamos na introdução desta tese, o *tuteur* é um professor experiente chamado para auxiliar na formação dos novos professores por meio do aconselhamento em reuniões de preparação de aula. Todo *tuteur* também é, antes de tudo, um professor, que se vê diante de colegas professores assumindo o papel de formador. Nesta seção, abordaremos um conjunto de conteúdos temáticos de nossos dados de pesquisa que nos permitem examinar os diferentes papéis assumidos pelas *tutrices* entrevistadas – de professora, de colega, de formadora, de *tutrice* – e as funções que desempenham ao assumir esses diferentes papéis. Como já explicamos as características mais gerais dos textos produzidos na intervenção, focaremos naquilo que há de específico no tratamento desse conteúdo temático e no que representa uma ruptura no curso do diálogo entre as *tutrices*.

Pelos mecanismos de coesão nominal, identificamos, ao longo dos textos, a retomada da palavra “*tuteur*”, que vai se definindo no decorrer da intervenção. Em certos momentos, o “*tuteur*” e suas atribuições aparecem por exclusão ao “professor”, na tentativa de diferenciar esses dois trabalhos.

Turno	Falante	Fala
418	Interv.1	Donc... vous deux... vous donnez des réponses genre: "ah... oui... Vous aurez le temps... ((gst. Tatiana afirmativo com a cabeça, Larissa cabeça apoiada na mão, lábios projetados para a frente)) vous allez vous préparer" en tous cas
419	Tatiana	Oui... oui... Non... et je dirais aussi "on peut préparer quelque chose ensemble"
420	Interv.1	Uhum...
421	Tatiana	Mais j'allais pas essa/ je n'allais pas essayer de::de lui expliquer le contenu... parce que elle/elle sait... Non... elle a dit qu'elle sait... mais qu'elle emploie pas.. Et je/ et c'est ça ce que:: uh le.../ le professeur... il explique le contenu aussi... Ah/et... et c'est pour ça que nous ne sommes pas professeurs... ((gst. Larissa aponta para Tatiana)) tu n'expliques pas...

Excerto 33 - ACC - Mecanismos de coesão nominal – papel do *tuteur* definido por exclusão

O segmento citado refere-se à discussão das *tutrices* a partir de uma cena do *tutorat* em que Vanessa, *tutorée* de Larissa, diz à *tutrice* que não entende bem o uso do pronome relativo “dont” em francês. Essa cena leva as *tutrices* a discutirem sobre se o *tuteur* deve ou

não explicar conteúdos de gramática ao *tutoré* durante o *tutorat*. No turno 421, vemos Tatiana dizer que não explicaria o conteúdo, pois a *tutrice* conhece a regra, só não tem o costume de empregar o pronome (*je n'allais pas essayer de::/de lui expliquer le contenu... parce que elle/elle sait... Non... elle a dit qu'elle sait... mais qu'elle emploie pas*). Em seguida, Tatiana justifica que explicar o conteúdo de gramática coloca o *tuteur* na posição de professor de seu *tutoré* (**le professeur... il explique le contenu aussi...**), papel que não lhe cabe (*Ah/et... et c'est pour ça que nous ne sommes pas professeures...*).

Em outros momentos, é justamente a função de “professor” que é atribuída ao *tuteur*, na proximidade que essa função estabelece com o *tutoré*, como vemos neste excerto:

Turno	Falante	Fala
275	Tatiana	Je me sens mieux de: être plus assertive ... peut être... de... je sais pas... parce que je/ je pense pas que uhn:: c'est/c'est:: une règle... c'est une obligation d/de la tutrice... c'est comme si une ((gst. Aspas com os dedos)) "amie" disait "ah... écoute... c'est mieux" ((rire))
276	Larissa	Ché pas mais dans ce que tu dis... je pense que c'est... bon... eh... c'est bien peut être pour commencer de cette façon là... mais moi... ((gst. Mão no peito)) je pense que l'idéal... ce serait/((gst. Olha para Tatiana, balança a cabeça negativamente)) "l'idéal"... bon... l'idéal ce serait de... que ça/qu'on puisse travailler... qu'on puisse être intimes par le seul fait qu'on est enseignants ((gst negativo com a cabeça))

Excerto 34 - ACC – Mecanismos de coesão nominal - *tuteur* como amigo e *tuteur* como professor

No excerto citado, Tatiana se diz mais à vontade para ser assertiva quando existe proximidade com o *tutoré*, pois assim suas palavras não soam como uma regra ou obrigação e sim como um conselho dado por uma “amiga” (*je pense pas que uhn:: c'est/c'est:: une règle... c'est une obligation d/de la tutrice... c'est **comme si une "amie"** disait*). Na fala de Tatiana, é possível ver o distanciamento marcado entre o enunciador e a palavra amigo pelo gesto de aspas com as mãos, indicando uma espécie de modalização autonímica (AUTHIER-REVUZ, 2001) que revela que aquele termo de alguma forma não pertence àquele contexto, mas que na falta de uma palavra melhor, “amigo” aparece como uma forma de definir a relação que se almeja estabelecer com o *tutoré*. Em sua resposta, Larissa marca a discordância de Tatiana, trazendo a figura do professor, ou melhor, o fato de que tanto *tuteur* quanto *tutoré* são professores como um fator que idealmente já deveria supor a proximidade entre ambos (*l'idéal ce serait de... que ça/qu'on puisse travailler... qu'on puisse être intimes par le seul fait qu'on est **enseignants***). Ambas as *tutrices* trazem para a discussão diferentes aspectos do trabalho do *tuteur*. Nas cenas de *tutorat* assistidas durante a intervenção, vemos que algumas vezes os *tuteurs* são solicitados em questões de cunho pessoal, como se fossem confidentes ou amigos dos *tutorés*. Em outros momentos, são as experiências vividas como professor que são

mobilizadas pelos *tuteurs* e que criam um vínculo com o *tutoré*. Na comparação entre os dois últimos excertos citados, nota-se, entretanto, uma distinção que parece ser importante para as *tutrices*: *tuteur* e *tutoré* se reconhecem enquanto professores, mas o *tuteur* não deve assumir o papel de professor do *tutoré*. O excerto a seguir também ilustra essa constatação:

Turno	Falante	Fala
43	Larissa	donc c'est dans ce sens... ((gst. Olhar para cima, lábios apertados)) bon de lui prendre pour une élève... c/c'est je pense que c'est ça de lui demander de faire des choses... alors que dans une séance régulière si tu veux de tutorat... je/je vois la fiche de préparation... je lui pose des questions... ((gst. Olhar para cima)) je suis... je pense que je suis plus dans l'écoute que dans cette séance là...
44	Interv.1	d'accord... donc le tutoré il n'est pas un élève... ce n'est pas la même chose... #00:06:06-9#
45	Larissa	euh::: je pense que non... mais a en dire par la démarche dont je me sers si ((gst. Mãos espalmadas para a frente)) tu vois ?... mais dans ma tête non ((gst. Olhar para cima)) mais comment #00:06:17-4#
46	Interv.1	mais qu'est-ce qu'il serait alors? #00:06:17-4#
47	Larissa	euh::: ((gst. Silêncio, olha para a tela)) un/un pair tu vois? je crois... non vivement #00:06:27-0#
48	Interv.1	huhum #00:06:27-0#
49	Larissa	meme si je suis plus expérimentée qu'elle... c'est un collègue... meme s'il va pas... s'il va faire d'autres choses après s'il va travailler dans... ((gst. voz baixa, olha a tela, levanta ombro esquerdo)) mais là #00:06:42-4#

Excerto 35 - ACS Larissa – Mecanismos de coesão nominal - *tuteur* como um par/um colega

Ao se ver dando à *tutorée* a “tarefa” de observar a progressão dos conteúdos no livro didático, Larissa manifesta seu desconforto, marcado pelo olhar para cima e pela expressão facial, por ter tomado “a *tutorée* por uma aluna” (*donc c'est dans ce sens... bon de lui prendre pour une élève...*). O desconforto marcado pelo lugar da *tutorée* também se projeta no lugar ocupado pela própria *tutrice*: se a *tutorée* assume papel de aluna durante o *tutorat*, o *tuteur* ocupa lugar de professor do *tutoré*. Diante da cena, Larissa explica que em uma típica reunião de *tutorat*, ela ocuparia outro papel (*je pense que je suis plus dans l'écoute que dans cette séance là*) e, quando perguntada sobre a diferença entre um *tutoré* e um aluno, a *tutrice* confronta o que vê (*a en dire par la démarche dont je me sers si*) – um procedimento que coloca o *tutoré* na posição de aluno - e aquilo em que acredita (*un/un pair tu vois? je crois... non vivement / meme si je suis plus expérimentée qu'elle... c'est un collègue...*) – o *tutoré* como um par, um colega do *tuteur*.

Assumir papel de “par” ou de “colega” deixa a relação hierárquica que existe entre *tuteur* e *tutoré* mais horizontal, um contato entre iguais, o que parece ser o tipo de relação que as *tutrices* desejam nutrir com seus *tutorés*, que lhes permita justamente aconselhar sem intimidar. Vejamos mais um exemplo:

Turno	Falante	Fala
244	Larissa	((gst. Sorriso, cabeça apoiada na mão)) tu sais? dans ce genre de situation parfois c'est vrai parce que j'ai oublié la la chose... le truc... mais parfois j'essaie de jouer un peu un rôle comme si "tu vois Vanessa moi ((gst mãos no peito)) non plus je ne sais pas:: les choses donc t'inquiète pas..." tu vois? comme si... une manière de devenir collègue ou des pairs c'est de dire moi non plus:: j'oublie:: je #00:42:19-4#
245	Interv.1	huhum #00:42:19-4#
246	Larissa	et pas de partager... je me rappelle pas trop si j'avais vraiment oublié le thème là ((gst. Olhar pra tela, aponta pra tela)) de:: du truc ou si... je jouais un peu... enfin... #00:42:31-6#
247	Interv.1	pour redevenir collègues disons? #00:42:36-8#
248	Larissa	((gst. Olhar para cima)) oui pour... peut-être pour lui montrer que:: le tuteur ne sait pas tout tu vois? #00:42:45-1#

Excerto 36 - ACS Larissa – Mecanismos de coesão nominal - *tuteur* como um colega

No excerto, Larissa afirma que, às vezes, finge não conhecer a resposta para a pergunta de sua *tutorée* como uma estratégia para tornar-se colega ou par (*parfois j'essaie de jouer un peu un rôle comme si "tu vois Vanessa moi non plus je ne sais pas::" / comme si... une manière de devenir collègue ou des pairs c'est de dire "moi non plus"*) e depois reformula, dizendo que a estratégia permite mostrar ao *tutoré* que o *tuteur* não sabe tudo (*peut-être pour lui montrer que:: le tuteur ne sait pas tout*).

Outro papel atribuído de forma recorrente ao *tuteur*, e que já aparece na reunião de constituição do coletivo de *tutrices*, é o de “guia” do *tutoré*. Vejamos um segmento da entrevista em autoconfrontação em que essa ideia é retomada.

Turno	Falante	Fala
540	Interv.1	Uhn je peux vous de/poser encore une question? Oui? Si vous auriez à définir... c'est quoi un tuteur? C'est quoi? Qu'est-ce que/enfin... Qu'est-ce qu'il fait... quel est son rôle? C'est quoi être tuteur?
541	Tatiana	Bon... comme j'ai dit... le tuteur c'est un guide... Ahn... Qui aide le tutoré à prendre des décisions... Et::... à/à mieux se programmer... à préparer son cours... à dire ses angoisses dans la/dans le/qui se passent dans la salle de classe... ses problèmes... C'est un guide... je/je... bien sûr... comme tous les guides... le guide montre quel est le/le meilleur parcours que/ce qui/ce qu'on doit remarquer le plus... Mais... j'aime pas penser que.../Je/je vois pas le/le tuteur comme quelqu'un qui oBLIge à faire le/les tâches là... Je vois comme un guide et le tutoré suit s'il veut... ((gst. Levanta sobrancelhas)) <u>il suit le chemin que lui est proposé s'il veut... c'est ça...</u>
542	Larissa	Je pense que c'est bien ce que tu as dit... que c'est quelqu'un qui aide à faire prendre des décisions... Je/je pense que quand ils commencent... ils sont très attachés au manuel... à se/leurs idées... sur ce qu'est/ d'enseigner... de bien faire le cours... etc... Et je pense que c'est à nous de montrer que... ils doivent à tout le moment prendre des décisions... parce qu'il faut tout le temps adapter... recon/ et/et proposer des choses différents pour le groupe... donc comment/ sur/sur la/sur/ en se basant sur quoi ils vont prendre des décisions... tu vois? <u>le critère...</u> le critère sur lequel ils vont prendre des décisions... je pense que c'est ça un peu le <u>travail...</u> j'allais dire au départ quelque chose que je trouve très ringarde... mais comme un ange gardien... tu vois? quelqu'un qui/ mais... moi... je pense à l'angoisse de travailler en solitude et en ayant peur d'être démasqué... tu vois? je/je pense à ça et je/pas/j'ai beaucoup vécu ça et je pense que le tuteur pourrait être cette... Cette personne qui inspire la/ de leur confiance... tu vois? dans le côté plutôt émotionnel... affectif... mais... je pense que ça <u>déborde un peu... ça dépasse un peu... le cadre... de compétences... je sais pas des habiletés</u>

		du tuteur... mais... finalement... ahn... je pense que c'est ça... c'est quelqu'un qui nous aide à travailler d'une manière un peu moins solitaire ((gst. Tatiana afirmativo com a cabeça)) et je dis un ange gardien dans le sens d'être bienveillant et de ne pas JUger... tu vois... dans le sens de "ah... c'est pas vrai ce que tu as fait"... Oui... bon... voilà ((gst. Rosto apoiado na mão))
--	--	---

Excerto 37 - ACC - Mecanismos de coesão nominal – *tuteur* como um guia e como um anjo da guarda

Nesse excerto, a *intervenante* 1 pergunta às *tutrices* qual seria o papel do *tuteur*. Na resposta de Tatiana, vemos a figura do “guia” (le *tuteur* c'est **un guide**...) que é retomada por uma série de proposições relativas introduzidas pelo pronome relativo “qui” (*Qui aide le tutoré à prendre des décisions... ; je vois pas le/le tuteur comme quelqu'un qui oBLIge à faire le/les tâches*) representando o *tuteur* como alguém que conhece o “melhor caminho” (le *guide montre quel est le/le meilleur parcours*), que ajuda o *tutoré* a tomar decisões e que não obriga o *tutoré* a fazer tarefas, mas alguém que propõe algo e dá liberdade ao *tutoré* para escolher se quer ou não seguir a proposta (*Je vois comme un guide et le tutoré suit s'il veut... il suit le chemin que lui est proposé s'il veut...*).

Larissa, por sua vez, compara o *tuteur* a um “anjo da guarda”, introduzindo em sua fala uma voz pertencente ao discurso religioso, por meio da modalização autonímica (AUTHIER-REVUZ, 1998). Embora, de certa forma, se afaste do termo, ao qualificá-lo como “muito curioso” ou “muito engraçado” (*quelque chose que je trouve très ringarde*), ela leva adiante essa metáfora, reforçada pela sequência de proposições relativas introduzidas por “qui”, qualificando o *tuteur* como alguém que ajuda o *tutoré* a tomar decisões, que inspira sua confiança, que ajuda a trabalhar de uma forma menos solitária (*quelqu'un qui aide à faire prendre des décisions... ; je pense que le tuteur pourrait être cette... Cette personne qui inspire la/ de leur confiance dans le côté plutôt émotionnel... affectif...; c'est quelqu'un qui nous aide à travailler d'une manière un peu moins solitaire*). Como ocorre muitas vezes em textos sobre a educação – comumente retratada como uma “missão” ou “sacerdócio” - temos aqui uma aproximação entre o discurso religioso e o discurso educacional. Assim como na imagem do “guia” proposta por Tatiana, a definição de Larissa retrata o *tuteur* como um formador que não impõe, mas que aconselha a partir de uma sabedoria sobre o que é correto que vai além da visão da pessoa guiada. Esse mesmo tipo de metáfora foi encontrado por Lousada (2011b), em um estudo sobre relatórios de estágio de estudantes canadenses no contexto escolar, nos quais os estudantes referiam-se aos professores experientes com quem interagem e em cujas classes estagiavam como seus “guias”.

Como explica Larissa, o *tuteur* ajuda o *tutoré* a definir os critérios sobre os quais um professor toma decisões em sala de aula. A resposta de Larissa também reforça a ideia de que

o *tuteur* toma para si atribuições que “ultrapassam suas competências” (*je pense que ça déborde un peu... ça dépasse un peu... le cadre... de compétences... je sais pas des habiletés du tuteur...*), ligadas ao acolhimento do *tutoré* de um ponto de vista emocional e afetivo que lhe permitam sair de uma situação de solidão e de medo de ser desmascarado (*je pense à l'angoisse de travailler en solitude et en ayant peur d'être démasqué...*).

A imagem do *tuteur* como “guia” ou como “anjo da guarda”, aliada ao colega que sugere e não impõe, é corroborada ainda pela grande recorrência nos textos de verbos como “ajudar” (61 ocorrências) e “sugerir” (57 ocorrências) e “sentir” (59 ocorrências). Quanto às atribuições modais apreciativas, são raros os qualificativos atribuídos ao *tuteur*, que de modo geral é qualificado como “experiente”. Já para os *tutorés*, vemos uma enorme diversidade de modalizadores apreciativos que variam de acordo com cada *tutoré* (“tímido”, “experiente”, “perfeccionista”, “deprimida”, “tímida”, “assoberbada”, “sem recursos”, “preocupada”, “desorganizada”, entre outros), o que demonstra a necessidade do *tuteur* de adaptar as diferentes formas de aconselhar às características pessoais e ao estado mental de seu *tutoré*, tendo muitas vezes que lidar com personalidades diferentes em um mesmo *tutorat*.

Ainda quanto às atribuições modais, repertoriamos as ocorrências de verbos modais com valor deontico e com valor pragmático para tentar compreender, pela fala das *tutrices*, quais são suas atribuições e, se possível, que prescrições elas formulam. Quanto às modalizações deonticas, suas ocorrências são mais raras, sendo que algumas dessas modalizações são atribuídas a ações do *tuteur*, do *tutoré*, e até mesmo dos alunos. O quadro abaixo sintetiza esses “deveres”.

Ator(es)	Verbos modais com valor deontico	Ações
O <i>tuteur</i>	<i>Je devrais</i> <i>Je dois</i> <i>On doit</i>	<i>Avoir mon disque dur plein d'activités</i> <i>Avoir des choses toutes prêtes</i> <i>Anticiper les choses</i> <i>Trouver un équilibre entre anticiper et dire ce qu'il faut faire</i> <i>Tranquilliser le tutoré</i> <i>Gérer les imprévus, par exemple le tutoré qui fait un aveu</i> <i>Séparer les aveus</i> <i>Couper les conversations qui ne concernent pas le travail</i> <i>Fermer les sujets qui ne concernent pas le travail</i> <i>Continuer les activités du tutorat quand le tutoré aborde quelque chose d'intime</i> <i>La guider/guider la tutorée, dire de faire autrement</i> <i>Tout voir en seulement une heure</i>
	<i>Il faut/il fallait</i>	<i>Qu'on ait des choses/des activités toutes prêtes</i> <i>Demander aux tutorés d'essayer d'élaborer leurs propres activités</i> <i>Discuter de comment faire les choses</i> <i>Traiter de « comment »</i> <i>Toujours relativiser les choses</i>

		<i>Que se soit clair pour le tutoré</i> <i>Trouver des manières de dire, montrer des raisons</i> <i>Aller doucement (avec la tutorée en question)</i>
	<i>C'est pas interdit</i>	<i>D'expliquer la grammaire au tutoré</i>
	<i>On ne peut pas</i>	<i>Forcer la personne/le tutoré à faire quelque chose</i>
O tutoré	<i>Il faut</i> <i>Le tutoré doit</i>	<i>Des étapes pour enseigner la grammaire</i> <i>Consacrer du temps à la préparation de son cours</i> <i>À tout moment prendre des décisions</i> <i>Tout le temps adapter et proposer des choses différentes pour le groupe</i> <i>Qu'ils puissent éprouver des choses</i> <i>S'approprier le genre cours et après ils peuvent développer un style</i> <i>Pouvoir faire l'expérience de choisir</i>
	<i>On ne peut pas</i>	<i>Penser que c'est de notre faute si les élèves n'apprennent pas</i>
Os alunos	<i>Il faut</i> <i>Les élèves doivent</i>	<i>Faire des recherches et poser la question s'ils n'ont pas compris</i> <i>Discuter pour apprendre la grammaire</i> <i>Pratiquer toutes les compétences en salle de classe</i>

Quadro 28 - Grupo de segmentos temáticos 1 - Modalizações deônticas atribuídas a ações praticadas pelo *tuteur*, pelo *tutoré* e pelos alunos

Pela análise das modalizações deônticas, constatamos que algumas das atribuições do *tuteur* podem ser divididas em 3 grandes grupos:

1. Deveres que remetem à relação que se estabelece com o *tutoré*, como tranquilizar o *tutoré*, desviar de conversas muito pessoais, “ir devagar” com certos *tutorés* mais sensíveis, ou abster-se de forçar o *tutoré* a fazer algo;
2. Deveres ligados à gestão dos artefatos ou das circunstâncias de realização do *tutorat*, como fornecer atividades prontas ao *tutoré* ou tratar todos os assuntos da reunião em apenas uma hora;
3. Deveres relacionados às diferentes formas de aconselhar, como antecipar as necessidades do *tutoré*, pedir ao *tutoré* que elabore suas próprias atividades ou focalizar a discussão do *tutorat* nas diferentes maneiras de agir em sala de aula (*Discuter de **comment** faire les choses*).

Também percebemos que deveres de alunos e de *tutorés* se sobrepõem – se os alunos têm que praticar todas as competências em sala de aula, os professores/*tutorés* devem dedicar tempo à preparação de aula e sempre adaptar e propor coisas diferentes à turma; se os alunos devem perguntar aquilo que não entendem em aula, o professor/*tutoré* não pode pensar que é culpa sua se os alunos não aprendem. Da mesma forma, os deveres do professor/*tutoré* também balizam o agir do *tuteur* – se o professor precisa vivenciar certas experiências, se ele tem que viver a experiência de escolher o que fazer em sala de aula, se ele tem que tomar suas próprias decisões, o *tuteur* não pode forçá-lo a fazer algo, mas sim tentar tranquilizá-lo e guiá-lo.

Quanto às atribuições do *tuteur*, identificamos modalizações pragmáticas referentes às capacidades, preferências e intenções do *tuteur*, do professor de modo geral e do *tutoré*. No quadro a seguir, reunimos as ocorrências de modalizações pragmáticas relacionadas ao trabalho do *tuteur*.

verbos modais	ações
O que o tuteur pode, quer, tenta, espera, gosta(ria)	
Je peux/on peut	Offrir de l'aide
	Aider
	Laisser parler le tutoré
	Faire beaucoup de choses dans cet espace
	Préparer des activités avec le tutoré quand il ne comprend pas la grammaire
	(le tuteur peut) être cette personne qui inspire la confiance des tutorés
	Utiliser les activités super bonnes élaborées par les tutorés dans mes cours
Je veux	Qu'on puisse parler sur le travail
	Qu'ils puissent construire leurs cours
	Qu'ils puissent choisir, avoir des options
	Qu'elle découvre de bonnes choses pour elle
	Aider le tutoré
	Qu'ils s'approprient de ce que je dis
	Demander aux tutorés d'essayer d'élaborer leurs propres activités
J'essaie/on essaie	De les rassurer
	De transférer ce qu'on connaît
	De les tranquiliser
	De trouver la solution quand je n'ai pas eu l'expérience
	De penser à ce que je ferais dans cette situation
	De comprendre ce que le tutoré connaît déjà
	D'éviter que la tutorée se sente démunie
	D'accueillir le tutoré pour qu'il ne se sente pas solitaire et démunie
	De justifier la pertinence des activités que l'on présente au tutoré
	De « creuser » pour comprendre comment le <i>tutoré</i> va faire son cours
	De prioriser « la priorité prioritaire »
	De montrer qu'il faut des étapes pour enseigner la grammaire
	De montrer un peu l'apprentissage
	De prescrire
	Au départ de travailler sur le manuel
	Au moment où l'on explique la grammaire au tutoré de dire comment il pourrait faire avec les élèves
J'espère que	Le tuteur est un prescripteur
J'aime	Préparer les cours avec eux
	Voir les cours qu'ils vont donner pour voir ce qu'on peut faire
J'aimerais	Savoir les connaissances préalables de la tutorée
o que não o tuteur não consegue, não quer, não gosta	

On n'arrive pas	A cerner comment le tutoré va faire son cours seulement en posant la question « comment »
Je n'ai pas voulu	Poser plus de question
Je ne veux pas	Instaurer dans la tête des gens que s'ils ne font pas une telle méthodologie, ils sont de mauvais profs
J'aime pas	Penser au tutoré comme quelqu'un qui oblige à faire des choses

Quadro 29 - Grupo de segmentos temáticos 1 - Modalizações pragmáticas atribuídas às ações praticadas pelo *tuteur*

Pelo estudo das modalizações pragmáticas que aparecem na fala dos *tuteurs*, encontramos intenções e motivações:

1. Ligadas à relação estabelecida com o *tutoré*, em que se destacam a consideração pelos sentimentos e emoções do *tutoré* (*essayer de rassurer; offrir de l'aide; accueillir le tutoré pour qu'il ne sente pas solitaire et démuní; inspirer de la confiance*) e o papel da verbalização sobre o trabalho na formação (*laisser parler le tutoré; qu'il puisse parler sur le travail; qu'il s'approprie de ce que je dis*).
2. Relacionadas à transformação das experiências do *tuteur* em recurso para a formação (*transférer ce qu'on connaît; montrer un peu l'apprentissage; justifier la pertinence des activités que l'on presente au tutoré*), às competências e atribuições do *tuteur* (*comprendre ce que le tutoré connaît déjà; demander aux tutorés d'élaborer leurs propres activités; travailler sur le manuel; montrer qu'il faut des étapes pour enseigner la grammaire*).
3. Ligadas à aprendizagem do *métier* pelo *tutoré* e à construção de sua autonomia (*qu'ils puissent construire leurs cours; qu'ils puissent choisir, avoir des options*).

Do lado dos impedimentos do *tuteur*, sobressaem as dificuldades ligadas à tarefa de aconselhar, como compreender os detalhes da aula do *tutoré*, e como orientar sem impor e sem criar no *tutoré* a sensação de que não seguir os passos do *tuteur* o torna um mau professor.

Além das modalizações pragmáticas atribuídas às ações do *tuteur*, encontramos algumas que se dirigem a outros atores tematizados na fala das *tutrices*, como os *tutorés* de modo geral, uma *tutorée* singularizada e o professor também representado de forma genérica:

Atores	Verbos modais	Ações
Le tutoré (de forma genérica)	veut	Dire que tout s'est bien passé
		Raconter comment s'est passé son cours
		S'emballer dans des conversations

		Que les choses se passent telles qu'elle a planifié
		Un truc vite pour boucler le sujet quand ils ne connaissent pas une règle de grammaire
	peut	Demander des choses au tuteur
		Sortir (s'amuser)
La tutorée	a voulu	Dire qu'elle était déprimée
		Partager ce qu'elle ressentait
On (le professeur)	ne peut pas	Tout faire
		Tout savoir

Quadro 30 - Grupo de segmentos temáticos 1 - Modalizações pragmáticas atribuídas às ações praticadas pelo tutoré

Constatamos que, em muitos casos, quando retratam as intenções do *tutoré*, as *tutrices* o fazem para mostrar que essas intenções trazem uma dificuldade ao trabalho do *tuteur*, principalmente quando se trata de fugir ao assunto da preparação de aulas (*s'emballer dans des conversations, dire qu'elle était déprimée, partager ce qu'elle ressentait*). Em outros casos, porém, retratam os possíveis do trabalho do professor (*on ne peut pas tout savoir; on ne peut pas tout faire*) ou as possibilidades abertas pelas *tutrices* a seus *tutorés* (*raconter comment s'est passé son cours, demander des choses au tuteur*).

Como explicamos na seção anterior, a fala das *tutrices* durante a intervenção é caracterizada por um alto grau de implicação, com a alternância dos tipos de discurso relato interativo e discurso interativo e algumas ocorrências esparsas do tipo de discurso misto teórico-interativo. A essa alternância de tipos de discurso corresponde também uma grande alternância de figuras de ação, com maior recorrência das figuras de ação ocorrência, acontecimento passado e experiência. No intuito de compreender quais papéis desempenhados pelos *tuteurs* eram trazidos à tona nas discussões das intervenções, repertoriamos as ocorrências da figura de ação acontecimento passado nos segmentos desse primeiro grupo de segmentos temáticos.

Em todas as ocorrências da figura de ação acontecimento passado nas entrevistas realizadas diante de pares (reunião de constituição do coletivo de *tutrices*, entrevista em autoconfrontação cruzada e retorno ao coletivo de *tutrices*), as *tutrices* relatavam experiências vividas enquanto *tutrices*, alternando relatos referentes ao *tutorat* analisado na intervenção, visto em uma perspectiva retrospectiva, e relatos de outros *tutorats*, trazidos em comparação a *tutorat* analisado, no intuito de fundamentar suas ações, as diferenças entre os *tutorés* ou até mesmo compartilhar uma dificuldade. É o caso do excerto a seguir, em que destacamos em azul a figura de ação acontecimento passado¹¹⁶.

¹¹⁶ Como explicado na parte 2 – procedimentos metodológicos, em toda a análise das figuras de ação, usamos o seguinte código de cores:

Turno	Falante	Fala
285	Tatiana	Et je me souviens d'une autre tutorée que j'ai eue... elle faisait beaucoup d'activités que je::/je/lui suggérais... et on/on concevait des activités ensemble aussi peut-être parce que:: elle n'aimait pas trop faire cours... je/je voyais ça... et elle n'avait pas beaucoup de patience pour... eh préparer les cours... alors le moment du tutorat peu/(par) elle était cont/contente... enfin
286	Larissa	Ih:: oui... bien sûr
287	Tatiana	Mais je me souviens que je ne me sentais pas... à l'aise non plus de dire "tu dois faire ça... tu"... enfin... et peut-être aussi parce que... ce que j'ai vu... si je pense aux deux... à cette fille là et à Alice... je vois qu'Alice est beaucoup plus organisée que celle-là et Alice... elle a plus de::

Excerto 38 - ACC - Figura de ação acontecimento passado - experiência vivida com outro tutoré

Nesse segmento da entrevista em autoconfrontação cruzada, Tatiana relata para Larissa uma experiência vivida com uma *tutorée* que, em seu entendimento, não gostava de dar aulas e não tinha paciência para preparar suas aulas. A figura de ação acontecimento passado é introduzida e retomada por marcadores temporais (*je me souviens*) e retrata as ações de uma perspectiva interna, em que são retratadas as ações e percepções da *tutrice* (*une autre tutorée que j'ai eue* ; *on concevait des activités ensemble*; *je voyais ça*), e externa, em que são relatados os comportamentos da *tutorée* (*elle n'aimait pas trop faire cours*; *elle n'avait pas beaucoup de patience pour... eh préparer les cours...*). No relato, contrastam as características da *tutorée*, que não gostava de dar aulas e nem tinha paciência, com seu estado emocional durante o *tutorat* (*le moment du tutorat elle était contente*). Essa experiência trazida para a discussão, seguida do retorno à análise do *tutorat* em questão pela figura de ação ocorrência, coloca em comparação as duas *tutorés* (*je vois qu'Alice est beaucoup plus organisée que celle-là*) para comentar que, também no *tutorat* passado, Tatiana não se sentia à vontade para ser assertiva com a *tutorée* e dizer o que ela “deveria fazer” (*je ne me sentais pas... à l'aise non plus de dire "tu dois faire ça..."*).

Nas entrevistas individuais (ACS), à contrapartida, percebemos que são mais frequentes relatos de experiências em que as *tutrices* ocupavam papel social distinto. É assim que, na entrevista em autoconfrontação simples com Tatiana, a *tutrice* relata brevemente como fez para ensinar gramática a um aluno (papel de professor), como aprendeu muito com os coordenadores pedagógicos com os quais trabalhou no começo de sua carreira e até mesmo reproduz uma voz da fala interior reconstituída na qual mostra como se sentia quando começou a ensinar (papel de professor iniciante). Na entrevista em autoconfrontação simples com Larissa, esses relatos do início de carreira destacam a angústia vivida nos primeiros

Verde, para segmentos de figura de ação ocorrência; azul, para segmentos de figura de ação acontecimento passado; marrom, para segmentos de figura de ação experiência; vermelho, para segmentos de figura de ação definição; laranja, para segmentos de figura de ação canônica.

passos da profissão, como é o caso do pequeno excerto da figura de ação acontecimento passado a seguir.

Turno	Falante	Fala
258	Larissa	oui ce décalage non... que je ressens... ((silêncio, olhar para o lado)) n/je pense que... en tant que tutrice je sens que <u>je suis une débutante comme elle dans le métier donc...</u> mais en <u>termes d'expérience de cours non...</u> et::: et parfois j'essaie d'Éviter qu'elle se sente::: <u>démunie...</u> je sais pas pourquoi... enfin... je pense que Vanessa en l'occurrence elle est très débrouillarde et tout mais... je dis pas si c'est moi qui... <u>je/me rappelle des angoisses tu vois?</u> parce que je ((gst. Olhar para cima))/je savais pas ceci... c/je croyais que <u>c'était trop difficile</u> et que je me <u>sentais solitaire</u> tu vois? alors que je pense que... avec ce genre de chose... de propos... j'essaie de l'accueillir si tu veux de...

Excerto 39 - ACS Larissa - Figura de ação acontecimento passado - relato de experiência vivida como professora iniciante

No início desse turno de fala, por meio da figura de ação experiência, Larissa comenta como se sente a respeito do *tutorat* e introduz seu argumento com uma comparação que traz à luz a posição ambígua de alguém que se representa como “iniciante” no *métier* de *tuteur*, característica em comum com a *tutorée*, mas “experiente” como professora (*je suis une débutante comme elle dans le métier donc... mais en termes d'expérience de cours non...*). Da aproximação entre *tutrice* e *tutorée* “iniciantes”, emerge a lembrança de seu próprio início no *métier*, incorporado à sua fala pelo verbo “lembrar-se” (*je me rappelle des angoisses*). O relato que se segue trata da angústia como um estado marcante do início da carreira de professora, destacado ainda pelas modalizações apreciativas negativas atribuídas às representações que tinha sobre o trabalho (*je croyais que c'était trop difficile*) e ao seus sentimentos na época (*je me sentais solitaire*). No retorno à figura de ação experiência, com o conectivo “então” (*alors*), vemos que esse relato é trazido para justificar a postura de acolhimento da *tutrice* em relação às dificuldades de sua *tutorée* e a preocupação com suas emoções (*j'essaie d'Éviter qu'elle se sente::: démunie*).

Acreditamos que a maior presença nas entrevistas coletivas de relatos em que as entrevistadas assumem papel de *tutrices* se deva a um contexto de produção em que a representação de si como parte de um coletivo de *tuteurs* é favorecida, o que condiz com os resultados encontrados na análise dos mecanismos enunciativos, em que se vê que um aumento significativo de ocorrências dos pronomes “on”, “nous” e “tu” genérico representando as *tutrices*. À contrapartida, nossos dados indicam que as entrevistas em autoconfrontação simples favorecem um olhar mais singular sobre a atividade. Nessa dimensão mais pessoal da atividade, em que se analisa seu próprio agir e o agir de seu *tutoré*,

vemos o quanto as *tutrices* se reconhecem no agir do *tutoré* e como a atividade de aconselhar as coloca novamente frente a dilemas do passado, que servem de base para o aconselhamento.

A recorrência das figuras de ação ocorrência, acontecimento passado e experiência indica que as experiências trazidas à tona com mais frequência pelas *tutrices* dizem respeito à situação de trabalho analisada (pela figura de ação ocorrência e, em alguns casos, pela figura de ação acontecimento passado), a fatos ocorridos anteriormente e que são trazidos como exemplo a fim de justificar ou embasar as decisões tomadas durante o trabalho (figura de ação acontecimento passado) e a práticas mais ou menos consolidadas (pela figura de ação experiência), ligadas ao que as *tutrices* costumam fazer ou tentam realizar de forma recorrente no seu trabalho. Conforme a intervenção avançava, porém, percebemos que o debate entre as *tutrices* permitia a irrupção de novas formas de conceber a atividade, materializadas pela figura de ação definição e pela figura de ação canônica, presentes sobretudo na reunião final com as *tutrices*, em que se tentou elaborar soluções para os dilemas vividos no *tutorat*. Nesses momentos, o debate entre as *tutrices* gerou momentos de síntese e generalização sobre o trabalho, um movimento de abstração também observado nas pesquisas de Silva (2015) e Silva e Lousada (2017). Vejamos como esse movimento se deu no conteúdo temático “explicar gramática ao *tutoré*”.

1.4.1 ENSINAR GRAMÁTICA AO TUTORÉ

O conteúdo temático “ensinar gramática ao *tutoré*” é abordado na entrevista em autoconfrontação simples de Larissa e depois debatido entre Larissa e Tatiana, na entrevista em autoconfrontação cruzada, quando, ao ouvir a *tutorée* dizer que o pronome “dont” é como um parto (*c'est un accouchement*), Tatiana ri e para o filme para comentar sobre a cena. Identificamos no excerto seguir as figuras de ação ocorrência (em verde), experiência (marrom), Definição (vermelho), acontecimento passado (azul) e canônica (laranja). Destacamos sublinhados alguns enunciados que apontam semelhanças e reconhecimentos e em negrito as diferenças estilísticas entre as *tutrices*.

Turno	Falante	Fala
414	Interv.1	Oui... Ahn... Ça t'arrive? Des situations comme ça? Où ils disent "m/moi je sais pas utiliser ça et je dois l'enseigner"
415	Tatiana	Oui... Oui... ((gst. Afirmativo com a cabeça)) Même avec moi
416	Larissa	Avec nous... ahn?
417	Tatiana	Mais::... ce que je dis c'est/ j/j'ai pas dit ce que Larissa lui a proposé de:: penser à la stratégie qu'elle aura pour comprendre et de/d'essayer de la transmettre aux élèves... Quand ils me disent qu'ils/ils ont de difficulté... je dis "non... mais tu auras le temps de te

		préparer"... mais j'ai jamais dis ça qu'elle/ qu'il ou elle pourrait s'utiliser de la stratégie pour expliquer
418	Interv.1	Donc... vous deux... vous donnez des réponses genre: "ah... oui... Vous aurez le temps... ((gst. Tatiana afirmativo com a cabeça, Larissa cabeça apoiada na mão, lábios projetados para a frente)) vous allez vous préparer" en tous cas
419	Tatiana	Oui... oui... Non... et je dirais aussi "on peut préparer quelque chose ensemble"
420	Interv.1	Uhum...
421	Tatiana	Mais j'allais pas essa/je n'allais pas essayer de::/de lui expliquer le contenu... parce que elle/elle sait... Non... elle a dit qu'elle sait... mais qu'elle emploie pas... Et je/ et c'est ça ce que:: uh le.../ le professeur... il explique le contenu aussi... Ah/et... et c'est pour ça que nous ne sommes pas professeurs... ((gst. Larissa aponta para Tatiana)) tu n'expliques pas...
422	Larissa	Bon... déjà... Je pense que s'ils me demandent d'expliquer et que je sais expliquer... je sai/ mais... je/je resiste un peu parce que j'ai peur que si on explique... et que si jamais ce/ est une bonne explication ((riso)) qu'ils la prennent et qu'ils la balancent en classe... ((gst jogando algo)) tu vois? comme ça... et/et je me rappelle d'un autre moment... dans un autre tutorat avec Vanessa où ele me dit "ah... Larissa... l'autre jour j'ai fait une confusion avec les verbes pronominaux" (...) j'ai improvisé un peu et ça commençait avec une expression orale pour réperer les connaissances préalables des élèves à propos du thème... mais elle/elle me disait "ok... Larissa... mais explique-moi" ((gst batendo na mesa, Tatiana riso))... tu vois? Donc... je lui ai dit "Vanessa... d'accord... je vais y arriver... mais... si je t'explique comme ça... on boucle le sujet et tu ne te/tu te seras pas développée... tu vois? et en plus tu vas dire la même chose aux élèves... alors qu'ils/ils auront rien travaillé... ils/ tu sais? Ça/ça sert à quoi une explication comme ça? Il faut qu'ils en discutent... puis... tu vois... il faut ça..." ((gst. Olha para as intervenantes)) à mon avis... mais parfois on veut l'explication... ((gst. Batendo na mesa)) bien sûr... c'est plus rapide... c'est plus pratique... je vois... mais... ça/ça ne nous aide pas à apprendre à mon avis... ((gst. Tatiana afirmativo com a cabeça)) (...) et donc... dans le tutorat avec Vanessa... ((gst. Aponta para a tela)) j'essaye de montrer ça... qu'il faut des étapes... je suis désolée... ça p/ça prend plus de temps que prévu... ça peut fatiguer un peu... ça peut.../ je pen/ mais... C'est le métier... à mon avis...
423	Interv.1	Elle attend ça de toi...
424	Larissa	Pardon?
425	Interv.1	Des explications?
426	Larissa	Elle...?
427	Interv.1	Elle attend des explications de ta part?
428	Larissa	Je/je/dans là/là/ dans ce/ en l'occurrence je/ je crois pas... l'autre jour là dans le cas que je vous ai évoqué des verbes pronominaux si... elle voulait um truc vite fait ((gst batendo na mesa)) pour boucler la chose... elle en pouvait plus... tu vois? ((gst. Tatiana afirmativo com a cabeça))
429	Interv.1	Oui... Toi... tu donnerais pas des explications... ou... Enfin? S'ils te demandent...
430	Tatiana	Probablement... je montrerais pas le parcours... Probablement je/je ferais vite fait... parce que... Je vois pas comme un cours... mais c'est intéressant... ce que tu as dis... que tu montres le parcours... pour qu'elle ait une idée de comment on apprend... C'est intéressant ((gst. Afirmativo com a cabeça))

Excerto 40 - ACC - Explicar gramática ao tutoré - Alternância das figuras de ação

Nos turnos 414 a 418, vemos como Tatiana procura em suas experiências vividas e em suas práticas consolidadas uma resposta para a pergunta da *intervenante* (*Ça t'arrive? Des situations comme ça?*), alternando a figura de ação acontecimento passado, com os verbos conjugados no pretérito perfeito (*j'ai pas dit* ce que Larissa lui a proposé; *j'ai jamais dit ça* qu'elle/ qu'il ou elle pourrait s'utiliser de la stratégie pour expliquer) e a figura de ação experiência, caracterizada pelo verbo no presente e o marcador temporal “quand” e que alterna a figuração do agir dos *tutorés* (*Quand ils me disent qu'ils/ils ont des difficultés...*) e

da *tutrice* (*je dis "non... mais tu auras le temps de te préparer"...*). Embora afirme nunca ter dito aos seus *tutorés* que eles poderiam usar de suas estratégias de aprendizagem para ensinar, a resposta de Tatiana vai ao encontro da decisão de Larissa de não explicar o conteúdo de gramática à sua *tutorée* (*Mais j'allais pas essa/je n'allais pas essayer de::/de lui expliquer le contenu...*), prática justificada com a introdução da figura de ação definição no turno 421, que coloca o ensino da gramática como uma atribuição do professor e não do *tuteur* (*c'est ça ce que:: uh le.../ le professeur... il explique le contenu aussi... Ah/et... et c'est pour ça que nous ne sommes pas professeures... ((gst. Larissa aponta para Tatiana)) tu n'expliques pas...*). Além disso, notamos a concordância também pelo gesto de apontar para Larissa e pelo uso do “nous” englobando ambas na categoria “*tuteur*”. Temos aí o primeiro argumento apresentado contra o ensino da gramática ao *tutoré*. A esse primeiro argumento, Larissa, no turno 422, acrescenta um possível impedimento, não saber ensinar o conteúdo gramatical (*s'ils me demandent d'expliquer et que je sais expliquer...*) e um segundo argumento contrário à explicação da gramática ao *tutoré*, o medo de que, se o *tutoré* gostar da explicação, ele a “jogue” em sala de aula para os alunos (*j'ai peur que si on explique... et que si jamais ce/ est une bonne explication ((riso)) qu'ils la prennent et qu'ils la balancent en classe...*).

O fundamento do segundo argumento que reforça a ideia de que não se deve ensinar gramática ao *tutoré* é fornecido por Larissa por meio do relato de uma ocasião em que sua *tutorée* lhe pediu explicações sobre o uso dos verbos pronominais e ela lhe mostrou uma sequência de atividades que poderiam ser feitas com os alunos. No relato, a impaciência da *tutorée* e a resistência da *tutrice* aparecem marcadas pela inserção das vozes da situação de trabalho, em que são reproduzidas a fala da *tutorée* (“ok... Larissa... mais explique-moi”), reforçada pelo gesto de bater na mesa, e a fala da *tutrice* (*Vanessa... d'accord... je vais y arriver... mais... si je t'explique comme ça... on boucle le sujet et tu ne te/tu te seras pas développée...*). Também na voz da *tutrice*, identificamos o encaixamento de uma outra voz, a da didática das línguas, destacada por meio da inserção da figura de ação canônica, marcada pela repetição da modalização deôntica “il faut”, fazendo referência à necessidade de apresentar os conteúdos gramaticais de forma progressiva, envolvendo os alunos na compreensão dos fenômenos da língua por meio de discussões entre eles (*Il faut qu'ils en discutent... puis... tu vois... il faut ça...*). Percebemos, assim, que a inquietação de Larissa com a possibilidade dos *tutorés* “jogarem” as regras gramaticais aos seus alunos e sua escolha por não explicar diretamente a gramática ao *tutoré* se baseiam em uma prescrição sobre o trabalho do professor, uma espécie de script (CLOT, 2008/2011) interiorizado por Larissa, que é usada para sustentar uma conduta como *tuteur*. Vemos, ainda, no turno 428, pela figura de ação

acontecimento passado externa, representando o agir da *tutorée*, que a impaciência da *tutorée* ao pedir uma explicação rápida (*elle voulait un truc vite fait*), aparece como um elemento perturbador, que coloca em cheque a decisão da *tutrice* de não explicar a gramática, imprimindo complexidade às escolhas a serem tomadas pelas *tutrices*. Ao final da discussão, no turno 430, Tatiana apresenta como solução possível “explicar rapidamente” (*Probablement... je montrerais pas le parcours... Probablement je/je ferais vite fait...*), uma solução que acomoda a vontade da *tutorée* e de certa forma introduz um outro entendimento sobre a explicação gramatical durante o *tutorat* (*parce que... Je vois pas comme un cours...*).

Na discussão entre Tatiana e Larissa, vemos que as escolhas de Larissa trazem novos modos de fazer que não tinham sido pensados por Tatiana, ao passo que as apreciações de Tatiana sobre as atribuições de um professor em contraste com as atribuições do *tuteur* explicitam um conflito de critérios (CLOT, 2016) a partir dos quais o *tuteur* constrói seu agir, entre o que o *tutoré* espera e precisa saber para ensinar, as prescrições da didática das línguas sobre o ensino dos conteúdos gramaticais e o que o *tuteur* toma para si como responsabilidade ou atribuição durante o *tutorat*. A escolha de Larissa, de “mostrar um percurso” parece privilegiar, por um lado, a dimensão prescritiva sobre o trabalho do professor – na alusão à voz da didática das línguas que preconiza que o ensino da gramática não deveria consistir em regras “jogadas” em aula, mas sim em um “percurso” que permita a aprendizagem dos alunos – e, por outro lado, o papel que deseja assumir como *tutrice*.

Confrontada com a escolha de Larissa, Tatiana parece se abrir para uma nova forma de fazer antes não imaginada e que integra um repertório de possíveis, como revela a repetição da modalização apreciativa “é interessante”, atribuída à escolha de Larissa (*c'est intéressant*). A fala de Tatiana, no turno 430, revela ainda de forma muito sutil que, ao mostrar um percurso, Larissa “didatiza” a dificuldade do *tutoré*, tornando-a matéria para o aconselhamento sobre metodologia de ensino. Ao dizer que não mostraria o percurso, mas explicaria a regra rapidamente porque não vê o *tutorat* como uma aula (*je montrerais pas le parcours... Probablement je/je ferais vite fait... parce que... Je vois pas comme un cours...*), Tatiana tenta acomodar as necessidades do *tutoré* (*elle voulait un truc vite fait*) às atribuições do *tuteur* (*le professeur explique le contenu et c'est pour ça que nous ne sommes pas professeurs...*). Como, para a *tutrice*, não se deve explicar gramática ao *tutoré*, mas é isso o que os *tutorés* esperam de seus *tuteurs*, ela propõe que o conteúdo gramatical seja explicado “rapidinho”.

Embora não tenha sido elencado entre as dificuldades do trabalho durante a reunião de constituição do coletivo de *tuteurs*, podemos considerar o ensino da gramática durante o

tutorat como um dilema do *métier*, pois esse mesmo segmento da discussão entre Tatiana e Larissa foi escolhido por ambas as *tutrices* para integrar as cenas a serem discutidas durante a reunião de retorno ao coletivo de *tuteurs*. Vejamos um excerto da discussão entre as *tutrices* nessa ocasião.

Turno	Falante	Fala
426	Elisa	Je trouve rigolo parce que je ferais le contraire... je:/j'expliquerais tout de suite... ((gst. Larissa afirmativo com a cabeça)) tout de suite... il y a des questions "ah tu sais pas ()... moi j'ai appris comme ça mais c'est plus facile de faire ça et ça... et ça veut dire ça"... donc j'expliquerais... Mais là
427	Larissa	Mais peut-être que:: ((mão espalmada na direção de Elisa)) ils ont besoin de cette explication au départ et pas de voir une séquence pour le/pour l'expliquer aux élèves
428	Elisa	Mais je/je trouve c'est une manière intéressante parce que... tu vois... tu/tu dois r/uhn:: tu joues un peu au rôle d'une prof de langue avec un élève de langue étrangère uhn:... moi... je s/à c/à ce moment là si je dois expliquer quelque chose que je sais... ça se serait un collègue... tu vois... "ah... tu sais pas?... je t'explique ()"... Mais après j'essayerais de faire/de dire comment il ferait ça avec les élèves... (...)
429	Tatiana	((gst. Tatiana aponta para Larissa)) Quand elle dit "t'as demandé"
430	Elisa	((gst. Mão na cabeça, balbucia algo))
431	Tatiana	"Non... mais explique-moi... Larissa... les verbes pronominaux"... vous av/ tu avais pensé qu'elle demandait/je/je crois que Larissa a pensé qu'elle demandait comment expliquer aux élèves... pas vraiment qu'elle savait pas
432	Elisa	Tu as compris que c'était une question de langue ?
433	Tatiana	C'est ça ?
434	Larissa	Non... j'avais compris que c'était une question de langue de la part de Vanessa comme prof
435	Tatiana	Ah... tu as compris que c'est/Ah... d'accord
436	Larissa	Oui... j'ai ()/bon... ()
437	Tatiana	Mais tu as préféré... au lieu d'expliquer vite fait... déjà faire... d'expliquer pour/Ah
438	Larissa	De/de montrer comment expliquer ça aux élèves ((gst. Tatiana afirmativo com a cabeça)) parce que c'était sa confusion transmise aux élèves... enfin... Mais bon
439	Tatiana	Uhum
440	Elisa	Uhn:: j'avais jamais pensé à ça
441	Larissa	Mais je pense que parfois cette idée de/d'expliquer <i>comme si on était un/des collègues</i>
442	Elisa	J'allais séparer le moment... tu vois... j'allais dire
443	Larissa	Oui... je ()
444	Elisa	"l'explic/le contenu/là dessus c'est ça... mais tu vas pas dire ça... ((gst. Tatiana afirmativo com a cabeça)) tu vas enseigner de cette manière là... tu fais ça... ça et ça... Pourquoi le livre/Alors... pour enseigner ça... pourquoi le livre a réfléchi à ce parcours ? parce que tu vois... tu trouve les e/est-ce que tu arrives à voir les exemples dans la conversation ?" Parfois je prenais le dialogue et disais "Ah... tu vois... si t'as besoin tu soulignes là dans le dialogue (tu peux prendre) des phrases"... mais pour l'expliquer à (ce moment) j'allais expliquer tout comme ça... tout de suite
445	Larissa	Uhn

Quadro 31 - Reunião de retorno ao coletivo de tuteurs - Ensino da gramática

Na retomada desse conteúdo temático durante a reunião final com as *tutrices*, Elisa reage à explicação de Larissa e manifesta explicitamente uma controvérsia entre seu modo de fazer e a escolha de sua colega (*Je trouve rigolo parce que je ferais le contraire...*). Em seguida, ela diz que explicaria imediatamente (*je:/j'expliquerais tout de suite...*) e reproduz sua fala na situação de trabalho para mostrar de que maneira faria essa explicação, com a

inserção de um pequeno segmento de figura de ação canônica (*il y a des questions "ah tu sais pas... moi j'ai appris comme ça mais c'est plus facile de faire ça et ça... et ça veut dire ça"...*). Ao se posicionar com relação ao conteúdo temático, Elisa utiliza-se da figura de ação experiência, mantendo sua fala implicada e em uma dimensão hipotética, sem referências concretas a experiências vividas com seus *tutorés* anteriormente. Nota-se também que Elisa retoma parte da discussão conduzida por Tatiana e Larissa, pois ela identifica o conflito do *tuteur* em se colocar na posição de professor do *tutoré*. Pela análise dos mecanismos de coesão nominal, percebemos que ela também entende o uso da dificuldade do *tutoré* para explicar como ensinar em sala de aula como uma espécie de didatização, que faz com que o *tuteur* interprete o papel de um professor de língua estrangeira enquanto o *tutoré* assume o papel de aluno (*tu joues un peu au rôle d'une **prof de langue** avec un **élève de langue étrangère***). A essa dinâmica, ela contrapõe uma outra solução, explicar o funcionamento de um conteúdo gramatical ao *tutoré* assim como um colega tira dúvidas de outro (*ça serait **un collègue**...*).

Assim como para Tatiana, também para Elisa, a escolha de Larissa parece integrar um possível não antes imaginado (*j'avais jamais pensé à ça*), qualificado da mesma forma que Tatiana o qualificou, como uma escolha "interessante" (*Mais je/je trouve **c'est une manière intéressante***).

Surge, nesse excerto, uma discussão sobre os diferentes estilos de conduzir a situação (CLOT 2008/2011). Durante a discussão, notamos que Larissa tenta acolher as propostas das colegas. Em sua resposta a Elisa, ela aponta com a mão em direção à colega, em sinal de retomada e concordância com o que foi dito e introduz uma concessão que tenta acomodar as necessidades do *tutoré* naquele momento (*Mais peut-être que:: ils ont besoin de cette explication au départ et pas de voir une séquence pour le/pour l'expliquer aux élèves*). A proposta de Elisa, de explicar "como um colega" parece ser considerada por Larissa, como vemos no turno 441 (*Mais je pense que parfois cette idée de/d'expliquer comme si on était un/des collègues*).

Ao final do excerto, Elisa dirige-se à segunda inquietação de Larissa: se o *tuteur* explicar rapidamente uma regra de gramática ao *tutoré*, ele não acabará "jogando" essa regra aos alunos? No turno 442, ela faz então a proposta de separar a explicação gramatical em dois momentos, sendo a primeira tirar a dúvida como um colega e responder à expectativa do *tutoré*, e a segunda explicar como ensinar esse mesmo conteúdo em sala. Para isso, ela introduz, no turno 444, sua voz na situação de trabalho, marcando uma ruptura com os destinatários imediatos da reunião pela gestão dos dêiticos de pessoa e também uma ruptura

no plano discursivo, com a introdução de uma figura de ação canônica externa que tematiza o agir do *tutoré*, representando assim o modo como diria ao *tutoré* o que deve ser feito em sala de aula (*tu vas enseigner de cette manière là... tu fais ça... ça et ça...*).

Esse segmento é significativo para nossas análises, pois, por meio da figura de ação canônica, Elisa propõe um modo de fazer que incorpora a controvérsia (CLOT, 2016) explicitada ao longo da discussão com suas colegas. Ao conceber essa solução para o dilema apresentado por suas colegas, Elisa a expressa por meio de uma voz da situação de trabalho (LOUSADA, 2006), reproduzindo o que diria ao *tutoré* naquela situação, o que nos mostra que o aspecto linguageiro, a escolha de um *modo de dizer*, é essencial para o trabalho do *tuteur*. Em sua explicação, percebemos, ainda, que a *tutrice* explicita a metodologia adotada pelo livro didático, a fim de explicar ao *tutoré* que, para ensinar um determinado conteúdo segundo aquela metodologia, segue-se um percurso em que se observam exemplos do funcionamento da língua nos textos a que são expostos os alunos (*Pourquoi le livre/Alors... pour enseigner ça... pourquoi le livre a réfléchi à ce parcours ? parce que tu vois... tu trouve les e/est-ce que tu arrives à voir les exemples dans la conversation ?; Ah... tu vois... si t'as besoin tu soulignes là dans le dialogue (tu peux prendre) des phrases*).

Ao longo de todo o excerto, nota-se que Larissa se esforça pra avaliar a questão do ponto de vista de Elisa. Se o desconforto era gerado pelo fato de se colocar no papel de “professora” do *tutoré*, talvez colocar-se como a “colega que explica” ajude a dirimi-lo. O dilema se reconfigura, então, com a compreensão de que, nesse momento, a atividade do *tuteur* se desdobra em dois objetos, com destinatários distintos: 1. a dúvida gramatical do *tutoré*, tomado aqui como destinatário primeiro de sua ação ocupando posição próxima de um aluno; e 2. a forma de ensinar o conteúdo em sala de aula, na qual a atividade do *tuteur* se dirige ao mesmo tempo ao *tutoré*, ocupando posição de professor menos experiente, e à prescrição que se tenta atender. Cabe salientar que a posição hierárquica superior do *tuteur* está pressuposta desde o início, pois, diante do *tutoré*, o *tuteur* é aquele que tem melhor domínio da língua francesa e também dos modos de ensinar essa língua. Sendo assim, no primeiro caso, o *tutoré* assume um lugar próximo ao de um aluno de nível avançado, aquele que tem menos domínio da língua; no segundo, assume papel de professor iniciante, um colega menos avançado que aprende a ensinar língua com um colega mais experiente. A questão dos “papeis” ocupados pelo *tuteur* evolui com a possibilidade de um novo papel que se pode desempenhar, o de “colega”, embora seja um colega mais experiente do que seu *tutoré*. A questão das prescrições também evolui com a possibilidade de se distinguir dois momentos, cada qual com seu objetivo e sua forma de aconselhar.

Ao final da reunião, as *tutrices* tentam chegar a uma conclusão, segundo a orientação dada pela *intervenante* 2 de formular o que elas diriam às futuras *tutrices* que começam nesse *métier*. De fato, a partir daquele semestre, três professoras-monitoras dos Cursos Extracurriculares começariam a atuar como *tutrices* e esses conselhos das *tutrices* mais antigas seriam valiosos para a continuidade do *tutorat*¹¹⁷. Com a retomada do conteúdo temático relacionado às explicações sobre a língua francesa, vemos que os questionamentos que foram aparecendo ao longo da intervenção são incorporados nas respostas das *tutrices*.

Turno	Falante	Fala
834	Interv.2	Alors quand le/le/quand le tuteur vous demande des choses de langue... s'il demande aux nouveaux... est-ce qu'on a/on prend une décision ?
835	Elisa	() si on sait la réponse
836	Tatiana	Non... si on sait...
837	Interv.2	D'accord
838	Tatiana	Je crois que l'idée elle est si on sait... on explique
839	Larissa	Ah... je pense que... Voilà
840	Elisa	Mais il y a des manières de l'expliquer... tu peux expliquer <i>comme tu expliques aux élèves ou tu peux expliquer</i>
		(...)
846	Larissa	Non... je sais/je suis d'accord que c'est un peu rare... ce genre de problème doit être discuté dans/par des gens qui assument le même niveau... que/les gens qui vont assumer tel ce semestre en/en général on dit que les points problématiques sont "dont"... les point/tu vois... les "points langues" et travailler auprès des moniteurs... si on voit qui/qu'il y a des difficultés... bon... () (je sais qu'il y a) des cours de langue pour les moniteurs... <u>mais</u> parfois ils ont besoin de vraiment de trucs ponctuels pour assurer
847	Interv.2	Pe/pe/peut être si on sait... dire que c'est pas interdit... c'est ça... peut être... non ? Tatiana... c'est ça que tu veux ? Dire que si on/si le tuteur connaît la/connaît et s'il veut expliquer c'est ne pas interdit... c'est ça ?
848	Elisa	Mais pour les questions de langue
849 a 851		(...)
852	Elisa	C'est pas quand il demande "Ah... je sais pas comment expliquer ça"... s'il dit ça "Je sais pas comment expliquer ça"... ((gst. Larissa afirmativo com a cabeça)) tu vas expliquer... tu vas faire le cours
853	Interv.2	C'est votre rôle
854	Larissa	Voilà
855	Interv.2	Mais je ne sais pas... Ce que c'est qu'est ça... comment ()
856	Elisa	Ah oui... voilà... c'est pour la question
857	Interv.2	Quand il lui prend le rôle d'un élève
858	Elisa	Uhum
859	Interv.2	C'est ça que... La question
860	Elisa	Peut-être il faut séparer les deux problèmes en étapes pour qu'ils comprennent que ce sont des choses différentes
861	Larissa	Oui... oui

Quadro 32 - Reunião de retorno ao coletivo de tuteurs - ensino de gramática

Como primeira resposta à pergunta da *intervenante*, Elisa propõe que o *tuteur* explique o conteúdo linguístico “se conhecer a resposta” (*si on sait la réponse*), uma condição expressa

¹¹⁷ Uma das ideias das *tutrices*, era de construir conjuntamente um “*guide du tuteur*”, à semelhança do “*guide du moniteur*” que já tinha sido criado nos Cursos Extracurriculares de Francês.

por Larissa durante o diálogo da autoconfrontação cruzada e que também é referendada por Tatiana (*Je crois que l'idée elle est si on sait... on explique*). Em seguida, Elisa tenta retomar ainda a distinção feita no começo da reunião, entre a explicação “como um aluno” ou “como um colega” (*comme tu expliques aux élèves ou tu peux expliquer*). No turno 846, Larissa então propõe que esses conteúdos temáticos referentes às dificuldades sobre a língua francesa sejam trabalhados com os monitores que ministrarão cada nível e retoma novamente a ideia discutida anteriormente de que os *tutorés* talvez precisem de explicações pontuais (*mais parfois ils ont besoin de vraiment de trucs ponctuels pour assurer*). No turno 847, por meio da figura de ação canônica, a *intervenante* 2 propõe uma síntese do que poderia ser dito aos futuros *tuteurs*: pode-se dizer aos *tuteurs* que não é proibido, se o *tuteur* conhece a resposta e ele quer ensinar aquele conteúdo gramatical, ele pode fazer isso (*Pe/pe/peut être si on sait... dire que c'est pas interdit... c'est ça... peut être... non ? Tatiana... c'est ça que tu veux ? Dire que si on/si le tuteur connaît la/connaît et s'il veut expliquer c'est ne pas interdit... c'est ça ?*). Elisa, então, precisa que há duas situações possíveis: 1. quando o *tutoré* tem dúvidas de língua, e, nesse caso, pode-se assumir a síntese proposta pela *intervenante* 1; e 2. quando o *tutoré* diz não saber como ensinar determinado conteúdo, faz parte do papel do *tuteur* ajudá-lo (*s'il dit ça "Je sais pas comment expliquer ça"... tu vas expliquer... tu vas faire le cours*). A resolução parece ser acatada por Larissa, que manifesta sua concordância acenando com a cabeça em sinal afirmativo e pela expressão "voilà".

Do ponto de vista discursivo, todo o excerto se desenrola no discurso interativo, com pequenas inserções de discurso teórico, marcado sobretudo pela ausência de dêiticos de pessoa e pela presença de modalizações deônticas (*ce genre de problème doit être discuté dans/par des gens qui assument le même niveau... ; il faut séparer les deux problèmes en étapes pour qu'ils comprennent que ce sont des choses différentes*). Predomina, assim, a conjunção, pela presença dos verbos no presente, e a implicação, pelo uso do dêitico de pessoa "je" e de pronomes pessoais englobantes representando as *tutrices* de modo genérico (*Je crois que l'idée elle est si on sait... on explique; s'il dit ça "Je sais pas comment expliquer ça"... tu vas expliquer...*). No cruzamento entre o tratamento temático e as características discursivas, vemos emergir neste excerto, assim como nos anteriores, a figura de ação canônica, indicando um procedimento a ser seguido que se constrói a partir do exame de uma situação concreta vivida no *tutorat* de Larissa, cuja problemática se reconfigura cada vez que o conteúdo temático volta a ser abordado. Essas marcas languageiras nos mostram como as *tutrices*, quando confrontadas às suas maneiras de fazer e às maneiras de fazer de suas colegas, em uma discussão sobre o estilo da ação (CLOT, 1999/2002), vão elaborando

prescrições para o trabalho do *tuteur*, um *métier* até então carente de prescrições. Desse modo, vemos que o coletivo de *tutrices* atua como fonte de desenvolvimento e aprendizagem, pois se engaja na tarefa de reorganização do trabalho e de criação de recursos para o agir (AMIGUES, 2009). Um fenômeno semelhante pôde ser observado nos dados referentes a outros conteúdos temáticos abordados durante a intervenção, que explicaremos na próxima seção.

1.5 GRUPO DE CONTEÚDOS TEMÁTICOS 2. OS ARTEFATOS DO TUTEUR

A discussão sobre os artefatos (RABARDEL, 1995) do trabalho do *tuteur* começa já na primeira reunião com as *tutrices*, em que emergem das conversas dois conteúdos temáticos que serão retomados ao longo da intervenção: o uso da ficha de preparação do *tutorat* e as formas de anotar as reuniões do *tutorat* para garantir a coerência da progressão do trabalho ao longo do semestre. Nesta seção, examinaremos a progressão do posicionamento das *tutrices* em relação a esses conteúdos temáticos ao longo dos textos produzidos na intervenção.

1.5.1 UM ARTEFATO QUE AJUDE A ASSEGURAR A COERÊNCIA DAS TEMÁTICAS ABORDADAS AO LONGO DO TUTORAT

Uma das dificuldades apontadas pelas *tutrices* durante a reunião de constituição do coletivo do *tuteur* dizia respeito à necessidade de encontrar uma forma de assegurar a continuidade do trabalho feito nas reuniões de *tutorat*, como explica Larissa:

Turno	Falante	Fala
26	Larissa	Donc ce que j'ai à dire pour le moment c'est que... je trouve difficile pour ma part bon... <u>de systématiser</u> ce qu'on fait... je:: après le tutorat j'ai l'habitude de prendre <u>de petites notes</u> ((gst. anotando)) "ah on a travaillé sur la page telle on a fait ceci cela" mais franchement ça/pour moi ça m'aide pas à voir un parcours ou une idée du parcours que j'aurais fait auprès d'un tutoré... donc j'ai un peu de/du mal à m'organiser dans ce sens et donc:: parce que j'aimerais compter sur un autre retour que leur parole/ je veux dire:: s'ils disent "ah c'est super" on est très contents mais... enfin/j'sais pas... je ressens le besoin de/de/ de voir un fil... un/une cohérence générale après les séances... et là je j'ai pas pour le moment [inaudible] ((gst. entre aspas)) " efficace " pour <u>système</u> ce qu'on fait...

Excerto 41 - Reunião de constituição do coletivo de tuteurs - um artefato que ajude a assegurar a coerência do tutorat

Para compreendermos essa dificuldade, recorremos a uma comparação com o *métier* de professor, que as *tutrices* também exercem. Em geral, quando um professor concebe seu curso, elabora um programa em que organiza os conteúdos que deseja ensinar durante um

período determinado de tempo, estabelece metas que deseja atingir com seus ensinamentos e elabora avaliações a fim de examinar se essas metas foram atingidas ou não. Ele toma nota do que pretende ensinar em seus planos de aula e do que conseguiu ou não fazer em seus diários de aula. Há uma série de artefatos que podem ou não ser apropriados pelo professor para assegurar que existe continuidade e coerência em seu trabalho e que seus objetivos foram atingidos. O mesmo não se pode dizer, ao menos a priori, do trabalho do *tuteur*, que se baseia naquilo que seu *tutoré* imaginou para suas aulas.

No excerto, Larissa diz que tenta tomar notas do *tutorat* (*j'ai l'habitude de prendre de petites notes*), na tentativa de “sistematizar” o trabalho, termo que aparece duas vezes no excerto. Pelos mecanismos de coesão nominal e verbal, vemos que ela associa ao termo “sistematizar” as ideias de “ter um fio”, “uma coerência geral”, algo que tenta fazer tomando notas.

Entretanto, o modo que encontrou de buscar essa coerência geral não lhe parece satisfatório, como percebemos nas atribuições modais apreciativas com valor negativo (*mais franchement ça/pour moi ça m'aide pas à voir un parcours ou une idée du parcours que j'aurais fait auprès d'un tutoré... donc j'ai un peu de/du mal à m'organiser dans ce sens*), e na modalização pragmática que indica o que ela gostaria de conseguir fazer (*j'aimerais compter sur un autre retour que leur parole*). Como apontamos nos resultados relativos às características recorrentes em todos os excertos analisados¹¹⁸, aqui também encontramos a adversativa “mas” que revela as contrariedades do trabalho do *tuteur*, inclusive a discrepância entre a voz do *tutoré* (*c'est super*) aliada ao sentimento de estar contente pelo *tutoré* que diz que tudo vai bem e o descontentamento com a eficácia que a *tutrice* ainda não conseguiu atingir.

Do ponto de vista discursivo, temos um discurso interativo, caracterizado pelo eixo temporal no presente a partir do qual são feitos comentários pessoais sobre o trabalho, com o uso do dêitico de pessoa “je” caracterizando a *tutrice*. A locução “*j'ai l'habitude de*” indica a recorrência das ações da *tutrice*, o que caracterizaria uma figura de ação experiência. Entretanto, assim como observado em outras pesquisas (DANTAS-LONGHI, 2013; SILVA, 2015), o agir tematizado não é representado como “a cristalização pessoal de múltiplas ocorrências do agir”, mas como um agir que preenche a lacuna de uma experiência ainda não consolidada. Esse agir intermediário que chamamos de figura de ação experiência negativa (DANTAS-LONGHI, 2013), uma vez que é qualificado negativamente pelo actante, aponta

¹¹⁸ Seção 1.3 deste mesmo capítulo.

zonas de desenvolvimento iminentes (VYGOTSKI, 1934/1997), pois indica o reconhecimento do que o actante ainda não consegue fazer como gostaria.

Tendo em vista a menção a essa dificuldade durante a reunião de constituição do coletivo, procuramos, durante as entrevistas, compreender os usos que as *tutrices* davam a certos artefatos (RABARDEL, 1995) durante o *tutorat* que poderiam ser instrumentalizados com a finalidade de “sistematizar” o trabalho ou ajudar a assegurar a “coerência geral” do *tutorat*. Foi o caso durante o seguinte fragmento da entrevista em autoconfrontação com Larissa.

Turno	Falante	Fala
93	interv.1	d'accord... tu apportes toujours ton ordinateur? quand tu vas au tutorat?
94	Larissa	toujours... mon ordi bon... y a un/ y a Claudia qui apporte:: le sien mais moi (je) oui
95	interv.1	huhum et/et tu t'en sers enfin comment? qu'est-ce que tu fais avec?
96	Larissa	pour qu'ils voient les choses sur moodle... pour une question de vocabulaire enfin... pour le dictionnaire... quoi d'autre?((gst. olhar pra cima)) plutôt ça...
97	interv.1	d'accord... d'accord... euh::: je
98	Larissa	et ((gst. indicador pra cima)) ah oui... pour euh::: boucler la séance... si je lui dis “je dois t'envoyer telle ou telle chose”... si j'ai l'occasion d'envoyer tout ce qu'il faut envoyer à la fin de la séance pour ne plus y penser... tu vois? je fais ça sur le moment/enfin... à la fin de la séance au lieu de...
99	interv.1	d'accord

Excerto 42 - ACS Larissa - uso do computador durante o tutorat

Nesse pequeno excerto, vemos como Larissa utiliza o computador para ter acesso a uma série de artefatos para a realização de seu trabalho, como as atividades arquivadas no *moodle* dos Cursos Extracurriculares de Francês, ou o dicionário online. Destacamos as finalidades atribuídas a esses diferentes artefatos, que são enumeradas por Larissa por meio da repetição da preposição “pour”, mostrando as atribuições conferidas por Larissa aos recursos do *moodle* (*pour qu'ils voient les choses*), ao dicionário (*pour une question de vocabulaire*) e, ao final do excerto, ao e-mail (*pour boucler la séance*). O e-mail é então usado para “encerrar a reunião” (*bloucler la séance*), ou seja, ela envia ao *tutoré* o que “é preciso mandar ao final da sessão” para “não pensar mais nisso” (*pour euh::: boucler la séance... si je lui dis “je dois t'envoyer telle ou telle chose”... si j'ai l'occasion d'envoyer tout ce qu'il faut envoyer a la fin de la séance pour ne plus y penser... tu vois? je fais ça sur le moment*). Essa última atribuição dada ao e-mail concerne ao envio de atividades, links, ideias ao *tutoré*, mas ela nos parece também estar relacionada a essa continuidade do trabalho que as *tutrices* almejam.

Além do computador, percebemos também que Larissa também fazia anotações à mão durante o *tutorat*. A fim de destacar os diferentes modos de representação do uso dos artefatos

durante o *tutorat*, destacamos no excerto as figuras de ação ocorrência (em verde), experiência (marrom), acontecimento passado (azul) e canônica (laranja)

Turno	Falante	Fala
352	interv.1	en fait c'était ça ce que je voulais voir... euh:: j'ai vu que <u>tu notais</u> quelque chose.. c'est quoi? c'est <u>un cahier</u> ... c'est un <u>agenda</u> ? qu'est-ce que c'est?
353	Larissa	voilà... <u>à cette époque là</u> c'était <u>un classeur</u> ... ou... y av/je prenais <u>une feuille</u> :: <u>une feuille blanche</u> et je notais ((gst. anotando)) quelques choses... mais... euh c'est ça euh:: <u>d'ailleurs dans la réunion la qu'on a fait j'ai évoqué ça... de comment organiser les informations comment avoir un suivi du tutoré... est-ce qu'il faut noter?</u> euh:: est-ce que... che pas...
354	interv.1	huhum
355	Larissa	donc <u>j'ai l'impression qu'il faut noter</u> quelque chose... <u>il faut avoir un registre</u> que les séances en elles mêmes tu vois?
356	interv.1	huhum
357	Larissa	et donc <u>j'essaie</u> de:: de faire ça... de noter certaines choses... hum:: <u>et là</u> j'ai <u>un autre classeur</u> là pour chaque tutoré <u>et là</u> je fais pour chaque réunion <u>maintenant une petite fiche</u> ((gst. anotando))... <u>fiche</u> c'est ça... la date... et <u>j'écris</u> des choses ce qu'on a fait...

Excerto 43 - ACS Larissa - Anotações durante o *tutorat*

A anotação aparece já no turno 352, associada aos artefatos “caderno” e “agenda”, que na pergunta da *intervenante* são sugeridos como respostas possíveis. Larissa, no turno 353, precisa que se trata de um “fichário” da qual ela pega “uma folha branca” para “anotar” (*voilà... à cette époque là c'était un classeur... ou... y av/je prenais une feuille:: une feuille blanche et je notais*). O marcador temporal “naquela época” e os verbos no pretérito imperfeito, que representam o agir de forma disjunta, pela figura de ação acontecimento passado, indicam que se trata de uma forma de anotação que ela fazia no passado. Ainda no turno 353, ela retoma a discussão que começou na reunião de constituição do coletivo de *tuteurs*, sintetizada pela pergunta “é necessário anotar?” (*est-ce qu'il faut noter?*), na qual a modalização deôntica “il faut” introduz um segmento da figura de ação canônica e parece indicar a busca por uma norma a ser seguida. No turno 355, a *tutrice* propõe uma resposta ao questionamento levantado na reunião de constituição do coletivo de *tuteurs*, que reforça, pelo uso das modalizações deônticas (*il faut noter*; *il faut avoir un registre*) aliadas à modalização lógica indicando opinião (*j'ai l'impression que*), a anotação como procedimento a ser adotado para sistematizar o trabalho feito.

No turno 357, o conectivo “donc”, juntamente com a modalização pragmática “j'essaie” colocam o agir atual da *tutrice*, marcado pelos advérbios de tempo “là” e “maintenant”, como uma consequência da necessidade de ter um registro do *tutorat*. Nesse turno, que marca uma distinção entre o que se fazia no passado e o que se faz agora, a

“anotação” volta a ser evocada e a *tutrice* explica que tem “uma outra pasta” para cada *tutoré* e “uma ficha” na qual “escreve” o que é feito no *tutorat*.

Sublinhamos, no excerto acima, os mecanismos de coesão nominal e verbal relacionados ao artefato. Percebemos que a coerência temática também é mantida pelo *geste à blanc* que reproduz a ação anotar, gesto que aparece tanto no turno 353 quanto no turno 357. Conforme a *tutrice* reformula sua resposta para a pergunta da *intervenante*, vemos que o artefato, que antes era apresentado de forma mais genérica como “uma folha branca”, vai se tornando mais definido (*un classeur – une feuille blanche – un registre – un autre classeur pour chaque tutoré – une fiche*), o que nos parece indicar a construção de um esquema de utilização da anotação culminando com a ideia de uma “ficha”, na qual a *tutrice* escreve a data e o que foi feito durante o *tutorat*.

Na entrevista em autoconfrontação cruzada e na reunião de retorno ao coletivo, o conteúdo temático é retomado e aparecem dois novos artefatos usados para a anotação: o caderno e a ficha de preparação de aula do *tutoré*. Nos dois excertos a seguir, sublinhamos os artefatos mencionados e a forma como são retomados nas discussões.

Turno	Falante	Fala
138	Tatiana	C'est à dire... tu notes sur la <u>fiche</u> ((gst. anotando)) ce qu'elle allait faire pour se souvenir
139	Larissa	Ceux qui apportent les <u>fiches</u> ... je/on écrit dessus
140	Tatiana	Non... mais/moi je:: je note sur mon <u>cahier</u>
141	Larissa	Tu as <u>un cahier</u> de
142	Tatiana	Non... ce n'est pas un cahier spécifique... elle est <u>une partie de mon cahier</u>
143	Larissa	Ah oui... là... ah mais c'est comme moi là ((gst. folheia seu caderno))... ah oui... ça va
		(...)
147	Larissa	Je vois... non... c'est vrai... Tatiana... je/je travaille avec ((gst. Folheando caderno, rosto apoiado na outra mão)) <u>ce cahier là</u>
148	Tatiana	Et ça t'a aidé ?
149	Larissa	<u>Ainsi/beaucoup...</u> ((gst. cabeça negativamente)) parce que j'ai <u>un fil de la chose...</u> oui... (...)

Excerto 44 - ACC – Anotações durante o tutorat

Turno	Falante	Fala
169	Elisa	Tu crois? Moi... j'ai pas de <u>cahier</u> pour mes tutorés... donc... je sais pas comment je fais pour garder le/la <u>trace...</u> ((gst mão na cabeça))
170	Tatiana	Peut-être ils ont <u>les fiches</u>
171	Elisa	Quand ils ont <u>les fiches</u> ... oui... Mais et quand j'avais le/le <u>groupe là...</u> je sais pas... <u>je ne notais pas...</u> j'essayais de <u>me rappeler les choses par coeur...</u> Mais <i>c'est beaucoup plus facile</i> quand tu as <u>la trace...</u> et j'ai <u>des dossiers</u> pour tout... je comprends pas pourquoi (j'ai fait ça les trois semestres)

Excerto 45 - Retorno ao coletivo de tuteurs - anotações durante o tutorat

Em ambos os excertos, predomina a figura de ação experiência, por meio da qual as *tutrices* tematizam sua prática recorrente, o que revela um debate sobre práticas relativamente consolidadas, ou em vias de consolidação.

No primeiro excerto, Tatiana e Larissa conversam sobre a anotação da continuidade do *tutorat* na própria ficha de preparação de aula do *tutoré*. Em um primeiro momento, parece haver uma diferença estilística entre as *tutrices*, quando Tatiana, por meio da adversativa “mas”, aponta que faz suas anotações do *tutorat* em seu caderno (*Non... mais/moi je:: je note sur mon cahier*). Em seguida, quando ela explica que não se trata de um caderno específico, mas sim de uma parte de seu caderno, vemos que essa prática também é adotada por Larissa (*ah mais c'est comme moi là... ah oui... ça va ; c'est vrai... Tatiana... je/je travaille avec ce cahier là*). Ao contrário do excerto anterior, em que vimos uma progressão do artefato mais genérico, a folha branca, a um artefato mais específico, uma ficha em que se anota a data e o que foi feito no *tutorat*, aqui temos o retorno a um suporte menos específico: uma parte do caderno. É interessante notar, no turno 149, a não correspondência entre o o que Larissa diz – que anotar em um caderno ajudou muito – e o gesto negativo sinalizado com a cabeça.

Durante o retorno ao coletivo de *tutrices*, Elisa se mostra surpresa de não ter um caderno específico para o *tutorat* (*Tu crois? Moi... j'ai pas de cahier pour mes tutorés... donc... je sais pas comment je fais pour garder le/la trace...*). Não ter um caderno específico para o *tutorat* contraria o comportamento usual de Elisa, que diz ter pastas para tudo (*j'ai des dossiers pour tout*). Pela alternância entre as figuras de ação experiência e depois acontecimento passado, no turno 171, vemos Elisa tentar buscar na memória da experiência vivida seus próprios modos de fazer.

Na fala de Elisa, a anotação do *tutorat* também é qualificada positivamente por permitir guardar uma pista, um vestígio das discussões (*Mais c'est beaucoup plus facile quand tu as la trace...*). A ficha de preparação de aula aparece novamente como suporte para a anotação da progressão do *tutorat* (*Quand ils ont les fiches... oui*). Como veremos na próxima subseção, a ficha de preparação de aula é um artefato que ocupa papel preponderante no *tutorat*, servindo ao *tuteur* e ao *tutoré* de muitas formas.

Ao longo das discussões entre as *tutrices*, observamos a busca por um artefato ao qual se pudesse atribuir um esquema de utilização (RABARDEL, 1995) para o registro da progressão das reuniões do *tutorat*. Tendo em visto o valor atribuído à ficha de preparação de aula dos *tutorés* durante as discussões da intervenção, assunto que abordaremos na próxima subseção, perguntamos às *tutrices* se seria possível a criação de uma “ficha de preparação” do *tutorat*. Vejamos, a seguir, o excerto dessa discussão.

Turno	Falante	Fala
195	interv. 1	Ahn... Vous avez parlé un peu de la fiche de préparation aussi comme un élément pour voir cette cohérence de l'un tutorat à l'autre... Ahn... En regardant l'extrait... ça m'a fait réfléchir... est-ce que vous voyez um instrument comme ça pour le/pour le tuteur aussi? Disons comme une fiche de préparation ou quelque chose qui donne une cohérence dans votre travail? Est-ce que ça serait possible? ((gst Larissa com a mão no queixo))
196	Elisa	Ahn...
197	Tatiana	Ça serait bien... ((sorriso))
198	Elisa	Ça serait bien... ((sorriso))
199	Tatiana	D'avoir par exemple... Ahn... <u>Des questions</u> ou/ bon... pour les nouveaux et même pour nous... peut-être ça serait bien d'avoir des questions pour nous guider exactement comment parler avec le tuteur... qu'est-ce qui est essentiel de demander... ou peut-être... bien sûr... ça serait plus de travail pour nous... mais avoir même une fiche... ((gst como se escrevesse no ar)) " <i>séance... une fiche simple... séance un... deux... trois... na... na... quinze... ahn... Départ... elle a fait/il a fait telle chose... conclusion...</i> " Je sais pas comment... mais ((rire)) je sais pas
200	Elisa	Tu vois? Là tu as une fiche/ une fiche ((gst escrevendo)) pour accompagner les tutorés
201	Tatiana	Et <u>on peut remplir à chaque séance la fiche...</u> remplir à côté de lui même... <u>comme si s'était un bail...</u> vous voyez? "ah d'accord je sais pas... <i>alors on a fait ça aujourd'hui et la semaine prochaine on va sauter ça</i> " " <i>d'accord</i> " alors l'autre semaine on a un support " <i>ah... la semaine dernière on avait dit que tu allais faire ta ta ta</i> " " <i>tu as pu faire?</i> " " <i>non</i> " " <i>ah... d'accord</i> "
202	Larissa	((gst mão no queixo)) Je pense que vraiment le cahier me suffit... tu vois?
203	Tatiana	Oui? Bon... je sais pas
204	Larissa	J'ai cette impression... mais c'est vrai que ça serait bien de/de pouvoir avoir un/les suivre de plus près... mais de leur dire qu'en faisant une fiche... je dis ça pour le/la/l'organisation si je fais des fiches A4... c'est pas la même chose... tu vois? Que d'avoir un cahier flexible et moi/moi... je vais plus le/le relire... bon
205	Tatiana	Si c'est un cahier...
206	Larissa	Si c'est une fiche détachée A4... tu vois? Mais si c'est sur mon cahier... ma ()... tu vois?
207	Tatiana	Ah oui... il est () Tu/tu vas le suivre...
208	Larissa	Mais...
209	Elisa	Je crois qu'il y a une manière personnelle d'organiser les suivis... moi... par exemple... je préfère le A4... parce que je peux les organiser... mais enfin... c'est.... Mais j'ai réfléchi une autre chose... ça c'était/ça serait un suivi... pour/enfin... pour accompagner les tutorés... mais quand je/me me rappelle que quand j'ai commencé avec mes premiers tutorés j'ai essayé de/ d'élaborer des/de l'/des possibles questions... tu vois? Des questions qu'ils pourraient faire et essayer d'élaborer des réponses pour organiser... tu vois... ma propre ((gst dedo na têmpora)) pensée... tu vois? ((gst datilografando)) Donc j'ai pensé... "pourquoi c'est important de faire une production orale? en/à deux... pourquoi deux? et pourquoi pas répéter..." je sais pas... seulement (un truc) donc je... Enfin... j'ai fait quinze... dix-sept questions et j'ai tout répondu juste pour savoir si moi même je savais répondre les questions...
210	Larissa	C'est incroyable... ((mão no queixo))
211	Elisa	Mais c'était... tu vois... parce que je/me n'étais/j'étais pas sûre de moi de pouvoir guider quelqu'un... mais après la première j'ai plus jamais repris ça... j'ai plus jamais repris... il faut trouver ce document (parce que je ne l'ai plus)... mais je crois que ce serait important de.../quand tu fais un suivi... tu peux... tu peux avoir un peu d'évolution... (...)

Excerto 46 - Retorno ao coletivo de tuteurs - uma ficha de preparação para o tutor?

Lançada a ideia de uma ficha de preparação para o *tutorat*, notamos uma diferença de reação entre as *tutrices*. Enquanto Tatiana e Elisa sorriem e qualificam positivamente essa ideia (*Ça serait bien...*), Larissa põe a mão no queixo, e permanece silenciosa por um tempo, em uma atitude pensativa. No turno 199, Tatiana apresenta uma objeção à ideia, ponderando

que essa seria uma tarefa a mais para o *tuteur* (*ou peut-être... bien sûr... ça serait plus de travail pour nous...*). Entretanto, Tatiana e Elisa parecem receptivas à ideia e até imaginam a forma e os usos que dariam a essa ficha, como vemos pela progressão dos mecanismos de coesão nominal (*Des questions; des questions pour nous guider; une fiche; une fiche pour accompagner les tutorés; un bail*) e pela inserção de vozes da situação de trabalho que aparecem como um procedimento a seguir, por meio da figura de ação canônica (*séance... une fiche simple... séance un... deux... trois... na... na... quinze... ahn... Départ... elle a fait/il a fait telle chose... conclusion...*), e como um planejamento do conselho que a *tutrice* poderia dar ao *tutoré* com base no registro do que foi feito na reunião anterior (*"ah d'accord je sais pas... alors on a fait ça aujourd'hui et la semaine prochaine on va sauter ça" "d'accord" alors l'autre semaine on a un support "ah... la semaine dernière on avait dit que tu allais faire ta ta ta" "tu as pu faire?" "non" "ah... d'accord"*).

Surge, então, uma discordância entre as *tutrices*, quando Larissa diz que o caderno já é suficiente para ela. Larissa então, contrapõe à ideia de “uma ficha solta A4” (*une fiche détachée A4*), que seria mais difícil de organizar, a imagem de um “caderno flexível”, que a *tutrice* poderia reler de tempos em tempos. No turno 209, vemos uma série de rupturas discursivas introduzidas pela fala de Elisa. Primeiro, por uma pequena intercalação do discurso teórico (*il y a une manière personnelle d'organiser les suivis*), Elisa situa a escolha do artefato para a anotação do *tutorat* numa dimensão pessoal do trabalho a fim de marcar sua discordância com relação ao que foi dito por Larissa (*moi... par exemple... je préfère le A4... parce que je peux les organiser*). Na fala de Elisa, a ficha A4, ao contrário da representação feita por Larissa, é apresentada como um artefato que, justamente, pode ser organizado. Segue-se a esse segmento de figura de ação experiência, uma figura de ação acontecimento passado (*je me rappelle que quand j'ai commencé*) que explicita o procedimento adotado pela *tutrice* em seu início de carreira para se preparar para aconselhar seus *tutorés*. O excerto é particularmente revelador, pois nele Elisa utiliza a figura de ação acontecimento passado para revelar não apenas sua insegurança de *tutrice* iniciante (*j'étais pas sûre de moi de pouvoir guider quelqu'un...*), mas também o próprio esquema mental (RABARDEL, 1995) que tentou construir, no qual poderia se apoiar para o exercício de sua atividade (*j'ai essayé de/ d'élaborer des/de l'/des possibles questions... tu vois? Des questions qu'ils pourraient faire et essayer d'élaborer des réponses pour organiser... tu vois... ma propre pensée...*). Assim, como um instrumento psicológico (VYGOTSKI, 1930/1985), essas anotações de Elisa a ajudariam a organizar seu próprio pensamento.

Surge, então, uma voz da fala interior reconstituída, que reproduz o pensamento da *tutrice* iniciante preparando esse documento de apoio (*Donc j'ai pensé... "pourquoi c'est important de faire une production orale? en/à deux... pourquoi deux? et pourquoi pas répéter..."*), na qual a *tutrice* tenta antecipar as justificativas que daria diante das possíveis perguntas de seus *tutorés*. Ao final do relato, com a figura de ação canônica marcada pelas orações impessoais (*il faut trouver ce document; ce serait important de*) e pela presença do “tu” genérico (*quand tu fais un suivi... tu peux... tu peux avoir un peu d'évolution...*), Elisa retoma a ideia de que fazer um acompanhamento das reuniões permite a evolução do próprio *tutorat*.

Na discussão sobre as formas de anotação do *tutorat*, vemos como as *tutrices* expressam a necessidade de um artefato que possa auxiliá-las a garantir a progressão das reuniões. Elas partem, assim, de uma função que desejam desempenhar de forma mais eficaz em busca de um artefato que possa cumprir essa função. Ao longo da intervenção, as *tutrices* relatam experimentar uma série de artefatos diferentes – folha em branco, ficha anotada à mão, anotação na ficha de preparação de aula do *tutoré*, parte de um caderninho pessoal –, operando catacreses (RABARDEL, 1995; CLOT, 1999) de artefatos que cumpriam outras funções no contexto, como é o caso da ficha de preparação de aula. No entanto, esses artefatos parecem cumprir apenas parcialmente a função desejada, o que explica o retorno ao conteúdo temático da anotação no *tutorat* ao longo da intervenção. No caso desse dilema do *métier*, não se chega a uma resolução comum, uma vez que se assume que a anotação é algo pessoal e no caso do *tutorat* qualquer prescrição que vise a avaliar a progressão das aprendizagens pode incorrer em uma quebra da confiança do *tutoré* no *tutorat* enquanto espaço seguro para falar das dificuldades vividas em sala de aula.

1.5.2 A FICHA DE PREPARAÇÃO DE AULA

Na plataforma *moodle* dos Cursos Extracurriculares de Francês, os professores-monitores têm à disposição um modelo de ficha de preparação de aulas. Esse artefato foi adaptado pelos professores-monitores com o passar dos anos e seu uso não é obrigatório, mas cada professor-monitor o interpreta à sua maneira: para alguns, é um artefato útil para a realização de seu trabalho; para outros, uma tarefa desnecessária; para outros, ainda, é interpretada como uma prescrição.

A ficha de preparação de aulas não é apenas usada pelos professores-monitores na elaboração de suas aulas. Quando um professor-monitor precisa faltar em uma aula, por

exemplo, ele costuma enviar sua *fiche de préparation de cours* para o professor que o substituirá. No *tutorat*, a ficha de preparação de aulas é um artefato que serve ao mesmo tempo ao *tuteur* e ao *tutoré*, como veremos nos excertos que selecionamos para exemplificar o tratamento desse conteúdo temático durante a intervenção.

A ficha de preparação de aula é composta por um cabeçalho com as informações gerais da turma: nível, horário da aula, número de alunos, objetivo da unidade e objetivo da aula. Abaixo do cabeçalho, há um quadro a ser preenchido pelo professor, com o passo-a-passo das atividades a serem realizadas, os suportes ou artefatos usados para a aula, a habilidade (compreensão ou expressão oral ou escrita) visada prioritariamente, a forma de interação que será proposta aos alunos (em duplas, em pequenos grupos, como atividade individual) e o tempo previsto para cada parte da aula.

Para uma melhor compreensão do que se trata, reproduzimos aqui uma imagem dessa ficha.

Fiche de préparation de cours				
Niveau: _____ / Jour et horaire: _____ / Nombre d'élèves : _____				
Objectifs de l'unité : _____				
Objectifs du cours : _____				
Démarche	Support	Habilité en priorité	Interaction	Minutes

Figura 17 - Ficha de preparação de aula

O conteúdo temático relativo à ficha de preparação de aula é um dos mais recorrentes ao longo da intervenção. Na reunião de constituição do coletivo de *tutrices*, ele é trazido à tona por Larissa, durante a discussão sobre as dificuldades do trabalho do *tuteur*.

Turno	Falante	Fala
26	Larissa	Une autre difficulté qui me vient à l'esprit c'est de comment faire faire quelque chose alors que la personne ne le fait pas... exemple <u>la fiche de préparation moi je m'en sers pas dans dans le niveau tel ou tel que l'on propose</u> mais je dois/ mais mon tuteur il doit le faire [rire] et bon et s'il ne fait pas j'arrive pas à comprendre ah:: si c'est:: s'il a ses raisons à lui ou si c'est à moi... donc si c'est à moi de/de d'y trouver un chemin selon ce qu'il/selon sa perméabilité si vous voulez ou bien s'il/ s'il faut être/ s'il faut juste dire "bon on doit travailler avec cet instrument là... ce/cet outil là... c'est aussi simple que ça"... Donc:: <u>une difficulté</u> c'est de:: de comprendre comment traiter <u>une contrariété</u> ou j'sais pas <u>une difficulté</u> de la personne dans ce sens là

Excerto 47 - Reunião de constituição do coletivo de tuteurs - Ficha de preparação de aula

Nesse excerto, Larissa tenta formular um problema que encontra no *tutorat* e exemplifica com a ficha de preparação de aula, que o *tuteur* não elabora antes do *tutorat*. A princípio, ela mesma diz não usar a ficha de preparação em suas aulas e, por meio da figura de ação canônica marcada pela da modalização deôntica, hesita entre colocar esse artefato no plano dos deveres do *tuteur*, (*mais mon tuteur il doit le faire*; “*bon on doit travailler avec cet instrument là... ce/cet outil là...*”) ou formular um outro “dever”, uma outra forma de proceder para si mesma (*si c'est à moi de/de d'y trouver un chemin selon ce qu'il/selon sa perméabilité*). O que a *tutrice* qualifica de “contrariedade” e “dificuldade” revela-se um impedimento para a atividade do *tuteur*, pois é por meio da ficha de preparação de aula do *tuteur* que ele consegue compreender o percurso proposto pelo *tuteur* para sua aula e aconselhar baseando-se no que o *tuteur* imaginou fazer.

Durante essa primeira reunião, o dilema é formulado como um problema com duas vias possíveis: exigir a ficha de preparação de aula durante o *tutorat*, ou encontrar um caminho “de acordo com a permeabilidade do *tuteur*”, nas palavras de Larissa. Como veremos, conforme a discussão avança, o dilema vai tomando nova forma.

Na entrevista em autoconfrontação cruzada com Tatiana, o conteúdo temático volta a ser discutido, pois Alice, a *tutrice* de Tatiana, não havia preparado sua ficha para a reunião de *tutorat* que foi analisada.

Turno	Falante	Fala
152	Tatiana	Bon... peut-être... je/je pense à Alice... <u>peut-être elle faisait pas la fiche</u> parce que... elle avait déjà fait cours avant ((gst. Larissa - afirmativo com a cabeça)) et elle ne/ne l'avait jamais faite... je pense que pour un moniteur ou un professeur débutant... <u>c'est important...</u> mais après qu'on a déjà commencé à s'organiser à notre manière
153	Larissa	<u>Huhum ((gst afirmativo com a cabeça))</u> Comment faire revenir ()
154	Tatiana	<u>C'est difficile... moi même... j'ai:: j'ai/j'ai eu des problèmes... pas des problèmes... ça a été une tâche de plus quand/quand j'ai dû faire la fiche... pourquoi... je/j'avais l'habitude de préparer comme tu as dit... numéro un tata... deux tatata</u>
155	Larissa	<u>Oui</u>

156	Tatiana	((gst. mão pra frente, olhar pra cima)) Mais la fiche aide... je me souviens que j'ai discuté avec [nome da coordenadora pedagógica] une fois... je... e/elle m'a dit ((gst. lápis sobre o caderno, apontando)) "ah... regarde... tu as beaucoup de compréhension orale de... et/et suivies"
157 e 158		(...)
159	Larissa	((gst. olhar pra cima)) Peut-être/ donc je me demande comment montrer ça au tutoré... parce que à mon avis
160	Tatiana	Oui:
161	Larissa	La fiche peut nous aider à voir quoi ? enfin... ah <u>le quoi...</u> le qu'est-ce que... bon... "qu'est-ce qu'ils vont faire?"... "ils vont faire ça... ça et ça..." et là j'ai de l'espace pour travailler sur <u>comment...</u> "ah ok... comment tu vas passer de cet exercice là à ce"... mais quand on n'a même pas la/le fil... non... <u>la séquence prévue...</u> et qu' on doit construire et <u>la séquence et comment...</u> je pense que <i>c'est un peu trop...</i> tu vois... pour moi
162	Tatiana	Oui... non... moi aussi
163	Larissa	Et donc
164	Tatiana	Il y a/ on perd plus de temps... on perd plus de temps quand on discute avec eux... sans un support... mais je suis d'accord que parfois faire le support pour eux... <i>c'est dur aussi...</i> uhn...((gst. olhar para baixo - silêncio)) bon... quand même... <u>ça a marché...</u> on faisait le tutorat même quand elle apportait pas la fiche et c'était la plupart de... des séances

Excerto 48 - ACC - A ficha de preparação de aula

Nesse excerto, Tatiana tenta compreender as razões que levam sua *tutorée* a não fazer sua ficha de preparação de aula. Para Tatiana, Alice não preparava sua ficha pois já dava aulas antes de trabalhar nos Cursos Extracurriculares de Francês e não tinha esse costume, o que tornava o hábito de preparar uma ficha mais difícil (*après qu'on a déjà commencé à s'organiser à notre manière c'est difficile*). Nos turnos 152 a 156, vemos a aparição da figura de ação acontecimento passado, por meio da qual Tatiana comenta o *tutorat* com Alice de forma retrospectiva e também relata um episódio em que tentou usar a ficha de preparação de aula e percebeu, com a ajuda da coordenadora dos cursos, que sua aula tinha muitas atividades de compreensão oral. Esse relato ajuda a compor a ideia da ficha de preparação de aula como um artefato que, ao mesmo tempo, permite ao professor iniciante aprender a organizar sua aula de acordo com critérios claros (etapas a serem seguidas, equilíbrio das habilidades visadas, distribuição dos turnos de fala em sala de aula etc), bem como possibilita ao formador apontar as melhorias que podem ser feitas nesse planejamento. Já nos segmentos de figura de ação experiência, em que esses relatos são comentados, vemos que Tatiana estabelece uma série de oposições com o auxílio da adversativa “mas” (*c'est important mais après qu'on a déjà commencé à s'organiser à notre manière c'est difficile... mais la fiche aide...*), que complexifica o estatuto desse artefato, considerado importante, mas difícil de usar quando o professor já tem sua própria maneira de preparar sua aula.

Nos turnos 159 e 161, observamos uma nova ruptura discursiva com o retorno ao discurso interativo pela figura de ação experiência. Nesse momento, Larissa reformula o dilema a partir do que foi relatado por Tatiana, elaborando uma espécie de síntese, introduzida

pelo conectivo “donc”. Se, antes, a *tutrice* se perguntava se devia ou não exigir a *fiche de préparation*, agora a questão é como fazer para mostrar ao *tutoré* a importância da ficha de preparação de aula. No turno 161, a gestão dos dêiticos de pessoa marca a passagem da instância da vivência pessoal representada pelo “je” para uma dimensão coletiva da atividade por meio do dêitico “nous” seguido de “on” referindo-se às *tutrices*. Esse excerto é revelador da função atribuída pelas *tutrices* à ficha de preparação de aula. Como vemos pelos mecanismos de coesão nominal, a ficha é o que permite observar “o que” será feito, o “fio”, a “sequência prevista”. É dela que as *tutrices* tentam extrair o “como”, ou seja, as estratégias que serão empregadas pelo *tutoré* para a realização de sua aula. Elaborar a ficha de preparação pode ser difícil para os *tutorés* (*parfois faire le support pour eux... c'est dur aussi*), mas não tê-la exige tempo e um esforço maior das *tutrices* (*quand on n'a même pas le fil... la séquence prévue... et qu'on doit construire et la séquence et comment... je pense que c'est un peu trop...; on perd plus de temps quand on discute avec eux*).

Mais adiante, na mesma entrevista, as *tutrices* são questionadas sobre as diferenças entre um *tutorat* e uma aula de língua e, embora a ficha de preparação de aula não seja explicitamente mencionada, essa sequência é reveladora do conflito que subjaz a discussão sobre a ficha.

Turno	Falante	Fala
379	Tatiana	Ce qui est différent c'est d'avoir des... Tâches qui sont obligatoires... Dans un cours de langue... moi je suis obligée de préparer le cours et l'élève est obligé de faire des rédactions... de/de faire des exercices... Mais le tutoré n'a pas l'obligation de faire la fiche... il n'y a personne qui va dire "ah... si tu fait pas la fiche... tu n'auras plus de cours... tu..."/non... l'élève/l'élève a/a le résultat... si il fait pas les exercices/si/ il va échouer... être récalé... le/le tuteur/ le tutoré...
380	interv.1	À ton avis c'est important d'avoir quelque chose comme ça qui rend obligatoire? ((gst Larissa lábios para frente, cabeça em sinal de negativo)) non en disant que c'est obligatoire... mais par un résultat final... par quelque chose...
381	Tatiana	Peut-être... s'il y avait de/des trucs obligatoires... peut-être... ils apprendraient plus vite... ((gst Larissa mostrando os dentes - sussura tu crois?)) pas apprendre... apprendre n'est pas très bon... mais ils feraient plus vite des trucs différents... ((gst Larissa sussurra "je crois que non")) mais... je pense aussi que le cours qu'il feraient serait comme le mien... ((gst Larissa sussurra "voilà", sorriso)) peut-être... et ça c'est pas bon... parce que chacun a sa manière de faire... peut être il y a des gens qui peuvent faire un cours plus figé au livre et plus/((gst olhar pra cima, cabeça sinal afirmativo)) peut-être non... il y a des gens qui préfèrent un cours plus grammatical et... Et/et par exemple... moi... quand j'étais élève j'aimais pas les jeux... j'aimais pas me lever... marcher dans la salle... aujourd'hui je fais ça... je ... mais il y a des gens qui n'aiment pas... ((rire)) ((gst olhar para baixo)) je sais pas...
382	Larissa	Moi... je/je pense que pour le tutorat tel comme on le pratique là... je me demande si/si demander des choses obligatoires... si ça n'est pas très facile de basculer dans des "tu dois faire... tu dois... tu dois" et mais dans mê/ mais au même temps... je pense que là... dans nos discussions est-ce que [nome da coordenadora pedagógica] et tout notre groupe là ce dont on parle... on dit que "il faut"/non ((gst franzir de sobrancelhas - tentando lembrar))/ que "c'est bien qu'il y ait des prescriptions fortes"... parce que comme ça les gens peuvent se repérer et tout quand on commence... Je pense que c'est bien... donc on peut dire "ah... oui..."

	<p>on va adopter certaines choses"... <i>"il faut remettre un rapport du tutorat... je sais pas quoi"... mais... je pense que ça serait très bien</i> de pouvoir apprendre les choses avec <i>un peu plus de li/ liberté... ou moins de/((gst punhos fechados para cima e pra baixo)) d'intimidation...</i> mais je vous dis ça... <i>je sais pas si c'est mon histoire personnelle... à moi... tu vois... qui parle... donc... je/je sais pas quel compromis on</i> pourrait trouver entre une chose qui soit <i>pas obligatoire... mais</i> qu'on/on voit <i>vraiment</i> que c'est un moment <i>très précieux</i> pour qu'on puisse se développer... je/je sais pas... ((gst olhar pra cima, cabeça agitando negativamente)) l'idée/le mot obligatoire... <i>en principe j'en... enfin... j'en suis crispée</i></p>
--	--

Excerto 49 - ACC - A ficha de preparação de aula

Desta vez, a discussão ocorre quase inteiramente no discurso interativo, e notamos a presença de modalizações lógicas com valor de opinião e que pertencem ao campo do pensamento (*je pense; je me demande*). A partir das diferenças entre uma aula de língua e um *tutorat*, as *tutrices* fazem evoluir a ideia de “ter coisas obrigatórias” durante o *tutorat*, entre elas a ficha de preparação de aula, cuja obrigatoriedade se aventou anteriormente na mesma entrevista.

Uma das diferenças entre um *tutorat* e uma aula de línguas mencionadas por Tatiana no turno 379 é que na aula de língua há tarefas obrigatórias, ao passo que no *tutorat* não haveria as mesmas obrigações, deveres que Tatiana representa por meio da figura de ação canônica interna e externa, alternando a tematização do agir do professor (*je suis obligée de préparer le cours*), do aluno (*l'élève est obligé de faire des rédactions... de/de faire des exercices...*) e do *tutoré* (*Mais le tutoré n'a pas l'obligation de faire la fiche...*). Além disso, ela ainda revela como diferença entre um *tutoré* e um aluno o fato de que, para as tarefas não cumpridas em uma aula de língua, o aluno recebe sanções, podendo até mesmo ser reprovado (*l'élève a le résultat... si il fait pas les exercices il va échouer... être récalé...*).

No turno 381, Tatiana explora a hipótese da obrigatoriedade de certas tarefas no *tutorat*. Os mecanismos de coesão nominal, associados às modalizações apreciativas nos mostram o termo “coisas obrigatórias” a princípio qualificado positivamente, como algo que permite “aprender mais rápido”, “fazer mais rapidamente coisas diferentes” (*s'il y avait des trucs obligatoires... peut-être... ils apprendraient plus vite...; ils feraient plus vite des trucs différents...*). Nesse momento, há uma discordância entre as *tutrices* marcada pelos mecanismos de conexão expressos pelo gesto (mostrar os dentes) e pelos sussurros de Larissa (*tu crois? Je crois que non*), que revelam sua reação às afirmações de Tatiana. Tatiana, então, incorpora à sua fala a crítica às “coisas obrigatórias” que resultariam em aulas como as suas, algo que “não é bom” segundo a *tutrice* (*je pense aussi que le cours qu'il feraient serait comme le mien... peut-être... et ça c'est pas bon...*).

Existe, nesse excerto, uma preocupação velada de Tatiana, que também é exteriorizada por outras *tutrices* durante a intervenção, com ser tomada como um modelo a ser seguido pelo

tutoré. Essa preocupação deve-se à expectativa das *tutrices* de que o *tutoré* possa desenvolver seu próprio estilo (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT 2008/2011) de preparar e dar aulas, que ele tenha autonomia para fazer suas próprias escolhas. Quando diz que “não é bom” que o *tutoré* prepare aulas como as suas, Tatiana justifica seu argumento por meio da figura de ação definição, dizendo que cada um tem sua maneira de fazer, que há quem prefira uma aula mais gramatical, uma aula mais centrada no livro didático, uma aula que integre jogos e a circulação dos alunos em sala de aula, etc (*chacun a sa manière de faire... peut-être il y a des gens qui peuvent faire un cours plus figé au livre et plus peut-être non... il y a des gens qui préfèrent un cours plus grammatical*).

Quando Larissa toma a palavra, podemos ver que ela também incorpora em sua reflexão pontos de vista antagônicos que pesam sobre a ideia de ter tarefas obrigatórias durante o *tutorat*, baseados em suas percepções sobre o trabalho docente (*je me demande si demander des choses obligatoires... si ça n'est pas **très facile de basculer dans des "tu dois faire... tu dois... tu dois"***), em vozes (AUTHIER-REVUZ, 1998) de teorias sobre o trabalho docente que Larissa estudou no fim de sua graduação (*on dit que "**c'est bien qu'il y ait des prescriptions fortes**"... parce que comme ça les gens peuvent se repérer et tout quand on commence*) e em suas experiências vividas como professora iniciante (*je sais pas si c'est **mon histoire personnelle... à moi... tu vois... qui parle...***). Dentro do conflito que se apresenta sobre os fatores determinantes de seu agir (CLOT, 2016), entre as *prescriptions fortes* da obrigatoriedade no *tutorat* e a *liberdade* idealizada para o *tutorat*, pelo estudo das modalidades apreciativas, vemos que Larissa privilegia a segunda opção (*"c'est bien qu'il y ait des prescriptions fortes"... parce que comme ça les gens peuvent se repérer et tout quand on commence... **Je pense que c'est bien... ; mais... je pense que ça serait très bien** de pouvoir apprendre les choses avec un peu plus de liberté... ou moins d'intimidation...*). Esse posicionamento baseado na ponderação sobre as controvérsias do *métier* (CLOT, 2016) leva a discussão a uma síntese, materializada novamente pela forma enunciativa mais genérica do “on”, que apresenta uma nova formulação sobre o dilema da obrigatoriedade de tarefas para o *tutoré*. Quando se pergunta que compromisso encontrar entre algo que não seja obrigatório, mas que seja visto como “precioso” para o desenvolvimento do *tutoré* (*quel compromis on pourrait trouver entre une chose qui soit pas obligatoire... mais qu'on/on voit vraiment que c'est un moment très précieux pour qu'on puisse se développer*), o problema que era primeiramente apresentado como uma contrariedade – os *tutorés* não fazem suas fichas de preparação – e foi retomado como questionamento sobre a conduta a adotar diante dessa contrariedade – os *tuteurs* devem ou não exigir a fiche de préparation de cours? – ganha

novos contornos – o compromisso entre o que se deseja que o *tutoré* faça e o que se pode exigir do *tutoré* se encontra na atribuição de sentido pelo *tutoré* às tarefas propostas durante o *tutorat*, dentre elas o preenchimento da ficha de preparação de aula.

O conteúdo temático da ficha de preparação de aula também foi escolhido por ambas as *tutrices* para integrar o conjunto de cenas a serem apresentadas durante a reunião de retorno ao coletivo de *tuteurs*. Ao assistir a discussão, Elisa se reconhece na fala se suas colegas, mais um indício de que, ao menos nesse contexto, o uso da ficha de preparação de aula para compreender a planificação da aula do professor em formação é uma prática compartilhada pelo conjunto das *tutrices*, talvez parte do gênero de atividade (CLOT, 1999/2002, 2008/2011). A discussão entre Larissa e Tatiana a leva a evocar experiências vividas com seus *tutorés* por meio da figura de ação acontecimento passado.

Turno	Falante	Fala
(vídeo da ACC)	Larissa	La fiche peut nous aider à voir quoi ? enfin... ah le quoi... le qu'est-ce que... bon... "qu'est-ce qu'ils vont faire?"... "ils vont faire ça... ça et ça..." et là j'ai de l'espace pour travailler sur comment... "ah ok... comment tu vas passer de cet exercice là à ce"... mais quand on n'a même pas la/le fil... non... la séquence prévue... et qu'on doit construire et la séquence et comment... je pense que c'est un peu trop... tu vois... pour moi
	Tatiana	Oui... non... moi aussi
	Larissa	Et donc
	Tatiana	Il y a/on perd plus de temps... on perd plus de temps quand on discute avec eux... sans un support... mais je suis d'accord que parfois faire le support pour eux... c'est dur aussi... uhn...((gst. olhar para baixo - silêncio)) bon... quand même... ça a marché... on faisait le tutorat même quand elle apportait pas la fiche et c'était la plupart de... des séances
49	Elisa	Oui... Parce que justement quand j'ai commencé à être tutrice... Ahn... Ma première expérience... ahn... C'était avec Marcela... et... Melissa et elle faisait toujours les fiches et pour moi <i>c'était très bien</i> ... parce que je pouvais l'aider... tu vois? Organiser les choses... <i>c'était parfait</i> ... mais le groupe d'après... J'ai eu trois tutorés à la fin ou quatre... je ne sais plus et il y en avait deux qui faisaient et deux qui faisaient pas... Et <i>c'était catastrophique</i> parce que je savais pas comment/ je savais pas comment faire pour ceux qui n'apportaient pas les fiches et qui disaient "ah oui d'accord... mais je vais suivre les activités du livre... un... deux... ((gst com as mãos, separando cada parte)) après trois... après quatre"
50	Larissa	Justement...
51	Elisa	Et là <i>je pouvais pas</i> savoir comment les aider... je trouve /comprends la question... Uhn elle m'interpelle aussi et juste/ je crois que la question c'est justement comment montrer l'utilité de la fiche? Et je crois/ahn...enfin... uhn comment la fiche peut aider le prof? Si tu montres que ça peut l'aider et pas être un truc de plus... peut-être il peut se convaincre de la faire et comme ça on peut l'aider ... (...)

Excerto 50 - Retorno ao coletivo de tuteurs - A ficha de preparação de aula

São duas as experiências vividas relatadas por Elisa. Pelas modalizações apreciativas, vemos que a primeira experiência, em que as *tutorées* traziam suas fichas de preparação de aula é qualificada muito positivamente (*elle faisait toujours les fiches et pour moi c'était très bien... parce que je pouvais l'aider... tu vois? Organiser les choses... c'était parfait*...), ao passo que a segunda, em que alguns dos *tutorés* não faziam suas fichas é avaliada como

“catastrófica” (*il y en avait deux qui faisaient et deux qui faisaient pas... Et c'était catastrophique*). Os *tutorés* que não levavam suas fichas de preparação de aula justificavam que seguiriam a ordem das atividades propostas pelo livro didático. Vemos, assim, que, no dizer das *tutrices*, o professor iniciante se apoia no livro didático para estruturar suas aulas e a ficha de preparação de aula se revela como um artefato que permite que o professor opere suas próprias escolhas e ganhe autonomia em relação à sequência proposta pelo livro. Isso revela que, na percepção das *tutrices*, há uma gradação no uso desses artefatos de acordo com a experiência do professor: seguir o livro como sendo um agir menos autônomo, usar a ficha de preparação como um passo intermediário para, enfim, conseguir apropriar-se do gênero “aula”. Assim, a ficha de preparação de aula é vista pelas *tutrices* como um artefato (RABARDEL, 1995, 1999) que deve ser instrumentalizado pelo *tutoré* para que dê origem a uma instrumentação de esquemas de ação próprios de uma aula, esquemas esses que permitirão ao *tutoré* enfrentar contrariedades e ajustar seu agir de acordo com as situações concretas de trabalho.

No turno 51, há uma ruptura discursiva com a introdução do discurso interativo por meio da figura de ação ocorrência, que traz um comentário sobre a cena assistida. Elisa expressa seu reconhecimento do debate interpretativo (BRONCKART, 1998/2013) empreendido pelas colegas (*je comprends la question... elle m'interpelle aussi et je crois que la question c'est justement comment montrer l'utilité de la fiche?*) e chega à mesma indagação alcançada por Tatiana e Larissa: como mostrar ao *tutoré* a utilidade da ficha de preparação de aula? A formulação da questão leva, enfim, a uma síntese que esboça um procedimento a ser adotado, por meio de um pequeno segmento de figura de ação canônica, e que novamente traz consigo a representação das *tutrices* como um grupo por meio do dêitico “on” e do “tu” com valor genérico (*Si tu montres que ça peut l'aider et pas être un truc de plus... peut-être il peut se convaincre de la faire et comme ça on peut l'aider...¹¹⁹*).

Com a evolução da discussão, novas possibilidades de ação vão sendo examinadas pelas *tutrices*, como vemos no excerto a seguir.

Turno	Falante	Fala
546	interv.2	Alors donc qu'est-ce/vous allez donner comme une consigne... c'est ça ? Donc vous allez

¹¹⁹ Classificamos o segmento “*Si tu montres que ça peut l'aider et pas être un truc de plus... peut-être il peut se convaincre de la faire et comme ça on peut l'aider...*” como uma figura mista canônica/experiência, pois se trata de um procedimento em vias de elaboração (mostrar que a ficha pode ajudar o *tutoré*). Acreditamos, entretanto, que excertos como esse, em que um agir é formulado como uma hipótese, poderiam ser objeto de um estudo particular, pois, a nosso ver, não se enquadram propriamente na formulação de nenhuma das figuras de ação propostas por Bulea (2010).

		donner une consigne... "la semaine prochaine vous apportez la fiche... je vais apporter la mienne et nous allons contraster les deux"... c'est ça ?
547	Elisa	Contraster... <i>Je crois que c'est une bonne idée</i> ((gst mão no queixo))
548	Larissa	Déjà on arriverait avec quelque chose ((gst mão no queixo))
549	Elisa	Est-ce que ça va pas
550	Larissa	Dans la réunion non ? Au lieu de/ parce que/jusqu'à ce qu'on/à ce que ça/ jusqu'à ce que la mayonnaise prenne quand on commence à avoir des idées ensemble... quand on prépare un parcours ensemble... ça prend un moment... non ?
551	Elisa	Uhum
552	Larissa	Et là avec/Même s'ils viennent avec une fiche... (gst escrevendo no ar) deux/deux activités
553	Elisa	Activités ((gst punho fechado apontando algo na mesa))
554	Larissa	C'est... <i>c'est déjà quelque chose... Bon... il faut tester... Je crois que c'est trop de travail</i>
555	Elisa	<i>Je réfléchis si ce n'est pas un peu trop...</i> (j'sais pas)... tu as fait ta fiche et moi... je suis tutrice... je fais la mienne... je viens... je... On contraste
556	Larissa	Oui... Oui ((gst mão no queixo))
557	Elisa	Peut être <i>c'est un peu</i> ((gst apoia cabeça na mão e projeta os lábios para frente))
558	Larissa	Mais je me rappelle que à ((nom de l'école de langue)) j'avais une fiche toute prête pour: un cours de base là... c'était la situation d'un restaurant etc et ça m'a beaucoup aidée et c'est/ça veut pas dire que "ah... c'était la fi"... tu vois... je/je/je ne me rappelle pas avoir/cette::
559	Elisa	D'accord... oui... <i>Il faut insister un peu sur/sur la manière de/de dire... de faire ce/cette/ce contraste... Si on peut/je crois que le truc là c'est montrer pourquoi cette fiche est importante... tu vois... cet exercice... le but c'est dire "regarde... Tu/tu as suivi un parcours mais tu as vu... on ne sait pas comment tu vas faire au début... on sait pas comment tu vas terminer... tu as mis un peu trop de temps pour certaines choses... un peu moins pour d'autres... si... tu/tu vois... cet exercice sera/si tu fais ta fiche... je peux/on peut t'orienter... tu peux... réfléchir avec moi... on peut faire des suggestions... mais si tu ne pas/tu n'as pas ça... comment on peut faire ?"... c'est un peu:: montrer l'utilité de la fiche</i>
560	interv.2	Donc/donc... Uhn l'idée continue que la fiche n'est pas obligatoire mais vous montrez l'importance de la fiche... c'est ça ?
561	Elisa	Oui

Excerto 51 - Retorno ao coletivo de tuteurs - A ficha de preparação de aula

Nesse momento da reunião, Elisa e Larissa trocam rapidamente de turnos, completam as ideias umas das outras. Elas exploram a ideia de, na primeira reunião do *tutorat*, tanto a *tutrice* quanto o *tutoré* levarem fichas de preparação de aula preenchidas e contrastarem as duas propostas, ideia que aparece por meio da figura de ação canônica interna (*il faut tester*) e pela alternância da figura de ação canônica interna e externa, representando o agir da *tutrice* e do *tutoré* (*tu as fait ta fiche et moi... je suis tutrice... je fais la mienne... je viens... je... On contraste*). Parece haver um consenso entre as duas *tutrices* sobre a utilidade dessa proposta no início do semestre de *tutorat*, enquanto os *tutorés* ainda não sabem bem com usar a ficha de preparação de aula (Elisa - *Je crois que c'est une bonne idée*; Larissa - *Déjà on arriverait avec quelque chose dans la réunion, non?*). A ficha é retomada no decorrer desse diálogo como “algo” (*quelque chose*), “duas atividades” (*deux activités*), um artefato concreto que poderia servir de ponto de partida para o conselho.

Mais adiante, a ponderação sobre essa estratégia as leva a considerar seus contras (Larissa - *Je crois que c'est trop de travail*; Elisa - *Je réfléchis si ce n'est pas un peu trop...*), e a trazer à tona experiências vividas por meio da figura de ação acontecimento passado, desta

vez a lembrança do início da carreira de Larissa em uma escola de idiomas, em que ela tinha à disposição uma ficha de preparação de aula já pronta (*c'était la situation d'un restaurant etc et ça m'a beaucoup aidée*). Assim como em outros momentos das entrevistas, observamos que, novamente, neste excerto, são reveladas controvérsias que ajudam as *tutrices* a compreender mais profundamente seu trabalho, examinando-o em suas diferentes facetas e analisando mais profundamente “o que não se vê espontaneamente” (CLOT, 2016b).

No turno seguinte, Elisa propõe uma resolução para a discussão pela tomada do turno por meio do conectivo “d'accord oui”, indicando a consideração do argumento apresentado por Larissa. Ela introduz, então, um pequeno segmento de figura de ação canônica (*Il faut insister un peu sur la manière de dire... de faire ce contraste...*) seguida da figura de ação definição, que explica o objetivo do procedimento a ser adotado (*le truc là c'est **montrer pourquoi cette fiche est importante...**; c'est un peu **montrer l'utilité de la fiche***). Pelo encaixamento de uma voz do *tuteur* que aconselha o *tutoré* por meio da figura de ação canônica externa tematizando o agir do *tutoré* (*tu as mis un peu trop de temps pour certaines choses... un peu moins pour d'autres... si... tu/tu vois...*), Elisa nos revela que é ao apontar as falhas na preparação de aula por meio da ficha que o *tuteur* consegue justificar a pertinência e a importância desse artefato. A voz da situação de trabalho reproduzindo o que a *tutrice* diria a seu *tutoré* (*le but c'est dire "regarde... Tu/tu as suivi un parcours mais tu as vu... on ne sait pas comment tu vas faire au début"*) reforça a ideia de um procedimento a ser adotado em que não apenas o que se diz é importante, mas também a forma como se diz. Ela também dá forma às observações que as *tutrices* são capazes de fazer sobre as aulas de seus *tutorés* com base nas anotações da ficha de preparação de aula, observações das quais elas esperam que os *tutorés* também se apropriem quando prepararem suas aulas (*on ne sait pas comment tu vas faire au début... on sait pas comment tu vas terminer... tu as mis un peu trop de temps pour certaines choses... un peu moins pour d'autres*). Ela revela modos de instrumentalização da ficha de preparação pelas *tutrices* e de instrumentação daquilo que deve ser observado na planificação dos *tutorés* para a elaboração de um conselho apropriado. Também revela o desejo das *tutrices* de que a ficha de preparação de aula se torne também um instrumento (VYGOTSKI, 1930/1985) para o *tutoré* e até mais do que isso, um instrumento interpsicológico que possibilite um diálogo entre *tutrices* e *tutorés* pautado pelo compromisso entre o que o *tutoré* imaginou para sua aula e o que, na visão proporcionada pela experiência das *tutrices*, pode de fato funcionar (*si tu fais ta fiche... je peux/on peut t'orienter... **tu peux... réfléchir avec moi...***).

Como é o caso em outros excertos de nossos dados, a controvérsia (CLOT, 2016) propiciada pela autoconfrontação é incorporada pelas *tutrices* na interpretação de sua atividade. Desse modo, elas procuram conjuntamente soluções que dêem conta da complexidade da situação de trabalho. Assim como no estudo de Silva (2015), em nossos dados, essas soluções aparecem sob a forma de sínteses que retomam o que foi discutido, extraindo generalizações da análise das situações concretas de trabalho. Em nossos dados, essas sínteses aparecem em geral em segmentos de figura de ação canônica ou definição e em segmentos de figura de ação experiência nos momentos de maior autonomia, com menor densidade do dêitico de pessoa “je”, mais ocorrências de orações impessoais e dos dêiticos “on”, “nous” e “tu genérico” representando as *tutrices* enquanto coletivo (CLOT 2008/2011). Conforme a discussão no seio do coletivo é internalizada pelas *tutrices*, ela dá origem a uma síntese que incorpora a variedade de formas de interpretar o agir presentes do debate interpretativo (BRONCKART, 1998/2013) e atribui um novo valor ao objeto analisado, então complexificado pelos diversos pontos de vista que se apresentam na discussão e pelas diferentes formas de significar o agir. Acreditamos que esse seja um indício da apropriação do debate interpretativo (BRONCKART, 1998/2013) e um sinal de que a intervenção cumpriu seu propósito de ser um local de desenvolvimento para as *tutrices*.

CAPÍTULO 2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos nossas interpretações sobre o trabalho do *tuteur*, relacionando os resultados encontrados em nossas análises, descritos no capítulo anterior, aos aportes conceituais do quadro teórico desta pesquisa. Na primeira seção, exploraremos as características que nos permitem falar do *métier* de *tuteur* como um *gênero de atividade* (CLOT, 1999/2002, 2008/2011) em construção a partir do gênero “professor de FLE”. Na seção seguinte, exploraremos o papel da intervenção realizada para uma análise mais profunda da situação de trabalho pelas próprias *tutrices* e a instrumentalização dessa análise no sentido de operar melhorias nas condições de trabalho do *tuteur*, como a elaboração de prescrições ascendentes dirigidas aos futuros *tuteurs*.

2.1 DESCOBRINDO O MÉTIER DE TUTEUR

Na fundamentação teórica desta tese, exploramos a noção de gênero de atividade (CLOT e FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2004; CLOT, 2008/2011) como uma forma de compreender

a dimensão transpessoal (CLOT, 2008/2011) que faz parte de todo *métier* e o quanto essa dimensão transpessoal se transforma no decorrer da história. Tendo em vista que *métiers* devam ser aprendidos, surgem também os *métiers* que se ocupam de ensiná-los, como é o caso do *métier* de *tuteur*. Entretanto, ao passo que existe um ensino formal do *métier* de professor, nos cursos de Licenciatura, *métiers* como o do *tuteur* se aprendem pela prática.

Em nosso contexto, a noção de gênero de atividade nos parece particularmente esclarecedora, embora o *métier* de *tuteur* exista em outros contextos, ele é relativamente novo no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês. Assim como novas demandas sociais ensinam a criação de gêneros textuais novos com base em gêneros textuais pré-existent (MARCUSCHI, 2003), nossas análises nos levam a crer que, no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, as *tutrices* constroem seu agir e modelam o gênero de atividade *tuteur* com base no gênero de atividade professor de FLE. Em nossas análises, vimos que um índice dessa construção do gênero *tuteur* a partir do gênero *professor de FLE* está na adoção de determinados procedimentos pelas *tutrices*.

Uma situação significativa desse processo ocorreu quando, confrontada com o filme de seu *tutorat*, Larissa explica por que não ensina conteúdos de língua à sua *tutorée*. Nesse caso, diante de um *tuteur* que faz uma pergunta específica sobre um conteúdo de língua pontual, era de se esperar que Larissa simplesmente respondesse a pergunta cuja resposta conhece. No entanto, a *tutrice* procura formas de desviar dessa situação e não responder diretamente à pergunta da *tutorée*. Confrontada com o filme de sua reunião, Larissa justifica sua escolha dizendo que queria evitar que sua *tutorée* simplesmente *jogasse a regra em sala de aula*, fazendo referência a uma prescrição que faz parte do trabalho do professor, a de que não se deve ensinar a gramática de forma descontextualizada e que essa aprendizagem deve ser feita de forma ativa, de modo que o aluno, por meio análise do conteúdo linguístico conforme se realiza nos textos, possa “descobrir” a regra.

Entendemos que, nesse momento, Larissa adota uma conduta baseada na sua experiência como professora. Em metodologias de ensino mais recentes como a perspectiva acional, uma forma de prescrição presente nos Cursos Extracurriculares de Francês¹²⁰, o ensino da gramática se faz pelo contato com textos da língua alvo, permitindo ao aluno relacionar as regras gramaticais às características das produções languageiras empíricas.

¹²⁰ A apresentação da coleção dos livros didáticos adotados nos cursos, Alter Ego +, indica que esses livros seguem as recomendações do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, que, por sua vez, preconiza o ensino de línguas estrangeiras segundo uma perspectiva acional para o ensino de línguas. Apresentação do livro didático disponível em : <http://www.hachettefle.com/adultes/pages/catalogue/fiche-livre/alter-ego-1---livre-de-l-eleve---cd-audio-1554203.html> (consultado em 01 de junho de 2017).

Trata-se de uma injunção presente na dimensão impessoal, nas prescrições atuais sobre o trabalho do professor de FLE, que, no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, ao menos entre os professores mais experientes, tornou-se uma prática arraigada. Por esse motivo, com base na reflexão sobre o que o *tutoré* faria em sala de aula, na projeção da situação concreta de trabalho, a *tutrice* escolhe não explicitar a regra de gramática. Nesse caso, as prescrições sobre o trabalho do professor de FLE se tornam recurso para a adoção de um procedimento temporário, uma auto-prescrição (DANIELLOU, 2002), pela *tutrice*.

Outro índice dessa constituição, em nosso contexto, do *métier de tuteur* com base no gênero professor de FLE pôde ser identificado na busca pelas *tutrices* de um artefato que permita registrar e planificar o agir do *tuteur*. Essa preocupação, expressa já durante a reunião de constituição do coletivo de *tutrices*, nos levou a observar os diferentes usos atribuídos aos artefatos à disposição das *tutrices* para, de alguma forma, dar uma estrutura geral, garantir a continuidade do trabalho realizado no *tutorat* de uma reunião a outra. No trabalho do professor, são comuns artefatos desse tipo: diários de aula, programas, planos de ensino, fichas de preparação de aula e até mesmo o livro didático. Esses artefatos (RABARDEL, 1995) remetem a uma série de gêneros textuais consolidados no meio social, manejados pelos sujeitos e que, uma vez instrumentalizados, auxiliam os professores na elaboração de esquemas mentais para planificar e antever seu próprio agir.

Como vimos em nossas análises, na atividade do *tuteur*, é recorrente o processo de instrumentalização dos artefatos disponíveis no meio de trabalho (RABARDEL, 1995). É esse o caso quando as *tutrices* apropriam-se de uma parte do caderno para anotar, guardam os materiais discutidos durante a reunião em uma pasta com plásticos, enviam um e-mail ao *tutoré* com sugestões de atividades logo após a reunião, e até mesmo, por meio de uma catacrese (RABARDEL, 1995), usam a ficha de preparação de aula elaborada pelo *tutoré* como meio para lembrar-se do que foi feito e do que resta a fazer. Até o momento, não há artefatos criados propositalmente para o *tutorat*. Além disso, a própria natureza interativa das reuniões, que visam a responder às demandas específicas de cada *tutoré*, colocam o *tuteur* constantemente na necessidade de lidar com o imprevisto, por isso a anotação do trabalho realizado nas reuniões parece ser tão relevante para as *tutrices*. Ao final da intervenção, não se chega a um consenso sobre o artefato mais apropriado para assegurar esse registro e a continuidade das reuniões. Nesse caso, a dificuldade se encontra justamente na tentativa de transpor uma prática comum ao *métier* de professor de FLE ao *métier* de *tuteur* e em consolidar formas de fazer “genéricas” em uma prática social ainda nova no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês.

O vínculo com o gênero profissional (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2008/2011) “professor” de FLE está pressuposto no próprio estatuto do *tuteur*, na ideia de *expérience* que justifica que ele seja chamado para formar um par que começa no *métier*. No entanto, embora o domínio do gênero “professor de FLE” seja critério da própria seleção das *tutrices* e seja a matriz da criação da atividade do *tuteur*, as *tutrices* fazem questão de diferenciar explicitamente o trabalho do *tuteur* e o trabalho de um professor.

Pela análise dos mecanismos de coesão nominal, vimos como o *tuteur* se define em uma cadeia coesiva que começa pela afirmação do papel de *colega* (5 ocorrências), em detrimento do papel de *professor* (diversas ocorrências da negação desse papel, apenas uma ocorrência de sua afirmação, quando Larissa diz que *tuteur* e *tutoré* devem ser íntimos pelo fato de ambos serem professores), e se desenrola em uma série de metáforas que o aproximam sobretudo do guia (6 ocorrências), mas também do *amigo* (2 ocorrências) e até mesmo do *anjo da guarda* (2 ocorrências). Também identificamos, em algumas ocorrências da figura de ação definição, que as *tutrices* salientavam as diferenças entre ser professor e ser *tuteur*, destacando a necessidade, na tarefa do *tuteur*, de estabelecer uma relação mais equilibrada, mais “horizontal”, com o *tutoré*, ao passo que o professor exerce uma função de autoridade em relação ao aluno. Fortalecer o papel de par é visto como condição para que o *tutoré* deposite sua confiança no *tuteur*, como vimos no debate sobre exigir ou não a ficha de preparação de aula. Para as *tutrices*, o *tuteur* é um professor *como o tutoré*, mas o *tuteur* não é professor *do tutoré*.

Nas análises da figura de ação acontecimento passado, identificamos como o *tuteur* revisita experiências vividas na busca de diferentes possibilidades de ação a serem sugeridas ao *tutoré*. Nesse agir do passado, o *tuteur* por vezes se representa em interação com outros *tutorés*, em outras, como o professor experiente, com sua visão sobre o ensino, e também como o professor inexperiente que todo *tuteur* já foi um dia. Ele também traz à tona suas próprias escolhas do passado, não apenas o agir que venceu, mas também os possíveis que não se realizaram. Discutindo o conceito de real da atividade, vimos como a atividade humana é permeada pelo agir que não se realizou (CLOT, 2008/2011). Acreditamos que, ao formularem conselhos para seus *tutorés*, os *tuteurs* encontram um novo destino ao agir não-realizado. Nesse sentido, o *tutorat* pode ser compreendido como uma atividade criadora no sentido vygotskiano (VYGOTSKI, 1930/2009), na qual as experiências anteriores são recombinadas e resignificadas, dando origem a novas experiências. Em outras palavras, por se tratar de um *métier* em processo de constituição, ele exige das *tutrices* que revisitem suas experiências vividas e seus impedimentos, apropriando-se deles para formular seus conselhos.

O contato com um par inexperiente e o reconhecimento de suas dificuldades despertam lembranças no *tuteur* e essas lembranças se tornam também recurso para o agir. Nas entrevistas, as *tutrices* nos revelam como situações positivas, escolhas exemplares e também situações que deram errado, impedimentos, limitações, angústias do professor iniciante que tem “medo de ser desmascarado”, nas palavras de Larissa, servem de matéria para aconselhar.

Acreditamos que a proximidade entre *tuteur* e *tutoré* – seja pela pequena distância temporal entre a vivência de ser iniciante e ser experiente no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, em que as *tutrices* têm menos de 10 anos de trabalho no ramo; seja pela proximidade de estatuto entre *tutrice* e *tutoré*, que compartilham do *métier* de professor no mesmo nível e contexto e têm o mesmo estatuto institucional - auxilie na capacidade de reconhecimento pelas *tutrices* dos dilemas do professor iniciante e das condições específicas de realização do trabalho naquele contexto. Como vimos pela grande presença de figuras de ação externas que representam o agir do *tutoré* e até mesmo pela voz da fala interior que reconstitui o pensamento do professor iniciante, o *tuteur* se coloca constantemente na posição do *tutoré*, na tentativa compreender seu ponto de vista. Conforme indica a recorrência de verbos do campo semântico ligado aos sentimentos, é grande a preocupação do *tuteur* com o aspecto afetivo do trabalho do *tutoré*, pois a entrada no *métier* também pode ser permeada por frustrações que o *tuteur*, como par experiente, pode ajudar a evitar. Assim, a dimensão pessoal (CLOT, 2008/2011) da atividade, composta pelas experiências vividas pelo *tuteur* que o aproximam dos dilemas do trabalho do professor iniciante, também alimenta o *métier* de *tuteur*.

O papel de colega assumido pelas *tutrices* condiz com a função que o *tuteur* desempenha no seio do coletivo dos Cursos Extracurriculares de Francês. Em nossas análises, vimos, por meio das modalizações apreciativas, que o meio de trabalho dos Cursos Extracurriculares de Francês é retratado muito positivamente pelas *tutrices*, como um espaço de colaboração e de “generosidade”, nas palavras das *tutrices*. De certa forma, o *tuteur* desempenha a função de porta-voz desse coletivo, pois é pelo diálogo com o *tuteur* que o *tutoré*, por um lado, aprende a usar os artefatos que fazem parte desse meio, como o livro didático, a ficha de preparação de aula ou as atividades disponíveis no moodle dos professores-monitores e, por outro, começa a se impregnar de uma cultura própria do meio profissional (AMIGUES, 2009) pelo contato com o trabalho construído ao longo da história dos cursos por outros monitores-professores, muitos dos quais já não trabalham mais nesse contexto, mas que deixaram suas marcas nos artefatos que colocaram à disposição do coletivo

e na memória dos monitores que ajudaram a formar. Assim, o *tuteur* tem o papel de inserir o *tutoré* em uma “cultura profissional coletiva”, ajudando-os a criar suas próprias experiências (RIA, *apud* SAUJAT, 2002).

Dentro da perspectiva teórica que adotamos neste estudo, um meio de trabalho saudável é fator fundamental para o desenvolvimento do trabalhador. Conforme explica Amigues (2009, p.21), um meio de trabalho degradado pode ser um entrave ao engajamento do trabalhador, esfacelando as relações coletivas e impedindo que elas se tornem recurso para o trabalho individual. Na imagem que as *tutrices* construíram sobre seu meio de trabalho, vemos, ao contrário, a força do trabalho coletivo e o engajamento dos indivíduos na construção de um patrimônio transmitido dos professores mais experientes aos novos professores nesse contexto.

As vozes desse coletivo de trabalho mais amplo, que engloba professores-monitores iniciantes e experientes nesse contexto, *tuteurs* e coordenadora pedagógica, são evocadas com frequência ao longo da intervenção e, quando se trata de respaldar um conselho, é a essas vozes do coletivo, principalmente da coordenadora e professores-monitores mais experientes, que as *tutrices* recorrem, inclusive em detrimento de vozes de autoridades da didática das línguas. Isso mostra que, no *tutorat*, a dimensão interpessoal prevalece sobre a dimensão impessoal (CLOT, 2008/2011) na hora de convocar uma voz outra para defender um ponto de vista sobre o trabalho.

Na fala das *tutrices*, o coletivo se revela, ainda, como um espaço crucial de criação, no qual os professores-monitores podem compartilhar recursos e desenvolver seu próprio estilo, como vimos na alusão ao monitor que comentou com Elisa ter gostado de suas atividades que estavam no *moodle*, ou a referência de Elisa ao “estilo Paloma”, que encontramos no excerto a seguir:

Turno	Falante	Fala
368	Tatiana	Je/je vois/oui les/je/je/je (ferais) ah un petit moment déjà... que je suis pas avec beaucoup de profs mais::: dans la salle des profs parce que quand je parlais avec l'autre tutorée c'était moi et elle seulement... mais... uhn c'est intéressant de voir quelqu'un demande à l'autre "ah qu'est-ce que tu coupes là... ah... ()
369	Elisa	Oui... et parfois ils aiment
370	Tatiana	Ah... j'ai/j'ai une activité là... je/j'aime voir la::: la générosité
371	Elisa	Uhum
372	Tatiana	Je::/je crois que je dois développer plus ce/cet esprit aussi de générosité... je/ce/c'est une manière d'être généreux... non? de:: c'est/c'est bon
373	Elisa	Mais c'est/ cet esprit de parta/de partage (au fond)
374	Tatiana	Oui
375	Elisa	De/de se partager des choses... J'apprécie beaucoup ça... et je me rappelle que a/enfin... je me rappelle de Daniel... qui disait "moi... j'aime bien les activités de Paloma"... donc il y avait le style... style Paloma

376	Tatiana	Uhum... oui
377	Elisa	Et il y avait d'autre/dans le style Paloma il aimait toutes ses activités... C'est/c'est bien... parce qu'il y a... tu vois... la création/la création des choses... le partage des choses et l'emploi que les autres font des/de/de ses activités... ça c'est super

Excerto 52 - Retorno ao coletivo de tuteurs – representação do meio profissional

Dessa forma, o grupo de professores dos Cursos Extracurriculares é representado nas entrevistas com as *tutrices* como fonte de apoio para seus membros e de aprendizagem (AMIGUES, 2009), um meio profissional que manifesta sua vitalidade na alusão positiva que as *tutrices* fazem a seus colegas, enfim um espaço em que não apenas há trabalho coletivo, mas sobretudo coletivo de trabalho (BARCELLINI e CAROLY, 2013) e onde, na contribuição de cada um, há lugar para o exercício da subjetividade e do estilo (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2008/2011).

No exame dos conteúdos temáticos dos textos produzidos na intervenção, sobressai a preocupação com proporcionar um espaço de criação para o *tutoré*. Desde a reunião de constituição do coletivo, as *tutrices* manifestaram como um dos objetivos do *tutorat* o desenvolvimento da criatividade do *tutoré*, justificando, por um lado, o desejo de estabelecer uma relação equilibrada com o *tutoré*, para que ele não se sinta intimidado pelo conselho do *tuteur*, e por outro, a necessidade do *tutoré* de se apropriar dos gêneros de atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2008/2011) próprios do *métier* de professor. É o caso no excerto a seguir, extraído da reunião de retorno ao coletivo de *tuteurs*:

Turno	Falante	Fala
147	Elisa	En même temps... j'essaye de voir un contrepoint... leur côté... comment... enfin... donner des suggestions sans... couper leur créativité? Justement
148	Larissa	Voilà...
149	Elisa	Sans couper leur autonomie? C'est juste/seulement notre manière de faire que c'est la correcte? Tu vois? Il faut trouver une manière de dire et de montrer des raisons... peut-être... Pourquoi on suggère ça...
150	Tatiana	Uhum...
151	Larissa	C'est ça que Tatiana avait dit... bon... "c'est pas mon cours que je prépare"
152	Elisa	Et ils/ils auront sûrement un style... peut-être... Je sais pas comment faire ça... Mais... ils sont au début... donc il faut s'approprier du genre cours et après ils peuvent ()
153	Tatiana	Oui...

Excerto 53 - Reunião de retorno ao coletivo de *tuteurs* - Desenvolvimento do estilo do *tutoré* pela apropriação do gênero "aula"

Nesse excerto, vemos como um dos dilemas principais do *tutorat* é formulado como uma linha tênue entre o quanto o *tuteur* pode aconselhar, tomando por base suas próprias maneiras de fazer, e o quanto de autonomia é preciso conferir ao *tutoré*. Como explica Elisa, os esforços das *tutrices* parecem se concentrar em criar meios para que o *tutoré* se aproprie do

gênero de atividade e que possa, assim, pelo domínio dos modos de fazer consolidados no *métier* de professor, tenha condições de tomar liberdades, criar e desenvolver seu próprio estilo (CLOT e FAÏTA, 2000; CLOT, 2008/2011).

A fim de evitar intimidar o *tutoré*, as *tutrices* elaboram uma série de autoprescrições (DANIELLOU, 2002), até então latentes. Essas autoprescrições concernem, por um lado, as formas de falar - como evitar instruções muito enfáticas, sugerir outra possibilidade de ação ao invés de dizer que acha a escolha do *tutoré* equivocada e reforçar que o conselho é uma sugestão e não uma ordem – e, por outro, as condutas a serem adotadas – como, por exemplo, não exigir a ficha de preparação de aula, mas incentivar a planificação de aulas que não sigam à risca o material didático, e mostrar ao *tutoré* atividades de sala de aula que sejam palpáveis e possam servir de modelo para a elaboração de novas atividades pelos *tutorés*. Essas autoprescrições revelam a importância da relação estabelecida entre *tuteur* e *tutoré* para o sucesso do *tutorat* e a centralidade da linguagem no vínculo entre formador e formando.

Cabe lembrar, ainda, que um dos papéis que as *tutrices* se atribuem é justamente o de “prescritoras”, atuando na reorganização do meio de trabalho (AMIGUES, 2004) de seus *tutorés* e, em segundo grau, sobre a atividade dos alunos. No entanto, como explicam, são prescritoras “benevolentes”, que escutam, que não impõem, e que encontram formas de falar adequadas para cada situação de formação. Como vimos pela análise das vozes, em momentos em que as *tutrices* tentam elaborar soluções para os dilemas do *tutorat*, ou quando tentam formular alternativas possíveis para o agir, elas chegam a imaginar os enunciados concretos, o que diriam aos seus *tutorés* naquele momento e a antever a resposta de seus *tutorés*.

Para além do papel de professor do *tutoré*, outro papel recusado pelas *tutrices* é o de *modelo a ser seguido*. Nesse posicionamento, conforme indica o excerto citado, parece estar em jogo a tensão entre a dimensão genérica e a dimensão estilística da atividade do professor de FLE (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2008/2011). Recusar-se ser modelo é saber distinguir o que faz parte do estilo de cada professor experiente – o que é uma escolha para si que o *tutoré* não precisa nem deve imitar – do que faz parte do gênero profissional (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2008/2011) professor de FLE – um repertório de possibilidades que podem ser colocadas à disposição do *tutoré*. É eximir-se de se tornar uma norma para ser, ao invés disso, mensageiro da dimensão transpessoal do *métier* de professor, ajudando o *tutoré* na construção de seu gênero inciante (SAUJAT, 2004). É também dar ao *tutoré* a possibilidade de fazer escolhas diferentes, de encontrar seu próprio estilo (CLOT 2008/2011).

O *tuteur* não quer que o *tutoré* faça *como ele*, mas sim que o *tutoré* seja capaz de interpretar as situações de ensino, que perceba que há muitas possibilidades para o agir e que tenha instrumentos (VYGOTSKI, 1930/1985) – materiais e simbólicos – para escolher de forma autônoma como proceder em uma determinada situação. Para isso, o *tuteur* procura meios de apresentar ao *tutoré* as formas canônicas de uma aula, para que o *tutoré* as tenha internalizadas e possa recorrer à dimensão genérica do *métier* (CLOT e FAÏTA, 2000; CLOT, 2008/2011). Em nossas análises, vimos que a maneira por excelência escolhida pelo *tuteur* para proporcionar essa aprendizagem é a exploração da ficha de preparação de aula como um artefato (RABARDEL, 1995; BÉGUIN e RABARDEL, 2000) que se torna instrumento de formação durante o *tutorat*.

A ficha de preparação de aula é um artefato que faz parte da história dos Cursos Extracurriculares de Francês, circula há anos entre os professores-monitores e se encontra a disposição de todos na plataforma *moodle*. Durante o *tutorat*, a ficha de preparação de aula ocupa duas funções principais. Por sua estrutura, que sintetiza as etapas e os aspectos a serem observados durante a elaboração de uma aula – como os objetivos da aula, os procedimentos a serem adotados para atingir esses objetivos, o tempo dedicado a cada atividade, as formas de interação entre os alunos, os materiais didáticos que servirão de apoio e as competências visadas por cada etapa da aula -, ela funciona como instrumento mediador (VYGOTSKI, 1931/2014) que provê um esquema de ação (RABARDEL, 1995; BÉGUIN e RABARDEL, 2000) ao professor de FLE. Por ser uma forma de anotação organizada em categorias, ela também permite ao *tuteur* *compreender o que o tutoré gostaria de fazer* em sua aula, *interpretar* a planificação do *tutoré* aos olhos de sua experiência, e *aconselhar* melhorias levando em consideração, ao mesmo tempo, os aspectos de uma aula que ele espera que o *tutoré* compreenda e as intenções e as motivações do *tutoré* que fazem daquela a *sua aula*.

Sendo assim, no contexto do *tutorat*, quando as *tutrices* fazem uma catacrese (RABARDEL, 1995) da ficha de preparação de aula apropriando-se dela para a formação, a ficha se torna instrumento para as *tutrices* (VYGOTSKI, 1934/1997) na medida em que serve ao compartilhamento de um esquema de organização da aula de FLE que faz parte da dimensão genérica do *métier* e é também meio pelo qual o *tuteur* interpreta a aula do *tutoré*. Isso explica por que é tão conflituoso para as *tutrices* quando o *tutoré* não prepara sua ficha – basta lembrarmos da fala de Elisa, para quem “tudo vai bem” quando os *tutorés* levam sua ficha de preparação ao *tutorat*, e quando não a levam “é a catástrofe”.

A ausência da ficha de preparação de aula aparece em nossos dados como um verdadeiro *dilema do métier de tuteur*, que leva as *tutrices* a se interrogarem sobre o que se

pode exigir do *tutoré*, sobre outras maneiras de estabelecer o diálogo na formação, e ainda sobre o sentido desse artefato para o *tutoré* e as razões pelas quais o professor escolhe não fazer sua ficha de preparação de aula. Ao final das discussões, a ficha de preparação de aula aparece também como *dilema do métier de professeur de FLE* quando o *tutoré* não atribui a ela nenhum sentido além da injunção de preenchê-la para mostrá-la ao *tuteur*. Exploraremos mais a questão da ficha de preparação de aula na próxima seção, quando discutiremos os modos de constituição do *métier* de *tuteur* ao longo da intervenção realizada.

Sintetizando a discussão proposta nesta seção, partimos da noção de gênero de atividade (CLOT, 1999/2002, 2008/2011) para interpretar o *métier* do *tuteur* enquanto atividade criadora no sentido atribuído por Vygotski (1930/2009, p. 14) a esse termo, ou seja, como uma atividade que não se limita a reproduzir impressões ou ações anteriores, mas que, pela reelaboração de elementos da experiência anterior, dá origem a novas formas de agir. A partir de nossas análises, observamos que as *tutrices* operam uma espécie de transposição do gênero de atividade “professor de FLE” ao aplicarem as habilidades desenvolvidas como professoras na criação de um novo gênero de atividade, ser *tuteur*.

Como vimos, quando se trata de aconselhar, as *tutrices* priorizam embasar seus conselhos em experiências empíricas e nas vozes de membros do coletivo de trabalho mais amplo, em detrimento de conhecimentos teóricos e vozes de autoridades que remetem a prescrições mais distanciadas da situação de trabalho. O *tuteur* se torna, assim, porta-voz da dimensão interpessoal (CLOT, 2008/2011) do trabalho em que o *tutoré* busca se inserir. Da dimensão transpessoal (CLOT, 2008/2011) do trabalho do professor de FLE, as *tutrices* obtêm um objetivo para o *tutorat*, qual seja possibilitar a aprendizagem do gênero de atividade “professor de FLE” por meio da apresentação dos gestos possíveis para além das escolhas pessoais de cada professor e pelo evitamento dos gestos considerados impróprios, desaconselhados e até mesmo vedados pelas prescrições.

As dimensões transpessoal e interpessoal (CLOT, 2008/2011) do trabalho do professor de FLE são o foco do *tutorat*, o que o diferencia de outros tipos de formação mais centrados na reflexão teórica e o que, justamente, constitui sua riqueza. Com isso, não queremos apequenar a importância do estudo formal e da reflexão teórica, essenciais para a formação docente, mas sim destacar que uma formação pelo contato com um par mais experiente pode levar ao desenvolvimento de habilidades complementares a esse embasamento teórico, habilidades necessárias quando o professor dá seus primeiros passos no *métier* e, justamente, pouco desenvolvidas na formação inicial dispensada na universidade.

Na dimensão pessoal, o reconhecimento pelo *tuteur* dos dilemas do *tutoré* o fazem revisitar as experiências e os afetos de sua trajetória como professor iniciante, experiente e, depois, como *tuteur*. É pela empatia, por colocar-se no lugar de seu par menos experiente e relembrar os dilemas do professor iniciante, que o *tuteur* reelabora também sua experiência vivida (CLOT, 2001), transformando-a em recurso para a formação.

Nesse processo de recombinação (VYGOTSKI, 1930/2009) da experiência de ser professor, o *tuteur* elabora para si uma série de procedimentos provisórios (AMIGUES, 2009) e autoprescrições (DANIELLOU, 2002) que visam a suplantam a carência de prescrições sobre esse novo *métier*. Na próxima seção, veremos como se define o *métier* de *tuteur* ao longo da intervenção e como o debate ancorado pelo trabalho real ajudou a desenvolver esse *métier*.

2.2 CONSTITUINDO O MÉTIER DE TUTEUR

Como discutimos no primeiro capítulo desta tese, em *métiers* como os do campo educacional, em que a qualidade do trabalho não pode ser medida pela qualidade de um produto, a existência de um coletivo de trabalho saudável, em que diferentes concepções do que seria um trabalho “bem feito” se faz essencial para o desenvolvimento do gênero de atividade (CLOT, 1999/2002, 2008/2011, 2016b). Partindo de uma perspectiva baseada na psicologia vygotskiana, que toma por objeto o desenvolvimento do pensamento e da percepção de mundo dos sujeitos por meio da análise do funcionamento dos instrumentos psicológicos que participam desse desenvolvimento (FRIEDRICH, 2012, p. 199), perspectiva na qual se baseia a ideia fundamental da Clínica da Atividade, de que é preciso *transformar para compreender* (CLOT, 1999), discutiremos, nesta seção, a constituição, ou a co-construção do *métier* de *tuteur* no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês. Mais especificamente, veremos como o diálogo sobre o trabalho propiciado pela intervenção que realizamos junto às *tutrices* trouxe à tona dilemas vividos pelas *tutrices* e controvérsias sobre os objetivos de sua atividade que as ajudaram a formular prescrições para seu trabalho.

Um primeiro ponto a ser salientado foi nossa escolha pela formação de um grupo composto apenas por *tutrices* interessadas em discutir sobre o seu trabalho, o que possibilitou um debate mais franco sobre as dificuldades vividas no trabalho. Vejamos novamente as dificuldades mencionadas pelas *tutrices* na reunião de constituição do coletivo:

1. Aconselhar sem intimidar.
2. Instaurar uma relação de confiança entre *tuteur* e *tutoré*.

3. Sistematizar o trabalho realizado nas reuniões, tomando nota do que foi feito para garantir a uma progressão coesa dos conteúdos abordados nas reuniões ao longo do semestre.
4. Lidar com os *tutorés* que não fazem ou não levam suas fichas de preparação de aula ao *tutorat*.
5. Desenvolver a autonomia do *tutoré* por meio da apropriação de modelos de atividades que podem ser propostas aos alunos.
6. Lidar com as diferentes personalidades dos *tutorés* quando há mais de um *tutoré* na mesma reunião.
7. Fazer com que o *tutoré* fale sobre os detalhes de sua aula que não podem ser compreendidos apenas pela leitura da ficha de preparação de aula

Conforme podemos observar na lista acima, muitas das dificuldades elencadas pelas *tutrices* talvez sequer fossem mencionadas se tivéssemos formado um grupo composto pelo conjunto de professores, *tuteurs* e coordenação dos Cursos Extracurriculares, seja porque a presença de *tutorés* inibiria a expressão de contrariedades vividas na relação com o *tutoré*, seja porque as dificuldades apontadas não seriam pertinentes para todo o conjunto de professores, pois estão centradas nos conflitos específicos da atividade do *tuteur*. Algumas dessas dificuldades, como “instaurar uma relação de confiança com o *tutoré*” ou “lidar com diferentes personalidades”, parecem relacionadas às condições de realização do trabalho do *tuteur*, sem as quais seu agir é impedido. Outras, como “aconselhar sem intimidar” ou “fazer com que o *tutoré* fale sobre os detalhes de sua aula”, acentuam uma peculiaridades desse tipo de formação pelo diálogo que não se colocam da mesma maneira em outros *métiers* do campo da educação e da formação profissional. As dificuldades apontadas pelas *tutrices* indicam demandas desse *métier* que não são atendidas apenas pela experiência no *métier* de professor.

Ressaltamos, ainda, que nenhuma das dificuldades apontadas pelas *tutrices* diz respeito a metodologias ou a abordagens do ensino da língua francesa e seus modos de transmissão pelo *tutorat*. Embora a formação para o ensino de língua francesa seja um pressuposto do trabalho do *tuteur* e as prescrições sobre o trabalho do professor de língua estrangeira fundamentem certas escolhas, as *tutrices* não se queixam de dificuldades ligadas à formação do *tutoré* para o ensino do francês. Por um lado, vemos essa ausência como uma forma de apropriação pelas *tutrices* do espaço de intervenção para tratar daquilo que as interessa especificamente, já que questões relacionadas à didática das línguas e às práticas de ensino são amplamente abordadas em outras instâncias da formação oferecida nos Cursos

Extracurriculares de Francês e certamente também foram tratadas em sua formação inicial. Por outro lado, também a vemos como indício de que o que se apresenta como dificuldade é o que está fora do gênero de atividade (CLOT e FAÏTA, 2000) professor de FLE, gênero cujo domínio é pré-requisito para ser *tuteur*. Desse modo, as prescrições sobre o trabalho do professor de FLE, as metodologias preconizadas pela didática das línguas, os artefatos (RABARDEL, 1995) do trabalho do professor, os gestos genéricos (AMIGUES, 2004) do *métier* de professor e os gestos específicos (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004b) do professor de língua estrangeira são tratados pelas *tutrices* como recursos para o agir e não como empecilhos, por isso não são abordados diretamente durante a intervenção.

Como mostramos no estudo dos conteúdos temáticos abordados durante a intervenção, as dificuldades apontadas pelas *tutrices* não são estáticas, elas evoluem no decorrer da discussão com os pares. Além disso, a confrontação com as imagens reproduzidas no vídeo do *tutorat* suscitou nas *tutrices* novas formas de interpretação da atividade e, por esse olhar para si de um ponto de vista externo, outras dificuldades foram sendo identificadas. Nos momentos de ruptura com o destinatário imediato da conversa, o *intervenante* ou o colega, vimos aparecerem vozes da fala interior (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014) das *tutrices*, perguntas para si mesmas, falas lacunárias, mãos na cabeça, olhares para cima na tentativa de encontrar palavras que dessem forma ao pensamento. Como explica Clot (1999, p.150), “a intersubjetividade da interação regrada com um pesquisador leva o sujeito a manifestar dimensões ignoradas por ele mesmo em sua própria experiência¹²¹”. Assim, nas ocorrências da *voz da fala interior exteriorizada* (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014), encontramos marcas da elaboração das situações vividas pelas *tutrices* que indicam que a confrontação com o trabalho realizado apresentado no vídeo traz à luz aspectos da atividade até então inacessíveis à consciência. Em outros momentos, a *voz da fala interior reconstituída* (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014) emerge como a presença daquela parte da atividade que não se pode ver diretamente, do real da atividade (CLOT, 1999/2000) que existe no debate interno do sujeito entre as diferentes possibilidades e das arbitragens que justificam o comportamento que venceu (VYGOTSKI, 2003 [1925-1932]).

Como vimos na análise dos mecanismos enunciativos, ao compararmos os primeiros textos produzidos durante a intervenção, a reunião de constituição do coletivo de *tuteurs* e as entrevistas em autoconfrontação simples, aos textos produzidos ao final da intervenção, a entrevista em autoconfrontação cruzada e a reunião de retorno ao coletivo de *tuteurs*, vimos

¹²¹ No original: l'intersubjectivité de l'échange réglé avec un chercheur pousse le sujet à manifester des dimensions ignorées de lui-même dans sa propre expérience.

um aumento significativo na representação das *tutrices* por meio dos dêiticos “on”, “nous” e “tu” genérico. Acreditamos, apoiando-nos em nossos pressupostos teóricos (CLOT, 2008/2011, p. 227), que a intervenção sobre o trabalho tenha ajudado a fomentar nas *tutrices* um sentimento de pertencimento a um coletivo de *tuteurs*, pelo reconhecimento de dilemas compartilhados.

A alternância dos tipos de discurso (BRONCKART, 1999) relato interativo e do discurso interativo na autoconfrontação trouxe a representação do trabalho realizado, já colorida por elucidações do real da atividade. Assim, o trabalho real foi colocado em debate durante a autoconfrontação, primeiramente como um debate consigo mesmo na autoconfrontação simples, que abriu uma dimensão hipotética do agir entre o *realizado* e o que *poderia ter sido*; depois, na autoconfrontação cruzada, como reconhecimento dessas mesmas situações pelo outro. Quando as *tutrices* reconhecem que os conflitos vividos não são situações pontuais, mas que os colegas também as vivem, chega-se a um debate sobre o que é recorrente, característico do *tutorat*. Ao reconhecerem no agir umas das outras a parte subentendida do trabalho (CLOT, 2008/2011) e ao discutirem sobre as experiências de cada uma buscando elaborar soluções conjuntas para os conflitos vividos, as *tutrices* adaptam e fazem evoluir o gênero de atividade *tuteur* de acordo com as necessidades que se manifestam em seu contexto específico de trabalho.

Diante dos filmes do *tutorat* e dos destinatários do diálogo – *intervenantes* e pares - , uma nova atividade se cria: a atividade analítica das *tutrices* (FAÏTA; SAUJAT, 2010). Nessa atividade analítica pautada no confronto com suas próprias imagens, o agir vai ganhando novas camadas materializadas pela linguagem: ao agir do filme, geralmente representado pela figura de ação ocorrência, somam-se o agir do passado representado pela figura de ação acontecimento passado, e o agir recorrente e hipotético representados pela figura de ação experiência. Essas novas camadas de figuração do agir nos informam sobre suas justificativas – uma experiência anterior e a avaliação que se faz dessa experiência, o agir recorrente do *tutoré* e o que isso exige do *tuteur*, as motivações que pesaram em uma determinada escolha, por exemplo - e sobre as práticas que vêm se consolidando junto às *tutrices*. Informam também sobre dilemas presentes na situação de trabalho que, quando trazidos à tona, revelam conflitos sobre os critérios de qualidade (CLOT, 2007) do trabalho do *tuteur*. Em dois dos temas debatidos pelas *tutrices*, vimos como a explicitação desses conflitos levou ao aprofundamento da compreensão sobre o agir e seus desenvolvimentos possíveis, tornando possível a elaboração de prescrições para o trabalho.

No tema “ensinar língua ao *tutoré*”, uma dificuldade que não se manifestou durante a reunião de constituição do coletivo, mas foi suscitada pela confrontação com o vídeo do *tutorat*, vemos como Larissa se apoia nas prescrições sobre o trabalho do professor para tomar uma decisão. Na situação filmada, sua *tutorée* diz ter dificuldades em compreender o pronome relativo *dont*, fala que sabe como usá-lo, mas não saberia explicar esse conteúdo gramatical aos alunos. Larissa, então, diz que ela terá oportunidades para aprender a regra de uso do *dont* e que poderá até mesmo usar suas estratégias de aprendizagem para formular modos de ensinar esse conteúdo gramatical a seus alunos. Confrontada com a imagem do vídeo durante as entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada, Larissa afirma que situações como essas não são incomuns no *tutorat* e que, quando um *tutoré* manifesta uma dúvida referente à língua francesa, ela prefere não dirimir essa dúvida diretamente, mas sim mostrar ao *tutoré* como ele poderia ensinar esse conteúdo gramatical, pois teme que ele “jogue” a regra em sala de aula. Em sua escolha, ela dirige sua atividade em resposta a uma prescrição atual para o trabalho do professor de línguas estrangeiras que pesa sobre o trabalho dos professores-monitores daquele contexto (não se deve ensinar língua de modo descontextualizado) e também à formação do *tutoré* como professor, revelando um “percurso” segundo o qual esse conteúdo pode ser ensinado, que remete a uma dimensão genérica do trabalho do professor de FLE.

Na fala de Tatiana, essa mesma escolha de não ensinar aspectos gramaticais ao *tutoré* é justificada segundo um outro critério: o *tuteur* não é professor do *tutoré* e, por isso, não lhe compete ensinar língua durante o *tutorat*. Assim, Tatiana revela que, pela recusa dessa tarefa, a atividade é destinada a assegurar seu papel de *tuteur*, reforçando assim a relação de colega do *tutoré*. Ela diz também nunca ter pensado em aproveitar-se de uma situação como essa para mostrar ao *tutoré* como ensinar um conteúdo gramatical, o que indica que o debate sobre o agir de Larissa traz novos destinos possíveis (CLOT 2008/2011) ao agir de Tatiana. Nesse primeiro momento do debate entre pares, vemos a concordância entre duas *tutrices* sobre uma conduta adotada no *tutorat* e o acréscimo de mais um critério favorável a esse procedimento provisório elaborado por Larissa. Já na autoconfrontação cruzada, a controvérsia é enfaticamente marcada.

Ao assistir a cena, Elisa ri e diz achar a situação engraçada, pois faria exatamente o contrário de Larissa. Quando diz explicar rapidamente o conteúdo de língua ao *tutoré* “como um colega”, Elisa subverte a lógica dos papéis introduzida por Tatiana. Para ela, é a estratégia de Larissa que consiste em tomar o *tutoré* como aluno, pois de certa forma “didatiza” a dúvida do *tutoré* tornando-a matéria para formação. Na solução de Elisa, tem-se o *tutoré*

como colega destinatário de uma breve digressão do *tutorat* e a retomada dos demais assuntos da reunião, pois prioriza-se a progressão dos temas a serem abordados na reunião e sua própria dinâmica de análise, interpretação e diálogo sobre a aula seguinte do *tutoré*.

A co-análise do conflito “ensinar língua ao *tutoré*” possibilitou o contraste entre formas de fazer pautadas por diferentes fatores determinantes da atividade (FAÏTA e SAUJAT, 2010) considerados pelas *tutrices* no momento da ação: as prescrições sobre o trabalho do professor, a relação com o *tutoré* e o papel que o *tuteur* ocupa nessa relação, a demanda expressa pelo *tutoré*, o ritmo e a dinâmica do *tutorat* que acabam sendo interrompidos quando um tema inesperado surge durante a reunião. Ao final da reunião de retorno ao coletivo de *tuteurs*, todos esses fatores são ponderados no sentido de encontrar meios para lidar com a situação e formular procedimentos, ou prescrições ascendentes (DANIELLOU, 2002), a serem transmitidas aos futuros *tuteurs*. As *tutrices* chegam, então, à conclusão de que: 1. Se o *tuteur* conhece a regra gramatical, ele pode explicá-la, não há obrigação nesse sentido e cabe a cada *tuteur* avaliar os parâmetros da situação para julgar se deve ou não explicitar uma regra gramatical; 2. Caso o *tuteur* decida por ensinar a regra gramatical, ele deve então dizer como fazer para ensinar esse conteúdo gramatical em sala de aula, distinguindo assim dois momentos e dois papéis diferentes assumidos no *tutorat*, aquele em que um colega explica uma regra gramatical ao outro e aquele em que um *tuteur* mostra a seu *tutoré* como abordá-la em sala de aula. Esse movimento de elaboração de prescrições para o *métier* de *tuteur* também ocorreu em relação à ficha de preparação de aula.

O conteúdo temático “ficha de preparação de aula” é primeiramente trazido à discussão por Larissa durante a reunião de constituição do coletivo de *tuteurs* como uma “contrariedade”, pela constatação de que há *tutorés* que não a fazem. Esse conteúdo temático é retomado por outras *tutrices* durante a mesma reunião e o conflito aparece durante o *tutorat* de Tatiana, o que reforça a ideia de que a dificuldade de acesso do *tuteur* às formas de planificação da aula do *tutoré* seja recorrente. Durante a autoconfrontação simples de Tatiana, esse conteúdo temático é tratado pela ótica do dever: o *tutoré* deve fazer a ficha de preparação de aula? O *tuteur* pode exigí-la? A ideia de exigir a ficha de preparação é apresentada num tom irônico, quase como um tabu.

Durante a entrevista em autoconfrontação cruzada, um conflito de critérios (CLOT, 1995/1998; CLOT, 2016) se apresenta. Para Tatiana, a elaboração da ficha de preparação de aula é parte do trabalho do *tutoré* e condição para a boa realização do *tutorat*, por isso seria legítimo exigí-la. Para Larissa, é fundamental que o *tutorat* seja um espaço em que não haja imposições e seria melhor encontrar outras formas de acompanhar o *tutoré*. Na reunião de

retorno ao coletivo, a discussão se aprofunda e as falas de Elisa reverberam o debate de suas colegas: se a ficha contribui com a formação do *tutoré* e o *tutoré* não a faz, se esse artefato é necessário para a boa realização do *tutorat*, mas exigí-lo o transforma em um dever a mais para o *tutoré*, uma tarefa na qual o *tutoré* não vê utilidade, de que forma o *tuteur* pode auxiliar o *tutoré* a atribuir um sentido à ficha de preparação de aula?

Em ambas as situações, o recorte temático dos dados nos fez perceber um aprofundamento do debate entre as *tutrices*. Num primeiro momento, o vídeo desperta a exteriorização de aspectos da atividade que não eram visíveis sem o recurso à imagem filmada. Traços do real da atividade (CLOT, 1999/2000; 2008/2011; FAÏTA e SAUJAT, 2010) se materializam na interface entre a representação do objeto analisado e o posicionamento das *tutrices* em relação a essas situações, revelando percepções e arbitragens. Revelam também que até mesmo quando se vêem contrariadas, as *tutrices* buscam lembrar como viveram seus primeiros passos no *métier* para representar o *tutoré* internamente, compreender como se sente, até mesmo imaginar o que ele diz a si mesmo, como vimos pela análise da voz da fala interior reconstituída. Na discussão entre pares, o filme se torna instrumento interpsicológico (VYGOTSKI, 1930/1985) e essas percepções são enriquecidas pelo olhar do outro, pelo seu reconhecimento ou por suas discordâncias, marcadas verbalmente e pelos gestos.

No plano discursivo, isso se traduz pela exteriorização dos conflitos vividos por cada *tutrice* de forma implicada, por meio das figuras de ação ocorrência e acontecimento passado. O reconhecimento dessas situações conflituosas, as concordâncias e as controvérsias com relação às formas de interpretar as situações e às formas de agir são marcadas por meio de mecanismos de conexão que ocorrem num plano verbal – em proposições aditivas, concessivas e adversativas – e num plano não verbal (LEPLAT, 2013) – por meio de gestos de apontar para o interlocutor, acenos positivos ou negativos com a cabeça e reprovações marcadas por gestos faciais de aperto ou projeção dos lábios para a frente. Uma vez internalizado o debate interpretativo (BRONCKART, 2008/2013) que comporta as diferentes facetas da situação de trabalho analisada, irrompem na discussão pequenos segmentos de figuras de ação definição e canônica. Como também constatado na pesquisa de Silva (2015) que se serviu das figuras de ação como categorias de análise de entrevistas em autoconfrontação, nesses segmentos são apresentadas sínteses das discussões que revelam formas de abstração da experiência vivida, nas quais interpretações sobre o agir são figuradas de modo mais autônomo e generalizado.

Corroborando com esse estudo (SILVA, 2015), acrescentamos ainda que a explicitação dos conflitos sobre os critérios determinantes da atividade (CLOT, 1995/1998; CLOT, 2016) aparece em nossos dados como ingrediente fundamental para o surgimento dessas abstrações, uma vez que as generalizações que encontramos incorporam a dialética da controvérsia apresentada durante a discussão. Além disso, tendo em vista a variedade das formas de representação do agir pelas figuras de ação, as quais refletem diferentes aspectos da atividade que se manifestam nos pontos de vista das *tutrices* em diálogo, e a incorporação desse debate interpretativo (BRONCKART, 2008/2013) na formulação de soluções para os dilemas do trabalho do *tuteur*, acreditamos que a intervenção proporcionou não apenas uma tomada de consciência sobre as experiências vividas pelas *tutrices*, mas a atribuição de uma nova significação ao agir analisado. Sendo assim, acreditamos que o diálogo da autoconfrontação permitiu a internalização do debate interpretativo construído no plano interpsicológico para um plano intrapsicológico, condição que, segundo Bronckart (2008/2013, p. 105), é essencial para o desenvolvimento dos sujeitos.

Nesta seção, procuramos mostrar como a intervenção contribuiu, por meio do diálogo sobre os dilemas do *métier* de *tuteur*, para definir e constituir esse *métier* no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, em que as prescrições e as atribuições desse trabalho ainda eram muito vagas. Podemos dizer que nossas análises dos textos produzidos durante a situação de intervenção apontam para um desenvolvimento da percepção das *tutrices* sobre seu próprio trabalho. A identificação de dilemas comuns possibilitou a representação de si por meio de um “on” e um “nous” que as inscreve em um coletivo próprio, de uma prática social que elas também ajudam a construir. As controvérsias proporcionadas pelo debate entre pares, por sua vez, levaram a uma interpretação mais sofisticada desses dilemas, para os quais não há apenas uma resposta possível, mas sim um repertório de possíveis a ser explorado. Na reflexão sobre o que dizer aos futuros *tuteurs*, as *tutrices* formularam prescrições ascendentes (DANIELLOU, 2002), assumindo um compromisso consigo mesmas, com seus *tutorés*, e com aqueles que darão continuidade à história desse *métier* no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês. Na próxima seção, sintetizaremos a discussão proposta neste capítulo no intuito de fornecer algumas respostas às preocupações que nos guiaram nesta pesquisa.

2.3 ENCONTRANDO RESPOSTAS...

Em nossa pesquisa, buscamos analisar a atividade do *tuteur* contemplando suas diferentes dimensões (CLOT, 1999/2000; 2008/2013). Nesta seção, sintetizaremos as reflexões que trazem respostas para nossas perguntas de pesquisa, as quais concernem as dificuldades enfrentadas pelos *tuteurs* (pergunta 1), que nos permitiram compreender as demandas a serem atendidas pela intervenção, as prescrições, atribuições e papéis desempenhados pelas *tutrices* durante o *tutorat* (perguntas 2, 3 e 4), os artefatos (pergunta 5) usados pelas *tutrices* para a realização de seu trabalho e as características genéricas e estilísticas (pergunta 6) que podem ser depreendidas a partir das semelhanças e das diferenças encontradas no agir das *tutrices*.

O primeiro questionamento que levantamos nesta pesquisa concernia às **demandas** das *tutrices* elaboradas ao longo da intervenção. Para responder a essa pergunta, examinamos as dificuldades apontadas pelas *tutrices*, principalmente durante a reunião de constituição do coletivo de *tuteurs*.

Vimos assim que algumas das dificuldades apontadas referiam-se às *condições de realização do tutorat e à relação de confiança que precisa se construir entre tutoré e tuteur para que o trabalho seja possível*. Constatamos, por um lado, que havia nas *tutrices* a preocupação com a criação de um contexto em que os *tutorés* não se sentissem inspecionados ou avaliados pelo *tuteur*, um contexto em que houvesse confiança mútua para que o *tutoré* se sentisse à vontade para falar do que se passa em sua aula e, do mesmo modo, o *tuteur* também se sentisse à vontade para aconselhar. Por outro lado, a heterogeneidade das personalidades e das atitudes dos *tutorés*, em circunstâncias em que há mais de um *tutoré* na mesma reunião, também foram apontadas como um fator complicador do *tutorat*, pois quando há um *tutoré* que experimenta mais e outro que só segue o livro didático, por exemplo, ou um *tutoré* que sempre leva sua ficha de preparação de aula e outro que nunca a faz, o *tuteur* é obrigado a adotar posturas distintas com cada um de seus *tutorés* ou a gerenciar a situação de modo a incentivar o *tutoré* menos autônomo a experimentar e criar mais.

Um outro conjunto de dificuldades mencionadas se referia à *gestão dos artefatos durante o tutorat e as formas de apropriação desses artefatos por tuteurs e tutorés*, um tema sobre o qual nos interrogamos em nossa quinta pergunta de pesquisa. A busca por um artefato que possibilite o registro do trabalho realizado e a planificação do *tutorat*, nos revela o esforço em organizar mentalmente um agir que depende quase exclusivamente da interação com o outro. Nos artefatos fornecidos ao *tutoré* - como a ficha de preparação de

aula, o livro didático e as atividades de sala de aula disponíveis no moodle – vemos a preocupação do *tuteur* em familiarizar o *tutoré* a um conjunto de gestos genéricos (AMIGUES, 2004) relacionados ao *métier* de professor de FLE, que se encontram reproduzidos nas práticas do meio em que o *tutoré* tenta se inserir. Assim, o *tuteur* espera que seu *tutoré*, ao usar o livro didático, a ficha de preparação de aula ou uma atividade preparada por um colega, compreenda o funcionamento de uma aula, os modos de apresentação dos conteúdos a serem ensinados e as formas de interação propostas aos alunos para que possa adaptá-los a cada situação concreta de ensino. Pela incorporação de gestos genéricos (AMIGUES, 2004) em seu agir, ele espera que o *tutoré* se insira na história transpessoal (CLOT, 1999/2000; 2008/2013) do *métier* de professor.

Finalmente, também foram mencionadas e discutidas durante a intervenção dificuldades ligadas às *formas de interpretação da atividade do tutoré e aos modos de aconselhar*. Compreender a planificação de aula do *tutoré*, encontrar meios de levá-lo a dar mais detalhes sobre sua aula sem deixá-lo acuado ou com a impressão de ser avaliado, ler nas entrelinhas de suas palavras quando ele diz que certo aluno “fala pouco” durante a aula, ou que os alunos “não aprenderam a lição” ou ainda que “tudo correu bem” se revela uma habilidade essencial para a adequação do agir do *tuteur* em função das demandas implícitas do *tutoré*. Do mesmo modo, a escolha do que dizer ou não ao *tutoré* e os modos de formular conselhos - mostrar exemplos, apontar inconsistências, sugerir outras possibilidades, reforçar que se tratam de sugestões e que a escolha deve ser feita pelo *tutoré* – são preocupações que levam em conta o caráter prescritivo do agir do *tuteur* sem perder de vista seu objetivo de formar um professor autônomo e capaz de enfrentar as surpresas das situações concretas de trabalho.

Para além das dificuldades explicitadas pela *tutrices*, podemos também apontar como um empecilho ao trabalho do *tuteur* a *carência de prescrições claras e ausência, até o momento da intervenção, de um espaço para a discussão entre as tutrices sobre as especificidades da atividade de tuteur*, o que nos leva ao segundo questionamento que trouxemos para esta pesquisa, sobre as prescrições do trabalho de *tuteur*.

Como apresentamos durante nossa fundamentação teórica, as prescrições são substanciais a qualquer trabalho e, em sua ausência, os trabalhadores se encontram face ao desafio de formular para si mesmos os objetivos de seu trabalho e os meios para atingi-los. Também vimos que a existência de um coletivo de *tuteurs* pode dar subsídio a essa tarefa de reconcepção do trabalho esperado e sua transformação em trabalho realizado. Assim, quando

falamos sobre as prescrições do trabalho do *tuteur*, é necessário situar essas prescrições em momentos distintos.

Em um primeiro momento, as prescrições surgem como **atribuições**, sob a forma de objetivos a serem atingidos que reconcebem, na fala das *tutrices*, a tarefa imprecisa de se reunir uma vez por semana para acompanhar a preparação de aula de um professor iniciante. Essas atribuições se tornaram explícitas em segmentos da primeira reunião com as *tutrices* em que elas discorriam sobre o papel do *tuteur*. Também as identificamos em algumas ocorrências de modalizações deônticas nas entrevistas em autoconfrontação, em que as *tutrices* representavam um “dever” do *tuteur*.

Nos segmentos da primeira reunião com as *tutrices* em que foram discutidas as atribuições do *tuteur*, foram mencionados os seguintes deveres: ajudar os professores a desenvolver sua criatividade, transmitir segurança e tranquilizar os professores, verificar se tudo corre bem na aula de seu *tutoré*, favorecer as discussões sobre o trabalho de ensinar, intervir no trabalho do *tutoré* sem impor seu ponto de vista e mostrar ao *tutoré* que há várias maneiras de resolver os problemas de sala de aula. A esses deveres, que nos informam de modo geral sobre o que faz o *tuteur*, foram se acrescentando outros ao longo da intervenção, que nos remetem a normas de conduta aceitas pelas *tutrices* e identificáveis pela análise das modalizações deônticas. Assim, descobrimos mais sobre a percepção das *tutrices* acerca do que um *tuteur deve fazer* (antecipar as dificuldades do *tutoré*, aproveitar adequadamente o tempo da reunião, fornecer atividades ao *tutoré*, relativizar o que é dito ao *tutoré*, justificar seus conselhos, etc) e do que um *tuteur não pode fazer* (dedicar muito tempo do *tutorat* a conversas pessoais, forçar o *tutoré* a fazer algo).

Ao definir o que é um *tuteur*, quando falam sobre os **papeis** por ele desempenhados, as *tutrices* recorrem a uma série de metáforas, explicitadas em nossa análise da série coesiva construída a partir do referente *tuteur*. Como vimos em nossas análises, essas metáforas remetem muitas vezes à uma idealização da profissão, semelhante ao que encontrou Lousada (2011) e que é muito comum no campo da educação. Trata-se de excertos em que se percebe uma voz do discurso religioso, que parece ser ancorado em valores culturais comuns atribuídos ao professor nas práticas sociais. Para além dos deveres explicitados pelas *tutrices*, essas metáforas também nos informam de forma sutil sobre atribuições que o *tuteur* reivindica para si. Assim, o *tuteur* é *como um amigo*, porque escuta e aconselha levando em conta o modo como o *tutoré* se sente, *é como um colega*, *um professor como o tutoré*, porque reconhece e entende as situações do trabalho, *é como um guia*, porque sua experiência pode indicar os caminhos possíveis; *é como um anjo da guarda*, porque acompanha o *tutoré* e não

o abandona à própria sorte. Todas essas atribuições mais ou menos veladas remetem a regras gerais compartilhadas entre as *tutrices* sobre o que é necessário ou permitido fazer e sobre o que é justo ou proibido pedir ao *tutoré*. Acreditamos que, ao recorrer a essas metáforas, que muitas vezes remetem ao discurso religioso (*anjo da guarda*) e ao campo das relações pessoais (*amigo*), as *tutrices* apontam a necessidade de desenvolver habilidades específicas para a realização do *tutorat*, habilidades de ordem afetiva que não se circunscrevem, ou não remetem ao campo do trabalho.

Conforme as situações conflituosas foram analisadas durante a intervenção, identificamos ainda um processo de construção de autoprescrições (DANIELLOU, 2002) que forneciam procedimentos provisórios para lidar com essas situações. Vimos, em nossas análises, por exemplo, que quando Larissa formula para si que não deve ensinar língua a seu *tutoré*, pois ele pode querer simplesmente fornecer a regra gramatical a seus alunos, a *tutrice* se apoia em seus conhecimentos a respeito do *métier* de professor e das prescrições desse trabalho para adotar uma conduta que parece apropriada ao *tuteur*. Essa conduta é posta em discussão, revela entre as *tutrices* conflitos de critérios sobre o objetivo da atividade e as leva a tomar decisões sobre o trabalho, transformando o conflito em matéria orientadora do agir. Como descrevemos mais detalhadamente na seção anterior, é a partir do debate sobre os critérios determinantes da atividade (CLOT 1995/1998, CLOT, 2016) e sobre o estilo (CLOT, 2008/2011) adotado por cada *tutrice* diante dos dilemas do *métier* que são formuladas, sob o pretexto do que seria dito às novas *tutrices*, prescrições ascendentes (DANIELLOU, 2002) para o trabalho do *tuteur*.

Um dos questionamentos que nos moveu nesta pesquisa foi a atenção aos **aspectos genéricos e estilísticos** (CLOT, 2008/2011) da atividade do *tuteur*, que foram objeto de nossa pergunta de pesquisa 6. Para respondê-la, partimos de um pressuposto: se o gênero de atividade consiste nas formas de fazer consolidadas na memória transpessoal de um *métier* e o estilo na “transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir, em função das circunstâncias¹²²” (CLOT E FAÏTA, 2000), a análise das situações concretas de trabalho nos fornecem elementos interpretativos sobre ambas as dimensões do *métier* (CLOT, 2008/2011) – pessoal e transpessoal –, como duas faces de uma mesma moeda. Agir no trabalho é manipular as diferentes possibilidades genéricas que se apresentam em função das circunstâncias. É também usar seu arbítrio para transformá-las, adaptá-las e até mesmo transgredi-las, quando assim for necessário, contribuindo com a atualização do gênero.

¹²² No original: “Le style individuel, c’est avant tout la transformation des genres dans l’histoire réelle des activités au moment d’agir, en fonction des circonstances”.

A partir dessas reflexões, nos perguntamos em que medida é possível, pela análise de um agir empírico, deduzir o que faz parte do gênero. Nossa primeira hipótese era de que a comparação entre o agir das *tutrices* em situações de formação similares talvez nos fornecesse elementos para identificarmos semelhanças, que poderiam trazer pistas sobre a dimensão genérica do *métier* de *tuteur* e como esse *métier* se realiza nos Cursos Extracurriculares de Francês, e diferenças no agir das *tutrices*, que poderiam trazer à tona escolhas pertencentes a uma dimensão estilística do trabalho. Os filmes das reuniões de *tutorat* nos mostraram, entretanto, duas situações diferentes. O *tutorat* de Larissa, realizado no final do semestre letivo, consistiu na observação dos conteúdos previstos para o semestre seguinte, sua organização no livro didático e a apresentação de atividades que poderiam ser integradas a esse percurso. Já o *tutorat* de Tatiana, realizado no início do semestre letivo seguinte, teve por objeto a preparação de uma aula pela *tutorée*, a apresentação dos componentes dessa aula com o auxílio do livro didático e as possíveis melhorias sugeridas pela *tutrice* à aula preparada. Se tivéssemos observado as duas situações “diretamente”, diríamos que as duas *tutrices* não fazem a mesma coisa, pois os traços do trabalho realizado que nos eram acessíveis pelo filme não nos permitiam comparar os diferentes momentos do *tutorat*. Nesse sentido, o uso da autoconfrontação como método indireto de coanálise do trabalho permitiu que as *tutrices* discutissem sobre suas condutas no trabalho em geral e não apenas no momento filmado, revelando marcas de seu “gênero interior” (CLOT, 2008/2011) que, quando discutidas junto a um grupo de pares, revelaram semelhanças e diferenças entre as *tutrices*.

Ao longo da intervenção, encontramos momentos de reconhecimento, expressos em geral pela figura de ação experiência, e por mecanismos de conexão indicando concordância ou concessão. Em certos casos, esses reconhecimentos se davam no plano das motivações e das preocupações das *tutrices*, como na concordância sobre o cuidado nas formas de dizer para que o aconselhamento seja efetivo. Em outros casos, tratava-se de reconhecimentos das formas de agir que observavam na reunião uma da outra. Assim, Larissa não se surpreende com a escolha de Tatiana de desviar de assuntos pessoais durante o *tutorat*. Tatiana, ao ver o vídeo de Larissa, diz também reforçar para o *tutoré* que seu conselho não é uma obrigação e que ele deve escolher que decisão tomar. Elisa, quando assiste aos filmes das colegas, afirma também levar atividades próprias ou disponíveis no moodle dos professores para apresentar a seus *tutorés*. Em outros casos, ainda, os reconhecimentos ocorrem na confrontação com situações conflituosas do trabalho, com as quais todas as *tutrices* se deparam no *tutorat*, mas cuja solução não é consensual.

Como exploramos mais detalhadamente nas seções anteriores, por meio da articulação entre figuras de ação e mecanismos de conexão representando concordâncias, discordâncias e concessões, examinamos o desenvolvimento da percepção das *tutrices* sobre as situações vividas propiciado pela controvérsia quanto aos critérios de qualidade do trabalho (CLOT, 2016). Vimos também como a discussão das *tutrices* evoluiu na busca por procedimentos que pudessem acomodar esses diferentes critérios em jogo na hora de agir. Esse movimento interpretativo nos interpela em nossa compreensão da dialética gênero-estilo. Se o estilo é parte do gênero, pois é a realização concreta de uma postura assumida pelo sujeito diante dos possíveis da situação de trabalho, e o gênero está no estilo, pois esse repertório de possíveis também ecoa nos sujeitos e deixa seus resíduos na atividade, não seria o debate sobre o estilo, que no contexto da intervenção realizada foi motivado pela criação de prescrições para o trabalho do *tuteur*, uma forma de inscrição desse coletivo na história social do *métier* e, por conseguinte, de constituição do gênero *tuteur*?

CONCLUSÕES

"É sempre mais difícil

Ancorar um navio no espaço"

(Ana Cristina César)

Com esta pesquisa, visamos a estudar o trabalho das *tutrices* dos Cursos Extracurriculares de Francês, compreendendo sua atividade como um *métier* em construção no contexto estudado. Para isso, ancoramos nossas reflexões em conceitos do Interacionismo Social (VYGOTSKI, 1930/1985, 1930/2009, 1934/1997) e em desdobramentos desse quadro conceitual nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006/2009; 2008/2013; 2010) e em pesquisas do campo das Ciências do Trabalho, sobretudo da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008/2011; KOSTULSKI, 2012) e da Ergonomia da Atividade (FAÏTA; VIEIRA, 2003; AMIGUES, 2004, 2009; SAUJAT, 2004; FAÏTA; SAUJAT, 2010). Nestas conclusões, retomaremos algumas das contribuições desta tese, procurando apontar reflexões que poderão ser retomadas e desenvolvidas em pesquisas futuras.

Como discutido na introdução desta tese, poucas pesquisas brasileiras exploraram o trabalho do formador em contextos como o do *tutorat*, de aprendizagem pela prática e pelo contato com pares mais experientes. São também raros os estudos sobre o trabalho do formador que compartilhem de nossos pressupostos teóricos.

Guiados por uma perspectiva proposta pela Clínica da Atividade, dedicamos as primeiras fases desta pesquisa à intervenção na situação de trabalho, cedendo às *tutrices* participantes da pesquisa o lugar de observadoras e intérpretes (CLOT, 2006) para que

transformassem sua própria atividade. Em uma segunda fase, nós estudamos os textos produzidos na situação de intervenção (gravações em vídeo de reuniões e entrevistas em autoconfrontação com as *tutrices*) como material de pesquisa, buscando, compreender as interpretações dadas pelas *tutrices* a seu próprio agir.

Em nossa pesquisa, nos propusemos a observar todas as etapas de uma intervenção por meio da autoconfrontação. Partimos, assim, de uma reunião de constituição do coletivo em que as *tutrices* entrevistadas expuseram sua percepção sobre o papel do *tuteur* e relataram as dificuldades desse trabalho; passamos às entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada sobre as situações do *tutorat* selecionadas pelas *tutrices*; e concluímos a intervenção com uma reunião final em que foram discutidas cenas escolhidas pelas *tutrices* entrevistadas. De acordo com Clot (2016), “um dos dramas do trabalho contemporâneo resulta do fato de que as pessoas têm muitas responsabilidades no exercício do seu trabalho, mas muito pouco direito de decidir sobre o objeto e o conteúdo de seu trabalho”. Acreditamos que, ao se engajarem no processo de análise do seu próprio trabalho, que resultou em orientações para futuros *tuteurs* dos Cursos Extracurriculares de Francês, as *tutrices* participantes tomaram para si a responsabilidade de decidir sobre o objeto e o conteúdo de seu trabalho e também de realimentar o *métier* que, naquele contexto, ajudaram a construir.

Por ter sido feita ao longo de dois anos, a co-análise nos possibilitou observar transformações das percepções das *tutrices* com relação ao seu agir, por vezes provocadas pelo próprio diálogo entre pares. Por outro lado, seu caráter longitudinal dificultou a continuidade do trabalho com o conjunto das *tutrices* presentes no início da intervenção. Após a primeira reunião, assumi um cargo em outro estado a mais de 900 km de São Paulo, Elisa começou a trabalhar em tempo integral, Larissa fez um semestre de intercâmbio, Sílvia deu à luz seu primeiro filho, Tatiana terminou a pós-graduação e desvinculou-se dos Cursos Extracurriculares de Francês. Nossas histórias pessoais, nossa distância física e nossas obrigações quotidianas tornaram mais difíceis os encontros.

Um dos aportes da pesquisa foi olhar, ainda que de forma não exaustiva, para os gestos em complementaridade às categorias de análise de textos propostas pelo ISD. Para isso, escolhemos uma notação mais flexível, baseada nas reflexões de Leplat (2013) sobre o gesto na situação de trabalho. A escolha pela anotação dos gestos de acordo com nossos objetivos de pesquisa e pelas lentes de nosso quadro teórico nos levou a uma transcrição marcada por nossa interpretação. Temos consciência de que uma abordagem mais formal do gesto poderia ter sido mais detalhada e até mesmo mais criteriosa. Entretanto, mesmo que nossa análise dos gestos não tenha sido tão minuciosa, ela nos ajudou a reforçar e às vezes

ajustar nossa leitura dos aspectos verbais dos vídeos analisados. Embora o uso de categorias para a análise do gesto não tenha sido uma pretensão desta pesquisa, acreditamos que esta nossa experiência possa fomentar ideias para estudos mais aprofundados acerca dos aspectos não verbais postos em cena em entrevistas como as que conduzimos.

Em nossas análises, procuramos identificar regularidades nas formas de representação da atividade e distingui-las de momentos de ruptura, em que, no plano linguageiro, algo ocorria. Assim, como esperado, observamos como nos textos é constante a implicação dos falantes, com o predomínio do discurso interativo e do relato interativo. Vimos também que essas formas de implicação evoluíram ao longo da intervenção, de uma representação de si como professor ou no conjunto *tuteur-tutoré* para uma maior representação de si de forma genérica como parte de um grupo de *tuteurs*, sobretudo pelo uso do pronome “on” ao final da intervenção. Essa mudança nas formas de representação do sujeito na atividade nos sugere que ao longo do processo de análise do trabalho as *tutrices* passaram a se compreender cada vez mais como membros de um coletivo que partilha do mesmo *métier* (CLOT, 2008/2011).

Assim como Lousada (2006) e outros pesquisadores (DANTAS-LONGHI, 2013; SILVA, 2015; FAZION, 2017), encontramos em nossos dados a superposição de um segundo plano enunciativo ao plano da interação em curso, no qual, pelo discurso direto, as *tutrices* representavam vozes da situação de trabalho, muitas vezes reproduzindo também os gestos que as acompanham. Destacadas pela presença de verbos discendi, pela mudança dos referentes dos dêiticos de pessoa e até mesmo pelo encaixamento de figuras de ação distintas, essas vozes representavam a fala de *tutrices* e *tutorés* em interação. Nesse plano da enunciação, em alguns momentos irrompeu ainda a voz da fala interior reconstituída (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014) que reproduzia o pensamento das *tutrices* na situação de trabalho, trazendo vestígios de seus processos de tomada de decisão. Para nós, a observação da alternância de figuras de ação no interior e no exterior dessas vozes pode trazer pistas de compreensão dos processos de interpretação da atividade pelos sujeitos. Em pesquisas futuras, acreditamos que seria relevante examinar mais exemplos dessas vozes em dados de pesquisa variados, na tentativa de compreender as condições de exteriorização dessa fala interior.

Além das vozes inseridas na fala do *tuteur* pelo discurso direto, identificamos ainda outras vozes menos explícitas, pelo uso de jargões do *métier*, ou em referência a pessoas empíricas (AUTHIER-REVUZ, 1998). A presença dessas vozes retrata o *tuteur* como um portador da dimensão genérica (CLOT, 2008/2011) do *métier* de professor. Ao representar vozes formadores que teve no passado, do coletivo, do *métier*, das prescrições, o *tuteur* tenta

fazer com que o *tutoré* se aproprie das formas coletivas da atividade que se materializam nessas vozes convocadas durante o aconselhamento, construindo seu gênero iniciante (RIA, 2001 apud SAUJAT, 2004). Dentre essas vozes, notamos ainda que é conferida mais legitimidade às vozes pertencentes ao meio de trabalho (LOUSADA, 2006), se comparadas a vozes que representam prescrições mais afastadas, como os autores da didática das línguas. Podemos depreender daí a valorização de uma experiência empírica erigida pelo contato com o meio de trabalho do professor.

No estudo das figuras de ação, vimos uma tendência à representação do agir das *tutrices* por meio da alternância das figuras de ação ocorrência, experiência e acontecimento passado. Em nossos dados, a figura de ação ocorrência remetia em geral ao agir analisado no filme da autoconfrontação, ora como um presente comentado pelo discurso interativo, ora como um passado recente por meio do relato interativo. Já a figura de ação experiência representava em geral um agir recorrente ou em processo de consolidação, tal como descrito por Bulea (2006). Em outros casos, porém, deparamo-nos com um agir hipotético no presente, que não parecia propriamente se encaixar nem na caracterização da figura de ação ocorrência, nem na figura de ação experiência. Segmentos como esses, que foram classificados em nossos dados como segmentos de figura de ação experiência, poderiam ser objeto de um estudo mais detalhado no futuro, contrastando nossos dados de pesquisa a outros dados similares.

Por meio da figura de ação acontecimento passado, as *tutrices* trouxeram à tona experiências passadas que explicam ou justificam as decisões tomadas pelas *tutrices* durante seu trabalho. Nas entrevistas em autoconfrontação simples, constatamos uma maior recorrência da figura de ação acontecimento passado representando situações vividas no tempo em que as *tutrices* eram professoras iniciantes, o que nos revela um esforço de reconstituir para si as dificuldades vividas no passado no intuito de compreender como se sente o *tutoré*.

Assim como em outras pesquisas realizadas com esse mesmo referencial de análise (SILVA, 2015; SILVA; LOUSADA, 2017), em alguns momentos, encontramos também segmentos das figuras de ação definição e canônica, que se configuravam como verdadeiras rupturas no modo de representar a atividade, figurando-a como generalização ou abstração. No cruzamento entre as figuras de ação e os mecanismos de conexão, notamos como a controvérsia sobre os critérios de qualidade do trabalho (CLOT, 2016) e a tentativa de abarcá-la na interpretação da atividade no intuito de encontrar soluções comuns para os dilemas do *métier* propiciava esses momentos de generalização. Pela observação desse movimento interpretativo, identificamos três dilemas do *métier* que surgiram durante o processo de

intervenção: a dificuldade de manter um registro do *tutorat* para manutenção da progressão das reuniões; o ensino de conteúdos linguísticos ao *tutoré* e suas implicações no contexto do *tutorat*; e o uso da ficha de preparação de aula como instrumento para interpretação do agir do *tutoré* e para a transmissão de gestos genéricos (AMIGUES, 2004) da atividade do professor de FLE. Postos em discussão, esses três temas apresentaram controvérsias entre as *tutrices* que, uma vez debatidas, levaram a uma compreensão mais profunda das *tutrices* sobre sua própria situação de trabalho. Complementando o que o estudo de Silva (2015) já havia apontado, a observação das figuras de ação e dos mecanismos de conexão em conjunto nos autoriza a dizer que encontramos indícios linguísticos do processo de interiorização do debate interpretativo, como nos mostra Bronckart (2008/2013), de um plano interpsicológico para o plano intrapsicológico. Acreditamos que esses resultados possam contribuir com pesquisas voltadas para a análise da linguagem como forma de explicitação de processos de desenvolvimento da percepção dos trabalhadores sobre o seu trabalho por meio da análise da atividade e da discussão sobre as controvérsias do *métier* (CLOT, 2006, 2007; BONNEFOND E CLOT, 2016). Outras pesquisas poderão somar-se às nossas (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014; SILVA, 2015; SILVA; LOUSADA, 2017) para a compreensão de como se dá o debate interpretativo e os processos de tomada de consciência dos sujeitos em diálogos sobre o trabalho.

Gostaríamos de salientar, ainda, a importância da criação de espaços de discussão sobre o trabalho. No contexto analisado, o *tuteur* desempenha um importante papel de interlocutor do *tutoré* nas angústias da entrada no *métier*. Do mesmo modo, acreditamos que a intervenção proposta contribuiu com a criação de um diálogo entre as *tutrices*, que precisa ainda ser alimentado, pois vimos que há dificuldades próprias da atividade do *tuteur* que não se apresentam da mesma forma na atividade do professor e que, portanto, não são abordadas nos espaços de formação oferecidos, como as reuniões pedagógicas ou as jornadas de formação.

Nossa escolha por analisar a atividade do *tuteur* nos afastou de preocupações que tangenciam esta pesquisa e que também poderiam ser exploradas em estudos futuros. A interpretação das *tutrices* acerca de certos temas abordados na intervenção poderiam, assim, ser contrastadas com estudos já desenvolvidos sobre o tema, como o papel de artefatos como o livro didático ou a ficha de preparação de aula para a formação de professores, ou até mesmo com a voz de outros atores da situação de trabalho, como os próprios *tutorés*. Estudos futuros também podem colocar o *métier* de *tuteur* em relação com outros *métier* em que o

diálogo¹²³ ocupa lugar preponderante, como o *métier* de psicólogo, tradutor, advogado, professor, entre outros.

Embora esta seja uma pesquisa qualitativa e suas reflexões sejam suscitadas pela análise da atividade do *tuteur* em um contexto particular de formação, acreditamos que seus resultados possam trazer contribuições para a compreensão da atividade do formador de professores, um trabalho muitas vezes “invisibilizado”, sobretudo no campo da formação continuada que se dá no meio de trabalho. Olhar para a formação como um *métier* com características próprias talvez nos ajude também a valorizar os profissionais que exercem essa atividade e avançar em termos de políticas e práticas para a formação de formadores.

Conhecer melhor o *métier* de *tuteur* pode também revelar outras formas de compreender a formação de professores, sobretudo na fase delicada de início de carreira. Acreditamos que formações baseadas no *tutorat* poderiam ser replicadas em outros contextos, permitindo o diálogo entre profissionais experientes e iniciantes e o acompanhamento dos dilemas quotidianos do professor em início de carreira. Ao analisarmos, em nosso contexto, o trabalho do *tuteur*, deparamo-nos com uma atividade que, assim como o trabalho do professor, é também multifacetada e multidirecionada.

Multifacetada, porque se constrói pelo prisma dos diversos papéis sociais já ocupados: aluno, professor experiente, confidente, amigo, professor iniciante que se deixa aconselhar, que erra, que tem medo, que se sente desamparado. Nos cacos do espelho em que se reflete, a atividade do *tuteur* se erige como uma colagem de erros, acertos, vontades e impedimentos que juntos compõem um retrato do *métier* de professor, no qual o jovem *tutoré* também pode se espelhar.

Multidirecionada, porque é endereçada claramente ao *tutoré*, mas também é endereçada a si mesmo, responde às necessidades do outro, mas também às suas próprias necessidades passadas, muitas vezes não atendidas. Ser *tuteur* requer experiência para ler nas entrelinhas das notas e das falas do *tutoré* como vai o trabalho, sensibilidade pra compreender o que o *tutoré* diz sem dizer e empatia para sentir o que se passa com aquele sujeito em formação diante de si. Requer também tranquilidade para compreender que o conselho se oferece como um presente que pode ser recusado e que o *tutoré* tem também o direito de errar, se assim for necessário para seguir seu próprio caminho. Aconselhar é fazer da experiência vivida um meio para viver – e também oferecer a um colega em formação – novas experiências.

¹²³ Sobre o assunto, ver BOUTET (2001) « La part langagière du travail : bilan et évolution ». *Langage et société*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABIANNA, I. **Prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores: uma experiência de ação-reflexão**. 2009. Dissertação (Mestrado). Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD**. 2006. (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ALBUQUERQUE, S. **TUTORIA E EXPERIÊNCIA FORMADORA: DIÁLOGO COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. 2016. (Mestrado). Educação, UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Ed.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- AMIGUES, R. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle**, v. 42, n. 2, p. 11-26, 2009.
- AÑEZ-OLIVEIRA, R. **O fait divers no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE**. 2014. (Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa)). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ANJOS, C. R. D. **Ensino e aprendizado do 'fle' através de canções: reflexões sobre representações culturais e relatório de experiência**. 2006. (Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa)). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas. As não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas - EDUNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Livraria Martins Fontes, 1979/1997.
- BARCELLINI, F.; CAROLY, S. Le développement de l'activité collective. In: PIERRE, F. (Ed.). **Ergonomie Constructive**. Paris: Presses universitaires de France, 2013. p.33-46.
- BARRICELLI, E. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico**. 2012. (Tese (doutorado)). Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.
- BARRICELLI, E.; LOUSADA, E. G. **A descoberta do trabalho de tutor-formador pela instrução ao sócia**. II CICA. UFRN 2013.
- BÉGUIN, P.; RABARDEL, P. Designing for instrument mediated activity. **Scandinavian Journal of Information Systems**, v. 12, n. 1, 2000.
- BONNEFOND, J-Y; CLOT, Y. « Les affects et leur destin dans l'intervention ». **Activités** [En ligne], 13-2 | 2016. Disponível em: <https://activites.revues.org/2895>
- BOTA, C. et al. Pour une intelligibilité de l'agir au service de la formation et du développement. In: C. BOTA, M. C., M. DURAND (Ed.). **Recherche, intervention, formation, travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des**

- adultes.** Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2006. p.83-110.
- BRONCKART, J.-P (1998). Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T., *et al* (Ed.). **Gêneros textuais e formação inicial. Uma homenagem à Malu Matencio.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.85-107.
- _____. (1999). **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Belo Horizonte: EDUC, 2009.
- _____. **Entrevista com Jean-Paul Bronckart.** MACHADO, A. R. São Paulo: D.E.L.T.A. - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada: 311-328 p. 2004a.
- _____. (2006a). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- _____. Contraintes et libertés textuelles. **Caplletra**, v. 40, p. 9-28, 2006b.
- _____. (2007). **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.** Miño y Dávila, 2010.
- _____. Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. **Texto ! Textes et cultures**, v. 13, n. 1, 2008a.
- _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas: mercado das Letras, 2008b.
- _____. **La vie des signes en questions: des textes aux langues et retour.** Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. APL. Porto: 11-41 p. 2010.
- _____. Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. **Nonada: Letras em revista**, v. 2, n. 17, p. 11-36, 2011.
- _____. **Evolutions récentes de la conception et du statut des genres textuels dans la perspective de l'ISD (Comunicação oral).** VII SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Fortaleza 2013.
- BRONCKART, J.-P. et al. **Agir et discours en situation de travail.** Genève: Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2004.
- BRONCKART, J.-P.; FRIEDRICH, J. Présentation. In: VYGOTSKI, L. S. (Ed.). **La signification historique de la crise en psychologie.** La Dispute, 2010.
- BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** 2007. (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Universidade Católica de São Paulo
- BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da: interpretação da atividade.** Mercado de letras, 2010.
- BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J. P. (Ed.). **Agir et discours en situation de travail.** Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2004.
- BULEA-BRONCKART, E. **Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative.** Presses académiques francophones, 2014.

- _____. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, p. 189-213, 2016.
- BULEA-BRONCKART, E.; BRONCKART, J.-P. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. **Raído**, v. 6, n. 11, p. 131-148, 2012.
- CARNIN, A. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise de (seu) desenvolvimento profissional**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- CLOT, Y. (1995). **Le travail sans l'homme?**. Paris: La Découverte, 1998.
- CLOT, Y. (1999). **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.
- _____. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Revue Education Permanente**, v. 1, n. 146, 2001.
- _____. Action et connaissance en clinique de l'activité. **Activités [En ligne]**, v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: < <http://activites.revues.org/1145> >. Acesso em: 21 de janeiro de 2015.
- _____. Clinique du travail et clinique de l'activité. **Nouvelle revue de psychosociologie**, v. 1, n. 1, p. 165-177, 2006.
- _____. De l'analyse des pratiques au développement des métiers. **Éducation et didactique**, v. 1, n. 1, 2007. Acesso em: 30/09/2016.
- _____. (2008). **Travail et pouvoir d'agir**. 2a. edição. Presses universitaires de France, 2011.
- _____. Activité, affect : sources et ressources du rapport social. In: M. A. DUJARIER, M. A.; GAUDART, C., *et al* (Ed.). **L'activité en théories. Regards croisés sur le travail**. Toulouse: Octarès, 2016a.
- _____. **L'institution compte sur les enseignants mais ne fait rien pour eux**. Société. DUCATTEAU, S.: Humanité.fr 2016b.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, n. 4, p. 7-42, 2000.
- CLOT, Y. et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Pistes**, v. 2, n. 1, 2000.
- CLOT, Y. et al (1999). **Avec Vygotski**. La Dispute, 2002.
- CORRÊA, F. **A formação de professores de inglês em contexto inicial: uma análise do processo de construção identitária**. 2015. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- DANIELLOU, F. **Le travail des prescriptions**. Actes de 37ème Congrès de l'Ergonomie sur le theme: 'Les évaluations de la prescriptions'. Aix-en-Provence: Revue SELF 2002.
- 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, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DA SILVA, A. **Do trabalho prescrito ao real do trabalho do professor formador: quais as possíveis implicações na formação dos professores de língua inglesa?**. 2015. Tese

(Doutorado em Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

- DA SILVA, M. **Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da instrução ao sócio na formação inicial do professor de língua inglesa**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- DE ALMEIDA, A. **Docência de Língua Materna: o professor como ator de seu próprio agir**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- DREY, R. **Processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- FAÏTA, D. Mondes du travail et pratiques langagières. **Langages** v. 24, n. 93, p. 110-123, 1989. Disponível em: < http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1989_num_24_93_1541 >.
- _____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Ed.). **Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor**. Londrina: Eduel, 2004. p.53-80.
- FAÏTA, D.; SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In: YVON, F. e SAUSSEZ, F. (Ed.). **Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation**. Université Laval, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2010.
- FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 19, p. 123-154, 2003.
- FARIAS, A. **Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente**. 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- FAZION, F. **A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência**. 2016. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Estudos Lingüísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FELIX, M.-C.; SAUJAT, F. L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In: BORER, V.; DURAND, M., *et al* (Ed.). **Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation**. Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur, 2015.
- FILLIETTAZ, L. L'invisible activité des tuteurs au prisme de l'analyse interactionnelle. **Bulletin suisse de linguistique appliquée**, v. No spécial, p. 129-139, 2017.
- FOGAÇA, F. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

- FREUDENBERGER, F. M. “Figuras de ação e análise do trabalho docente: o professor em formação inicial confrontado a seu agir”. **Calidoscópio**. Vol. 12, n. 1, p. 94-104, jan/abr 2014. Disponível em:
<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.121.10>
- _____. **O trabalho do professor iniciante e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?**. 2015. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- FRIEDRICH, J. L’idée d’instrument psychologique chez Vygotski. **RIFL**, v. 6, n. 2, p. 189-201, 2012a.
- _____. **Lev Vygotski : mediação, aprendizagem e desenvolvimento : uma leitura filosófica e epistemológica**. Mercado de Letras, 2012b.
- GOBATO, P. **Características da identidade do mentor em construção: Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar**. 2016. Dissertação (Mestrado). Educação, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos.
- GOMES, R. D. C. **Interações verbais: analisando práticas centradas na espontaneidade e na solução de problemas em nível inicial de FLE**. 2012. (Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa)). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GOMES, V. **A mentoria na formação de professores que ensinavam matemática: uma instituição (?), diversas experiências na cidade de campo grande/ms de 1980 a 1990**. 2015. Dissertação (Mestrado). Educação matemática, fundação universidade federal de mato grosso do sul, Campo Grande.
- GUÉRIN et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo. A prática da ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2001.
- GUIMARAES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. MERCADO DE LETRAS, 2007. ISBN 9788575910719.
- GUIMARÃES-SANTOS, L. **O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE**. 2012. (Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa)). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- HIRAKAWA, D. A. **A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas**. 2008. (Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa)). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Le discours en interaction**. Armand Colin, 2005.
- _____. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Parábola, 2006.
- KOSTULSKI, K. “La diversité fonctionnelle du langage: usages et conflictualités dans l’activité”. In: CLOT, Y. **Vygotski maintenant**. Paris: La dispute, 2012. p. 237-255.
- LANFERDINI, P. **O Trabalho (agir) Docente no Processo Coletivo de Planejamento e Elaboração de uma Sequência Didática para o Ensino de Língua Inglesa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

- LEAL, A. **A organização textual do gênero Cartoon: Aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos**. 2011. (Doutorado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- LEPLAT, J. Les gestes dans l'activité en situation de travail. **Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé**, v. 15, n. 1, 2013. Disponível em: < <http://pistes.revues.org/2951> >. Acesso em: 21 de agosto de 2016.
- LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- LOUSADA, E. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. EPED - Encontro de Pós-graduandos em Estudos Discursivos da USP, 2010, São Paulo.
- _____. **Relatórios de experiência vivida e aprendizagem do métier de professor**. SITED: Simpósio de Texto, Enunciação e Discurso. Porto Alegre: PUC-RS. 1 2010b (comunicação oral).
- _____. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G., *et al* (Ed.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011a. p.61-96.
- _____. Aprendendo o "métier" de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. . In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C., *et al* (Ed.). **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. . Campinas: Pontes Editora, 2011b. p.111-134.
- LOUSADA, E. G.; BARRICELLI, E. **A experiência profissional em debate: a instrução ao sócio no contexto educacional** (Apresentação de trabalho/comunicação). I Seminário Linguagens, Interações e Aprendizagens. São Paulo 2012.
- 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. e ROJO, R. H. R. (Ed.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade** Campinas: Pontes Editora, 2014.
- MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2002.
- _____. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edel, 2004.
- MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVAO, V. L. L. **Linguagem e educação - o trabalho do professor: em uma nova perspectiva**. 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**, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, 2013.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. O. **O professor e seu trabalho. A linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- MACIEL, B. **Professores em (co)construção: Expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento**. 2014. Dissertação

- (Mestrado). **INTERDISCIPLINAR LINGÜÍSTICA APLICADA**, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.^a Auxiliadora (Org.s.). In: **Gêneros textuais & ensino**. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendencias em análise do discurso**. Pontes Editores, 1989.
- _____. **Análise de textos de comunicação**. Cortez, 2001.
- 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**. 2014. (Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa)). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MENEZES, M. D. C. **O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino**. 2015. (Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa)). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MOULTON, J.-C.; ESPINASSY, L.; FÉLIX, C. Analyse de l'activité et développement de l'expérience professionnelle des maîtres formateurs: perspectives méthodologiques. (Communication orale au colloque "l'expérience"). In: *ENESAD recherches et pratiques*, 2009.
- NEMSER et al. Are mentor teachers teacher educators? In: MCINTYRE, D.; HAGGER, H., et al (Ed.). **Mentoring: Perspectives on school-based teacher educators** Kogan Page, 1994. p.147-165.
- PAUL, M. Accompagnement. **Recherche et formation**, v. 62, 2009. Disponível em: < <http://rechercheformation.revues.org/435> >.
- PEIXOTO, C. **Representações do agir docente: Análises de reconfigurações do agir no discurso do professor**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- PORTNER, H. **Mentoring New Teachers**. Thousand Oaks: 1998.
- RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995. Disponível em: < <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document> >.
- _____. **Ergonomie: concepts et méthodes**. Octarès éd, 1998.
- _____. Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. In: CLOT, Y. (Ed.). **Avec Vygotski**. Paris: La Dispute, 1999. p.241-265.
- REALI et al. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008.
- REGISTRO, E. S. R. **A relação entre prescrição, representações e agir docente : um estudo de caso em um curso de formação inicial**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

- RINALDI, R.; REALI, A. Educação online e desenvolvimento profissional de formadores: reflexões e apontamentos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 2, p. 173-194, 2013.
- ROCHA, R. **O trabalho do formador na formação continuada: aspectos revelados na autoconfrontação simples**. 2014. Dissertação (Mestrado em Mestrado e Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba.
- 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**. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- RODRIGUES RIBAS, M.; ABIB ALVES, M. Apesquisa dos formadores em um projeto colaborativo e seu desenvolvimento profissional. Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2009, Barcelona.
- SALOMÃO, A. C. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no Teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista – UNESP, São José do Rio Preto.
- _____. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011.
- SANTOS, T. J. F. **A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da Iniciação Científica**. 2016. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SAUJAT, F. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". **Polifonia**, n. 8, 2004.
- SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, 2016.
- SILVA, E.; LOUSADA, E. Transformar a experiência vivida: uma análise sobre as verbalizações dos professores na entrevista de autoconfrontação. **Nonada: Letras em revista**, v. 1, n. 28, 2017. Disponível em: < <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/issue/view/112/showToc> >.
- SILVA, E. C. D. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- 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.
- SUMIYA, A. **O gênero tutorial em vídeos e suas contribuições para o ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 2017. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- TELLIER, M. **L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans.** Tese. (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Université Paris 7 – Denis Diderot, 2006. Disponível em < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00371041/>>, acesso em junho de 2016.
- TORELLI, L. **La construction de représentations sur le travail enseignant: les rapports prennent la parole.** 2011. Trabalho de conclusão do curso de Letras (Graduação em Letras-Francês). Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- TRINQUET, P. Qu'est-ce que le travail? **Revista Moara**, n. 38, p. 5-20, 2012.
- VALENTIM, A. A. A. **A vivência lúdico-improvisacional compartilhada: uma experiência em nível inicial de aprendizagem do francês - língua estrangeira (FLE).** 2008. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- VERDUM, P. D. L. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas.** 2010. Dissertação (Mestre). Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- VOGT, G. Z.; MOROSINI, M. C. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Reflexão e ação**, v. 20, n. 1, p. 24-37, 2012.
- VYGOTSKI, L. S. (1926). **La signification historique de la crise en psychologie: recherche méthodologique.** La Dispute, 2010.
- _____. (1929). Sur la conception histórico-culturelle du psychisme humain. In: BROSSARD, M. (Ed.). **Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures:** La Dispute, 2014.
- _____. (1930). La méthode instrumentale en psychologie. In: BRONCKART, J. P. E. A. (Ed.). **Textes de base en psychologie: Vygotsky aujourd'hui:** Delachaux & Niestle, 1985.
- _____. (1930). **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** São Paulo: Ática, 2009. 11-18.
- _____. (1931). Chapitre premier. Le problème du développement des fonctions psychiques supérieures. In: BROSSARD, M. (Ed.). **Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures:** La Dispute, 2014.
- _____. (1931). Chapitre II. La méthode d'investigation. In: BROSSARD, M. (Ed.). **Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures:** La Dispute, 2014.
- _____. (1934). **Pensée et langage.** La Dispute, 1997.
- _____. [1925-1932]. **Conscience, inconscient, émotions.** Paris: La dispute, 2003.
- ZACHARY, L. J. **The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships.** Wiley, 2011.

APÊNDICE

Anexo A. Termo de consentimento livre e esclarecido.....	278
Anexo B. Ficha de preparação de aula dos Cursos Extracurriculares de Francês	279
Anexo C. Reunião de constituição do coletivo de tuteurs	280
Anexo D. Reunião de <i>tutorat</i> de Larissa	287
Anexo E. Reunião de <i>tutorat</i> de Tatiana	297
Anexo F. Entrevista em autoconfrontação simples com Tatiana	305
Anexo G. Entrevista em autoconfrontação simples com Larissa	312
Anexo H. Entrevista em autoconfrontação cruzada.....	322
Anexo I. Reunião de retorno ao coletivo.....	346

Anexo A. 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

Instituição: Grupo de pesquisa ALTER-AGE (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 vídeo; coleta de textos escritos pelos participantes (relatórios, diários, etc).
 3. Riscos e desconfortos: nenhum.
- Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento do trabalho – métier – de professor.
4. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.
 5. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.
 6. 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 poderão ser usadas em publicação, 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

Anexo B. Ficha de preparação de aula dos Cursos Extracurriculares de Francês

[illegible]

Anexo C. Reunião de constituição do coletivo de tuteurs

Réunion de constitution du collectif

- 1 Interv. 2 On va faire la même chose qu'on a fait avec les moniteurs. Je vais vous raconter pendant qu'on a fait ça... Parce que depuis l'année dernière... non? depuis notre colloque et tout... On avait décidé qu'on allait... bon... Recommencer à voir d'autres... Faire autrement... faire d'abord l'intervention pour après nos recherches et après la formation et donc la première action dans ce sens-là c'était réunir les moniteurs qui voulait dans un horaire qui n'est pas un horaire de mouvement... sans l'engagement d'être payé pour la réunion tout cela et donc il y a eu ce qu'ils ont voulu venir ils sont venus et on a essayé de discuter... donc Sílvia était là ce jour-là et on a essayé de de... faire ce qu'on fait dans le... dans la méthodologie qui est cette première réunion du/du collectif pour identifier quelles sont les difficultés dans le travail... parler du travail... dire ce que c'est que le travail et quelles sont les difficultés. Donc c'était ça notre objectif... on a déjà fait une réunion et on a déjà commencé à filmer les gens pour ça. Et on va faire la même chose avec vous... parce que on a... ce qu'on avait dit dans la:: dans la réunion aussi... la dernière du semestre dernier c'est qu'on allait... Il y avait un collectif de tuteurs qui commence à se former et qu'on allait traiter le... aussi le collectif des tuteurs. Et c'est vous... vous êtes placées dans ce collectif là... c'est pour ça que vous avez été appelées et Sílvia maintenant qui fait partie des tutrices à partir de ce semestre là. Donc la première chose que donc Simone et moi on va on va on occupe la position de chercheur donc on est pas je ne suis pas coordinatrice et elle n'est pas tutrice. On n'a pas ce rôle là. Donc ce que:: la première chose que je vais vous demander c'est que vous parliez un petit peu du métier... si on peut appeler comme ça du tuteur. Donc qu'est-ce que c'est que le métier de tuteur? Est-ce qu'on:: peut garder on a pas besoin de garder... on peut commencer... qui veut commencer commence.
- 2 Elisa vas-y.
- 3 Paloma [rire] à mon avis c'est:: bon... je suis là pour aider les les nouveaux moniteurs s'ils ont des doutes dans le contexte de la salle... comment ils doivent parler:: avec les élèves... comment faire la/les mouvements en salle de classe et:: et aussi moi j'aime bien préparer les cours avec eux... Donc:: pour moi c'est important d'aider:: parce que je vois que la chose principale qui/qui est un problème pour eux c'est la:: la créativité pour créer des/des exercices... des activités pour faire parler en salle de classe donc j'aime bien voir quel est le cours qu'ils vont donner qu'est-ce qu'on peut faire donc je les aide comme ça et après s'il s'ils sont capables de faire s'ils ont le temps de faire la fiche de préparation et m'envoyer... super... Mais sinon dans l'autre semaine je continue et on fait comme ça... Et s'ils ont un grand problème ils parlent et là on s'arrête et on parle d'autre chose d'un problème à la place de préparer le cours... À mon avis c'est plutôt pour aider les profs en salle de classe le rôle/à mon avis le rôle d'un tuteur c'est essayer de:: de rassurer les nouveaux mo/ les nouveaux moniteurs qui arrivent qui connaissent rien de notre contexte connaissent un peu on essaye de:: de/de transférer ce qu'on connaît parce qu'on est plus expérimentées/ on est/ on a été... appelées pour cette tâche parce que nous sommes plus expérimentées donc on peut offrir de l'aide c'est ce que/que Paloma a dit... de l'aide pour préparer les cours pour aider à corriger les évaluations... pour traiter les problèmes des caractères des élèves [rire] que ça/ça les rend plus angoissés ces problèmes là qui n'est pas de/de la didactique mais ça ça entre dans la dans dans la gestion du du de l'organisation du cours par rapport à ce qui se passe au moment donc on essaye de/de les tranquilliser [rire] ou de donner un mot de pour rassurer je crois... "c'est pas grave [rire] calmez-vous" et donc c'est aussi une tâche d'écoute on écoute et on voit quand on se reconnaît dedans et on essaye d'offrir des possibilités de travail... la même chose que ça se passe je commence à/ maintenant ce travail-là je dis toujours "ça dépend" [rire] ça dépend parce que je ne suis pas dans la même/dans le même contexte exactement... mais je suis dans le contexte plus global plus gé/géral/général... Donc avec cette chose que j'ai plus grande plus générale que je peux aider avec ça mais pas avec je sais pas avec ce qui se passe après dans notre notre discussion parce que je sais pas comment ça va se passer après j'ai pas accès à/ j'ai seulement accès à ce qu'ils disent
- 4 Sílvia [hu-hum]
- 5 Larissa c'est ça
- 6 Sílvia moi peut-être c'est avec la dernière expérience que j'ai eu avec les tutorés j'ai peut-être j'étais peut-être de l'autre côté pas du côté de rassurer mais de voir quand ils disaient que/ que tout allait bien si tout allait vraiment bien... Donc c'est peut-être l'autre côté parce que les gens que j'ai orienté il étaient très surs d'eux mais par contre pour le résultat c'était pas la meilleure chose au moment... Donc c'était de voir anh:: même quand tout était quand tout allait bien entre guillemets parce que je ne sais pas ce qui se passait en classe quel était leur concept d'aller bien de réussir son cours/ hum::
- 7 Elisa Mais sinon je suis d'accord avec Paloma... C'est/c'est l'orientation c'est stimuler la créativité donner des outils peut-être les aider avec des/ voir les cours avec des catégories des idées plus générales pour qu'il puissent construire leurs cours... je crois que ça c'est:: enfin ce qu'on fait
- 8 Bon:: Enfin je suis je pense comme tout ce que vous avez dit c'est/c'est ce qu'on fait vraiment et enfin je/ je rajouterai que je pense que le métier de tuteur c'est de consiste à favoriser/ de faire parler sur le travail ce qui est très difficile enfin à mon avis de faire parler... Et:: je ne dirai pas apprendre à parler sur le travail mais de:: c'est ça de:: instaurer une routine où l'on puisse parler de notre travail pour que ce soit favorable/ pour que que cela nous soit favorable... Au lieu de/ pour que cela ne nous angoisse pas tellement enfin...
- 9 Larissa Et donc dans ce sens je/ j'ai l'impression que le travail/ dans le travail du tuteur on doit anticiper les choses parce que bon on a de l'expérience et tout mais il faut trouver je/ j'ai l'impression que on doit trouver un équilibre entre anticiper et dire ce qui/ ce qu'il faut faire... Enfin parce que finalement c'est à eux de pouvoir compter sur plusieurs possibilités pouvoir décider de ce qu'ils vont faire ou comment ils vont construire le cours donc je pense que c'est dans ce sens comment intervenir sans/ sans être::/ sans imposer des choses où:: tout en imposant parce que bon il faut quand même qu'il y ait des changements
- 10 Paloma [on aide à faire développer je pense
- 11 Elisa je crois qu'il y a l'anticipation et aussi après ce qu'il nous racontent la rémédiation je crois qu'il y a les deux côtés comme/ puisque quelque chose s'est passé dans le cours comment on peut remédier ça donc il y a l'autre côté n'est-ce pas?
- 12 Larissa Oui
- 13 Paloma [oui - avec la tête]
- 14 Larissa et je/ dans ce que tu as dit Sílvia je crois que il y a l'idée de/de:: faire voir qu'il y a plusieurs possibilités pour remédier une situation... et je pense que c'est ça le métier aussi pour faire envisager d'autres possibilités /qu'on puisse choisir et pas agir parce que on a pas d'autres options [grimaces]
- 15 Paloma [signe de tête]
- 16 Interv. 2 Est-ce qu'on pourrait peut-être maintenant... est-ce que vous pourriez me dire/ donc parce que vous avez un [inaudible] le métier... est-ce que vous pourriez peut-être parler des difficultés que vous avez pour mettre en place toutes les choses que vous avez dites comme des caractéristiques du/du métier
- 17 Sílvia Je suis débutante dans ce/ce travail... et... ce que je peux dire hum:: ce que j'ai senti un peu par rapport à... Mônica... qu'elle

- dit "ah mais tu as beaucoup d'idées... tu fais plein de choses... tu as beaucoup de créativité..." et elle se sent inférieure et quand elle a dit ça je me sentais un peu... Je sais même pas exprimer mais... "qu'est-ce que c'est ce travail là... qu'est-ce que je fais..." donc au lieu de donner des possibilités j'avais réduit ses possibilités
- 18** Larissa] tu as intimidé
- Oui... parce que/ et j'ai essayé de/de... j'ai essayé de lui dire "calme-toi parce ce que j'ai commencé comme ça aussi je savais très peu... j'avais donc avec les réunions ça m'a beaucoup aidé avec les activités ce que j'ai/ les choses que je lisais donc c'est un ensemble c'est temporel ça prend du temps"... et la semaine dernière cette semaine elle est arrivée j'ai été contente parce qu'elle est arrivée et a dit "ah j'ai réussi à préparer une activité" [rire] et là j'ai été plus soulagée par rapport à cet angoisse que j'avais juste au début... parce que je voulais faire hum:: inciter la créativité et ça donnait une chose inverse... mais finalement je vois que ça commence à venir et elle a/ et elle va m'envoyer par mél on va voir ensemble... mais j'ai été très en fait je l'ai incitée à faire encore plus ça qu'on puisse voir ensemble pour/et voir si ça marche en salle de classe et quelles sont les adaptations qu'on peut faire et voilà... Parce qu'au début pour moi c'était peut-être c'est une difficulté l'une des difficultés c'est ça... de/de/ cette partie là de donner plusieurs activités mais en même temps ça vient pas comme comme résultat ce que tu attends comme résultat.
- Moi je pense qu'ils ont peur/ ils ont peur... ils imaginent qu'on est là pour évaluer et pas pour aider... donc c'est difficile j'imagine là qu'on passe deux trois semaines jusqu'au moment où ils ils voient vraiment quelle est notre:: notre activité... donc ils voient "ah non elle n'est pas là pour m'évaluer mais pour m'aider... c'est ça le grand problème à mon avis on parle avec eux et ils/ils ont peur de parler des problèmes du/du des problèmes de la salle de classe... si les élèves ne parlent pas... s'ils ont une salle de classe qui:: n'est pas très sympathique... donc:: ils imaginent que le/ si la salle n'est pas très sympathique c'est à cause d'eux... le problème c'est à eux... mais c'est pas comme ça... parfois on n'a pas une salle très/très amusante n'est-ce pas? et... donc quand ils/ils voient qu'on est/ qu'on est là pour aider... qu'ils/ils se sentent à l'aise... ça marche bien... par exemple même quand je faisais le/le tutorat avec Diana ahn:: au début je voyais ça... qu'elle avait peur... et après j'ai regardé son cours::donc:: j'ai dit les choses positives les choses négatives mais/mais toujours d'une manière tranquille... et:: quand/quand on préparait un cours il y a une fois où elle m'a dit "ah non cette activité que tu m'as dit ne va pas bien marcher" et j'ai dit "ah super... pourquoi tu m'as dit ça? " et elle a dit "non... parce que comme ça c'est comme ça ça" donc là j'ai vu qu'il y a eu un:: un développement... j'ai dit "ah:: donc maintenant je comprends pourquoi je suis ici" [rire] parce que... pour nous c'est facile après quelque temps... au début c'était difficile mais... on regarde une leçon on a déjà des idées... qu'est-ce qu'on peut faire... une activité... pour notre groupe mais le groupe d'elle c'était pas mon groupe
- 21** Sílvia Hu-hum
- Donc quand même j'ai dit "mais pourquoi on ne fait pas une activité avec des artistes ta ta ta"... elle a dit "non... ça ne va pas marcher"... Et elle m'a donné une autre possibilité et après elle m'a envoyé:: donc elle a:: après le tutorat elle allait chez elle... elle préparait elle m'envoyait les activités par mél pour/pour montrer... donc... c'était comme ça donc la difficulté j'imagine c'est au moment où ils voient qu'on est là pour aider et:: et pour nous c'est difficile aussi donc de voir l'élève de cette manière... timide... qui se sent inférieur... et:: et après quand/quand on voit qu'il y a eu un dév/développement ça c'est super... [inaudible]
- 23** Elisa Je réfléchis
- 24** Larissa Tu réfléchis
- 25** Paloma [rire]
- Donc ce que j'ai à dire pour le moment c'est que... je trouve difficile pour ma part bon... de systématiser ce qu'on fait... je:: après le tutorat j'ai l'habitude de prendre de petites notes ((gst. anotando)) "ah on a travaillé sur la page telle on a fait ceci cela" mais franchement ça/pour moi ça m'aide pas à voir un parcours ou une idée du parcours que j'aurais fait auprès d'un tutoré... donc j'ai un peu de/du mal à m'organiser dans ce sens et donc:: parce que j'aimerais compter sur un autre retour que leur parole/ je veux dire:: s'ils disent "ah c'est super" on est très contentes mais... enfin/j'sais pas... je ressens le besoin de/de/ de voir un fil... un/une cohérence générale après les séances... et là je j'ai pas pour le moment [inaudible] ((gst. entre aspas)) "efficace" pour systématiser ce qu'on fait...
- Une autre difficulté qui me vient à l'esprit c'est de comment faire faire quelque chose alors que la personne ne le fait pas... exemple la fiche de préparation moi je m'en sers pas dans dans le niveau tel ou tel que l'on propose mais je dois mais mon tutoré il doit le faire [rire] et bon et s'il ne fait pas j'arrive pas à comprendre ah:: si c'est:: s'il a ses raisons à lui ou si c'est à moi... donc si c'est à moi de/de d'y trouver un chemin selon ce qu'il/selon sa perméabilité si vous voulez ou bien s'il/ s'il faut être/ s'il faut juste dire "bon on doit travailler avec cet instrument là... ce/cet outil là... c'est aussi simple que ça"... Donc:: une difficulté c'est de:: de comprendre comment traiter une contrariété ou j'sais pas une difficulté de la personne dans ce sens là
- Comme en ce moment je n'ai pas de tutorés je n'ai pas de de:: de conflit très apparent comme il y a deux semestres eh:: Ça c'était un pro/un vrai problème pour moi de la fiche de préparation est-ce que je la demande presque comme une obligation tandis qu'elle n'est pas obligatoire... comment je vais pouvoir réaliser mon travail de voir son cours voir son planning des cours si je n'ai pas cette fiche... s'ils me racontent plus ou moins comment il feraient ahn:: puis/enfin ils disaient "mais ça je vais f/ils vont faire en groupe de trois" mais:: je sais pas s'il a vraiment prévu ça ou il a prévu sur le moment... si vraiment il a anticipé ça ou non... Est-ce que ça c'est vraiment important de décider ça en avance? Pour moi c'est important parce que ça permet à mon avis ça permettrait de réfléchir à son cours avec des catégories très didactiques très claires... en groupes... quelles compétences mettre en priorité... comment expliquer l'activité... quel temps on va destiner à ça et même si on la suit pas telle qu'elle est ((gst. as partes da ficha))... c'est déjà quelque chose pour pouvoir la modifier... donc j'essayais de dire ça à chaque fois mais je... ça/ça [rire] ça pour moi ça c'était très embêtant
- 28** Paloma [aujourd'hui je sais pas] après que [inaudible]
- Et/et l'autre chose c'est comment comment montrer une activité comment faire comment permettre l'appropriation des modèles d'activité par exemple on sait que bingo ça marche très bien pour le vocabulaire... ou ahn:: je sais pas... cherchez quelqu'un qui pour décontracter j'sais pas... alors... tandis qu'on montrait ces activités il s'intéressait beaucoup à voir comment ça marchait etcetera... mais:: je sais pas ahn:: alors moi j'ai toujours essayé de copier des choses d'imiter tout simplement... essayé de:: voir une activité de Simone et... d'en créer une pour moi telle que/que Simone avait créée pour pouvoir la tester en classe... Quand il quand il n'avait pas cette initiative... ma manière à moi de comprendre... moi je voyais comme/" alors c'est quand ils vont essayer de créer leurs activités?" peut-être qu'ils avaient une autre manière de s'approprier de ce type de chose mais moi je savais pas l/laquelle... alors de quelle manière
- Je pense peut-être:: le le moniteur n'était pas trop/trop:: trop autonome... donc:: c'est pour ça que je préparais avec les élèves donc:: j'imagine pas le tutorat comme un/un cours mais:: ce que je faisais... je sentais pour moi c'était comme un cours mais pour l'élève qui était là/ pour le moniteur qui était là il ne sentait pas.. j'imaginai donc on commençait en préparant le cours... et là:: comment je montrais là:: la fiche? je demandais "combien de minutes tu penses qu'il/qu'il faut pour cette activité... ah mais qu'est-ce que tu vas utiliser" donc j'organisais là dans la fiche avec eux... tout le temps j'utilisais
- 30** Paloma

ça... même quand ah dans l'autre cours il n'a pas utilisé il a fait de sa manière mais j'essayais de montrer ça... dans l'autre cours qu'il a donné le/ la fiche qu'on a fait / le cours de la fiche qu'on avait préparée ce que je demandais c'était comment ça s'était passé le cours ell/ est-ce qu'il y a eu des problèmes" donc on commençait toujours le tutorat en parlant du cours qu'il avait donné et s'il y a eu des problèmes on travaillait ça... après::s qu'il/ on avait parlé ça on commençait à préparer l'autre... et... je sais pas après quelque temps même s'il n'utilisait pas la fiche... il faisait ahn:: il voyait par exemple la les:: les habiletés ((gst. mão que corta a ficha em partes)) qu'ils/qu'ils allaient qui qu'il y avait plutôt dans la salle de classe eh:: le/le temps... peut-être il ne mettait pas le matériel... mais il faisait dans une fiche comme il voulait et ça marchait bien... oui... j/je sais pas... c'était pas toujours la fi::che même comme comme on faisait... mais ils essayaient de... de faire de cette manière...

et après comme ils ils n'étaient pas trop autonomes quand on a/ on donnait des idées des idées des idées après ils commençaient à préparer... c'est ça que je voyais... mais:: c'était pas comme... moi aussi je regardais les/les fiches si on échangeait ((gst. trocar atividades)) des activités j'avais une autre idée pour un autre niveau donc et j'allais comme ça... mais:: au début j'imagine qu'ils/qu'ils sont comme ça qu'ils n'ont pas beaucoup d'autonomie et ils ont besoin de quelqu'un pour parler... ah... pourquoi tu n'est pas/tu ne fais pas ça... et ça et ça... et on commence à donner des idées qu'on faisait dans notre cours pour ce niveau là et ça marchait bien... c'est pour ça que je dis que après quand on voit le développement quand le moniteur dit "ah non... moi je... ça ne va pas marcher dans mon cours/ dans ma salle de classe" ah:: d'accord une lumière ((gst. estala dedos))

Ahn:: oui... une autre difficulté [rire] c'est:: ça peut être par rapport au... ça c'est comme les prescriptions "on va dire"... préparer le cours... avoir la fiche de préparation... Etcetera eh:: je sais même pas si mon tutoré il le fait je n'ai pas l'occasion de/de poser cette question parce que ça se passe d'une manière très très très différente de celle... de:: l'autre et donc:: il faut gérer la... personnalité "on va dire" je sais pas... elle est très différente... c'est pas quelqu'un ouvert donc c'est... c'est difficile de poser certaines questions... parce que donc je profite le moindre moment que j'ai je profite pour attaquer des activités de production orale et... donc comme on n'a pas assez de temps j'essaie de/de montrer plusieurs types d'activité... comment on fait ça puisque...

je/j'ai pas du tout accès à ce qu'il fait en salle de classe... pour lui c'est "ah ça c'est très bien marché... c'est parfait... ça c'est très bien" et ça/c'est tout... Et donc je/je perds un peu mon pouvoir d'agir et je sais pas... si je demande la fiche de préparation ça va être encore une chose/une ((gst. soco na mão)) barrière encore plus grande d'établir ce contact [inaudible]... donc j'essaie d'être plus... ((gst. rire)) légère

32 Larissa souple
33 Sílvia souple parce que à/pour moi mon but c'est de développer au moins quelque chose qui va pas et je sais ce qui va pas c'est la partie orale... donc il arrive en retard il dit "ah non c'est très bien ça marche les élèves sont super" et... et c'est ça... donc... on essaye de/de faire le minimum [rire]

34 Paloma Tout va bien?

35 Larissa [Tu sélectionnes]

36 Sílvia Oui parce que c'est difficile là

37 Larissa de sélectionner

38 Sílvia Gérer parce que ça se/je peux pas donner le même tuto/la même séance pour lui et le même pour l'autre

39 Larissa non non

C'est tout à fait différent et:: et je dois être plastique flexible et:: et voilà et... et pour que ça ne soit pas une ahn:: une ch/une charge pour moi... pour que ce soit une chose agréable pour moi parce que je viens dans un horaire qui n'est pas... c'est un horaire un peu court et je cours pour être ici et:: on a... on a... vingt minutes de tutorat par semaine... à cause du retard donc:: qu'est-ce que je peux faire? donc il faut profiter du [inaudible] je veux parler vraiment les choses plus plus... je sais pas plus importantes si on va établir des/ des priorités... en ce moment c'est ça... la partie orale mon/mon but [rire] voilà

-- Tatiana entre dans la salle --

41 Elisa peut-être une difficulté liée à ça c'est quan/la dernière fois j'avais un tutorat avec quatre personnes et:: elles étaient toutes différentes et il y avait des gens très très très intéressés et des gens comme...

42 Sílvia [C'est ça... e suis sur cette situation là

43 Larissa [inaudible]

44 Elisa Et là c'était encore plus décalé

45 Larissa (à Tatiana) On parle des difficultés

46 Tatiana Avec le tutorat?
[Quand j'ai fait/ quand/ quand j'ai fait le tutorat avec plus d'une personne il était plus difficile... les niveaux différents:: et tout ça c'est/c'est vraiment difficile... même parce que:: je parle d'une manière avec toi et je dois parler d'une autre manière à toi... donc et ça c'est vraiment une chose plus difficile... j'imagine.

48 Tatiana Parce qu'elles avaient des niveaux de langue différents?

49 Paloma Non... mais des personnalités différentes

50 Elisa ah hã:: [rire]

51 Sílvia [rire]

52 Tatiana [rire]

53 Paloma donc il y a des personnes qu'on peut... on peut exiger la fiche mais il y a d'autres personnes qu'on ne peut pas... donc

54 Larissa [Donc on va trouver des critères différents pour... avec eux

55 Sílvia [tu vas augmenter la tension... tu vas augmenter...]

56 Paloma Oui... donc j'imagine par exemple un tutorat avec Mônica et... comment s'appelle le garçon?

57 Sílvia Gustavo [rire]

58 Paloma là... Gustavo? Moi je parlerais d'une manière avec Mônica et Gustavo avec... d'une autre manière parce que [] doit être différent

59 Sílvia Je ne sais pas si on peut dire le nom [rire] on va

et je sais pas... peut-être Mônica va dire "ah... mais pourquoi elle exige trop de moi?" mais:: peut-être elle va pas comprendre que je peux exiger/exiger plus d'elle que d'autres parce que si j'exige du/du garçon il va:: disparaître parce qu'il veut pas ce type de... manière de parler... je sais pas

61 Tatiana [Mais:: tu/tu exiges... eh... les deux sont ensemble dans le même moment?

Non... j'imaginai parce que par exemple j'ai déjà eu du/du des moniteurs de niveaux différents par exemple... c'étaient Nina et Diana... on partageait le temps parce que je ne pourrais pas parler avec les deux en même temps ça marchait pas bien

- 63 Tatiana [mais/mais quand tu parles de la fiche tu:: tu demandais à une de faire et à l'autre tu demandais pas...
- 64 Paloma Non... je demandais aux deux... mais d'une manière différente
- 65 Tatiana Oui de dire... d'une certaine manière... "ah... tu pourrais"... on ne peut pas dire "ah c'est pas bon::"
- 66 Sílvia [rire]
- 67 Elisa [rire]
- 68 Paloma [rire]
- 69 Larissa [oui]
- 70 Tatiana Où si la personne aime pas travailler:: d'autres activités:: qui pas/sont pas du livre mais:: on doit expliquer que c'est bien... stimuler... on ne peut pas dire "non mais vous devez"... oui
Même avec des personnes... l'autre moniteur il parlait d'une autre manière à l'autre... il ne va pas aimer... donc par exemple un moniteur qui est là déjà longtemps... "ah non... il faut faire des productions orales" et:: pour les/les nouveaux moniteurs il vont dire "non"... non mais j'ai commencé comme toi et:: là ça commence le conflit... même sans le tuteur dans la... la situation
- 71 Paloma
- 72 Tatiana [hu-hum]
- 73 Paloma [les deux moniteurs ils peuvent entrer en:: conflit... je crois... j'imagine... il faut être toujours là pour::]
- 74 Larissa Pardon... je sais pas... est-ce qu'on a le temps de...
- 75 Interv. 2 [une dernière difficulté et après on va passer à des choses concrètes... ce qu'on va filmer d'accord?
[d'accord... ahn:: c'est que:: une fois qu'un autre cas de figure... un moniteur prépare bien la fiche.. on n'a pas de problème pour la fiche mais je pense qu'une difficulté c'est de faire ressortir de la fiche comment il fait les choses... parce que sur la fiche on en a déjà/ on a une petite idée on a la séquence et tout... mais comment on fait ça si on va... ça c'est... pour moi c'est une difficulté pour faire ressortir ça... donc comment tu fais... qu'est-ce que tu dirais... de voir que c'est là dans ces détails là qui... enfin que/c'est ces détails là qui jouent beaucoup mais qui n'apparaissent pas sur la fiche forcément... ouais...
Quand j'ai parlé avec Tatiana sur le... après une séance on a... on a discuté de ça et moi j'ai dit ahn::: ce/ce que je trouve de plus important c'est de/faire/d'observer leurs cours parce que ça ça change complètement d'aller voir/aller les voir en classe... et aussi qu'ils viennent nous voir dans nos cours parce qu'on apprend beaucoup aussi en observant ce qui se passe en classe... parce qu'il y a un moment où la fiche elle... elle peut servir beaucoup mais après... il y a un momento où on ne peut plus s'en servir... je pense qu'il faut voir comment les choses se passent... et je trouve que là c'est un moment... donc si on va passer à une chose très concrète parce que... vous avez donc d'abord verbalisé ce que c'est que le métier de tuteur ensuite vous avez parlé des difficultés que vous avez... maintenant on va/ il faudrait qu'on choisisse étant donné les difficultés que vous avez... qu'est-ce que vous aimeriez voir? donc tout d'abord qui est-ce qui voudrait se faire filmer dans cet activité et qu'est-ce que vous voudrez voir... parce qu'on peut déterminer est-ce que... les difficultés elles apparaissent dans tous ahn:: tous les tutorats:: est-ce que c'est avec certaines personnes? est-ce qu'on fait un choix par tutoré? est-ce qu'on fait un choix par moment du tutorat début fin du tutorat... je sais pas... ahn: donc qu'est-ce que vous aimeriez voir qu'on puisse travailler sur les difficultés]
- 77 Elisa
- 78 Interv. 2
- 79 Paloma Moi j'ai pas compris
- 80 Interv. 2 Non? Alors... on va filmer ahn:: comme on a fait avec la salle de classe on va filmer un tutorat
- 81 Paloma [ah d'accord
[d'accord? donc il faut/première chose... il faut qu'il y ait deux volontaires donc il faut voir qui est-ce qui veut se faire filmer dans cette activité... deux volontaires... bon... ah::: troisième/deuxième chose c'est qu'il faut choisir est-ce qu'on va filmer/quel tutorat on va choisir? est-ce que vous avez:: un seul tutorat où est-ce que vous avez deux parce qu'y en a qui ont dit "j'ai deux personnes différentes"... je crois que c'est le cas de Larissa et c'est le cas de Sílvia... Tatiana non... tu as les deux ensemble...]
- 82 Interv. 2
- 83 Tatiana Ces deux ensemble c'est le même niveau
Voilà... donc est-ce que on choi/comment est-ce qu'on prend cette décision donc... dans son cas c'est le même horaire... vous deux est-ce qu'on choisit par tutoré? ou est-ce qu'on choisit par/le début donc par séance donc... on filme la séance...
- 84 Interv. 2 le début de la séance... la séance entière? est-ce qu'on filme maintenant on est au milieu du semestre... est-ce qu'on filme à la fin du semestre? il faut prendre des décision pour voir quand on va filmer... ici alors ce qui se passe... c'est que malheureusement ce semestre là tu n'as pas de tutorat c'est dommage bon... Elisa aussi mais... donc... donc c'est ça
- 85 Larissa Je/j'aim/j'aimerais me faire filmer... enfin... je..
- 86 Tatiana Moi aussi... il n'y a pas de problème... mais::
- 87 Interv. 2 Oui c'est pas... c'est si tu veux... si tu veux
- 88 Tatiana [je veux... j'aime [rire]
- 89 Elisa [rire]
- 90 Larissa [rire]
- 91 Interv. 2 d'accord... donc vous êtes d'accord... on retient les deux pour les filmages? ça va? et qu'est-ce que vous voulez... alors... qu'est-ce que vous voulez... quand vous voulez filmer... est-ce que vous voulez filmer:: il faut voir quand... et lequel... ou les deux ou lequel... enfin... c'est à vous de voir
- 92 Tatiana quand?
- 93 Interv. 2 Pour/dans ton cas tu a un seul groupe... c'est quand?
- 94 Tatiana [oui... Est-ce que tu veux qu'on fasse ça... est-ce qu'il y a une/une époque... après il faut voir quand est-ce qu'on peut monter... parce qu'il faut voir avec... parce que ton tutorat Tatiana c'est le mercredi...]
- 95 Tatiana [oui c'est un mercredi de dix heures et demi à onze heures et demi... Et:: le cours... des:: deux-là... va finir... bon elles vont passer les examens mi-juin alors... c'est
- 96 Interv. 2 [c'est bientôt
- 97 Tatiana [ça peut être... et oui donc je pense si je vais être filmée ça doit être pas vraiment la semaine prochaine mais l'autre le maximum serait bien...]
- 98 Interv. 2 [hu-hum...]
- 99 Tatiana parce que... après elles commencent déjà à parler des révisions:: si on veut voir une fiche... préparation du cours tout ça... c'est mieux...]
- 100 Interv. 2 c'est vous qui déterminez ce que vous voulez voir... c'est vous qui devez dire ce que... moi je veux voir... ce qui est intéressant dans mon tutorat c'est que une apporte toujours des activités supplémentaires du livre et l'autre dit qui n'a pas le temps toujours... et::: ça c'est intéressant... comment je gère ça... je::/ si vous voulez regarder... parce que je/j'ai cette manière là de/de Paloma... je peux pas obliger l'autre... mais j'essaie de faire l'autre lui montrer que c'est important... je trouve ça... c'est une difficulté... comment faire l'autre travailler plus en dehors du livre
- 101 Tatiana
- 102 Larissa hu-hum...

- 103 Interv. 2 c'est un peu... vous aviez déjà un peu mentionné ça... parce que vous aviez dit que... ah::: comment faire en sorte qu'elle s'approprie certaines choses... les activités... comment est-ce qu'elle peut apprendre à proposer des activités
- 104 Elisa [la créativité...
- 105 Interv. 1 [et puis l'autonomie aussi non?
- 106 Paloma [hu-hum
- 107 Sílvia [c'est vrai
- 108 Elisa [stimuler la créativité et tout...
- 109 Interv. 2 donc on retient plus ou moins première semaine de juin... et Larissa...
- 110 Larissa pour moi aussi... la semaine prochaine ça ne me convient pas mais après... ça va... si vous voulez faire... et je me demande si... puisque j'ai deux tutorés en même temps
- 111 Interv. 2 ah tu en as deux en même temps?
- 112 Larissa oui c'est... je/je peux dire leur leur...
- 113 Interv. 2 oui... bien sûr... tout le monde sait... c'est pas...
- 114 Larissa Vanessa et Caio ahn:: et c'est le même problème qui se présente... on peut... Je ne sais pas ça/s'il serait bien que nous on se fasse filmer le même problème ou bien si on profite chacun...
- 115 Interv. 2 [je pense... je pense
- 116 Tatiana [ça serait bien
- 117 Larissa parce que pour Marcela j'ai aussi d'autres questions mais...
- 118 Interv. 2 alors on/on écoute... on va... Quel est ton horaire avec:: Vanessa et Caio?
- 119 Larissa Lundi... midi trente à deux heures... et Marcela c'est lundi aussi... de... dix-sept heures trente à dix-huit heures trente... c'est quel niveau le tien?
- 120 Tatiana [c'est niveau 5
- 121 Interv. 2 [donc Vanessa et Caio c'est le même cas de:: Melissa et Verônica... hétérogénéité
- 122 Larissa [ah donc je... oui... si on veut cet aspect collectif là du problème je pense que c'est bien de... que la séance soit celle de... Caio et Vanessa...
- 123 Interv. 2 Mais tu peux parler de/des/ tu peux parler de la séance de Marcela... ce que tu veux dire sur:: le tutorat de Marcela... les difficultés qui sont plus enfin...
- 124 Larissa la difficulté c'est:: c'est justement... bon... ce/bon il y a/il y a des difficultés que j'envisage... déjà ce n'est pas quelqu'un/c'est quelqu'un d'expérimenté donc c'est-à-dire elle ne va pas préparer les choses sur le moment... ahn:: et donc parfois j'ai pas de réponses toutes prêtes à lui donner... j'ai des idées générales qui m'a/qui me::/qui me viennent à l'esprit sur le moment de discuter... et donc c'est imprévisible et ça me fait peur... et bon... par chance... [rire] je/enfin/j'ai l'impression que si ça marche c'est parce qu'on a/on a eu de la chance tu vois? et:: l'autre difficulté c'est justement de puisqu'on a une fiche de préparation assez conséquence du cours comment faire ressortir le détail du... de comment faire... parce que comme par hasard je/j'ai vu un cours... j'ai assisté un cours et là j'ai vu vraiment qu'il faut/qu'il faut discuter alors de comment faire les choses... et pas...
- 125 Interv. 2 tu as vu son cours?
- 126 Larissa oui son cours... par hasard...je veux dire...
- 127 Interv. 1 par hasard?
- 128 Larissa oui parce que:: il nous est arrivé de:: de devoir remplacer Mônica qui/qui est tombée malade... donc on a eu... "ok on va... on va te remplacer... dans trente minutes on co/on remplace... et donc Marcela l'a remplacée et moi bon... j'ai assisté au remplacement tu vois? donc et c'est là que je m'en su/m'en suis rendue compte que ahn:: il faut traiter de comment faire parce qu'elle sait ce/la séquence en termes de séquence de flexibilité
- 129 Tatiana [elle avait fait ce cours là
- 130 Larissa Non
- 131 Tatiana Non
- 132 Larissa donc en termes de document authentique machin truc...
- 133 Tatiana ah d'accord...
- 134 Larissa bon ça va mais... mais... comment faire c'est/c'est là le... où se joue le problème à mon avis
- 135 Tatiana hu-hum
- 136 Larissa donc... c'est ça pour Marcela...
- 137 Interv. 2 hu-hum... donc si je... je vais reprendre tous les thèmes qui sont ressortis à partir des difficultés... on déc/on peut décider ce que je pense que c'est clair là Caio et Vanessa...et M/Melissa et Verônica... on va voir si vous voulez aussi qu'on filme Marcela si ça vous... si vous voulez... donc je pense que le premier thème là qui est:: qui est ressorti c'était:: comment ahn:: stimuler la créativité du tutoré mais sans le bloquer... comment faire en sorte que toute notre expérience ne bloque pas le tutoré au contraire ce soit une ressource pour [leur plus]... donc ça c'était une première question... avec Paloma on a eu aussi une autre question qui était... du point de vue du tuteur l'utilité du travail... ça c'était une difficulté que tu as posée... ahn::: comment rendre/comment être utile... donc est-ce que ce qu'on fait là c'est juste... n'apporte pas... est-ce que c'est un truc seulement qu'on fait parce que c'est obligatoire... ahn:: Larissa elle a évoqué la question d'une autre difficulté le parcours le suivi et le fil... comment organiser comme on a un cours on a une [progression] du cours avec une programmation est-ce qu'on peut avoir ça ah:: pour le tutorat? à mon avis c'est une perspective même de... pouvoir ahn:: reproduire ça dans d'autres tutorats pour que ce ne soit pas une expérience une fois mais... qu'on puisse reproduire... après ahn::: après l'hétérogénéité... ce que j'ai appelé l'hétérogénéité entre les tutorés et comment le tuteur peut gérer cette hétérogénéité... donc... je sais pas si tu as vu d'autres choses aussi...
- 138 Interv. 1 J'ai noté quelque chose aussi... je crois que c'est Sílvia qui avait dit... ahn::: comment faire pour savoir ce qu'ils font parce qu'on a seulement accès à ce qu'il a dit...
- 139 Interv. 2 [ah oui... as dit... l'activité réalisée et pas seulement ce qu'ils disent de l'activité
- 140 Interv. 1 oui...
- 141 Interv. 2 donc::: entre réalisé et ce qu'ils disent de:: de la réalité parce que tu as accès seulement à::: à leur reconstitution
- 142 Tatiana [oui
- 143 Interv. 2 normalement on a accès à leur reconstitution on n'a pas accès...
- 144 Sílvia [seulement aux commentaires/ au commentaires parce...
- 145 Interv. 2 [voilà à moins que tu ailles voire comme:: c'est ça/c'est comme ça que tu as résolu la question... ce qui n'est pas impossible... donc::
- 146 Interv. 1 et puis Paloma [inaudible]... parfois ils pensent qu'on est là pour les évaluer... elle avait parlé de quelque chose comme... enfin... création de confiance
- 147 Paloma [hu-hum...

- 148 Interv. 1 et relation de confiance
donc est-ce que vous pensez que si on filme Marcela... ahn... Marcela dans le tutorat avec Larissa... Est-ce que vous pensez
- 149 Interv. 2 que c'est utile... est-ce que vous voulez qu'on filme ça aussi ou on commence seulement avec ces autres deux... c'est à vous de décider
- 150 Tatiana Il faut pas comparer les deux... on va comparer les deux tutorats...
- 151 Interv. 2 On va faire des autoconfrontations... c'est ça qu'on va faire...
- 152 Tatiana Ah... oui... d'accord...
- 153 Larissa bon pardon...
- 154 Interv. 2 On va faire des autoconfrontations donc c'est clair que Vanessa et Caio on va faire... et on va faire aussi ahn:: Val/ahn:/Valeria et Melina
- 155 Larissa [Ah... alors d'accord
ça c'est clair... ça c'est déjà décidé... d'accord? mais est-ce qu'on veut aussi... pour avoir d'autres données... pour une autre fois je sais pas... est-ce qu'on veut aussi filmer celui de Marcela... par rapport aux difficultés que vous avez relevées... vous avez relevé certaines difficultés est-ce que... vous pensez que c'est utile ou est-ce qu'on laisse pour une autre... un autre semestre...
ça serait...
- 157 Elisa [comment/comme [inaudible]
- 158 Paloma [si on a le temps c'est... c'est intéressant... mais je sais pas combien de séances vous voulez faire...
- 159 Tatiana Le tutorat vous avez dit... c'est une heure... maximum une heure et demi...
- 160 Interv. 2 [moi c'est une heure
- 161 Tatiana [le tien c'est une heure... elle elle en a un d'une heure et demi et un autre d'une heure donc...
- 162 Interv. 2 vingt minutes
- 163 Sílvia [rire]
- 164 Paloma hum?
- 165 Interv. 2 moi vingt minutes...
- 166 Sílvia Oui mais...
- 167 Interv. 2 [rire]
- 168 Tatiana [rire]
- 169 Paloma [rire]
- 170 Elisa [rire]
- 171 Interv. 2 On connaît ta situation... vingt minutes avec l'un... l'autre non...
- 172 Sílvia non... non [rire]
- 173 Interv. 2 [voilà... je sais bien...
- 174 Paloma vingt minutes avec la difficulté [rire]
- 175 Interv. 2 [voilà
- 176 Sílvia [oui [rire]
- 177 Elisa [rire]
- 178 Tatiana [rire]
- 179 Paloma [rire]
- 180 Sílvia [rire]
- 181 Larissa vingt minutes avec la priorité [rire]
- 182 Interv. 2 voilà
on va... [se faire sortir] plein de choses [rire]
- 183 Sílvia en fait c'est pour ton développement hein... qu'est-ce que tu fais dans vingt minutes... [rire]
- 184 Paloma C'est la tutrice la plus rapide... la plus efficace... des/des cursos extracurriculaires...
- 185 Interv. 2 comment améliorer là les cours de français dans/en vingt minutes
- 186 Paloma [rire]
- 187 Tatiana [rire]
- 188 Larissa je sais pas est-ce que dans le... Elisa elle dit pour elle c'est intéressant... vous avez dit pour avoir des données mais... c'est à toi de voir aussi Larissa... est-ce que tu veux voir ça? ou est-ce que tu veux...
- 189 Interv. 2 [je suis disponible pour le faire... mais...
- 190 Larissa mais tu veux le faire?
- 191 Interv. 2 oui... moi je veux le faire
- 192 Larissa [parce que c'est ton image... c'est pour ça que je te pose la question
- 193 Interv. 2 ah-hã...
- 194 Larissa donc on... peut filmer le...
- 195 Interv. 2 [l'activité de Marcela c'est ce... comment faire faire... faire naître l'activité... faire...
- 196 Sílvia [ressortir de la tête
- 197 Elisa [oui... le détail... oui... comment faire...
- 198 Larissa oui c'est tout à fait ta problématique... c'est ta problématique...
- 199 Interv. 2 [c'est le comment
- 200 Sílvia c'est exactement la même chose que tu as dit... parce que c'est...
- 201 Interv. 2 [je sais bien ce que c'est...
- 202 Sílvia [apparemment dans la fiche ça va... mais comment savoir ce qui se passe dans la réalité
- 203 Interv. 2 [tout va bien... Oui... et ce sont des activités avec toujours les documents authentiques... bon... que nous on valorise et... tout est très bien tu vois? c'est... parfait si tu veux... mais:: c'est dans le détail... comment donner la consigne... comment enfin... gérer la correc/etcetera...
- 204 Larissa [oui oui
- 205 Sílvia ben c'est ça... pour voir
- 206 Larissa C'est bien
- 207 Sílvia et comme/ et parfois je me demande si j'interroge trop c'est comme si je cherchais des choses... tu vois? bon... alors que...
- 208 Larissa c'est bien
- 209 Tatiana le point négatif... ah... point négatif [rire]
- 210 Paloma [inaudible] enfin... je ne sais pas ce qu'elle en pense... franchement... mais... c'est une difficulté que j'éprouve...
- 211 Larissa donc on retient ahn... un filmage pour l'hétérogénéité entre les tutorés... c'est le cas des deux... et la deuxième situation qu'on choisit c'est le décalage entre le réalisé de la salle de classe auquel on n'a pas accès et ce qu'elle dit qu'elle fait... donc là on a les deux situations... si après vous trouvez... Tatiana trouve ou Sílvia... si après vous trouvez que vous avec... donc
- 212 Interv. 2

- pour l'instant on fait ça... si vous trouvez que vous voulez que vous avez ça aussi dans vos tutorats on peut aussi prendre ça... d'accord? qu'est-ce que vous dites? pas besoin de décider maintenant... elle s'est fait filmer comme prof donc... je sais pas si elle veut se lancer à nouveau dans un truc pareil mais peut-être on... peut-être avec... la situation de Tatiana on aura ça aussi... je sais pas... il faut... il faut voir avec Tatiana... Est-ce que tu as cette sensation Tatiana? Est-ce que tu as cette question là entre le réalisé et ce qu'elles disent...
- 213 Tatiana oui... je vois... je... j'ai pas vu leurs cours... mais:: bien sûr on remarque... si nous mêmes nous avons de/les/de l'expérience et parfois on dit que la chose s'est bien passée et nous savons que... au moment on a... il y a eu des problèmes... on sait que... Elles les/les:: ils disent ah:: comment tuto/tutorés? non? dit... le tuteur dit pas... il peut parler des problèmes mais:: il veut dire que tout s'est bien passé...
- 214 Paloma c'est l'évaluation... n'est-ce pas?
- 215 Tatiana eh... ils pensent qu'on évalue...
- 216 Interv. 2 eh... donc je pense que ce qu'on va faire c'est qu'on fait la première semaine de juin on filme tes deux tutorats et le tutorat de Tatiana et on décide la semaine suivante si on te refilme pour un autre objectif... pour avoir une autre donnée... ou si Silvia préfère se faire filmer... bon... on verra ça après d'accord? donc ça vous réfléchissez... tu réfléchis... si tu veux... en fonction...
- 217 Tatiana vous préférez alors la première semaine de juin?
- 218 Interv. 2 c'est pas ça que tu as dit?
- 219 Tatiana non non...pour moi...
- 220 Interv. 2 ou c'est cette semaine déjà?
- 221 Tatiana pour moi... il pourrait être cette semaine
- 222 Interv. 2 ah... d'accord... ok... j'ai mal compris
- 223 Tatiana pas de problème j'ai pensé à comment vous pouvez vous organiser...
- 224 Interv. 2 j'ai mal compris... c'est Larissa
- 225 Larissa oui... moi je peux pas...
- 226 Tatiana c'est moi même qui dois chercher
- 227 Interv. 2 non non... on peut ne pas filmer la même semaine... il n'y a aucune...
- 228 Larissa ce deux... c'est ça alors...
- 229 Interv. 2 toi c'est la première semaine de juin et:: Tatiana on va voir cette semaine si c'est possible...
- 230 Tatiana eh:: j'ai une question... c'est moi même qui cherche le camescope?
- 231 Interv. 2 non... on v/on va essayer de faire notre m/ toi tu es là mercredi matin n'est-ce pas?
- 232 Interv. 1 oui... normalement oui...
- 233 Tatiana ah... c'est vrai... elle allait donner dans la même salle
- 234 Interv. 2 voilà donc elle peut monter les choses pour toi...
- 235 Tatiana ah... d'accord
- 236 Interv. 2 Elle peut monter les choses pour toi et moi je/je vais voir si pour lundi.. le lundi de l'autre semaine moi je suis pas là... enfin... j'espère que je serai pas là
- 237 Paloma [rire]
- 238 Interv. 2 j'espère pouvoir partir à mon colloque au Canada [inaudible] jusqu'à maintenant... ah:: donc ah:: donc:: je vais essayer de voir qui est-ce qui peut monter s'il y a Vanessa ou Fabio... quelqu'un qui peut le monter pour toi... d'accord?
- 239 Larissa d'accord
- 240 Interv. 2 je/j'imagine déjà hum:: [inaudible] je sais pas... l'après-midi... bon on verra... on verra... il y aura certainement... on va s'organiser [demander] d'accord? et puis l'autre semaine donc on laisse la semaine prochaine Tatiana... l'autre semaine Larissa... et toi tu réfléchis tu me dis
- 241 Silvia hu-hum...
- 242 Interv. 2 il faut qu'on fasse ça jusque au quinze... quinze juin n'est-ce pas? sinon après c'est impossible... d'accord? ok... je sais pas si tu veux dire un mot...
- 243 Interv. 1 non... [inaudible]
- 244 Interv. 2 très bien très bien... je crois que ça va... on a bien identifié les difficultés.

Anexo D. Reunião de *tutorat* de Larissa

Réunion de tutorat		
1	Vanessa	COD... COI et on a expliqué qui est la troisième personne... pá... pá... après... trois le/leçon après on va revoir COD... COI dans toutes les personnes... donc j'imagine que c'est des contenus qu'on a déjà vus et on va ajouter de/de trucs par-ci... par-là... J'ai vu ici... déjà... j'ai donné le cours de "qui" et "que" et là ils ont ajouté "à qui"
2	Larissa	À qui... Uhum... Uhum... d'accord
3	Vanessa	Donc... voilà... c'est ça que j'imagine que c'est
4	Larissa	Alors... je te prie de voir la/le () qui a des thèmes... là... là et là... est-ce que il y a des thèmes qui se répètent... enfin...
5	Vanessa	Parler d'une relation amicale... je crois que oui parce que... C'est pas dans le niveau trois... mais.../il parle pas de relation amicale... il parle... Ahn... De.. Relation amoureuse... () amoureuse... Décrire une personne... Ahn... On était où?
6	Larissa	Ici... Raconter une expérience universitaire... un peu... penser au souvenir... quand ils ont raconté leurs souvenirs... c'était d'enfance... mais... Comme on a parlé beaucoup parce que je/je leur ai expliqué l'imparfait... donc... On a/on a parlé de n'importe quel expérience passée et il y a un eh élève qui m'a raconté son expérience universi/universitaire... son échange... Il est parti en Europe et tout ça... et après on a... parler d'un pays... je crois que ça c'est il y a tout début du livre... qu'il parle des nationalités... mais là je sais pas exactement comment... Découvrir des stéréotypes non... Comprendre et exprimer un pourcentage... ()
8	Larissa	OK... alors... je te prie de faire la même chose sauf que tu me dis si le thème a déjà été abordé avec ça... Ça
9	Vanessa	Le même thème...
10	Larissa	Oui... La même chose... mais là tu vas regarder ça aussi... Ça... ça et ça...
11	Vanessa	D'accord... D'accord... Ici... J'ai pas donné des niveaux de tout/tout de base... donc... j'ai donné que le niveau trois... donc... peut-être que ici il y a une chose... mais je ne sais pas... je ne connais pas... "qui"... "que"... et... J'ai parlé en dé/en décrivant des personnes... c'était le chapitre avec des mannequins... (et donc la personne la pote)... "qui"... "qu'elle"... c'est ça
12	Larissa	Uhn... voilà... Donc là... peut-être tu pourras prendre ça comme... enfin... faire ça comme révision... Peut-être...
13	Vanessa	Ah non... Uhn... je me trompe en fait... Il parle de "qui" et "que" quand on... Non... c'est des annonces en fait... on vient de voir les parties de mannequins et tout ça et après on parle de/des annonces sur internet... là "c'est un sac qui permet de... blablabla" c'est ça...
14	Larissa	Ah... donc là vous avez fait... on va dire... caractériser les choses et là on va/on va décrire quelqu'un à l'aide de ça/ajouter... OK... ()
15	Vanessa	Après... l'autre... Le plus-que-parfait ils connaissent pas... Ahn... Les adverbes de formation... Ici... il y a une autre formation que c'est... Mais c'est rien à voir avec le thème... c'est le/ les adjectifs... Ahn... du même/de la même leçon du sac qui c'est... par exemple "portable"... donc il prend le verbe "porter" et il additionne le "able"... donc il prend le verbe et c'est que le "able" donc ici...
16	Larissa	Donc... c'est bien ce que tu dis... parce que... tu as déjà une autre possibilité d'explication... si tu vois que ça/ça marche pas... ou juste pour varier... vous vous rappelez que vous avez travaillé l'histoire de dérivation et tout pour porter... portable... là on va/ on va dans le même sens... sauf que on est dans les adverbes et (marche un truc)... tu vois? donc il connaissent déjà le mécanisme pour incidir... là... ok...
17	Vanessa	Après on a parler d'un pays... Où et dont... J'ai peur de ça... ahn? Dont...
18	Larissa	Dans quel sens?
19	Vanessa	Dont? Je sais pas utiliser ça trop bien... pour moi c'est dur... eh bon... mais il faut étudier...
20	Larissa	Oui... mais en plus puisque il/il faudra que tu révises pour toi même... tu auras les stratégies dont tu te sers pour uh le leur transmettre... tu vois?
21	Vanessa	Parce que moi... je l'utilise à l'écrit... parce que je fais mes dossiers en français... mais par contre quand je parle... pour utiliser dont c'est.../ c'est un accouchement... c'est un accouchement... C'est très dur pour moi
22	Larissa	Mais là Vanessa... de toute façon... puis que ça va.../ ça va revenir plus tard... si c'es le cas... tu peux insister sur certaines expressions figées... genre "la manière dont... la manière dont... la manière dont" tu vois? Tu peux...
23	Vanessa	Quelqu'un m'a dit que c'est "cujo"... Si on veut/on va traduire... mais ça marche pas très bien... non?
24	Larissa	Tu sais... à/à mon avis... si tu dis "cujo" il y a ceux qui vont vraiment comprendre et qui vont associer immédiatement...
25	Vanessa	Et.../Je pense qu'ils vont/ils vont se sentir comme/ sentir un peu/ super bien si tu veux... par rapport auxquels n'ont pas appris... qui n'ont pas cette habitude... tu vois... et je pense pas que ça/que ça... va marcher...
26	Larissa	D'accord... Traduire?
27	Vanessa	Pour ça/ pour ce cas là... je pense que si on travaille/ si on fait travailler sur les verbes et les prépositions qui vont avec certains verbes... Ça peut... tu vois... marcher mieux que... De "ah... c'est cujo"
28	Larissa	Donc... ça marche travailler avec le verbe? C'est par rapport au verbe ça?
29	Vanessa	Par exemple... "parler de"... "parler à" existe aussi... mais parler de existe tout le temps... je sais pas... "comprendre"... "comprendre de" non...
30	Larissa	Pardon... je veux pas vous interrompe () est-ce que vous avez deux copies de ça pour me donner?
31	Personne	Pas sur moi... Désolée... pas sur moi...
32	Vanessa	C'est pas grave... C'est pas grave...
33	Vanessa	Non... Moi j'ai besoin de chercher plus jours pour trouver ça...
34	Juliana	Nulle part
35	Vanessa	Nulle part?
36	Larissa	Pas sur moodle?
37	Juliana	Peut-être que sur moodle... mais ici... Nulle part...
38	Larissa	Non... Désolée...
39	Vanessa	Merci... Fabio
40	Fabio	J'étais dans le match dans la salle de batterie...
41	Vanessa	Ah je vais voir/ je vais voir avec la mademoiselle/ madame
42	Fabio	() polit
43	Juliana	((rire))
44	Vanessa	Madame... attention
45	Larissa	De toute façon... Vanessa... Ne t'inquiète trop... enfin... pour ça... parce que si on travaille bien sur la perception de ça et

		sur la perception de "à qui"... c'est à dire que (demande un premier temps) là... ça se/ça sera plus facile de se rendre compte que le dont est suivi d'une préposition... "de quelque chose"... comme à... c'est "à quelque chose"... tu vois... donc...
45	Vanessa	D'accord... mais je crois que () pour moi c'est surtout parce que quand ma prof m'a expliqué ça j'ai pas compris... Je.../Pour moi c'était?
46	Larissa	Je vois... Est-ce que tu te rappelles si elle a dit que c'était "cujo" ou...?
47	Vanessa	Non... non... non... Elle non... ça a été um élève qui m'a dit ça... mais quand même c'est toujours au pif uh... (quand je mettais dont) c'était... Là c'est dont et après quand j'ai commencé à parler français ça/ça vient um peu plus... Instantivement... mais pour expliquer il va falloir étudier... parce que...
48	Larissa	D'accord... () concentrer sur ça... OK...
49	Vanessa	celui... celle... comprendre et exprimer une pourcentage... découvrir des stéréotypes
50	Larissa	Donc... Déjà... tu m'a dit que probablement ça... ça posera des... Enfin... ça demandera um peu plus de toi... non ? Et... Vanessa... je te prie maintenant de
51	Juliana	Je suis optimiste... n'est-ce pas ? alors les filles... les filles... bonnes vacances!
52	Larissa	Pour toi aussi... Juliana! Pardon... Je te prie de faire ça...
53	Vanessa	Pour les autres?
54	Larissa	Oui... Pour les autres... Et si tu veux... tu notes ce qui à ton avis posera... enfin... plus de problème... enfin... de/ce qui demandera plus de toi...
55	Vanessa	D'accord... Là tout de suite?
56	Larissa	Oui... Comme ça tu as...
57	Vanessa	Subjonctif... Parce qu'on a... Subjonctif... il faut que je (l'étudie) vite fait l'usage parce que...
58	Larissa	Tu as quand même le temps... tu auras quand même le temps... (Si on sait le) le deuxième dossier
59	Vanessa	Ah... oui... C'est pas grave
60	Larissa	Je vais chercher...
61	Vanessa	Plus-que-parfait même il faut faire attention... parce que le plus-que-parfait... C'est facile parce que... voilà... uh de comprendre... mais parfois... je me souviens des exercices... des activités que je faisais quand j'étais élève... et quand tu/ il faut utiliser c'est un peu (chaud) parfois... Eh je crois que c'est "dont"... vraiment "dont" que c'est.../ que pour moi c'est le défi là... parce que...
62	Larissa	Et tu as/ tu as dit le subjonctif... c'est ça?
63	Vanessa	Oui le subjonctif... mais il faut reviser parce que c'est pas si compliqué... je sais... C'est le/le subjonctif présent... plus/ donc c'est un peu plus simple
64	Larissa	Uhum... Ok... D'accord...
65	Vanessa	On/Le/Le défi c'est parce que... On n'utilise pas le subjonctif de la même manière en Portugais et en Français... mais là... dans ce cas là je crois que ça va...
66	Larissa	Et pour le thème... Est-ce qu'il y a de/pour le savoir faire comment dit? Bon... enfin... Est-ce qu'il y a...
67	Vanessa	Ah... ça va être cool... par contre... Parce que moi... j'ai cherché du travail en France... J'ai travaillé en France... j'ai fait une lettre de motivation... donc...
68	Larissa	Tu auras des exemples...
69	Vanessa	Oui... Ahn... J'ai vécu ça... Je peux montrer pour l'emploi... je peux... ça/c'est... Comment on dit... j'ai du (know how)
70	Larissa	Bien sûr
71	Vanessa	Eh... donner des conseils... indiquer le.../ ahn...ça... Ça est drôle parce qu'on explique donner des conseils aussi au niveau trois... sauf que déjà les gens ont été un peu choqué que on utilise l'impératif... "tu dois faire ça" parce que c'est impératif... c'est un ordre... les gens... ils ont argumenté ça... c'est pas un conseil... parce que c'est un ordre... J'ai dit "non... en Français c'est un peu différent" ça a été... ahn? C'était pas compliqué parce qu'ils connaissent déjà l'impératif... ils ont dit "bon"...
72	Larissa	Uhum... Uhum...
73	Vanessa	Là ça va aussi... Parce que... J'ai voyagé et je dis par rapport mois... ahn? Donc... moi... je suis plus à l'aise... quand j'ai vécu les situations... Quand/ par exemple... quand je dois parler de la mode... Moi... je suis pas...
74	Larissa	Ça te dit rien?
75	Vanessa	Ça ne me dit rien... donc pour moi c'est/ il faut vraiment que je suis le livre et ça/ça me dérange... parce que chaque fois qu'ils me demandent un truc que sort un peu dehors... c'est... Je suis un peu inquiète... Les questions inversés j'utilise pas trop...
76	Larissa	(Donc s'est-il passé) Donc... là ça peut être/bon... déjà... on/on voit ça... puis après on va avancer... on va voir est-ce qu'on va/comment on va découper le truc... tu vois? Parce qu'en principe on n'aura pas le temps de tout faire... mais... juste pour te dire que là... pour la question inversé... je pense que c'est une bonne occasion pour faire justement/ jumeler les registres
77	Vanessa	Familier
78	Larissa	Et formel tu vois? Que s'est-il passé? qu'est-ce que... La France? Tu vois? Donc... peut-être que c'est une bonne occasion... mais enfin... on va décider...
79	Vanessa	Non... non... je trouve que c'est bien... c'est là/là quand je vois que j'ai un/un... Déficit... une difficulté... c'est parce que en France je/je parlait beaucoup en registre courant et familier... jamais le...
80	Larissa	Soutenu...
81	Vanessa	Soutenu...
82	Larissa	Voilà...
83	Vanessa	Et quand il faut... Écrire...Un dossier... une chose un peu plus formelle là je galère...
84	Larissa	Mais bon... Vanessa... de toute façon... tu vois que ce niveau là... apparemment... ça va être bien pour toi... pour ton développement de langue... parce que bon... déjà il y a cet item là... donc les (items) grammaticaux mais il y a aussi l'histoire du CV et lettre... dont tu as l'expérience... mais en plus tu pourras t'entraîner d'avantage sur le registre soutenu... tu vois? Donc... ça...
85	Vanessa	Uhum...
86	Larissa	Apparemment ça va être bien pour toi aussi... Ça va être...
87	Vanessa	Bas- tout ahn?
88	Larissa	Amusant/amusant... on espère... mais je veux dire ça va...
89	Vanessa	Même les niveaux de bases ahn? C'était bien pour moi... parce que... Là/là tu oublies... tu as fait le niveau de base... ça fait tellement longtemps et...
90	Larissa	Bien sûr... Bien sûr... Non...Oui... Bien sûr... On oublie le/le ()... bien sûr... Bon... là...
91	Vanessa	Tu était cont/tu es contente "ah... c'est pour ça que ça c'est ça" et là tu commence/commences à te corriger... c'est comme un cours de grammaire déjà... parce que quand tu apprends ça tu as la barrière de la langue... donc tu parles pas... tu es un

		peu stressé et après quand tu as passé/ tu as dépassé ces barrières... tu communique bien... là tu revois ça... c'est/c'est super
92	Larissa	Ouais... voilà... Vanessa... Donc... juste pour résumer tout ce que tu viens de dire... je sais que c'est beaucoup d'information... là le carnet nous donne une idée de thème et tout... je te prie de lire le carnet et tu vois si tu as des expériences là-dessus... je sais que tu en as déjà...
93	Vanessa	Regarder ici ou là?
94	Larissa	Non... là juste le... le résumé là...
		D'accord... Ça c'est intéressant... ça c'est la fac non? J'ai fait lettres... donc... je suis un peu dedans ça... Mais... J'ai dit que j'aime bien la littérature... mais à côté des étudiants de lettres ... c'est pas.../ tu vois? C'est pas un passionné par la littérature... Je/J'ai commencé à faire la fac de lettre pour/pas l'autre côté de langue et tout ça... mais... ça va... ahn? ça va aller... il y a pas de problème... comprendre un texte littéraire relatant une rencontre... Je peux voir le (carnet) ?
95	Vanessa	Bien sûr... bien sûr...
96	Larissa	Mais c'est très intéressant ça... parce que... La France est un pays... de la littérature aussi... Je veux dire...
97	Vanessa	Ah oui... ce/Ce n'est pas... Ouais...
98	Larissa	Ce n'est pas un sujet anodin... tu vois? Tu arrives à n'importe quel maison et a d'étagère... avec des livres et des livres et ici il y a aussi... mais ahn.../ je trouves que c'est moins et je trouves que c'est plus utilisé... Les livres en France sont pas chers et donc voilà... ils ont cette culture de livre beaucoup plus développé que nous...
99	Vanessa	Donc... tu vois? Déjà... si/ si tu décides de faire ça et tout... tu as déjà une entrée personnelle et culturelle... tu vois... on va aborder ça comme si était la chose la plus sacré au monde... ou... Enfin... c'est bien... tu as déjà des/une entrée là-dessus... ahn?
100	Larissa	Après... D'autre...
101	Vanessa	Voilà... l'autre... L'autre carnet...
102	Larissa	Le système éducatif en France... ça c'est/c'est drôle parce que... j'étais en/à la fac... donc je suis un peu de bac plus cinq.../Ça j'ai bien compris... mais je jamais étais à l'école de base en France... mais... tout les français que je recon/rencontre ils se plaignent de l'école... ils trouvent que c'est/c'est abusé ce qu'ils font à l'école... qu'ils étudient trop... parce que c'est trop de.../de charge et c'est un système est trop dur... ils se plaignent beaucoup et on a ici au Brésil... au moins pour moins... j'avais la vision "ah... non... le problème c'est l'internat et l'internat c'est le chose qu'ils aiment... le plus... il disent "à l'école... l'important c'est le/la partie cool c'est l'internat"... donc...
103	Vanessa	Tu vois? Oui... Bien sûr
104	Larissa	C'était mon impression avant et... Je ne sais pas si tu as rencontré ce genre de gens qui se plaignent du système éducatif en France...
105	Vanessa	Je me rappelle... enfin... que ce que/ce/ce qu'ils disent c'est que c'est trop... struc/strict tu vois? On/on en souffre... tu vois?
106	Larissa	Ouais...
107	Vanessa	On en subit/on subit/ on le subit ce/ ce système là... Donc... Et même... tu sais... je sais pas si a un rapport... mais... j'ai constaté que les francophones... les français... je veux dire... mais ils ont une écriture pratiquement pareille... tu vois? Et je me demande "comment ça s'est fait qu'on écrive... enfin... de manière presque identique... c'est le système de scolarisation...
108	Larissa	Ça j'ai pas trop remarqué...
109	Vanessa	non... mais tu vois? J'ai pas (fait extrait) j'ai vraiment... Ahn.. Un petit mot par si autre par là... mais comment ça s'est fait qu'ils aient... tu sais... une écriture semblable... mais vraiment semblable? Je sais pas... enfin...
110	Larissa	Mais... ce que j'ai remarqué... par exemple... les lettres de motivation sont jamais tapées à l'ordi... il faut faire à la.../ehn...
111	Vanessa	main? Est-ce qu'on dit à la main? Bon... on dit manuscrit... oui
112	Larissa	Manuscrit?... Manuscrit ?
113	Homme	Bon... on dit manuscrit...
114	Larissa	Manuscrit... ouais... manuscrit...
115	Vanessa	Est-ce qu'on dit à la main? Je vais chercher... Bon...
116	Larissa	Parce que le/ la calligraphie... ça dit beaucoup de choses...
117	Vanessa	C'est/ Comment s'appelle/C'est la... La science... entre guimets... la graphologie... il y a une tradition de graphologie en France... c'était drôle...
118	Larissa	Et voilà... tu perds des points si tu as une mauvaise écriture... c'est...
119	Vanessa	Déjà... tu vois... si c'est le cas de faire écrire une lettre et tout... il y a tout ça devant... tu vois?
120	Larissa	À dire...
121	Vanessa	Bien sûr... et à faire ()... mais bon... pour le troisième/C'est le troisième carnet... je crois... Différences culturelles...
122	Larissa	Différences culturelles et quiproquos... là il utilise de la musique...
123	Vanessa	Une chanson d'une canadienne qui a été () on va dire comme ça par Charles Aznavour et là il y a un quiproquo... l'histoire du baiser...
124	Larissa	Baiser un japonais
125	Vanessa	Donc... Vanessa... enfun... on a vu sur vol... Je te demande maintenant... de j'ai te/j'ai () les deux évaluations du niveau quatre... parce qu'il va falloir un compromis entre tout ce que le livre propose et ce que les évaluations demandent... on va pas faire du bachotage... on va pas () que pour l'évaluations... mais il faut quand même avoir un texte... tu vois... Donc... je te demande de me dire... enfin... quel portion là de/de savoir faire et de grammaire sont présents dans le/dans les épreuves là... On commence par la mi-semestre
126	Larissa	Voilà... là c'est bon... Il faut qu'ils écrivent maintenant... dans le.../compréhension orale...
127	Vanessa	Ah... Tu vois... très bonne remarque... pour toi qui a une notion des niveaux précédents... d'habitude c'est pas comme ça... c'est... c'est plutôt de qui s'aime
128	Larissa	Oui...
129	Vanessa	Donc...
130	Larissa	C'est plutôt (il y a qui aime)... c'est ça
131	Vanessa	Donc... Vanessa... c'est/c'est excellent que tu as vu ça... pourquoi/ parce que dans les exercices de compréhension orale qu'on pourra examiner après... peut-être... on pourrait le transformer en questions... bon... plutôt ouvertes... J'ai pensé que le livre le fait déjà... Je ne me rappelle plus...
132	Larissa	D'accord...
133	Vanessa	Mais... tu vois? Là ça fait partie de les entraîner à ce type de question... c'est très bein que tu as remarqué ça... Non...
134	Larissa	franchement...
135	Vanessa	Moi... je me souviens que j'ai été traumatisée quand j'ai vu des lignes dans le/ la compréhension orale... quand j'ai étudié... Et le/l'audio de ce/ce texte... de cette épreuve... il est/il est...

136	Larissa	Tu peux/tu peux... Rar... C'est ça... Je pense que ça va marcher... Tu peux... Si tu veux...
137		((Audio de l'examen)): 23:45 - 25:16
138	Vanessa	D'accord... Il est assez fort dans la salle de classe?
139	Larissa	Pardon?
140	Vanessa	Il est assez fort... le volume?
141	Larissa	Hum... Bon... ce/moi... j'ai des haut-parleur... tu vois?
142	Vanessa	Mais... ça marche bien... ils ont... Parce que... Je demande ça... parce que l'enregistrement du niveau trois... même si on a des haut-parleurs... même si on met au maximum... la qualité du document... elle est pas bonne... donc...
143	Larissa	Ah... je vois... Non... là ça va... Le problème c'est/ce sont les questions et le document... Si non tu la rouvres... Ouais... c'était ça...
144	Vanessa	Alors... Ahn... Le texte... bon... au moins... ils ont fait un texte avec une lettre un peu plus grande... les élèves vont être contents déjà
145	Larissa	Donc... pardon... la compréhension orale... c'est le thème de:...
146	Vanessa	De:...
147	Larissa	De:... J'ai oublié... De:..
148	Vanessa	Entretien d'embauche
149	Larissa	Entretien d'embauche qui est la vie active... non?
150	Vanessa	J'imagine que ça soit là non?
151	Larissa	Non... non... non... c'est parler des trucs culturelles... Recherche... voilà...
152	Vanessa	Recherche d'emploi... Et on a eu déjà... un écoute comme ça... l'écoute que/du mi-semester parce que c'est un cd par semestre... c'est de comment réussir un entretien d'embauche...
153	Larissa	D'accord... donc... Ils sont déjà familiarisé dans certains sens... Donc... ok... Recruter... D'accord... donc dossier deux... si tu veux et en plus il y a l'histoire de.../ uhn faire pratiquer aux élèves ce genre de question... un peu plus ouverte...
154	Vanessa	À élaborer pendant qu'ils écoutent aussi... Je sais pas...
155	Larissa	Ouais...
156	Vanessa	Moi... j'ai noté des petits trucs et après j'ai mis là
157	Larissa	Voilà... peut-être qu'il faut tenir en tête... est-ce que tu auras l'occasion de faire une/ une épreuve blanche?/ Pas une épreuve blanche... mais dans une compréhension orale du livre... tu vois? De faire/élaborer ça... on pourra examiner... mais il faut/il faut quand même...
158	Vanessa	J'imagine que oui... Faire... préparer...
159	Larissa	Puis que c'est toi que tu l'as repéré... tu vois? Parce que tu as vu que ça change... effectivement... Vanessa... là nous sommes dans le A2... c'est le premier module du A2... donc... tu vois? Ça...
160	Vanessa	Là... il y a le texte...
161	Larissa	(Ah... c'est l'histoire du chômage) C'est toujours le thème deux... du dossier deux
162	Vanessa	Là... c'est... Je/J'ai pas tout lu...
163	Larissa	Ça va...
164	Vanessa	mais j'ai vu/je crois que le texte est/est... Comment je veux/je peux dire? Par rapport au texte de niveau trois... je trouve... Il est bien culturel... je sais pas... tout les textes sont... mais là il y a une manière bien française de parler... donc... c'est ça peut-être que peut être difficile... je ne sais pas comment...
165	Larissa	On va voir les questions... peut-être que les questions posées... enfin... sont... Ah non... c'est ça?
166	Vanessa	Oui... c'est ça...
167	Larissa	Oui... c'est ça... donc il y a vrai ou faux et comment était la vie avant?
168	Vanessa	Quels sont les chomages
169	Larissa	Donc... là...
170	Vanessa	Est/ C'est pas difficile... eh... Mais... quand même... Je trouve que/je sais pas comment c'est le mate/ le material écrit du livre... mais s'il travaille pas trop ce document/document... Comment on dit? Vrai?
171	Larissa	Authentique...
172	Vanessa	Authentique... Peut-être qu'il faut amener une activité un peu plus adaptée... un texte... prendre un texte d'un journal... parce que là c'est/c'est un journal
173	Larissa	L'idée/bon... la suggestion après... c'est que toi même... tu faz/réponds à ces/ces questions pour voir... tu vois? Sur quoi il faut cibler... parce que parfois on apporte un truc authentique qui est très bien... mais je sais pas s'il est prioritaire par rapport aux autres choses... Je n'en sais rien... tu vois? Mais...
174	Vanessa	D'accord... d'accord
175	Larissa	Il faut effectivement... tu...
176	Vanessa	Bon... je vais continuer... (parce qu'il était) trop
177	Larissa	Oui... bien sûr... Enfin... c'est juste pour que tu/ sur vol ahn? Donc là... c'est quoi? Comparatif... donc le comparatif apparaît sur quel/dans quel dossier déjà?
178	Vanessa	Là on a les superlatifs... Comparaison...
179	Larissa	Ah... oui... Donc... ok...
180	Vanessa	C'est le deux... leçon deux... dossier un...
181	Larissa	Donc... ça ok... Et puis après...
182	Vanessa	Plus-que-parfait...
183	Larissa	Plus-que-parfait... Dossier un aussi...
184	Vanessa	J'ai trouvé aussi... par rapport que/par rapport au plus-que-parfait... c'est bon/c'est trois/c'est trois/c'est simple... ahn? L'exercice... ce n'est pas... mais... Que les élèves... ils/ils ont compris seulement au fin/à la fin du niveau trois qu'il fallait savoir par coeur la conjugaison du présent et j'ai dis "mais... c'est la base... si vous ne savez pas la conjugaison du présent... allez-y copier... allez/ allez-y faire ça... allez-y étudier ça... parce que c'est tout basé sur ça et après tu vas voir le passé composé aussi qui tu vois/que le/ quand il faut mettre... ahn... Un participe passé... j'ai/j'ai pris... j'ai pvenu... des choses comme ça peut-être que j'avance sur le plus-que-parfait... mais il faut qu'il/leur rappeler de/de la base aussi qu'ils étudient...
185	Larissa	Uhum... (Oui... en effet) Donc... tu vois... déjà il y a... ça... ça... dossier deux... et ça aussi... donc... tu vois? Les trois... Ok... Et là pour terminer...
186	Vanessa	C'est quoi? Voici le témoignage de Claudi... extrait du site l'internaute... relisez le titre et le chapeau du texte ()
187	Larissa	Tac... tac... tac... tac... dossier un... dossier un... à la fin... c'est fin dossier
188	Vanessa	Mais... il y a des histoires amoureuses aussi? Parce que ici il y avait dit de parler d'une relation amicale...
189	Larissa	Non... il y a... il y a ça/ah pardon

190	Vanessa	Ah:: d'accord
191	Larissa	() amoureuse... coup de foudre... tu vois ? le mot
192	Vanessa	Coup de foudre
193	Larissa	Oui... l'expression fétiche... si tu veux là c'est "coup de foudre"
194	Vanessa	D'accord
195	Larissa	Et qui vont/on va:: ce/c'est quelques témoignages... sont quelques t/témoignages de coups de foudre () et enfin... tu auras des modèles en principe pour faire ça... donc il y a ça... OK... comme là/eh bon... si on va vers là/ l'autre épreuve (on va finir) que tu as mis là
196	Vanessa	Et là qu'est-ce qu'il faut re/re/re/raconter un coup de foudre ? c'est ça ?
197	Larissa	Eh oui... une histoire d'amour
198	Vanessa	Il faut bien travailler l'imparfait et le passé composé... la différence entre les deux
199	Larissa	Oui... oui
200	Vanessa	(tô na pasta errada)
201	Larissa	Finir
202	Vanessa	Là je vais mettre en compréhension orale parce que ((musique))
203	Voix à l'ordinateur 1	Unité 12... leçon un... page cent quarante... les nouvelles vacances des français ((musique))
204	Voix à l'ordinateur 2	Les vacances en France ne sont plus ce qu'elles étaient
205	Vanessa	Eh... (deve ser)
206	Voix à l'ordinateur 2	Terminé le gros budget d'été économisé sur toute l'année... les Français dépensent moins... mais choisissent beaucoup mieux leurs destinations... et puis il y a la mode aussi... aller à la plage se dorer au soleil s'est devenu terriblement ringard . Non... aujourd'hui les vacanciers se divisent en deux groupes... les nouveaux itinérants et les sélects... Françoise Toulemonde... du Centre de Communication Avancée... dit tout
207	Françoise Toulemonde	Ce sont des foyers de trente/quarante ans... aux revenus supérieurs au niveau d'études et uh socio-économique plutôt élevée... ce sont des gens toujours à la recherche d'innovation qui sont tentés par les expériences nouvelles... par les technologies nouvelles... c'est des gens qui sont branchés par l'internet... par eh par toutes les: les technologies virtuelles... donc au niveau des voyages c'est des gens qui recherchent des expériences nouvelles... que ce soit au niveau de destination mais aussi dans la façon de pratiquer des sports... par exemple... ils recherchent des stages intensifs hyperspécialisés... dont... par exemple... le ski nautique en Floride... parce que/parce que c'est le top du top ou eh:: d'autres expériences extrêmement spécialisées... au sud de la carte/de notre carte des styles de vie on a les sélects qui pèsent dix-huit pourcent de la population française qui sont des gens/les notables... des bourgeois... donc qui recherchent dans leurs vacances un ressourcement dans les valeurs d'autrefois... dans des racines... et ils s'orientent plutôt vers une recherche culturelle
208	Vanessa	C'est long... uh ?... (c'est drôle) parce que là les questions... et j'imagine qu'elles seront simples
209	Larissa	(on va voir ce que nous demandons) des gens qui s'aiment... non... choisissez le mieux/vacances... Montrer le profil... le nom là des/profil
210	Vanessa	(pourquoi qu'ils aiment ?)
211	Larissa	Question à choix multiple... voilà
212	Vanessa	(tout simple)
213	Larissa	Nananana... là... tu vois... ça va être un peu... ça demande beaucoup... tu vois ?
214	Vanessa	Eh... j'ai vu que c'est long et il va falloir travailler beaucoup l'oral là parce que:: tu/tu/tu sais ah on a eu/on a eu ce/ce texte ici et les/ils étaient traumatisés mais: c'est drôle parce que ça c'est le texte qui::/tout le monde réussit... il y a pas de problème... mais ils (se plaignent) beaucoup parce que l'audio il n'est pas assez fort et ils parlent trop... trop vite pour niveau trois... donc j'imagine ici qu'il faut écrire:
215	Larissa	Là... par exemple... tu peux leur dire d'écrire par item... mais quand même c'est pas évident... tu vois... d'autant plus que... tu vois... c'est trois informations... pas deux... pas une
216	Vanessa	C'est six... n'est/finalement
217	Larissa	Voilà... donc (peut-être) en cours alors des choses à travailler c'est la réponse... qui soit pas un () et peut être par item... la rédaction par item dans/dans/lors de/de la correction de les compréhensions orales... tu vois
218	Vanessa	Et ici il y a des documents authentiques ? ou non ?
219	Larissa	Non... pas authentiques mais v/on va dire avec un souci d'authenticité... (ce qu'on veut/) qui se/qui se prétende... tu vois
220	Vanessa	Ça ressemble... non
221	Larissa	Qui mime... oui
222	Vanessa	Parce que le/l'écoute de/du A un c'est/c'est bien claire... c'est facile à comprendre et quand tu arrives à (les profs) sans documents authentiques... là
223	Larissa	Uhum
224	Vanessa	Il faut leur préparer avan/en avance
225	Larissa	Oui... alors... si on continue c'est quoi ça ?
226	Vanessa	On () que
227	Larissa	(Ah... c'est avant) oui... ce () le texte ()
228	Vanessa	(il faut décider)
229	Larissa	São Paulo nanana... vrai ou faux... (si on parle) () ta ta ta (des mots) pour nomer les villes
230	Vanessa	Ça c'est bien... parce que c'est São Paulo... donc voilà... c'est pas d'une ville qu'ils ne connaissent pas
231	Larissa	Alors ça va... apparemment... donc c'est plutôt le thème... l'atmosphère du dossier 3/là... point langue... conseils... subjonctif présent ((toux))... ou bien l'histoire de l'impératif (et tout là) "si vous voulez faire je sais pas quoi... faites je sais pas quoi"... tu vois ?
232	Vanessa	Uhum
233	Larissa	Le thème du dossier deux... voilà... thème du dossier trois... justement
234	Vanessa	Eh dossier deux (je crois)... ah non... (était le) trois (pardon)
235	Larissa	La/la comparaison... maintenant ça revient mais c'est pour le superlatif... tu vois... donc on va comparer qui a vendu le plus d'albums... etc... pour terminer... les indéfinis... (il y a une) production écrite... réagissez à l'article de São Paulo... lettre pour f/le/la ville de São Paulo de votre point de vue... c'est plutôt ()
236	Vanessa	C'est ça

237	Larissa	Oui... OK
238	Vanessa	Les villes à la campagne Donc... description... et différence culturelle... donc... OK ? Pour que tu aies une idée... un peu... maintenant... Vanessa... je m'arrête:... j'aimerais feuilleter avec toi vite fait le/les dossiers... donc disons que/ce dont... là... donc... comme on a vu... là tu as si/ c'est le cas et si tu as le temps... l'occasion de travailler sur un registre moins soutenu tout à fait () Facebook... et là... suggestion... suggestion... ça dépend... de travailler ça d'abord... cette pair... qui est en fait une révision
239	Larissa	Oui
240	Vanessa	Oui
241	Larissa	Et après de rajouter ça... pas les trois à la fois... sauf si tu vois que...
242	Vanessa	Uhum
243	Larissa	Tu vois ? parce que c'est pas évident de faire les trois à la fois
244	Vanessa	Parce qu'ils (vient) pas de ça et après
245	Larissa	Tu vois ? donc une idée c'est de travailler séparément... mais de toute façon comme on a déjà vu... donner une définition... parler d'une relation amicale... alors... Qu'est-ce qui est là? bon... te te te...
246	Vanessa	Les voisins
247	Larissa	les voisins... () la comparaison... oui... comme on a vu là... uhn je pense que pour ça
248	Vanessa	Uhn on a vu ça... que c'était à la maison... avant la maison était comme ça... maintenant
249	Larissa	OK... donc si cela... risque... on va dire... d'être plus facile... ça par contre... tu vois... est trop/très difficile de compléter ça... ou si tu
250	Vanessa	autant... plus... moins... meilleur... mieux
251	Larissa	Peut être c'est l'organisation
252	Vanessa	Parce qu'ils se souviennent pas de meilleur et mieux... j'imagine eh:: on voit ça à la fin du livre et:: ils ne sont pas convaincus... j'ai cette impression Donc peut être... à titre de révision on pourrait préparer par exemple chercher quelqu'un qui/un questionnaire de sondage avec ça... quand/des questions générales sur le thème... je veux dire... mais où... enfin... ils pourraient utiliser ça à leur
253	Larissa	insu... sans/sans qu'on travaille sur ça de manière explicite... enfin... pour commencer... mais bon... ça ok... nanana... bon... tu sais l'histoire du kung fu... de (leur cours) là... rédaction/voilà... raconter un rencontre... définition de kung fu... de ()... l'histoire des participes passés (tout le temps)... ta ta ta... raconter les futurs rencontres... bon... enfin
254	Vanessa	Ça c'est Alter Ego deux/ah... plus Deux plus... OK ? Donc (là est un) vraiment modèle... pour raconter... tu vois... (pour ce qui sont sans) se faire... on peut travailler à l'oral... à l'écrite... tu vois... donc... marqueurs temporels comme on a vu... carnet de voyage... bon... pour ça
255	Larissa	Vanessa... je/je te montre que::lques... quelques activités... après si tu veux tu les examine... un autre moment et tu décides ce que t'intéresse pour de vrai... mais j'ai fait une petite liste... pour uhn l'ambiance des voisins... la/tu ()... l'histoire des voisins c'est où ça?
256	Vanessa	Ici Oui... il y a cette activité de/de l'atelier de Priscila et de Simone qui consiste à... ici c'est le cas... pour remédier cette catastrophe... là les gens qui forment toujours les mêmes groupes... l'idée c'est:: tu vois... c'est une révision en fait... l'objectif est trouver son pair... c'est à dire que... on tire un autre papier... on doit trouver leurs pairs pour répondre des questions en salle de classe... imaginez qu'ils sont dans la situation quotidienne d'un dialogue dans l'ascenseur... tu vois... donc c'est pour () dans l'ambiance et pour réviser certains... pour peut être à titre d'échauffement
257	Larissa	Ils vont avoir les questions ou les/il va falloir qu'ils se souviennent ?
258	Vanessa	Non... les questions ne sont pas là
259	Larissa	Les élèves
260	Vanessa	Donc peut être il va falloir anticiper avec eux... ah qu'est-ce qu'on/quel type de conversation est-ce qu'on engage dans un ascenseur ? uhn... bonjour... ça va... il fait chaud... il fait froid et voilà... tu/comme des petits modèles au tableau et voilà... ils se débrouillent... c'est juste un exemple d'une activité... je/je/je vais te montrer ça vite fait... d'accord... juste pour que tu aies une idée... générale de/de ce/ des ressources-là disponibles... sur Moodle... une activité pour la comparaison
261	Larissa	Uhum
262	Vanessa	Sur Moodle... Là... on a
263	Larissa	Ah les
264	Vanessa	(D'une idée de ça)... tout est mélangé
265	Larissa	Pour expliquer le être et
266	Vanessa	Et ah bon... puisque ils connaissent déjà les règles et tout... je pense que à ce niveau-là ce qu'on pourrait faire si c'est le cas... il faut voir si c'est pertinent de toute façon... tu vois... là on a par exemple une... deux... trois... quatre manières de repartir là... de/les verbes et tout pronominaux... donc peut-être c'est le cas de faire quatre groupes... chaque groupe reçoit une manière différente de placer les verbes et après ils doivent montrer aux autres... comment cela/repartir les verbes... comment ces activités repartissent les verbes... tu vois... il y a une chansonnette là... c'est une personne là... tu vois... peut être c'est le cas de faire comparer les différentes manières de/de classer les choses... mais enfin... j'sais pas... je/je te montre ça comme ça pour voir... c'est pas la priorité uh... donc il y a quoi d'autre... Vanessa... sur Moodle... Priscila a préparé des activités sur ce film pour raconter des souvenirs du dossier deux... le système éducatif... ok? vite fait... Moodle...
267	Larissa	Eh serait bien souvenir l'enfance aussi... système éducatif Là... je sais pas si c'est dans l'esprit... je crois que non... mais bon c'est sur Moodle alors... une autre activité sur un film... enfin... j'sais pas... c'est une histoire sur l'amitié... justement... c'est le/la première leçon... l'amitié entre ce:: tu con/tu as vu/tu as déjà vu ce film ?
268	Vanessa	Non
269	Larissa	Tu as ce vieux monsieur qui aime () et ce jeune garçon juif qui se fait adopté par lui... etc... donc... c'est une grosse amitié... tu vois... qu'il aime et bon... sur Moodle... uhn... sur Moodle
270	Vanessa	(chouette)
271	Larissa	Là... Vanessa... une activité de révision () de révision pour les nationalités... les stéréotypes... donc on ferait tra/à partir de ça... de la discussion (en) salle de cette phrase... on ferait pratiquer les stéréotypes... on a () ça... à travers/bon... ils ont plusieurs nationalités différentes... ils choisissent sur quoi ils vont travailler
272	Vanessa	((rire)) Ou toi même... tu partages... "vous travaillez sur ces trois premières... vous sur le"... donc ça/mais il y a des modèles... verbe être... verbe avoir... aimer et détester parce que... tu sais... les italiens "aimer"... ils ai/(mais) juste ça... donc révision... possibilité là... donc l'idée c'est de dire "les japonais sont réservés" et l'autre riposte "je:: je/sais pas... je suis pas d'accord... absolument pas... je suis d'a"/tu vois... tout ça... expression orale comme échauffement... on révise ça... et on
273	Larissa	
274	Vanessa	
275	Larissa	

		révisé ça... par exemple... ça non... un t/qui pose problèmes uhn... l'interrogation avec "qui est-ce qui parle ?" c'est pas la prior/la dernière priorité... mais "qui est-ce qui" et "qu'est-ce que"... bon... ça... ça non... tu as ça... non ? le groupe que/pourra... faire des leçons afin de faire connaissance... c'est
276	Vanessa	Non... ça c'est sur Moodle ?
277	Larissa	Je crois que non... mais c'est un exemple
278	Vanessa	Uhum
279	Larissa	Des/tu vois... le/le même exercice q'on complète par les (infos) an/anonymes on redistribue pour
280	Vanessa	Uhum... ah oui... comme on a fait le/l'autre jour avec [nome da coordenadora pedagógica]
		Oui... onc il y a plusieurs critères différents... tu vois () ... bon () ... c'est une idée pour commencer... toujours... là... un autre
281	Larissa	modèle d'activité pour faire/pour raconter des événements passés/passé composé... comparer les histoires... "à huit heures elle s'est levée... elle a pris une douche"... non... elle a pris un bain... tu vois... ça va
282	Vanessa	Et là eh ils font/ils conjuguent/ils font la conjugaison et après
283	Larissa	Oralement... oralement
284	Vanessa	D'accord
285	Larissa	Oralement... on commence/bon... "à huit heures Gloria s'est levée et puis elle a pris un bain"
286	Vanessa	Et là je dis "non... à huit heures elle a pris une douche"
287	Larissa	Voilà... pris une douche... OK ? donc c'est ça
288	Vanessa	Mais là on/ah... c'est ça
		On voit les différences... c'est tout... et si on continue uhn qui et que... l'idée c'est chaque pair... par exemple... aura ça...
289	Larissa	une enveloppe... "à votre avis... qu'est-ce qu'est le plus fréquent ?"... (donc) des gens... () simple... cette situation ou cette situation ? ils doivent déjà/on doit s'organiser alors... par exemple... le
290	Vanessa	Deux par deux ?
291	Larissa	Oui... deux par deux... des gens ils doivent organiser les bouts du papier... (j'sais pas... on commence) à bien organiser... et cetera... tu vois... on aura des paires
292	Vanessa	(alors)... les professeurs
293	Larissa	Ah... voilà... par exemple... voilà... les profs () voilà... Vanessa... à ton avis... qu'est-ce qu'est le plus fréquent ? ?
294	Vanessa	Le professeur qui maîtrise les élèves
295	Larissa	Martirise les élèves ()
296	Vanessa	Martirise () les professeurs que les élèves martirisent... uhn::
297	Larissa	On va/bon... on va penser à São Paulo... ueh/bon... Brésil c'est trop
298	Vanessa	Les professeurs
299	Larissa	Qui mart/
300	Vanessa	Que les élèves
301	Larissa	Martirisent
302	Vanessa	Martirisent
303	Larissa	À ton avis
304	Vanessa	Oui
305	Larissa	Ah mais dans quel sens ? "ah dans l'enseignement publique... ()"... tu vois ?
306	Vanessa	Uhum
		Donc ils auront tout ça... c'est... en termes d'échauffement... peut être/pas d'échauffement seulement... mais... une activité
307	Larissa	pour faire discuter des thèmes d'ac/des thèmes d'actualité... par exemple... ça... uhn:: voilà... un exemple expressions orales pour la comparaison
308	Vanessa	Pour vous... quel () a le plus () la plus... le plus... c'est ça
309	Larissa	Le plus de courage... la plus/tu vois... adjectif... substantif... c'est ça... un exemple... autre chose... (Vanessa)... je sais que/tu sais... je te balance
310	Vanessa	Uh
311	Larissa	Des choses comme ça... mais
312	Vanessa	Pour avoir
313	Larissa	Enfin... après tu
314	Vanessa	Une référence
315	Larissa	Tu prendras ton temps... histoire de plus que moi
316	Vanessa	Ah c'est pour moi ?
317	Larissa	Oui... tu/uhn il faut décider enfin ce qui faut photocopier
318	Vanessa	Uhum
319	Larissa	Mais
320	Vanessa	Non... si tu veux tu peux rester et je peux petit à petit regarder et voir et te demander quand j'ai besoin
321	Larissa	Oui
322	Vanessa	Parce que... c'est comme ton matériel
323	Larissa	Oui... mais bon... Le plus-que-parfait... tu vois ?
324	Vanessa	Uhum
		Tu m'as dit que c'est vraiment du neuf pour eux et c'est dans le cadre des études du système éducatif... recherche d'emploi... marche/non... c'est dossier deux... si je me trompe pas... voilà () voilà... donc tu auras ce contexte des gens qui
325	Larissa	vont partir en échange... du succès et tout et là tu as une proposition d'activité de grammaire en situation (relaté des faits vus là)... ("le temps que j'ai passé") qui va un peu relativiser cette course à l'excellence... une idée que tout le monde est très bon... tout le monde fait tout... tu vois ? tonc... pour que tu aies une idée... il propose/on propose quinze phrases de ce genre... c'est ce personnage là qui est la personne
326	Vanessa	()
		Qui a le plus de succès au monde... donc lorsqu'il (est entré à l'école... il avait déjà parlé)() ((bruit)) c'est un prodige... etc... donc on fait pratiquer ça () là... une activité d'expression orale en dialogue... comme si on était le personnage... un
327	Larissa	article/une adaptation d'un article qui parle des problèmes d'une/des espoirs ou vers des () ... tu vois... et citant/et si/ça tu adaptes... uh... une/une production écrite... dans le thème... mais bon... ça tu peux garder si tu veux... et Vanessa... pour/là une autre chose... si tu as besoin de il y a un dossier là pour élaboration de CV et tout de... (tu vois pas) () selon... non ?
		L'Agence Nationale uhn::... quelques conseils... peut être c'est
328	Vanessa	C'est intéressant... c'est clair
329	Larissa	Donc... exemple de CV de débutant selon le profil de la classe... tu vois
330	Vanessa	Et c'est/est-ce/là c'e::st

331	Larissa	()
332	Vanessa	C'est au Moodle... ça?
333	Larissa	Non non... ça je peu te/t'envoyer par e-mail maintenant... donc tu vois s'il y a des choses qui t'intéressent
334	Vanessa	Oui... ça m'intéresse
335	Larissa	Oui... donc j'ai quelques modèles/modèles non... je veux dire... quelques lettres de motivation dont je me suis servie d'autres personnes concrètes... tu vois... comme modèle peut être on efface le nom et tout ou... enfin... mais
336	Vanessa	Uhm
337	Larissa	Ça va dépendre de/de ce/ce qui est prioritaire pour toi... mais là... par exemple... tu as
338	Vanessa	Uhum
339	Larissa	De:... des modèles-là... () bon... OK... Plus tout ce qui est sur Moodle... c'est à dire... attends... attends... attends... attends... c'est à dire... non non... ça c'est évaluation un... () des activités niveau pardon () voilà... ça... exemple... pour les relatifs... une activité de Suélen... raw... échauffement ou non expression orale... une idée... tu vois... ah et ce/"une personne qui s'insère c'est quelqu'un à qui on peut faire confiance"... ah oui... OK
340	Vanessa	Et là tu coupes les (gris) et tu donnes aux élèves et ils font le
341	Larissa	Oui... je les coupe... oui... s'ils font une phrase qui n'est pas juste... ils ont pas le/la case ou la/la croix
342	Vanessa	Uhum
343	Larissa	OK ? et cetera... bon... tu as ce ressource-là ((portable sonne)) bon
344	Vanessa	C'est bien... c'est... maintenant il faut que je regarde le dossier pour commencer à préparer vraiment les cours
345	Larissa	Uhum
346	Vanessa	Parce que... par exemple... je vois tout ça mais c'est encore abstrait parce que
347	Larissa	Non... c'est une ava/une avalanche... tu vois... ça n'a... oui
348	Vanessa	Eh
349	Larissa	En plus... sur ce... ce bouquin là... Les jeux sont faits... il y a là une copie
350	Vanessa	Uhum
351	Larissa	Tu vois... que:lques... quelques activités qui peuvent se prêter à/à ce cours là... là je/j'en essaye de tirer quelques unes... Donc... pour le niveau quatre
352	Cameraman	C'est
353	Larissa	C'est plutôt... pardon... deux... neuf... onze... treize... dix-huit... dix-neuf... (enfin)... à mon avis... je veux dire... c'est pas de... je pense que c'est ça... le plus urgent... si tu veux () bon... est-ce que tu as des questions... Vanessa... pour le moment ou
354	Vanessa	Non... c'est tranquille... comme on avait dit déjà
355	Larissa	Enfin
356	Vanessa	Non... qui eh Alter Ego il reprend des choses qu'on a déjà vu pour eh:: pour a/dire
357	Larissa	Il a rangé ()/oui
358	Vanessa	Exactement... donc je peux commencer avec une petite révision de ce qui s'était et après introduire... les nouveaux contenus... d'accord
359	Larissa	Uhum... uhn:... donc je t'envoie par e-mail l'histoire des nationalités... le truc des CVs
360	Vanessa	Uhum... c'est bien
361	Larissa	Et:: et on voit après... enfin
362	Vanessa	Intéressant... c'est/c'est ici dans l'armoire
363	Larissa	Oui... mais pour ce qui est de "dont" là et du subjonctif... on peut en discuter un autre moment si
364	Vanessa	Oui... parce qu'elle/eh
365	Larissa	() un entraînement (et tout... il faut)
366	Vanessa	Il faut que ça soit:... préparé déjà pour discuter ... sinon ça reste: trop
367	Larissa	D'autres choses... Vanessa... d'autres
368	Vanessa	Pour l'instant ça va... franchement... ça va... (si on a perçu)
369	Larissa	Uhm
370	Vanessa	Tu sais si tu vas continuer comme la tutrice ?
371	Larissa	Je sais pas... on ve/on verra si en fonction des horaires et tout... mais bon... on peut toujours discuter... enfin
372	Vanessa	Uhum... C'est bien
373	Larissa	C'est loin de/enfin... je me rappelle que c'était/c'était un programme lourd... plein de choses... oui
374	Vanessa	Eh de:: niveau quatre ?
375	Larissa	Plein... plein de choses
376	Vanessa	Eh... je vois que ça change beaucoup eh:: le/le temps qu'on
377	Larissa	Tu vois... c'est A2... non
378	Vanessa	De a/de présenter les choses... parce que: niveau 3 c'est un/des choses un peu... je sais pas... j'ai l'impression que c'est:: des document plus (genre::) je sais même pas dire... mais c'est plus carré... tu/tu regardes et c'est comme si la recette était là... il y a pas trop à réfléchir et là non... là c'est des documents un peu plus
379	Larissa	Élaborés... peut être... (je sais pas)
380	Vanessa	Élaborés... hm
381	Larissa	Mais ()
382	Vanessa	Niveau quatre... c'est le
383	Larissa	Ça c'est le cinq... oui
384	Vanessa	Eh
385	Larissa	Uhn je/j'ai déjà:: uhn assuré le niveau cinq aussi je pourrais ()
386	Vanessa	Je me souviens que quand je:: j'ai avancé de niveau uhn:: il y a eu un moment que j'ai déconnecté... pourquoi... parce que tout ça ça devient beaucoup eh abstrait
387	Larissa	Uhum
388	Vanessa	Ça devient abstrait... pourquoi le profs ils me parlent de:: Pôle emploi... pourquoi me/le/les profs ils me parlent de littérature française: uhn:: une fois que je sais pas
389	Larissa	Uhum
390	Vanessa	Je suis ingénieure et: j'ai besoin d'apprendre français pour d'autres questions
391	Larissa	Bien sûr... donc
392	Vanessa	Pour moi... c'était dur... ça... je sais pas si était un problème du prof qui m'a:: qui m'a appris ou si était moi vraiment qui: je voyais pas ça comme ça... tu vois
393	Larissa	Uhum
394	Vanessa	Là j'ai une autre perception sur tout ça... je dis "ah... finalement le livre il est intéressant parce que il te donne:: des

		vocabulaires pour discuter sur des/des choses qui:: uhn je (peux) dire... des sujets qui sont présents en France... tu vas parler de ça... tu vas entendre des gens parler de ça... tout ça ici qui/que je vois... mais je trouve que le plus dur c'est faire l'élève comprendre ça
395	Larissa	Uhum
396	Vanessa	Que la langue elle est pas décollée d'un::
397	Larissa	Des usages () concrètes... oui
		Eh des us/des ugages... usages... par exemple... c'est un exemple banal uhn... le Brésil et le fut... si tu parle un peu du fut... j'suis sûre que tu trouves quelqu'un à discuter... c'est:: c'est une chose... un peu/un peu cliché ma::is c'est vrai ça... si tu viens à l'université... si tu étudies uhn un sujet et après tu va parler de ce sujet là tu vas réussir à parler parce que tu sais de quoi tu parles... (c'est tout)... je crois qu'il va falloir faire un travail plutôt sur ça que sur la grammaire... la grammaire en soi je trouve pas... par exemple... le niv/le niveau deux/deux ils ont trois temps verbaux qu'ils apprennent... ça c'est s/c'est pour organiser
398	Vanessa	
399	Larissa	Uhum... uhum
400	Vanessa	C'est plus compli/compliqué... ici ce que je vois c'est que c'est des détails et en plus il faut qu'ils comprennent pourquoi ils doivent apprendre ces détails
401	Larissa	Tu sais... dans ce tipe de ce dossier là... des expériences professionnelles et tout... il va falloir suggérer ce qu'on dit là () parce que pour certains ça c'est toute à fait leur/leur temps... tu vois
402	Vanessa	Eh
403	Larissa	Je suis étudiant... je vais partir je sais pas où... mais pour ceux qui sont plus âgés... tu vois
404	Vanessa	C'est pas le but
405	Larissa	Ils/ils/ils vont raconter leurs parcours professionnels mais dan/dans quel cadre... tu vois ? donc qu'est-ce qu'on va demander de... enfin... ces gens-là et
406	Vanessa	C'est ça que je trouve qui/ça va être un peu plus difficile... exactement... c'est bien culturel... c'est
407	Larissa	Oui
408	Vanessa	C'est pas:: il y a la langue comme support mais voilà... c'est/c'est un... c'est un contenu plutôt des/des cultures là... c'est la culture... la
409	Larissa	Mais bon... voilà... ça... comme livre... tu as/tu le connais le titre ?
410	Vanessa	Le petit prince comme un roman et:: mister
411	Larissa	Monsieur Ibra/Monsieur Ibrahim
412	Vanessa	Eh... eh:: non... je connais pa::s le Ibrahim... que c'est le film... non ?
413	Larissa	Oui
414	Vanessa	Eh
		C'est le film... donc le/le/le livre là c'est un récit sur une amitié très touchante et tout... on a Paris... les années soixante si je me trompe pas... le Petit prince... incontournable... non... comme un roman... ça/c'est sur la lecture... les droits du lecteur... le plaisir de lire... les angoisses... les (marchands)... tu vois
415	Larissa	
416	Vanessa	Uhum
417	Larissa	Donc il y a ça... si jamais vous choisissez de prendre le Petit Prince... là au moment de... de/d'a/d'attaquer le dossier trois... des stéréotypes et tout... on a une autre activité à partir du::
418	Vanessa	Du livre ?
		Du/un/un document authentique où ils vont parler... ils vont dire "dessine-moi en français"... au lieu de/parce que dans le Petit Prince il dit "dessine-moi un chapeau"... c'est la toute première phrase... (donc) et ça veut dire plein de choses ()... et là on a fait un jeu sur ça dans une publication assez récente qui va parler des stéréotypes... qu'est-ce/qu'est-ce qu'un français... quelle est/qu'est-ce qu'un français moyen... enfin... bon... c'est juste pour te dire qu'il y a de quoi
419	Larissa	
420	Vanessa	Uhum
421	Larissa	De quoi entretenir... tu vois... le/le groupe et tout... mais bon
422	Vanessa	Ouais...
423	Larissa	C'est ça
424	Vanessa	Mais/eh/aussi je sais pas si tu as cette impression
425	Larissa	Uhn
426	Vanessa	Que les élèves... ils ont appris à:: apprendre d'une façon... qui pour eux:: c'est bien:: le structure de la langue... j'ai cette sensation
427	Larissa	Ils se sentent rassurés... non ?
428	Vanessa	Oui... exactement
429	Larissa	Oui
430	Vanessa	Quand tu parle des/parle des conjugaisons... quand tu parles
431	Larissa	Uhum
432	Vanessa	Alors quand tu parles d'un sujet:: et voilà... je/parfois ils sont/ils sont peu assurés... ils disent même "pourquoi (on) ne parle de ça"
433	Larissa	()/ils peuvent avoir l'impression qu'ils/ils font rien de concrètement valable... tu vois... donc
434	Vanessa	Oui oui
435	Larissa	Bon... c'est ça... c'est
436	Vanessa	Mais ça c'est le structure de l'école... je trouve
437	Larissa	Ils sont ()
438	Vanessa	L'école primaire ici
439	Larissa	() et niveau quatre... voilà... donc je t'ai
440	Vanessa	C'est actuel... ça
441	Larissa	Eh je t'envoie les activités et tout... voilà... et voilà Vanessa... pour le moment c'est... c'est ça uhn
442	Vanessa	C'est tranquille
443	Larissa	Uhn
444	Vanessa	(Voi)/quelle heure il est ?
445	Larissa	Il est/il est heure... vois
446	Vanessa	Il est l'heure ?
447	Larissa	Oui
448	Vanessa	Bon
449	Larissa	On y va... alors ?
450	Vanessa	On y va

451	Larissa	Ça ((bruit))
452	Vanessa	Alez-ou
453	Homme	Allez-u... zut ? allez zut ?... allez zut ?... uhn c'est fini ?
454	Larissa	Oui... voilà... ça y est
455	Vanessa	Então cê vai (na sala)

Anexo E. Reunião de *tutorat* de Tatiana

Tatiana et Alice		
1	Camera man	On commence... C'est parti les filles
2	Tatiana	D'accord... merci Fabio
3	Camera man	Je vous laisse un peu uhn je vais prendre un café.. et je vous laisse... (pour pas... pour pas) je sais pas... pour pas... [enfonce].. Il faut pas::
4	Alice	((bruit des clés... des portes des armoires))Je pense que je vais faire une petite:: une petite () de l'imparfait uhn::
5	Tatiana	Ils ont/bon uhn je sais/...((bruit dans la salle)) non ça va
6	Fábio	J'arrive dans une demi-heure (...)mais je vais reprends uhn chaque phrase avec l'utilisation de l'imparfait et après du présent... on va comparer... on va voir quand est qu'on utilise l'imparfait... quand est qu'on utilise le présent... les expressions avant et tout... Uhn: je sais pas:: maintenant... etc et:: et après je/je vais donner... je fais une liste de::de verbes uhn à l'imparfait et::et bon... c'est pas/c'est pas la liste... des exemples et on va essayer de compléter... de voir les terminaisons et
8	Tatiana	uhum ... Ah... ça c'est la leçon deux du dossier un d'accord
9	Alice	Oui
10	Tatiana	ah c'est avant la:: parce qu'après ils révisent ré/révisent passé composé et imparfait
11	Alice	oui
12	Tatiana	qu'ils ont déjà vu un peu au niveau trois... n'est-ce pas?
13	Alice	oui
14	Tatiana	d'accord tu vas alors commencer par réviser le::l'imparfait... alors tu as pensé à prendre des exemples du/du texte
15	Alice	Oui et et ici dans ce enregistrement... il y a aussi des:: des exemples de: "avant/maintenant" on va voir... essayer de voir une règle... parce que je ne sais pas s'ils se (souviennent)
16	Tatiana	Éh... parfois ils se souviennent pas... Mais... comment tu penses à faire ça? Tu penses à leur demander "ah... vous vous rappelez des règles? Je pense à (dire)
17	Alice	Non... non... je vais mettre les exemples du/du livre dans le tableau... on va comparer et on va essayer de faire une règle.
18	Tatiana	ah: d'accord... tu vas leur demander de dire les phrases?
19	Alice	Oui
20	Tatiana	par exemple "ah... qu'est-ce que vous trouvez dans le texte"
21	Alice	Oui... on a déjà fait... on a commencé le cours dernier cette (étape) là... mais on va reprendre et:: et faire/ je vais essayer de:: d'observer ça de de faire observer
22	Tatiana	Quand tu as dit que tu as déjà fait le cours dernier... comment tu as fait? Parce que tu as dit "ah... j'ai déjà commencé"
23	Alice	[Oui... Oui... c'est parce que ici on a/ on a un exercice pour "identifiez la situation avant et la situation actuelle"... on n'a pas eu de temps d'observer l'imparfait et le::
24	Tatiana	Ah... oui ils ont juste répondu l'exercice?
25	Alice	Oui
26	Tatiana	D'accord... Et alors ce cours-là tu vas réviser... comment tu penses à reprendre le texte? Tu vas demander à quelqu'un de le lire?
27	Alice	Non... je pense que je vais mettre le/les exemples dans le ((le portable d'Alice sonne))- pardon - les exemples dans le/le tableau
28	Tatiana	ah... tu vas mettre directement
29	Alice	oui..... Ahn:: Et aussi... (je vois).... on va faire le point langue... et après ça je vais donner quelques verbes et on va essayer de faire ensemble... "ah le verbe avoir" à l'imparfait... tu penses pas (que c'est une bonne idée)?
30	Tatiana	Non... ça va je:
31	Alice	le verbe être
32	Tatiana	[Je crois que je vais fermer
33	Tatiana	uhn..... Peut-être... tu leur a demandé de lire en classe éh ils ont lu/bien sûr tu leur a demandé de lire... ils ont lu ahn:: (en silence) non? C'est que tu peux faire pour réviser avec eux... parce que ça été jeudi non?
34	Alice	Oui
35	Tatiana	Ils ont eu le week-end et tout... c'est que tu peux faire c'est demander à chacun de lire un texte
36	Alice	ah d'accord
37	Tatiana	par exemple... "ah Marie lit le texte de Emmanuelle la/le
38	Alice	[Oui
39	Tatiana	[témoigne de Emmanuelle... d'accord... qu'est-ce que vous voyez là c'est/comment était sa vie avant là ah d'accord" tu écris
40	Alice	Oui
41	Tatiana	"ah et maintenant... ah d'accord" tu peux même utiliser les phrases... pas seulement pour l'imparfait qu'ils connaissent déjà... mais pour/après tu utilises les mêmes phrases du tableau pour parler de la comparaison
42	Alice	[Oui
43	Tatiana	[parce qu'ils vont dire "ah la vie était" je sais pas non? "ma vie est bi/bien plus agréable qu'avant
44	Alice	Oui
45	Tatiana	alors... qu'est-ce qu'on peut dire de sa vie avant? Ah avant sa vie n'était pas a/très agréable... aujourd'hui elle est plus agréable.... ahn?
46	Alice	Je ne sais pas mais ça je trouve que c'est un peu confus
47	Tatiana	C'est point langue? Oui... parce qu'il y a tous les règles ici ahn:: la quantité... la qualité... avec noms... verbes... "plus... autant... moins... mieux... meilleur"... tous au même temps et ça va être... je pense...confus... pour les élèves... alors ce que j'ai pensé c'est de faire/ de mettre les phrases par exemple... seulement avec la quantité.. beaucoup de phrases uhn je/je/j'écirais avant d'arriver... parce que je/je () [suis arrivée en retard]... parce que je voulais venir une demi-heure avant pour faire ça
48	Alice	
49	Tatiana	ah tu écrirais des phrases à partir de ce contexte ou tu imaginais d'autres?

50	Alice	Oui... oui... je/je/j'imaginais d'autres.... Et:: pour montrer... pour faire remarquer la différence quand on utilise un verbe... quand on utilise un nom... mais tous les fois quand je dis verbe... nom... adjectif... ça.. devient un peu confus pour quelques élèves... parce qu'ils ne savent pas
51	Tatiana	ne savent pas bien la catégorie?
52	Alice	Oui
53	Tatiana	uhn:: je/j'ai déjà eu ce cas-là... quand tu vois que:: - d'ailleurs on en a toujours... on a toujours de cas comme ça - mais... comment tu fais quand tu vois qu'ils ne comprennent pas bien? Par exemple... tu dis "ah:: qui est le sujet?" et tu vois quelques qui regardent "uhn sujet?" ((rire)) Qu'est-ce que tu fais?
54	Alice	Je fais une/une phrase simple et je montre... "ah c'est un verbe... le sujet"
55	Tatiana	d'accord... toi-même tu expliques? Tu demandes pas à quelqu'un d'expliquer?
56	Alice	Oui je dis
57	Tatiana	["José tu sais/ tu peux expliquer"... non?
58	Alice	Bon... quelques fois je demande aux élèves de/d'expliquer
59	Tatiana	uhum..... Ahn... je::: quan/quand j'ai ce cas-là ou je demande à quelqu'un/ en général je dis aux gens uhn par exemple quand je parle des prépositions... ah - des cas de comparer objet direct indirect - qu'est-ce que c'est un objet direct? "Ah" il y en a quelques-uns qui disent "quand le complément n'a pas de préposition"... il y a des gens qui regardent "complément... prépositions" je dis "d'accord... qu'est-ce que c'est la préposition? Quel/Quelles prépositions vous connaissez?" ah: "à... devant"... "d'accord... alors... objet indirect à la préposition après le verbe"... j'explique... je montre des phrases... comme tu as dit... montrer les phrases... et "le complément"... bon pour objet direct (et une personne)... je vais petit-à-petit... ah c'est l'objet direct il n'y a pas de prépositions "à... avec"... il faut dire doucement... tu/tu peux dire.. je sais... rappeler ce qui est l'adjectif... ah donner des exemples d'adjectif ah agréable... mais ici je suis d'accord avec toi... parce qu'ils mettent... par exemple "une vie plus agréable... une tâtâtâ qualité de vie" éh pour dire une plus bonne
60	Alice	oui
61	Tatiana	non? et:: éh::
62	Alice	ah d'accord
63	Tatiana	et "une plus bonne qualité de vie"... mais plus bonne n'existe pas... tu vas dire ça... tu vas dire "ah... c'est meilleur" et tu peux expliquer que:: je/j'utilise ce cadre... mais tu sais... après que je prends les phrases du texte et je leur explique à ma manière... après je dis "bon... alors... maintenant que vous savez la règle complétez le point langue" parce que je crois aussi que ce point langue est confus
64	Alice	J'ai pensé... alors... en faire par exemple... cinq phrases pour parler de la quantité et dans ce cinq phrases là... deux je/je vais mettre pour compléter pour qu'ils complètent...tu comprends?... et après ça... on va faire.... on va essayer de compléter ici
65	Tatiana	le point langue
66	Alice	et après je vais passer à meilleur... mieux... faire... par... Petit-à-petit je pense
67	Tatiana	uhum... d'accord et::: ces phrases-là que tu vas mettre sur le tableau sont celles-ci et d'autres... c'est ça?
68	Alice	Oui... oui... Parce qu'il n'y a pas tous les exemples
69	Tatiana	uhum... Ce que tu peux faire... Bon/je/parfois ça marche pas... mais au lieu de:: d'apporter toutes les phrases... tu peux leur demander de donner d'autres exemples
70	Alice	oui
71	Tatiana	uhn:: "ah... alors vous avez... ma vie est bien plus agréable... qu'est-ce que/quels d'autres comparaisons comme ça vous pouvez faire" ... je sais pas... penser::
72	Alice	[Oui... mais après je pense que je peux demander... non ? Avant... je pense que je peux donner des phrases... ils vont comparer et vont voir... avec le nom/nom avec le verbe... comme on utilise
73	Tatiana	d'accord
74	Alice	parce que si je demande ah je donne les phrases et je demande "ah tu peux faire les phrases comme ça"... je sais pas
75	Tatiana	non... d'accord... mais je:/tu vas pas considérer comme pratique.....Ça... Comment tu penses à/ parce que ça c'est pour l'explication
76		oui
77		comment tu penses uhn:: à faire.. La pratique?
78	Alice	[Ah:: d'accord... oui... Bon... d'abord je vais faire tout ça... avec des exemples... on va marquer... on va voir comment on utilise ces expressions-là... on va faire les exercices
79	Tatiana	Tous?
80	Alice	Oui... (disons... c'est très peu)/et::: et après je vais demander ce que je t'ai dit de comparer la vie avant et après la technologie et on va utiliser les expressions de comparaison et aussi l'imparfait et le présent
81	Tatiana	d'accord
82	Alice	Ils vont discuter en duos
83	Tatiana	D'accord... tout le monde va parler de la technologie?
84	Alice	Oui
85	Tatiana	uhum... C'est possible OU une autre idée... c'est que chaque duo parl d'un thème différent
86	Alice	Oui
87	Tatiana	je sais pas... combien de jours tu/ tu/ tu a::/tu auras cinq duos non? parce qu'ils sont dix... p/pourquoi cette idée de chacun parler d'une/d'un thème différent? Parce que là... quand un duos parle... les autres tu:: tu peux donner la consigne "ah vous faites attention à ce que le duos dit... il faut noter les thèmes et les/essayer de noter les comparaisons qu'ils font"... si tu veux le même thème... la technologie... tu peux leur demander/demander aux autres duos de noter les comparaisons ou faire attention de voir s'ils font les mêmes comparaisons qu'ils ont fait..... oui? Et après... par exemple le duos de João
88	Alice	[il vont discuter avant et après ils vont discuter avec...
89	Tatiana	Non... je pense à la mise en commun... comment tu fais avec à la mise en commun?
90	Alice	Je demande "ah... alors qu'est-ce que vous avez discuté?"
91	Tatiana	ah... tu demandes à tout le monde en même temps?
92	Alice	Oui
93	Tatiana	et tout le monde parle?
94	Alice	Non ((rire)) oui... le problème c'est l'élève qui parle trop... parce que tout le monde veut parler je/je/j'ai déjà vu ça...

		même les timides... mais le problème c'est UNE élève... la psychologue... je pense que ça c'est le problème ((rire)) elle parle trop
95	Tatiana	Et et comment/qu'est-ce que tu penses à faire? Par exemple... tu vas faire cette activité là.... Uhn::
96	Alice	[mais a/
97	Tatiana	[par/par deux... n'est-ce pas?
98	Alice	[oui
99	Tatiana	[En duos... et au moment de la mise en commun... je crois que tu vas pas demander
100	Alice	[oui... je demande à tout le monde
101	Tatiana	[parce que tu m'as dit au début du tutorat
102	Alice	oui... et après quand quelqu'un ne parle pas je dis "et toi... qu'est-ce que tu/.... Tu as remarqué?
103	Tatiana	uhum... tu sais
104	Alice	["et vous deux?"
		[tu sais ce que/je crois que c'est [nome da coordenadora pedagógica] qui m'a dit une fois que:: et elle a/avait raison... je n'ai jamais pensé à ça... au lieu de commencer en grands groupes et après laisser la parole à ceux qui parlent moins... peut-être ce qui parle moins n'aura pas beaucoup à dire... parce que celle qui a/ ou celui qui a parlé plus a déjà dit ce qu'elle avait l'intention de dire... tu peux commencer par celui qui parle moins... par exemple... c'est José qui parle moins... "José... qu'est-ce que vous deux... vous avez discuté ? Donne une phrase pour comparer la vie avant et après la technologie" et José va dire probablement la phrase la plus:: la plus/ celle/ à laquelle que tout le monde avait pensé... par exemple "ah ahn:: avant la vie était plus compliquée... parce qu'on n'avait pas l'internet" ((rire)) je sais pas et après la psychologue là... je sais pas son nom... mais elle:: Marie elle va dire "ah" elle va dire une phrase plus compliquée ((rire)) parce qu'il aura déjà dit la sienne mais c'est/c'est pas une règle... quand je fais la maison commun... quelques fois à chaque duos... quelques fois je demande à tout le monde ou quand je vois que quelqu'un (n'a rien dit)... je demande à la personne... je/je/je fais d'une manière
105	Tatiana	
106	Alice	[variée
107	Tatiana	[variée oui
108	Alice	
109	Tatiana	uhum D'accord
		(pour le cours) aujourd'hui je pense que je vais faire ça et on va pas avoir le temps de continuer... je pense... parce que c'est beaucoup faire/.... voir le::l'imparfait et après voir les comparaisons... je vais demander de faire les exercices du cahier aussi... avec les comparaisons on va faire la:: correction (pour le cours prochain)
110	Alice	ah tu corriges les exercices du cahier... tous?
111	Tatiana	non
112	Alice	ils ont le corrigé?
113	Tatiana	Oui
114	Alice	Oui
115	Tatiana	Tu leur a envoyé ou un autre prof
116	Alice	[oui
117	Tatiana	[ah... non c'est le:: le premier niveau... alors comment tu as fait?
		Non... je fais la correction d'un ou deux exercices pour voir s'ils ont fait les exercices... parce que si je demande "ah fait l'exercice/ fait l'exercice"... Et:: faire l'exercice et je fais pas correction... après ils/je ne sais pas s'ils ont fait..... C'est une manière de: de les faire toujours les exercices
118	Alice	tu en choisis un?
119	Tatiana	Oui
120	Alice	C'est toi-même qui choisis/ que le choisis ou tu leur dit "ah... lequel est le plus compliqué?"
121	Tatiana	Moi... je choisis
122	Alice	tu choisis... Tu n'as jamais? Mais tu leur demandes avant "vous avez des questions?"
123	Tatiana	Oui oui
124	Alice	mais en général ils ont des questions?
125	Tatiana	le problème ce que mes élèves (on/on m'a dit) que:: ils ne peuvent pas faire les exercices pendant la semaine seulement
126	Alice	[de mardi à jeudi
127	Tatiana	Oui.... Alors je ne sais pas si je vais le demander de faire les exercices et faire la correction... Ahn::: mardi prochain peut-être
128	Alice	Ce que tu peux faire... je comprends qu'ils peuvent pas faire beaucoup d'exercices mais demande-leur de faire un au moins... Dis comme ça "attentions vous avez" par exemple si tu veux demander trois exercices "vous en avez trois... mais faites celui-ci"
129	Tatiana	mais ils ne font pas
130	Alice	C'est vrai? Jamais?
131	Tatiana	C'est vrai... c'est vrai
132	Alice	((rire)) personne?
133	Tatiana	Non mais::: la
134	Alice	[la plupart... plupart
135	Tatiana	Oui... non... la plupart fait
136	Alice	ah
137	Tatiana	mais:::
138	Alice	Alors tu peux.... Je sais pas... les forcer à faire... tu as déjà fait comme ça... tu as déjà dit "ah je vais corriger celui-ci"... mais ils sont dix... combien ne font pas? L'exercice
139	Tatiana	ah non... c'est pas la plupart... la moitié je pense
140	Alice	hmm cinq environ.. Qui ne font pas.... Éh... mais si... non..... Et tu as déjà/et tu as déjà fait ça combien de cours?
141	Tatiana	De corriger l'exercice?
142	Alice	Deux::
143	Tatiana	Deux fois? Et ceux qui n'avaient pas fait... ils ont été tranquilles ou ils ont été un peu... je sais pas... vexé::?
144	Alice	non... je/ alors je/je don/... Je donne de:: de temps pour faire remplir (sa)
145	Tatiana	[ahn::: d'accord... je crois que c'est pour ça
146	Alice	qu'ils n'ont pas fait l'autre jour ((rire))
		Oui

147	Tatiana	ce que tu peux faire... Parce que c'est pas possible... la personne prend cinq minutes à l'heure du déjeuner
148	Alice	Oui
149	Tatiana	ou elle/elle dort cinq minutes de moins... Que ce soit ça un jour... Je sais pas... éh/bon... je/je dis comment je ferais... tu décides comment tu fais
150	Alice	[Oui..... oui
151	Tatiana	[c'est ton cours
152	Alice	non... mais c'est/c'est un doute mais::... Je ferais comme ça... Je/je dirais/d'ailleurs je fais comme ça... de/de mar/de/de lundi à mercredi par exemple... de mardi à jeudi... si je donne beaucoup d'exercices je dis "faites au moins deux ou trois... d'accord? c'est important" et je/si je donne/parce que où je travaille ahn je corrige par/c'est rare de corriger en classe les exercices du livre du/du cahier d'activités qu'ils ont parce qu'il y en a beaucoup/ il y a beaucoup d'exercices alors je/je leur passe les exercices du livre à la maison... parfois je fais quelques exercices en classe du livre... par exemple je choisirai le dix et je leur demanderai de faire le onze à la maison
153	Tatiana	Oui
154	Alice	et encore des exercices du cahier... quand ils font les/éh:: les exercices du cahier s'ils ont des questions je leur:: je leur... Réponds... enfin.... Ahn:: mais ahn:: l'exercice onze je corrige en classe et je leur dis "je corrigerai le cours prochain" c'est un exercice... ils n'étaient pas obligés pour tout faire de lundi à mercredi et ceux qui n'ont pas fait... je leur demande pas répondre... parce que je/je demande/j'écis sur le tableau/il y a des profs qui demandent aux élèves d'écrire sur le tableau... moi je crois que ça que ça prend longtemps... je préfère moi-même écrire... même si c'est un peu répétitif
155	Tatiana	ah oui
156	Alice	tous les cours faire ça mais... Alors... je leur demande:: par exemple José... Marie et:: Philippe... José n'a pas fait l'exercice... Philippe non plus... Marie a fait... désolé Marie va me donner toutes les réponses... les autres regardent.... Peut-être
157	Tatiana	[oui
158	Alice	[le cours prochain... ils auront fait ou non... sinon n'auront pas fait ils
159	Tatiana	n'auront pas participer
160	Alice	oui
161	Tatiana	bien sûr..... Chaque professeur a sa manière
162	Alice	[oui
163	Tatiana	[c'est ma manière de les obliger il y a/ j'ai déjà eu un coordinateur qui me disait "donnez des notes pour ceux qui font l'exercice et ceux qui font pas"... je n'adopte pas ça parce que:: je sais pas... je crois qu'on/...on perd plus de temps de regarder s'il a vraiment fait... c'est comme à l'école... j'aime pas ça... j'aime qu'ils...ils fassent pour participer
164	Alice	[oui
165	Tatiana	[c'est ça... mais::... Ahn je sais pas... tu/tu décides si/si tu préfères laisser pour l'autre semaine.. Ça va... c'est ton cours ((rire))
166	Alice	Oui... Bon... je vais voir ça
167	Tatiana	et:: et alors l'activité orale c'est comparer le monde technologique
168	Alice	Oui
169	Tatiana	uhum
170	Alice	et::
171	Tatiana	tu leur demandes des rédactions?
172	Alice	oui.. Normalement c'est/c'est le projet... Et:: bon la plupart a fait la ()
173	Tatiana	les::
174	Alice	[oui
175	Tatiana	[les productions ?
176	Alice	C'était cette production là "à mon âge"
177	Tatiana	hmm... Ah... c'est bon et ils écrivent bien ?
178	Alice	Oui
179	Tatiana	C'est bon ça... Même ceux qui parlent moins... ils écrivent mieux?
180	Alice	Oui
181	Tatiana	((rire)) en général c'est comme ça... la personne fait très attention à grammaire... aux détails
182	Alice	et je sais pas si je vais donner ça... parce que c'est un peu répétitif
183	Tatiana	parler des voisins?
184	Alice	Oui... parce qu'on a discuté..... Beaucoup (à propos de voisins)
185	Tatiana	[Comment tu as fait le::la discussion de:: de cette partie là... tu as fait à mardi... non?
186	Alice	hmm::
187	Tatiana	[mardi dernier?
188	Alice	[non
189	Tatiana	avant?
190	Alice	parce que c'était/uhn/à:: mardi dernier je n'ai pas donné de cours... tu te souviens?
191	Tatiana	ah:: tu étais malade et tu/tu/tu as/ tu as bien/ c'était quoi? Grippe?
192	Alice	Non ((rire)) j'étais déprimée ((rire))
193	Tatiana	ah d'accord... mais tu vas mieux?
194	Alice	ah oui... oui
195	Tatiana	uhum
196	Alice	bon... c'était peut-être.. Jeudi
197	Tatiana	jeudi d'accord
198	Alice	oui
199	Tatiana	et qu'est-ce que tu as fait comme/ahn:: oui... ce/c'est ma question... qu'est-ce que tu as fait comme activité orale?.... Ça "échangez la fête de voisins (existante) dans votre pays" tu as fait en grands groupes ou tu leur a demandé de:: de discuter... par deux?
200	Alice	Normalement je fais par deux ou trois et après on discute ensemble...

201	Tatiana	uhum
202	Alice	c'est ça qu'on fait
203	Tatiana	et quand tu discutes ensemble... il y a cette dame-là qui prend la parole avant tout le monde
204	Alice	oui
205	Tatiana	la psychologue
206	Alice	oui
207	Tatiana	((rire))
208	Alice	((rire)) (je pense que:: elle dit)/ parce qu'elle écoute tout le monde dans son travail ((rire)) oui... ((rire)) (et ça éh)...éh mais... si elle sait écouter... elle aurait dû savoir écouter les autres... Le/les cours derniers
209	Tatiana	non? mais... alors: uhn:: (qu'est-ce que) tu peux faire c'est:: commencer de cette manière là demander à ceux qui parlent moins
210	Alice	[oui
211	Tatiana	[de commencer à parler
212	Alice	oui c'est vrai
213	Tatiana	et elle attend.... Si elle dit "ah" "une minute Marie.... Je vais te demander... calme toi... D'accord"
214	Alice	ah... ça.. on a fait... éh::... ahn:: on a fait (un des/cours)/je fais/je fais dans/dans (le) papier des choses pour qu'ils puissent donner (un) conseil à l'autre personne... par exemple "j'ai des problèmes/je/je n'aime pas mon mari"... je fais beaucoup de proposition j'ai donné à chaque duo et on a discuté et la personne a dit "ah tu as un problème avec ton mari... alors je pense que...tu dois te séparer" et l'autre doit dire "ah tu/tu me dis que je dois me séparer" et travailler le discours direct et indirect... c'est ça que j'ai fait le cours dernier... c'était bien ça
215	Tatiana	ils eh::...alors tu as fait ahn:: par deux?
216	Alice	Oui
217	Tatiana	L'un avec les cartes et l'autre éh je::/ce/ce que je fais aussi... ah je t'ai dit de la chanson de Mika
218	Alice	Oui...oui de la chanson
219	Tatiana	Tu l'as écoutée?
220	Alice	[Oui
221	Tatiana	[pour travailler un jour
222	Alice	[je connais déjà mais
223	Tatiana	[ah tu connais celle ?
224	Alice	[Oui... mais:: je/je
225	Tatiana	tu avais peu de temps aussi?
226	Alice	Oui
227	Tatiana	((rire))D'accord... Et tu:: ce que je fais/ah je t'ai raconté des:: situations où par exemple il y avait un mari ivre... la police l'arrête... la femme (rapporte) mais tu as fait à partir des cartes?
228	Alice	Oui
229	Tatiana	et ça a marché?
230	Alice	Oui
231	Tatiana	il y a des gens qui font le téléphone arabe.... Oui? Que l'un dit une phrase... alors l'autre dit et à la fin... celui/celui qui est au bout là dit "ah.. Elle nous dit que::" la première "elle nous dit que euh::" je sais pas "le professeur porte des lunettes" mais non... c'est pas vrai... je sais pas ((rire))
232	Alice	Oui
233	Alice	Bon... je pense que ça ils n'ont pas de doutes
234	Tatiana	d'accord...éh le/le problème je/je crois que le problème le plus grand c'est quand ils arrivent le discours au passé (n'est-ce pas)
235	Alice	[Oui
236	Tatiana	[du temps passé... c'est niveau cinq
237	Alice	oui... oui... on a fait toujours au:: ahn:: au présent
238	Tatiana	mais ils ont compris?
239	Alice	Oui
240	Tatiana	uhum.. Tu as/..as utilisé
241	Alice	[bon... la dame qui a des difficultés je ne sais pas... elle m'a dit "ah... je comprends pas" et je/
242	Tatiana	[c'est vrai?
243	Alice	[je/ je lui dis "tu as bien fait l'exercice... ça va?" et elle fait la tête comme ça "non" je ne sais pas ((rire))
244	Tatiana	ah... elle avait bien fait l'exercice?
245	Alice	Oui
246	Tatiana	Peut-être tu/tu sais pourquoi elle dit "j'ai pas bien compris?" si/si elle a voulu dire qu'elle ne sait pas employé à l'oral ou tu sais pas?
247	Alice	Bon... les exercices du cahier... parce que le dernier cours on a/on a disc/on a fait la correction des exercices du cahier... je pense qu'elle a eu des problèmes... mais à l'oral non... c'était bien
248	Tatiana	uhum
249	Alice	je ne sais pas
250	Tatiana	alors... peut-être elle a des problèmes de grammaire... Tu n'as utilisé que ce point langue là?
251	Alice	Oui
252	Tatiana	Oui? Comme ça... Parce que pour qu'il soit plus claire pour eux... parfois je fais comme ça... j'écris "alors les gens... 'le discours direct' 'le discours indirect'... quand vous avez 'qu'est-ce que' au discours direct qu'est-ce qui se passe au discours indirect?" ils disent "ah... on utilise ce que... d'accord ce que... quand on a un mot interrogatif... donnez un exemple... par exemple... je vous demande qu'est-ce que vous voulez boire? le professeur" quelqu'un dit "le professeur nous demande..d'accord... demande ce que nous voulons boire... d'accord... uhum quand il y a un mot interrogatif 'à quelle heure vous partez?' ah... elle nous demande à quelle heure... ah:: d'accord... alors continue le mot interrogatif n'est-ce pas? Oui:: d'accord... quand nous avons un impératif 'ouvrez vos livres' comment vous rapportez ce discours? ah... elle nous demande d'ouvrir... oui alors le verbe 'demande' avec 'de' n'est-ce pas? avec 'infinitif' je fais euh/je crois que/.... pour moi-même... c'est plus clair que ça ((rire))
253	Alice	[Oui
254	Tatiana	[j'aime pas avoir beaucoup de texte
255	Alice	Oui... non c'est vrai c'est vrai

256	Tatiana	[quand je pense aux règles [je/j'ai déjà eu beaucoup de problème avec ce point langue pour ça que je/ je
257	Alice	vais changer maintenant... parce que tous les fois que je prends le point langue ça devient encore pire pour les élèves
258	Tatiana	pour tous les points langues?
259	Alice	Oui... normalement/
260	Tatiana	[oui?
261	Alice	[bon... ici non parce que
262	Tatiana	[comme ça pour (cocher) [l'approche du participe passé ça va... ici aussi le qualificatif c'est plus
263	Alice	simple mais:::bon... ici plus ou moins
264	Tatiana	[COD... COI... qui... que
265	Alice	[oui
266	Tatiana	mais/mais:: ce que tu peux faire la prochaine fois... par exemple avec la comparaison est cette idée-là que tu vas faire
267	Alice	oui aujourd'hui... ça de prendre d'autres phrases... de leur demander de dire la/et/et même faire un autre sch/schéma sur le cahier par exemple pour qu'ils sur le tableau... ils notent sur le cahier s'ils veulent... j'aime bien s/montrer les règles comme ça... je crois qu'ils préfèrent aussi...par exemple... j'écris "la comparaison" sur le tableau "d'accord les gens... nous avons la comparaison de supériorité... égalité et d'infériorité n'est-ce pas? Quel est le mot utilisé pour la supériorité?" quelqu'un dit "plus..." "d'accord plus... nous avons alors les quatre catégories n'est-ce pas? adjectif qui caractérise un nom... un substantif n'est-ce pas? adverbe... quelle est la fonction de l'adverbe?" quelqu'un dit "ah... il accompagne le verbe... oui ou un adjectif... donnez un exemple" quelqu'un donne un exemple et j'écris les exemples "ah... mais 'plus'... quand 'plus' est avec l'adjectif 'bon' qu'est-ce qui se passe? ah eh 'meilleur'... ah d'accord 'meilleur' uhum"
269	Alice	mais je pense que dans ce cas-là c'est trop pour les élèves
270	Tatiana	[oui?
271	Alice	[si/si on fait des/comme ça... peut-être si on voit avant les exemples du livre... on remarque tout ça
272	Tatiana	ah... oui... non je/je/je dis pas de commencer avec ça... je dis après qu'ils ont vu les exemples
273	Alice	ah... d'accord
274	Tatiana	[par exemple
275	Alice	j'ai beaucoup pensé aujourd'hui... en fait je me suis levée à six heures du matin pour préparer ce cours
276	Tatiana	[c'est vrai?
277	Alice	[et je/j'ai eu beaucoup de travail/beaucoup pour faire cette/pour penser une activité... pour travailler ce point langue... parce que c'est trop... je pense... c'est tout en même temps...et::
278	Tatiana	Ce que tu peux faire aussi.. Ahn:: pour qu'ils
279	Alice	[tu ne penses pas que c'est trop? Pour
280	Tatiana	[oui... je crois aussi... c'est pour ça que je fais aussi un autre chemin
281	Alice	[pour... Un seul cours?
282	Tatiana	uhum... mais c'est que tu peux faire aussi demander qu'ils comparent la technologie là/avant et aujourd'hui... ils vont utiliser imparfait et passé composé n'est-ce pas? Bon... là tu vas pas encore entrer à la comparaison?
283	Alice	Ah... non je vais faire cette activité après voir la comparaison et l'imparfait ah::: d'accord... je comprends... ce que tu peux faire aussi est poser des questions... qu'ils/qu'ils se posent de questions ponctuelles... par exemple ahn:::"qu'est-ce qui est mieux pour toi? Faire du sport/faire du football ou faire de la natation?"... "Ah... pour moi c'est mieux faire de la natation" ce sont de questions et réponses guidées... mais ils vont... utiliser un peu/renforcer ça dans la tête
284	Tatiana	oui alors que/oui... tu peux poser des questions ponctuelles "qu'est-ce qui est mieux pour toi? Faire du football ou de la natation?" une autre ahn:: "pour toi" ah... que là est superlatif "qui est le meilleur acteur brésilien?" "là est superlatif..." Ahn "qui est meilleur acteur... ahn::: Antonio Fagundes ou ahn::: je sais pas... Rodrigo Santoro?" Ils vont utiliser la réponse... ce sont des questions guidées
285	Alice	ah oui
286	Tatiana	mais ils utilisent quand même... c'est répét/répétitif tu peux même leur demander de faire ça avant de comparer le monde technologique
287	Alice	oui
288	Tatiana	c'est très guidé..... Chacun a une carte... par exemple... ils circulent dans la salle ou ils /ils changent avec les collègues... par exemple... je te demande qui est le meilleur acteur? Et après on change... on parle avec l'autre...je sais pas..... Ou ahn:::
289	Alice	mais tu penses qu'ils va/vont voir comment on utilise/quand est-ce qu'on utilise meilleur ou mieux... ils vont remarquer ça?
290	Tatiana	Non ils vont re/non... je dis après l'explication...pour pratiquer
291	Alice	[ah... d'accord... Ah d'accord d'accord
292	Tatiana	[non... tu vas expliquer de la manière
293	Alice	dont tu as parlé
294	Tatiana	d'accord
295	Alice	uhum
296	Tatiana	oui
297	Alice	tu mets des phrases... tu prends ces phrases... tu/tu notes d'autres.. Tu leur demandes à partir des phrases de dire ce qu'ils remarquent et tu dis "oui... c'est ça... on utilise plus:::.. eh 'meilleur' ...eh 'plus bon' n'est-ce pas? Ils vont comprendre... parce que cette histoire de 'meilleur' et 'mieux'... ils ont déjà vu au basic trois/ au niveau trois.....tu sais?
298	Tatiana	ah... d'accord
299	Alice	[ils ont vu au niveau trois... probablement... probablement non... peut-être ils ont oublié
300	Tatiana	Oui
301	Alice	

302	Tatiana	mais ahn:: ils ont déjà vu.....quelques-uns vont/vont/vont participer... peut-être vont donner la réponse... si j'ai pas bien compris... mais j'ai vu que Marie sait...ce contenu... peut-être que je vais lui parler après....c'est intéressant qu'ils/qu'ils voient qu'un collègue sait... soit pour demander le collègue de l'aider... soit pour penser "hmm je dois étudier un peu plus" ((rire)) parce que n'est-ce pas... c'est::... éh:: il y a/j'ai eu une prof à la fac qui a dit "Malgré le professeur... les élèves apprennent" ((rire)) c'est-à-dire... on apprend avec professeur... sans professeur... ce n'est pas de ta faute
303	Alice	[oui
304	Tatiana	[s'ils savent pas un contenu du niveau trois... ils auraient dû étudier
305	Alice	oui
306	Tatiana	bien sûr... tu as ton rôle d'expliquer... d'enlever les/de::... De voir s'ils ont de questions... mais:: expliques à ta manière et ne t'inquiètes pas... quelqu'un... l'un peut aider l'autre.... et ils peuvent avoir la conscience là: "j'ai pas bien étudié ça les cours derniers... les niveaux précédents" ((rire)).... mais/mais tu as raison... ce/c'est beaucoup d'information... tous les fois ahn:: je leur/ je leur donne des petites cartes... tous les fois non... mais quelques fois... je leur offre des petites cartes avec de:: par exemple deux acteurs.. je sais pas... Rodrigo Santoro et Antonio Fagundes... ils doivent montrer à l'autre et dire "comparez s'il vous plaît" ils utili/je leur dis "utilisez aussi les termes ahn:: de comparaison d'égalité 'aussi... autant' mais ils utilisent peu... ils préfèrent dir/utiliser meilleur... mieux aussi ils ont beaucoup () /préfèrent utiliser meilleur... plus... moins... mais je leur laisse un peu libre
307	Alice	Oui
308	Tatiana	et après si je veux
309	Alice	[mais dans ce cas-là quand on fait de comparaison c'est/je ne sais pas ah "il est plus beau" c'est pas avec... verbe et... Je pense qu'ils vont faire d'autres types de comparaison
310	Tatiana	quand on/non... si/s'il y a des cartes comme ça... avec deux éléments oui... mais si tu guides les questions ... tu peux préparer pour autre cours pas pour aujourd'hui parce que tu as peu de temps ahn:: des questions guidées... par exemple ahn:: "est-ce que tu manges plus que ta soeur? Non... je ne mange pas plus que ma soeur" ou que ta mère... parce que parfois la personne n'a pas de soeur "est-ce que tu manges plus que mère? non... je ne mange pas plus que ma mère" c'est guider... tu peux faire après les exercices écrits pour qu'ils mémorisent un peu ou ahn:: "tu gagnes autant que moi? ah je ne sais pas... quelle est ta profession? ah... je suis médecin... ah je suis professeur... alors probablement tu gagnes plus que moi" ((rire)) je sais pas..... Ça c'est pour aujourd'hui n'est-ce pas? Pour jeudi... qu'est-ce que tu vas faire?
311	Alice	pour jeudi on va faire/on va commencer le:
312	Tatiana	[hmm le coup de foudre
313	Alice	oui... Et aussi on va travailler le passé composé et l'imparfait... c'est pour ça que je veux faire la révision de::... De l'imparfait avant..... Mais je pense pas qu'ils vont avoir
314	Tatiana	tu as déjà pensé à ce cours?
315	Alice	Non... pas encore
316	Tatiana	ils ont beaucoup de difficultés avec ce verbe.. Le:: le participe passé de ce verbe
317	Alice	ah... d'accord
318	Tatiana	ils vont/et tu vas utiliser ça à partir de la lecture de ce texte et d'une écoute
319	Alice	oui
320	Tatiana	quelle est l'écoute? j'ai oublié..... Ah... la première... le premier exercice.. Ils feront une écoute... tu peux même après l'écoute leur faire lire la transcription et leur demander de souligner les verbes... pour après au point langue... ahn:: pour qu'ils se souviennent de ce qu'ils ont écouté et lu
321	Alice	et tu penses que: ahn:: j'ai besoin de faire ahn: une révision du passé composé ?
322	Tatiana	c'est important de/de réviser/ahn leu/ demandes leur de dire les règles... parce qu'ils ont vu ça au niveau deux
323	Alice	oui
324	Tatiana	demandes leur de dire "comment est former le passé composé les gens? Ah... avoir ou être... d'accord avec le participe passé... comment vous trouvez le participe passé?" et quelqu'un va dire "er- e"... d'accord tu écris..." ir- i"... éh en général ir - i... Et il y a beaucoup de verbes irréguliers () oui... quand vous utilisez l'auxiliaire être?" ils vont se/se souvenir ah verbes de mouvements ou verbes de la maison... chaque professeur a une manière d'expliquer... ils vont te dire..tu peux faire la maison/comment tu expliques le passé composé? J'explique avec la maison
325	Alice	moi aussi... parce que quand je dis mouvement... ils rencontrent..d'autres verbes ((rire))
326	Tatiana	courir..nager
327	Alice	oui ((rire)) () alors je préfère passer les verbes de la maison
328	Tatiana	uhum..... Ahn:: et ce/et pour pratiquer ces verbes-là... j'ai pas fait d'activité orale... je fais cet exercice en classe et c'est ça... parce que... Ils utilisent peut-être ces verbes quand ils racontent/ je leur pose des questions... par exemple... tu peux faire cette activité "avez-vous déjà fait connaissance de quelqu'un dans le transport en commun"... mais parfois ils n'ont pas d'histoire à raconter... alors je leur demande s'ils ont déjà eu.. je/j'écris sur le tableau... ou je leur donne une feuille là écrit/avec des questions "vous avez déjà eu le coup de foudre?" ou "vous connaissez quelqu'un qui a eu le coup de foudre... racontez" s'ils ne veulent pas parler d'eux... ils parlent/ou tu peux leur poser la question "vous avez déjà vu un film ou vous connaissez une histoire.. où les personnages sont tombés amoureux... d'un coup de foudre... ils ont eu un coup de foudre.. et ils racontent... ils parlent... c'est bon pour parler et après pour la mise en commun tu peux demander à chaque duos ou chaque groupe de raconter une histoire "ah... quelle histoire est la plus intéressante de ce groupe-là" uhum.. tâtâtá... je sais pas
329	Alice	oui
330	Tatiana	mais pour utiliser ces verbes
331	Alice	[oui... c'est difficile de/de faire
332	Tatiana	[j'ai pas pensé (à) une activité orale..... Mais peut-être::... Hm... je sais pas....
333	Alice	[actionnelle
334	Tatiana	[Non est...comment tu as dit?
335	Alice	actionnelle?
336	Tatiana	oui... éh... c'est pas actionnelle... éh:: c'est guidé... forcer
337	Alice	[je vais voir sur moodle... peut-être s'il y a une activité
338	Tatiana	ou je peux t'aider à penser à quelque chose aussi
339	Alice	oui

340	Tatiana	le problème c'est penser en cinq minutes ((rire))
341	Alice	ah... non... mais ça va
342	Tatiana	[je vais essayer
343	Alice	[ça va... pas de problème...ma/ma principale préoccupation du coup c'est ça... la comparaison... parce que je sais pas si ça va marcher
344	Tatiana	non... mais::mais
345	Alice	je vais faire comme je te dis... des phrases... on va observer... on va essayer de compléter... après on passe pour la quantité et on fait les exercices ((rire)) et pour finir on fait
346	Tatiana	[peut-être... Pour finir?
347	Alice	on fait l'activité de:: de la technologie..... (C'est ça)
348	Tatiana	hmm::: et ce/tu penses que ça sera tout pour le cours?
349	Alice	Oui... parce que... On/on va reprendre ça... on a: ahn::: cette activité
350	Tatiana	[les écoutes... Ah... l'écoute qui a Mme Pinchon
351	Alice	oui..oui
352	Tatiana	ah... tu/tu utilises les::/les phrases de Mme Pinchon aussi
353	Alice	oui
354	Tatiana	ahn::: oui
355	Alice	parce que cette activité je veux pas... c'est répétitif et pour finir si on a du temps... on va faire ça " au lendemain de la Fête de Voisins... sur/laisser un message sur le site internet"... ils doivent faire comme ça ((Alice montre l'exemple sur le livre)) ()
356	Tatiana	uhum.... Et a/ils vont faire/tu penses à leur faire faire tous seuls ou:::
357	Alice	tous seuls
358	Tatiana	et comment tu/tu vas les faire travailler en classe... peut-être?
359	Alice	après je demande pour expliquer très vite ce qu'ils ont compris... mais normalement ils écrivent un petit texte
360	Tatiana	ce que tu peux faire/ils se connaissent?
361	Alice	oui
362	Tatiana	ce que tu peux faire c'est de leur demander d'écrire mais de pas signer
363	Alice	ah... d'accord
364	Tatiana	ils écrivent et signent pas et tu peux leur: éh les prendre et distribuer et leur demander de lire à tous ou peut-être de/par exemple j'ai pris celui de Marie... je sais pas qui est Marie... qui/que ce papier-là est à elle... mais je lis et j'explique au lieu de lire "bon... cette personne a dit que:: dans son appartement" ils ont/ils ont dit où ils habitent? appartement... maison?
365	Alice	Non
366	Tatiana	non... tu ne leur a pas demandé? Comment tu as fait la discussion des voisins? Ils ont parlé des voisins sans dire où ils habitent?
367	Alice	oui
368	Tatiana	mais tu peux dire d'écrire sur le message aussi une piste "ah... je suis le professeur"/comme ici... il a écrit "l'homme à la moto rouge"
369	Alice	oui
370	Tatiana	et peuvent écrire... signer et écrire "ah... la psychologue"... par exemple... cette femme-là... alors ils vont savoir "ah... je crois que c'est Marie... parce qu'elle dit que/ça/est signé la psychologue" et elle dit "ah... c'est moi" ils peuvent mettre une piste... pour que tout le monde fasse attention
371	Alice	[oui... je comprends
372	Tatiana	[à ce que j'explique.. a/a/a/aux mots de tous... aux petits mots là de tout le monde
373	Alice	mais normalement ils font attention... ils sont très
374	Tatiana	[oui?
375	Alice	oui
376	Tatiana	ah... c'est bon
377	Alice	oui ce/.....peut-être je peux changer l'activité
378	Tatiana	changer comment?
379	Alice	ah faire::/ je sais pas... la vie avant le cours de français et après... je sais pas
380	Tatiana	ah... j'ai déjà posé cette question
381	Alice	oui... comme ça on peut mettre des choses plus personnelles et on peut faire la devinette
382	Tatiana	oui..... C'est bon... c'est intéressant..... D'accord
383	Alice	je vais
384	Tatiana	[tu as une question?
385	Alice	[imprimer la fiche
386	Tatiana	ah... d'accord... Si tu veux... tu peux m'envoyer par e-mail aussi
387	Alice	d'accord... oui
388	Tatiana	ou si tu veux demander quelque activité ou poser quelque question... tu as mon e-mail... ah oui... on a l'e-mail l'un de l'autre... de/des téléphones.... Bon... d'accord... Fabio
389	Fabio	moi?
390	Tatiana	c'est fini ((rire))
391	Fabio	c'est fini?..... Ça y est

Anexo F. Entrevista em autoconfrontação simples com Tatiana

Autoconfrontation Simple avec Tatiana		
1	Camera man	Ça y est... c'est parti
2	Tatiana	[c'est bon ?
3	Interv. 1	[ça y est... je crois qu'on peut:: commencer
4	Tatiana	D'accord
5	Camera man	[ça commence
6	Interv. 1	Tatiana juste avant de
7	Camera man	[c'est parti
8	Interv. 1	[oui... de le mettre.. est-ce que tu peux/ nous expliquer un peu la situation... comment tu as commencé ? tu t'es souviens un peu ? Oui... oui... parce nous n'avions commencé cinq ou dix minutes avant de (que Tadeu) commençait à filmer uhn:: je l'ai demandé comment c'est passé les cours les cours précédents... elle dit toujours que s'est bien passé... mais: elle raconte parfois quelques petits problèmes... mais:: après elle parlait... je me souviens pas si dans cet extrait-là elle/ au début... si elle racontait ce qu'elle allait faire parce que parfois... on va au cours /au prochain cours et on revient... parce que je/je laisse le moniteur parler...
9	Tatiana	d'accord
10	Interv. 1	si elle se sent plus à l'aise de parler si qu'elle a l'intention de faire le cours prochain je permets et après je demande "ah mais... le cours précédent tu as fait ça comme tu avais dit:: l'autre jour" bon je/je ne suis pas:: un chemin précis... je laisse un peu/je la laisse un peu parler... c'est la même chose avec Mauricio... parfois il dit "ah je voudrais te montrer une activité que j'ai préparée pour le cours prochain" avant qu'il parle du cours précédent... peut-être ça c'est pas idéal... mais:: uhn je sais pas
11	Tatiana	Oui et là dans ce cas
12	Interv. 1	[Pourquoi ça c'est pas idéal?
13	Interv. 2	Parce que:: uhn on m'a donné:: on m'a dit avant que je commence le tutorat de d'abord dire euh demander au:: tuto/tutoré... non? Demander au tutoré ce qu'il a fait... et après parler du/du cours qu'il fera... mais parfois je:: je leur laisse dire comme ils veulent
14	Tatiana	uhm et tu peux/ pourquoi tu as fait c'est/ pourquoi tu changes...qu'est-ce que te semble mieux de cette manière de faire?
15	Interv. 2	Pour moi peut-être serais mieux de suivre le chemin... mais parfois j'ai peur qu'il oublie de dire quelque chose...euh:: je crois que si/s'il trouve plus important de dire ce qu'il fera après... peut-être c'est les mots qu'il utiliserait ahn après seraient différents si/s'il parle après de ce qu'il fera... peut-être il est plus enthousiasmé au début... il va raconter d'une autre manière... je sais pas ou peut-être il a programmé une autre activité et s'il parle du cours précédent et je critique quelque chose il/il peut dire "ah je vais pas montrer alors l'activité que j'ai préparée je laisse tom/ "Je sais pas... je le laisse un peu à l'aise
16	Tatiana	D'accord.. Et là dans ce cas... elle a/ elle a racon/raconté ce qu'elle avait fait? C'est ça?
17	Interv. 1	Au début je crois qu'on parlait uhn... on parlait des difficultés pour expliquer les points langues... et::: des difficultés pour/ je sais pas exactement ce/c'est début là... mais:: des difficultés pour faire les autres comprendre la comparaison... el/elle disait "ah je crois que c'est mieux de prendre des extraits"... en fait elle parlait de comment travailler... parce qu'elle avait déjà eu quelques problèmes (des) points langues précédents... par exemple... où quelqu'un n'avait pas compris quelque chose... c'est ça... alors je peux dire qu'on commence par la s/ essayer de solutionner des problèmes peut-être
18	Tatiana	ok.. Je pense qu'on peut regarder un peu... non?
19	Interv. 1	D'accord
20	Tatiana	J'ai noté quelque chose vers trois minutes et quelques.. Donc si tu
21	Interv. 1	[D'accord j'avance?
22	Tatiana	tu veux regarder ou si tu veux avancer un peu.. Ok?
23	Interv. 1	D'accord... je (peux) avancer... Trois minutes? C'est trois minutes sept.. Ça va?
24	Tatiana	Oui si tu veux.. Oui
25	Interv. 1	(...)c'est des exemples (dont j'ai parlé)
	Alice	Ah... tu vas mettre directement?
	Tatiana	Oui... () on va faire le point langue et après ça je vais donner quelques () et on va essayer de faire ensemble (on va le voir) ()
	Alice	Non ça va je...hmm.. peut-être... Tu leur ai donné de lire en classe? Ils ont lu/Bien sûr tu leur a donné de lire... ils ont lu ah:: ("onze anos") non?
	Tatiana	Oui
	Alice	Ce que tu dois faire pour réviser avec eux... parce que ça a été jeudi non?
	Tatiana	Oui
	Alice	Ils ont eu le week-end et tout... c'est que tu dois faire... c'est de demander chacun de lire un texte..
	Tatiana	ah d'accord
	Alice	par exemple "ah Marie lit le texte de Manuelle/le temoignage de Manuelle... D'accord qu'est-ce que vous voyez là/comment était celui avant là"(...)
26	Interv. 1	Je vais te poser une question... parce que/ uhn... au début... j'ai vu que tu posais des questions pour comprendre ce qu'elle voulait faire... enfin uhn et là elle te demande "est-ce que tu penses que c'est une bonne idée?" et tu dis "oui" et après tu suggères une autre chose ((rire)) je voulais savoir... est-ce que tu penses que c'était vraiment bonne idée ou non::? quand ce n'est pas une bonne idée tu/tu leur dit? Que ce n'est pas une bonne idée?
27	Tatiana	Je dis pas directement... c'est vrai que je dit "oui" ((rire)) et après je/je/je le force pas... je peux pas forcer la personne à faire quelque chose et je/je me sens pas bien de dire "ah... mais:: je crois que ça marche pas... je ferai comme ça"... je me sens pas à l'aise de faire ça... je préfère dire d'une manière ...ahn... je sais pas... dire peut-être comment je ferai... mais lui dire mais vous faites comme vous voulez parce que c'est votre cours... je suggère et:::s'il va accepter ou non c'est une autre histoire uhn:: je crois que mon rôle c'est uhn: écouter le tutoré et faire des suggestion uhn: et/et guider un peu comment il pourrait améli/bien sûr serait jamais parfait... je fais pas de cours parfait non plus... mais d'essayer de guider un peu plus avec mon expérience... elle a déjà un peu d'expérience aussi... peut-être c'est pour ça que: aussi je me sens pas très à l'aise de dire "non... on va pas faire comme ça"... parce qu'elle a dit qu'elle faisait déjà cours et:: et c'est ça et je crois que le/le tutoré... il/ il a eu aussi des: des/des consignes à suivre... quelqu'un lui a dit... la coordinatrice enfin... lui a dit "vous allez au tutorat... vous faites attention à ce que le tuteur dit et:: ce n'est pas vous évaluer... c'est pour vous aider"... si elle est ouverte ou/s'il ou elle

		est ouvert à:: à mes suggestions ou non... ça c'est de sa tête ((rire)) je crois mais:: je/je donne la suggestion
28	Interv. 1	Si elle n'avait pas d'expérience tu lui dirais? Dans ce cas tu lui dirais "je crois que ça marche pas"? hmm:: j'ai déjà eu hmm: peut-être... j'ai déjà eu Christianne et: Vanessa qui n'avait pas/ Vanessa avait aucune expérience en salle de classe... avec Vanessa je me sentais plus à l'aise de dire "uhn mais peut-être ça c'est pas très bien/peut-être parce que je la connaissais déjà... elle a été élève à moi... et:: Christianne... peut-être je me sentais pas plus à l'aise non plus parce qu'elle avait... je sais pas... vingt ans d'expérience même si c'était ahn:: un école élémentaire.. je me sens/et elle était plus âgée que moi... elle peut être ma mère ((rire)) peut-être je me sentais pas très bien de lui dire "ah... non"... mais avec Vanessa uhn:: je crois que j'avais plus de...je me sentais mieux de dire "uhn je crois que non"... Je sais pas peut-être aussi je:: j'ai changé un peu ma manière de parler le long de temps je::...je sais pas je crois que c'est mieux aujourd'hui d'écouter... non... toujours j'écoute mais
29	Tatiana	
30	Interv. 2	Qu'est-ce que tu penses que tu as changé dans ta manière de parler? Peut-être je parlais plus vite... C'est qu'il devrait faire et aujourd'hui je:: j'écoute plus... peut-être... mais je me souviens que ma première tutored c'était Christianne... elle apportait toujours tous ce qu'elle allait faire et:: on discutait si ça allait marcher ou non mais en général je crois que ces activités marcheraient... le problème c'est que j'ai jamais vu un cours à elle je crois que ça serait important pour voir si l'activité ou la manière de faire marche vraiment... parce qu'il disent toujours que ça marche /pas toujours... mais ils disent "ah c'est bien passé" mais toujours quand ils disent c'est bien passé après ils disent quelques problèmes... peut-être c'est comme moi... je dis "oui... mais::" ((rire)) mais on pourrait tatata...
31	Tatiana	
32	Interv. 2	Et les activités de Christianne tu penses que ça marcherait mais... là c'est que Alice dit tu penses que ça ne marcherait pas? J'ai trouvé que c'était un peu... uhn:: un peu centré/ un peu trop centré sur elle... et:: je conseille/je::... je conseille toujours:: le tutoré de:: de faire les élèves parler... Je sais pas très bien... peut-être il y a d'autre manière de travailler ces/ces/ces parties du livre là... mais:: j'ai suggéré de les faire relire le texte... parce qu'il serait déjà passé cinq ou six jours après le cours... ils auraient...oublié le:: l'extrait et je/j'ai remarqué qu'elle n'avait pas pensé à ça je crois... qu'ils auraient oublié que peut-être elle dirait tout... elle mettrait tout au tableau et ils seraient là en silence même s'ils lisent c'est une manière de/c'est pas parler... mais c'est une manière de pratiquer la phonétique elle pourrait les corriger:: je sais pas et leur faire penser aussi à:/ aux phrases... ah si elle met sur le tableau... ce qu'il a lu:: je sais pas
33	Tatiana	
34	Interv. 1	Je crois qu'on peut continuer
35	Tatiana	continuer? De cette partie là?
36	interv. 1	uhn oui
	Tatiana	ah d'accord (tu écoutes) ah et maintenant? Ah d'accord.. tu peux même utiliser les phrases passées qu'on peut réviser l'imparfait qu'ils connaissaient déjà mais pour/après tu utilises les mêmes phrases au tableau pour parler de la comparaison... parce qu'on dit "ah la vie était::" je sais pas... "la vie e/est bien plus agréable qu'avant"... alors... "qu'est-ce qu'on peut dire de sa vie... ah avant sa vie n'était pas a/très agréable () sa vie allait plus agréable"
	Alice	Je ne sais pas... Mais ça je/je trouve que c'est un peu (confus)
	Tatiana	ce point langue?
	Alice	Oui... parce qu'il y a tous les règles ici ahn:: la quantité... la qualité... avec () verbes... plus (longtemps... moins... mieux... meilleur... trois en même temps) et ça va être (je pense..confus) alors ce que j'ai pensé c'est de faire/de mettre des phrases... par exemple... seulement avec la quantité... beaucoup de phrases uhn je/j'écrivais (au tableau... parce que j'arrivais en retard et je ne pouvais pas être () avant pour faire ça)
	Tatiana	ah tu écrivais des phrases à partir de ce texte?
	Alice	Oui.. ()
37	Tatiana	Je vais arrêter une seconde
38	interv. 1	uhum
39	Tatiana	ai... (ça a marché)
		Ai.. Ah... ça marché.... Pour faire un petit commentaire... quelques tutorés uhn:: Parfois j'en ai déjà eu six ou sept... je me souviens pas bien de::du nombre...ils apportent/ils apport/quelques tutorés apportent la fiche de ce qui aidait et apportait tout ce qu'ils allaient faire... mais:: quelques d'autres ne l'apportent pas... par exemple... bon je crois que c'est la deuxième ou
40	Tatiana	troisi/c'est/ça été la deuxième je crois ((je/je/de/de:: la séance de tutorat là avec Alice... parce qu'un jour elle était malade et:: elle n'a pas apporté la fiche... elle a dit "ah je ne pas envoyer par e-mail" mais... on oublie parfois... même moi je/j'oublie d'envoyer les choses... mais:: c'est un peu compliqué de suivre le/je peux pas les forcer à apporter la fiche... mais:: serait mieux... je crois de:: de la voir...pour voir exactement comment elle allait suivre le cours et tout.. ah c'est un commentaire
41	interv. 1	Tu as dit tu ne peux pas les forcer à apporter la fiche mais... est-ce que tu la leur demande? Ou non? Ah oui.. Je/je demande si/si elle avait fait/dans ce cas-là si elle avait fait uhn:: Et elle a dit que:: elle avait fait... mais c'était dans son ordinateur... quelque chose comme ça et avec l'autre tutoré ((rire)) uhn:: il dit qu'il fait d'une façon à lui qu'il préfère et::: qu'il avait déjà préparé pour d'autres cours il en avait... je sais pas... trois ou quat/pa/pas des fiches mais de cours guidés par des fiches mais qu'il a trouvé mieux de faire à sa manière parce qu'il était déjà habitué... bon... je sais pas ahn: mon époque j'avais pas de fiches je voudrais en avoir eu quand j'ai commencé parce que je me souviens que je:: je pensais ah comment:: organiser là le/bon mon cours comment ((gst. mão circular sobre a mesa)) organiser.. la fiche est claire.. mais peut-être...uhn:: après quelques... quelques semestres.. quelques années... on/on ne sent plus besoin de la fiche parce qu'on sait plus ou moins combien de temps ça va duré un jeu de rôle..combien de temps ça va duré:: la réalisation d'un exercice avec si:: six thèmes à compléter je crois que l'autre tutoré: éh::... même Alice el/je trouve qu'elle n'a pas une mauvaise notion du temps... mais:: de ce qu'elle dit le:: les séances précédentes elle ah:: je crois qu'elle centre beaucoup le cours sur elle... ou sur elle et les grands groupes... uhn:: je/j'essaie de lui dire "ah:: tu peux faire des activités comme ça comme ça"... elle dit qu'elle fait des activités par deux ou trois mais:: quand elle m'explique je crois que c'est très centré sur elle le cours elle dit qu'ils aiment et que ça va bien... mais:: elle dit que::: il y a des gens qui parlent pas alors je/j'essaie de... je sais pas si/si cette séance là elle dit ça mais je me souviens que le/ la semaine précédente je dis "ah mais essaies de forcer celui qui parle pas à parler" (enfin) je sais pas... on continue?
42	Tatiana	
43	interv. 2	Je/ Vas-y
44	interv. 1	J'allais te demandé juste.. La fiche alors c'est un instrument pour eux? C'est ça... pour leur organisation?
45	Tatiana	Oui aussi pour le tuteur...
46	interv. 2	C'est ça... moi j'allais te demander ça: en quoi donc... tu as comparé le fait de faire un tutorat avec la fiche et sans la fiche et... tu as dit que ça t'aiderait... en quoi ça t'aide d'avoir la fiche par rapport seulement au récit comme ça ? Parce que:: bon... ça plus:: ((gst. olhar para baixo, procurando a palavra)) "comment je peux dire j'ai oublié le mot eu portugais" ça plus:: ((gst. mão em forma de caminho tortuoso)) le/le chemin est plus:: direct on/on voit... tout ce qu'il fera du début à la fin même si on a de digression... On voit clairement là... parce que quand on parle c'est normal lo/à l'oral on fait des digressions "ah et::" par exemple... on dit "au début je ferai ça" ((gst. indicador na cabeça, lembrando)) "ah et:: l'activité que je voudrais te/avec laquelle je voudrais terminer mon cours c'est cela..." bon... j'ai pas vu tout le parcours l'idéale serait le voir
47	Tatiana	

		((gst cabeça pro lado, lábio apertado - infelizmente))
48	interv. 1	D'accord...uhn
49	Tatiana	On continue?
50	interv. 2	uhn
	Alice	(...) (on oublie) la différence quand on utilise un verbe... quand on utilise un nom... tous les fois () verbes... noms... adjectifs..
	Tatiana	Ça devient un peu confus par quelques élèves... parce qu'ils ne discernaient pas (...)
	Alice	[ils dicernaient pas bien la catégorie...]
	Tatiana	Oui
	Tatiana	Uhn:: je/J'ai déjà eu ce cas-là uhn:: quand tu vois que::: (...)
51	Interv. 1	J'ai un petit commentaire
52	Tatiana	Oui
		Tu as dit "j'ai déjà eu ce cas-là" et après... Tu commences "ah quand tu vois"... tu commences à donner ton conseil... Est-ce que
53	Interv. 1	tu fais toujours appelle à ton expérience ? Quand tu/ C'est que tu as déjà vécu... ce que tu as déjà vu quand tu va lui donner un conseil?
		Oui... et l'expérience est très importante... parce que:: beaucoup de fois... beaucoup de fois non... quelques fois... où ils me racontent quelque chose et j'ai pas eu cette expérience-là... je/ parfois je sais pas répondre... j'essaie de trouver la solution... par exemple... par de conseils de/des anciens coordinateurs que j'ai eu des () ou:: j'essaie de penser à ce que je ferai ce/cette situation-là... mais je me sens un peu perdu quand j'ai pas:: eu l'expérience et je/je/pas vraiment au moment où j'ai eu ce/ce cas-là comme je dis au général... pas vraiment j'ai eu cette position-là... que je lui dis... mais peut-être j'ai réfléchi au moment du tutorat... "ah elle a eu le même problème... si à l'époque je/je pensais je/comme aujourd'hui... peut-être j'aurai fait d'une autre manière"
54	Tatiana	
55	Interv. 1	Qu'est-ce que tu veux dire? Tu te sert aussi des expériences qui n'ont pas marché?
		Oui...oui... Pour:: je/je/peut-être je reformule uhn:: éh:: pas vraiment où j'ai eu l'expérience... je pens/j'ai réfléchi mais quand le tutoré dit quelque chose... je me souviens que s'est passé et:: je reformule en une solution... c'est très vite... Je/je pense en ce moment comment ça marche la mémoire... mon cerveau... pour la solution... mais:: je crois que c'est ça... je/je profite de::/des expériences... que j'ai eu et:: ont marché la solution et d'autres que peut-être j'ai fait différemment au passé mais aujourd'hui... mais en général les cas dont je parle ce sont des:: des situations qui ont marché... par exemple... elle parlait là de la/des gens qui comprennent pas... pas qui comprennent pas mais qui pensent "ah qu'est-ce que c'est un adverbe...un adjectif"... vraiment j'ai déjà eu ces problèmes... des gens qui regardaient comme ça... j'arrête et je demande "qu'est-ce que c'est un adverbe les gens?"... il y en a quelques qui expliquent... on révisé.. ou même y a des gens que:: je me souviens si là on a expliqué... mais des gens qui savent pas bien trouver le sujet de la phrase... on doit arrêter "ah qui est le sujet"...j'ai déjà eu... en général c'est ça... je prends des:: des expériences vraiment vécues...
56	Tatiana	
57	Interv. 1	D'accord
58	Tatiana	On continue?
59	Interv. 1	Uhn
	Tatiana	Comment tu fais quand tu vois qu'ils comprennent pas bien l'exemple? Tu dis "ah qui est le sujet?" et tu vois qu'il y en a quelques () "uhn... sujet?" ((rire)) Qu'est-ce que tu fais?
	Alice	Je fais une phrase simple et je montre... ah ça c'est un:: verbe... Sujet
	Tatiana	D'accord... toi même tu expliques... tu demandes pas à quelqu'un d'expliquer? "José tu sais... tu peux expliquer"... non?
	Alice	Bon... quelques fois je demande mais:: ()
		uhn:: Je:: quan/quand j'ai ce cas-là ou je demande à quelqu'en général je dis aux gens ahn::... par exemple... quand je parle des prépositions ah () objet direct ou indirect... est-ce que ça est un objet direct? Ah... Il y a quelques qui disent "quand le complément n'a pas de préposition"... il y a des gens (qui regardent le complément le) préposition et je dis "d'accord::... qu'est-ce que c'est une préposition? Quelles prépositions vous connaissez?" "ah... à::... devant"... "d'accord... alors objet indirect à la préposition après le verbe j'explique... je montre les phrases comme tu as dit... montrer les phrases et le complément... bon pour l'objet direct () une personne... tu vois petit-à-petit.. ah c'est l'objet direct il n'y a pas de préposition à... avec:: () tu/tu peux dire... je sais pas... rappeler c'est qui est un adjectif... "ah donner des exemples d'adjectifs" ah...ou/mais ici je suis d'accord avec toi... parce qu'ils mettent... par exemple... "une vie plus agréable... une tâtâtâ qualité de vie" est pour dire une plus bonne... non () une plus bonne qualité de vie... une plus bonne n'existe pas... tu vas dire ça... ah tu vas dire "ah c'est meilleur"... tu peux l'expliquer que:: je/j'utilise ces cas... mais tu sais après que je prends les phrases du texte et je leur explique à ma manière... après je dis "bon... alors maintenant vous savez la règle complète ()
	Alice	Je pense:: (...)
60	Interv. 1	Oui je veux te poser une question sur ce passage... Donc... tu/ en fait tu lui expliques une manière différente d'utiliser le point langue? C'est ça?
61	Tatiana	uhn::
62	Interv. 1	Pas vraiment?
		il y a quelques points langues où je travaille comme ça ahn::... parce qu'il y a toutes les phrases/ en général les phrases... les extraits... uhn:: de grammaire de/de::du/ les extraits du texte... soit oral soit écrit uhn qui l'élève a lu ou a:: entendu... enfin... sont là dans les points langues... mais ils sont déjà là... j'aime quand l'élève relis ou réécoute et on fait... tout le monde... j'écris les phrases avec eux sur le tableau et pas avec des trous... j'écris la phrase complète et après je les faire relire... ça dépend du niveau mais... je les faire relire et je souligne "uhn voilà... qu'est-ce que c'est?" et le point langue donne directement la phrase et le trou... ah... je/je sais pas... chaque professeur à une manière... je lui ai suggérée parce qu'elle a dit qu'elle trouve les points langues confus... quelques points langues confus... moi aussi... c'e/c'est pas que ça soit confus pour moi/parfois c'est confus mais ((rire)) pour moi... mais:: je pense si c'est confus même pour moi... j'imagine pour les élèves... par exemple... parfois ce point langue là... il y a qualité et quantité... parfois ils n'ont pas besoin de/peut-être ils n'ont pas besoin de savoir la comparaison sur la qualité et sur la quantité uhn:: parfois ils remarquent pas que c'est quantité là quand je dis "plus d'argent que"... peut-être par l'habitude... par le:: uhn:: l'emploi... ils remarquent... bien sûr... peut-être je suis plus grammaticale... parce que j'explique "ah regardez 'plus d'argent'... qu'est-ce que c'est argent? quelle est la catégorie grammaticale? c'est un adverbe... un adjectif"... il y a quelqu'un que dit "ah... nom"... "ah oui c'est un nom ah... là vous voyez (de)" alors je montre une autre phrase "ah quelle conclusion vous arrivez?" Et ils disent "de avec nom "... ah oui et le point langue donne directement... je sais pas si j'étais claire avec Alice mais::
63	Tatiana	
64	Interv. 1	C'est ça que tu veux dire par "j'explique à ma manière" ?
65	Tatiana	Oui
66	Interv. 2	Et par rapport à sa manière? Qu'est-ce que tu penses la différence entre ce que tu as fait à ce qu'elle/ dit qu'elle ferait?
67	Tatiana	Bon... elle... Ce/Bon... elle n'avait pas encore complété ce point langue là... mais un autre point langue... des pronoms relatifs... dont elle m'a parlé... elle a dit qu'elle leur fait compléter...et qu'après elle a corrigé... Et j'ai pensé qu'elle allait faire la même

		chose avec ce point langue là... elle n'a pas dit.. qu'elle allait faire... elle dit juste qu'elle le trouvait confus... peut-être comme on a une heure de tutorat... uhn:: je/peut-être c'est pour ça que je lui ai pas demandé "ah... comment tu vas faire?"... peut-être j'ai imaginé... je crois que c'est ça... j'ai imaginé qu'elle allait faire de la même manière que le précédent.. de leur demander de compléter et après corriger... C'est pour ça que ((rire)) quand elle dit "ah je trouve que je ferai" alors:: je fais comme ça ((rire))
68	Interv. 1	Et en principe ce serait comme ça... disons.. par le guide pédagogique ou la démarche du livre... ce serait ça? Demander de faire et puis après corriger? Pas vraiment... le guide:: bon... je lis le guide ((rire)) de niveau plus avancé... de niveau de base... comme j'avais personne pour me guider au début de::de mes cours... j'avais pas la pratique/ je/je savais même qu'il existait les guides pédagogiques... bon c'est pas que je savais pas... je savais qu'on pourrait/qu'on pouvait télécharger sur le:: Hachette... même le Forum... le livre avec lequel j'ai travaillé au début ce/c'est d'Hachette aussi... non? pro/probablement il avait le guide là ahn:: je me souviens pas si/je sais que mon premier coordinateur au "cursos curriculares" il n'a pas offert les guides je me souviens pas si dans l'autre école que j'ai commencé au même temps uhn:: la coordinatrice me l'a offert... mais elle ne m'a pas dit comment
69	Tatiana	l'utiliser et... en fait je crois que j'ai découvert toute seule... pas vraiment toute seule... parce que::: je sais pas... j'avais des collègues... par exemple... Simone était avec moi au début ((rire))... il y avait Clarissa... il y avait/ même (João) un professeur qui travaillait ici... aux cursos extracurriculares et... suivre un stage avec lui m'a aidé... il n'y avait pas de tutorat... mais:: le coordinateur à l'époque m'a demandé de regarder quelques cours à lui et ça m'a aidé... c'est pas exactement un tutorat... mais j'ai pris des idées à lui... mais peut-être qu'être/être je crois qu'être expliqué comment sera mon cours et... être guidé par quelqu'un qui a plus d'expérience... c'est mieux que regarder un et:: parce que je regarde et je vais jamais faire comme lui... chacun à une manière d'être.. je sais pas... je crois que j'ai parlé beaucoup de choses ((rire))
70	Interv. 1	Quelle est la différence? Quelle différence tu vois là ? Pourquoi ce sera mieux de...
71	Tatiana	De tutorat?
72	Interv. 1	Oui Parce que le tutoré parle du cours qu'il a fait et qu'il va faire... Je crois que c'est bien aussi que le tutoré regarde le cours des gens plus::plus expérimentés... de la même manière que je voudrais aussi regarder les cours des autres... même si j'ai plus d'expérience... pour apprendre... je crois que c'est important... et:: on apprend toujours... mais je crois que c'est mieux parce qu'on parle de notre cours c'est différent de regarder le cours de l'autre... et imaginer ce que je pourrais faire... mais raconter à personne... il y aura des fautes.. bon... toujours on a des problèmes... au moins j'ai encore des problèmes ((rire)) même avec l'expérience... mais quand on a pas d'expérience ou on en a très peu... on a des fautes plus graves
74	Interv. 1	Oui... on peut cont/je crois qu'on peut avancer un peu aussi
75	Tatiana	Où?
76	Interv. 1	ahn:: jusqu'à douze minutes et quelques
	Tatiana	(...)se font les verbes en comparaison ce qu'ils ont fait...oui et après par exemple le jour de
	Alice	[je pense (qu'ils étaient) avant et après ils vont discuter avec
	Tatiana	non... je pense à la maison commun... comment tu fais à la maison commun?
	Alice	justement ("ah... alors qu'est-ce que vous avez discuté?")
	Tatiana	mais tu demandes à tout le monde en même temps?
	Alice	Oui
	Tatiana	Et tout le monde parle?
77	Interv. 1	Tu peux arrêter là? Tu connaissais déjà sa réponse? C'était rhétorique... ou non?
78	Tatiana	Oui ((rire))... La/le/la séance précédente/je peux dire séance non... pour le tutorat? Je sais pas si j'utilise le bon mot... La séance précédente elle avait déjà dit ((rire))... je demande "tout le monde parle?".....ah... je/je sais pas.. je n'allais pas dire "ah... mais tu sais que tout le monde parle Alice ((rire)) tu sais que tout le monde parle pas" .. je/je n'allais pas dire ça
79	Interv. 1	Oui...Tu connaissais la réponse ? Parce qu'el/elle avait déjà parlé de son groupe... Ou est-ce que tu ant/anticipe toujours...ce genre de réponse? Non... elle avait déjà dit la séance précédente qu'elle avait fait et:: pas tout le monde avait parlé... mais demande expérience aussi je sais que quand on fait ça... Parfois je fais... grands groupes... c'est pas/c'est pas bien toujours de faire de duos ou de groupes de trois et après...parfois je fais les grands groupes et parfois je laisse la parole à tout le monde et ceux qui parlent plus participent d'abord... mais parfois je dis "alors qu'est-ce que vous pensez de ça:: avant que celui là qui parle plus" Je dis "Marie"... Marie parle pas... "alors Marie tu peux donner ton avis?" et j'ai appris ça avec :: avec des coordinateurs que j'ai eus... parce que je faisais comme Alice ((rire)) j'ai appris à demander je/ c'est drôle parce que.. aujourd'hui je pense... mais c'est clair... que je dois eh:: donner la parole à celui qui parle moins... mais à l'époque je pensais pas comme ça ...et aujourd'hui je pense mais c'est clair comme il remarque pas...comment le professeur... le/le/celui qui n'a pas d'expérience comme il remarque pas c'est clair... mais c'est pas clair ... quand on a peu d'expérience ou on a pas... on/on se préoccupe beaucoup de ce/à mon cas je me préoccupais de ce qu'ils pensaient de mon cours... si "ah si je sais pas un mot qu'est-ce qu'ils penseront"... aujourd'hui non... j'ai appris ça:: aussi avec des professeurs::: tu n'es pas de dictionnaire... tu n'es pas livres de grammaires... si tu ne sais pas... tu dis que tu vas chercher ou tu demandes à l'élève de chercher... et:: après te dire... tu fais ce qui est possible et peut-être ahn:: après remarquer... qu'on peut pas tout faire... on se sent plus à l'aise... on/ je crois que le professeur moins expérimenté il:: il croit qui doit tout faire et tout savoir
81	Interv. 2	Est-ce que tu veux dire que le fait d'être plus à l'aise par rapport à certaines choses te laissent de la place pour penser et observer d'autres choses? C'est ça? Comme par exemple l'élève qui ne parle pas ou des choses comme ça que Oui Oui... Peut-être qu'aujourd'hui ahn:: je remarque des problèmes... sans ahn:: sans aide de quelqu'un parce que ahn:: soit le coordinateur ou un autre professeur m'a dit avant... soit parce que: je suis pas très préoccupée avec tous:: les points du cours... je suis préoccupée... j'ai préparé mon cours et je me sens plus à l'aise... je l'ai préparé... s'il y aura des problèmes... je vais essayer de les résoudre et:: avoir une tête qu'on n'est pas parfait... que les professeurs moins expériment/ils/je crois que ça/ça nous dérange... quand on a pas d'expérience... de penser "ah... je sais pas"
83	Interv. 1	et ça se passe pas... Avec [Aujourd'hui? Non... ça se passe... Mais avec moins de fréquence... ça se passe au niveau où uhn:: j'ai jamais travaillé... par exemple... des niveaux plus avancés où::: je n'ai jamais eu/j'ai jamais eu une explication de contenu grammaticale ni à la fac... ni quand j'ai suivi le cours de français et je dois leur expliq/eh:: leur expliquer ça et:: j'essaie de me préparer avant... mais il y a toujours quelqu'un qui pose une question... je sais pas répondre mais je/je vois que je me sens...bien sûr... je suis pas à l'aise de dire je sais pas... mais je me sens moins préoccupée qu'avant... j'ai/j'ai appris que:: je/je sais pas si j'ai dit à Alice... ou à Alice ou à Marco... je sais pas à qui... j'ai/j'ai fait ce commentaire-là... on a:: on peut pas tout savoir... le professeur guide l'élève... peut-être c'est ce/c'est tutorat-là où je dis uhn:: une phrase... que j'ai appris avec une prof (ici de la fac là)... je sais pas si c'est une bonne phrase... mais elle dit "Malgré le professeur les élèves entraînent" ((rire)) je...
84	Tatiana	

		nous/nous avons de problèmes aussi... mais les gens se débrouillent... je crois que j'ai dit ça à Alice cette séance-là... les élèves se débrouillent aussi... ils apprennent:: on peut pas penser "ah... c'est ma faute... ils n'ont pas appris"... non les gens doivent aussi faire de recherche et:: si n'ont pas compris demander à un autre... je sais pas
85	Interv. 1	Je crois qu'on peut continuer Tatiana
86	Tatiana	D'accord
	Alice	(...) parce que tout le monde peut parler (j'ai déjà vu ça () le problème c'est que tout le monde) ma psychologue... je pense que ça c'est le problème... elle parle trop ((rire))
	Tatiana	hmm et comment... Qu'est-ce que tu penses à faire... par exemple... tu vas faire cette activité là... Ahn:: par deux... n'est-ce pas... le jeu et au moment de la maison commun je crois que tu/tu vas pas demander... parce que tu avais dit au début du tutorat
	Alice	[tout le monde/tout le monde ... oui et après () qui parlent pas et "toi... qu'est-ce que tu... tu as remarqué..."]
	Tatiana	Tu sais/ tu sais ce que... Ce que [nome da coordenadora pedagógica] m'a dit une fois... que:: et elle avait raison... j'ai jamais pensé à ça... au lieu de commencer en grands groupes et après laisser la parole à ceux qui parlent moins... peut-être ceux qui parlent moins n'aura pas(...)
87	Interv. 1	Là... tu rapportes un peu un conseil de [nome da coordenadora pedagógica]... c'est ça?
88	Tatiana	uhn
89	Interv. 1	Mais tu aurais pu aussi parler de ton expérience?
		Oui... Non... mais:: j'ai appris à partir de/j'ai/j'ai appris à voir le problème... c'est problème là... de la personne qui parle pas... avec elle... Je:: j'ai jamais pensé à ça... mais je crois je m'approprie pas du discours de l'autre ((rire)) je sais pas... j'explique
90	Tatiana	d'où...j'ai:: pas toujours... mais en général j'explique d'où je::je sais ça... d'où j'ai::j'ai pris ça... peut-être pour pour qu'il:: et aussi parce que [nome da coordenadora pedagógica] est la coordinatrice... peut-être si elle écoute que c'est pas moi mais c'est [nome da coordenadora pedagógica]... la coordinatrice... qui a dit... peut-être elle fera plus attention
91	Interv. 2	C'est ça que... Par rapport à... l'effet qui ça aura dans le tutorat... quand tu dis.. Tu utilises ton expérience ou quand tu utilises l'expérience de quelqu'un d'autre... un coordinateur... ou même des gens que vous connaissez ensemble... est-ce que tu penses que ça a une influence différente par rapport à l'effet chez le tutoré?
		Je crois que oui... Bon... elle ne me connaît pas uhn:: elle n'a jamais vu un cours à moi... elle me voit pas dans les réunions parce que je:: j'ai cours les jours des réunions... je peux pas y aller ... peut-être que pour elle a un effet différent la présence... peut-être je suis ...vraiment plus expérimenté... je sais pas si qu'elle a entendu parler de moi... je sais pas... on s'est vu le premier jour "ah... Alice... ah oui Tatiana ah enchantée"... et ç/ça a commencé tout de suite... mais avec d'autres tutorés... par exemples... Marco... je le connais depuis ahn depuis son âge de sept ans... on est comme des amis... alors je crois que s'approprier plus du discours de quelqu'un qui est uhn:: qui a un degré plus:: qui a un niveau plus élevé que moi... plus haut... c'est mieux... mais je/j:: je/je veux pas penser à ça... je pense à ce moment que je parle.. Pourquoi je dis que j'ai appris avec quelqu'un d'autre? Peut-être aussi... pas seulement pour donner la valeur à ce que je dis... mais pour lui montrer... uhn:: qu'on apprend toujours... qui ne doit pas se sentir mal si je/j'ai dit quelque chose qu'il peut faire.. parce que moi aussi... j'ai appris quelqu'un d'autre qui savait plus que moi
93	Interv. 1	uhum... D'accord... Je crois qu'on peut avancer un peu... à nouveau... aller jusqu'à dix-huit et demi... dix-huit cinquante...
94	Tatiana	Opa
95	Interv. 1	Là là... je crois que ça va
96	Tatiana	ça va ici? Trente-neuf?
97	Interv. 1	Oui.. Oui... très bien
	Tatiana	(...) Elle dort cinq minutes de moins... que ce soit ça le jeu.. Je sais pas.. Bon
		((rire)) je vais arrêter... parce que je me souviens de ce discours... "Elle dort cinq minutes de moins pour faire un exercice... pourquoi pas faire ce sacrifice?" ((rire))... mais j'avais pas ce discours quand j'ai commencé... je pensais que les gens allaient tout faire et tout et... après je.. le/les élèves allaient faire les exercices après je me suis dit "ah... ahn je me disais quand ils faisaient pas... ah c'est dommage... ils font pas... mais peut-être ils travaillent trop et n'ont pas le temps"... après je:: je me suis dit... non... pourquoi pas prendre cinq minutes pour faire un exercice? mais enfin... je/j'ai trouvé drôle... se réveiller ou se coucher cinq minutes ((rire)) bon... je continue
98	Tatiana	(...) je/je dis comment je ferai... tu décides comment tu fais... c'est ton cours...
	Alice	non... mais ce/c'est plus ()
	Tatiana	[Mais:: je ferais comme ça
99	Interv. 1	C'est ça.. C'est que je voulais commenter... tu dis c'est ton cours... tu décides comment tu fais... mais je ferais comme ça... Quand est-ce que tu leur dis ahn:: "non... il vaut mieux que tu fasses comme ça... comme je te dis" ((rire)) et quand est-ce que tu dis "c'est ton cours" ? Tu fais comme tu veux faire
		Je crois que j'ai jamais..."il vaut mieux que (je) fasse comme ça" ahn:: je::je dis euh:: que je ferai comme ça et... comme j'ai plus d'expérience... peut-être la personne pense "ah... probablement ça va marcher mieux" et euh:: on apprend avec les fautes aussi... si son cours marchera pas... ce premier semestre... bien sûr je veux qu'il marche... je veux l'aider... mais si son cours marchera pas... elle va apprendre comme moi... avec le/les élèves vont remplir un (relève) de satisfaction et... elle verra si ça marche ou ça marche pas... à partir des élèves... on/on voit si notre cours est bon ou non... bien sûr... on doit pas attendre un semestre... mais peut-être:: je::je dois être plus:: mais ça/ça c'est la deuxième séance... si à partir de la troisième ou quatrième je vois qu'elle fait toujours de la même manière... je vais dire... ah mais... mais j'ai jamais eu un cas comme ça... où la personne fait toujours de la même manière... elle insiste.. j'ai eu:: un cas d'une fille que:: elle n'apportait pas beaucoup d'activités supplémentaires à celles du livre et euh:: comme on avait/on faisait le tutorat avec une autre... uhn:: c'était les deux en même temps je disais "alors... fulana dit à siclana" je sais pas dire fulana et siclana en français ((rire)) "dit à siclana là comment tu fais... montre ton activité" et elle disait "ah... est-ce que je peux l'utiliser?"... mais là c'est vrai... je m'appropriais de l'autre... j'utilisais l'autre pour dire... mais dans ce cas... mais avec Christianne elle portait toujours et/et je voyais qu'elle essayait de changer son cours... même Vanessa elle essayait de changer son cours... uhn:: mais dans ce cas là... si je vois que... elle (prograit) pas... j'ai deux choix ou laisser qu'elle:: elle attendre la/les formulaires de satisfaction là et voir des notes trois ou quatre... l'idéale est en avoir cinq ou... avoir la note cinq... ou... c'est qui n'est pas/n'est pas idéale... je crois que je peux pas faire ça... parce que si je fais le tutorat je dois la guider pour qu'elle arrive pas à ce:: à ce résultat... alors je:: je dois dire si la prochaine séance ou la quatrième continue la même chose... c'est nécessaire de dire... "ah... mais je crois qu'aujourd'hui c'est mieux que tu fasses ça... d'accord?"... aujourd'hui ou la semaine prochaine
100	Tatiana	Est-ce que tu penses que le niveau d'expérience du tutoré... s'il est plus ou moins expérimenté... a une influence dans ahn:: ta/ta réaction par rapport aux prépositions... est-ce que tu proposes plus rapidement quelque chose à quelqu'un qui a moins d'expérience... est-ce que ça est une influence?
101	Interv. 2	Je crois que:: ça dépend... Par exemple je/j:: je la laisse parler ce qu'elle ferait et après je donne des suggestion... je crois que je donne des suggestions vite... Je la fais pas penser "ah... quel serait là uhn une autre manière de faire?" et je sais qu'elle a un
102	Tatiana	

		peu d'expérience déjà... je sais pas si c'est à cause du temps... je crois que c'est à cause du temps... je suis préoccupée que ça va se passer une heure et on doit:: finir... on doit voir tout... mais je/je sais pas si l'expérience...je/je vois ce qu'ils apportent... uhn:: je leur dis que:: les élèves doivent/ils doivent pratiquer toutes les compétences en salle de classe... mais surtout la:: uhn:: l'oralité... c'est-à-dire parler... la:: production orale... et si le::le tutoré n'apporte pas (des) activités comme ça... j'essaie de/de donner suggestions... même s'il a plus d'expérience
103	Interv. 1	Ok... je crois qu'on peut avancer un peu à nouveau... vers vingt-trois minutes... plus ou moins
104	Tatiana	là? Vingt-trois... vingt-huit? Ou
105	Interv. 1	un peu avant ...là... je crois que ça va..... Non... reviens un petit peu reviens un petit peu
106	Tatiana	Pardon?
107	Interv. 1	Reviens juste un petit peu Tatiana
108	Tatiana	Ving-deux?
	Tatiana	En général c'est comme ça () attention à la grammaire... aux détails
	Alice	Je sais pas si je peux donner ça... parce que ()
	Tatiana	Parler de (beaux arts)?
	Alice	Oui... parce qu'on a discuté:: beaucoup
	Tatiana	Comment tu as fait la discussion? De cette partie? Tu as fait ça mardi... non? Mardi dernier?
	Alice	non
	Tatiana	avant?
	Alice	() je sais si tu te souviens
	Tatiana	ah:: tu étais malade... Tu/tu ()
	Alice	non... j'étais déprimée
109	Interv. 1	Tu peux arrêter là s'il te plaît Tatiana? Là elle/qu'est-ce qu'elle te dit déjà?
110	Tatiana	Tu n'as pas entendu/non... tu as entendu? Elle dit "non:: j'étais déprimée" je/j'ai demandé "tu avais la grippe?" elle dit "non"... j'ai pas demandé "mais qu'est-ce que tu avais?"... non elle a voulu dire ce qu'elle avait
111	Interv. 1	oui
112	Tatiana	j'étais comme ça... j'ai pas forcé... Je sais pas
113	Interv. 1	c'est la première fois que quelqu'un te dit une chose comme ça... pendant le tutorat?
114	Tatiana	Oui..... Une chose comme ça... (comme enfin par exemple)... qui se sent déprimé
115	Interv. 1	Par exemple... quelque chose de perso/disons...
116	Tatiana	[personnelle]
117	Interv. 1	[paraît personnelle... Oui j'essaie de penser..... Bon... quand je connais le tutoré... Non ((rire))ils disent toujours comme ils se sent... par exemple...
118	Tatiana	Christianne racontait ce que/quelque chose de sa maison... Maurício on parle aussi... Mais c'est vrai... par exemple... que je connaissais pas bien Melissa... Verônica... non... elles disaient pas...non/ c'est/non.... Nana... j'ai Nana aussi
119	Interv. 1	Il n'y avait pas ces genres de situations?
120	Tatiana	Non..... C'est ça?
121	Interv. 2	Est-ce que ça fait partie du tutorat? Cette... Comment tu vois ces choses qui apparaissent dans le tutorat... qu'ils apportent dans le tutorat?
		Bon... elle était déprimée et ça dérangeait:: le progrès de son cours... Mais euh:: en ce moment-là/ à ce moment-là... je crois que je ne pouvais pas dire "ah... c'est mieux que tu aies chez le médecin"... parce que je la connais pas... quand je connais la personne... parfois on:: on fait une digression là et on dit "ah mais::"... par exemple... quand Christianne parlait de son master... ça a une relation avec le cours si ça te dérange le progrès de cours... mais:: par exemple... dans ce cas ça dérange... par exemple... Christianne quand elle avait... trop des choses à faire de son master... je sais pas si c'était à son master.. je crois que oui ahn:: elle:: parfois elle pouvait pas... elle était très perfectionniste aussi ... elle était très perfectionniste... elle voulait faire parfaitement tout et elle disait "ah... je n'ai pas pu faire comme ça" et elle était préoccupée... ça a une relation avec le::le cours et:: on peut en parler au tutorat mais::... c'est compliqué... parce que... je sais pas... je sais pas trop approfondir le sujet... parce que mon objectif... c'est l'aider à préparer son cours... à solutionner des problèmes... et::... bon... je crois que ça c'est plus ponctuelle... mais c'est dure... j'ai/j'ai pensé à ça aussi... mais elle a dit qu'elle se sentait déprimée... est-ce que ça a une relation à::: quand elle prépare/est-ce que ça lui dérange le/d/de/bon... quand elle prépare le cours... quand elle fait le cours.. mais:: je sais pas... j'ai pas trop pensé à ça... je sais pas comment ça va marcher... si elle se sentait déprimée... parce que c'était un jeu ponctuel ou elle se disputait avec son copain ou::... elle a eu un problème avec sa mère... je sais pas... j'ai pas approfondi... parce que je la connais pas... peut-être... si je la connaissais j'étais plus amie... peut-être j'aurai demandé "ah... mais c'est/c'est ton copain? non... mais ça va maintenant?" je savais pas comment réagir... peut-être... après vous pouvez me dire ((rire))
122	Tatiana	
123	Interv. 1	Tatiana je pense qu'on peut vraiment avancer
124	Tatiana	où?
125	Interv. 1	aller jusqu'à plus ou moins:: trentre-trois
126	Tatiana	Bon
127	Interv. 1	oui là ça va
128	Tatiana	trente-deux quarante:: cinquante-cinq?
129	Interv. 1	oui... ça va
	Tatiana	(...) toi.. Qui est superlatif.. Qui est le meilleur acteur...Qui est meilleur acteur? Antonio Fagundes ou... je sais pas... Rodrigo Santoro? Ils vont utiliser la réponse... sont des questions et réponses guidées mais:: ils utilisent quand même
130	interv. 1	Là... c'est qui m'a intéressée... en fait... c'est que tu donnes un exemple d'activité tu l'expliques un peu et tu prends ton stylo et ton cahier... ((gst. Tatiana - affirmativo)) Est-ce que tu les apportes toujours au tutorat? Et comment tu t'en sers? Est-ce que tu leur donnes ça après ou non? Non... j'ai commencé à faire ça... ((gst. olhar para cima)) J'ai fait ça depuis un an je crois... "non..ou j'ai commencé à faire le semestre dernier?" Je dois avoir/éh le semestre dernier... Parce que:: je faisais de rapports aux::... Aux:: cursos extras... comme professeur et j'ai essayé de commencer à faire des rapports ((rire)) comme:: tutrice... mais je sais que... le dernier rapport ((rire)) j'ai pas fait... mais et c'est pas seulement... c'est pas seulement pour faire de rapports... c'est aussi parce que:: le tutorat... pour moi... a pour objectif/bien sûr j'aime aider les gens aussi... mais:: l'objectif c'est ne pas sortir de ce domaine de recherches... parce que je veux y retourner et... je veux:: faire un doctorat et:: je prends des notes et j'ai même demandé à Maurício et Alice de:: faire un petit rapport après de:: une page... deux ou trois paragraphes pour dire comment cet expérience a été... je sais pas comment/ si je vais/comment je vais m'en servir de ça/ou si je vais m'en servir de ça... mais c'est pour me donner des idées de recherche et::... uhn::: et/je/mais ça est aussi est important pour parler avec eux... parce que j'ai noté combien d'élève ils en ont/combien d'élève ils ont uhn:: un élève qui est un peu plus problématique... c'est comme un:: un
131	Tatiana	

		médecin... psychologue... je sais pas... on note les trucs et la séance après il a noté là ce qu'il a dit... par exemple... si elle dit "ah j'ai/ tu te souviens de la psychologue?" "oui... je me souviens de l'élève là:: elle:: elle comprend pas... n'est-ce pas?"... je me souviens/maintenant je n'ai pas mon cahier... je suis désolée parce que c'est le problème de/ parce que Maurício a une autre là aussi qui pose des problèmes... mais c'est mieux pour parler avec eux aussi... de:: ils/ils parlent quelque chose et je sais déjà... ah elle avait cité autre jour... et j'ai demandé aussi... ça a pas été pas à Alice... mais ça a été à Maurício " ah le cours continue avec treize élèves? ou ça a changé? parce que les cours à la fac ont recommencé"... je me souvenais qu'il avait trois/treize élèves parce que j'avais noté...ah... j'aime::
132	interv. 2	Donc... tu consultes tes notes?
133	Tatiana	consulte... je consulte
134	interv. 2	donc... ça te sert de mémoire pour continuer le tutorat un autre jour... une autre semaine
135	Tatiana	Oui... uhum
136	interv. 1	D'accord... Bon... je crois que:: que j'ai deux ou trois questions à te poser ((rire))... peut-être on pourrait jusqu'à avancer vers trente-sept et::
137	Tatiana	trente-six cinquante-huit?
138	interv. 1	Oui
139	interv. 2	C'est bon
140	interv. 1	C'est bon
	Alice	(...)Je pense qu'il faut faire d'autre type de comparaison
	Tatiana	non... si/s'il y a de cartes comme ça avec des éléments oui... mais:: c'est tu guides les questions... tu peux répondre autre cours... () parce ce que tu as peu de temps mais::
141	Interv. 1	C'est ça.. Là... en fait vous préparez le cours qu'elle va faire le jour même? C'est ça? Elle parlait du/du cours qu'elle ferait ce jour-là... On avait déjà discuté un peu euh:: en fait...oui... on en avait déjà parler un peu et::: elle allait me montrer la fiche... elle allait m'envoyer la fiche... ou quelque chose comme ça et:: bon... j'ai pas vu/j'ai pas pu voir la fiche et elle réfléchissait () elle avait déjà préparé le cours... en fait... elle avait déjà:: le cours là et elle m'expliquait "ah... je ferai ça d'accord"... mais:: j'ai pensé que c'était peu des choses ... alors je lui ai suggéré d'autres
142	Tatiana	uhum... D'accord... et là
143	Interv. 1	[je/je me souviens pas pourquoi uhn:: parce que... en général... on parle du cours qui sera fait...et:: et/et::
144	Tatiana	elle devrait:: c'est ça le problème... on a peu de temps... peut-être une heure c'est peu... Parce que:: non n'avons pas/je n'ai pas la fiche... je peux pas voir vite... elle explique peti-à-peti et:: ça prend du temps
145	Interv. 1	Oui... Oui... là... en fait... une chose qui m'attire l'attention c'est tu as suggéré une activité après tu dis... mais tu n'as pas le temps de faire pour aujourd'hui... peut-être pour un autre cours
		éh je/je dis que peut-être il n'y aurait pas le temps... il y aurait/il y avait le temps... parce que:: son cours était::: je crois qu'à midi et quart et ça finirai/bon... il y aurait le temps si elle était plus expérimentée... en fait... parce que moi... par exemple... je peux formuler une activité comme ça... en cinq minutes... dix minutes... parce que j'ai déjà vu quelqu'un qui a fait ou j'ai déjà fait... même si j'ai pas le support le bout des papiers et tout... je peux... mais elle non... elle a besoin de plus de temps ... je sais... je me souviens que je faisais des trucs avec Nana.. quand je faisais le tutorat avec elle... je préparais même des activités avec elle en cinq... dix minutes et elle allait reformuler à la maison... pour l'autre semaine... je me souviens pas pourquoi avec Alice... peut-être comme on a eu une semaine... sans nous voir... on s'est perdu un peu... on va voir aujourd'hui... je vais/ oui je vais reformuler aujourd'hui quelques choses ((rire)) On continue?
146	Tatiana	Moi... en fait... j'ai juste une dernière question... je sais pas si [nome da coordenadora pedagógica] a d'autres questions à poser... Oui
147	Interv. 1	Je pense qu'on peut/qu'on continue pour que jamais elle a des questions... si elle veut arrêter en quelque part
148	Interv. 2	Ok.. Ok
149	Interv. 1	Ok.. Ok
150	Tatiana	On peut continuer?
	Tatiana	Des questions guidées... par exemple ahn:: "est-ce que tu manges plus que ta soeur?" "Non... je ne mange pas plus que ma soeur" ou que ta mère... si parfois la personne n'a pas de soeur "est-ce que tu manges plus que ta mère?" "non... je ne mange pas plus que ma mère"... c'est guidé... Tu peux faire après des exercices écrits.. pour qu'ils mémorisent un peu ou ahn:: (...)
151	Tatiana	Je vais arrêter pour faire un commentaire... J'aime pas trop les activités guidées toujours et:: pour le niveau de base... bon c'est pas très niveau de base... c'est niveau quatre déjà... mais:: quand c'est quelque chose de grammaire uhn:: je fais ça et je dis à mon tuteur de faire aussi... peut-être... faire des jeux de rôles c'est mieux... je sais pas mais:: je/je crois que je/je pourrai mieux y réfléchir... mais je:: j'insiste je crois que le problème c'est le temps...de/du tutorat... c'est peu... peut-être on pourrait avoir plus de conversations par mail::
152	Interv. 1	Là elle avait quelque chose de prévu dans ce sens ou non? Des activités guidées?
		Non... non... elle allait faire un exercice écrit... elle allait prendre les phrases... mettre des phrases sur le tableau... leur expliquer de la grammaire... faire l'exercice écrit... si je me souviens bien et:: elle allait proposer de discuter... mais:: par deux... je sais pas et après demander en grand groupe... elle était/elle savait si elle utiliserait le document-là sur le voisinage de nouveau ou autre chose... probablement si je n'avais pas dit... donner une autre suggestion... probablement elle utiliserait le document-là du voisinage du livre... je vais le demander aujourd'hui si elle a proposé quelque chose... même simple des cours derniers ou non..... Continuer?
153	Tatiana	Uhum
154	Interv. 1	Uhum
	Tatiana	(...)autant que moi... je sais pas... "quelle est ta profession? Ah... je suis médecin... je suis professeur... ah probablement tu gagnes plus que moi" ((rire)) je sais pas..... Ça c'est pour aujourd'hui... n'est-ce pas? Pour jeudi qu'est-ce que tu vas faire?
	Alice	jeudi on va faire
155	Tatiana	aïi.. Pâra... pâra... oui j'essaie de parler/mais il y a peu de temps... trente-huit minutes... on était déjà ensemble... je sais pas... ça faisait presque cinquante minutes... parce que le cameraman a commencé cinq ou dix minutes après... c'est peu... Pou/pour dire ce qu'elle allait faire... je crois que::le tutorat a besoin de plus temps ou c'est que je disais à Simone... peut-être on devrait se parler plus par mail...pour::pour s'organiser mieux... parce qu'une heure est peu
156	Interv. 2	Combien de temps ça devrait être à ton avis?
157	Tatiana	Peut-être une heure et demi... deux heures
		((Tatiana met la vidéo et l'arrête tout de suite))
158	Tatiana	Ou.. Ahn.. Je vais m'arrêter... ou peut-être... pa/pas vraiment besoin d'une heure et demie... deux heures mais::: Uhn:: peut-être qu'elle pourrait aussi partager... je sais pas avoir un groupe sur internet où elle pourrait partager son expérience avec des autres professeurs... le problème c'est que les gens parfois n'ont pas le temps même de surfer sur internet... je sais pas
159		Elle... tu veux dire... Alice?
160	Tatiana	Oui
161	Interv. 2	Qu'elle pourrait avoir un groupe... genre groupe fermé avec des autres profs... c'est ça?

162	Tatiana	Oui... par exemple... avec les professeurs moins expérimentés pour qu'ils échangent... Le problème c'est que:: on a déjà peu de temps pour tout faire dans la vie.. Dans cette (ville) là
163	Interv. 2	Et toi tu sens obligée de faire une heure? Tu fais jamais une heure quinze ou quelque chose comme ça? Non... je dépasse un peu... Le problème est que je fais cours... par exemple... le tutorat là est de dix heures à onze heures... parce que j'ai cours à onze vingt... je dépasse... je vais jusqu'à onze heures dix... onze et quart... parce que je peux arriver en cinq minutes où je travaille... c'est ici... à l'université... c'est vite... uhn:: mais peut-être... on pourrait commencer avant... avec elle... mais c'est aussi le début du:: du tutorat... c'est la deuxième séance... aujourd'hui c'est la troisième... peut-être que ça marchera mieux aujourd'hui ou::
164	Tatiana	
165	Interv. 2	Tu penses que tu as besoin de plus temps avec le tutoré au début et moins de temps à la fin?
166	Tatiana	Probablement.. Probablement... parce qu'à la fin ils ont déjà/ ils étaient même un peu fatigués ((rire)) parce que:: ils savaient mieux faire
	Alice	()
	Tatiana	Tu as déjà pensé à ce cours?
167	interv. 1	Tatiana on peut aller jusqu'à plus ou moins quarante-trois minutes?... Là ça va... là je crois que ça va
168	Tatiana	ça va?
	Tatiana	Comment on dit... () Oui... c'est pas (actionnaire)... c'est/c'est guidé
	Alice	ok... je vais voir sur moodle ()
169	interv. 1	Là c'est une petite chose... elle dit qu'elle va voir sur moodle... s'il y a une activité ou non. Ils font ça souvent? Ils font appel à moodle ((gst. Tatiana affirmativo)) ou non... ils apportent des choses de moodle? Bon... elle n'est pas encore apportée quelque chose de moodle uhn:: d'ailleurs... moi-même... je me sens mal... quand je me souviens que j'ai oublié d'envoyer quelques activités à Elisa par exemple... d'ailleurs Elisa fait encore ce travail-là ?((rire)) je sais plus et:: parce que:: je sais que c'est important... pour les autres... même moi... j'ai:: j'ai déjà utilisé les activités de moodle et je sais que c'est important.. Qui organise aujourd'hui... c'est Elisa et toi? éh... je sais que c'est important et pour les autres aussi... ils ont/ils parlaient
170	Tatiana	
171	interv. 1	On peut juste continuer... juste un petit peu et j'ai une dernière question et on s'arrête
	Tatiana	(...) je peux t'aider à penser quelque chose aussi
	Alice	(et après on s'arrête?)
	Tatiana	penser en cinq minutes ((rire))
	Alice	[ah non... mais ça va... ça va... pas de problème... () en comparaison... je sais pas comment ça va marcher
172	Interv. 1	c'est là... en fait c'est silence ((rire)) elle dit "je sais pas comment ça va marcher"... vous restez un peu en silence... je vois une expression... tu crois que ça va marcher ou non? Elle me paraît hésitante et je vois une certaine expression dans son/ton visage... ton corps... il y a un silence Je crois... Je la connais pas très bien mais:: je crois qu'elle allait essayer de::de faire comme j'ai dit... de les faire lire/ je vais lui demander aujourd'hui... mais de les faire lire de nouveau... de prendre les phrases et:: d'essayer... soit utiliser les documents là du voisinage... soit leur demander de comparer deux éléments... ah elle avait dit qu'elle allait demander de parler de la technologie... je crois... faire de:: faire les genres technologiques aujourd'hui... "ah... aujourd'hui on a plus:: je sais pas... on a plus de conversations sur internet" que les gens allaient discuter un peu... on va voir... uhn:: je vais voir si elle a essayé de faire seulement à ce qu'elle avait pensé ou si elle a pris quelques suggestions
173	Tatiana	
174	Interv. 1	Et en faisant à sa manière... seulement à ce qu'elle avait pensé... tu crois que ça marcherait? Non... les élèves allaient apprendre... mais ils n'allaient pas trop pratiquer... ils n'allaient pas beaucoup pratiquer..... oui...
175	Tatiana	l'orale au moins... pas seulement l'orale... ils auraient pratiqué très peu... je crois... je vais voir aujourd'hui... Mais c'est bon de:: de penser de cette manière là... pour guider mieux et tout... très bon
176	Interv. 1	Bon... je crois que c'est ça... je n'ai plus de questions... je sais pas si tu veux dire(...)
177	Interv. 2	Tu as/ tu as un mot/veux dire un mot pour toi ?
178	Tatiana	Non... non... c'est que j'ai dit j'ai:: j'ai trouvé important de:: de réfléchir
179	Interv. 2	D'accord
180	Tatiana	Je ferme?
181	Interv. 2	Oui
182	Interv. 1	Merci Tatiana
183	Tatiana	Merci à vous
184	Interv. 2	très bien... Très bien... je vais:: tout le monde est là

Anexo G. Entrevista em autoconfrontação simples com Larissa

Autoconfrontation simples avec Larissa		
1	Interv. 1	je crois que ça enregistre... bon... donc tu sais comment ça marche non? euh:: ou non? #00:00:12-2#
2	Larissa	tu peux nous le rappeler?euh:: #00:00:12-2# oui... donc la tu as la video de:: du tutorat... c'est toi qui va contrôler en fait... qui va arrêter euh la video... si j'ai des questions a te poser je vais te demander d'arreter la video pour pas qu'il y ait des voix superposées je pense parce que sinon après on ne comprend pas ce qui se dit... toi la meme chose... tu peux arreter la/la video quand tu voudras pour faire
3	Interv. 1	des co/des commentaires d'accord? on n'est pas obligé de commenter tou::t euh toute la séance disons toute la réunion du tutorat... on peut avancer aussi d'accord? donc:: moi j'ai vu qu'il y a quelques trous disons des commentaires sur tes notes et sur mes notes et donc la parfois on peut sauter comme ça ça va être un peu un peu moins fatigant parfois c'est un petit peu long... d'accord? donc la si tu veux #00:01:04-4#
	Vanessa	COD COI
4	Interv. 1	Oui... on va juste contextualiser un peu... donc tu peux expliquer un peu::: comment tu as commence en fait quelle est la situation? #00:01:13-0#
5	Larissa	Donc la c'est:: c'est une séance qui se propose de faire découvrir a Vanessa le programme du niveau 4... C'est la première fois qu'elle enseigne... qu'elle:: enseignerait la qu'elle enseignera le niveau #00:01:25-9#
6	Interv. 1	huhum #00:01:25-9# et::: donc elle a jamais elle a/ elle avait meme pas le manuel donc elle a pris euh::: elle a vu le programme du niveau 4 pour
7	Larissa	la toute première fois... et::: voila et dans cette séance euh::: je viens planifier mais je me suis dit bon... je vais faire decouvrir ça a Vanessa et a partir de ce qu'elle et::: je vais lui montrer ce qu'elle en sait déjà... donc on a::: on a examine

tout le programme tout... tout le programme ensemble et a la fin de la séance je lui ai file quelques activités que j'avais moi meme pour le niveau... voila #00:02:07-4#

8 Interv. 1 d'accord... ok... euh et quand est-ce qu'elle commence a faire cours au niveau 4? #00:02:10-9#

9 Larissa elle a déjà commence ça fait quoi... un mois si je ne me trompe pas #00:02:16-6#

10 Interv. 1 d'accord mais la elle n'avait pas encore commence #00:02:18-6#

11 Larissa non non on etait/c'était meme avant la greve... si je me trompe pas je pense... #00:02:26-1#

12 Interv. 1 d'accord #00:02:26-1#

13 Larissa il y avait... on aurait quoi... c'était en fait la dernière séance du tutorat de l'année du semestre dernier #00:02:34-5#

14 Interv. 1 d'accord... donc vous avez commence a examiner le manuel parce que vous saviez déjà qu'elle allait faire cours au niveau 4 #00:02:39-8#

15 Larissa oui... c'est ça #00:02:39-8#

16 Interv. 1 d'accord... ok #00:02:40-7#

17 Larissa on a essaye de s'y prendre en avance #00:02:47-0#

18 Interv. 1 d'accord #00:02:47-0#

19 Larissa c'était nouveau pour elle #00:02:47-0#

20 Interv. 1 ok... bon je pense qu'on/ on peut regarder un peu... tu peux #00:02:52-4#

21 Larissa je vais/ je vais voila... #00:02:53-6#

22 Interv. 1 d'accord #00:02:53-6#

23 Larissa peut être ce que j'ai signale la... cinquante... et je te dis la pourquoi j'ai signale ça j'ai/j'ai pris note... ou fin je laisse? #00:03:03-7#

24 Interv. 1 on peut regarder un peu d'abord non? tu peut mettre un peu avant comme ça et on regarde... #00:03:10-7#

25 Larissa ok #00:03:10-7#

26 Interv. 1 un peu la dynamique #00:03:15-2#

27 Larissa ok #00:03:17-1#

Vanessa comprendre et exprimer un pourcentage

28 Interv. 1 tu peux mettre un peu plus fort... s'il te plait... sinon on ne peut pas entendre...tu peux mettre au maximum

Larissa OK... alors... je te prie de faire la même chose sauf que tu me dis si le thème a déjà été abordé avec ça... Ça

29 Larissa ah oui... la je me suis arrete sur ce point la parce que... c'est la manière dont je... je lui fais faire des choses... #00:03:55-0#

30 Interv. 1 huhum #00:03:56-5#

je pense donc je lui prends pour une élève et je lui donne des choses a faire... maintenant tu fais ceci cela euh... et donc c'est un exemple de tache... de choses a faire et en occurrence c'était pour voir si les objectifs linguistiques avaient déjà été euh... proposes avec le meme thème du niveau 4... si elle avait déjà / ou si elle avait bien/ si bien elle avait/elle avait déjà travaille sur ces memes objectifs avec un autre thème... enfin c'était ça voila un exemple de:: consigne si tu veux... #00:04:27-3#

32 Interv. 1 d'accord... en général tu fais comme ça? #00:04:32-9#

33 Larissa non #00:04:32-9#

34 Interv. 1 tu::/ tu donnes des consignes ou des taches pendant le... #00:04:32-9#

35 Larissa non ça c'était pour cette séance de découverte ou enfin... j'essaie de me figurer la chose de... j'aimerais savoir ce qu'elle en savait déjà... les connaissances préalables la... tu vois? #00:04:47-6#

36 Interv. 1 huhum #00:04:47-6#

37 Larissa donc comment... che pas... on va voir le programme mais a partir de mes questions... tu vois? et pas de lise/lis le programme Vanessa... tu vois? #00:04:57-1#

38 Interv. 1 d'accord... et ces questions la... tu les as elaborees avant? #00:05:02-2#

39 Larissa non... c'était sur le moment #00:05:02-2#

40 Interv. 1 d'accord ok... et:: tu as dit "je la prends pour/pour une élève? #00:05:10-4#

non... c'est en:: c'est en voyant la la video... parce que:: bon... franchement au niveau émotionnel si tu veux je me sens un peu éloignée tu vois d'elle... et:: c'est comme si:: si je lui disais de faire des choses en espérant qu'elle découvre ce que je veux qu'elle découvre enfin ou qu'elle découvre de bonnes choses pour elle... mais... je me demande si il y a une vraie communication tu vois? entre nous #00:05:38-5#

42 Interv. 1 hum... d'accord #00:05:41-4#

43 Larissa donc c'est dans ce sens... bon de lui prendre pour une élève... c/c'est je pense que c'est ça de lui demander de faire des choses... alors que dans une séance régulière si tu veux de tutorat... je/je vois la fiche de préparation... je lui pose des questions... je suis... je pense que je suis plus dans l'ecoute que dans cette séance la... #00:06:02-9#

44 Interv. 1 d'accord... donc le tutore il n'est pas un élève... ce n'est pas la meme chose... #00:06:06-9#

45 Larissa euh:: je pense que non... mais a en dire par la démarche dont je me sers si... mais dans ma tete non #00:06:17-4#

46 Interv. 1 mais qu'est-ce qu'il serait alors? #00:06:17-4#

47 Larissa euh:: un/un pair tu vois? je crois... non vivement #00:06:27-0#

48 Interv. 1 huhum #00:06:27-0#

49 Larissa meme si je suis plus expérimentée qu'elle... c'est un collègue... meme s'il va pas... s'il va faire d'autres choses après s'il va travailler dans... ((incompréhensible)) #00:06:42-4#

50 Interv. 1 bon... je crois qu'on peut continuer #00:06:48-2#

51 Larissa huhum... #00:06:48-2#

52 Interv. 1 tu as note euh:: des choses beaucoup plus tard... non? #00:06:49-4#

53 Larissa huhum #00:06:51-1#

54 Interv. 1 oui... je/ moi je voudrais voir plus ou moins vers huit minutes trente... voila plus ou moins #00:07:04-8#

Larissa Donc... Déjà... tu m'a dit que probablement ça... ça posera des... Enfin... ça demandera um peu plus de toi... non ? Et... Vanessa... je te prie maintenant de

Juliana Je suis optimiste... n'est-ce pas ? alors les filles... les filles... bonnes vacances!

Larissa Pour toi aussi... Juliana! Pardon... Je te prie de faire ça...

55 Interv. 1 la ça c'est une chose... enfin... on a/ on entend des gens qui sont dans la salle... qui te parlent de temps en temps/ enfin qui interrompent même ton activité... est-ce que ça se passe souvent? c'est une chose que tu vois souvent? quand tu fais le tutorat? ou non? #00:07:33-8#

56 Larissa pour saluer et prendre congé si... (je reflechis) peut-être... des portables... je/fin/je dirais plutôt pour saluer et prendre conge oui... #00:08:06-8#

57 Interv. 1 d'accord et est-ce que ça dérange ou non... ça fait partie de la dynamique du tutorat? #00:08:17-3#

58 Larissa tu sais je pense que... ça c'est bien pour décontracter un peu pour moi... oui... je ne me rappelle pas une situation ou j'ai

		été déconcentrée par... tu vois? #00:08:35-6#
59	Interv. 1	ok... si tu veux on peut continuer un peu... on pourrait juste continuer un peu? #00:08:44-4#
60	Larissa	oui #00:08:44-4#
	Larissa	Oui... Pour les autres... Et si tu veux... tu notes ce qui à ton avis posera... enfin... plus de problème... enfin... de/ce qui demandera plus de toi...
61	Larissa	ah... est-ce que je peux... je peux m'y arrêter? #00:08:56-3#
62	Interv. 1	huhum... oui #00:08:56-3#
63	Larissa	vas-y vas-y #00:08:56-3# #00:08:54-7#
64	Interv. 1	bien sur bien sur... #00:08:54-7#
65	Larissa	vas-y... #00:08:54-7#
66	Interv. 1	non... je pense que c'est la meme remarque que tu vas faire... #00:08:59-9#
67	Larissa	si tu veux? c'est si tu/bon... la euh:: je pense bon... qu'il y a d'autres passages d'autres extraits ou cette histoire de si tu veux:: non mais si tu veux:: tu vois? apparait... mais c'est/et la... voila ça me:: ça me parle... (rire) #00:09:17-5#
68	Interv. 1	((rire)) #00:09:17-5#
69	Larissa	voila #00:09:17-5#
		oui ((rire)) ben... ça m'a attiré l'attention parce qu'en meme temps que:: j'ai eu la meme impression que toi... enfin... que tu/tu donnais une instruction:: tu disais "tu fais ceci... tu lis cela... ensuite tu fais ceci... tu me réponds ça... enfin... si tu veux"... en meme temps que c'était une instruction comme une consigne tu dis "mais si tu veux::" quel est le rôle de ce "si tu veux"? #00:09:44-1#
		ah... non... un rôle déjà de tout relativiser... toujours tout le temps... parce que je pense que... non franchement... tu sais... la quand tu me/ puisque tu me poses la question... ça... fin/ je pense que:: par rapport a ma formation didactique... je me rappelle au/quand j'ai commence j/j'ai pas suivi ce genre de tutorat tel comme on le pratique la dans les cursos extras... mais... je pense que j'ai/j'ai appris des choses et je les ai prises comme une règle... tu vois? ce n'est pas que je les maitrise bien... #00:10:19-8#
71	Larissa	
72	Interv. 1	huhum #00:10:19-8#
		mais de toute façon ce sont des règles que je dois suivre et je sais pas très bien quand je les accom/quand je les suis... je sais quand je:: je ne les suis pas... tu vois? donc c'est quelque chose qui m'opprime toujours... oppresse... che pas... qui
73	Larissa	#00:10:36-0#
74	Interv. 1	huhum #00:10:36-0#
		((incompréhensible)) tout le temps... donc je pense que... bon d'une part le rôle de si tu veux machin... c'est pour relativiser toujours... "si tu veux tu peux faire ceci" "si tu veux dans le meme temps tu peux faire cela..." parce qu'il y a toujours plein de possibilités tu vois?... eh:: mais d'autre part... hum:: je me demande si ce n'est une difficulté que j'éprouve a... être assertive... tu vois? dire des choses... "tu fais comme ça... enfin... c'est mon avis... tu sais que c'est mon avis... parce que c'est toujours un avis"... #00:11:13-8#
75	Larissa	
76	Interv. 1	huhum... #00:11:14-6#
77	Larissa	"mais si tu veux... je veux pas te déranger Vanessa... tu m'excuses?" a la limite "tu m'excuses de:: te demander de faire ce/ceci ou cela" #00:11:21-2#
78	Interv. 1	huhum #00:11:21-2#
79	Larissa	tu vois? #00:11:21-8#
80	Interv. 1	mais... est-ce que ça fait partie de ton travail? #00:11:26-5#
81	Larissa	quoi? #00:11:26-5#
82	Interv. 1	de lui demander de faire ceci et cela... #00:11:27-3#
83	Larissa	de tutrice? #00:11:29-2#
84	Interv. 1	huhum #00:11:29-2#
		euh:: je sais pas si ça fait partie du travail de Tutrice... mais je me demande comment comment on... comment ils vont apprendre des choses en ne faisant rien/enfin... si je ne leur dis de:: de faire quelque chose... meme pour qu'ils puissent dire "non je ne vais pas faire" tu vois? non... je/che pas... je... c'est ça... ((silence)) dans une séance:: si tu veux régulière... je réponds a des questions a des besoins... mais la je pense que... puisque c'est le repérage du programme et tout... ((parle bas)) je lui demande de faire des choses mais... (non)... ((silence)) #00:12:25-1#
85	Larissa	
86	Interv. 1	bon... je crois qu'on peut... continuer et si tu veux avancer... je sais pas si tu veux voir un autre extrait #00:12:30-1#
87	Larissa	bon je veux avancer... hum:: #00:12:33-6#
	Vanessa	Plus-que-parfait même il faut faire attention... parce que le plus-que-parfait... C'est facile parce que... voilà... uh de comprendre... mais parfois... je me souviens des exercices... des activités que je faisais quand j'étais élève... et quand tu/ il faut utiliser c'est un peu (chaud) parfois... Eh je crois que c'est "dont"... vraiment "dont" que c'est.../ que pour moi c'est le défi là... parce que...
88	Larissa	donc la dans... voila je me demande est-ce que je fais attention vraiment a ce qu'elle me dit/ce qu'elle est en train de me dire... au départ je me suis dit non... je ne fais pas trop attention... parce que je veux la laisser livre... enfin donc je ne fais pas trop attention... mais la puisqu'elle/elle a/elle parle du plus que parfait je me rappelle qu'a la fin de la séance... je lui ai propose une activité justement sur l'usage du plus que parfait donc finalement je vois que... je pense que j'oublie des choses mais parfois tu vois... j'interviens avec la chose qui a été demande tu vois? #00:13:39-1#
89	Interv. 1	huhum #00:13:39-1#
90	Larissa	donc bon... mais... non c'est ça... #00:13:45-8#
91	interv. 1	et qu'est-ce que tu faisais la? #00:13:47-9#
92	Larissa	je pense que j'étais la/ que je cherchais des choses sur l'ordinateur... je ne sais pas si c'étaient des activités du plus que parfait... ((gst. Negativo com a cabeça, olhar pra cima)) "qu'est-ce que ce jour là... je sais pas..." je ne me rappelle pas Simone... #00:14:02-9#
93	interv. 1	d'accord... tu apportes toujours ton ordinateur? quand tu vas au tutorat? #00:14:05-8#
94	Larissa	toujours... mon ordi bon... y a un/ y a Claudia qui apporte:: le sien mais moi (je) oui #00:14:12-1#
95	interv. 1	huhum et/et tu t'en sers enfin comment? qu'est-ce que tu fais avec? #00:14:13-9#
96	Larissa	pour qu'ils voient les choses sur moodle... pour une question de vocabulaire enfin... pour le dictionnaire... quoi d'autre?((gst. olhar pra cima)) plutôt ça... #00:14:29-1#
97	interv. 1	d'accord... d'accord... euh:: je #00:14:29-1#
		et ((gst. indicador pra cima))ah oui... pour euh:: boucler la séance... si je lui dis "je dois t'envoyer telle ou telle chose"... si j'ai l'occasion d'envoyer tout ce qu'il faut envoyer a la fin de la séance pour ne plus y penser... tu vois? je fais ça sur le moment/enfin... a la fin de la séance au lieu de... #00:14:48-1#
98	Larissa	
99	interv. 1	d'accord #00:14:48-1#

100	Larissa	parce que j'ai pas de tablette enfin... il faut que je/ que j'envoie le mail avec les choses que j'ai promises éventuellement a un moment et après je veux pas oublier:: donc je fais ça sur le moment #00:15:00-0#
101	interv. 1	c'est une chose qui te préoccupe #00:15:00-0# oui... "ah:: je t'avais dit que:: j'allais t'apporter une activité machin" et bon puis après j'ai oublié ((gst. mãos na cabeça)) ou je veux pas ((gst. anotação)) noter sur mon agenda... parce que c'est un petit truc mais... si on ne fait pas sur le moment ça devient:: grand et après ça me déçoit... tu vois? que j'ai promis quelque chose et que je n'ai pas fait... che pas je... #00:15:22-2#
102	Larissa	huhum d'accord... au début tu as dit euh:: "j'avais l'impression que je faisais pas attention:: a ce qu'ils disaient... en fait je voulais la laisser libre... c'est pour ça que je faisais pas attention" enfin... en quoi en fait le fait de faire attention pourrait la... je sais pas... genre ou... enfin... #00:15:41-7#
103	Interv. 1	hum::: faire attention... che pas si c'était cette dynamique de... "maintenant tu fais ceci... maintenant tu fais cela..." bon je voulais qu'elle parle librement puisque c'était finalement un remue-méninges partir du programme #00:15:59-9#
104	Larissa	huhum #00:15:59-9#
105	Interv. 1	mais... tu sais... il y a une autre chose... je pense que/enfin la/enfin globalement j'ai la... le visage très sérieux... tu vois? et donc parfois je me demande si je regarde la personne... si je fais comme si je faisais très attention... j/je sais pas si je/si je la contrains a répondre des choses du tac au tac... alors que... la je voulais qu'elle dise tout ce qui qui passait par ((parle bas)) l'esprit... donc je fais comme si:: je m'occupais d'autre chose... che pas #00:16:37-0#
106	Larissa	en meme temps... sur l'image on a l'impression que c'est elle qui te regarde... qui te cherche non... du regard? #00:16:45-8#
107	Interv. 1	ah la oui... oui... et tu/bon... je vais en profiter mais #00:16:49-1#
108	Larissa	huhum #00:16:49-1#
109	Interv. 1	et:: tu sais ça m'a::: frappe... si tu veux qu'a la fin de la séance qu'on s'est... qu'on ait pris congé sans se regarder... et:: che pas ça... oui... tu sais pa/parfois... et ce ton la que/c'est comme si je voulais la laisser libre mais la puisque tu me parles de son regard et tout... je me demande si... si finalement:: ça va... elle veut faire appel a moi et bon je suis la pour ça... mais c'est comme si je voulais par trop... tu vois? #00:17:21-9#
110	Larissa	huhum... #00:17:21-9#
111	Interv. 1	qu'elle fasse appel a moi mais... (che pas) ((silence)) ah oui... #00:17:30-0#
112	Larissa	je crois que... je voulais voire une chose juste avant... un tout petit peu avant... est-ce qu'on peut... la vers quinze... plus ou moins... non vers quatorze et quelque... un peu avant peut-être... oui... #00:18:06-9#
113	Interv. 1	Non... non... je trouve que c'est bien... c'est là/là quand je vois que j'ai un/un... Déficit... une difficulté... c'est parce que en France je/je parlait beaucoup en registre courant et familier... jamais le...
	Vanessa	Soutenu...
	Larissa	Soutenu...
	Vanessa	Soutenu...
	Larissa	Voilà...
	Vanessa	Et quand il faut... Écrire... Un dossier... une chose un peu plus formelle là je galère...
		Mais bon... Vanessa... de toute façon... tu vois que ce niveau là... apparemment... ça va être bien pour toi... pour ton développement de langue... parce que bon... déjà il ya cet item là... donc les (items) grammaticaux mais il y a aussi l'histoire du CV et lettre... dont tu as l'expérience... mais en plus tu pourras t'entraîner d'avantage sur le registre soutenu... tu vois? Donc... ça...
	Vanessa	Uhum...
	Larissa	Apparemment ça va être bien pour toi aussi... Ça va être...
	Vanessa	Bas- tout ahn?
	Larissa	Amusant/amusant... on espère... mais je veux dire ça va...
	Vanessa	Même les niveaux de bases ahn? C'était bien pour moi... parce que... Là/là tu oublies... tu as fait le niveau de base... ça fait tellement longtemps et...
	Larissa	Bien sûr... Bien sûr... Non...Oui... Bien sûr... On oublie le/le ()... bien sûr... Bon... là...
114	Larissa	tu me dis? #00:19:07-7#
115	Interv. 1	huhum #00:19:07-7#
	Vanessa	Tu étais cont/tu es contente "ah... c'est pour ça que ça c'est ça" et là tu commence/commences à te corriger... c'est comme un cours de grammaire déjà... parce que quand tu apprends ça tu as la barrière de la langue... donc tu parles pas... tu es un peu stressé et après quand tu as passé/ tu as dépassé ces barrières... tu communique bien... là tu revois ça... c'est/c'est super
116	Interv. 1	la la elle exprime des inquiétudes sur son niveau de langue... c'est quelque chose qu'elle fait souvent ou non? c'est une chose que tu entends souvent au tutorat? #00:19:40-4# aham... oui... tout a fait... tout a fait... et pour ce qui est de Vanessa euh:: on m'avait demandé de commencer le tutorat avec elle... bon parmi/c'est par parmi d'autres choses... c'est surtout parce que... elle a un registre trop familier en classe alors que l'idéal ce serait de s'en/fin qu'elle se serve d'un registre plus courant... plus standard si tu veux... et euh:: franchement je ne sais pas comment f/comment comment le faire tu vois? autrement qu'en lui proposant des activités comme si elle était une... je sais/je sais... parce que... euh:: j'ai essayé/j'essaie toujours de enfin paraphraser ce qu'elle dit dans un registre un peu plus euh::: standard si tu veux... ou meme de corriger pa/quand elle dit "ah il faut étudier" je dis "ah... donc il faut réviser" pour... mais je vois que... c/apres elle fait la meme chose... donc c'est pas:: ça marche pas trop... euh::: mais la oui/le niveau... mais oui... c'est très saillant tu vois le... la préoccupation consciente avec leur propre niveau de langue mais en meme temps... on essaie de reme/pas de remédier... mais petit a petit on essaie de faire de/les choses... mais... je pense que c'est un peu trop... tu vois? #00:21:09-5#
117	Larissa	huhum... et a nouveau tu parles "bon... si je fais pas comme si elle était mon élève" enfin... a nouveau il y a cette question la non? la différence de/du rôle de l'élève... #00:21:27-1# non et tu sais... d'autant plus que... si... bon.. supposons que je lui propose des activités pour qu'elle... bon... pour qu'elle sorte un peu du registre familier... déjà il va falloir que je prépare ces activités... et que bon puisque je suis la tutrice... que ce soit très bien préparé et qu'elle puisse s'en servir pour construire d'autres séquences a partir du modele disons... tu vois? que j'ai... que j'aurais préparé... je dis non... tu vois #00:21:57-8#
118	Interv. 1	huhum #00:21:57-8#
119	Larissa	je sais pas si... si je veux être prise pour modele tu vois? #00:22:06-1#
120	Interv. 1	d'accord... je crois qu'on peut continuer... #00:22:06-1#
121	Larissa	ah mais c'est ça... hum:: j'avais:: j'avais note la ce passage parce que... ma question était "qu'est-ce que je vais faire de tout ce que Vanessa dit?" Est-ce que je vais dire "non mais t'as un très bon niveau de langue" est-ce que je vais lui faire des compliments ou enfin d'autre chose... et:: j'ai note que j'ai/j'ai répondu... "ah... voila Vanessa... ok..." comme si c'était fini
122	Interv. 1	
123	Larissa	

		((rire)) #00:22:33-3#
124	Interv. 1	((rire)) #00:22:33-3#
125	Larissa	et::: je sais pas parce que je/je pense que d'une part je devrais remédier a cela sur le moment mais je peux pas le faire... donc::: voila... #00:22:49-5#
126	Interv. 1	tu ne peux pas... remédier? #00:22:49-8#
127	Larissa	a mon avis... si elle me dit qu'elle a des problèmes la alors quand je pense que c'était histoire de dont... #00:22:57-5#
128	Interv. 1	huhum #00:22:57-5#
		que dont lui faisait peur... et après je lui ai dit qu'elle pourrait travailler dont... que/ il fallait pas qu'elle/ qu'elle ait toute une theorie de l'usage du dont en tete... mais qu'elle pourrait se servir de certaines expressions etcetera etcetera.. donc
129	Larissa	je/je pense que c'est déjà quelque chose mais de la a remédier la chose... non... enfin je pense pas qu'elle parte de cette séance de tutorat en sachant se servir de dont... et/et aussi en sachant travailler sur ça avec ses élèves... non... je pense pas... #00:23:34-6#
130	Interv. 1	huhum... et tu crois qu'elle pourra le faire toute seule? le remédier? #00:23:41-3#
131	Larissa	non... ((silence)) #00:23:47-9#
132	Interv. 1	en même temps c'est ça ce que tu lui dis non? #00:23:52-3#
133	Larissa	tu crois? #00:23:52-3#
134	Interv. 1	non? je ne sais pas... j'ai eu l'impression quand tu dis "ça va être une bonne occasion pour toi... parce que tu feras cours a ce niveau la" genre "tout va se résoudre" #00:24:01-9#
135	Larissa	ah... mais la si parce qu'on va continuer... #00:24:06-4#
136	Interv. 1	huhum #00:24:06-4#
		tu vois ensemble... et j'espère bien me rappeler que c'était une question pour elle... tu vois?...bon comme c'est/comme c'est la dernière unité on a/on a le temps parce que j'avais déjà oublié... tu vois? mais::: je pense que la... je voudrais juste lui dire "bon d'accord si tu as peur Vanessa il y a de/ on peut faire quelque chose je sais pas quoi trop/quoi trop en faire a présent mais je sais que tout va bien se passer et que tu peux compter sur toi meme tu vois? tu as plein de choses enfin toi meme" et::: et bon et::: et après je/je/je me rappelle que je leur ai dit quelque chose "ah" que je lui ai dit quelque chose "ah tu peux faire ceci cela enfin" j'ai déjà anticipe comment elle pourrait le faire mais... il faut attendre qu'elle... il faut que je me rappelle et il faut attendre qu'elle arrive la::: elle en arrive a l'unité prévue #00:25:04-1#
138	Interv. 1	huhum ((silence)) je crois qu'on peut continuer la non? #00:25:13-6#
139	Larissa	huhum #00:25:13-6#
140	Interv. 1	j'avais note quelque chose sur:: vingt et une minute vingt et une quarante cinq... #00:25:20-0#
141	Larissa	hum::: ((parle bas)) je mets sur dix-neuf vient parce que::: #00:25:28-6#
142	Interv. 1	d'accord #00:25:28-6#
143	Larissa	attends... c'est... #00:25:30-3#
	Larissa	Je me rappelle... enfin... que ce que/ce/ce qu'ils disent c'est que c'est trop... struc/strict tu vois? On/on en souffre... tu vois? donc on parlait du système éducatif en France et tout... et la l'un des themes la de ce/cette video que je::: que je voul/fin que j'ai soulevé ce sont/c'est::: je pense que je suis trop sérieuse tu vois? je/je vois ça et comme si je/j'avais une voix neutre et que j'exprime pas trop mes émotions enfin dans::: dans ce dont on discute et que la je parle un peu de mes expériences la par rapport au système éducatif en France... je pensais que c'était... trop sérieux toujours comme si j'étais pas très impliquée::: che pas... c'est comme si je voulais pas trop raconter::: mais... c'est bien quand on raconte... voila c'est ça... #00:26:24-4#
144	Larissa	
145	Interv. 1	et sur le moment tu te sens comme ça? pas très impliquée? #00:26:26-6#
146	Larissa	sur le moment maintenant? en train de discuter #00:26:28-8#
147	Interv. 1	non je veux dire quand tu es en train de discuter en général... #00:26:33-1#
		oui tu vois... c'est comme... oui je me sens tu vois? comme si je dois faire ça... c'est bien pour moi c'est bien pour c/c'est un défi pour moi de devenir tutrice et tout... mais de dire que::: ben tu sais je me sens pas très préparée pour le faire et::: et je me demande le rôle que des choses que je dis peuvent/peuvent jouer tu vois? sur... sur che pas je... c'est ça... #00:27:08- 6#
148	Larissa	
149	Interv. 1	en meme temps c'est... enfin... vous etes toujours en conversation... tu es toujours en train de dire des choses... #00:27:16- 3#
150	Larissa	oui ((silence)) #00:27:22-1#
151	Interv. 1	mais la qu'est-ce qui est... enfin... le problème c'est/c'est parler des choses que tu as vécues? c'est... #00:27:30-7#
		je pense que c'est de parler des choses que j'ai vécues... ahn::: il y a un exemple qui me vient a l'esprit... c'est... attends pardon parce que... ah oui ((parle très bas)) ((incompréhensible)) ah oui... donc euh::: la/ un thème... elle m'a parle de la première unité... #00:27:56-4#
152	Larissa	
153	Interv. 1	huhum #00:27:56-4#
		il fallait::: travailler sur que qui et a qui... et donc je me rappelle pas trop ce que j'ai fait avec mon niveau quatre... je me rappelle pas... euh::: mais je me rappelle qu'avec/euh::: en conversation avec [nome da coordenadora pedagógica] elle m'avait dit que... ça serait bien de travailler qui que tout seuls et après a qui parce qu'autrement ça serait trop complique pour eux et tout... et au moment de dire quelque chose a Vanessa... a ce/a ce sujet... j'ai dit ce que [nome da coordenadora pedagógica] m'avait dit tu vois? seulement #00:28:30-3#
154	Larissa	
155	Interv. 1	huhum #00:28:30-3#
		enfin... peut-être qu'il faut::: revenir mais j/je pense/enfin... mais::: donc tu sais c'est comme si je::: si j'essayais d'échapper un peu ce j'ai v/ce que j'ai vraiment fait en cours pour::: piocher des choses que... che pas la coordinatrice m'a dit... des choses... tu vois donc... ((silence)) oui parfois j'ai un peu de mal a me souvenir de ce que j'ai fait tu vois? #00:28:58-1#
156	Larissa	
157	Interv. 1	huhum #00:28:58-1#
		concrètement et j/j'ai pas trop d'activites toutes prêtes tu vois? niveau 4... j'ai pas ça... donc c/parfois c'est un peu dur enfin... je me rappelle pas trop #00:29:15-7#
158	Larissa	
159	Interv. 1	d'accord #00:29:15-7#
160	Larissa	tu avais un autre extrait non? #00:29:23-5#
		euh::: attends... tu voulais voir quoi? hum::: ((silence)) oui moi je voulais en fait voir un/un petit extrait vers::: vingt sept... bon... c'est beaucoup plus tard... je ne sais pas si tu as note quelque chose avant... #00:29:41-8#
161	Interv. 1	
		non mais c'est bien parce que le prochain ça serait le tre/vers le trente donc on ((parle bas)) profite pour... on en profite vingt sept... #00:29:43-1#
162	Larissa	
163	Interv. 1	huhum #00:29:50-3#
164	Larissa	en fait c'était juste une précision oui... #00:29:58-2#
	Larissa	D'accord... donc... Ils sont déjà familiarisé dans certains sens... Donc... ok... Récruter... D'accord... donc dossier deux... si tu

		veux et en plus il y a l'histoire de.../ uhn faire pratiquer aux élèves ce genre de question... un peu plus ouverte... Vanessa À élaborer pendant qu'ils écoutent aussi... Je sais pas... Larissa Ouais... Vanessa Moi... j'ai noté des petits trucs et après j'ai mis là Larissa Voilà... peut-être qu'il faut tenir en tête... est-ce que tu auras l'occasion de faire une/ une épreuve blanche?/ Pas une épreuve blanche... mais dans une compréhension orale du livre... tu vois? De faire/élaborer ça... on pourra examiner... mais il faut/il faut quand même... Vanessa J'imagine que oui... Faire... préparer... Larissa Puis que c'est toi que tu l'as repéré... tu vois? Parce que tu as vu que ça change... effectivement... Vanessa... là nous sommes dans le A2... c'est le premier module du A2... donc... tu vois? Ça...
165	Interv. 1	c'est ça ce que je voulais te demander en fait:: tu dis parce/puisque la nous sommes dans le A2... donc tu attires l'attention ça me semble... donc c'est le premier module A2... oui? euh:: en fait qu'est-ce que tu veux dire par ça? c'est le/c'est la progression du livre? c'est quoi? #00:31:03-9#
166	Larissa	oui c'est parce que la:: euh:: Vanessa avait remarqué que dans l'exercice de compréhension orale il y avait des questions ou il fallait écrire... alors que pour les autres niveaux c'étaient que des QCM... donc pour les élèves c'était un autre... ce serait différent donc.. euh:: je pense que j'ai voulu dire que on/on passe a un autre niveau la... A2... #00:31:28-7#
167	Interv. 1	huhum #00:31:28-7#
168	Larissa	et donc ça va être plus difficile il y a des questions à répondre... #00:31:32-6#
169	Interv. 1	huhum #00:31:32-6#
170	Larissa	mais... enfin... #00:31:33-6#
171	Interv. 1	et la vous êtes en train d'examiner les évaluations... c'est ça? #00:31:36-2#
172	Larissa	oui les évaluations pour voir... dans quelle mesure elle doit relier... tu vois? ell/elle doit prioriser certaines choses du programme #00:31:47-8#
173	Interv. 1	huhum #00:31:47-8#
174	Larissa	qu'elle/pour qu'elle doit consister de l'importance que certaines choses ont pour l'évaluation au moment de analyser le programme... #00:31:55-8#
175	Interv. 1	d'accord #00:31:55-8#
176	Larissa	avant de faire le découpage #00:31:58-5#
177	Interv. 1	donc c'est un des éléments pour euh:: pour l'élaboration du programme c'est:: fin... #00:32:02-8#
178	Larissa	pour le découpage tu vois? sur quoi je dois prioriser... ne serait-ce que:: avant qu'elle... fin... quelques semaines et:: d'autant plus que c'est la première fois que Vanessa va/va assurer ce niveau... donc je pense que... ça peut... ça peut être enfin... un repère finalement... #00:32:28-7#
179	Interv. 1	huhum... et vous a/vous:: examinez les deux évaluations... c'est ça? #00:32:34-5#
180	Larissa	est-ce qu'on a vu les deux évaluations? je crois... je crois bien #00:32:35-8#
181	Interv. 1	huhum ((silence)) d'accord... on p/je crois qu'on peut continuer #00:32:35-8#
182	Larissa	et la euh:: #00:32:46-5#
	Vanessa	Là... il y a le texte...
183	Larissa	tu sais il y a un pe::fit:: hum:: #00:32:58-1#
		((bruits de la vidéo))
184	Larissa	la je dis pardon et je quoi? il y a un soupir la si je... je... vois bien... #00:33:04-6#
	Larissa	(Ah... c'est l'histoire du chômage) C'est toujours le thème deux... du dossier deux
	Vanessa	Là... c'est... Je/J'ai pas tout lu...
185	Larissa	ah oui... c'est la le/les grimaces la avec ma bouche ((rire)) #00:33:19-1#
186	Interv. 1	((rire)) #00:33:19-1#
187	Larissa	attends... voilà je... tu vois je v/je/ ce soupir la... non franchement quand je vois ça je pense que je en/j'en ai marre... tu vois? #00:33:36-5#
188	Interv. 1	huhum #00:33:36-5#
189	Larissa	ou comme si hum:: je faisais pas très confiance à cette démarche que:: je suis en train de:: de proposer enfin... che pas j'aimerais pas trop:: dire que c'est ça mais... tu sais j'aurais souhaité être un peu plus vivace... si tu veux... #00:34:03-2#
190	Interv. 1	huhum #00:34:04-4#
191	Larissa	oui? #00:34:08-0#
		((bruits de la vidéo))
192	Larissa	attends je reviens juste:: #00:34:17-8#
	Vanessa	mais j'ai vu/je crois que le texte est/est... Comment je veux/je peux dire? Par rapport au texte de niveau trois... je trouve... Il est bien culturel... je sais pas... tout les textes sont... mais là il y a une manière bien française de parler... donc... c'est ça peut-être que peut être difficile... je ne sais pas comment...
193	Larissa	c'était par la... ((parle bas)) que je lui dis:: #00:34:50-4#
	Larissa	L'idée/bon... la suggestion après... c'est que toi même... tu faz/réponds à ces/ces questions pour voir... tu vois? Sur quoi il faut cibler... parce que parfois on apporte un truc authentique qui est très bien... mais je sais pas s'il est prioritaire par rapport aux autres choses... Je n'en sais rien... tu vois? Mais...
	Vanessa	D'accord... d'accord
194	Larissa	c'est pas... ce c'est ça... est on peut::... voir #00:35:14-7#
195	Interv. 1	huhum #00:35:14-7#
196	Larissa	je/j'ai quelque chose au quarante... #00:35:14-3#
197	Interv. 1	huhum #00:35:14-3#
198	Larissa	quelque... tu veux... voir quelque chose avant peut-être? #00:35:16-8#
199	Interv. 1	hum:: non:: je crois que non #00:35:21-9#
200	Larissa	c'est ça... #00:35:26-6#
	Larissa	suggestion... suggestion...
201	Larissa	voilà c'est ça... tu sais? #00:35:34-4#
202	Interv. 1	hum #00:35:35-6#
203	Larissa	tu peux nous montrer un petit peu? #00:35:42-9#
204	Interv. 1	quoi? la suite? #00:35:37-3#
205	Larissa	oui? oui... en fait un peu avant et un peu... comme ça oui on regarde ensemble la situation... #00:35:47-2#
	Larissa	Donc... description... et différence culturelle... donc... OK ? Pour que tu aies une idée... un peu... maintenant... Vanessa... je m'arrête::... j'aimerais feuilleter avec toi vite fait le/les dossiers... donc disons que/ce dont... là... donc... comme on a vu...

		là tu as si/ c'est le cas et si tu as le temps...
206	Larissa	ah c'était le premier dossier... "si c'est le cas"... "si tu as le temps"... #00:36:11-9#
	Larissa	travailler sur un registre moins soutenu tout à fait () Facebook... et là... suggestion... suggestion... ça dépend... de travailler ça d'abord... cette pair... qui est en fait une révision
207	Larissa	ah... dans/de commencer par qui et que et après y intégrer le a qui... alors que le manuel le propose les trois a la fois c'est ça #00:36:25-1#
	Larissa	Et après de rajouter ça... pas les trois à la fois...
208	Interv. 1	huhum... et la c'était le conseil qu'[nome da coordenadora pedagógica] t'avait donne #00:36:33-7#
209	Larissa	oui... mais après que j'a::/que j'ai assure le niveau #00:36:35-8#
210	Interv. 1	huhum #00:36:35-8#
211	Larissa	donc franchement je me rappelle pas l'expérience concrète si j'ai fait les trois a la fois si je... mais... tu vois? #00:36:45-0#
212	Interv. 1	huhum #00:36:45-0#
213	Larissa	s'il faut dire quelque chose... #00:36:47-9#
214	Interv. 1	huhum #00:36:47-9#
		pourquoi j'ai note ça? ah! mais... j'avais note la ce passage parce que je dis "suggestion" "suggestion"... je pas si c/ mais je me demande si parfois elle n'est pas livree a elle meme finalement... Vanessa... elle doit se débrouiller avec le tas de choses qu'on a:: dont on a discute... ou si bi/ou/ou autrement si c'est euh:: qu'il faut toujours relativiser les choses... "suggestion" c'est pas la Meilleure chose a faire... ou la SEule option tu vois? c'est... une sug-gestion... #00:37:25-8#
215	Larissa	
216	Interv. 1	huhum #00:37:25-8#
217	Larissa	donc c'est dans ce sens de... "Vanessa il y a toujours tellement de possibilités" #00:37:29-2#
218	Interv. 1	huhum #00:37:29-2#
219	Larissa	tu sais? donc... #00:37:30-8#
220	Interv. 1	oui #00:37:31-6#
221	Larissa	je... #00:37:34-2#
222	Interv. 1	oui et::: ça fait partie de ton rôle de donner une possibilité? #00:37:38-3#
223	Larissa	ah mon avis... oui de donner une possibilité... quand ils n'apportent rien mais la c'était une séance de découverte du manuel #00:37:51-3#
224	Interv. 1	huhum #00:37:51-3#
225	Larissa	quand on apporte des ((activités)) je/j'essaie de travailler sur ce qu'ils ont proposé et après j'essaie de donner quelque chose... si/ si j'ai quelque chose a dire... enfin... si j'ai une activité différente... #00:38:03-6#
226	Interv. 1	huhum #00:38:04-4#
		mais::: oui pour moi c'est/ ça c'est une question tu vois? hum::: dans quelle mesure je peux dire tout ce que je veux pourvu que j'aie mon disque dur plein d'activités a... a envoyer aux tuteurs après... donc parfois je/je m... oui je pense que je devrais avoir des tas de choses toutes prêtes... dont ils puissent se servir... meme si c'est pour changer ou pour ne pas... mais tu sais? je devrais avoir des choses toutes prêtes... #00:38:41-2#
227	Larissa	
228	Interv. 1	huhum? #00:38:41-2#
229	Larissa	c/c'est ça... et dans mon cas... j'ai pas tu vois? j'ai certaines choses mais... pas dans... enfin quand elle ne sont pas dans un modele tel que:: le moodle nous présente tu vois? #00:38:52-9#
230	Interv. 1	huhum #00:38:52-9#
231	Larissa	consignées dans une feuille... donc... je/j/je me retrouve un peu... moi meme démunie tu vois? s'il faut... s'il faut qu'on ait des choses tu vois? toutes prêtes... #00:39:09-1#
232	Interv. 1	huhum... et Larissa... quel est le but du tutorat? #00:39:19-5#
		Hum:: ((silence)) c'est de::: d'épauler leur euh::: ce/ce que ils éprouvent comme besoin... donc a/normalement... enfin habituellement dans une séance j'essaie de travailler toujours sur ce qu'ils ont apporte et de voir les problèmes les choses qui se présentent a l'occasion de/d'une un tel cours un tel contenu... mais la dans la séance de découverte je pense que le but c'était de dire "Vanessa" tu vois? "toi tu"... euh/pour qu'elle prenne conscience de ses limitations et de ce qu'elle peut faire et de ce que j'ai déjà tu vois? pour/ des astuces... #00:40:13-6#
233	Larissa	
234	Interv. 1	huhum #00:40:13-6#
		"ah... tu vois la il y aura un probleme... donc ce point langue la ça va être trop difficile non ce thème la par contre il adorent... tu peux commencer par ce" tu vois? donc::: mais je pense que le but du tutorat c'est de::: c'est d'être la tu vois? pour que le travail ne soit pas trop solitaire #00:40:34-0#
235	Larissa	
236	Interv. 1	huhum... d'accord et avant tu as dit "moi j'ai pas/j'ai pas disons ce grand disque dur pour envoyer des tas d'activités" mais... par rapport a ce que tu me dis de/de l'objectif du tutorat pourquoi tu devrais en avoir un... disons... #00:40:49-1#
237	Larissa	parce que je pense que une manière d'épauler les gens c'est de leur donner des choses toutes faites #00:40:56-2#
238	Interv. 1	huhum #00:40:56-2#
		pour qu'ils aient des/des modeles tu vois? "ah super ce qu'elle m'a envoye... mais ça me sert pas désolée" "ah super tu vois? la je vais adapter ou je vais me servir tel quel... et..." tu vois? mais j'ai l'impression que dans ce genre de conversation... je me demande si les choses avancent tu vois? #00:41:15-3#
239	Larissa	
240	Interv. 1	huhum #00:41:15-3#
241	Larissa	vraiment... donc::: meme... ((silence)) oui ((silence)) #00:41:29-1#
242	Interv. 1	ok #00:41:30-4#
243	Larissa	((silence)) ah je crois qu/bon... je crois que c'est ça:: de ma part... ah... ((parle bas)) on va y aller la... on revient un petit peu... #00:41:44-9#
	Larissa	c'est le thème de:::
	Vanessa	De:::
	Larissa	De::: J'ai oublié... De:::
	Vanessa	Entretien d'embauche
244	Larissa	tu sais? dans ce genre de situation parfois c'est vrai parce que j'ai oublié la la chose... le truc... mais parfois j'essaie de jouer un peu un rôle comme si "tu vois Vanessa moi non plus je ne sais pas:: les choses donc t'inquiète pas..." tu vois? comme si... une manière de devenir collègue ou des pairs c'est de dire moi non plus:: j'oublie:: je #00:42:19-4#
245	Interv. 1	huhum #00:42:19-4#
246	Larissa	et pas de partager... je me rappelle pas trop si j'avais vraiment oublié le thème la de:: du truc ou si... je jouais un peu... enfin... #00:42:31-6#
247	Interv. 1	pour redevenir collègues disons? #00:42:36-8#
248	Larissa	oui pour... peut-etre pour lui montrer que:: le tuteur ne sait pas tout tu vois? #00:42:45-1#
249	Interv. 1	huhum #00:42:45-1#

- 250 Larissa ((silence)) le tuteur... moi en l'occurrence... les tuteurs en général enfin ... #00:42:52-3#
- 251 Interv. 1 huhum #00:42:52-3#
- 252 Larissa mais... je sais/ je retrouve pas... #00:42:58-1#
- 253 Interv. 1 j'ai l'impression la euh:: de ce que tu as dit que ça rebondit un petit peu sur euh:: ce que tu disais avant... que c'était... en fait "on est des pairs"... euh... "elle n'est pas mon élève::" enfin #00:43:14-0#
- 254 Larissa non mais... la tu veux dire quoi? #00:43:15-3#
- 255 Interv. 1 euh:: quand tu dis par exemple "ah pour montrer que... bon on est collè::gue... on ne sait pas tout::..." enfin... j'ai l'impression que ça rebondit un peut sur ce que tu disais au début sur euh:: "la je me sens comme si j/si elle était mon élève"... #00:43:30-8#
- 256 Larissa huhum... ((silence)) oui... ((silence)) #00:43:39-3#
- 257 Interv. 1 est-ce que ça un rapport avec ça? avec cette sensation de... #00:43:44-6#
- 258 Larissa oui ce décalage non... que je ressens... n/je pense que... en tant que tutrice je sens que je suis une débutante comme elle dans le métier donc... mais en termes d'expérience de cours non... et:: et parfois j'essaie d'éviter qu'elle se sente:: démonie... je sais pas pourquoi... enfin... je pense que Vanessa en l'occurrence elle est très débrouillarde et tout mais... je dis pas si c'est moi qui... je/je me rappelle des angoisses tu vois? parce que je/je savais pas ceci... c/je croyais que c'était trop difficile et que je me sentais solitaire tu vois? alors que je pense que... avec ce genre de chose... de propos... j'essaie de l'accueillir si tu veux de... #00:44:40-0#
- 259 Interv. 1 huhum #00:44:40-0#
- 260 Larissa de faire autrement... oui... je pense que ((incompréhensible)) ((silence)) oui... #00:44:57-9#
- 261 Interv. 1 tu veux voir quelque chose plutôt a la fin? ou non? #00:45:01-9#
- 262 Larissa non... #00:45:01-9#
- 263 Interv. 1 moi j'avais note quelque chose encore... #00:45:03-2#
- 264 Larissa bien sur... #00:45:04-3#
- 265 Interv. 1 si... si tu as encore le temps... #00:45:04-3#
- 266 Larissa moi... oui #00:45:06-9#
- 267 Interv. 1 ça va? #00:45:06-9#
- 268 Larissa bien sur... #00:45:06-9#
- 269 Interv. 1 je voudrais voir vers:: cinquante cinq:: plus ou moins... non peut-etre... cinquante et... non... cinquante et un pardon... ((silence)) la oui... ((parle bas)) par la #00:45:19-1#
- ((bruits de la vidéo))
- 270 Interv. 1 et la... en fait qu'est-ce que tu fais la? tu peux... juste décrire? #00:45:38-9#
- 271 Larissa je:: je prends mon classeur et je sépare toutes les activités pour Vanessa... du semestre leçon telle machin et tout... et a la fin de la séance je:: je lui donne la certaines choses mais je vois qu'elle meme elle préfère qu'on attende au fur et a mesure que les unités se déroulent qu'elle me demande des choses... #00:46:03-3#
- 272 Interv. 1 huhum #00:46:03-3#
- 273 Larissa tu vois? #00:46:06-2#
- 274 Interv. 1 oui... on peut regarder un peu? #00:46:08-9#
- 275 Larissa la suite? #00:46:08-9#
- 276 Interv. 1 oui.. oui oui #00:46:11-4#
- Vanessa Pour vous... quel () a le plus () la plus... le plus... c'est ça
- Larissa Le plus de courage... la plus/tu vois... adjectif... substantif... c'est ça... un exemple...
- 277 Larissa tu vois? cette activité la... euh:: c'est:: c'est une activité pour faire... pour raconter des événements au passé... avec le:: euh:: le plus que parfait... et c'était la chose dont elle... qu'elle a évoqué au début du cours... donc:: #00:46:36-0#
- Larissa autre chose... (Vanessa)... je sais que/tu sais... je te balance
- Vanessa Uh
- Larissa Des choses comme ça... mais
- Vanessa Pour avoir
- Larissa Enfin... après tu
- Vanessa Une référence
- Larissa Tu prendras ton temps... histoire de plus que moi
- Vanessa Ah c'est pour moi?
- Larissa Oui... tu/uhn il faut décider enfin ce qui faut photocopier
- Vanessa Uhn
- Larissa Mais
- Vanessa Non... si tu veux tu peux rester et je peux petit à petit regarder et voir et te demander quand j'ai besoin
- Larissa Oui
- Vanessa Parce que... c'est comme ton matériel
- Larissa Oui... mais bon... Le plus-que-parfait... tu vois ?
- 278 Interv. 1 la les activités ce sont des activités a toi... #00:47:08-8#
- 279 Larissa huhum... #00:47:08-8#
- 280 Interv. 1 ou non? ou c'était sur moodle:: #00:47:10-3#
- 281 Larissa non c'était a moi... mais ce n'est pas que moi meme je les ai élaborées... #00:47:14-8#
- 282 Interv. 1 d'accord #00:47:16-2#
- 283 Larissa je... d'un livre tel... un autre livre tu vois? issues de... #00:47:20-0#
- 284 Interv. 1 huhum #00:47:20-0#
- 285 Larissa d'autres.. mais c'est pas moi qui/qui les a créés... #00:47:23-2#
- 286 Interv. 1 d'accord #00:47:23-2#
- 287 Larissa je les insère a certains moments du cours... je les découpe mais... je formule pas les consignes... je photocopie des choses... #00:47:31-2#
- 288 Interv. 1 d'accord #00:47:31-2#
- 289 Larissa tu vois? #00:47:31-2#
- 290 Interv. 1 d'accord #00:47:31-2#
- 291 Interv. 1 et la... bon juste pour refaire le parcours... donc au début vous avez commencé par l'observation de:: la table des matières... ensuite elle a feuilleté le ma/enfin... elle a regardé les évaluations... elle a un peu feuilleté le manuel avec toi:: vous avez vu la première leçon... et la elle regarde les activités... c'est ça? #00:47:52-6#

292	Larissa	oui... les activités que oui... que j'ai toutes prêtes mais... je les ai pas crees moi meme #00:47:59-1#
293	Interv. 1	d'accord... #00:47:59-1#
294	Larissa	tu vois? j'insiste... oui mais ça c'est a la fin tu sais? #00:48:00-6#
295	Interv. 1	et/et ça c'est... elle les voit... disons... elle les regarde une par une... presque #00:48:06-7#
296	Larissa	oui... presque... #00:48:08-7#
297	Interv. 1	et c'est beaucoup d'activité non? #00:48:08-7#
298	Larissa	tu sais... je crois que c'est beaucoup d'activité... #00:48:13-4#
299	Interv. 1	huhum... #00:48:14-1#
300	Larissa	oui... je/je crois... oui... #00:48:18-3#
	Larissa	Tu m'as dit que c'est vraiment du neuf pour eux et c'est dans le cadre
301	Larissa	mais tu sais la... pour cette activité j'essaie de justifier un peu la pertinence "Vanessa c'est toi qui m'avait dit que le plus-que-parfait va poser des problèmes" #00:48:30-7#
302	Interv. 1	huhum #00:48:30-7#
303	Larissa	donc tiens... tu vois? #00:48:33-0#
304	Interv. 1	huhum... #00:48:34-2#
	Larissa	des études du système éducatif...
305	Interv. 1	mais apparemment bon... elle dit "mais je peux les prendre:: au fur et a mesure" enfin... c'est comme si elle disait "c'est par pour/c'est pas maintenant que je vais voir ça" #00:48:47-4#
306	Larissa	huhum #00:48:47-4#
307	Interv. 1	mais:: tu/tu crois que c'est le moment ou non... enfin/ quand tu lui montre ça... quand tu lui donnes des activités... #00:48:55-7#
308	Larissa	euh:: pour moi je pense que c'est le moment de dire "Vanessa... voici tout ce j'ai a f/a dire"... #00:49:02-8#
309	Interv. 1	huhum #00:49:02-8#
		tu vois? ah:: mais... pour elle... je pense pas tellement tu vois? parce que c'est beaucoup de chose a analyser au cas pas cas... et comme moi je suis familiarisée avec ces activités pour moi c'est facile de/de feuilleter chaque activité... alors que
310	Larissa	pour elle pour découvrir l'une à l'une après avoir parcouru le programme... c'est un peu trop mais:: euh:: je pense que... tu sais... quand meme... c'est bien qu'elle sache qu'elle a des choses... qu'elle peut me demander des choses... parce qu'elle a déjà vu:: des tas de choses... ((rire)) de toute façon... tu vois? #00:49:39-4#
311	Interv. 1	huhum #00:49:39-4#
312	Larissa	meme si elle a pas pu... tu sais voir ça au détail #00:49:46-2#
313	Interv. 1	huhum #00:49:46-2#
314	Larissa	tu vois? #00:49:46-2#
315	Interv. 1	elle est partie avec tout ça... ou c'est reste avec toi? #00:49:47-7#
316	Larissa	avec certaines... certaines choses... je pense que de/de:: la première unité si je me rappelle bien... mais de toute façon dans nos séances le reste la... de/ enfin:: elle les prend au fur et a mesure... ((parle bas)) mais... oui... #00:50:06-7#
	Larissa	marche/non... c'est dossier deux... si je me trompe pas... voilà () voilà...
317	Larissa	m... tu/tu as d'autres... #00:50:15-1#
318	Interv. 1	hum... #00:50:15-1#
319	Larissa	parce que je voulais/je voulais dire un truc mais:: #00:50:17-2#
320	Interv. 1	oui... oui oui vas-y #00:50:17-2#
		non c'est... nah::... un truc global la c'est:: tu sais je vois que:: apparemment... euh::... je je sens un e/un/je ressens un écart entre si tu veux le discours le mental ou je lui dis "non tu fais ceci après tu fais cela... regarde la pertinence de ceci tu peux faire cela::" je propose des activités nanana... je pense que... c/c'est bien on va dire de faire ça... mais au niveau si tu veux émotionnel... je me sens... très éloignée tu vois? c'est comme si je prenais pas... plaisir... c/c'est pas que je m'y attendais a... a en être la plus heureuse mais... tu vois ça me... c'est très saillant pour moi que... c'est pas confortable tu vois de faire ce que je fais... #00:51:07-2#
321	Larissa	
322	Interv. 1	huhum... et c'est comme ça avec Vanessa ou avec tous les tutores? #00:51:10-8#
		ah je pense qu'avec tous les tutores... ((parle bas)) tous les tutoies oui... ((silence)) mais bon... je pense que... dans les cours aussi tu vois?... che pas si c'est un truc de Tutorat... peut-etre que c'est un p/un peu plus saillant parce que c'est un truc... enfin... ou je suis débutante si tu veux mais... cette sensation que je suis toujours très sérieuse... et que je/je prends pas... tant de plaisir... j/c/ca me gene un peu tu vois? de/de voir ça ((parle bas)) sur la video... #00:51:48-7#
324	Interv. 1	d'accord mais c'est une sensation que la video te suscite... ou c'est une sensation que tu as quand tu fais ton travail? #00:51:54-0#
325	Larissa	c'est une sensation que j'ai quand je fais mon travail et en plus quand je vois la video... #00:52:00-8#
326	Interv. 1	d'accord #00:52:00-8#
327	Larissa	euh:: voila ça se confirme si tu veux... #00:52:03-4#
328	Interv. 1	huhum... et tu vois une explication pour ça ou non? #00:52:06-8#
		bon... s'il faut expliquer... je pense que... peut-être je suis tellement préoccupée si ce que je fais va marcher ou pas "qu'elle la pertinence quels sont les objectifs est-ce que j'ai bien ciblé les objectifs... est-ce que c'est..." ((silence)) che pas chui tellement preoccupee de la chose... parce que... ça me travaille tu vois? meme avant le cours j'y pen/"ah ah" la
329	Larissa	préoccupation... et au moment de jouer si tu veux... pf... je jouis pas quoi... je pense que c'est ça... c'est/c'est... des préoccupations si je suis une bonne prof ou pas... si je veux vraiment continuer dans le métier... si je fais autre chose... et euh:: la bon... et... dans le meme temps... de plus en plus Simone je vois que c'est un métier très complexe tu vois? #00:53:01-3#
330	Interv. 1	huhum... #00:53:01-3#
		franchement je trouve que c'est très difficile de piquer un document sur internet et de proposer des questions... meme si on a des modèles... numéro un contexte de production... numéro 2 che pas tu vois compréhension détaillée... je pense que c'est quand meme très difficile... #00:53:14-6#
331	Larissa	
332	Interv. 1	huhum... #00:53:14-6#
333	Larissa	de faire ça... et donc tu vois... ça devient difficile... #00:53:20-5#
334	Interv. 1	huhum... #00:53:20-5#
335	Larissa	oui... #00:53:23-5#
		je crois que:: hum:: je sais pas si je voudrais voir encore quelque chose... oui... en fait il y a une chose qui m'intéresse... qui m'a interpellée un petit peu... c'est:: a la minute plus ou moins:: cinquante cinq et demie::... cinquante six... ((long silence)) en meme temps... Larissa... tu me fais penser a une chose maintenant... euh:: quand tu dis que tu te poses des questions... hum:: "je me demande... est-ce que je veux continuer un métier ou non:: si je suis bonne professeure ou non::" d'une
336	Interv. 1	

		certain façon le fait qu'on t'ait choisie pour être tutrice... c'est aussi une évaluation sur ton travail de professeur non? ((silence)) #00:54:18-1#
337	Larissa	oui... c'est que... j'oublie tu vois? un peu le contexte des choses et l'encadrement des choses... et je pense que c'est bien évident que bon puisque je suis plus expérimentée que les gens que j'ai des choses à dire... #00:54:35-0#
338	Interv. 1	huhum #00:54:35-0#
339	Larissa	donc c'est évident qu'on va me choisir... mais tu vois #00:54:39-5#
340	Interv. 1	c'est évident qu'on va te choisir? #00:54:39-8#
341	Larissa	dans le sens ou... j'ai plus d'expérience que les moniteurs... #00:54:46-7#
342	Interv. 1	et qu'est-ce que c'est que:: qu'avoir plus d'expérience? c'est plus de temps de travail? #00:54:50-2#
343	Larissa	c'est plus de temps... oui... plus de temps... je pense que c'est plus de temps ((rire)) tout court... #00:54:58-9#
344	Interv. 1	tout court? ((rire)) #00:54:59-3#
345	Larissa	oui ((rire)) #00:55:02-7#
346	Interv. 1	bon... #00:55:04-5#
347	Larissa	je veux pas dire que je sois la plus âgée d'accord? #00:55:06-0#
348	Interv. 1	((rire)) #00:55:06-9#
349	Larissa	c'est pas ça... ((rire)) pour autant... #00:55:08-7#
350	Interv. 1	alors... euh:: oui... on continue? parce qu'il y a quelque chose que je voulais voir là... #00:55:18-4#
351	Larissa	hum... #00:55:18-4#
	Larissa	Non... c'est une avalanche... tu vois... ça n'a... oui
	Vanessa	Eh
	Larissa	En plus... sur ce... ce bouquin là... Les jeux sont faits... il y a là une copie
	Vanessa	Uhum
	Larissa	Tu vois... que:iques... quelques activités qui peuvent se prêter à/à ce cours là... là je/j'en essaye de tirer quelques unes... Donc... pour le niveau quatre
	Camera man	C'est
	Larissa	C'est plutôt... pardon... deux... neuf... onze... treize... dix-huit...
352	interv. 1	en fait c'était ça ce que je voulais voir... euh:: j'ai vu que tu notais quelque chose.. c'est quoi? c'est un cahier... c'est un agenda? qu'est-ce que c'est? #00:55:59-3#
		voilà... à cette époque la c'était un classeur... ou... y av/je prenais une feuille:: une feuille blanche et je notais ((gst. anotando)) quelques choses... mais... euh c'est ça euh:: d'ailleurs dans la réunion la qu'on a fait j'ai évoqué ça... de comment organiser les informations comment avoir un suivi du tuteur... est-ce qu'il faut noter? euh:: est-ce que... che pas... #00:56:25-5#
353	Larissa	huhum #00:56:25-5#
354	interv. 1	huhum #00:56:25-5#
355	Larissa	donc j'ai l'impression qu'il faut noter quelque chose... il faut avoir un registre que les séances en elles memes tu vois? #00:56:36-5#
356	interv. 1	huhum #00:56:36-5#
		et donc j'essaie de:: de faire ça... de noter certaines choses... hum:: et la j'ai un autre classeur la pour chaque tuteur et la je fais pour chaque réunion maintenant une petite fiche ((gst. anotando))... fiche c'est ça... la date... et j'écris des choses ce qu'on a fait... #00:56:55-6#
357	Larissa	huhum #00:56:55-6#
358	interv. 1	mais j'écris pas:: enfin mes impressions sur la chose... c'est juste ah... "activité telle... euh:: question je sais pas quoi... livre..." tu vois? pour que... #00:57:06-2#
359	Larissa	huhum #00:57:06-2#
360	interv. 1	et ça aussi je:: je le fais dans l'espoir de pouvoir rédiger un rapport d'expérience là la fin du semestre du... enfin je:: j'ai jamais essayé... et je me demande bien s'il faut vraiment noter les choses pour... pouvoir être à même de faire ça... #00:57:26-3#
361	Larissa	huhum #00:57:26-3#
362	interv. 1	huhum #00:57:26-3#
363	Larissa	ou si c'est une question de vouloir le faire... ou si c'est les deux choses... donc pour le moment c'est ça... c'était un un:: un classeur chaque tuteur a sa... son plastique là... son sac plastique... #00:57:39-2#
364	interv. 1	huhum... tu les sépares et... #00:57:43-1#
365	Larissa	oui #00:57:43-1#
366	interv. 1	et dans ce sac plastique il y a seulement ces notes là? #00:57:45-7#
367	Larissa	il y a les notes et:: des documen::ts que je veux leur montrer:: des activités:: enfin... #00:57:54-1#
368	interv. 1	d'accord #00:57:54-1#
369	Larissa	voilà... si jamais... tu vois? #00:57:55-1#
370	Interv. 1	huhum... ok... bon moi je n'ai plus de questions... euh:: mais si tu veux commenter quelque chose... si tu as encore quelque chose que tu veux voir... ou que tu veux dire... ((silence)) #00:58:12-2#
371	Larissa	je pense que c'est ça... c'est... enfin... c'est l'histoire des émotions... tu vois? ((silence)) oui... #00:58:22-4#
372	Interv. 1	c'est ce qui te frappe le plus? #00:58:24-0#
373	Larissa	oui... euh je me trouve très sérieuse très sérieuse et:: et même à la fin tu vois? si on voit comment on prend congé #00:58:33-4#
374	Interv. 1	huhum #00:58:34-4#
375	Larissa	on s'entend très bien moi et Vanessa... c'est pas:: enfin il y a aucun... #00:58:38-2#
376	Interv. 1	oui #00:58:38-2#
377	Larissa	mais tu vois c'est comme si... #00:58:40-8#
		((bruits de la vidéo))
378	Larissa	"ah ok on a fini ça..." ((rire)) tu vois regarde... #00:58:44-4#
379	Interv. 1	d'accord #00:58:46-3#
	Larissa	donc:: je t'envoie le::
380	Larissa	voilà je lui ai envoyé le mail avec les/les choses... #00:58:54-4#
	Larissa	Eh je t'envoie les activités et tout... voilà... et voilà Vanessa... pour le moment c'est... c'est ça uhn
	Vanessa	C'est tranquille
	Larissa	Uhn
381	Larissa	((silence)) donc... enfin ce n'est pas:: je veux pas non plus en faire tout un plat tu vois? mais:: je/je ressens une pesanteur tu vois? #00:59:13-2#

382	Interv. 1	huhum #00:59:13-2#
383	Larissa	quelque part... de ma part... ((parle bas)) pour moi... #00:59:17-3#
384	Interv. 1	ça c'est la fin de:: de la video #00:59:19-0#
385	Larissa	c'est la fin #00:59:19-0#
386	Interv. 1	il y a plus rien? #00:59:23-0#
		((bruits de la vidéo))
387	Larissa	hum::: ((parle bas)) je crois que non... ((silence)) #00:59:34-7#
	Vanessa	Bon
	Larissa	On y va... alors ?
	Vanessa	On y va
	Larissa	Ça ((bruit))
	Vanessa	Alez-ou
	Fabio	Allez-u... zut ? allez zut ?... allez zut ?... uhn c'est fini ?
	Larissa	Oui... voilà... ça y est
	Vanessa	Então cê vai (na sala)
388	Larissa	aie::: voila... #00:59:50-5#
389	Interv. 1	en meme temps... vous étiez pressées ou non? c'est l'heu::re de ranger les choses... #00:59:57-3#
390	Larissa	((silence)) la je me rappelle pas trop... #01:00:03-2#
391	Interv. 1	huhum... #01:00:03-2#
392	Larissa	mais... je pense quand/quand je suis pressée ou tout je dis "bon... on s'arrête la d'accord on va déjeuner" je pense que je dis quelque chose d'habitude #01:00:14-8#
393	Interv. 1	d'accord #01:00:14-8#
394	Larissa	"ok on va déjeuner... ok je dois ter/finir parce que j'ai cours a a une telle heure mais... peut-etre que j'exagère mais... vrai/vraiment cette pesanteur la... #01:00:21-2#
395	Interv. 1	huhum #01:00:21-2#
396	Larissa	je/je la ressens moi... #01:00:24-7#
397	Interv. 1	d'accord #01:00:24-7#
398	Larissa	de toute façon... meme si:: peut être ça se voit pas tres:: nettement mais.. #01:00:28-3#
399	Interv. 1	huhum #01:00:29-3#
400	Larissa	enfin... oui? #01:00:30-5#
401	Interv. 1	d'accord Larissa... bon... je peux arrêter? oui? ok...

Anexo H. Entrevista em autoconfrontação cruzada

Autoconfrontação - BQ		
1	Interv. 1	() Vous êtes prêtes ? On y va ? Donc:: on va commencer:: en regardant la vidéo de Tatiana... donc Tatiana... tu peux avant de/de mettre la vidéo expliquer un petit peu... uhn::: comment ça s'est passé... en fait... comment... le contexte... disons... uh
2	Tatiana	Oui... bon... uhn... c'était... la deux/je crois que la deuxième... troisième... séance de tutorat avec Alice... et elle préparait... uhn::: elle préparait non... elle devrait me présenter son cours de... elle a/elle a un niveau quatre... oui... c'était un niveau quatre... la leçon deux du dossier un... où elle/elle devrait travailler avec le/la comparaison... la deuxième partie de la leçon deux du dossier un... tu te souviens ?
3	Larissa	Des voisins... oui... Voisinage
4	Tatiana	Oui... oui... en fait () en fait le discours rapporté elle avait déjà travaillé et on parle de/du cours sur la comparaison... c'est ça... Et... quand je dis "ah... on préparait"... non... elle devrait me montrer le cours préparé parce que... elle est un peu comme ça/à la fin du tu/du tutorat elle a commencé à apporter les fiches... mais au début elle n'avait pas de fiches... et alors ça... c'est comme si on préparait ensemble
5	Interv. 1	OK... oui... je pense qu'on peut commencer à voir... non ? oui ?
	Caméraman	On commence... C'est parti les filles
	Tatiana	D'accord... merci Fabio
	Caméraman	Je vous laisse
6	Tatiana	Ih... oh la... ici... je vais... ops... pourquoi j'ai fait ça ? je vais directement à la minute que j'ai choisie... non?
7	Interv. 1	Uhn... en fait... non... en fait je voulais voir quelque chose avant... vers uhn...
8	Tatiana	Uhn... d'accord
9	Interv. 1	Presque trois minutes... un peu avant...
	Caméraman	On commence... C'est parti les filles
	Tatiana	D'accord... merci Fabio
10	Interv. 1	Un peu avant peut être... un peu/un petit peu avant
	Tatiana	Et alors ce cours-là tu vas réviser... comment tu penses
11	Interv. 1	Voilà
	Tatiana	Quand tu as dit que tu as déjà fait le cours dernier... comment tu as fait? Parce que tu as dit "ah... j'ai déjà commencé"

	Alice	Oui... Oui... c'est parce que ici on a/ on a un exercice pour "identifiez la situation avant et la situation actuelle"... on n'a pas eu de temps d'observer l'imparfait et le::
	Tatiana	Ah... oui ils ont juste répondu l'exercice?
	Alice	Oui
	Tatiana	D'accord... Et alors ce cours-là tu vas réviser... comment tu penses à reprendre le texte? Tu vas demander à quelqu'un de le lire?
	Alice	Non... je pense que je vais mettre le/les exemples dans le ((le portable d'Alice sonne))- pardon - les exemples dans le/le tableau
	Tatiana	ah... tu vas mettre directement
	Alice	oui..... Ahn:: Et aussi... (je vois).... on va faire le point langue... et après ça je vais donner quelques verbes et on va essayer de faire ensemble... "ah le verbe avoir" à l'imparfait... tu penses pas (que c'est une bonne idée)?
	Tatiana	Non... ça va je:
	Alice	le verbe être
	Tatiana	[je crois que je vais fermer
	Alice	uhn.....
12	Interv. 1	Je crois qu'on peut s'arrêter un petit peu là... oui ? Larissa... j'ai vu que tu as remarqué quelque chose... tu as noté quelque chose... pendant que tu regardais... oui ?
13	Larissa	Bon... j'ai noté deux choses là... c'est... l'insistance sur "comment"... comment tu comptes faire telle chose... et uhn: au moment où elle... règle là son portable... uhn dans un premier temps tu/tu silencies mais après tu continues la conversation pour qu'elle se... qu'elle fasse les deux choses... à la fois et... je me suis beaucoup () tu vois... dans le truc... pas dans la vidéo qu'on verra... pardon... parce que c'était (un type) de séance mais l'histoire de... OK... je fais ça par/il nous explique les choses mais comment... comment... et c'est ça qui est... enfin... je... je vois
14	Tatiana	D'accord
15	Larissa	Pourquoi tu poses ce genre de question... enfin... c'est ça
16	Tatiana	Co/comment elle a... elle/elle prépare le cours ?
17	Larissa	Et que... je vois comment tu fais... pour extraire
18	Tatiana	Ah d'accord
19	Larissa	Ce qui aurait été vécu en classe pour se/pour connaître vraiment comment elle... elle propose des choses... ou... ou alors
20	Tatiana	Uhm
21	Larissa	Parce que en racontant parfois/ah je vais faire ça... après je vais aborder je sais pas quoi... après je vais... OK... mais...
22	Tatiana	Oui oui
23	Larissa	Comment ? enfin... () tu vois?
24	Tatiana	Et tu fais la même chose ?
25	Larissa	Dans une séance régulière... oui
26	Interv. 1	Oui... d'accord... et là vous arrivez à extraire ce qui vous faut pour comprendre le... ce qui se passe... dans le cours ?
27	Tatiana	Hm avec elle pas vraiment... elle est:: je crois qu'elle... est trop généraliste... ah ça s'est bien passé... ah je... mais/mais bien sûr... c'est mieux quand on demande ah comment... tu as/tu fais... mais comment tu penses à faire... elle:: exprime mieux... elle essaie de... enfin... de répartir là les... les étapes... mais... je sais pas... et toi ?
28	Larissa	Moi... je vois que tu essayes vraiment de creuser... et... je me reconnais dans ça... enfin... je me reconnais... bon... OK... on va voir ce que Alice va répondre... enfin... est-ce qu'on/on arrive à visualiser une démarche ? non... enfin... on recommence là... c'est... Et... et... Voilà... c'est vrai que parfois avec... qu'en posant la question comment... comment ou quoi... on n'arrive pas non plus trop à... cerner... non... les choses comme... enfin... l'idée/le genre de réponse "ah ça s'est très bien passé" c'est comme si on bouclait le sujet... bon... si c'est/puis que c'est/c'est bien passé OK... on va... on va parler de ce qui ne s'est pas bien passé... mais parfois... je pense que dans le très/dans le tout est très/s'est très bien passé il y a des choses à exploiter... enfin je/je sais pas trop comment ()
29	Interv. 2	Tatiana... avec les autres... quand tu fais la même chose... tu arrives à obtenir plus d'informations... c'est ça ?
30	Tatiana	Je crois que ça dépend c'est de l'expérience... de:: du professeur là... du moniteur... mais... je sais pas... je/je trouve aussi qu'elle est plus timide... peut être parce qu'elle ne me connaissait pas et... peut être parlait moins:: oui
31	Larissa	Deuxième séance... si () deuxième... troisième... peut être
32	Tatiana	Oui... c'est... pense... peut être uhn:: elle était un peu timide de dire... ou peut être c'est moins d'expérience... ou... j'aurais dû demander d'une autre manière
33	Larissa	Comment ?... non... franchement... comment on aurait pu faire ?
34	Tatiana	Peut être... peut être j'aurais dû l'obliger de faire la fiche... tu est obligée de faire la fiche... d'accord
35	Larissa	Non... (tu sais... dans) ce que tu dis... bon
36	Tatiana	Parce que la fiche nous aide... dans/dans les autres séances elle a apporté la fiche j'ai vu mieux le/le parcours... eh:: moi...
37	Larissa	Oui... je

- 38 Tatiana Et on avait peu de temps aussi... c'est ça le problème... parfois on/on avait une heure de/de tutorat par semaine... et parfois eh:: comme le cours/elle/elle a dit comment ça s'est passé... non... comme elle a dit/et un peu comment elle allait faire... mais... comme elle a dit "ah s'est passé bien::" et/et on devrait voir le cours de la semaine là peut être... parfois je dis "ça va... au revoir"
- 39 Larissa Oui... on va pas
- 40 Tatiana Et aussi parce que à cause de la grève... elle a/elle a dû... remplacer beaucoup de cours et faire quatre heures de cours le samedi... je sais pas et... elle était débordée la pauvre et... je veux/je voulais l'aider et
- 41 Larissa On essaye de prioriser... la priorité prioritaire... non ? de ce qu'on voit... si tu veux parmi les
- 42 Tatiana Oui... mais toi aussi... tu as ce problème ? de temps ?
- 43 Larissa Oui... da/au départ/dans le... dans le premier semestre... le deuxième semestre que je fais le tutorat comme je viens de... te dire... dans le premier semestre on prenait j'sais pas moi deux heures... deux heures et quelques... maintenant... moi même j'essaye... de réduire ça à cinquante minutes... une heure... eh:: pour des raisons pratiques... d'emploi du temps et tout... mais... je/je pense que... je/je veux/moi même... comme tutrice étab/sav/savoir prioriser certaines choses... parce que si je vais essayer de/de/de parler de tout... de ce qui va bien... de ce qui ne va pas bien... de ce qui... de/des choses qu'on pourrait faire... qu'on aurait pu... tu sais... on va se... moi... je () de/de recevoir des gens pendant trois heures... tu vois... je ne veux pas ça... je pense que c'est ne pas productif pour personne mais... enfin
- 44 Tatiana Moi... je... je dis que je priorise... le cours que sera fait... et toi ?
- 45 Larissa Je... je priorise pas ça... je/bon... si je me rappelle bien... je priorise... le programme... tu vois... tu es en retard... tu as du retard... tu es trop en avance... eh::... parce que
- 46 Tatiana Eh dans mon cas... elle était en retard
- 47 Larissa Non... mais c'est habituel... non... d'être/qui n'est pas en retard ?
- 48 Tatiana Uhn:: je sais pas... pas moi
- 49 Larissa Enfin... bon
- 50 Tatiana D'accord
- 51 Larissa Je pense que...je/ j'essaie d'avoir un truc plutôt... pardon... plutôt global... tu as trop/tu as trop de retard... tu as peu de retard... ou trop en avance... et::... j'essaye de voir... si... par exemple... elle commence à me raconter eh:: la dernière séance... et je vois que... c'est bien... enfin... on a discuté tout... je vais pas couper ça pour le prochain cours... pour/pour aborder le prochain cours... tu vois ?... par contre si je vois que bon... enfin... il n'y a pas grande chose à dire... là je ne priorise pas... si je me rappelle bien
- 52 Interv. 1 Donc... si j'ai bien compris... parfois vous posez des questions sur comment pour creuser un peu plus... mais au même temps vous êtes... enfin... vous:: voulez prioriser certaines choses... quand est-ce que vous savez quand il faut développer et quand il faut ... enfin... couper un peu le sujet... passer à autre chose ?
- 53 Tatiana Je regarde l'heure
- 54 Larissa L'heure
- 55 Tatiana Je regarde l'heure... on a le temps de discuter ? désolée... non... non... ça dépend aussi de ce que Larissa a dit... de l'intérêt... du tuto/tutoré... non ?
- 56 Interv. 1 Uhum
- 57 Tatiana De/de raconter... Peut être c'est important qu'il raconte ce qui s'est passé pour... pour ne pas::... ne pas avoir de/ce problème... ou peut être c'est quelque chose qui s'est bien passée... ce semestre je me souviens pas si elle a dit... elle n'a raconté rien qu'elle était très... très contente... elle a raconté des petits problèmes et tout... mais parfois les/les tutorés me racontaient "ah... c'est bien marché"... c'était ah... avec Mauricio ... n'a pas été filmé... mais il... il voudrait me raconter... "ah... j'ai/j'ai donné cette activité... c'est bien passée... un élève m'a dit telle chose"... D'accord... J'écoute...
- 58 Larissa Je sais... je/je pense que... uhn... bon... je vais généraliser notre travail... on... on pourrait voir ce qu'il faut traiter... entre guillemets... mais si on voit que la/mais aussi c'est/c'est un espace pour que le tutoré s'entraîne à raconter des expériences... et je pense que c'est pas du tout évident de raconter des expériences avec une situation de travail... je vous dis ça... mais bien sûr c'est un avis personnel... parce que moi j'ai vu beaucoup de difficulté à le faire... donc comme tutrice... je sais pas... c'est à mon issue même... je veux dire... bon... si... telle tutoré veut s'emballer dans la conversation sur le système éducatif français et comme elle va faire pour adapter ça en cours... d'accord... eh... bon... Ok... désolée... la semaine prochaine on revient sur... un problème là que je pense... qui a lieu... tu vois... donc... voilà... je pense... on peut faire beaucoup de choses dans cet espace... parfois c'est un peu compliqué... je pense
- 59 Tatiana De gérer ce qui est plus important de discuter
- 60 Interv. 1 Uhum... Tatiana... je voulais reprendre une chose que... que tu m'avais dit... dans l'autoconfrontation simple... et c'est sur ce passage là... est-ce qu'on peut revenir juste dix secondes ?... il y a/eh:: Alice te dit quelque chose là... non ? comme dix secondes avant... on va essayer de faire attention...
- Alice ça je vais donner quelques verbes et on va essayer de faire ensemble... "ah le verbe avoir" à l'imparfait... tu penses pas (que c'est une bonne idée)?
- Tatiana Non... ça va je:
- Alice Le verbe être
- 61 Tatiana Là ? tu penses pas...

62	Interv. 1	Oui... oui... et après quand tu continues... tu peux montrer le... oui ?
63	Tatiana	D'accord... je... je suis allée fermer la porte parce que les gens parlaient... je sais pas...
	Tatiana	uhn... Peut-être... tu leur a demandé de lire en classe... de lire/ils ont lu/bien sûr tu leur a demandé de lire... ils ont lu ahn:: (en silence) non? Ce que tu peux faire pour réviser avec eux... parce que ça été jeudi non?
	Alice	Oui
	Tatiana	Ils ont eu le week-end
64	Interv. 1	C'est ça... elle te demande si... si ça pourrait marcher... et tu lui suggères quelque chose de légèrement différent... je veux savoir si... uhn... dans ce genre de situation... si tu fais pareil... toi... Larissa... Uhn... je me souviens que dans l'autoconfrontation simple tu m'avais dit "ah... j'avais l'impression que ça marcherait pas..." ((rire))
65	Tatiana	C'est le que elle/elle allait fait
66	Interv. 1	Oui... oui... c'est ça
67	Tatiana	Peut être à mon idée n'allait pas marcher non plus... mais j'ai essayé de l'aider quand même... et ce qu'on a discuté c'est que je.../ je ne suis pas incisive... je dis "ah... ce que tu peux faire..." tu fais comme ça ?
68	Larissa	Oui... je
69	Tatiana	Ou tu dis "non... tu fais ça... attention"
70	Larissa	Tu sais... je... je... je pense que d'une part je/je ga/je enfin... je dis plein de choses... ah... tu peux faire ceci... ceci... cela... cela cela... et il dit non uh... pardon... comment ? tu reprends ? je dis plein de choses à la fois... mais... et après je dis "si tu veux... non... si tu veux... tu pourrais"... tu vois... je dis "tu fais" ça et "mais si tu veux" comme si... donc j'essaie toujours de relativiser les choses... parce que je pense que... comme tutrice c'est toujours... je pense qu'elles attendent/ils attendent des choses de nous... je/je sais pas si je fais le point à mesure de donner des choses à cent/qui sont sûres à cent pourcent... parce qu'il y a jamais en tout cas cent pourcent... sûr... non... dans notre métier... mais dans le même temps je/je/je dois... je veux relativiser la chose... donc je dis de faire... mais uhn pas tant que ça... vous pouvez faire une autre chose... mais si je vous dis de faire ça... c'est parce que à mon avis... il est basé sur quelque chose... donc... vous pouvez bien le prendre et voir comment ça marche chez vous... donc je/oui... je pense que je fais comme toi
71	Tatiana	Quand/quand tu dis que ton argument est basé sur quelque chose... tu laisses claire au tutoré... "ah... j'ai appris"
72	Larissa	Uhn... pourquoi je dis ça ?
73	Tatiana	Oui
74	Larissa	Je me rappelle pas disons... bon... selon... Puren... deux mille machin... tu vois
75	Tatiana	Non... je dis... parce que je dis par exemple ah "j'ai/quand j'ai/j'ai vu une fois avec [nome da coordenadora pedagógica]... j'ai vu une fois avec Simone... ou quelqu'un m'a dit que"... tu fais
76	Larissa	Ah oui... je dis ça... une autre autorité... ah... il y a... non... parce que tu sais... [nome da coordenadora pedagógica] dis que je sais pas quoi... tu te rappelles eh... dans la réunion... et... tu vois... j'évoque... oui... je dis "ah... quand je travaillais à l'A ((escola de línguas)) eh::"
77	Tatiana	Et pourquoi tu penses que tu fais ça... Larissa ?
78	Larissa	De... de faire un appel à un autre opnion... on va dire comme ça ?
79	Tatiana	Oui
80	Larissa	Bon... déjà parce que parfois je ne me sens pas très rassurée... tu vois... en tant que tutrice... et parfois je n'aime pas être assertive sur un truc alors que je dois en/l'être un peu... parce que... si la personne dit "je ne sais pas"... si () et il me raconte que "bon... je sais pas... j'ai aucune idée"... "ah... d'accord... merci"... tu vois ? je veux pas que leur/ que le tutoré reparle (moins vide)... donc je dis... j'évoque... et parce que c'est mon repertoire... enfin... je/sur le moment... au moment où les/les questions là... les problèmes... je sais pas quoi... émergent... je me rappelle certaines choses... c'est inévitable... quoi... et... et je réfléchis sur le moment même... tu vois... donc c'est pour/pour ça que parfois je dis plein de choses... selon ceci... selon cela... ah je me suis rappelé une histoire... parce que je réfléchis sur le moment... c'est... donc
81	Interv. 1	Et Tatiana... là... uhn... tu es sûre que ça marcherait pas ? ou enfin... tu relativises... parce que tu as dit que tu relativises... vous deux... vous avez dit ça... mais tu relativises parce que tu n'est pas sûre si ça marcherait ou pas... ou tu relativises parce bon... peut être que ta solution... on ne sait pas si ça marcherait... enfin
82	Tatiana	Je relativise pour qu'elles ne se sentent pas obligées de faire/pour qu'elles ne se sentent pas je sais pas faire le cours... c'est ça ce qu'elle me dit
83	Larissa	Oui
84	Tatiana	C'est ne pas parce que je... je:: je crois peut être que ma solution marcherait pas... c'est pour qu'elles se sentent pas mal
85	Larissa	Oui... je suis d'accord... enfin... je me vois dans ce que tu dis
86	Tatiana	Parce que je crois que ma solution serait la meilleure ((rire))
87	Interv. 1	Oui
88	Tatiana	Mais je vais pas dire "la mienne est la meilleure"... tu... tu vois
89	Larissa	Je pense que... il faut qu'ils puissent éprouver des choses... tu vois... même si... bon... d'accord... Larissa m'a dit ça... Tatiana m'a dit ça... je vais dans le cours je fais ainsi hm ça a marché... hm ça n'a pas marché... je pense qu'ils doivent pouvoir faire l'expérience de... de choisir justement... et de pas prendre

90	Interv. 1	Même quand tu sais... pardon... même quand tu sais quand/de ton expérience que ça marcherait pas ?
91	Larissa	Non... je/j'essaye de me rappeler un... un cas précis... on va dit peut être de... uhn... j'ai pas de... j'ai pas de... bon... je me rappelle... je ne me le rappelle pas... je vais dire de la traduc/traduire en classe... uhn... je pense que si la personne dit tout le temps "ne traduisez pas... ne traduisez pas... ne traduisez pas"... ça va pas trop aider... donc s... je/je/là... je propose une liste des choses possibles qui peuvent être faites... pour... et je répète trois fois dans le tutorat... tu vois... pour que la personne voit que ça va pas trancher... mais je/je dis jamais "désolée... ça va pas marcher"... je sais pas si j'ai répondu
92	Tatiana	Moi non plus... je dis pas "ça va pas marcher"... je ne me souviens de... d'avoir dit
93	Interv. 1	D'avoir
94	Larissa	Mais ils te posent la question? Oui... Peut-être
95	Tatiana	Mais peut être nous devrions dire... il y a des gens qui marquent... seulement quand on/quand quelqu'un dit... tu vois... ça marche pas
96	Larissa	Je vois que... par exemple... oui
97	Tatiana	Mais ce que j'ai dit dans l'autoconfrontation simple... je crois... au moment de... cette confrontation c'est que/d'autoconfrontation... c'est que:: quand on... parfois la personne apprend avec les erreurs... moi... j'ai beaucoup appris avec des erreurs... mais... quand je/je... je m'arrête et je pense ah... mais... je n'ai pas vraiment appris toute seule
97	Larissa	Uhum
99	Tatiana	Je me souviens que quelqu'un avait suggéré quelque chose... que... quelques choses on remarque toutes seules... d'autres... c'est quelqu'un qui nous dit
100	Larissa	Mais tu vois... en occurrence je vois qu'Alice... elle peut/elle le/c'est comme si elle demandait ton avis... je vais... l'en/l'enseignant des verbes et on va faire l'imparfait... je pense qu'elle dise ça et... elle te regarde comme si elle... non... voulait que tu en dises quelque chose
101	Tatiana	Peut être elle re/elle voit mon visage... si je suis sérieuse
102	Larissa	Peut être c'est le moment de dire... voilà... voilà... ()
103	Tatiana	Elle dit "ça va pas"... et
104	Larissa	Oui... oui... mais tu sais... et quand... quand on suggère quelque chose... que le tutoré la met en place... mais qu'il dit uhn... tu vois ça a pas trop marché... ça m'a arrivé une fois et je ne savais pas quoi faire... ça t'est déjà arrivé ?
105	Tatiana	Que la personne a dit ça a pas:: ma/ça n'a pas marché ?
106	Larissa	Que tu suggères... ça n'a pas marché comme on avait imaginé
107	Tatiana	Uhn... non... quand elle a fait quelque chose que j'ai suggéré elle a dit après que ça a été bien
108	Larissa	Bon... il n'y a plus... bon... pour moi... c'est la majorité... mais je me rappelle un cas... enfin... récent
109	Tatiana	Ah non... mais d'autres
110	Larissa	Et la personne m'a dit que bon... tu sais... j'ai fait ce que tu m'avais dit de faire... mais
111	Tatiana	Non... je ne souviens pas
112	Larissa	Dans l'examen ils ont fait... ils ont fait la même erreur... tu vois... enfin
113	Tatiana	Hm peut être... mais je ne me souviens pas... mais probablement ça s'est passé... je me souviens/j'ai jamais été tutoré... mais quand j'avais des réunions avec des cordinatrices de mes cours je me souviens qu'elles ne disaient pas "ça tu peux pas faire"... je me souviens qu'elles disaient:: doucement... uhn... elles étaient... je sais pas... plus... elles étaient calmes... elles ne disaient pas "non... tu vas pas faire ça"... elles disaient "ah... tu vois... c'est... c'est mieux de faire ça"... je ne souviens pas que quelqu'un me... si quelqu'un me grondait... me disait "non... ça va pas"
114	Larissa	Ou était assertif... non
115	Tatiana	Non... je crois que non... peut être je serais traumatisée quand j'avais commencé si quelqu'un m'avait dit ça... je sais pas
116	Larissa	Peut être
117	Interv. 1	Vous voulez regarder un autre extrait ? tu avais sélectionné aussi uhn... c'est minute trente... ce/c'était ça ?
118	Tatiana	Oui... je vais mettre... on a déjà discuté... pas discuté... mais j'ai déjà parlé un petit peu... c'est trente
	Alice	alors ce que j'ai pensé c'est de faire/ de mettre les phrases par exemple... seulement avec la quantité.. beaucoup de phrases uhn je/je/j'écrivais avant d'arriver... parce que je/je () (de la maison) en retard... parce que je voulais venir une demi-heure avant pour faire ça
	Tatiana	ah tu écrivais...
119	Tatiana	Ce qui est important c'est que elle a dit... tu as entendu?

12 0	Larissa	Je/je/j'aurais voulu venir plus tôt non
12 1	Tatiana	Plus tôt pour faire... pourquoi j'ai sélectionné cet extrait là... justement ce que j'ai dit... que au début elle n'avait pas des fiches...
12 2	Larissa	Uhn
12 3	Tatiana	Elle/elle notait... bien sûr... elle préparait mais pour elle... alors j'allais pas comprendre ses notes et tout... et elle a dit "ah:: j'aurais voulu venir trente minutes avant pour préparer... mais... l'idéal c'est que le tutoré prépare... je ne sais pas... trois jours avant... mais elle n'a pas fait... et:: ou un jour avant pour qu'elle me montre... et l'idéal de ce que j'ai...j'ai/j'ai été ensuite ici c'est que:: on doit discuter la séance/le cours de l'autre semaine... mais en général je parlais avec elle des cours de la semaine où on était... Et c'était compliqué
12 4	Larissa	De la semaine on est... oui... bien sûr
12 5	Tatiana	Et c'était compliqué... si/si on devrait:: réorganiser quelque chose on n'avait pas de temps
12 6	Larissa	Là c'est vrai... si on travaille sur le truc de la semaine même c'est/c'est dure parce que tu/tu as une marge petite
12 7	Tatiana	En général avec Vanessa vous discutiez une semaine après le
12 8	Larissa	Avec Vanessa ? oui... c'était... la semaine d'après... ou la passé
12 9	Tatiana	Et elle portait les fiches ?
13 0	Larissa	Non... la majorité... la plupart des séances... non
13 1	Tatiana	Mais même... mais quand même vous discutiez...
13 2	Larissa	Oui... on faisait
13 3	Tatiana	Je discutais très peu avec Alice de l'autre semaine... bon... on faisait le tutorat mardi... alors on discutait le cours de mardi... jeudi... parfois le cours de mardi mais de l'autre mardi... mais en général elle disait "ah j'ai pas trop vu... alors j'essayais de voir un peu et suggérer quelque chose... mais rarement elle faisait ce que je suggérais... elle aimait faire à ça façon... alors... d'accord... c'est son cours... c'est ce que je lui disais... c'est ton cours
13 4	Yve	Eu acho que não é aqui... é ?
13 5	Larissa	Tu sais... quand j'ai vu l'histoire de la fiche... vraiment... j'ai eu des soucis avec un/un autre tutoré parce que il n'y avait jamais des fiches et jamais d'organisation compréhensible... enfin... pour moi... donc pour Vanessa... par exemple... uhn: elle m'a fait... trois séances... elle m'a fait des fiches pendant trois séances... je crois... et après
13 6	Tatiana	Au début ?
13 7	Larissa	En milieu... parce que je/je lui avait::... je lui en avait demandé... tu vois ? mais après plus que je voyait que pour elle... apparemment... c'était une tache de plus à faire... j'ai vu bon... peut être qu'on va préparer les trucs ensemble... on va numéroter les choses du/dans le manuel... on ne va que sur le manuel et... et::... je pense que avec mes tutorés... uh j'ai toujours du mal à organiser la/la manière de prendre des notes et de retenir ce qui a été discuté... j'ai déjà enregistré des séances... comment tu fais... j'ai déjà enregistré des séances... je ne l'ai jamais réécouté... et je je s/je vois que certains font la/une fiche... avec/mais ça... ça marche... avec la fiche... on travaille sur la fiche... avec Vanessa ça marchait pas... on travaille pas sur le cahier
13 8	Tatiana	C'est à dire... tu notes sur la fiche ce qu'elle allait faire pour se souvenir
13 9	Larissa	Ceux qui apportent les fiches... je a/écris dessus
14 0	Tatiana	Non... mais/moi je:: je note sur mon cahier
14 1	Larissa	Tu as un cahier de
14 2	Tatiana	Non... ce n'est pas un cahier spécifique... elle est une partie de mon cahier
14 3	Larissa	Ah oui... là... ah mais c'est comme moi... ah oui... ça va
14 4	Tatiana	Oui... j'ai/je/j'ai pris des notes... et... et en général je demandais alors pour cette activité... ah... laisse moi voir... tu as:: onze élèves... ah... d'accord... au lieu de demander "combien d'élèves ?"... non... je le regarde
14 5	Larissa	() solution
14 6	Tatiana	"Ah... tu as de/et la psychologue là... la femme... elle te/te donne encore des problèmes ?"
14 7	Larissa	Je vois... non... c'est vrai... Tatiana... je/je travaille avec ce cahier là
14 8	Tatiana	Et ça t'a aidé ?
14 9	Larissa	Ainsi/beaucoup... parce que j'ai un fil de la chose... oui... mais je veux dire... pour eux... pour qu'eux ils s'organisent... je pense que pour v/je ve/bon... on parle de Vanessa mais je... dans quelle mesure a/nous apporter la fiche... ça peut vraiment aider les gens qui comment/qui/qui travaillent là et uhn

15 0	Tatiana	D'accord
15 1	Larissa	Et si ce n'est une activité de plus à faire pour le tuto/hm
15 2	Tatiana	Bon... peut être... je/je pense à Alice... peut être elle faisait pas la fiche parce que... elle avait déjà fait cours avant et elle ne/ne l'avait jamais faite... je pense que pour un moniteur ou un professeur débutant... c'est important... mais après qu'on a déjà commencé à s'organiser à notre manière
15 3	Larissa	Comment faire revenir ()
15 4	Tatiana	C'est difficile... moi même... j'ai:: j'ai/j'ai eu des problèmes... pas des problèmes... ça a été une tache de plus quand/quand j'ai dû faire la fiche... pourquoi... je/j'avais l'habitude de préparer comme tu as dit... numéro un tata... deux tatata
15 5	Larissa	Oui
15 6	Tatiana	Mais la fiche aide... je me souviens que j'ai discuté avec [nome da coordenadora pedagógica] une fois... je... e/elle m'a dit "ah... regarde... tu as beaucoup de compréhension oral de... et/et suivies
15 7	Larissa	Rien comme ()
15 8	Tatiana	Tu/tu aurais pu/si/si tu avais organisé... tu aurais vu ça... c'est vrai... mais/mais (même) quelqu'un plus expérimenté... peut être c'est intéressant de... pas de faire la fiche complète... ah... après écrire tout... après l'activité un je ferai... mais décrire ah... ça sera compréhension de l'oral... deux... ça sera expression écrite... peut être c'est bien
15 9	Larissa	Peut être/donc je demande comment montrer ça au tutoré... parce que à mon avis
16 0	Tatiana	Oui:
16 1	Larissa	La fiche peut nous aider à voir quoi ? enfin... ah le quoi... le qu'est-ce que... bon... qu'est-ce qu'ils vont faire... ils vont faire ça... ça et ça... et là j'ai de l'espace pour travailler sur comment... ah ok... comment tu vas passer de cet exercice là à ce... mais quand on n'a même pas la/le fil... non... la séquence prévue... et qu'on doit construire et la séquence et comment... je pense que c'est un peu trop... tu vois... pour moi
16 2	Tatiana	Oui... non... moi aussi
16 3	Larissa	Et donc
16 4	Tatiana	Il y a/on perd plus de temps... on perd plus de temps quand on discute avec eux... sans un support... mais je suis d'accord que parfois faire le support pour eux... c'est dure aussi... uhn... bon... quand même... ça a marché... on faisait le tutorat même quand elle apportait pas la fiche et c'était la plupart de... des séances
16 5	Larissa	Mais j'aime bien ça... cette variation... non... parfois avec fiche... parfois sans fiche... parfois... on parle de ceci... parfois de cela::
16 6	Tatiana	Dans le cas d'Alice... je crois que serait mieux avec la fiche
16 7	Larissa	Tout le/tout le temps... oui
16 8	Tatiana	Parce que il/même je disais à la fin de/du tutorat "tu serais bien de m'envoyer le/la fiche" ou... mais je disais pas "tu m'envoie"... je dis "ah... il serait bien si tu veux tu m'envoie... un email... on prépare l'activité... je sais pas mais
16 9	Interv. 1	Et pourquoi... Tatiana... dans le cas d'Alice ce serait bien ?
17 0	Tatiana	Parce que elle est... parce que on discutait ce que Larissa a dit... elle discutait les cours de l'autre semaine avec Vanessa... je voudrais discuter avec Alice aussi... seulement les cours de l'autre semaine... pour qui les... pour que les cours de cette semaine où nous sommes soient préparés... je crois qu'avec la fiche... serait mieux... si elle avait fait la fiche avant... les cours seraient déjà bien préparés... au moins... seraient bien préparés au moins... on verrait plus vite
17 1	Larissa	Voilà... on saisisrait plus vite le/oui
17 2	Tatiana	Pour passer au cours de la/ce semaine... sans la fiche... je perdais plus de temps... parce que je devrais comprendre qu'elle allait d'abord faire ses tableau
17 3	Larissa	La séquence des choses
17 4	Tatiana	Après "nanana... nanana... na"... mais ce/ce qui a été bien ce que j'avais déjà fait ce niveau... avec ce livre... parce que...
17 5	Larissa	Tu connaissais... uhn
17 6	Tatiana	Je ne me souviens pas d'avoir... peut être j'ai pris une fois un tutoré où j'avais pas travaillé avec le livre/le nouveau livre... je connaissais le niveau mais pas avec le nouveau livre... ça c'est plus dur
17 7	Interv. 1	Tatiana... j'ai une question pour toi... uhn... tu utilises cette fiche pour préparer tes cours aussi... ou non ? mais tu la connais bien... la fiche ?
17 8	Tatiana	Oui... bon... je connais... il y a la démarche... la... ah j'ai oublié même en portugais
17 9	Larissa	Le support... la
18 0	Tatiana	Le support:
18 1	Larissa	Le/la ()

1		
18	Tatiana	Les/les/les compétences qu'on va travailler
2		
18	Larissa	Les habiletés
3		
18	Tatiana	Les habiletés
4		
18	Larissa	L'indicateur de ()
5		
		Uhn:: quand j'ai commencé à travailler je:: j'avais pas de fiches... comme j'ai dit... j'ai dû me débrouiller... le coordonnateur m'a dit "ah:: tu vas regarder les cours... ça a été bien... il m'a dit "ah tu vas regarder les cours d'un tel moniteur une fois pour semaine pour voir"... ça m'a beaucoup aidé... ça a été une bonne idée... et il n'y avait pas de tutorat formel... mais je regardais son cours et parfois à la fin il parlait un petit peu avec moi... ça a été bien... mais fiche... non... et pourquoi je fais pas aujourd'hui... parce que... ah... j'ai ma manière... c'est... mais
18	Tatiana	
6		
18	Interv. 1	Mais un jour... tu l'as utilisé ou non ?
7		
18	Tatiana	Oui... quand/quand les coordinatrices sont allées voir mon cours ((rire))... non... mais:: j'essaye de penser quand j'ai/j'ai appris meilleur les habiletés à travailler et tout j'ai commencé à mieux pen/mieux réfléchir à ce sujet là... comment je vais organiser... ah... je peux pas mettre beaucoup de compréhension de l'oral ensemble
8		
18	Interv. 1	Je t'ai posé la question parce que au même temps que tu me dis que... "bon... j'utilise pas vraiment" uhn... tu dis... "quand elle le fais j'arrive à lire rapidement"... come si était un code... disons... que tu maîtrisais... tu regardes la fiche et tu savais plus ou moins... enfin... tu as une idée plus complète de ce qu'il/ce qu'elle va faire
9		
18	Tatiana	Je crois que ce pas vraiment une maîtrise du support... je crois que c'est de la pratique...
19		
19	Interv. 1	Uhum
1		
19	Tatiana	Parce que quand... quand on/je vois la fiche... j'imagine comment elle va se positionner en salle et comment les élèves agiront... mais bien sûr... connaître... mais e/elle n'a pas fait la fiche comme... je ne sais pas si vous avez changé le format de la fiche... mais elle faisait pas la fiche horizontale... elle a fait une fiche avec le support qu'elle allait utiliser... les habiletés mais à sa manière...
2		
19	Larissa	Uhum
3		
19	Tatiana	Et:: quand/quand/quand elle les a faites...
4		
19	Larissa	Moi... je pense que
5		
19	Tatiana	Ça a été peu... mais ça m'a aidé
6		
19	Interv. 1	Avec cette fiche... ça marchait aussi
7		
19	Tatiana	Ça march/ça a mieux marché... je crois
8		
19	Larissa	Je pense que les choses qui nous permettent de voir à un parcours/le parcours général nous aident... que ce soit une fiche horizontale... telle qu'on la télécharge sur moodle... ou des items sur le cahier... le () ... il faut qu'on voit un parcours... tu vois... je veux partir de cecin "naaa"... et faire cela et... mais... si c'est une fiche... enfin... façonée de telle et telle manière... mais je pense que/je sais pas si c'est ça dont tu parles... il faut qu'on aie une idée d'un parcours général... pour pouvoir dire "ah... d'accord... puis que tu veux faire ce parcours général tu dois changer ceci... cela... tu peux faire ceci... ceci... cela... sinon on s'embale dans la première parti de ce que la personne dit... on ne sait pas où ça va donner... d'où ça... j'sais pas... je
9		
20	Tatiana	Oui
0		
20	Larissa	Je/je/quand je pen/quand j'insistais sur la fiche des: tutorés c'est pour voir quel est le parcours général que vous comptez faire dans le cours... donc... je vais... vraiment... j'exagère... ça ne sera rien d'aborder tout ce qui est dans la leçon si on va laisser la compréhension oral pour la der/le dernier cours... j'exagère... ça existe pas... mais c'est juste pour voir que... on peut tout aborder mais de différentes manières... mais... on veut... qu'il y a des parcours avec tous les habiletés... etc.... bon... et je pense qu'une fiche... une organisation par un thème... peut être... nous permet de voir ça
1		
20	Tatiana	(Ce qui est)/oui
2		
20	Larissa	Mais
3		
20	Tatiana	Le cours en général
4		
20	Larissa	Je sais pas comment faire comprendre ça aux... aux tutorés
5		
20	Tatiana	Mais je crois que petit à petit ils... ils remarquent... non... Vanessa avait déjà suivi un semestre... elle avait déjà fait un semestre de tutorat... tu l'as entendu parler... je sais pas... quelque chose qu'elle avait vu... tu as pensé qu'elle était organisé...
6		
20	Larissa	Non... elle... au départ elle ne disait rien sur l'organisation... ce semestre là on est toujours ensemble... elle dit "ah je dois m'organiser... je dois m'organiser... je dois m'organiser"... donc je pense que... bon... c'est bien pour elle... si elle voit que elle () de s'organiser... super... je suis là pour ça... mais... Enfin... je sais pas
7		

20 8	Tatiana	Et qu'est-ce que tu penses de/de comment elle montait son cours... de comment elle le préparait ?
20 9	Larissa	Uhn je pense que... elle suit beaucoup le manuel... beaucoup trop
21 0	Tatiana	Oui... Alice aussi
21 1	Larissa	Et je sais pas si c'est un truc de débutant... je vais pas dire que c'est débutant ou/ou confirmer... c'est pas ça mais... d'après que/mon expérience de tutorat auprès de... de Maurício... Maurício et puis Tadeu () commençaient... je me rappelle que ce/c'était ça le travail qu'on a fait... comment jongler avec ce qui est dans le livre... et pas suivre étape à étape... donc je vois ça dans Vanessa... peut être que c'est ça... elle suit trop le livre... le manuel (tel que)
21 2	Tatiana	Elle/elle avait des activités... dehors le livre ? quand j'ai/j'ai fait le tutorat avec elle
21 3	Larissa	Je ne me rappelle pas
21 4	Tatiana	En général elle ma/me disait au moins une activité différente... je ne sais pas si elle la mettait en pratique ((rire))
21 5	Larissa	Non... je sais... je pense/je pense que oui
21 6	Tatiana	Elle me présentait quelque chose
21 7	Larissa	Non... franchement je pense que j'ai vu
21 8	Tatiana	Ou en pensait à... mais je sais pas si elle
21 9	Larissa	Ou () quelque chose
22 0	Tatiana	Oui... mais je sais pas si elle mettait en pratique
22 1	Larissa	(Tu sais)... je me rappelle a/pour Vanessa une activité qu'elle avait/enfin... de/des chansons et (quelques) vidéos et après elle a réutilisé ça de manière moins exhaustive... je crois... donc c'était ça pour Vanessa... pour dire que/mais/oui
22 2	Tatiana	Eh Alice était beaucoup plus attachée au livre que... à mon avis que Vanessa quand j'ai suivi/quand j'ai fait le tutorat avec Vanessa... peut être le semestre j'ai fait le tutorat avec elle elle aimait/quel niveau elle fais aujourd'hui ?
22 3	Larissa	Quatre
22 4	Tatiana	Ah... elle faisait à l'époque le trois... peut être elle aimait plus le thème... je me souviens qu'elle/elle aimait parler des thèmes de la maison... elle a préparé une activité... peut être elle a pas beaucoup aimé le thème
22 5	Larissa	Uh Tatiana... mais tu vois... ça c'est la première fois que Vanessa a (assuré) niveau quatre
22 6	Tatiana	Qu'elle a/uhn
22 7	Larissa	Et elle est pas () des thèmes du/du manuel... elle m'a dit "ah... c'est super () (aux deux)
22 8	Tatiana	Ah elle a aimé ?
22 9	Larissa	Par rapport au thème... je/peut être c'est pour ça qu'elle un peu plus attachée... () c'est la première fois qu'elle le fait
23 0	Tatiana	Mais peut être/à l'époque c'est à la première fois qu'elle faisait le niveau trois... je ne me souviens pas... ih::... on parle d'autre chose
23 1	Larissa	Oui
23 2	Interv. 2	Moi... j'aimerais revenir sur/sur un détail... d'accord ? Tatiana... toi tu as dit que uhn:: tu proposais des choses à Alice mais elle ne les suivait pas... et qu'est-ce que... tu penses de ça... comment tu vois ça... qu'est-ce que tu...
23 3	Tatiana	Parfois uhn:: elle suivait... a/après de::... à la fin... je crois... octobre... novembre... j'ai vu qu'elle faisait quelque chose... mais je me souviens que cette séance là j'ai dit "ah... et tu as/tu as vu la chanson ?"... "ah... je/je la connaissait déjà"... "tu as employé/tu as mis en place l'activité ?"... "ah... j'ai pas eu le temps"... (problèmes de temps)... mais:: comment je réagissais ? j'étais un peu::... comment je peux dire ? ... je pensais un peu à... elle/elle veut pas mettre en prati/en pratique ce que je suggère ou/ce que je suggère ou elle n'aime pas mes idées ou elle n'a pas vraiment le temps... mais::... je sais pas... je/j'ai pas trop réfléchi... quand j'ai révu/quand j'ai vu toute la vidéo... parce que quand on a fait l'autoconfrontation simple j'ai pas pu tout voir... et avant notre autoconfrontation j'ai vu... et j'ai pensé "oh la la... c'est vrai... elle n'a pas fait ce que j'avais dit de faire l'autre séance"... je sais pas comment réagir... je... je vais pas
23 4	Interv. 2	C'est la première fois... que ça se passe ? les autres suivaient un peu plus

- 23 Je crois que oui... je crois que oui... j'ai eu la première expérience... j'ai beaucoup appris avec la:: tutorée... parce que elle::
5 Tatiana elle préparait beaucoup de choses... parfois je suggérais quelque chose mais elle m'a donné des/des idées d'activité aussi...
elle était très créative... et avec Alice j'ai eu l'impression que je donnais des idées... peut être pas trop créatives... mais...
je/je suis plus attachée à l'oral... parce que c'est le seul moment où ils peuvent parler c'est en salle de classe... et alors j'aime
pas qu'ils fassent des exercices écrits... j'ai dit ça... elle que j'aime pas quand ils font des exercices écrits... parfois je fais un
exercice en classe... mais je leur demande de faire à la maison... et j'ai dit ça beaucoup de fois... mais elle insistait à faire des
exercices écrits et ça... je sais pas quoi faire... et quand je demandais "et comment tu fais les activités orales ? " elle dit "ah...
je leur ai demandé discuter en duos"... "et comment tu as fait la mise en commun ? "... "ah... je leurs demande chacun dis
une phrase"... et je suggérais "ah... ce que tu peux faire c'est demander un groupe de dire ce qui est plus intéressant et
l'autre va:: je sais pas... mais je/je crois que... je sais pas... je suis un peu déçue... je sais pas:: comment faire
- 23 Interv. 1 Déçue avec qui ? ou avec quoi ?
6
- 23 Tatiana Je peux pas dire que je suis déçue avec elle... je crois que c'est ma manière d'agir
7
- 23 Larissa Peut être c'est... on est déçu du/du suivi de la chose... parce que
8
- 23 Tatiana Oui
9
- 24 Larissa On d/on suggère... on ne sait pas trop ce que ça va donner déjà et parfois quand les/"ah... c'est très bien passé"... ah super...
0 d'accord... on passe à autre chose... et uhn:: tu sais... eh:: "je fais cet exercice mais ils/mais ils continuent de traduire en
classe"... "d'accord... donc on va faire autre chose"... donc... je/je sais pas... si c'est le suivi de la chose... non
- 24 Tatiana Non... je/j'essaiais:: j'essaiais de demander "d'accord... c'est bien passer mais comment tu as fait ?" et/mais je ne disais pas
1 assertivement comme vous avez dit... j'ai/je disais "ah... tu peux faire"... "ou une autre idée serait faire"... tu sais... "j'ai
appris avec un tel que... tatata...
- 24 Larissa Parce que je pense que la question "pourquoi tu n'as pas fait telle chose ?" elle n'aide pas beaucoup... non... qu'est-ce que
2 tu en penses ? ça pourrait intimider ou ça
- 24 Tatiana Non... je/je crois que c'est important... pourquoi tu n'as fait pas/pourquoi tu n'as pas fait ça
3
- 24 Larissa Non... je sais pas... je pense que je pourrais pas (uhn) poser la question... "pourquoi tu as pas fait ?"... "on a discuté de ça et
4 pourquoi t'as pas fait ?"
- 24 Tatiana Mais je/j'ai/j'ai pas demandé... j'ai/j'ai pas posé des questions comme ça... je::
5
- 24 Larissa Mais je pense que c'est/c'est pas une bonne question
6
- 24 Interv. 1 Tu aurais envie de/de la poser ?
7
- 24 Larissa Oui... pour savoir... oui
8
- 24 Tatiana Tu connaissais Vanessa ?
9
- 25 Larissa Comment/comment connaissais ?
0
- 25 Tatiana Vanessa... tu la connaissais avant ?
1
- 25 Larissa Non... avant le tutorat non
2
- 25 Tatiana Parce que je/je crois que ça a::: a:: a une influence aussi... parce que je connaissais pas Alice... elle me connaissait non
3 plus... (ne connaissait)
- 25 Interv. 1 Et les autres... tu connaissais ? les autres tutorés ?
4
- 25 Tatiana Maurício... oui... je/j'avais plus de:: de facilité de dire à Maurício... "Maurício... tu crois que ça va marcher ?"... "eh je crois
5 que non... n'est-ce pas Tatiana... c'est mieux de changer... non ?"... ou avec Christianne... qui je connaissais mieux... même si
elle était plus âgée que moi... et:: plus expérimentée à l'école... pas dans un cours de langue... mais... je crois que j'avais plus
de facilité/mais elle avait plus de conscience aussi qu'Alice... qui ne/telle chose marcherait et autre non... j'ai cette
impression... mais avec Vanessa... elle était une élève (moi)
- 25 Larissa Uhn
6
- 25 Tatiana Je suis allée avec elle au bar à la fin des cours boire une bière... (alors) avec elle j'avais plus d'intimité... pour dire les choses
7
- 25 Interv. 1 Ce semestre tu as un/un autre tutoré ?
8
- 25 Tatiana J'avais Maurício... mais: avec lui/il me racontait...c'est intéressant... il me racontait plus ce qui s'est bien marché... ce qui
9 s'était bien marché... qu'il était content... ou il me/me parlait des problèmes ponctuels... eh::: on parlait pas trop de
comment il:: organisait les cours... je voyais vite... vite fait mais il/il est très préoccupé... c'est différent d'Alice... Alice était
préoccupée avec le contenu
- 26 Interv. 1 Hmm
0

26 1	Tatiana	De donner tout le contenu... mais Maurício était préoccupé de quelle image les élèves feraient de lui... alors je devrais le tranquiliser... "non... Maurício... tu/tu as fait ça:: mais c'est pas grave"... ou "la prochaine fois... tu/tu tu peux faire comme tu as pensé"... "ah... serait mieux... tun tun tun"
26 2	Interv. 1	El Larissa... ça t'arrive que:: uhn qu'ils ne fassent pas les choses que tu as proposé ou non ?
26 3	Larissa	Uhn::... ça m'est arrivé je pense que une fois ou deux avec Vanessa et... et voilà... et c'est ça que je retiens ((rire))
26 4	Interv. 1	D'accord... donc tu retiens les moments où elle n'a pas fait ce que
26 5	Larissa	Voilà
26 6	Interv. 1	(Voilà)
26 7	Larissa	Et comme on dit toujours "bon... j'ai pas le/j'ai pas eu le temps" et moi (t'occupant) j'ai/bien sûr... ce temps juste/c'est une très bonne raison... tu vois... ça/ça nous... donc je sais pas si je dois creuser là... bon... t'as eu/t'as pas eu le temps pourquoi ? t'as priorisé autre chose ? t'as laissé tomber parce que ()... tu vois... un peu () dans tout/dans/j'ai pas le temps c'est/c'est/c'est légitime quoi... comme (eux)... mais dans le même temps ça peut/ça peut révéler d'autres choses... donc je sais pas trop si... si je fonce là-dessus
26 8	Interv. 1	Ça peut révéler par exemple ?
26 9	Larissa	Uh ?
27 0	Interv. 1	Ça peut révéler d'autres choses... par exemple ?
27 1	Larissa	Que... finalement... (j'sais pas) dans le moment du tutorat j'ai trouvé super l'idée et au moment de... et après trois jours... ou quand j'ai dû assurer mon cours... j'ai vu que bon... c'est pas... si pertinent que ça ou non... j'ai:/je l'ai fait/uhn:: je sais pas... je... ce/ce genre de choses... oui... penser alors la pertinence même du/du truc
27 2	Interv. 1	Uhum... juste pour revenir sur une chose que tu as dit... Tatiana... tu as dit que tu vois une différence quand ils/ils te connaissent et quand ils te connaissent pas... est-ce que c'est une question d'intimité... est-ce que c'est une question de... je sais pas... connaître ton travail:... ou... enfin... que/d'où tu vois cette différence d'attitude ? enfin... ça vient d'où ?
27 3	Tatiana	De connaître un peu plus de la vie personnelle de la personne... je crois... uhn:: c'est pas une question de/de penser ah:: uhm... de m/de/je s... de/du professionnel... non... je::... ah... je sais pas... quand la personne me raconte quelque chose de sa vie ou... quand on est plus intimes
27 4	Larissa	Oui... (c'est comme)
27 5	Tatiana	Je me sens mieux de: être plus assertive... peut être... de... je sais pas... parce que je/je pense pas que uhn:: c'est/c'est:: une règle... c'est une obligation d/de la tutrice... c'est comme si un ami disait "ah... écoute... c'est mieux" ((rire))
27 6	Larissa	J'sais pas... Tatiana... dans ce que tu dis... je pense que c'est... bon... eh... c'est bien peut être pour commencer de cette façon là... mais moi... je pense que l'idéal... ce serait/l'idéal... bon... l'idéal ce serait de... que ça/qu'on puisse travailler... qu'on puisse être intimes par le seul fait qu'on est enseignants
27 7	Tatiana	Oui... oui
27 8	Larissa	Et pas parce que tu m'as raconté un truc... mais je vois ce que tu me dis
27 9	Tatiana	Oui... oui
28 0	Larissa	Moi même... je... j'ai changé plein/plein/plein de/de trucs personnels avec les:: les tutorés et tout... et je pense que ça: ça favorise... tu vois... mais::
28 1	Tatiana	Non... oui
28 2	Larissa	Je/j'aime pas trop non plus... tu vois... oui
28 3	Tatiana	Uhum... oui... non... je dis pas qu'on raconte toute la
28 4	Larissa	Mais je pense que c'est/c'est une bonne stratégie... oui
28 5	Tatiana	On raconte pas toute la vie
28 6	Larissa	Oui
28 7	Tatiana	Mais je dis que...
28 8	Larissa	Oui
28 9	Tatiana	Qu'on... quand on connaît un peu plus de sa vie je/je sais rien de la vie d'Alice
29 0	Larissa	Ah... tu veux dire le parcours... uh... non
29 1	Tatiana	Bon... rien non... n'est:: oui

- 29
2 Larissa (Peut être) des épisodes... "ah quand je/j'habitais en France"... je sais pas... tu/non
- 29
3 Tatiana Non... je/je sais qu'elle vient de::... Viç/Viçosa... non ? ((rire))
- 29
4 Larissa Oui... c'est (déjà)
- 29
5 Tatiana Je sais même pas bien d'où elle vient... très bien... Tatiana
- 29
6 Larissa ()
- 29
7 Tatiana Et::: et elle:: vient de déménager... bon...
- 29
8 Larissa Voilà
- 29
9 Tatiana En août... mais enfin... elle vient de déménager
- 28
0 Larissa Voilà
- 28
1 Tatiana Et::: mais elle habitait déjà à São Paulo/je sais très peu de sa vie... je sais pas si elle a un copain::... si elle a/si elle f/parle avec sa famille s/qui sont ses amis... mais... bien sûr... on va faire le travail si/même sans connaître... mais j'ai dit que peut être je parlerais... je dirais uhn d'une manière::re... plus rigoureuse... "ah fais... fais ça... non ? serait mieux... non ?" uhn
- 28
2 Larissa Oui... quand on se sent plus à l'aise avec la personne
- 28
3 Tatiana Eh::
- 28
4 Larissa On/on a plus de liberté pour dire ce qu'on/oui... oui
- 28
5 Tatiana Et je me souviens d'une autre tutorée que j'ai eue... elle faisait beaucoup d'activités que je::/je/lui suggérais... et on/on concevait des activités ensemble aussi peut être parce que:: elle n'aimait pas trop faire cours... je/je voyais ça... et elle n'avait pas beaucoup de patience pour... eh préparer les cours... alors le moment du tutorat peu/(par) elle était cont/contente... enfin
- 28
6 Larissa Ih::: oui... (bien sûr là)
- 28
7 Tatiana Mais je me souviens que je ne me sentais pas... à l'aise non plus de dire "tu dois faire ça... tu"... enfin... et peut être aussi parce que... ce que j'ai vu... si je pense aux deux... à cette fille là et à Alice... je vois qu'Alice est beaucoup plus organisée que celle-là et Alice... elle a plus de::
- 28
8 Larissa Patience ?
- 28
9 Tatiana Elle/elle aime faire... je sais pas si elle aime... mais... elle a une... de/dans sa tête elle/elle fait/elle doit faire ce qu'elle a préparé... ce qu'elle a organisé... peut être c'est un truc des japonais... je sais ((rire))
- 29
0 Larissa Je pense que s'il y a ()
- 29
1 Tatiana Je sais pas... mais e/e/elle disait aussi "ah je dois m'organiser"... et... mais elle est très::... elle aime suivre son chemin... et je/je vois qu'avec l'autre tutrice... elle pourrait le suivre mon chemin... c'était bien aussi... mais... parfois elle n'aimait pas que je disais "non mais... écoute... c'est pas bien qu'ils parlent en portugais... n'est-ce pas... qu'est-ce que tu fais comme stratégie ?"... "ah... j'ai laissé tomber... je suis fatiguée déjà"... mais "non... écoute... c'est mieux de::... comme/comme tu as dit... de/on/on a suggéré... j'ai suggéré des stratégies... mais... elle était... dans cette/ce côté là de personnalité... elle avait une personnalité très forte... elle voulait... si elle pensait que ce/serait comme ça... serait comme ça et point final... point à la ligne... uhn
- 29
2 Interv. 1 Vous voulez voir un autre extrait ?
- 29
3 Tatiana Uhum... Celui-là... de dix-huit minutes dix
- Tatiana Deux fois? Et ceux qui n'avaient pas fait... ils ont été tranquilles ou ils ont été un peu... je sais pas... vexé::?
- Alice non... je/ alors je/je don/... Je donne de:: de temps pour faire remplir (sa)
- Tatiana [ahn::: d'accord... je crois que c'est pour ça qu'ils n'ont pas fait l'autre jour ((rire))
- Alice Oui
- Tatiana ce que tu peux faire... Parce que c'est pas possible... la personne prend cinq minutes à l'heure du déjeuner
- Alice Oui
- Tatiana ou elle/elle dort cinq minutes de moins... Que ce soit ça un jour... Je sais pas... éh/bon... je/je dis comment je ferais... tu décides comment tu fais
- Alice [Oui..... oui
- Tatiana [c'est ton cours
- Alice non... mais c'est/c'est un doute
- Tatiana mais::... Je ferais

29 4	Tatiana	C'est ça... c'est juste un exemple parce qu'on a déjà discuté
29 5	Interv. 1	Larissa... tu as eu une réaction là
29 6	Larissa	Non... c'est de/c'est qu'est-ce/oui... c'est/on parlait de ça... donc... tu/je pense que là... t'as vu... "tu vois Alice... pourquoi la personne n'a pas fait ça l'autre jour ? parce que tu as continué de faire la chose de cette façon là... tu vois ?"... toi... tu as révélé là le mécanisme là à Alice et après tu dis "donc tu dois faire ça... mais si tu veux"... tu vois... tu... tu avances est après tu recu/récules... tu récules mais donc je vois/je vois ce mouvement... je/je m'en reconnais ()
29 7	Larissa	Oui
29 8	Tatiana	J'ai
29 9	Interv. 1	Et tu ne/tu n'aimes pas ce mouvement... Larissa ? que c'est la deuxième fois que tu le cite
30 0	Larissa	Ehm:: c'est que pour moi... pour le moment... je me demande ce que le tutoré va:: en penser... est-ce qu'il va comprendre que je veux dire quelque chose... ou que je/j'insinue mais après je recule... ou que c'est juste une subjectivité de ma part pour ne pas imposer une solution ? donc je/je sais pas... co/comment il va prendre... parce que... bon... je me rappelle moi/ma manière à moi de prendre les choses... parfois j'entends... je le prends la pre/comme une règle à suivre et si je/si je la suis pas c'est de ma faute... tu vois ? mais/et donc j'essaye de séparer cette manière de l'interpréter les choses chez/pour le tutoré... mais dans le même temps je pense que je dois... je dois... il faut que ce soit claire pour le tutoré... ce que je viens de dire... pour qu'il puisse voir OK... oui ou non... donc c'est ça... donc je ne sais pas () si je n'aime pas ce mouvement... je pense qu'il est bien parce qu'il faut qu'il y en ai autrement on va quoi ? on va faire une conférence et (vont) pa faire le tutorat et alors pf... mais dans le même temps je/je sais pas si c'est claire... si ça c'est claire... si c'est ah... assez assertif et assez:: intrigant... encourageant... tu vois... pour qu'ils "ah d'accord... donc je vais"... (ou c'est) "d'accord... donc j'entends... ok"... parce/on/on continue... donc (voilà)
30 1	Tatiana	Et peut être on interprète comment... ils:: absorbent ce qu'on dit aussi par leurs visages... je/je voyais que je disais à Alice "tu fais comme tu veux... tu"... elle/elle me regardait comme hm:: et elle comme si elle pensait "ah: je/je fais pas très bien... hm peut être mais" mais elle disait "ah peut être ça va pas marcher"... peut être je disais aussi "ah... tu fais comme tu veux" pour ne pas::... pour ne pas la/la laisser triste... je sais pas ((rire))... mais alors tu/tu::/tu recules pas trop ?
30 2	Larissa	Hm:: non... (attends) comment ça Tatiana ? Je comprends pas
30 3	Tatiana	Non... tu/tu dis quoi faire et parfois tu dis "non... mais si tu veux"
30 4	Larissa	Non... je dis quatre fois ce que je pense que ja persone doit faire et après je/j'enchaîne toujours en disant "si tu veux... si tu veux... si tu veux"... tu vois ? mais je répète beaucoup... au lieu de dire
30 5	Tatiana	D'accord
30 6	Larissa	"tu dois... tu pourrais... il faut"... je dis "ah pourquoi ne pas faire ça uhlala... pourquoi ne pas faire ça uhle... pourquoi ?" tu vois ? dans le () je répète
30 7	Tatiana	Oui... oui... oui... d'accord
30 8	Larissa	Pour ne pas
30 9	Tatiana	J'avance ?
31 0	Interv. 1	Je crois... oui
	Alice	()
	Tatiana	Comment tu as fait la discussion? De cette partie? Tu as fait ça mardi... non? Mardi dernier?
	Alice	Hmm::
	Tatiana	Mardi dernier?
	Alice	Non
	Tatiana	Avant?
	Alice	Parce que c'était/uhn/à:: mardi dernier je n'ai pas donné de cours... tu te souviens?
	Tatiana	Ah::: tu étais malade et tu/tu/tu as/ tu as bien/ c'était quoi? Grippe?
	Alice	Non ((rire)) j'étais déprimée ((rire))
31 1	Larissa	Hmm tu essayes de
31 2	Tatiana	Tu as entendu ?
	Tatiana	Ah d'accord... mais tu vas mieux?
31 3	Larissa	Non

- 31 4 Tatiana Elle a dit/je peux expliquer ?... elle a dit:: uh ah tu as/j'ai dit "tu as fait ça mardi dernier ?" et elle a dit "non... j'ai pas fait cours"... "ah... tu:: ah tu étais malade ? et qu'est-ce que c'était... c'était la grippe ?"... "non... j'étais déprimée"... j'ai dit "ah"
- 31 5 Larissa Ah
- 31 6 Tatiana "Mais ça va ? tu vas mieux ?" "ah oui"... et elles m'ont demandé à l'autoconfrontation simple... mais:: "tu::... tu: tu: développerais le suje::t... tu... qu'est/tu/tu as vraiment fait ce que tu as voulu... de dire ça va et c'est fini là ?"je dis au moment "oui"... on avait peu de temps... mais peut être si le camera... le caméscope n'était pas là... peut être j'aurais demandé ((rire)) plus de détails... parce que je sais que: plus de gens vont voir... j'ai pas voulu/non mais il/il y a aussi la question de:: ne pas vouloi::r... eh comme elle a dit "je suis déprimée... j'ai pas/j'étais déprimée"... j'ai pas voulu entrer trop dans le sujet... parce que je sais pas la cause/je sais pas si elle veut le partager... comment tu réagirais ? ((rire))
- 31 7 Larissa Je sais pas... je sais pas moi... eh je pense que déjà la mine... non... j'aurais fait... je sais pas... je/je me serais écartés les yeux ou pour dire que... je sais que c'est impactant mais on ne va pas en discute::r trop maintenant
- 31 8 Tatiana Oui... (on ne)
- 31 9 Larissa Je suis désolée de ne pas pouvoir ((rire))
- 32 0 Tatiana Et tu/tu crois que ça:: a une influence à sa manière de faire cours... de préparer les cours ?
- 32 1 Larissa Bon... je pense que oui... absolument oui... je pense que c'est impossible... qu'une personne que/bon... elle/elle a dit de()... je/je vais prendre ça tel quel... que soit déprimé ou dans un (vrai) dépression entre en salle de cours et s'éclate... je sais pas... je ne lui connais pas eh... enfin... je dis eh... je... mais... enfin... je/je connais/je sais pas... mais je/je trouve/je pense que pour/pour ce que tu dis là... le:: la/le manque de flexibilité d'Alice... je le dis comme ça... j'sais pas... la volonté de/de vouloir que les choses se passent telles quelles elle/elle a planifié... l'histoire de la dépression peut jouer beaucoup... tu vois... sur "non... je dois faire différament... il y a d'autres manières de faire... j'ai prévu ça et ça a pas marché"... je pense que ça: ça joue beaucoup... mais je sais pas comment toi dans le tutorat... comment tu peut... () un chemin...
- 32 2 Tatiana Eh j'ai demandé/j'ai demandé "tu vas mieux ?"... elle a dit "oui"
- 32 3 Larissa Oui... je sais pas
- 32 4 Tatiana Pendant le/le reste de semestre... j'ai l'impression qu'elle allait mieux... mais elle n'a pas/n'est pas allée dans un autre cours... un jour là elle a dit qu'elle ne se ne se sentait pas bien... je sais pas si c'était... une maladie ou si était...
- 32 5 Larissa Hm: (je crois)
- 32 6 Tatiana Quelque chose... de la tête
- 32 7 Interv. 1 Tu as fait attention à ça ? à son comportement ?
- 32 8 Tatiana Comme eh/elle:: j'ai eu l'impression qu'elle était plus contente après quelques séances et elle a dit qu'elle a/a/était sortie avec: des copines... et:: j'ai vu même qu'elle portait des boucles d'oreille... (elle était)/je crois qu'elle
- 32 9 Larissa (bien sûr)
- 33 0 Tatiana Se sentait mieux avec elle... et eh/elle a préparé des fiches deux ou trois séances... alors je crois qu'elle s'est (s'intimée)... je crois que c'était une question de... parce qu'elle venait de déménager à São Paulo... peut être... elle était loin de/de tout le monde... pas de tout le monde parce que elle a de la famille ici... non ? je sais pas
- 33 1 Larissa ()
- 33 2 Tatiana Eh... je sais pas... mais:: et elle connaissait pas bien la ville... je (elle connaît) me/même quand elle a:: elle a dit "ah je suis sortie... eh mais je... je suis pas organisée parce que j'ai sorti je peux pas/je suis sortie je peux pas faire ça"... je le dis "non Alice... tu peux sortir... il faut juste:: avoir... eh... un peu de temps pour... mais... c'est bon de sortir et tout"... mais elle a dit "non mais passer la nuit éveillée j'aj/j'ai plus eh... j'ai plus le/comment elle a dit ? j'ai plus des forces pour faire ça... je l'ai dit "moi non plus" ((rire)) mais enfin... elle est préoccupée avec son organisation et
- 33 3 Larissa mais tu/tu viens de... Tu viens de/ on a dit que/ en principe ce n'est pas ça son problème... Enfin... elle est preoccupée de son organisation... mais ce sur quoi on pourrait travailler comme enseignantes en formation c'est pas vraiment l'organisation... non? Je pense qu'elle pense qu'elle va... se perfectionner dans (ça)... mais c'est pas dans ça que tu vois... non? Non? J'ai mal compris?
- 33 4 Tatiana Non... Je crois que c'est pas un problème d'organisation... c'est qu'elle est trop figée... Je crois qu'elle ne sais pas encore gérer les imprévus
- 33 5 Larissa Donc/mais elle pense que c'est un problème d'organisation... alors que tu vois
- 33 6 Tatiana Par exemple... beaucoup de fois elle pense que c'est très grave... Que... Par exemple... moi... bien sûr... je sais pas ce qu'elle sentait... ce jour là où elle était déprimée... mais si je suis... bien sûr... si je me sens mal un jour et enfin... je dis pas "non... je vais pas faire cours"... j'y vais... parfois les élèves me demandent: "mais... tu vas bien?"... "non j'y vais bien... on y va"... Je dois gérer cet imprévu là... le cours se passera comme je voulais... mais je crois qu'elle... c'est impossible... c'est pour ça... probablement... qu'elle ne suivait pas tout les activités que je/je suggèrerais... parce que c'était imprévu et suivre le livre c'est... c'est prévu... c'est là...

33 7	Interv. 1	Pour revenir un petit peu à la scène de l'extrait... est-ce que vous pensez que ça fait partie du travail du tuteur? Être à l'écoute dans ce genre de situation?... Est/est que c'est prévu ou imprévu pour vous déjà? Que quelqu'un vous dise une chose comme ça?
33 8	Tatiana	Ça dépend... Elle ça était imprévu
33 9	Larissa	Mais si elle t'a dit ça... C'est bien... elle a partagé un truc personnelle
34 0	Tatiana	Parce que je/je n'avais/Oui... je/je n'avais pas... Oui... Je n'avais pas d'intimité... un autre... Mauricio... Vanessa... Pour moi serait normal... mais elle... Ça était imprévu au moment... mais...
34 1	Interv. 1	Mais si c'était Mauricio ou Vanessa ça serait/ est-ce que c'est ton travail? Est-ce que ça fait partie du travail du tuteur de/de gérer? Est-ce que ça dépend si c'est prévu ou imprévu? Ou est-ce que ça fait partie du travail?
34 2	Tatiana	Mon opinion c'est qu'on doit séparer... par exemple... la personne dit "ah... j'étais déprimé" "ah... oui... mais... Ça va? Qu'est que s'est passé?" si je/ "qu'est ce que s'est passé?" "ah... je me suis disputé avec ma mère... Mais ça va... ça va... (tout va mieux)" et ça va...
34 3	Larissa	Et on fait aller
34 4	Tatiana	On doit couper... on doit fermer ce sujet et continuer au sujet du cours... Si/ parce que si on discute la dispute avec la mère... c'est pas de notre tâche...
34 5	Larissa	mais je pense que ça/ça/ça ressort non... quand même du temps... je pense si on est/ si on va vers une intimité ou... j'sais pas... de dire... Je pense que c'est finalement... moi je le vois comme un imprévu comme toi... parce que... Là je/ je me sens pas préparée pour parler de ça et... mais/mais... je pense que finalement on le/on le vit comme un imprévu... mais ce n'est pas/ça n'en est pas en tant que ça... tu vois
34 6	Tatiana	Oui... C'est un imprévu parce qu'en général on entend "j'étais malade... gripe... je vomissais"... quelque chose comme ça... On entend pas déprimée...
34 7	Larissa	Voilà... voilà... mais là déprimée... Oui... c'est un peu ()
34 8	Interv. 1	Alors... si c'est quelque chose qui se présente comme ça devant toi quelle/qu'est que tu auras fait à la place de (Tatiana)?
34 9	Larissa	Je pense que... j'aurais dit quelque chose comme "tu vois... c'est vrai... Il y des jours où on veut vraiment pas se lever... on se sent très mal" tu sais? Comme si j'avais/j'avais déjà vécu la situation... Peut être on peut dire "tu vois? Je/je sais ce que tu ressemble parfois c'est très dure... mais... ça passe... tu vois? et en plus tu vois que nous avons ce moment là du tutorat et dans le cours où on peut penser à d'autres choses... donc on va essayer de se concentrer là... Je pense que j'aurais dit des choses comme ça... tu vois... et en pas/et en plus parce que j'y crois vraiment... je crois que même si on est/ si on a... enfin... des problèmes que nous acable... le moment du cours et de créer des choses ne se reste qu'un cours... tu vois? ça peut nous aider vraiment à/à/à respirer... à sortir là des problèmes qui nous agasse et tout... dont j'y crois vivement. Je pense que j'aurais dit quelque chose comme ça... dans ce sens...
35 0	Tatiana	Eh... Je comprends... j'ai pas dit... parce que si elle a la dépression vraiment... peut être quand la personne dit "ah... écoute... mais serait mieux de venir... parce que ça"
35 1	Larissa	Oui... Oui... Ça va passer
35 2	Tatiana	"tu te distrairait"... quelque chose comme ça... je sais pas... je dis ()... Eh... Peut être elle se sentirait comme "mais... j'ai un problème et elle ne comprend pas" alors je dis "tu vas mieux?" je/je savais pas quoi dire... j'ai jamais eu ce cas... quand/quand quelqu'un était déprimé c'était un problème ponctuel... elle a dit "j'étais déprimée" et un peu sérieuse "j'étais déprimée"... ai não sei... je sais pas
35 3	Larissa	Là je vois... c'est dur... vraiment Tatiana... mais je pense que c'est bien..."Tu vas mieux?"
35 4	Tatiana	Non... mais... Ce que tu as dit aussi... on sait pas si la personne est vraiment malade ou si était un jour ponctuel... un moment ponctuel... déprimé à cause de...
35 5	Larissa	Donc... je pense... finalement pour reprendre notre question... je pense que on le prend comme un imprévu parce que c'est très dur de parler... de réagir au sentiment des autres et en plus on veut pas faire la morale "ah non... tout va passer... et vous allez bien... la dépression tu va la soigner... qu'est-ce qu'on sait? qu'est-ce qu'on en sait? mais... dans le même temps on doit continuer nos activités uh donc... oui...
35 6	Interv. 1	On devrait passer à la vidéo de/de Larissa... non? Pour avoir le temps de/de visionner quelques extraits aussi... Moi... j'avais noté quelque chose au... Enfin... plus au moins une minute et trente... mais... avant de commencer... Larissa... peut être que tu devrais plutôt... oui... contextualiser un petit peu pour Tatiana le/la situation...
35 7	Larissa	Oui... (c'est vrai)... donc Tatiana... Ce que tu vois là c'est la dernière séance de 2013... tout était terminé... Donc on ne savait pas quoi faire dans notre dernière séance et Vanessa m'a dit "je vais (assurer) un niveau 4 le semestre prochain et j'ai le jamais fait... je ne connais pas le manuel... je connais/je ne connais pas du tout" je dis "d'accord... on va le découvrir "ensemble"... j'avais déjà fait le/(assuré) niveau 4 et c'est ça... je lui présente mon idée... je/j'avais rien préparé... mais mon idée c'était de lui présenter le manuel et les tas d'activités photocopiés que j'avais pour ça... donc... c'était dans ce sens... Et de vraiment de connaître ce que Vanessa... uhn elle savait déjà... et ce que pour elle serait difficile... en principe c'était ça...
35 8	Interv. 1	Ok... Uhn je crois qu'on peut regarder plus ou moins vers une minute et demi... une minute et quarante
	Vanessa	Mais là je sais pas exactement comment... Découvrir des stéréotypes non... Comprendre et exprimer un pourcentage... ()
	Larissa	OK... alors... je te prie de faire la même chose sauf que tu me dis si le thème a déjà été abordé avec ça... Ça
	Vanessa	Le même thème...

	Larissa	Oui... La même chose... mais là tu vas regarder ça aussi... Ça... ça et ça...
35 9	Larissa	Ça y est?
36 0	Interv. 1	Oui... Ah... est-ce que tu as déjà fait quelque chose de pareil?
36 1	Tatiana	Comme elle a dit de remarquer les devoirs... de guides... Des guides non/ des livres? Non... Le manuel non... Quand j'ai commencé le tutorat/ quand je commence le tutorat... en général le semestre a déjà commencé ou on prépare la... La leçon zero... normalement... ils préparent à la réunion... au moment de la/de la réunion... non? et non/non... j'ai jamais analysé le manuel... c'est intéressant... quand j'ai eu un tutoré de niveau un... je sais pas pourquoi... j'aurais pu faire... j'ai/j'ai pas pensé... peut être parce que dans le/ la réunion s'est présentait le manuel à eux... non? un peu ou plus ou moins? () Mais c'est intéressant...
36 2	Larissa	(Tu fais... Tatiana)... je/j'ai (compté)/je fais ça parce que je me préoccupe beaucoup du parcours en général... je sais pas pourquoi... mais je veux/ j'ai voulu qu'elle ait une idée du total... tu vois? Pour qu'elle puisse décider pour qu'elle (je crois) de quoi prioriser... et là... tout était nouveau pour elle/ neuf... enfin... le manuel... donc là ce que tu as vu... elle a commencé par dire les thèmes qui ont été abordés et là... les thèmes avec les/les points langues... ce qui est là ensemble et tout... donc... c'était ce genre de choses... Donc... je lui posais des questions "ah/ah... je t'ai pris Vanessa de voir quels sont les thèmes proposés"... "maintenant... je t'ai pris de voir la la" et... bon... voilà... ce sont des questions et elle regardait à partir de mes questions... tu vois? Lisait pas de manière linéaire... si tu veux...
36 3	Tatiana	C'est bon de diriger à... Eh/ Ce qu'elle devrait penser... J'adopterais... je crois que c'est bon...
36 4	Larissa	Mais... Je sais pas si ça fait trop scolaire... tu vois...
36 5	Tatiana	Non... Si on a le temps...
36 6	Larissa	Moi... on est enseignantes et on/et j'ai dit scolaire dans un sens péjoratif ((risos))
36 7	Interv. 1	Pourquoi c'est ça scolaire?
36 8	Larissa	Escolaire dans le sens de "Tatiana"/ Comme si je la prenait pour une élève... "Tatiana... est-ce que tu veux bien me dire combien de thèmes sont abordés dans la leçon?" tu vois? Dans ce sens là de cinq question... mais franchement... je pense que c'est plus dynamique et en plus si on fait ça avec les élèves parce qu'on croit que c'est plus interactif et plus/ que ça profite à eux vraiment... pourquoi on va pas faire ça entre nous? mais... enfin... je me pose ce genre de question... est-ce que/ je te demande/ tu vois... je joue la prof avec Vanessa... mais bon... enfin... on a fait ça
36 9	Tatiana	Je crois que non... elle était pour/eh/elle t'as dit "je ne connais pas le manuel"... non? Ça va...
37 0	Interv. 1	Est-ce que le tuteur est un peu le prof du tutoré? Ou non? Pas du tout?
37 1	Tatiana	Dans mon cas non... Je dis dans mon cas parce que je pourrais faire comme elle là... "Ah... regarde ça... ça et ça et tu vas me dire si..."
37 2	Larissa	mais ça c'est atypique... Tatiana... C'est pas tous les jours... tu vois?
37 3	Tatiana	Oui... Tu crois que le caméscope t'a influencé?
37 4	Larissa	Je pense que au départ oui... Parce que j'ai souri... tu vois? Donc... je sais que.../ok... il faut que je lui fasse... il faut que je m'habitue avec ça... mais finalement... j'avais pensé à faire les choses telles quelles... vraiment... mais...
37 5	Tatiana	Non... je crois pas qu'il est professeur parce que/ c'est comme un professeur... parce que j'apprends aussi avec eux/ avec les/les tutorés...
37 6	Interv. 1	Tu n'apprends pas avec tes élèves?
37 7	Tatiana	J'apprends aussi avec eux... Mais... Je sais pas... C'est... Peut être/ bon... qu'est-ce que c'est un professeur pour moi? C'est pas vraiment quelqu'un qui/ ça dépend... Un professeur à l'école c'est quelqu'un qui donne la règle et l'élève doit la suivre et c'est ça... Mais le professeur dans un cours de langue... je vois comme un... Un guide... je suis là pour guider et chacun va choisir quelle est sa meilleure manière d'apprendre... Bien sûr... il y a des règles... faire les examens... avoir une bonne note... mais comme ces sont des adultes... c'est à eux de décider... "je veux vraiment passer l'examen ou non?"... "je veux vraiment"/ j'ai déjà eu cas des gens que voulaient pas passer la/l'examen oral... qu'est-ce que je vais faire? je vais/je vais dire "écoute/écoutez... c'est important... mais si vous ne voulez pas"... C'est comme je fais avec eux... je gui/ avec les tutorés... Je guide
37 8	Interv. 1	Tu as dit que c'est différent et maintenant tu as dit que c'est comme tu fais avec eux. C'est pareil ou c'est différent... Tatiana? En quoi c'est pareil et en quoi c'est différent?
37 9	Tatiana	Ce qui est différent c'est d'avoir des... Tâches qui sont obligatoires... Dans un cours de langue... moi je suis obligée de préparer le cours et l'élève est obligé de faire des rédactions... de/de faire des exercices... Mais le tutoré n'a pas l'obligation de faire la fiche... il n'y a personne qui va dire "ah... si tu fait pas la fiche... tu n'auras plus de cours... tu..." /non... l'élève/l'élève a/a le résultat... si il fait pas les exercices/si/ il va échouer... être récalé... le/le tuteur/ le tutoré...
38 0	Interv. 1	À ton avis c'est important d'avoir quelque chose comme ça qui rend obligatoire? non en disant que c'est obligatoire... mais par un résultat final... par quelque chose...

38 1	Tatiana	Peut- être... s'il y avait de/des trucs obligatoires... peut être... ils apprendraient plus vite... pas apprendre... apprendre n'est pas très bon... mais ils feraient plus vite des trucs différents... mais... je pense aussi que le cours qu'il feraient serait comme le mien... peut être... et ça c'est pas bon... parce que chacun a sa manière de faire... peut être il y a des gens qui peuvent faire un cours plus figé au livre et plus/ peut être non... il y a des gens qui préfèrent un cours plus gramatical et... Et/et par exemple... moi... quand j'étais élève j'aimais pas les jeux... j'aimais pas me lever... marcher dans la salle... aujourd'hui je fais ça... je ... mais il y a des gens qui n'aiment pas... je sais pas...
38 2	Larissa	Moi... je/je pense que pour le tutorat tel comme on le pratique là... je me demande si/si demander des choses obligatoires... si ça n'est pas très facile de basculer dans le "tu dois faire... tu dois... tu dois" et mais dans mê/ mais au même temps... je pense que là... dans nos discussions est-ce que [nome da coordenadora pedagógica] et tout (nous remplace) ce dont on parle... on dit que "il faut"/non/ que "c'est bien qu'il y ait des prescriptions fortes"... parce que comme ça les gens peuvent se réperer et tout quand on commence... Je pense que c'est bien... donc on peut dire "ah... oui... on va adopter certaines choses"... il faut mettre en rapport du tutorat... je sais pas quoi... mais... je pense que ça serait très bien de pouvoir apprendre les choses avec un peu plus de li/ liberté... ou moins de/ d'intimidation... mais je vous dis ça... je sais pas si c'est mon histoire personnelle... à moi... tu vois... qui parle... donc... je/je sais pas quel compromis on pourrait trouver entre une chose qui soit pas obligatoire... mais qu'on/on voit vraiment que c'est un moment très precieux pour qu'on puisse se développer... je/je sais pas... l'idée/le mot obligatoire... en principe j'en... enfin... je suis (crispée)
38 3	Interv. 1	Et tu trouves qu'il faut des prescriptions... quand même?
38 4	Larissa	Oui... mais... au moment où tu le vis les prescriptions... ça peut te devenir un fardeau... ça peut te devenir très lourd et je sais pas comment sortir... tu vois? En plus si on dit "ah tu fais comme tu veux... parce qu'il y a plein de manière de faire... moi... je fais comme si... l'autre fait"... ok... mais? il faut...
38 5	Interv. 1	Donc... dans ton travail de prof n'a rien obligatoire?
38 6	Larissa	An... Les examens... na/la/la préparation du cours... etc... Si... Si... Mais pourquoi cette question... [nome da coordenadora pedagógica] ?
38 7	Interv. 2	Pour savoir si on doit avoir quelque chose d'obligatoire... quel est/ parce que tu as dis que/ ah le/ "Ça me crispe... les choses obligatoires" et ma question c'est que bon... si on parle de travail... est-ce que dans le travail/donc... tu es prof... maintenant tu commence à être tutrice... dans ton travail de prof... est-ce que il y a des choses obligatoires? Est-ce que ça te dérange... ça te dérange pas? C'est ça...
38 8	Larissa	Uhn... ça me dérange quand je vois qui c'est pour un destinataire qui/ça est fait pour un destinataire qui/qui va pas trop s'en servir... Exemple: le "relatório acadêmico"... je ne sais pas si les gens de Cultura e Extensão le lisent et le prennent en compte... Je ne sais pas... peut être que/que oui... Mais je me suis jamais posé la question... s'ils vont vraiment lire ce qu'on va écrire... donc quand c'est ce genre de chose que moi... j'ai l'impression qui c'est un truc bureaucratique pour tamponner et archiver je me dis... tu vois? ça me pèse... Mais... par exemple... par contre quand je vois qu'on fait passer un examen et qu'on fait une bonne correction et ()... là c'est bien... (ce n'est plus) donc je pense vraiment au destinataire concret de/du truc... mais dans le tutorat par contre... je pense que ça serait idéal qu'on puisse... qu'on soit.../J'entends suivant de la part des profs qu'il sont très débordés... l'emploi du temps excessif... l'emploi (cela)... dix disciplines à suivre... plus le plan... donc... je voulais pas que pour le tutorat il y ait encore des choses à faire... c'est/ah OK/ le tutorat... encore un horaire à cocher sur mon emploi du temps... tu vois?... Donc c'est pour ça que je me dis que "ah non... rien d'obligatoire"
38 9	Interv. 1	Donc... le tutorat c'est pas un travail... c'est ça?
39 0	Larissa	Si... si... Mais... Un travail avec un peu plus de... Ce n'est/li/ liberté... de... Je sais pas...
39 1	Tatiana	J'ai une question... J'ai jamais demandé aux tutorés... ils reçoivent? Non?
39 2	Interv. 1	De l'argent pour être au tutorat?
39 3	Larissa	(non)
39 4	Tatiana	Bon... Peut être... S'ils recevaient... ils avaient une idée de/ que c'est vraiment important... que... Par exemple... la réunion pédagogique... Elle est payée... Les gens savent que s'ils n'y vont pas... ils reçoivent pas... Je crois que/J'espère / Je sais pas/Que la plupart de/des moniteurs qui sont là sont intéressé à/à être professeur... à devenir des/ des enseignants et tout... mais il y a des gens probablement qui vont à la réunion pour recevoir et c'est tout...
39 5	Larissa	Mais Tatiana... je pense que ce/cette proposition elle/elle peut avoir des effets sur le court termes... peut être "Oui... Donc... là on va recevoir pour être tutoré... uh... on y va" mais... après...
39 6	Tatiana	Non... Oui... Je dis pas que ça serait bien faire...
39 7	Larissa	Dans le moyen terme on oublie qu'on reçoit et on commence à dire "je/je devrais recevoir plus"... tu vois? Ça/on oublie um peu... Je pense que sur les court termes ça peut marcher... mais... Mais... Non
39 8	Tatiana	Oui... oui... Eh... c'est/c'est compliqué de/de penser à une solution... de comment on va faire... pour avoir... c'est important... Je crois qu'ils doivent/ c'est ce que j'ai dit/ je crois qu'ils doivent petit à petit... Par exemple... à l'époque je/je faisait le stage avec le professeur là quand j'ai commencé... je/je n'amaais pas être là dans son cours... regarder son cours... mais petit à petit j'ai vu que c'était important...
39 9	Interv. 1	Pour revenir un peu à ce que tu avais dit... Larissa... tu avais parlé des prescriptions... est-ce que le tuteur il est est un peu prescripteur? Ou non?
40 0	Larissa	Ah... Je pens/J'espère bien ((rire)) je pense... Simone... que oui... dans la mesure... même à notre insu... tu vois... parce que je pense que le/le tutoré... il va nous prendre pour exemple... ou pour contre exemple...

40 1	Interv. 1	Uhum...
40 2	Larissa	De toute façon... Donc... oui... Et je pense que si on peut dire des choses aussi clairement que possible... pour qu'ils puissent se/se repérer... même si c'est pour dire "ah... c'est ça" ou "c'est pas ça"... ça les aide... tu vois? Mais... je ne sais pas comment/ quel compromis trouver entre ça de/ de voir/ de prescrire les choses et cet espace de liberté que j'idéalise... que j'aimerais bien... tu vois? "on peut tout dire... on peut tout se raconter... on peut... on peut oublier la didactique... on peut..." bon... je pense que non... c'est pas autant que ça... mais... une (aisance)... je... voilà... une spontanéité... je pense que c'est ça... J/J'aimerais avoir un peu plus de spontanéité dans le tutorat... je () je pense que parfois ça ne marche pas
40 3	Interv. 1	Dans le tutorat en général ou dans le tutorat avec Vanessa?
40 4	Larissa	Dans le tutorat en général...
40 5	Interv. 1	Uhum...
40 6	Tatiana	Je voudrais aussi avoir un peu de spontanéité... Mais... parfois je/ comme j'ai dit... j'ai/'j'ai un peu plus avec ceux que je connais mieux...
40 7	Interv. 1	On/On regarde un autre extrait... J'avais sélectionné un extrait... je sais pas si vous voulez... Ahn... Oui? On peut avancer un petit peu? À vers quatre minutes vingt... quatre minutes vingt
	Larissa	on va dans le même sens... sauf que on est dans les adverbes et (marche un truc)... tu vois? donc il connaissent déjà le mécanisme pour incidir... là... ok...
	Vanessa	Après on a parler d'un pays... Où et dont... J'ai peur de ça... ahn? Dont...
	Larissa	Dans quel sens?
	Vanessa	Dont? Je sais pas utiliser ça trop bien... pour moi c'est dur... eh bon... mais il faut étudier...
	Larissa	Oui... mais en plus puisque il/il faudra que tu révises pour toi même... tu auras les stratégies dont tu te sers pour uh le leur transmettre... tu vois?
	Vanessa	Parce que moi... je l'utilise à l'écrit... parce que je fais mes dossiers en français... mais par contre quand je parle... pour utiliser dont c'est.../ c'est un accouchement... c'est un accouchement... C'est très dur pour moi
	Larissa	Donc... c'est bien ce que tu dis... parce que... tu as déjà une autre possibilité d'explication... si tu vois que ça/ça marche pas... ou juste pour varier...
40 8	Larissa	Je deteste mes cheveux longs...
40 9	Tatiana	Je vais/() arrête....
41 0	Interv. 1	Qu'est-ce que t'as fait rigolé là?
41 1	Tatiana	Parce qu'elle a dit que c'est un accouchement
41 2	Larissa	C'est un accouchement le "dont" à l'oral... tu vois ?
41 3	Tatiana	Utiliser le dont à l'oral ((rire))
41 4	Interv. 1	Oui... Ahn... Ça t'arrives? Des situations comme ça? Lui disent "m/moi je sais pas utiliser ça et je dois enseigner"
41 5	Tatiana	Oui... Oui... Même avec moi
41 6	Larissa	Avec nous... ahn?
41 7	Tatiana	Mais... ce que j'ai dit c'est/ j/j'ai pas dit ce que Larissa lui a proposé de penser à des stratégies qu'elle aura pour comprendre et de/d'essayer de la transmettre aux élèves... Quand ils me disent qu'ils/ils ont de difficulté... je dis "non... mais tu auras le temps de te préparer"... mais j'ai jamais dit ça qu'elle/ qu'il ou elle pourrait s'utiliser de la stratégie pour expliquer
41 8	Interv. 1	Donc... vous deux... vous donnez des réponses aux gens: "ah... oui... Vous aurez le temps... vous allez vous préparer" en tous cas
41 9	Tatiana	Oui... oui... Non... et je dirais aussi "on peut préparer quelque chose ensemble"
42 0	Interv. 1	Uhum...
42 1	Tatiana	Mais j'allais pas essa/je n'allais pas essayer de/de lui expliquer le contenu... parce que elle/elle sait... Non... elle a dit qu'elle sait... mais qu'elle emploie pas.. Et je/ et c'est ça ce que:: uh le.../ le professeur... il explique le contenu aussi... Ah/et... et c'est pour ça que nous ne sommes pas professeur... tu ne expliques pas...

		Bon... déjà... Je pense que s'ils me demandent d'expliquer et que je sais expliquer... je sai/ mais... je/je resiste un peu parce que j'ai peur que si on explique... et que si jamais ce/ est une bonne explication qu'ils l'apprennent et qu'ils la balancent en classe... tu vois? comme ça... et/et je me rappelle d'un autre moment... dans un autre tutorat avec Vanessa où ele me dit "ah... Larissa... l'autre jour j'ai fait une confusion avec les verbes pronominaux (lalalala)... est-ce que tu pourrais m'expliquer?"... et je lui ai dit "ahn... d'accord... Vanessa... on y va" et pour le lui expliquer j'ai fait sur le moment là une étape de quatre exercices qu'elle pourrait faire avec ses élèves... j'ai improvisé un peu et ça commençait avec une expression orale pour réperer les connaissances (pré élab/) des élèves à propos du thème... mais elle/elle me disait "ok... Larissa... mais explique moi"... tu vois? Donc... j'ai lui dit "Vanessa... d'accord... je vais y arriver... mais... si je t'explique comme ça... on boucle le sujet et tu ne te/tu te seras pas développée... tu vois? et en plus tu vas dire la même chose aux élèves... alors qu'ils/ils auront rien travaillé... ils/ tu sais? Ça/ça sera quoi une explication comme ça? Il faut qu'ils en discutent... puis... tu vois... il faut ça... à mon avis... mais parfois on veut l'explication... bien sûr... c'est plus rapide... c'est plus pratique... je vois... mais... ça/ça ne nous aide pas à apprendre à mon avis... et pour les élèves... quand ils me posent ce genre des questions... je leur dis et je suis bien (passi) mon français est bon... dans la manière dont je m'exprime je dis "bon... si on fait une traduction et si on commence à expliquer comme ça des choses... c'est comme si on faisait un abdo/ comment on dit... abdo? mais si on essaye de faire d'autres activités dessus... d'écouter et après de lire de ()... de faire des hypothèses c'est comme si on en faisait cinquante... et qu'est-ce qui est plus profitable pour nous? (qui faisons de la) tu vois? J'invente des histoires comme ça pour qu'ils voient que c'est pertinent d'expliquer... mais d'accord ça ne/ ça vous aide pas beaucoup et donc... dans le tutorat avec Vanessa... j'essaie de montrer ça... qu'il faut des étapes... je suis désolée... ça p/ça prend plus de temps que prévu... ça peut fatiguer un peu... ça peut.../ je pen/ mais... C'est le métier... à mon avis...
42 2	Larissa	
42 3	Interv. 1	Elle attend ça de toi...
42 4	Larissa	Pardon?
42 5	Interv. 1	Des explications?
42 6	Larissa	Elle...?
42 7	Interv. 1	Elle attend des explications de ta part?
42 8	Larissa	Je/je/dans là/là/ dans ce/ en courant je/ je crois pas... l'autre jour là dans le cas que je vous ai évoqué des verbes pronominaux si... elle voulait un truc vite fait pour boucler la chose... là on pouvait plus... tu vois?
42 9	Interv. 1	Oui... Toi... tu donnerai pas des explications... ou... Enfin? S'ils te demandent...
43 0	Tatiana	Probablement... je montrerais pas le parcours... Probablement je/je ferais vite fait... parce que... Je vois pas comme un cours... mais c'est intéressant... ce que tu as dit... que tu montres le parcours... pour qu'elle ait une idée de comment on apprend... C'est intéressant
43 1	Larissa	Par exemple... Je vais juste dire... je reviens sur l'histoire des pronominaux et je/ j'ai pensé à un truc comme ça... au lieu d'expliquer "ah... les gens on va revenir sur les pronominaux... on leur pose quelques questions pour qu'ils discutent à propos de leurs journées... "est-ce que vous vous levez le matin?" / tu vois? Ils commencent à discuter d'un thème sans/sans l'attention sur le verbe pronominal et après... je sais pas... tu vois? c'est dans ce sens que nous connaissons que j'ai proposé la séquence... mais je vois qu'il y a une anxiété... tu vois? "D'accord... mais explique moi... finalement... arrête avec/avec ses exercices... tu vois? enfin...
43 2	Interv. 1	Je crois qu'on peut regarder quelque chose d'autre... non? Tu avais noté quelque chose là... non?
43 3	Larissa	Bon... J'avais noté un extrait où j'ai dit "si tu veux"... c'est l'histoire du...
43 4	Interv. 1	Mais... Montre-le nous d'abord et après on...
43 5	Larissa	Je pense que
	Larissa	qui n'ont pas cette habitude et je pense pas que ça/que ça... va marcher...
	Vanessa	D'accord... Traduire?
	Larissa	Pour ça/ pour ce cas là... Je pense que si on travaille/ si on fait travailler sur les verbes et les prépositions qui vont avec certains verbes... Ça peut... tu vois... marcher mieux que... De "ah... c'est cujo"
	Vanessa	Donc... ça marche travailler avec le verbe? C'est par rapport au verbe ça?
	Larissa	Par exemple... "parler de" ... "parler à" existe aussi... mais parler de existe tout le temps... je sais pas... "comprendre"... "comprendre de" non...
	Personne	Pardon... je veux pas vous interrompre () est-ce que vous avez deux copies de ça pour me donner?
43 6	Larissa	Bon... Je/Je/C'était pour dire "si tu veux"... mais je pense que je l'ai dit just après et on a part/on est parti sur d'autre chose... Pardon...
43 7	Interv. 1	Il y a une passage où ça se passe un petit peu... j'ai noté... mais c'était plutôt à la fin... Mais... peut être qu'on pourra reprendre le sujet plus tard... non?
43 8	Larissa	Oui... Oui... Même avec moi
43 9	Interv. 1	Oui? Tu veux regarder une/un autre extrait? D'après? Tu avais noté dix-neuf aussi... je crois... non?
44 0	Larissa	Dix-neuf zéro huit... oui... Si tu veux... Si

	Vanessa	C'était mon impression avant et... Je ne sais pas si tu as rencontré ce genre de gens qui se plaignent du système éducatif en France...
	Larissa	Je me rappelle... enfin... que ceque/ce/ce qu'ils disent c'est que c'est trop... struc/strict tu vois? On/on en souffre... tu vois?
44 1	Larissa	Ah... oui... tu voulais
44 2	Interv. 1	Montre le à Tatiana... ça/ce/c'est la fin de l'extrait là ou non?
44 3	Larissa	N/Non...
44 4	Interv. 1	Montre le d'abord à Tatiana et on va voir ce qu'elle remarque... Et après tu dis ce que tu avais vu... non?
44 5	Larissa	Anh... Oui... Pardon...
	Larissa	Je me rappelle... enfin... que ceque/ce/ce qu'ils disent c'est que c'est trop... struc/strict tu vois? On/on en souffre... tu vois?
	Vanessa	Ouais...
	Larissa	On en subit/on subit/ on le subit ce/ ce système là... Donc... Et même... tu sais... je sais pas si a un rapport... mais... j'ai constaté que les francophones... les français... je veux dire... mais ils ont une écriture pratiquement pareille... tu vois? Et je me demande "comment ça s'est fait qu'on écrive... enfin... de manière presque identique... c'est le système de scolarisation...
	Vanessa	Ça j'ai pas trop remarqué...
	Larissa	non... mais tu vois?
44 6	Larissa	Ce/ce/pour moi c'est la fin...
44 7	Interv. 1	Uhum...
44 8	Tatiana	Ce que j'ai remarqué là... Bon... je/je sais pas si j'ai compris... mais Vanessa a demandé "ah... mais tu connais le système de scolarisation en France?" et tu as dis "ah... je sais que les élèves subissent"... non ? et après elle a passé l'autre page et tu as dis "é..." et tu as complété quelque chose que j'ai pas bien entendu... Mais je sais pas ce que vous voulez remarquer... parce que j'ai trouvé tout à fait normal... Ce que j'ai remarqué ce que elle/elle allait changer de sujet et elle est revenue/ Larissa est revenue sur le sujet pour compléter quelque chose et je trouve normal... je fais ça aussi... Mais je sais pas si c'est ça...
44 9	Larissa	Non... C'était/ j'avais remarqué l'histoire/ parce qu'elle ma demandé de mon experience... Qu'est-ce que je pense du système éducatif et là.../ J'aime/ J'aime pas trop raconter ce que j'ai vécu à Paris... tu vois? C'est comme si était un moment où elle me demandait "Larissa... est-ce que tu as vécu ça? est-ce que tu as des choses à dire sur ce thème? "Oui... Vanessa... J'ai à dire que les gens subissent le système éducatif et que je veux pas parler de ça"... mais après je me rapelle un/un épisode là de l'écriture des francophones qui est un peu plus souple... léger et ok... on peut discuter... et donc c'est juste ça que parfois.. pour moi c'est un peu dur de parler de mes expe/mes expériences... même si c'est pour une question banale comme ça "ah qu'est-ce que..."
45 0	Tatiana	Et pourquoi tu as cette difficulté... tu crois?
45 1	Larissa	Je sais pas si c'est que je... pour moi... j'ai pas l'habitude de raconter et parce que c'était pas la meilleur époque de ma vie... si tu veux... je sais pas si je/ si c'est trop colé... tu vois?
45 2	Tatiana	Et pourquoi tu crois qu'elle t'a demandé... "ah... mais tu peux raconter..."
45 3	Larissa	Je pense que c'est parce que Vanessa déjà... elle a adoré le thème du manuel... elle/ la première remarque qu'elle avait fait quand elle a commencé à analyser le manuel c'était "ah... ce sont les thèmes de la France Contemporaine... nanana" et elle même... tu sais bien qu'elle a vécu en France un moment et qu'elle adore raconter ses histoires et ses épisodes en classe et à nous... donc... je pense qu'elle a voulu savoir si je/si j'avais vécu quelque chose... enfin... de ça... tu vois?
45 4	Tatiana	Oui...
45 5	Larissa	Je pense que c'est ça...
45 6	Tatiana	Pour voir ton experience... Oui... Probablement...
45 7	Larissa	Oah... Mais tu as d'autres idées?
45 8	Tatiana	Ou peut-être... Elle/elle a voulu t'écouter parce qu'elle connaît pas trop le système éducatif... puis qu'elle/ quand elle est allée... elle a fait un voyage... elle a travaillé dans de ferme... elle a travaillé dans une ferme d'escargot...
45 9	Larissa	Ah... c'était pas ça... D'accord
46 0	Tatiana	Elle a fait um voyage différent... elle n'a pas étudié... de ce que je comprenait elle n'a pas étudié parce qu'elle était avec une française...
46 1	Larissa	Ah... d'accord...

46 2	Tatiana	Et/et enfin... Elle a travaillé... elle a connu la France... Je crois/Je crois qu'elle n'a pas étudié... peut-être elle t'a demandé pour qu'elle ait un exemple à donner aux élèves... une histoire à raconter... pas qu'elle va dire que c'est son histoire... peut-être elle va dire "ah... vous savez... une prof ici... elle a dit que... blablabla"
46 3	Larissa	Peut-être... Tatiana...
46 4	Tatiana	Je/je sais pas...
46 5	Larissa	Sauf que là... tu sais? je voulais pas du tout qu'elle prenne mon histoire comme si elle () pour les élèves... tu vois?
46 6	Tatiana	d'accord...
46 7	Larissa	Et em plus qui sont des choses lourdes à dire... tu vois? C'est de la merde ((rire)) "ah... il y a une prof qui/qui a dit que c'est de la merde" tu vois? C'était ça... Enfin
46 8	Tatiana	Oui... oui... Alors... tu/tu racontes pas tes expériences aux élèves?
46 9	Larissa	Ah... C'est très rare... S'ils/s'ils me posent la question
47 0	Tatiana	Moi non plus... Bon... j'ai/j'ai jamais vécu en France... mais même si c'est des histoires banales... par exemple "comment est votre famille?"... j'ai dit pas "ah... vous savez... j'ai cinq frères"...
47 1	Larissa	Ah... voilà... Pour moi c'est très rare...
47 2	Tatiana	Non... Ça n'intéresse pas... je crois... Non... Mais... il y a des gens qui aiment raconter la vie...
47 3	Larissa	Oui... des épisodes... D'ailleurs... Dans un cours de Vanessa que j'ai assisté... elle m'a dit "ah les gens ne parlent pas" et j'ai dit "mais... tu vois... Vanessa? Ils ne parlent pas parce que tu racontes tes histoires dans le cours" donc... c'était/ c'est ça... Enfin
47 4	Tatiana	Ce/ce que j'ai pensé à faire si je continue le tutorat... je sais pas ce que [nome da coordenadora pedagógica] voudrait faire... mais... c'est de/ si je peux pas regarder la.../une séance... je voudrais demander au tutoré s'il me permet de l'enregistrer... ou que quelqu'un enregistre son cours/ que je regarde... parce que c'est important... ça/ça me manque de... de voir comment le cours se passe... parce que... vraiment... ce qu'ils disent... elle a dit "ah... ils parlent pas"... mais... quel était le problème? elle parlait...
47 5	Interv. 1	Et comment tu es arrivée à cette solution? Et comment tu as découvert que le problème c'était ça?
47 6	Larissa	Non.. Déjà j'en avais une petite idée... parce que dans/je sais/je vois que Vanessa dans la conversation... elle raconte toujours des épisodes qu'elle a vécu en France... tout à fait pertinents et tout... mais enfin... donc... elle a déjà cité () et je pense qu'elle comme/ je pense qu'elle/ elle se... se base.../ se base.../ elle est fière de ça et je pense que pour elle comme... elle pense que s/que sa valeur comme prof est/ est en large mesure par/ basée sur l'expérience qu'elle a eu en France de/de... tu vois? comme "je peux/ je peux dire... je peux parler de ce thème parce que je l'ai vécu et/et donc... j'ai dit "bon... on va/ va voir" et en classe... vraiment j'ai constaté que elle racontait/ elle racontait un épisode là pertinent qui avait un rapport évidemment avec le thème de la leçon... mais... sauf que c'était elle qui parlait...
47 7	Interv. 1	Donc... tu as regardé son cours?
47 8	Larissa	Oui... Je suis allée voir un cours/ un cours...
47 9	Tatiana	C'est pour ça aussi que je raconte pas... J'aime/j'aime pas qu'ils sachent tout de ma vie... mais non plus.../ je/je/je pense que j'ai pas le droit de couper la/ la parole... de prendre leur temps de parole...
48 0	Larissa	Oui... c'est vrai... Tatiana
48 1	Tatiana	J'ai pas besoin de parler... parfois quelqu'un me demande "et toi?" Parce qu'ils me tutoient... "et toi... prof... qu'est-ce que t'en pense?"... "j'ai pas besoin de parler"
48 2	Larissa	Je veux pas donner mon avis sur la question
48 3	Tatiana	Ça dépend du groupe je réponds... Mais... en général je dis "non... les gens"... "si je parle... je prends votre temps de parler"
48 4	Larissa	Tu leur dis ça?
48 5	Tatiana	Oui... C'est vrai... j'exprime... Si je parle... ils n'ont pas le temps de parler... j'ai pas besoin...
48 6	Interv. 1	Et c'est pour la/ la même raison que tu ne te sens pas à l'aise...pour/ enfin... que tu veux pas répondre et dire... parler de tes expériences... développer e tout ça?
48 7	Larissa	Bon... je s/ franchement... je sais pas si c'est pourquoi/ je pense que par rapport à ces expériences là... Je/pour/ moi/ enfin de ma vie personnelle c'est pas très bien digérée... si tu veux et... Peut-être qui a aussi une raison de/du travail vraiment du tutorat que bon... c'est très bien... on se raconte nos histoires... mais... c'est... on/on doit penser là... on doit le/le retravailler du point de vue didactique pour nos élèves... tu vois? pas pour le plaisir de se raconter des choses sur le moment du tutorat... mais il y a aussi l'histoire de la spontanéité qui revient... parfois ça coupe un peu la spontanéité... mais bon... désolée...
48 8	Interv. 1	On peut passer à un autre extrait? Oui ?
48 9	Larissa	Voilà... c'est tout...

49 0	Interv. 1	C'est tout ce que tu as noté?
49 1	Larissa	Oui.. Moi... c'est tout...
49 2	Interv. 1	D'accord... Ahn... Donc... si vous voulez... j'ai noté le passage dans laquelle tu modalises un petit peu... où tu donnes des con/ au moment où tu donnes des conseils... Larissa... si vous voulez voir... Si vous voulez pas... on passe à autre chose
49 3	Tatiana	C'est quel le extrait/ ah/ ou tu passes à d'autre choses si tu as d'autre chose/ parce que je crois qu'on a...
49 4	Interv. 1	Vous avez quand même développé le sujet... oui?... Il y a un petit extrait... vers la minute quarante-deux... Quarante-deux... trente secondes... Oui... C'est à la fin déjà du tutorat... n'est pas? Là vous avez vu... Oui... Je crois que vous/vous aviez vu/ahn d'abord ahn/ le/le... parcours du livre... ensuite vous avez regardé les évaluations... n'est pas? C'était quelque chose comme ça?
49 5	Larissa	Uhn... sur l'ordi... je crois
49 6	Interv. 1	Uhn... Je pense que (on peut montrer)
	Vanessa	Ça c'est Alter Ego deux/ah... plus
	Larissa	Deux plus... OK ? Donc (là est un) vraiment modèle... pour raconter... tu vois... (pour ce qui sont sans) se faire... on peut travailler à l'oral... à l'écrite... tu vois... donc... marqueurs temporels comme on a vu... carnet de voyage... bon... pour ça Vanessa... je/je te montre que::lques... quelques activités... après si tu veux tu les examines... un autre moment et tu décides ce que t'intéresse pour de vrai... mais j'ai fait une petite liste... pour uhn l'ambiance des voisins... la/tu ()... l'histoire des voisins c'est où ça?
	Vanessa	Ici
	Larissa	Oui... il y a cette activité de/de l'atelier de Paloma et de Simone qui consiste à...
49 7	Larissa	C'est bon?
49 8	Interv. 1	Oui... Donc... là... qu'est-ce que tu as apporté pour le tutorat? Tu peux expliquer un petit peu?
49 9	Larissa	C'était une activité... un jeu de tableau... là... où il fallait de ne pas dire de mot de/ du vocabulaire de la maison... des pièces et tout... parce que le thème de la/de la leçon là... tu sais bien... c'est voisinage... le bâtiment... immeuble...
50 0	Tatiana	Oui...
50 1	Larissa	Donc... j'avais pensé à ça pour introduire le sujet... Et voilà... c'était une suggestion
50 2	Interv. 1	Tu fais ça aussi des choses comme ça?
50 3	Tatiana	Tu as dis...
50 4	Interv. 1	Pardon?
50 5	Tatiana	Des choses comme ça... comment? Si/si je apporte?
50 6	Interv. 1	Suggérer/oui... apporter... suggérer une activité
50 7	Tatiana	Oui... Je suggère... En fait... ahn... Comme j'ai jamais fait ça de parler de tout le cours et apporté les activités que j'ai/ jamais non... peut-être qu'une fois j'ai apporté pas mal de choses au tutoré... mais... Ce semestre non... comme elle préparait/elle parlait du cours qu'elle allait faire ce jour-là... J'avais pas apporté... parfois je lui donnait des idées au moment... mais j'avais pas mes cartes ou mes fiches... et pour l'autre cours... par exemple... elle faisait cours mardi... jeudi et samedi/ samedi était autre niveau... mais je/je lui disais... "si tu veux tu m'écrits... écris moi un e-mail et je t'envoie/ on prépare ensemble"... eh mais moi même... j'ai jamais envoyé l'e-mail/ jamais non... peut-être qu'une au autre fois... mais j'ai l'habitude de/même avec les élèves... de leur demander "tu m'envoies l'e-mail et je te réponds"... je fais ça... même avec les/les tutorés... Je leur demande de me chercher
50 8	Larissa	Uhum...
50 9	Tatiana	Mais et toi? Tu fais ça d'habitude? Tu as fait ça d/d'apporter... parce que tu savais comment...
51 0	Larissa	Déjà... J'ai pensé que... moi... comme tutrice... je devrais tout apporter... et tout offrir pour qu'ils puissent sélectionner... même si pour dire "non"... mais qu'ils aient des choses sur quoi décider... tu vois? Je dis "non... je vais faire ça un jour... parce que... Je/je sais pas comment m'organiser pour qu'au jour le jour "ah... aujourd'hui j'apporte ça... l'autre jor j'apporte ça... par"/ je fais ça habituellement... mais tu sais? n'est pas aussi régulier que je le souhaitais et donc cette fois ici... j'ai tout apporté pour Vanessa/franchement... je sais pas s'il a trop marché parce que c'est trop de choses à la fois et tu vois? mais...ahn... voilà... ces sont... là c'était un peu plus intense...
51 1	Tatiana	Je/je crois que c'est bien pour qu'elle sélectionne et pour qu'elle prépare son cours plus vite
51 2	Larissa	Peut-être...

- 51 3 Tatiana Par contre... J'aime pas porter tout mes trucs là... parce que j'aime/ je crois que c'est important qu'il ou qu'elle pense... réfléchisse à quoi marcherait mieux pour son groupe... parce qu'on prépare l'activité... on l'adapte... selon moi... je sais pas toi... mais/ toi aussi je crois/ par le/le groupe... si c'est un groupe de trois personnes... on peut pas faire de duo... si c'est un groupe de vingt de... enfin... c'est/ et/et peut-être/ parfois il a une idée/ le tutoré que j'avais pas et j'apprends aussi...
- 51 4 Larissa Ah... Oui...
- 51 5 Tatiana Et c'est ce que se passait avec Christianne... ma première tutorée/ elle/elle apportait des activités auxquelles j'avais pas pensé... Je lui ai suggéré d'autres... mais... Parfois elle était plus créative... ((rire))
- 51 6 Interv. 1 Et/et Larissa uhn... Là... Quand on regarde la séance... je vois que tu proposes en fait de lui montrer le cours... faire un panorama... montrer le/ le manuel... Regarder les évaluations... Toi... quand tu/ tu vas enseigner... À un nouveau niveau... disons... est-ce que uhn... tu fais tout ça? tu regardes le manuel... tu regardes des évaluations?
- 51 7 Larissa Tout à fait/tout à fait parce que... pour moi... la/la première chose.../ je suis très.../ comment on dit/ pon/pontieuse... Oui... mais j'essaie de contrer ça/ cette tendance en faisant ça... je veux un parcours général... parce que... le problème c'est de enchaî/ pour moi... c'est enchaîner les choses dans le semestre... prioriser... ou parfois... tu vois... d'avoir un groupe qui/ de voir jusqu'à quel point on peut aller... pour chaque point... et d'anticiper "ah...ça/ ça peut être problématique... ah... ça/ça va être bien" même si on a tort... au/du moins on s'est déjà fait des hypothèses sur la chose... donc... là c'est ce que je fais vraiment et je ramasse tout ce que je peux... même si ça n'a rien à voir et après je sélectionne... je commence à trier... mais oui... pour moi... il est nécessaire que je fasse ce parcours là général... dans l'autre main j'arrive pas... Comment tu fais... Tatiana... quand tu vas...?
- 51 8 Interv. 1 Tu fais pareil ?
- 51 9 Tatiana Moi... je... Je prépare un calendrier et je/je pense "ah... dossier un... leçon un tel jour" et je vois... Ahn... Et je marque le jour de l'examen... mais pas vraiment... comme je travaille dans une autre école... pas vraiment... j'ai l'accès à l'examen avant... Parfois... je/je dois demander à la coordinatrice
- 52 0 Larissa Et comment tu vas préparer les gens? () Pour l'examen... je veux dire
- 52 1 Tatiana Non... On a l'examen... Ahn... Non... Un mois avant... On peut lui demander "est-ce que tu peux me"/ mais c'est pas comme vous sur moodle... depuis le premier jour vous l'avez... là je dois demander et parfois ça tarde un peu parce qu'elle oublie ou... aujourd'hui je/je/ je connais tous les examens... mais... avant c'était un peu compliqué... mais je marquait là "examen tel jour"... alors je ferai une révision tel jour et moi aussi.../ aujourd'hui... au début non... mais aujourd'hui comme j'ai pas mal d'activités... je les ramasse et je dis "alors... pendant le semestre... je vais me servir de ça et petit à petit je sélectionne "ah... ça va... ça va pas" et je vois le calendrier/ je le revois beaucoup de fois... pour voir "ah... je suis en retard? non... uhn... je suis... j'ai donné trop de choses... c'est mieux de ralentir un peu ((rire)) c'est comme ça... et/et bon je/je voyais toujours avec Alice son calendrier... j'avais marqué/je lui demandais/ principalement octobre... novembre... je lui demandais "ah... d'accord et quand tu vas finir?" "ah... tu vas finir tel jour"... elle/ parfois elle me disait "non... je vais finir à l'autre semaine parce que j'ai dû/ je suis pas allée" "d'accord" et je marquais elle va finir tel jour et je disais "d'accord et comment est le calendrier?" "ah... je vais faire ça tel jour... ça tel jour" "Ah... d'accord... ah... n'oublies pas que tu dois/ tu dois/ mais serait bien de réviser un petit peu... même trente minutes... une heure de révision le cours d'avant (ta... ta... tâ...)" c'est bien de laisser un jour pour rendre les notes... mais elle n'a pas pu.../ Je sais pas... tu/tu aimes laisser un jour pour rendre les notes? tu dis ça à la tutorée/ aux tutorés? Mais... elle n'a pas pu...
- 52 2 Larissa Oui... Qu'est-ce/si/ non... Si je/je me rappelle pas
- 52 3 Tatiana Je pense que c'est important... mais peut-être parce que je travaille dans un lieu où les élèves peuvent venir et nous parler de ce qu'ils doivent améliorer et tout et je travaille dans un atelier où non... ils ont accès à l'examen s'ils vont au secrétariat... après que j'ai rendu les examens... donc... ils peuvent pas me parler... bien sûr... ils peuvent m'écrire... mais c'est pas la même chose de regarder... voir "vous devez améliorer ça... ça... ça..." j'aime que/qu'il y ait un cours pour rendre les notes et montrer l'examens... mais...
- 52 4 Larissa Non... moi... je suis pas très claire dans ce/ce sujet là... je/je pose "tu/ tu es en retard? T'es pas en retard?" mais je ne vois pas le calendrier jour après jour... enfin... comme tu le fais... Pour moi si... mais pour elle non...
- 52 5 Tatiana J'ai vu avec elle parce que j'ai vu qu'elle était très préoccupé avec l'organisation et moi aussi... parce qu'elle a commen/j'ai vu qu'elle était en retard quand elle me disait "ah... aujourd'hui je vais travailler ça"... Uhn...
- 52 6 Larissa Ah... tu as déjà...
- 52 7 Tatiana Et quand elle a dit qu'elle a parlé à [nome da coordenadora pedagógica] et [nome da coordenadora pedagógica] lui a dit "tu coupes... beaucoup de choses" j'ai été plus soulagée... parce que je me suis dit "si la coordinatrice a dit "tu coupes" d'accord... c'est bien... je peux/je peux lui dire et elle va m'écouter aussi"... "tu/tu vas couper... parce que si non ils ne vont pas voir ce qui est le plus important"... c'est difficile de dire "ce qui est le plus important"... parfois pour un groupe c'est important de pratiquer la phonétique et pour un autre non... mais... comme il y a l'examen...
- 52 8 Larissa Ouai...
- 52 9 Tatiana Ou comme tu as dit... il faut avoir un cont/voir tout ce qu'il apprendront dans le/ dans le livre... pour voir si c'est important de donner ça dans ce moment ou s'il vont réviser dans un autre moment... par exemple les pronoms relatifs... Au niveau 3... je crois qu'il y a qui... que et je sais pas s'il y en a dans l'examen... je crois il y/il y en a... non?... Je sais pas... mas s'ils ne voient pas... c'est pas trop grave... parce que... au/ à l'intermédiaire ils voient où et dont... mais ils voient qui et que dans le dossier un... alors...
- 53 0 Larissa Uhum...

53 1	Tatiana	Mais s'il y en est dans l'exament c'est nécessaire...
53 2	Larissa	Ouai...
53 3	Interv. 1	Les filles... si vous auriez à/à dire quelle est la chose la plus difficile dans le métier de tutor? Qu'est-ce que vous diriez?
53 4	Larissa	C'est de dire de/ c'est la bonne mesure des choses... la/ la bonne mesure je veux dire... jusqu'à quel point... développer ce/ ouai... jusqu'à quel point aller... c'est dire "non... ça je vois que"/bon... je sais pas moi... Vanessa elle raconte trop... à mon avis ses épisodes là... de la France... est-ce que je vais travailler sur ça? non... Je vais prioriser son organisation/je vais ... et/et donc... en quelle mesure je vais insister sur les choses... Je sais pas si c'est la plus difficile... mais c'est une chose difficile pour moi... et pardon... je/je vais dire/ je me suis rappelé d'une autre... je peux dire?
53 5	Tatiana	Uhum...
53 6	Larissa	C'est les horaires... le/ pour moi ce/quand j'ai fait le tutorat avec trois personnes... une heure et demie... une heure et quarante... ça m'arrangeait... Mais là comme je reçois les trois filles qui ont de niveaux très différents... des questions très différentes... je dois leur recevoir dans des heures différentes... donc ce qui fait que j'aie une heure trinte pour chacune... un... deux... trois... quatre heures/ quatre heures de tutorat... je sais que c'est prévu... mais pour moi... le fait de/de devoir venir trois fois... tu sais? des aspects pratiques... donc... emploi du temps... c'est la même plante de prof... tu vois? Donc... c'est ce côté pratique... de gérer le nombre des gens... et aussi de voir que le travail du totorat... ça déborde la séance même... parce qu'il faut voir un cours et l'autre jour car là il y a eu un problème et elle est venue me parler à un autre moment... on est/on est resté/ je sais pas... on a mis trois heures pour discuter... trois heures non... mais deux heures et quelques... pour discuter de son problème là spécifique... donc... tu vois? ça dépasse les/les séances... que j'essaie de rétrécir cinquante minutes... une heure déjà... donc c'est ça enfin... aussi... Pardon... Tatiana... deux choses...
53 7	Tatiana	Non... c'est important...
53 8	Larissa	Qu'est-ce que t'en penses?
53 9	Tatiana	Pour moi c'est le temps... parfois je.../ je crois que... Peut-être la/la séance de quelques tutorés devrait être plus/plus longue... Je/j'aurais... je pourrais faire... mais le/le problème c'est mon emploi du temps aussi... Comment faire une heure et demie ou deux heures si je dois partir faire cours dans un autre lieu... mais je crois que le plus difficile... c'est uhn m'exprimer/ahn.../me/montrer au tuteur ce qui est le plus important... ce que/ce que serait mieux qu'ils fassent... c'est ça... de laisser claire ce que je crois que c'est le mieux... je crois que c'est ça... me faire comprendre
54 0	Interv. 1	Uhn je peux vous de/poser encore une question? Oui? Si vous auriez définir... c'est quoi un tuteur? C'est quoi? Qu'est-ce que/enfin... Qu'est-ce qu'il fait... quel est son rôle? C'est quoi être tuteur?
54 1	Tatiana	Bon... comme j'ai dit... le tuteur c'est un guide... Ahn... Qui aide le tuteur à prendre des décisions... Et... à/à mieux se programmer... à préparer son cours... à dire ses angoisses dans la/dans le/qui se passent dans la salle de classe... ses problèmes... C'est un guide... je/je... bien sûr... comme tous les guides... le guide montre quel est le/le meilleur parcours que/ce qui/ ce qui on doit remarquer le plus... Mais... j'aime pas penser que.../Je/je vois pas le/le tuteur comme quelqu'un qui oblige à faire le/les tâches là... Je vois comme un guide et le tuteur suit s'il veut... il suit le chemin que lui est proposé s'il veut... c'est ça...
54 2	Larissa	Je pense que c'est bien ce que tu as dit... que c'est quelqu'un qui aide à faire prendre des décisions... Je/je pense que quand ils commencent... ils sont très attachés au manuel... à se/leurs idées... sur ce qu'est/ d'enseigner... de bien faire le cours... etc... Et je pense que c'est à nous de montrer que... ils doivent à tout le moment prendre des décisions... parce qu'il faut tout le temps adapter... recon/ et/et proposer des choses différents pour le groupe... donc comment/ sur/sur la/sur/ en se basant sur quoi ils vont prendre des décisions... tu vois? le critère... le critère sur lequel ils vont prendre des décisions... je pense que c'est ça un peu le travail... j'allais dire au départ quelque chose que je trouve très ringarde... mais comme un ange gardien... tu vois? quelqu'un qui/ mais... moi... je pense à l'angoisse de travailler en solitude et en ayant peur d'être démasqué... tu vois? je/je pense à ça et je/pas/j'ai beaucoup vécu ça et je pense que le tuteur pourrait être cette... Cette personne qui inspire la/ de leur confiance... tu vois? dans le côté plutôt émotionnel... affectif... mais... je pense que ça déborde un peu... ça dépasse un peu... le cadre... de compétences... je sais pas des habilités du tuteur... mais... finalement... ahn... je pense que c'est ça... c'est quelqu'un que nous aide à travailler d'une manière un peu moins solitaire et je dis un ange gardien dans le sens d'être bien veillant et de ne pas juger... tu vois... dans le sens de "ah... c'est pas vrai ce que tu as fait"... Oui... bon... voilà
54 3	Interv. 1	Ok... les filles... Vous voulez voir d'autres extraits ou dire quelque chose?
54 4	Tatiana	Non.. C'était bien de réfléchir... ((rire)) C'est ça...
54 5	Larissa	Merci beaucoup... Tatiana...
54 6	Tatiana	Merci... Larissa... merci... Simone...
54 7	Interv. 1	((rire)) vous savez que plus tard... bon... probablement l'année prochaine... probablement non... certainement l'année prochaine... je crois qu'on vas plus faire/rien faire à cette année...
54 8	Larissa	J'espère...

54 9	Interv. 1	On va essayer de se réunir à nouveau avec l'ensemble des tutrices qui ont participé à la première réunion... Ahn... Pour faire un retour... parce que c'était notre première réunion... donc on a plus ou moins rassemblé les thèmes principaux... Ahn... Enfin... des choses dont vous vouliez discuter et donc... il serait bien de donner un sorte de réponse à cette demande... de montrer un petit peu la discussion que vous avez emmenée... que vous avez portée ici et dans les autres confrontations et donc pour plus tard uhn... on espère que vous vous ayez aussi... ahn... enfin... l'occasion de revoir le vidéo et de choisir peut-être des extraits pour montrer aux autres... des discussions que vous/vous pensez qui seraient intéressantes à faire dans un groupe plus large... qui pourraient faire évoluer le travail de tuteur... qui pourraient uh aider ce/ce groupe... le transformer un peu plus en collectif... quoi...
55 0	Tatiana	Uhum...
55 1	Interv. 1	Mais on laisse ça... la puce à l'oreille pour plus tarde ((rire)) uhn et comme ça vous aurez le temps de respirer aussi... Faire d'autres confrontations et pour réfléchir un petit peu...
55 2	Tatiana	D'accord... Merci...
55 3	Larissa	Merci... Tatiana...

Anexo I. Reunião de retorno ao coletivo

Retour au collectif BQ		
1	Tatiana	Mais je/quand je dis pas avoir le temps c'est... parce que ça fera partie de la recherche de Simone aussi... non? Oui... oui... mais c'est pas... non... oui... Oui et non parce que... on a/ maintenant on fait une intervention... une intervention... elle fait partie de l'amélioration du travail des tuteurs et du travail des professeurs... ça c'est l'autre de mercredi... d'accord? Il n'y a aucune... tu vois? C'est pas le travail de la recherche de quelq'un celle de mercredi... enfin... on va utiliser tout ça comme données de recherche... en général... c'est/c'est pas là notre preoccupation... tellement... notre preoccupation c'est qu'on puisse apporter des améliorations et pour faire ça... il faut que les gens soient là et notre difficulté c'est que... comme ici il y a une variation du collectif... il y a des gens qui ne sont plus là et... donc... ça c'est un peu compliqué et aussi bon... on est dans la ville de São Paulo... les gens travaillent pas tout sur le même endroit... c'est difficile de réunir les gens et tout... mais... Ça c'est un peu dommage... parce que je/j'ai vraiment insisté sur le fait que... il fallait qu'il y ait plus de gens impliqués... parce que... finalement... il a seulement Elisa qui n'a pas participé au processus... mais bon... heureusement que tu es là... je suis très contente... parce que comme ça il a au moins une que... sinon... on allait faire un autre autoconfrontation croisée
2	Interv. 2	La deuxième... tu vois? On en fait un sport... ça serait la deuxième auto/autoconfrontation croisée qu'on fait ensemble... tu vois?
3	Larissa	Oui... c'est vrai...
4	Tatiana	S'il y avait pas Elisa... si Elisa n'était pas venue... c'est pour ça que je dis "Non...ahn... Larissa et Tatiana... je sais qu'elles vont venir parce qu'elles sont très appliquées... c'est elles qui ont été filmées... mais on peut pas répéter les deux... si non c'est pas un retour au collectif... donc il faut comprendre ça aussi... Peut-être que je commence à dire déjà ce que je disais aux deux avant que tu sois arrivée... tu/tu me dis si elle réponds... ahn? Ahn... J'avais dit que... Ahn... On a... actuellement... qui est-ce que fait le tutorat... vous trois... plus Sílvia et Paloma... ahn... Sachant que... donc... vous trois... toi... Sílvia et Paloma vous avez fait par Skype... sauf que toi... tu as rencontré Alice... n'est pas? Et Alice était... Je vous dis déjà... elle a adoré le tutorat... je sais pas si je/je t'ai le dis... Elle a vraiment aimé le tutorat avec Elisa... Donc... c'est qui montre que c'est possible de faire un truc par Skype... mais je pense que la manière d'accompagner... parce que toi... tu t'es réunie avec elle le début... à la fin... n'est pas? personnellement?
5	Interv. 2	Personnellement non... c'est just au début et après on s'est rencontré un jour ici () quelque chose ici...
6	Elisa	Uhum... Voilà... donc... Donc c'était/il y a eu des rencontres presentielles... elle a vraiment profité de/de ça... ahn... Sílvia... je sais qu'elle n'a pas rencontrée... la pauvre... c'est vrai qu'elle avait le::/notre cher moniteur Carlos qui est presque/non... il/il est est pire que un Gustavo deux... Gustavo était un peu meilleur parce que Gustavo à la fin il a vraiment se/vraiment rattrapé... mais donc... elle était pas gâtée... Sílvia... mais Paloma et Ana Maria... elles ont fait un système avec un filme/elles ont filmé le cours... elles ont/ donc... elles ont essayé de faire ça... ahn... pour le semestre prochain... je leur disait... Larissa va pas être là... parce qu'elle va partir... ahn... et moi... je voulais mettre des gens qui sont plus proches... parce que je pense que devient plus en plus compliqué d'avoir des gens qui sont trop distants... ahn je pense aussi... ahn... Larissa m'a demandé... ce/tu m'a demandé... non? De continuer avec la/ça je pense que c'est possible... si tu commences en août et si tu continues avec une personne... ça/ça serait très bien si tu peux faire ça... Larissa m'a proposé de faire par Skype pendant qu'elle sera au Canadá... mais elle pourrait en août commencer à accompagner... à faire rendez-vous presencielle et donc... ce serait une idée... Après... j'ai pensé à inviter... j'ai déjà fait... Melissa et Marcela... bon... Juliana... elle fait déjà le tutorat... elle est tutrice de deux personnes... deux ou trois... trois... je pense... et... Donc... le/bon... Melissa parce qu'elle est toujours là... ça fait très longtemps qu'elle est là et... Marcela... elle a/ cette année elle a participé en toutes les réunions et il n'y a que la dernière qu'elle est arrivée en retard... mais les autres elle venait à l'heure... n'est pa... Larissa? Et je pense que comme elle dit des choses/ elle dit des choses intéressants quand même dans la réunion... les gens ont commencé à/ ils/ils rigolent beaucoup... parce qu'elle est drôle... mais... elle dit des choses intéressants quand même... on verra... peut-être une personne seulement avec elle... pour voir qu'est-ce que ça donne... mais ça veut dire aussi que... ahn... il y a des choses qu'on va dire ici et qui vont/peut-être va voir pour d'autres gens aussi... n'est pas?... () Je pense qu'on devrait commencer...
7	Interv. 2	Elle n'a pas répondu...
8	Elisa	Non?
9	Interv. 2	Non?
10	Interv. 1	Elle t'a pas répondu? Non?
11	Interv. 2	Je pense qu'on doit commencer... je pense qu'elle va pas venir... On doit commencer? Je me trompe... peut-être... non ?... On commence... qu'est-ce qu'on fait? Peut-être... non?
12	Interv. 1	Moi/oui... J'ai séparé en fait parce que/ bon... tu as un peu expliqué déjà... alors le but de la réunion et tout... donc... moi... ce que j'ai fait... à partir de la première réunion qu'on avait faite... ahn... J'ai séparé les thèmes et les difficultés dont vous avez parlé et je pense que peut-être qu'on devrait regarder vite fait cette liste des difficultés pour qu'on puisse miser sur les points qui ont été soulevés dans cette première réunion... donc... voilà... up... C'est juste pour qu'on puisse voir... C'est tout petit...

		désolée... Mais du côté de difficulté du travail du tuteur vous aviez parlé... bon... j'ai mis... un peu... en essayant de garder vos noms... mais j'ai un peu adapté... donc vous voyez... si c'est pas ça... vous dites... d'accord? Donc j'ai mis... première difficulté "conseiller sans intimider/intimider"...
13	Larissa	Tu peux grandir un peu? Ouais... Peut-être... voilà... Difficulté... Ok... Ça va? Conseiller sans intimider... Ça serait une première difficulté dans le tutorat... puis... instaurer une ambiance de confiance entre tuteur et tutoré... je pense que c'est un peu liée à la première aussi... non? Puis... ahn... Up... Systématiser le travail... avoir un trace du travail fait pour avoir une cohé/cohérence générale dans le travail... puis uhn faire face à une contrariété... la fiche de préparation qu'ils ne remplissent pas... qu'ils ne font pas... ensuite il y avait permettre l'appropriation des modèles d'activités de classe... je crois que c'était toi... non... Elisa qui avait parlé de ça?
14	Interv. 1	Non? De s'approprier des modèles d'activités... des choses qu'on montre... Puis il y avait... développer l'autonomie chez le tutoré... ahn... Gérer les différentes personnalités... Je crois que Silvia a parlé de ça... non... quand elle a... ahn... plus d'un tutoré dans une même réunion... ahn... ensuite il y a/il y a eu des répétitions... faire sortir dans le discours du tutoré les détails du déroulement du cours qui ne peuvent pas être aperçus par la lecture de la fiche de préparation... Je pense que c'était toi qui avait parlé de ça... non... Larissa? Voir le comment
15	Larissa	si/si... Ouais... Pas seulement ce que/ce qu'ils veulent faire... mais comment ils vont/ils vont le faire... Et puis il y a des thèmes comme ça qui ont été discutés pendant les autres confrontations... donc... Ahn... Comment on a fait pour choisir des extraits... ahn... J'ai envoyé un e-mail à Larissa et à Tatiana en demandant/en leur demandant de regarder l'autoconfrontation croisée... de choisir les thèmes qu'elles trouvaient important de discuter dans le grand groupe... ahn... Et je crois qu'il y a de thèmes qui ont été aussi abordés dans cette première réunion
16	Interv. 1	Uhum... Et avec [nome da coordenadora pedagógica]... ce qu'on a fait... on a choisi/on a priorisé les thèmes qui avaient été abordés ou qui étaient proches de ce qui avaient été abordés dans le ré/dans la première réunion... Ahn... Parce que je pense que l'idée ici c'est parler du travail dans le collectif... d'accord? À ce niveau collectif aussi... ahn... Je crois qu'on pourrait commencer à visionner... non? Qu'est-ce que vous pensez? Ça va?
17	Tatiana	Uhum... Ahn... Donc... uhn... avant/juste avant de commencer à visionner les extraits... je/j'ai mis ici à côté le.../les deux vidéos du tutorat... et je pense qu'on pourrait le mettre... peut-être sans le son... et chacune de vous peut donner un peu le contexte... non? Dire "ah... on/ce jour-là on a travaillé comme si ou comme ça... c'est un jour typique... je fais toujours comme ça" ou sinon "ah... non... ça/ça a été particulier".
18	Interv. 1	Elisa n'a pas du tout accompagné ça... nous ici... nous quatre... on connaît un peu plus... mais elle sais pas qui étaient les tutorés... de quoi vous aviez parlé
19	Tatiana	Avant? Ehn... On va regarder sans le son et je explique pendant que () tu passes?
20	Interv. 1	Oui... Oui... juste pour voir un peu la dynamique
21	Interv. 2	Oui... juste pour voir un peu la dynamique
22	Tatiana	On peut voir les extraits avec le son... c'est juste pour le contexte
23	Larissa	Oui... bon... je:: faisais le tutorat avec Alice... c'est/cette séance là c'était à propos de la comparaison... c'est le niveau quatre... Si je ne me trompe pas... c'était le niveau quatre... Et:: bon... c'était ça... on parlait du cours qu'elle allait faire...
24	Interv. 1	C'est la deuxième séance... la deuxième ou troisième séance... [au tout début
25	Tatiana	Oui... c'était au début encore... Oui... c'était au début... oui...oui... Deuxième ou troisième... c'est vrai et:: Bon... je/je raconte un peu l'expérience ou c'est tout?
26	Interv. 1	Comme tu veux... si tu veux donner un peu de contexte... Je me souviens que j'ai discuté avec Simone et Larissa que:: Ma difficulté principale avec elle c'était qu'elle apportait pas des fiches... rarement elle apportait la fiche et autre chose aussi c'est qu'on discutait le cours qu'elle allait faire... on préparait le cours qu'elle allait faire pendant la séance du tutorat... parce que beaucoup de fois elle n'avait pas eu le temps de préparer la fiche... alors on discutait un peu ce qu'elle avait fait le cours précédent... mais surtout je l'aidais un peu à préparer... elle disait ces idées... je le donnais les miennes...
27	Tatiana	Ça c'était avant le cours?
28	Elisa	Avant son cours sur la comparaison
29	Larissa	Oui... Mais je veux dire... c'était le matin... Ou l'après midi?
30	Tatiana	Oui... bom... On faisait le tutorat une fois par semaine... je crois que c'était en mardi et elle faisait cours mardi... jeudi et samedi si je ne me trompe pas... Oui... beaucoup de fois on discutait quelques détails de son cours du même jour... je sais pas si c'était dix heures... dix heures et demie à midi et quinze... Pour ce cours là elle avait déjà... je crois que ce cours c'était pour jeudi... en général on essayait de discuter un cours avant... le tutorat... par exemple... si on préparait le cours de jeudi... on essayait de discuter le cours de mardi aussi... mais on avait moins de temps pour le cours de mardi... alors... le propre mardi on devrait organiser les détails... Je crois que c'est ça...
31	Interv. 1	Et là... il y a un peu/l'image du cours de Larissa... du tutorat de Larissa Là c'était une séance atypique dans le sens qu'on avait déjà fini le tutorat du semestre et là il nous en restait une... Séance... donc on se dit "ah... on va aborder le niveau/le nouveau niveau qu'elle allait assurer le/le semestre d'après et là je.../moi avec Vanessa on a découvert le manuel... le programme ensemble et je me rappelle que... enfin... pour cette étape là... le truc c'était... bon... elle disait qu'elle se connaissait pas trop dans/dans le pronom dont qui est un problème par elle parmi d'autres choses et comment elle allait faire pour/ pour s'entraîner avant le cours et être capable encore de transmettre ça... Qu'est-ce que j'ai pu/ je me rappelle qu'une des questions qu'on a trouvées c'était que bon... je lui ai dit que/qu'elle fasse attention aux stratégies dont elle se sert... s'entraîner... pour qu'elle puisse les transmettre aux apprenants... tu vois? Mais on a pas gardé... je me rappelle plus le film tu vois? () mais c'était ça...
32	Interv. 1	Ça te donne déjà une idée de quoi c'est là? Ok... Donc... le pre/ le premier thème qui a été choisi... bon... ici... c'est... en fait le même thème que vous deux... vous avez choisi en premier... uhn... et c'était sur la fiche de préparation... donc... j'ai/j'ai sélectionné deux extraits différents de l'autoconfrontation croisée pour qu'on regarde aussi quel est la discussion qui a déjà été fait à ce/à ce propos... d'accord? Je vais just augmenter le son...
33	Elisa	Tu enregistres... Simone?
34	Interv. 1	Oui... pas vraiment... elle est:: je crois qu'elle... est trop généraliste... ah ça s'est bien passé... ah... mais/mais bien sûr... c'est mieux quand on demande ah comment... tu as/tu fais... mais comment tu penses à faire... elle:: exprime mieux... elle essaie de... enfin... de répartir là les... les étapes... mais... je sais pas... et toi ?
35	Larissa	Moi... je vois que tu essayes vraiment de creuser... et... je me reconnais dans ça... enfin... je me reconnais... bon... OK... on va voir ce que Alice va répondre... enfin... est-ce qu'on/on arrive à visualiser une démarche ? non... enfin... on recommence là...

		c'est... voilà... c'est vrai que parfois avec... qu'en posant la question comment... comment ou quoi... on n'arrive pas non plus trop à... cerner... non... les choses comme... enfin... l'idée... le genre de réponse "ah ça s'est très bien passé" c'est comme si on bouclait le sujet... bon... si c'est/puis que c'est/c'est bien passé OK... on va... on va parler de ce qui ne s'est pas bien passé... mais parfois... je pense que dans le très/dans le tout est très/s'est très bien passé il y a des choses à exploiter... enfin je/je sais pas trop comment ()
	Interv. 2	Tatiana... avec les autres... quand tu fais la même chose... tu arrives à obtenir plus d'informations... c'est ça ?
	Tatiana	Je crois que ça dépend c'est de l'expérience... de:: du professeur là... du moniteur... mais... je sais pas... je trouve aussi qu'elle est plus timide... peut être parce qu'elle ne me connaissait pas et... peut être parlait moins:: oui
	Larissa	Deuxième séance... si () deuxième... troisième... peut être
	Tatiana	Oui... c'est... pense... peut être uhn:: elle était un peu timide de dire... ou peut être c'est moins d'expérience... ou... j'aurais dû demander d'une autre manière
	Larissa	Comment ?... non... franchement... comment on aurait pu faire ?
	Tatiana	Peut être... peut être j'aurais dû l'obliger de faire la fiche... tu es obligée de faire la fiche... d'accord
	Larissa	Non... je () ce que tu dis... bon
	Tatiana	Parce que la fiche nous aide... dans les autres séances elle a apporté la fiche j'ai vu mieux le/le parcours... eh:: moi... enfin
	Larissa	Oui... je
	Tatiana	Et on avait peu de temps aussi... c'est ça le problème... parfois on/on avait une heure de/de tutorat par semaine... et parfois...
40	Interv. 1	Ok... Et plus tard dans l'autoconfrontation vous revenez au sujet... j'ai aussi pris un petit extrait que vient plus tard...
	Larissa	pour eux... pour qu'eux ils s'organisent... je pense que pour v/je ve/bon... on parle de Vanessa mais je... dans quelle mesure a/nous apporter la fiche... ça peut vraiment aider les gens qui comment/qui/qui travaillent là et uhn
	Tatiana	D'accord
	Larissa	Et si ce n'est une activité de plus à faire pour le tuto/hm
	Tatiana	Bon... peut être... je/je pensais à Alice... peut être elle faisait pas la fiche parce que... elle avait déjà fait cours avant et elle ne/ne l'avait jamais faite... je pense que pour un moniteur ou un professeur débutant... c'est important... mais après qu'on a déjà commencé à s'organiser à notre manière
	Larissa	Comment faire revenir ()
	Tatiana	C'est difficile... moi même... j'ai:: j'ai/j'ai eu des problèmes... pas des problèmes... ça a été une tache de plus quand/quand j'ai dû faire la fiche... pourquoi je/j'avais l'habitude de préparer comme tu as dit... numéro un tata... deux tatata
	Larissa	Oui
	Tatiana	Mais la fiche aide... je me souviens que j'ai discuté avec [nome da coordenadora pedagógica] une fois... je... e/elle m'a dit "ah... regarde... tu as beaucoup de compréhension orale de... et/et suivies
	Larissa	Rien comme ()
	Tatiana	Tu/tu aurais pu/si/si tu avais organisé... tu aurais vu ça... c'est vrai... mais/mais () quelqu'un plus expérimenté... peut être c'est intéressant de... pas de faire la fiche complète... ah... après écrire tout... après l'activité un je ferai... mais décrie ah... ça sera compréhension de l'oral... deux... ça sera expression écrite... peut être c'est bien
	Larissa	Peut être/donc je me demande comment montrer ça au tutoré... parce que à mon avis
	Tatiana	Oui:
	Larissa	La fiche peut nous aider à voir quoi ? enfin... ah le quoi... le qu'est-ce que... bon... qu'est-ce qu'ils vont faire... ils vont faire ça... ça et ça... et là j'ai de l'espace pour travailler sur comment... ah OK... comment tu vas passer de cet exercice là à ce... mais quand on n'a même pas la/le fil... non... la séquence prévue... et qu'on doit construire et la séquence et comment... je pense que c'est un peu trop... tu vois... pour moi
	Tatiana	Oui... non... moi aussi
	Larissa	Et donc
	Tatiana	Il y a/on perd plus de temps... on perd plus de temps quand on discute avec eux... sans un support... mais je suis d'accord que parfois faire le support pour eux... c'est dure aussi... uhn...
41	Interv. 1	Ok...
42	Interv. 2	Je pense qu'on pourrait s'organiser pour peut-être donner... toujours... d'abord la parole à.../aux deux qui sont concernées et ensuite la parole à Elisa et après... bon... la parole à tous nous pour uh... non?
43	Interv. 1	Bon... là veut dire la fiche de préparation... vous deux... vous avez choisi cet extrait pour avoir
44	Tatiana	C'est pour dire la raison?
45	Interv. 1	Uhum... Ah... oui... si tu veux...
46	Interv. 2	Je pense que c'est pour te... Enfin... il y a un thème qui est la fiche de préparation ... donc... c'est/ est-ce que vous avez des choses à ajouter par rapport à ça? Parce que vous avez déjà dit plein de choses ... je sais pas si vous avez des choses à ajouter et... on peut écouter Elisa et après on va/on va un peu décider des choses qui/qui seront faites...
47	Tatiana	Ah... Je suis curieuse de savoir ce/ce que Elisa trouve... parce qu'on a/ je crois qu'on a choisi parce que c'était un thème...
48	Interv. 2	Oui... d'accord... On/je vais proposer d'autre chose... je pense qu'on va faire comme ça... à chaque fois... on écoute d'abord Elisa qui n'était pas concernée et après on vous donne la parole et... Je pense qu'on peut organiser comme ça
49	Elisa	Oui... Parce que justement quand j'ai commencé à être tutrice... Ahn... Ma première expérience... ahn... C'était avec Marcela... et... Melissa et elle faisait toujours les fiches et pour moi c'était très bien... parce que je pouvais l'aider... tu vois? Organiser les choses... c'était parfait... mais le groupe d'après... J'ai eu trois tutorés à la fin ou quatre... je ne sais plus et il y en avait deux qui faisaient et deux qui faisaient pas... Et c'était catastrophique parce que je savais pas comment/ je savais pas comment faire pour ceux qui n'apportaient pas les fiches et qui disaient "ah oui d'accord... mais je vais suivre les activités du livre... un... deux... après trois... après quatre"
50	Larissa	Justement...
51	Elisa	Et là je pouvais pas savoir comment les aider... je trouve comprends la question... Uhn elle m'interpelle aussi et juste/je crois que la question c'est justement comment montrer l'utilité de la fiche? Et je crois/ahn...enfin... uhn comment la fiche peut aider le prof? Si tu montres que ça peut l'aider et pas être un truc de plus... peut-être il peut se convaincre de la faire et comme ça on peut l'aider... Je crois/Uhn/Ça m'étonne un peu... parce que Alice elle a fait tout les fiches là ce semestre... Peut-être elle a compris que c'était important... Je sais pas...
52	Tatiana	Eh... Elle venait de démenager aussi... donc elle a commencé à faire...
53	Elisa	Oui...
54	Tatiana	Mais elle a dit "ah... je vais faire toutes les..." et elle a fait
55	Elisa	Elle a fait...
56	Larissa	Donc... tu vois?
57	Elisa	Donc... la première fois qu'on s'est rencontré... on a.../ J'ai montré un peu mes fiches... je lui ai montré mes fiches que j'avais... j'ai montré un peu/un peu le livre... si elle connaissait... mais elle connaissait déjà le livre du niveau quatre "ah oui... c'est vrai...

- je crois que la fiche elle peut m'aider" et donc... quand elle a dit ça... j'ai compris... oui... donc "tu fais les fiches et on en discute... on va discuter"
- 58 Larissa alors... tu/tu viens de la montrer une... une fiche... Peut-être... tu vois? L'idée de le montrer... qu'est-ce que tu vois... Comme ça... ils...
- 59 Tatiana Et je pense que peut-être... ils savent pas très bien comment organiser d'une manière...
- 60 Elisa Comment organiser... Oui...
- 61 Larissa Des exemples de fiches... Tu vois?
- Et après... dans sa première fiche... enfin... j'ai mis plein de suggestion... plein... plein de choses... on a discuté... je crois que la première réunion par skype on a fait une heure trinte... un peu plus que le/ce que j'avais prévu et j'ai fait plein de commentaires... plein... plein de commentaires... j'ai lui dit "ah... là... tu vois là? c'est pour ça que la fiche... elle est importante... c'est pour ça on peut... ahn... tu peux me poser des questions... moi... je peux faire des commentaires... mais là c'était un cas très bien et exceptionnelle... mais par/par rapport à l'autre semestre... moi... j'étais très frus/frustrée parce que les deux qui ne faisaient pas... je pouvais pas les aider... je savais pas comment... enfin... poser des questions... tu vois? Et les faire parler sur leur/la préparation...
- 62 Elisa
- 63 Interv. 2 Est-ce que tu as fait la même chose que tu as fait avec Alice de montrer une fiche que toi... tu avais préparé?
- 64 Elisa Je me rappelle pas... mais comme on voyait ensemble... je crois qu'on voyait les fiches de ceux qui avaient/ce qui avaient préparé...
- 65 Interv. 2 Et toi... tu as peut-être pas une fiche que toi... tu as rempli?
- 66 Tatiana Tu n'as pas...
- 67 Elisa Peut-être que oui... parce que j'avais toujours mes dossiers avec moi...
- 68 Tatiana Mais/ mais tu as dit que tu as dédié une heure et demie pour parler de la fiche...
- 69 Elisa Uhum...
- 70 Tatiana Probablement... avec un groupe là non... n'est-ce pas? Parce qu'ils étaient trois ou quatre...
- 71 Elisa Oui... on avait moins de temps... Les groupes grands sont difficiles et en plus c'étaient des niveaux... enfin... deux qui avaient le même niveau et d'autre qui n'avaient pas le même... je préfère faire avec une personne seulement...
- 72 Tatiana Et c'était une heure? Une heure et trinte... Ou...
- 73 Elisa Une heure... une heure et trinte... Ou...
- 74 Tatiana Pour une personne c'est déjà peu de temps... imaginez pour trois ou quatre... ((rire)) c'est dur
- 75 Elisa Quand c'est pour préparer le même niveau... là oui... Mais si ces sont les niveaux différents...
- 76 Interv. 1 Comment vous jugé la fiche de préparation pour votre travail? Pour le travail de tutrice... est-ce que c'est indispensable? Ou non? C'est possible de faire un tutorat sans les fiches de préparation? Quel est la différence?
- 77 Tatiana Comme Elisa... quand j'avais la fiche... c'était mieux organisé... la/la séance... elle était meilleure/mieux organisé... Ahn.. C'est-à-dire on pourr/on pouvait discuter si on doit déplacer l'activité à la fin... enfin... c'est/ mais je/je faisais le/ la séance même sans la fiche... mais je crois que c'est beaucoup mieux organisé avec la fiche...
- 78 Elisa J'ai essayé de faire la même chose... tu vois? Mais sans la fiche... quand je ne l'avais pas "et d'accord... donc vous commencez comment?"
- 79 Tatiana Oui...
- "ah... je vais commencer par ()" "non... d'accord... mais tu vas corriger les devoirs... tu vas faire un échauffement... tu vas ramasser les productions écrites et d'accord... Donc... j'ai essayé de les faire parler... comme si c'e/comme si je faisais une fiche... tu vois? Je lui dis "ah... tu vas faire une compréhension orale et après?" "ah... après je fais ça" mais c'est une expression orale liée à la enfin... compréhension... Mais... uhn c'était beaucoup plus difficile... parce qu'on n'avait pas... tu vois la trace écrite des choses
- 80 Elisa
- 81 Tatiana Pour moi... je dis... n'est pas essentielle... mais c'est mieux quand elle existe...
- 82 Elisa Je crois que ça permet... Ahn... D'avancer plus... si non on commence trop...
- Oui... Il faut toujours qu'on soit sûr que du moins le petit parcours là est/ est assuré et là on peut parler d'autre choses... moi je pense que... bon... peut-être c'est une idée reçue...mais pour les débutants... c'est très important de travailler sur le parcours... savoir le parcours d'ensemble... c'est pour ça que avec Vanessa... par exemple... j'ai insisté sur le programme... parce que quel point donner tel chose? Je n'en sais rien... ça dépend du temps... ça dépend du programme je/ il y pas de/ parce qu'elle trouve "dont" difficile... c'est pas pour ça qu'elle va priorisé ce thème dans ce cours... mais bon... c'est pour ça que je pense que la fiche peut nous assurer de ce qu'il faut faire... le menu là du jour... c'est ça... ok... donc... et après on peut partir sur d'autre choses... par contre... peut-être... si la personne a déjà de l'expérience et tout... qu'on voit que bon... d'accord... on va pas venir sur la préparation on peu/on peut discuter sur d'autres choses... ah l'élaboration d'activités... j'en sais rien... mais moi... je/je fais cette distinction... quand je/quand je pense que la personne débute vraiment et quand elle a un peu plus d'expérience... la fiche...
- 83 Larissa
- Oui... je crois que ce/on per/on permet/ on/ on les aide à acquérir les gestes du métier tu sais? Préparer un cours c'est un geste... tu vois? Insérer d'autre activité c'est un autre geste qu'on peut mieux élaborer si on a déjà fait le premier étage de préparer la fiche... après... par exemple... avec Maurício le semestre dernier il ne faisait pas les fiches... pour moi il était déjà un prof expérimenté... c'était pas de la nouveauté et il faisait "ah... tu vois... j'ai pas eu le temps... parce que j'ai déjà donné ce niveau là... je connais... je sais... Donc pour lui c'est beaucoup plus facile... donc... il me disait des choses les plus problématiques... "ah l'évaluation... c'est ça... je... suis préoccupé par ça... parce que le semestre dernier c'était un peu débordé... on n'a pas eu le temps na na na... Donc... comme il avait déjà eu... cette expérience avec un semestre... pour l'autre... pour lui c'était pas la question de préparer le cours... parce qu'il savait déjà... mais c'était d'autre/d'autre... enfin... d'autre choses... l'évaluation... tu vois? la révision... enfin... d'autre/d'autres choses...
- 84 Elisa
- Mais j'ai dit... à votre avis... est-ce que le fait de demander la fiche parmi d'autres choses... est-ce que ça peut contribuer au/à.../à cette autonomie là? On a évoqué... c'est-à-dire... "je vais pas suivre le livre" C'est justement ça... non? Il faut savoir se détacher du livre... Jongler avec les exercices et tout et si on fait la fiche ... je sais pas si a une tendance... parce qu'on va pas recopier... non? La fiche un... deux... trois... quatre... Mais enfin... c'est une question que je me pose là sur le moment... je/j'y avais pas pensé... mais j'essayé de... Parce que... sur les débutants je vois que/tu vois tout le moment "non... je vais faire ce qui est dans le manuel"... justement non... C'est.../C'est
- 85 Larissa
- Si on voit sur un autre support on voit que c'est fatigant...
- 86 Tatiana Détachable... oui... Peut-être
- 87 Larissa Sera fatigant pour l'autre... Même pour nous pour copier sur la fiche... imaginez pour les élèves... Je n'y avait pas pensée...
- 88 Tatiana
- 89 Larissa Moi non plus... tu vois?
- 90 Elisa Mais à part ça... il y a aussi la manière de commencer à établir le cours... parce que si/si je suis du numéro un au numéro douze... mais tu arrêtes au numéro dix... qu'est-ce que tu avais là... le onze et le douze?
- 91 Larissa Je/je te parie que le numéro dix c'est un point langue

92	Elisa	Oui...c'est sûre ((rire))
93	Larissa	Je te parie...
		Oui... Je suis.../On a travaillé/je travaillé ça avec Alice... on a/au début... enfin... elle avait suivi un peu la séquence... tu vois? et après je/ j'ai dis... on peut pas terminer avec une expression orale? Tu vois? Une chose pour pratiquer un peu... pour terminer d'une manière conviviale? peut-être... Donc... elle a dit "ah... oui... d'accord... on mettra ça" après... tu vois... au milieu du semestre... elle a commencé à mettre des choses... tu vois? des ex/expressions orales à la fin et commencer avec une petite révision... donc je/ et j'ai vu ça sur les fiches... ça pour moi c'est génial... pouvoir voir une fiche... fiche un... deux... trois et puis fiche dix... onze et douze... C'est complètement différents... mais tu as la trace... quand c'est écrit... si c'est pas écrit... comment tu peux... tu discutes... à mon avis... il faut pas quand même préparer... tu vois... sur l'ordinateur... tu peux préparer en crayon ahn? sur une surface... Mais tu peux voir ça... ce type de chose... mais c'est vrai que ça permet une autonomie
94	Elisa	Je sais pas... Je me pose la question... Je pense que ça peut contribuer... Mais tu sais/ahn/on... bom... elle a dit qu'elle a jamais le temps... elle a le cours... le tutorat e tout... mais à votre avis est-ce que c'est intéressante de commencer à préparer le cours par un l'activité de production finale? Enfin... c'est pas la règle absolue... j'ai jamais fait ça... mais ... moi... je vois que... parfois... moi quand j'avais commencé à préparer... je vais vite fait à la fin... parce que j'ai plus le temps et je vois que la production... par exemple... elle est... J'ai consacré moins de temps à la préparation de la production... des consignes... de l'organisation... alors... que pour moi... c'était l'activité la/l'une des activités les plus importantes... mais j'ai jamais fait ça... qu'est-ce que vous en pen/bon... pas de juste... enfin... revenir à la même... bon... aillez l'idée qu'à la fin ils doivent être capable de jouer le monde... jouer de rôle au restaurant... donc... on va tout faire... pour y arriver... moi... j'ai besoin pas de la (sorte)... tu vois? Je me demande si mes tutorés
95	Larissa	C'est-à-dire... enseigner au tutoré de... Penser au but de la séance et comment y arriver... Eh même/e sais pas comment... mais même moi... avec beaucoup d'expérience pas tout le cours j'arrive au but
96	Tatiana	Je sais pas la règle... enfin... mais c'est/ c'est comme un visage... on essaye de faire...
97	Elisa	Oui... Mais la fiche aide... c'est ce que nous avons dit... la fiche aide à voir le processus... Mais comment faire pour organiser exactement le temps... ça... Ah...
98	Tatiana	Oui... Même si/si on dit boni... finalement j'ai pas eu le temps de faire tout ce que j'avais prévu... c'est recourant... non? Mais et dans la préparation... est-ce qu'on a bien pensé à l'activité de production? J'ai dit ça pour moi... parfois non... tu vois? Et je me dis "ah... super... C'était mon but j'y/j'ai préparé d'autres choses intéressantes... machants... mais... bon"
99	Larissa	Ouais... Mais quand je/ quand tu dis production... tu penses à production orale et écrite?
100	Tatiana	Orale... orale... Mais la production...
101	Larissa	Orale... comme a dit Elisa... l'idéal est finir avec une production orale... J'essaye de... (de penser) de lui dire
102	Tatiana	Pour travailler avec les objectifs communicatifs... c'est ça l'objectif du point langue... il est écrit là... "objectif du (point langue) donner une information personnelle"... je sais pas ... Ça devrait apparaître... justement... pas seulement dans la grammaire... mais jusqu'au moment de production... ça c'est une bonne idée... tu vois? envisager la/le... mais... finalement c'est comme on suit les/des choses en séquence... c'est vrai que ce qui reste pour la fin c'est souvent... couper le milieu
103	Elisa	Ce que j'ai dit...
104	Tatiana	À discuter on.../discuter... Enfin
105	Larissa	Ou peut pas corriger... tu vois? Après... Il font les productions (t'a pas besoin) de tableau... "ah... ça ça et ça"... parfois parce
106	Elisa	quand c'est fini le cours
		Ce que je dis aux tutorés c'est de penser à ce qui est le plus important... de couper même certaines activités du livre si on apporte d'autres... par exemple... beaucoup de fois... beaucoup non... mais quelquefois les exercices de phonétique... il y en a quelques qui sont pas très intéressants pour nous brésiliens et alors... l'un ou l'autre on peut substituer par autre chose... ou même je/je leur dis... par exemple... dans un niveau plus avancé... il y a quatre activités sur la production écrite... pour quoi pas.../ sur la production écrite non... la compréhension écrite ... pour quoi pas les transformer en une seule... on peut adapter les questions et on gagne du temps pour faire autre chose après... j'essaye d'adapter quand je fais... Ahn... Quand on commence... c'est plus difficile
107	Tatiana	C'est ça...
108	Elisa	Quand il commencent c'est difficile de sortir trop du livre... mais c'est pour ça que nous sommes là... non?
109	Tatiana	Oui...
110	Larissa	Moi... j'avais une question avant de passer à un autre sujet... c'est la question en fait que Tatiana suppose dans la vidéo... "Est-ce que je devrais obliger"
111	Interv. 1	Non... non... je pense qu'on va pas faire ça... je pense qu'on/on va faire... on va traiter tout ce thème...
112	Interv. 2	D'accord...
113	Interv. 1	À la fin... moi... je vais faire une clôture où on va décider
114	Interv. 2	Ok...
115	Interv. 1	ce qu'on va faire pour le semestre prochain... D'accord? On va passer les choses bien pratiques... il y a toute la discussion de la fiche et je pense qu'on doit pas non plus... c'est pas nécessaire non plus de/de prendre une décision comme ça... On oblige tout le monde à faire ou personne ne doit faire rien... C'est vraiment une chose très pratique... comment/ qu'est-ce qu'on/qu'est-ce qu'on va faire... comment est-ce qu'on pourrait traiter ce thème de la fiche qui est un thème important après tout ce qu'on a dit... je pense qu'on pourrai tourner ça à la clôture en termes de quelles décisions on prend pour le semestre prochain... pour ceux qui vont venir et on peut faire une réunion à la fin du module de juillet... avant que le tutorat commence pour parler de comment elles ont vu le tutorat... comment elle pensent qu'on doit faire et tout... d'accord?
116	Interv. 2	Ok...
117	Interv. 1	Juste un rappel avant de passer ahn/au prochain thème... juste pour vous rappelez l'histoire d'Alice parce qu'on parlait d'Alice... elle est/elle/l'histoire d'expérimenté ou pas... donc... toi... tu disais que peut-être elle ne faisait pas la fiche parce qu'elle est expérimenté... mais elle a fait la fiche avec Elisa... d'accord... donc... et c'était un semestre après... un semestre que je/donc... peut-être... je/je dis/j'observe seulement les choses... mais c'est très à réfléchir... est-ce que le fait d'être expérimenté... c'est ça qui joue sur le fait de faire ou faire pas la fiche... je/on a soulevé aussi l'histoire du modèle... le fait qu'elle a montré une fiche qu'elle... moi... je/je sais pas... ahn? On essaye de prendre des choses et on peut... avec ça... on peut prendre des vraies décisions pratiques pour le semestre prochain... d'accord? Donc on va au...
118	Interv. 2	Non... j'ai pensé aussi peut-être... Vous ne vous/ vous vous voyez sur Skype... non? Peut-être elle était plus timide d'apporter la fiche personnellement... peut-être elle/elle pensait que sa figure était plus...
119	Tatiana	Peut-être aussi sur Skype/ Ça c'est une chose qui est vraie... peut-être que sur Skype on a besoin de/d'avoir un/ quelque chose sur les yeux pour l'aider... Je sais pas...
120	Interv. 2	Peut-être elle se sentait plus à l'aise là... peut-être elle se sentait plus à l'aise avec Elisa que avec moi...
121	Tatiana	Voilà... c'est des choses... Je pense qu'on pourrai parler d'autre... Et après on fait un inventaire de choses que vous voulez qu'on écrive et qu'on garde comme des idées pour le travail du semestre prochain... d'accord?
122	Interv. 2	

123	Interv. 1	Oui... ok... Je vais mettre un autre extrait... on va commencer par ahn/un extrait du tutorat de Tatiana avec Alice... Justement
	Alice	Oui
	Tatiana	D'accord... Et alors ce cours-là tu vas réviser... comment tu penses à reprendre le texte? Tu vas demander à quelqu'un de le lire?
	Alice	Non... je pense que je vais mettre le/les exemples dans le ((le portable d'Alice sonne))- pardon - les exemples dans le/le tableau
	Tatiana	ah... tu vas mettre directement
	Alice	oui..... Ahn:: Et aussi... (je vois).... on va faire le point langue... et après ça je vais donner quelques verbes et on va essayer de faire ensemble... "ah le verbe avoir" à l'imparfait... tu penses pas (que c'est une bonne idée)?
	Tatiana	Non... ça va je:
	Alice	le verbe être
	Tatiana	[Je crois que je vais fermer
	Tatiana	uhn..... Peut-être... tu leur a demandé de lire en classe éh ils ont lu/bien sûr tu leur a demandé de lire... ils ont lu ahn:: (en silence) non? C'est que tu peux faire pour réviser avec eux... parce que ça été jeudi non?
	Alice	Oui
	Tatiana	Ils ont eu le week-end et tout... c'est que tu peux faire c'est demander à chacun de lire un texte
	Alice	ah d'accord
	Tatiana	par exemple... "ah Marie lit le texte de Emmanuelle la/le
	Alice	[Oui
	Tatiana	[témoigne de Emmanuelle... d'accord... qu'est-ce que vous voyez là
	Alice	c'est/comment était sa vie avant là ah d'accord" tu écris
	Alice	Oui
	Tatiana	"ah et maintenant... ah d'accord" tu peux même utiliser les phrases... pas seulement pour l'imparfait qu'ils connaissent déjà... mais pour/après tu utilises les mêmes phrases du tableau pour parler de la comparaison
	Alice	[Oui
	Tatiana	[parce qu'ils vont dire "ah la vie était" je sais pas non? "ma
	Alice	vie est bi/bien plus agréable qu'avant
	Alice	Oui
	Tatiana	alors... qu'est-ce qu'on peut dire de sa vie avant? Ah avant sa vie n'était pas a/très agréable... aujourd'hui elle est plus agréable.... ahn?
	Alice	Je ne sais pas mais ça je trouve que c'est un peu confus
	Tatiana	C'est point langue?
	Alice	Oui... parce qu'il y a tous les règles ici ahn:: la quantité... la qualité... avec noms... verbes... plus... autant... moins... mieux... meilleur... trois au même temps et ça va être... je pense...confus... pour les élèves... alors ce que j'ai pensé c'est de faire/ de mettre les phrases par exemple... seulement avec la quantité.. beaucoup de phrases uhn je/je/j'écrivais avant d'arriver... parce que je/je ()
124	Interv. 1	Et puis il y a l'extrait aussi de l'autoconfrontation où l'on discute un peu de ce passage... d'accord?
	Larissa	selon cela... ah je me suis rappelé une histoire... parce que je réfléchis sur le moment... c'est... Donc
	Interv. 1	Et Tatiana... là... uhn... tu est sûre que ça marcherait pas ? ou enfin... tu relativises... parce que tu as dit que tu relativises... vous
	Interv. 1	deux... vous avez dit ça... mais tu relativises parce que tu n'est pas sûre si ça marcherait ou pas... ou tu relativises parce bon... peut être que ta solution... on ne sait pas si ça marcherait... enfin
	Tatiana	Je relativise pour qu'elles ne se sentent pas obligées de faire/pour qu'elles ne se sentent pas je sais pas faire le cours... c'est ça ce qu'elle me dit
	Larissa	Oui
	Tatiana	C'est ne pas parce que je... je:: je crois peut être que ma solution marcherait pas... c'est pour qu'elles se sentent pas mal
	Larissa	Oui... je suis d'accord... Tatiana ()
	Tatiana	Parce que je crois que ma solution serait la meilleure
	Interv. 1	Oui
	Tatiana	Mais je vais pas dire "la mienne est la meilleure"... tu... tu vas
	Larissa	Je pense que... il faut qu'ils puissent éprouver des choses... tu vois... même si... bon... d'accord... Larissa m'a dit ça... Tatiana m'a dit ça... je vais dans le cours je fais ainsi hm ça a marché... hm ça n'a pas marché... je pense qu'ils doivent pouvoir faire l'expérience de... de choisir justement... et de pas prendre
	Interv. 1	Même quand tu sais... pardon... même quand tu sais quand/de ton expérience que ça marcherait pas ?
	Larissa	Non... je/j'essaye de me rappeler un... un cas précis... on va dit peut être de... uhn... j'ai pas de... j'ai pas de... bon... je me rappelle... je ne me le rappelle pas... je vais dire de la traduc/traduire en classe... uhn... je pense que si la personne dit tout le temps "ne traduisez pas... ne traduisez pas... ne traduisez pas"... ça va pas trop aider... donc s... je/je/là... je propose une liste des choses possibles qui peuvent être faites... pour... et je repète trois fois dans le tutorat... tu vois... pour que la personne voit que ça va pas trancher... mais je/je dis jamais "désolée... ça va pas marcher"... je sais pas si j'ai répondu
	Tatiana	Moi non plus... je dis pas "ça va pas marcher"... je ne me souviens de... d'avoir dit
	Interv. 1	D'avoir
	Larissa	Mais/mais/ () te pose la question... oui... peut être
	Tatiana	Mais peut être nous devrions dire... il y a des gens qui marquent... seulement quand on/quand quelqu'un dit... tu vois... ça marche pas
	Larissa	Je vois que... par exemple... oui
	Tatiana	Mais ce que j'ai dit dans l'autoconfrontation simple... je crois... au moment de... cette confrontation c'est que/d'autoconfrontation... c'est que:: quand on... parfois la personne apprend avec les erreurs... moi... j'ai beaucoup appris avec des erreurs... mais... quand je/je... je m'arrête et je pense ah... mais... je n'ai pas vraiment appris toute seule
	Larissa	Uhm
	Tatiana	Je me souviens que quelqu'un avait suggéré quelque chose... que... quelques choses on remarque toutes seules... d'autres... c'est quelqu'un qui nous dit
	Larissa	Mais tu vois... en occurrence je vois qu'Alice... elle peut/elle le/c'est comme si elle demandait ton ()... je vais... l'en/l'enseignant des verbes et on va faire l'imparfait... je pense qu'elle dise ça et... elle te regarde comme si elle... non... voulait que tu en dises quelque chose
	Tatiana	Peut être elle re/elle voit mon visage... si je suis sérieuse
	Larissa	Peut être c'est le moment de dire... voilà... voilà... ()
	Tatiana	Elle dit "ça va pas"... et
	Larissa	Oui... oui... mais tu sais... et quand... quand on suggère quelque

- 125 Interv. 1 Ok... Elisa j'ai vu que tu réagissais aussi à la vidéo
- 126 Elisa Oui... C'était quoi ce/ déjà ce qu'elle dit... La phrase
- 127 Interv. 2 Dire ou non ce que les tutorés font bien ou non
- 128 Larissa Si ça marche ou pas
- Dire si ça marche pas... Oui... moi non plus... Je dirais pas ça "ah non... tu fais pas ça si non ça va pas marcher... tu vois?"
- 129 Elisa C'est/c'est horrible"... Non... je vais pas dire ça... parce que normalement c'est un débutant et il apprend à faire cours... il est là pour se développer et on peu pas être ... tu vois... verticale et dire... non... ça vas pas... Tu peux dire ça d'une autre manière... tu peux dire ça en donnant d'autres possibilités ou... "ah... et si tu faisait ça?" tu donnes des suggestions... c'est la manière de dire... je crois... Ahn...
- 130 Tatiana Et...et...
- 131 Elisa Je crois que là/là... le travail est là... c'est... d'enfin... montrer une autre manière de faire... parce qu'il va essayer de faire ce qu'il/ce qu'il croit que c'est possible et c'est qu'il a/il a vécu... enfin... dans une école... je sais pas... quand il donnait le cours de français... il va essayer de faire ça et je crois que notre travail c'est de montrer comment faire l'(autrement)
- 132 Tatiana Et quand tu leur suggère... ils suivent ton conseil?
- 133 Elisa Ça je ne sais jamais... parce que je/on ne sera là pour voir
- 134 Tatiana Mais quand il t'écoutaient... qu'est-ce que vous avez fait?
- Je crois que oui... J'essaye de convaincre... tu vois? Pourquoi mon idée est un peu meilleur... tu vois? "Tu vois? Ah mais si tu fais autrement... il y aura plus d'interaction entre les élèves... ils vont parler plus... tu vois? Donc... si tu fais ça... il y aura un élève qui va parler... si tu fais autrement... il y aura quinze qui vont parler"... J'essaye un peu de convaincre par la même manière que moi même je fa/pourquoi j'ai choisi de faire comme ça? Est-ce que il y a une raison... donc (j'essaye) de montrer un peu...
- 136 Tatiana C'est-à-dire... peut-être serait meilleur laisser bien clair pourquoi on fait comme ça... parce que... parfois on pense qu'il est implicite... Je crois... beaucoup de fois je pense que c'est implicite pourquoi mon idée serait meilleure... parce que...
- 137 Elisa Tu vois?
- 138 Tatiana Ils vont interagir plus... C'est vrai... je disais pas tout le temps ça... mais... C'est important...
- Par exemple... pour/il peuvent conjuguer les verbes là... chaque personne conjugue un verbe... D'accord... mais... après... ils vont avoir des adverbes pour raconter là... jongler ... raconter... pourquoi ils racontent pas le week-end en utilisant les adverbes... tu vois? Au lieu de faire un verbe par/par personne... me/mettre en contexte... enfin... comme le but c'est l'objectif communicatif... on essaye d'incorporer des choses... on essaye un peu de/d'explicité... c'est vrai... expliciter ses raisons... Finalement... je sais pas ce qu'ils font... après ils racontent "ah... oui... j'ai fait ce que tu m'as suggéré... ça a marché" ou "ah... ça n'a pas marché parce qu'ils étaient fatigués"... enfin... c'est de dire...
- 140 Tatiana Donner une justificative...
- 141 Interv. 2 Larissa? Qu'est-ce que vous disiez tout à l'heure? Peut-être qu'on devrait leur dire... vous disiez ça tout à l'heure?
- Ahn... Je me rappelle que avec... Fabio je pourrais dire... je me sentais plus à l'aise de lui dire... "desolée... Fabio... c'est trop créatif... c'est très bon... mais... tu verras... tu vois si... Ça va pas marcher" mais là on/c'était toujours dans l'humeur... tu vois? Donc... avec lui par exemple... je pourrais dire ça... mais... c'est pas avec tout le monde... ahn? Enfin... le rapport... mon rapport avec tout le monde... je veux dire
- 143 Elisa Et il y a toujours ce côté personnel... enfin... la relation personnelle Alice elle est très délicate... il fallait... doucement Et en plus... je me rappelle... bon... j'ai vu le/ je faisais de visite de classe à Louise... j'ai eu ce semestre et là à la fin bon... j'ai noté certaines choses et moi... je/ au retour et je lui dit "ah... ceci... ceci... cela" et elle "tu sais" des choses qui à mon avis étaient positives ou à continuer... enfin et... elle a pris ça "ah ok... super... merci Larissa... mais qu'est-ce que n'a pas marché? Ahn... Et tu sais? Donc... par contre... elle... elle si attendait et que je dise ce que n'a pas marché... ce qui n'avait pas marché...
- 144 Larissa Et après elle m'a raconté que dans une autre institution... c'était ça... quand elle fait la visite de classe... uhn.../enfin... on disaient deux mots sur ce que c'était bien pour engager la conversation et qu'après on a vraiment dit ce qu'il fallait dire... tu vois? dans... et alors... et pour moi c'est pas vraiment le cas... c'était/c'était pas non plus le cas de lui faire de compliments... c'est de donner un retour à ce que j'avais vu... parfois je me dit... tu vois? Il veulent qu'on dise que ça/ça va pas marcher? D'accord... bon... donc... C'est ça
- 145 Tatiana Elle était habitué
- 146 Larissa Ce genre... ça c'est la vrai observation... tu vois? dire ce qui n'a pas marché... enfin... Comme si s'était
- 147 Elisa Au même temps... j'essaye de voir un contre point... leur côté... comment... enfin... donner des suggestions sans... couper leur créativité? Justement
- 148 Larissa Voilà...
- 149 Elisa Sans couper leur autonomie? C'est juste/seulement notre manière de faire que c'est la correcte? Tu vois? Il faut trouver une manière de dire et de montrer des raisons... peut-être... Pourquoi on suggère ça...
- 150 Tatiana Uhum...
- 151 Larissa C'est ça que Tatiana avait dit... bon... c'est pas mon cours que je prépare
- 152 Elisa Et ils/ils auront sûrement un style... peut-être... Je sais pas comment faire ça... Mais... ils sont au début... donc il faut s'approprier du genre cours et après ils peuvent ()
- 153 Tatiana Oui... Et ce que j'ai dit c'est qu/je crois que c'est évaluable... ils vont... Ils vont... Faire quelque chose incorrectement et après ils vont nous raconter et on va dire "vous voyez... ça n'a pas marché" ou eux même... ils vont remarquer... Par exemple... Alice... je sais pas si elle a vraiment remarqué que la fiche... était un instrument très important pendant mon tutorat ou seulement quand tu as commencé mais... tu as commencé avec elle
- 154 Elisa Peut-être que c'est
- 155 Tatiana Mais elle a vu que c'était mieux... de faire
- 156 Interv. 1 On peut voir un autre/une autre chose? Ahn... Pour ça... j'ai sélectionné en fait... d'abord deux images... la première est celle ici
- 157 Interv. 2 Il faut leur donner le thème...
- Oui... le thème c'est/ahn... bon... je sais pas exactement comment appeler ça... mais... Ahn... Mais... c'est entre la prise de notes et cette cohérence entre le travail du tuteur... comment garder un trace du travail du tuteur au long du tutorat au long du semestre... je crois qu'on peut peut-être
- 159 Interv. 2 Prise de notes dans le sens de noter des choses qui sont passés d'une séance à l'autre pour pouvoir avancer etc
- 160 Interv. 1 Uhum... Ahn... Et là dans cette image on voit Tatiana en train d'écrire quelque chose sur son cahier... ahn...
- 161 Interv. 2 Tu te souviens qu'est-ce que tu écrivais? Enfin... c'était sur le/C'était à propos du tutorat?
- Non... J'aurais pu apporter mon cahier... mais je l'ai gardé... parce que j'ai fait un des rapports à [nome da coordenadora pedagógica] et après je ne t'ai faits plus... mais... Je.../Je me souviens pas... mais peut-être je notais... je note les difficultés qu'ils ont... combien d'élève ils ont... Ahn... Si/s'ils ont le même nombre d'élèves à chaque cours je/ à chaque séance je me souviens que je disais "alors... ton groupe de lundi... il y en a quatorze... c'est ça?" ah... bon... "maintenant je crois qu'ils sont treize" "ah... non... il est venu un élève dans un" "ah... d'accord" " bon et le cours dernier on avait fait blablabla" "tu as fait

		blablaba" je sais pas ça m'aidais... principalement si la personne n'a pas de fiche
163	Elisa	Oui...
164	Larissa	Tout à fait
165	Interv. 1	Donc on voit un peu l'organisation là... comment est là... ses affaires... son petit cahier...
166	Tatiana	Petit non ((rire))
167	Interv. 1	Petit non... un grand cahier ((rire)) Oui... ça/c'était dur si je/je n'ai pas commenté... mais j'essayais d'écrire sans qu'ils remarquaient et je/j'ai expliqué même...
168	Tatiana	"attention... j'écris pour nous aider... c'est pas votre évaluation" et je leur permet de regarder tout... mais j'essaye de pas trop écrire... quelques/quelques fois j'écrivais à la fin quand/quand je parlais et tout pour ne pas... ne pas enchaîner
169	Elisa	Tu crois? Moi... j'ai pas de cahier dans mes tutorats... donc... je sais pas comment je fais pour garder le/la trace...
170	Tatiana	Peut-être ils ont les fiches Quand ils ont les fiches... oui... Mais et quand j'avais le/le groupe là... je sais pas... je ne notais pas... j'essayais de me rappeler
171	Elisa	les choses par cœur... Mais c'est beaucoup plus facile quand tu as la trace... et j'ai des dossiers pour tous... je comprend pas pourquoi (j'ai fait ça les trois semestres)
172	Interv. 1	Il y a une petite discussion qui a été faite là dans l'autoconfrontation croisé... on peut/on peut regarder un petit extrait? Comme ça avance à partir de là dans le manuel... on voit que sur le manuel et... et:... je pense que avec mes tutorés... j'ai toujours du mal à organiser la/la manière de prendre des notes et de retenir ce qui a été discuté... j'ai déjà enregistré des séances... comment tu fais... j'ai déjà enregistré des séances... je ne l'ai jamais réécouté... et je je s/je vois que certains font la/une fiche... avec/mais ça... ça marche... avec la fiche... on travaille sur la fiche... avec Vanessa ça marchait pas... on travaille pas sur le dossier
	Larissa	C'est à dire... tu notes sur la fiche ce qu'elle allait faire pour se souvenir
	Tatiana	Ceux qui apportent les fiches... je a/écris dessus
	Larissa	Non... mais/moi je:: je note sur mon cahier
	Tatiana	Tu as un cahier de
	Larissa	Non... ce n'est pas un cahier spécifique... elle est une partie de mon cahier
	Tatiana	Ah oui... là... ah mais c'est comme () ah oui... ça va
	Larissa	Oui... j'ai/je/j'ai pris des notes... et... et en général je demandais alors pour cette activité... ah... laisse moi voir... tu as:: onze élèves... ah... d'accord... au lieu de demander "combien d'élèves ?"... non... je le regarde
	Tatiana	() solution
	Larissa	Ah... tu as de/et ma psychologue là... la femme... elle te/te donne encore des problèmes
	Tatiana	Je vois... non... c'est vrai... Thérèse... je/je travaille avec ce cahier là
	Larissa	Et ça t'a aidé ?
	Tatiana	Ainsi/beaucoup... parce que j'ai un feel de la chose...
173	Elisa	J'ai pas compris... tu faisais le cahier ou tu faisais pas le cahier comme ça ?
174	Larissa	Ahn... Si si... à cette époque là si... mais avant non et là... pour moi... ça m'a aidé C'est vrai... Moi... enfin... moi... je/je notais la/ce que je fais avec Alice... comme c'était par skype... je faisais des corrections et suggestions sur la fiche et j'envoyais un e-mail avec les suggestions... mais après quand on était sur skype on parlait des choses mais je prenais pas des notes... parfois quand j'avais besoin d'envoyer quelque chose... je faisais tout de suite par e-mail
175	Elisa	Mais ce/ce pour ça non? Le fait que tu écris sur le moment est pour
176	Larissa	Mais pour les autres je sais pas/ parce que c'était presencielle... je/je/j'ai pas de cahier pour le tutorat... par contre il y a les cahier pour tous
177	Elisa	Et vous parliez par e-mail? Entre vous?
178	Tatiana	Non
179	Elisa	Non
180	Tatiana	Il y avait une discussion quand c'était le groupe de trois ou quatre?
181	Elisa	Non... c'était presencielle
182	Tatiana	Et/et ça a mieux marché avec Alice pour que tu te souviennes parce que vous avez changé de/de semaine...
183	Elisa	Uhum... Donc j'avais une trace écrite
184	Interv. 2	Et tu consignes-t-elle alors tes e-mails avant/avant la séance suivante?
185	Elisa	Je regardais la fiche d'avant... () je regardais sur mon ordi
186	Interv. 2	Tu te préparais un peu le tutorat...
187	Elisa	Oui... Je regardais mon leçon... ce que j'avais
188	Larissa	Oui... Parfois je mets au propre... oui.. Oui... Parfois... Pardon
189	Interv. 2	Et avec les autres quatres... tu faisais comment?
190	Elisa	Je sais pas
191	Interv. 2	Tu ne sais pas... tu n'avais pas la sensation d'oublier Non... comme j'avai/j'avais mes dossiers de cours... parfois je prenais de notes sur papier... je mettais là... je préparais ce que j'avais préparé... envoyais des choses par e-mail... mais je faisais pas l'accompagnement de l'évolution... je crois que ça pourrait beaucoup m'aider je sais pas pourquoi je n'avais pensé à ça... c'est étonnant
192	Elisa	Tu/tu sentais pas que... tu ne sentais pas le besoin donc... comment uhn... retrospectivement tu dis "ah oui"... mais sur le moment non
193	Larissa	Sur le moment non...
194	Elisa	Ahn... Vous avez parlé un peu de la fiche de préparation ainsi comme un élément pour voir cette cohérence de l'un tutorat à l'autre... Ahn... En regardant l'extrait... ça m'a fait réfléchir... est-ce que vous voyez un instrument comme ça pour le/pour le tuteur aussi? Disons comme une fiche de préparation ou quelque chose qui donne une cohérence dans votre travail? Est-ce que ça serait possible?
195	Interv. 1	Ahn...
196	Elisa	Ça serait bien...
197	Tatiana	Ça serait bien...
198	Elisa	D'avoir par exemple... Ahn... Des questions ou/ bon... pour les nouveaux et même pour nous... peut-être ça serait bien d'avoir de questions pour nous guider exactement comment parler avec le tuteur... qu'est-ce que c'est essentiel de demander... ou peut-être... bien sur... ça serait plus de travail pour nous... mais avoir même une fiche... séance... une fiche simple... séance un... deux... trois... na... na... quinze... ahn... Départ... elle a fait/il a fait telle chose... conclusion... Je sais pas comment... mais ((rire)) je sais pas
199	Tatiana	Tu vois? Là tu as une fiche/ une fiche pour accompagner les tutorés
200	Elisa	Et on peut remplir à chaque séance la fiche... remplir à côté de lui même... comme si s'était un baie... vous voyez? "ah d'accord je sais pas... alors on a fait ça aujourd'hui et là semaine prochain va se sauter ça" "d'accord" alors l'autre semaine on a un
201	Tatiana	

		support "ah... la semaine dernière on avait dit que tu allais faire ta ta ta" "tu as pu faire?" "non" "ah... d'accord"
202	Larissa	Je pense que vraiment le cahier me suffit... tu vois?
203	Tatiana	Oui? Bon... je sais pas J'ai cette impression... mais c'est vrai que ça serait bien de/de pouvoir avoir un/le suivre de plus près... mais de leur dire qu'en
204	Larissa	faisant une fiche... je dis ça pour le/la/l'organisation si je fais des fiches A4... c'est pas la même chose... tu vois? Que d'avoir un cahier flexible et moi/moi... je vais plus le/le relire
205	Tatiana	Si c'est un cahier...
206	Larissa	Si c'est une fiche détachée A4... tu vois? Mais si c'est sur mon cahier... ma ()... tu vois?
207	Tatiana	Ah oui... il est () Tu/tu vas le suivre...
208	Larissa	Mais... Je crois qu'il y a une manière personnelle d'organiser les suivis... moi... par exemple... je préfère le A4... parce que je peux les organiser... mais enfin... c'est.... Mais j'ai réfléchi une autre chose... ça c'était/ça serait un suivi... pour/enfin... pour accompagner les tutorés... mais quand je/me rappelle que quand j'ai commencé avec mes premiers tutorés j'ai essayé de/
209	Elisa	d'élaborer des/de l'/des possibles questions... tu vois? Des questions qu'ils pourraient faire et essayer d'élaborer des réponses pour organiser... tu vois... ma propre pensée... tu vois? Donc j'ai pensé... pourquoi c'est important de faire une production orale? en/à deux... pourquoi deux? et pourquoi pas répéter... je sais pas... seulement (un truc) donc je... Enfin... je fais quinze... dix-sept questions et j'ai tout répondu juste pour savoir si moi même je savais répondre les questions...
210	Larissa	C'est incroyable... Mais c'était... tu vois... parce que je/me n'étais/j'étais pas sûre de moi de pouvoir guider quelqu'un... mais après la première j'ai plus jamais repris ça... j'ai plus jamais repris... il faut trouver ce document (parce que je ne l'ai plus)... mais je crois que ce serait important de.../quand tu fais un suivi... tu peux... tu peux avoir un peu d'évolution... avec Alice c'était ça... comme j'avais toutes les fiches je pouvais avoir un suivi avec les autres j'ai pas des/des traces comme ça
211	Elisa	Est-ce que/ ces sont des choses différents... Tatiana... elle parle d'une fiche pour le tuteur et toi... tu as parlé de la fiche de préparation... du moniteur qui t'aide à organiser le travail de la séance du tutorat... parce que tu pensais à la correction de la séance dernière... ce sont deux fiches qui sont en question...
212	Interv. 2	On regarde un autre extrait? Oui? Ok... Donc... cet extrait a été choisi par Larissa... ahn... J'ai pas trop donné de contexte... on va voir... parce que je pense qu'elle donne aussi une question posée... peut-être qu'on peut essayer de répondre à cette question... enfin... Ok...
213	Interv. 1	Pour revenir un peu à ce que tu avais dit... Larissa... tu avais parlé des prescriptions... est-ce que le tuteur est un peu prescripteur? Ou non?
	Larissa	Ah... Je pens/J'espère bien ((rire)) je pense... Simone... que oui... dans la mesure... même à notre insu... le/le tutoré... il va nous prendre pour exemple... ou pour contre exemple...
	Interv. 1	Uhum...
	Larissa	De toute façon... Donc... oui... Et je pense que si on peut dire des choses aussi clairement que possible... pour qu'ils puissent se réperer... même si c'est pour dire "ah... non... c'est ça" ou "c'est pas ça"... ça les aide... tu vois? Mais... je ne sais pas comment/ quel compromis trouver entre ça de devoir/ de prescrire les choses et cet espace de liberté que j'idéalise... que j'aimerais bien... tu vois? "on peut tout dire... on peut tout se raconter"
214	Elisa	Bonne question... Oui le tuteur est un prescripteur... je suis d'accord... Ahn... On est là pour gui/ enfin... pour orienter... guider la personne... mais tu/tu sens que tu t'as pas/ tu as pas de l'espace pour leur orienter... c'est ça? Tu te sens en plus prescripteur?
215	Larissa	Parfois... je/j'ai la sensation de me répéter... tu vois? Pour ne pas dire "tu dois faire comme ça... ça va pas marcher" je dis trois fois de suite la solution à laquelle j'ai pensé... tu vois? Pour que ce soit claire... donc... ahn... Enfin...
216	Tatiana	Je répète pas trop... je dis une fois... peut-être deux fois... mais... je crois que je suis moins prescrip/() /prescriptrice... peut-être... je... Je leur laisse plus/plus à l'aise... plus/ je/me veux dire... pour faire ce qu'ils veulent... Mais...
217	Larissa	Mais justement... je/me tiens me répéter... parce que déjà je pense que quand quelq'un me dit "ah... tu peux faire ceci" puis qu'ils font enseigner "ah... ok... merci de nous avoir dire de faire ceci... mais comment?" et je pense que les détails sont (dire) le comment... tu vois... (parfois) dire "ah tu fais cet exercice"... mais bon... si tu le fais d'une manière ou d'une autre... ça change... donc... je veux qu'ils... Ahn... qu'ils s'approprient de ce que je dis... tu vois? Comme si c'était complexe... je sais pas... c'est mon/puis que je pense... je conçoit les solutions sur le moment... tu sais? Je parle pour penser... donc... je me répète... je veux qu'ils/peut-être qu'ils notent... qu'il prennent compte... donc... je me répète... tu vois?
218	Elisa	Oui...
219	Larissa	Je pense que c'est ça...
220	Elisa	Je crois que je me répète un peu aussi
221	Tatiana	Par exemple... quand vous pensez que le tutoré doit écrire quelque chose parce que vous connaissez leur personnalités... vous savez qu'il va oublier tout... tu leur dis "c'est pas bien de noter? Note?" je me souviens d'une tutorée qu'elle oubliait ce que je disais et comme je/me devrais après répéter (ou quelque chose comme ça) je disais "ah... on pourrait faire comme ça... alors... tu peux noter" Ah () elle... Sinon elle allait oublier
222	Elisa	C'est ça... c'est aider... parce que comme tu voyais qu'elle oubliait... tu guidais...
223	Tatiana	Oui... Oui...
224	Elisa	Tu disais "ah tu notes... si tu vas oublier... tu notes"
225	Interv. 1	Tu ferais ça?
226	Elisa	Oui... Sans problème
227	Larissa	Moi non... moi non... Je vois que quand ils comme/quand ils se mettent à noter je me tais... pour qu'ils aient le petit moment là et je reprends après... mais de dire "hm ça il faut bien noter"... je fais ça une fois avec un/un tutoré... mais/mais j'étais/j'étais éternée... tu vois?
228		((rire))
229	Larissa	Donc... pas comme un technique... mais pour dire "putain"
230	Tatiana	Je/me crois que ça dépend et ça dépend de la personne
231	Elisa	De la personne... oui...
232	Tatiana	Je me sentais plus à l'aise avec celle-là où je dis "non... c'est mieux de noter"... mais par exemple... ce semestre je me sentirais pas très à l'aise de dire à la fille "notez"... non... Je sais pas...
233	Interv. 1	Tu avais dit au début... Larissa... Que/que tu penses que "oui... ça serait bien"... enfin... j'ai oublié exactement la phrase là... mais que le tuteur est un prescripteur où qu'il paraît
234	Larissa	Oui... J'espère bien...
235	Interv. 1	Oui... j'espère bien... oui et à la fin... tu dis qu'il y a une certaine liberté que tu idéalises... est-ce que à ton avis que le fait de prescrire... est-ce que d'une certaine façon ça...

236	Elisa	Ça coupe...
237	Interv. 1	Ça coupe la liberté ou non? Tu vois... je pense que/ je vais dire que ça dépend du ton... je sais pas trop ce que ça veut dire... parce que ça varie de culture en culture... mais en français on peut être très assertive... il y a des (gens) gentilles... enfin... mais... enfin... je vais dire en portugais... si on prescrit et que le message a/c'est/bon... celui que ne fait pas ce que j'ai dit est un mauvais profe... ne sait pas faire cours... là c'est horrible de prescrire... mais si on/ si on comprend que... bon... peut être que ça a déjà marché... telle quand on a vu ça dans le cours... dans le cours... dans le cours de méthodologie... enfin... ah... là oui... c'est bien "ah... merci de m'avoir dire/de/ de m'avoir dit ça" tu vois? Et... je pense à la formation initiale... l'idée d'un... Je/je ne veux pas instaurer ch/chez la tête de gens que il y a/ si tu fais pas... la método/cette méthodologie... cette manière de faire... attention... tu es pas un bon profe... tu risques de ne pas être un bon profe... je sais pas si c'est ma formation... tu vois? J'essaye de reculer un peu... mais... Qu'est-ce que vous en pensez? Je réfléchissais une chose pendant que tu disais ça m'a fait réfléchir... Ahn... Par exemple... la préparation du cours... (tes discussions) quand ils montrent qu'ils ont préparé un cours... une séquence d'activités... selon tes orientations... ça veut pas/ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas eu la liberté pour organiser le cours... enfin... ils ont suivi tes orientations... mais ils peuvent concentrer leur créativité dans une production... Ahn... Tu vois? Ils ont suivi la manière que tu as/ que tu as dit mais ils ont eu leur moment de liberté... de créativité et tout dans la manière de faire les choses ... donc... je/je vois pas comme/ ces choses ne sont pas nécessairement contra/contradictoire... je crois? Parce que je réfléchis... Parfois... tu/tu dis... "ah... je crois que tu devrais pas commencer par ça... parce que... tu vois? ils se rappellent plus... tu vas pas commencer par un point langue... c'est un peu... Je crois que ça va pas marcher... tu commences par un autre chose... Est-ce que tu as une idée pour travailler ça et tout?" tu sais? Demander un peu comment ils pourraient faire ça et intégrer leurs idées dans le () enfin... tu arrives () quand même... donc je/ces sont pas des choses contradictoires... au prescrire oui... on peut-être/ on va diriger un peu leur créativité au moment précis "ah... tu veux pas créer une chose pour la production finale? Tu veux pas donner des idées et tout"... mais... je/j'ai coupé un peu ce que tu disais avant
238	Larissa	
239	Elisa	Je pense que c'est ça... non?
240	Larissa	Le ton... la manière de dire
241	Elisa	Ah... l'historique c'est vrai... Pourvu que ça soit quelque/tu vois... il y a d'autre possibilités de faire... et si/si tu fais/ si tu fais ça... c'est pas parce que tu es un mauvais profe ou un bon profe... parce que/ si/tu as pris une décision... peut-être... c'est pas très bien comme décision je pense... c'est tout... Je sais pas comment détacher ça du fait de l'image du bon profe et mauvais profe...
242	Larissa	Oui... Ah... je sais/je/ je ne me souviens de poser cette question... mais je dirais pas bon profe... mauvais profe... mais bon choix... mauvais choix... un bon moment ou mauvais moment... bon jour... mauvais jour...
243	Elisa	Uhm...
244	Tatiana	Il y a plein de choses (qu'on va dire) Et j'essaye de montrer un peu... je sais pas si j'arrive à le faire... mais j'essaye de montrer un peu l'apprentissage... tu sais? On va tester... on va voir... moi... Je te conseille de faire ça... mais si tu veux faire autrement... on va tester et tu vas...
245	Elisa	Je fais comme ça
246	Tatiana	Tu savais que tu avais la bonne solution... mais s'ils veulent tester... ils vont tester...
247	Elisa	Oui...
248	Tatiana	Oui...
249	Elisa	C'est ça...
250	Tatiana	Quelques fois ils testent la mienne... quelques fois non... Et...
251	Elisa	Oui... Donc... l'idée de mauvais profe... bon profe... s'ils sont en apprentissage... ils sont pas mauvais profs... ils sont profs en apprentissage... donc... Bon profe... profe en apprentissage... Oui... peut-être que... chacun a une image... bon... bien sûr... on tous a un consensus de ce qui est un mauvais profe... un bon profe... mais chacun a... Par exemple... un bon prof... je sais pas... à l'université doit a expliqué tout les détails grammaticaux
252	Tatiana	peut-être... c'est un cours de linguistique... mais ils doivent ce/ce que les profs ici... doivent faire c'est un cours communicatif et l'idée d'Elisa c'est/c'est bien de chaque activité laisser claire... ils voient ça sur la fiche... mais si on dit c'est encore mieux... laisser claire... "Ici... l'objectif est ta ta ta"
253	Elisa	Essayer de revenir sur ()...
254	Larissa	Oui... en quoi ça contribue? C'est pour.../Quand on a l'évaluation du cours (dans ce cours... est-ce qu'on attend) q'on a organisé les choses de manière... et le fait de prescrire... Ce que me gênait c'est quand j'essayais de prescrire et je voyais que... Tu vois... ils ont fixés un peu "ah... mais je vais suivre le livre... tu vois? Je fais un... deux... trois... quatre... cinq" et je dis "d'accord... mais tu vois que si/si/si t'arrives/si tu termines avec un point langue... comment tu vas commencer après... Essayer de poser des questions... Mais c'était comme si moi... je... je sais pas () d'une manière... D'une bonne manière... et comme la perscription n'est pas bien accepté... ça me gêne ((rire))
255	Elisa	Pour ce cas là
256	Larissa	Moi aussi
257	Tatiana	C'était le semestre précédent là ?
258	Interv. 2	Oui
259	Elisa	Mais... toujours quand la perscription n'est pas accepté... ça te gêne ?
260	Tatiana	Non... c'est/c'est dans le unh: non... c'est ()
261	Elisa	En général ça me gêne parce qu'en général je donne des perscriptions quand la personne n'a pas une autre idée... que/que je trouve meilleure que la mienne... que je trouve bien... et: si j'ai donné quelque idée que j'ai pas trouvé bien et l'autre cours il me dit qu'il a fait exactement la chose qu'il avait dit je dis que/je dis d'une autre manière... j'ai pas dit "c'est pas bon" mais je dis "mais serait bien de faire ça"... je/je suis unh gênée... je me sens... je sais pas... je me sentais... pourquoi... je/je crois que j'ai pas bien expliqué alors
262	Tatiana	Convaincus
263	Elisa	Par contre... si la/s'ils apportent autre chose que j'ai trouvé super bien... je dis "ah c'est une bonne idée... ah et tu/tu vas employer ça et après tu me racontes que je /je peux utiliser dans mes cours aussi... je suis très contente quand ils apportent d'autres choses... j'ai beaucoup appris avec beaucoup de tutorés
264	Tatiana	Oui... Mais ça c'est/c'est un (mode) de stimuler de la créativité... à mon avis c'est... il faut demander (un peu de ça)... ah tu veux pas créer une chose... ah () faire un cours et tout ?... et je suis contente quand je fais ça... enfin... j'ai donné trois suggestions... trois cours que j'ai donné des suggestions à Alice et après la quatrième elle a/ elle a/elle a eu une idée... () "ah j'ai eu une idée et tout"... (je fais) "ah super"
265	Elisa	() peut être/je/là je me rappelle une réunion de séance... et là puis qu'on parlait justement d'un... d'un/d'un texte qu'il avait apporté... il était très intéressé... tu vois... à voir ce qu'on pourrait en faire
266	Larissa	
267	Elisa	Uhm

268	Larissa	Ce qu'on pourrait élaborer... peut être on travaille sur ce qu'ils apportent
269	Elisa	C'est/c'est engagé (un peu)/oui... ils s'engagent plus () le processus
270	Larissa	Voilà
271	Tatiana	C'est vrai
272	Larissa	C'était un texte philosophique en occurrence et tu sais... il fallait pas lire le truc... donc comment/donc/il était très/très impliqué là dans le pourquoi de faire ceci ou cela
273	Interv. 2	Et vous/vous leurs demandez de... est-ce que vous mettez ça comme si était une chose naturelle qu'ils ont apportée ou est-ce que vous demandez formellement qu'ils apportent un texte ou quelque chose pour proposer une activité ?
274	Larissa	Avec mes tutorés... enfin
275	Elisa	()
276	Larissa	ils/ils ont toujours apporté
277	Interv. 2	Mais tu n'as pas/c'est eux qui en voulait apporter ?
278	Larissa	Non... c'était/oui
279	Interv. 2	D'accord
280	Larissa	Mais peut être que là... comme/bon... puisque on en parle... comme démarche là je/je veux leur demander... enfin si/s'ils ne présentent rien... parce que je pense que c'est une occasion
281	Tatiana	Pour qu'ils (pensent)/oui
282	Larissa	De travailler vraiment sur ce qu'ils font
283	Interv. 2	Toi... tu fais ça... non ?
284	Elisa	Oui... je uh::
285	Interv. 2	Tu demandes ou (lui)/(ils te)/ils apportent naturellement ?
286	Elisa	Oui... mais je demande d'une manière très... enfin... c'est pas impérative... "ah... tu vois... ce cours/ce cours là on peut faire ça... pour le prochain tu peux penser à une autre chose... tu vois... tu peux changer cette activité... la production finale... tu as vu ? Sur Moodle il y a plein d'exemples... tu peux voir un peu aussi"
287	Interv. 2	Et Tatiana... tu demandes aussi ou non ?
288	Tatiana	Ça dépend du tutoré... mais par exemple ce semestre ça a pas été avec Alice... ça était avec une autre... je me souviens que je laissais très libre parce qu'elle/et/on finissait:t parfois la pau/elle me montrait la fiche parfois non... mais elle disait "ah pour cette activi/pour cette partie là je crois que je vais penser à autre chose et:::" et elle voyait que l'activité du livre n'était pas super intéressante qu'elle pourrait penser à d'autres choses et comme elle avait déjà dit de/m'avait déjà apporté d'autres activités je lui faisais confiance et disait "d'accord... la semaine prochaine tu me dis... tu peux m'écrire un e-mail pour/pour... si tu veux/ou m'écrit sur Whatsapp... je sais pas... si tu veux mon/mon opinion sur ton activité mai:s la semaine prochaine alors tu me dis ce que tu vas employer ou ce que tu as employé dans une séance et si ça va marcher pour l'autre (ou non)... elle expérimentait beaucoup... ah... ça a marché pour un groupe et pour l'autre non parce que le groupe était très hétérogène... mais... beaucoup de fois... quand on/je voyais que la personne n'avait pas le temps de faire à la maison je l'aidais à préparer quelque chose sur classe... et j'aimais beaucoup quand ils apportaient quelque chose déjà faite... je disais "super cette idée"... je n'y avait pas pensé ((rire)) c'était un espace d'apprentissage... mais même quand j'élabore avec eux... vous aussi je crois... on apprend aussi... on voit comment on peut être créatifs en cinq minutes ((rire)) "ah... c'était bien... et si on fait ça... oui c'est... quelle idée tu as tic tic tic... c'est bon" ((rire)) je sais pas
289	Interv. 2	Et à quel moment... à votre avis c'est au début du tutorat... vers le milieu... vers la fin qu'ils peuvent apporter des choses à votre avis? Quand est-ce que ça commence naturellement à se passer... qu'ils apportent des choses?
290	Elisa	Je soutiens ça dès le début... dès le début je dis "ah tu vois... et les productions... qu'est-ce que/que/qu'est-ce que tu penses/prévu de faire ça exactement comme ça ou tu veux changer un peu ?" donc si la personne dit "ah oui... je trouve intéressant mais c'est pas le contexte brésilien"... "ah... tu veux pas adapter... changer un peu ? " et... dès/donc dès le début
291	Larissa	Ah (alors... ce que je vais)
292	Elisa	Mais parfois ils commencent à s'engager plus eh:: vers/à partir du milieu vers la fin
293	Tatiana	Oui... oui... pour moi c'est la même chose
294	Larissa	Moi... se passe/se passe au milieu... au départ j'essaye de/de (travailler) sur le manuel (vraiment)... à partir de/de/du parcours que le manuel propose... qu'est-ce que toi... tu enlèverais ? qu'est-ce que toi... qu'est-ce qu'il faut adapter ? mais:: des choses supplémentaires... bon... à partir du milieu... enfin... je pense qu'ils/ils apportent
295	Tatiana	Qu'ils/mais apartir du milieu qu'ils/qu'ils sont plus à l'aise ?
296	Larissa	Ils commencent à apporter... je/je pense... là j'essaye de/oui... je me ra/je me rappelle deux cas je/je (veux) dire... c'est à partir du milieu
297	Elisa	Uhum
298	Tatiana	Oui
299	Elisa	Il y a une... une appropriation... je pense... ils commencent à/déjà ils échangent dans la salle des profs... ils commencent à voir ce que les profs découpent... ce qu'ils sont en train d'écrire là avant le cours ce/ce moment d'échange là ils commencent à avoir plein d'idées... et: aussi... bon... ils s'habituent au manuel... combien de temps ils ont... ils ont pas ou si c'est près de/de l'évaluation ou si c'est loin de/de l'évaluation... je crois que tout ça... ça contribue beaucoup pour qu'ils commencent à créer des choses
300	Interv. 1	On regarde l'autre extrait ? Oui... donc là je vous montrait un extrait du tutorat de Larissa avec Vanessa... tu/tu penses qu'on devrait peut être inverser/verser ?
301	Interv. 2	Moi... je pense qu'on devrait inverser
302	Interv. 1	Oui... inverser... non ? Oui... on est plus dans le thème... non ?
303	Interv. 2	Voilà... parce qu'on va
304	Interv. 1	Oui
305	Interv. 2	Ce qu'on va montrer maintenant... ça se suit (en tout un petit peu)
306	Interv. 1	Oui... je pense... uh:: donc c'est un extrait de/du tutorat avec Larissa et Vanessa uhn:: et puis on va voir un extrait aussi de l'autoconfrontation... d'accord ?
307	Larissa	Pour ça... Vanessa
307	Interv. 2	Justement sur la... tu vois... dans ce/le thème
	Larissa	J'ai/je te montre que::lques... quelques activités... après si tu veux tu les examine... un autre moment et tu décides ce que t'intéresse pour de vrai... mais j'ai fait une petite liste... pour uhn l'ambiance des voisins... la ()... l'histoire des voisins c'est c'est où ça ?
	Vanessa	Ici
	Larissa	Oui... il y a cette activité de/de l'atelier de Paloma et de Simone qui consiste à... ici c'est le cas... pour remédier cette catastrophe... là les gens qui forment toujours les mêmes groupes

308	Interv. 1	Là a-t-on l'autoconfrontation
	Tatiana	Démandent de me chercher
	Larissa	Uhum
309	Interv. 1	Up/ah... pardon... désolée
	Tatiana	Démandent de me chercher
	Larissa	Uhum
	Tatiana	Et toi
	Larissa	C'est une ()
	Tatiana	Tu fais ça d'habitude ?
	Larissa	(faire la)
	Tatiana	Et tu as fait ça de/de se/d'apporter parce que ce/tu savais comment
	Larissa	Voilà... déjà... je pensais que du moi... comme tutrice... je devrais tout apporter
	Tatiana	Uhn
	Larissa	Et tout offrir... pour qu'ils puissent sélectionner... même si c'est pour dire non
	Tatiana	Oui
	Larissa	mais... qu'ils aient des choses
	Tatiana	Uhn::
		Sur quoi décider... tu vois... (donc je dis) "non... je vais faire ça un jour parce que je/je sais pas comment m'organiser pour qu'au jour le jour "ah aujourd'hui j'ai apporté ça... l'autre jour ça"... pas/je fais ça habituellement... mais tu sais... c'est ne pas aussi régulier que je le souhaitais... donc cette fois-ci j'ai tout apporté pour Vanessa... franchement je sais pas si'il a trop marché parce que c'est trop de choses à la fois et... tu vois... mais uhn:: voilà... ces sont... là c'était un peu plus intense... tu vois
	Tatiana	Je crois que ce/c'est bien pour qu'elle sélectionne et pour qu'elle prépare son cours plus vite
	Larissa	Peut être uhn
	Tatiana	Par contre... j'aime pas porter tous mes trucs là parce que j'aime/je crois que c'est important qu'ils... elles pensent... réfléchissent à quoi marcherait mieux pour son groupe... parce que... on/on prépare l'activité... on l'adapte selon moi
	Larissa	Uhum... (moi aussi)
	Tatiana	Je sais pas toi... mais toi aussi... je crois... par les/les groupes... si c'est un groupe de trois personnes on ne peut pas faire des duos ((rire))
	Larissa	()
	Tatiana	Si c'est un peu plus de vingt... de... enfin... c'est... c'est et/et peut être... parfois il a une idée le tutoré qui j'avais pas et j'apprends aussi
	Larissa	Ah là oui
	Tatiana	Et ce qui se passait avec Cristina... ma première tutorée... elle/elle apportait des activités auxquelles j'avais pas pensé... je lui suggérais d'autres mais... parfois elle était plus créative ((rire))
	Larissa	(avoir une idée aussi)
310	Interv. 1	Tu apportes tes activités... Elisa ?
311	Elisa	Oui
312	Interv. 1	Dans les tutorats ?
		Oui... et celles des autres profs qui sont sur Moodle aussi... uhn:: mais moins que:: uhn je suis très... très () que parfois uhn j'essaye de/d'aider à partir de la préparation... enfin... parfois j'apporte rien quand/quand j'avais des groupes présentiels
313	Elisa	j'apportais rien... je (venais en salle) de voir et après voir ce qu'ils avaient préparé je/j'allais chercher des choses... parfois je faisais l'invers... je crois... je... uhn je leur envoyais des choses après... mais je préfère de faire ça... de montrer sur place... c'est... montrer pendant la/le... c'est mieux... mais une fois j'ai fait comme ça... j'ai apporté tout mes dossiers... tu vois... le (mode) deux... voilà ((rire)) toutes les activités (du mode)... mais c'est un peu:: trop... parce qu'il faut expliquer peu à peu
314	Larissa	Là... j'ai lessé prêter à Vanessa et après... à la fin du semestre elle me:: me l'a remis... tu vois... le dossier
315	Elisa	Et qu'est-ce qu'elle a dit ?
316	Tatiana	Et elle les a utilisé ?
317	Larissa	Je ne me rappelle pas de ce qu'elle m'a dit... je/je ne me rappelle pas... enfin... si elle a dit "ah super"... ou "ah... tiens"
318	Tatiana	Parce que tu as donné avant eh::
319	Larissa	Avant que le semestre ne commence... oui
320	Tatiana	Et/et elle:: avait suivi le tutorat avec un autre ou elle n'a pas eu de tutorat ?
321	Larissa	(non) si... elle avait/on avait fait le tutorat au long du semestre et elle a/voulait assumer un autre niveau le semestre prochain... je/moi je ne serais pas sa tutrice
322	Tatiana	Mais tu ferais/uhn:: d'accord
323	Larissa	Donc je l'ai dit "tiens"... tu vois... "ce qui t'intéresse"
324	Tatiana	Uhum
325	Elisa	Uhum
326	Tatiana	Ah donc ça a pas été::: au moment du tu
327	Interv. 2	C'est une situation particulière
328	Tatiana	Pardon ?
329	Interv. 2	C'était une situation particulière
330	Tatiana	Oui... c'est ça ce que je veux dire... tu/tu lui a
331	Larissa	Elle va pas partir les mains vides ((rire))
332	Tatiana	Tu/oui... tu lu as/tu les a offerts les activités comme une collègue
333	Larissa	Ah... j'avais pas la
334	Tatiana	Non ?
335	Larissa	Peut être... oui
336	Tatiana	J'ai/j'ai vu comme ça... parce que tu/tu n'avais pas discuté avec elle... peut être vous pourriez discuter... mais pas
337	Larissa	Oui... non... (oui)
338	Tatiana	Il y aurait pas le/l'obligeance de:: discuter... "tu as employé mon activité bla bla bla ?" mais tu/toi... tu::
339	Larissa	()
340	Tatiana	Tu/tu prêtes les activités
341	Elisa	Je/je la::
342	Tatiana	Quand/quand je leur prête quelque chose... je leur demande
343	Larissa	Et alors uhn::
344	Tatiana	Et mon activité ?... Ça a marché ? "uhn ça a marché" ou peut être ils disent "ah je n'ai pas eu le temps... j'ai fait la mienne"...

- d'accord... Mais si/si la sienne est du livre je suis un peu énervée ((rire))
- 345 Larissa Voilà... Parfois (ils se doutent) ()
- 346 Tatiana Mais pourquoi ? j'avais des cartes différentes ((rire)) tu sais... mais vous savez ce que je fais aujourd'hui ? Je leur demande "envoyez moi un e-mail... je vous a/je vous envoie mon activité"
- 347 Larissa Uhm (vraiment)
- 348 Tatiana Pourquoi ? Parce que je veux chercher s'ils sont vraiment intéressés à ce que j'ai ou s/non
- 349 Larissa C'est une bonne idée
- 350 Tatiana Uhn je sais pas
- 351 Larissa Non... c'est une bonne idée... je pense que de demander
- 352 Tatiana Mais bien sûr... c'est/c'est bon d'avoir sur place... s/ça dépend de chaque tutoré
- 353 Elisa Mais tu vois/tu vois... quand tu vois de/(art de colorer)... c'est très... c'est (sérieux)
- 354 Tatiana Avec/avec ma tutorée ce semestre je/j'ai pu vu la nécessité de me/l'apporter sur place parce que j'ai vu qu'elle avait une (c'était) une créativité... elle pensait par elle même... mais il y a d'autres je crois que c'est important de::
- 355 Larissa oui... je pense que pour
- 356 Tatiana Apporter sur place... dire "voilà... cette carte vous utilisez comme ça"
- 357 Elisa Uhum
- 358 Larissa Uhum
- 359 Tatiana "Celle-ci... comme ça"... vous faites
- 360 Larissa En l'occurrence (vois/vois le fait) de bien sép/tu sais... elle allait/comment ce niveau elle a jamais/elle avait jamais fait ça
- 361 Elisa Uhum
- 362 Larissa Et en plus elle est () des/des points langues là
- 363 Elisa Uhum
- 364 Tatiana Uhum
- 365 Larissa Donc ce s'était un () vraiment mais... Cette idée d'un collègue () ça m'a ému... Tatiana ((rire))
- 366 Tatiana Ce que j'aime ici aux Cursos Extras surtout c'est que les gens::
- 367 Elisa Se partagent
- 368 Tatiana Je/je vois/oui les/je/je/je (ferais) ah un petit moment déjà... que je suis pas avec beaucoup de profs mais::: dans la salle des profs parce que quand je parlais avec l'autre tutorée c'était moi et elle seulement... mais... uhn c'est intéressant de voir quelqu'un demande à l'autre "ah qu'est-ce que tu coupes là... ah... ()
- 369 Elisa Oui... et parfois ils aiment
- 370 Tatiana Ah... j'ai/j'ai une activité là... je/j'aime voir la::: la générosité
- 371 Elisa Uhum
- 372 Tatiana Je::/je crois que je dois développer plus ce/cet esprit aussi de générosité... je/ce/c'est une manière d'être généreux... non? de:: c'est/c'est bon
- 373 Elisa Mais c'est/cet esprit de parta/de partage (au fond)
- 374 Tatiana Oui
- 375 Elisa De/de se partager des choses... J'apprécie beaucoup ça... et je me rappelle que a/enfin... je me rappelle de Daniel... qui disait "moi... j'aime bien les activités de Paloma"... donc il y avait le style... style Paloma
- 376 Tatiana Uhum... oui
- 377 Elisa Et il y avait d'autre/dans le style Paloma il aimait toutes ses activités... C'est/c'est bien... parce qu'il y a... tu vois... la création/la création des choses... le partage des choses et l'emploi que les autres font des/de/de ses activités... ça c'est super
- 378 Tatiana Uhum... Oui
- 379 Elisa Super... Et après... tu vois... il y avait quelqu'un qui ne me connaissait pas et qui m'a dit "ah Elisa... j'ai vu l'activité... sur Moodle () toi et je vais employer... Je crois que c'est (ne pas là) des moniteurs ((rire)) () ça c'est bien
- 380 Interv. 2 C'est quelqu'un qui n'était pas moniteur... du dis ça?
- 381 Elisa Non... qui é/qui était moniteur dep/après que je suis uhn
- 382 Tatiana Après qu'elle est partie
- 383 Interv. 2 Que tu es partie
- 384 Larissa Partie... oui
- 385 Elisa Oui
- 386 Larissa Et bon... juste pour/pour... bon... (une continuation) d'histoire d'activité je/c'est vrai que uhn parfois je me dis "bon... je vais gaver Vanessa de/de choses comme elle v/elle même elle va décider de ce qui est prioritaire ou non... ça va"... mais finalement je vois que parfois on aime tellement une activité et on veut s'en servir et on va faire que ça marche même si... J'sais pas... je/peut être c'est pour moi... mais... donc... enfin... j'ai voulu qu'elle/qu'elle s'accroche à certaines activités... qu'elle fasse marcher et qu'elle sorte du manuel... tu vois ? ((rire))
- 387 Elisa D'accord
- 388 Larissa Enfin... (c'est ça un peu)
- 389 Elisa Mais je crois que le fait de montrer... ça fait quelque chose... parce que... C'est pas "ah... tu/tu cherches un autre ac/activité"... tu peux pas dire ça... "tu cherches une autre activité et remplace elle là"... Ça ne peut pas marcher comme consigne
- 390 Larissa Ah... oui... c'est beaucoup... oui... voilà
- 391 Elisa Ça ne va pas marcher comme consigne... Mais si tu montres "ah... ça j'ai fait une fois et ça Paloma a fait une fois... et tu vois... ça permet l'interaction des gens... ils peuvent bouger un peu... ils vont se lever et tout
- 392 Tatiana Uhum
- 393 Elisa Enfin... tu/tu montres pour... Déjà c'est une chose différente... mais après il y a plein... plein de:: de choses qu'ils a::pportent aux cours () séance... Et quand tu montres... tu vois... la personne elle peut j/je sais pas... d'être un peu imaginée dans son cours... les gens qui... ce genre de choses
- 394 Larissa Bien sûr
- 395 Elisa Tu vois... les gens qui bougent... ça/plein d'autres choses... (mais mon alternative) est comme ça
- 396 Larissa Voilà
- 397 Elisa Et par Skype... par exemple... je/j'ai envoyé des documents... ça... s/"ah tu ouvres le document... tu vois là les images ? ça... tu distribues aux personnes... Après tu/tu va/tu peux faire a:: avec un groupe cinq images... avec l'autre cinq images... après tu échanges... tu essayes de donner les consignes... tu vois... pratiques comme si je la montrais
- 398 Tatiana Uhum
- 399 Elisa (pense le moment)
- 400 Interv. 1 Est-ce que vous voyez un rapport entre cette histoire... enfin... l'idée de montrer des activités et leur créativité ? Est-ce que

		pour vous c'est quelque chose qui uhn
401	Larissa	Je pense que ça/bon... pardon
402	Elisa	Vas-y
403	Larissa	Oui... que ça déclenche même
404	Elisa	Uhum
405	Larissa	C'est pas pour tout le monde à chaque fois... mais je suis sûre que du moment où ils ont en tête la possibilité d'en chercher quelqu'un qui dans le jeu de rôle marche/tu sais/ça déclenche des choses
406	Elisa	Déclanche
407	Larissa	Même si c'est pour f/f/enfin... mais ces modèles d'activités uhn... oui... je pense que ça déclenche (quelque chose)
408	Tatiana	Oui
409	Elisa	Oui... et
410	Tatiana	Ils adaptent
411	Larissa	Parce que
412	Elisa	Ils adaptent... c'est ça
413	Larissa	Oui
414	Tatiana	À au/à autre
415	Elisa	C'est qui est ()
416	Tatiana	Mê/même d'un semestre à l'autre ils disent "ah:: cet/ce niveau j'ai fait ça et je crois que pour le semestre prochain quelqu'un a dit qu'il y a le thème tel et je/je crois que je peux adapter
417	Elisa	C'est ça
418	Tatiana	Oui... ça (allait) ()
		Oui... avec Alice... par exemple... j'ai montré l'activité... après elle a/elle a voulu mettre les mêmes contraintes... tu vois... les contraintes de/d'action et tout... sur un autre résultat... donc elle a utilisé le même... et une autre qu'elle développe pas f/elle a dit "ah je ne veux pas faire de révisions parce que je crois que comme on a f/on a étudié tout le semestre il faut pas faire de révision... parce que ils ont déjà étudié et c'est tout"... je dis "d'accord... mais... Et s'ils veulent se préparer ? Tu/tu as dit qu'ils sont pas rassurés pour les évaluations... tu/tu penses pas que tu pourrais peut être..." "Ah... mais je (n'aime) pas réviser"... je dis "mais comment tu fais la révision ?"... "ah... je pensais à faire des questions:: et tout comme une révision "non... tu fais un jeu" et j'ai montré uhn... Le plateau... tu/tu vois... le jeu de doigts... "Ah mais je vais/j'ai aimé faire ça... ça/tu s/tu sais... je crois que je vais l'utiliser" et après elle a d'autres... enfin... elle a montré... tu vois... toute fière... "ah... j'ai fait ça... est-ce que tu aimes ?" (et tout) donc c'est/tu montres une possibilité... la personne s'en sert
420	Tatiana	Uhum
421	Elisa	Et en plus elle se sent mieux de/d'avoir crée quelque chose... tu vois
422	Tatiana	Uhum
423	Elisa	() des matrices... des modèles... Que quand on s'adapte... enfin... quand on s'approprie c'est mieux pour qu'ils se sentent bien
424	Interv. 1	Bon... il y a un dernier thème uhn:: c'est quand il y a des doutes de grammaire pendant le tutorat... d'accord ? Donc on va voir juste un extrait de/du tutorat aussi avec Larissa et Vanessa et après on va voir un extrait de:: l'autoconfrontation croisée
	Larissa	Là... ok...
	Vanessa	Après on a... Parler d'un pays... Où et dont... J'ai peur de ça... ahn? Dont...
	Larissa	Dans quel sens?
	Vanessa	Dont? Je sais pas utiliser ça trop bien () pour moi c'est dur
	Larissa	Uhum
	Vanessa	Eh bon... mais il faut étudier... c'est
	Larissa	Oui... mais en plus/puis que il/il/il f/il faudra que tu révises pour toi même... tu auras le stratégie dont tu te sers
	Vanessa	Uhn
	Larissa	Pour uhn... le leur transmettre... tu vois?
	Vanessa	Parce que moi... j'utilise ça à l'écrit
	Larissa	Voilà
	Vanessa	Parce que je fais mes dossiers en français... mais par contre quand je parle... pour utiliser dont c'est::
	Larissa	Bien sûr... c'est ()
	Vanessa	C'est un accouchement... c'est un accouchement... C'est très dur pour moi
	Larissa	Mais là Vanessa... de toute façon... puis que ça va... ça va revenir plus tard... eh si c'es le cas... tu peux insister sur certaines expressions figées... genre "la manière dont... la manière dont... la manière dont" tu vois? Tu peux...
	Vanessa	Quelqu'un m'a dit une fois que c'est "cujo"... Si on veut/ on va traduire... mais ça marche pas très bien... non?
		Tu sais... à/à mon avis... uhn si tu dis "cujo" il y a ceux qui vont vraiment comprendre et que/et qui vont associer
	Larissa	immédiatement... Ils v... Je pense qu'ils vont/ils vont se sentir comme/ ils se sentiront un peu super bien si tu veux... par rapport auxquels n'ont pas appris... qui n'ont pas cette habitude... tu vois... et je pense pas que ça/que ça... Puisse marcher... tu vois ?
	Vanessa	D'accord... traduire?
	Larissa	Oui... je/pour ça/ pour ce cas là... je pense que si on travaille/ si on fait travailler sur les verbes et les prépositions qui vont avec certains verbes... Ça peut... tu vois... marcher mieux que... De (dire) "ah... c'est cujo"
	Vanessa	Donc... ça marche travailler avec les verbes? C'est/c'est par rapport aux verbes ça?
	Larissa	Par exemple... "parler de" et pas/"parler à" existe aussi... mais parler de existe tout le temps... (bon)
425	Interv. 1	Ok...
	Tatiana	Je vais/() arrête....
	Interv. 1	Qu'est-ce que t'as fait rigolé là?
	Tatiana	Parce qu'elle a dit que c'est un accouchement
	Larissa	C'est un accouchement le "dont" à l'oral
	Tatiana	Utiliser le dont à l'oral ((rire))
	Larissa	Tu vois
	Interv. 1	Oui... Ce/uhn... Ça t'arrives? Des situations comme ça? Lui disent "m/moi je sais pas utiliser ça et je dois enseigner"
	Tatiana	Oui... Oui... Même avec moi
	Larissa	Avec nous... ahn?
		Eh::... Ce que j'ai dit c'est/ j/j'ai pas dit ce que Larissa lui a proposé de penser à les stratégies qu'elle aura pour comprendre et de/d'essayer de la transmettre aux élèves... Uhn quand ils me disent qu'ils ont des difficultés... je dis "non... mais tu auras le temps de te préparer"... mais j'ai jamais dit ça qu'elle/ qu'il ou elle pourrait s'utiliser de la stratégie pour expliquer
	Interv. 1	Donc... vous deux... vous donnez des réponses aux gens: "ah... oui... Vous aurez le temps... vous allez vous préparer" en tous

		cas ?
	Tatiana	Oui... oui... Non... et je dirais aussi "on peut préparer quelque chose ensemble"
	Interv. 1	Uhum... Mais j'allais pas essa/je n'allais pas essayer de lui expliquer... L contenu... parce que/parce qu'elle sait... Non... elle a dit qu'elle
	Tatiana	sait... mais qu'elle emploie pas.. Et je/ et c'est ça ce que:: uh le... le professeur... il explique le contenu aussi... Ah/et... et c'est pour ça que nous ne sommes pas professeur... tu ne explique pas...
		Déjà... Je pense que s'ils me demandent d'expliquer et que je sais expliquer... je sai/ mais je/je résiste un peu parce que j'ai peur que si on explique... et que si jamais ce/ est une bonne explication... qu'ils l'apprennent et qu'ils la balancent en classe... tu vois? comme ça... et/et je me rappelle d'un autre moment... dans un autre tutorat avec Vanessa où ele me dit "ah... Larissa... l'autre jour j'ai fait une confusion avec les verbes pronominaux (lalalala)... est-ce que tu pourras m'expliquer?"... et je lui dit "ahn... d'accord... Vanessa... on y va" et pour le lui expliquer j'ai fait sur le moment là une étape de quatre exercices qu'elle pourrait faire avec ses élèves... j'ai improvisé un peu et ça commençait avec une expression orale pour réperer les connaissances () des élèves à propos du thème... mais elle/elle me disait "ok... Larissa... mais explique moi"... tu vois? Donc... j'ai lui dit "Vanessa... d'accord... je vais y arriver... mais... si je t'explique comme ça... on boucle le sujet et tu ne te/tu te seras pas développée... tu vois? et en plus tu vas dire la même chose aux élèves... alors qu'ils/ils auront rien travaillé... ils/ tu sais? Ça/ça sera quoi une explication comme ça? Il faut qu'ils discutent... puis... il faut ça... à mon avis... mais parfois on veut l'explication... bien sûr... c'est plus rapide... c'est plus pratique... je/je vois... mais... ça/ça ne nous aide pas à apprendre à mon avis... et pour les élèves... quand ils me posent ce genre des questions... je leur dis et je suis bien (passi) mon français est bon... dans la manière dont je me excuse... je dis "bon... si on fait une traduction et si on commence à expliquer comme ça des choses... c'est comme si on faisait un abdo/ on dit abdo? mais si on essaye de faire d'autres activités dessus... d'écouter et après de lire de ()... de faire des hypothèses c'est comme si on faisait cinquante... et qu'est-ce qui est plus profitable pour nous (que faisons) () tu vois? J'invente des histoires comme ça pour qu'ils voient que c'est pertinent d'expliquer... mais d'accord ça ne/ ça vous aide pas beaucoup et donc... dans le tutorat avec Vanessa... j'essaye de montrer ça... qu'il faut des étapes... je suis désolée... ça p/ça prend plus de temps que prévu... ça peut fatiguer un peu... ça peut.../ je crois/ mais... C'est le métier... à mon avis...
	Interv. 1	Elle attend ça de toi...
	Larissa	Pardon?
	Interv. 1	Des explications?
	Larissa	Elle...?
	Interv. 1	Elle attend des explications de ta part?
	Larissa	Je/je/dans là/là/ dans ce/ en courant je/ je crois pas... l'autre jour là dans le cas que je vous ai évoqué des verbes pronominaux si... elle voulait un truc vite fait pour boucler la chose... (elle) ne pouvait plus... tu vois?
	Interv. 1	Oui... Toi... tu donnerai pas des explications... ou... Enfin? S'ils te demandent...
		Probablement... je montrerais pas le parcours... Probablement j'ai/je ferais vite fait... parce que... Je vois pas comme un cours... mais c'est intéressant... ce que tu as dis... que tu montres le parcours... pour qu'elle ait une idée de comment on apprend... C'est intéressant
		Par exemple... Je vais juste dire... je (reviens sur l'histoire) des pronominaux et je/ j'ai pensé à un truc comme ça... au lieu d'expliquer "ah... les gens on va (revenir) les verbes pronominaux... on leur pose quelques questions pour qu'ils discutent à propos de leur journée... "est-ce que vous vous levez le matin?" / tu vois? Ils commencent à discuter d'un thème sans/sans l'attention sur le verbe pronominal et après... je sais pas... tu vois? c'est dans ce sens (que nous connaissons) que j'ai proposé la séquence... mais je vois qu'il y a une anxiété... tu vois? "D'accord... mais explique moi... finalement... arrête avec
426	Elisa	Je trouve rigolo parce que je ferais le contraire... je:/j'expliquerais tout de suite... tout de suite... il y a des questions "ah tu sais pas ()" moi j'ai appris comme ça mais c'est plus facile de faire ça et ça... et ça veut dire ça... donc j'expliquerais... Mais là
427	Larissa	Mais plus que:: ils ont besoin de cette explication au départ et pas de voir une séquence pour le/pour l'expliquer aux élèves Mais je/je trouve ça une manière intéressante parce que... tu vois... tu/tu dois r/uhn:: tu joues un peu au rôle d'une prof de langue avec un élève de langue étrangère uhn:: moi... je s/à c/à ce moment là si je dois expliquer quelque chose que je sais... ça se serait un (collet)... tu vois... "ah... je sais pas... je t'explique ()" Mais après j'essayerais de faire/de dire comment il ferait ça avec les élèves... "alors tu vas pas dire ça aux élèves de cette manière... tu vas pas traduire... enfin... pour éviter de traduire... comment tu ferais ? Tu vas commencer là des exemples du livre... de compréhension orale ? Tu/ils auront ces phrases là... tu peux faire... uhn... tu peux faire une activité de production pour s'entraîner... après tu vas arriver à... À systématisation... ils vont comprendre ça et tu... tu (révèles) ()
428	Elisa	
429	Tatiana	Quand elle dit "t'as demandé"
430	Elisa	()
431	Tatiana	"Non... mais expliques-moi... Larissa... les verbes pronominaux"... vous av/ tu avais pensé qu'elle demandait/je/je crois que Larissa a pensé qu'elle demandait comment expliquer aux élèves... pas vraiment qu'elle savait pas
432	Elisa	Tu as compris que c'était une question de langue ?
433	Tatiana	C'est ça ?
434	Larissa	Non... j'avais compris que c'était une question de langue de la part de Vanessa comme prof
435	Tatiana	Ah... tu as compris que c'est/Ah... d'accord
436	Larissa	Oui... j'ai ()/bon... ()
437	Tatiana	Mais tu as préféré... au lieu d'expliquer vite fait... déjà faire... d'expliquer pour/Ah
438	Larissa	De/de montrer comment expliquer ça aux élèves parce que c'était sa confusion transmise aux élèves... enfin... Mais bon
439	Tatiana	Uhum
440	Elisa	Uhn:: j'avais jamais pensé à ça
441	Larissa	Mais je pense que parfois cette idée de/d'expliquer comme si on était un/des collègues
442	Elisa	J'allais séparer le moment... tu vois... j'allais dire
443	Larissa	Oui... je ()
		"l'explic/le contenu/là dessus c'est ça... mais tu vas pas dire ça... tu vas enseigner de cette manière... tu vas ça... ça et ça... Pourquoi le livre/Alors... pour enseigner ça... pourquoi le livre a réfléchi à ce parcours ? (parce que) tu vois... tu trouve les i/est-ce que tu arrives à voir les exemples dans la conversation ?" Parfois je prenais le dialogue et disait "Ah... tu vois... si t'as besoins tu soulignes là dans le dialogue (pour que) tu comprends des phrases"... mais pour l'expliquer à (ce moment) j'avais expliqué tout comme ça... tout de suite
444	Elisa	
445	Larissa	Uhn
446	Interv. 2	Ça y est?
447	Interv. 1	Uhum
448	Interv. 2	Donc... peut être... ce qu'on pourrait faire maintenant c'est revenir sur le thème... penser que le semestre prochain vous serez

là... Larissa en Skype ((rire)) et qu'on aura trois personnes qui vont être tutrices qui ne sont pas là aujourd'hui... d'accord... deux qui vont être s/qui sont tout à fait débutants dans le métier et Juliana qui (a) commencé... Donc... uhn:: on va essayer de voir à partir des thèmes qu'on a évoqués... à part ces thèmes-là... ces thèmes qui sont là... j'ai un autre thème qui est ressorti... qui n'a pas été... Vous a/ vous en avez parlé... mais... mais pas/pas comme un thème d'autoconfrontation mais il est ressorti ici et peut être qu'on devrait se dire alors qu'est-ce qu'on fait de ce thème-là... est-ce qu'on a/qu'est-ce que/si on devriez transmettre à ces gens là et prendre des décisions pour vous... qu'est-ce qu'on ferait... d'accord ? Donc si on prend le premier... je sais pas si tu veux dire quelque chose... Simone... Non ? Si on prend le premier... qui est la fiche de préparation... c'était ça le premier là... fiche de préparation... qu'est-ce qu'on/qu'est-ce qu'on va dire sur la fiche de préparation ?

- 449 Tatiana C'est un () d'Elisa
 450 Interv. 2 Laquelle c'était ?
 451 Tatiana Qui s'était d'apporter une fiche déjà prêt/prête pour
 452 Larissa Je suis d'accord
 453 Tatiana Ou peut être... qu'en général aux premières séances/bon/uh/uh/les/les premiers cours ils préparent au moment/Ah... mais on fait ça... Au moment/ils ont une réunion non avant le/le premier jour
 454 Elisa ()
 455 Tatiana Et on fait la fiche ensemble
 456 Elisa Oui... mais pour les premiers cours () ils vont préparer (tu peux montrer)
 457 Tatiana D'accord... oui... parce que ça a l'lesson zero... est différent... non... Oui... mais pour les premiers cours serait bien
 458 Larissa Mais je suis d'accord pour les exemples de fiches
 459 Interv. 2 Apporter une fiche déjà prête préparée par le tuteur... en tant que prof... c'est ça ?
 460 Tatiana Je crois que on/on doit/ Oui... on prépare la nôtre et on dit... Bon... il/le tutoré sait qu'il doit préparer la sienne... mais... Il/il apporte la sienne
 461 Elisa Vous pensez que vous devez préparer une fiche pour les cours qu'il a ou apporter une fiche à vous d'un autre niveau ?
 462 Larissa Ce qui est le plus pratique c'est d'un autre niveau... mais je/là je me pose la question "et si on comparait les deux fiches ?" tu vois ? sur la même (structure)
 463 Tatiana Je crois que l'idéal serait du cours qu'il/qu'il ferait/qu'il fera à ce moment là... Par exemple... je
 464 Interv. 2 Pas l'idée du modèle... parce que ce qu'elle fait c'est de montrer ses fiches à elle qui sont un modèle quand elle était prof... avant qu'elle soit tutrice
 465 Tatiana Et c'était pas le thème::
 466 Larissa ()
 467 Tatiana Le/le niveau de/c'était un autre niveau... si on a/ça a marché... mais si on a du même niveau... même cours que la personne va faire elle va/elle aura
 468 Larissa Ça peut être intéressant... non
 469 Interv. 2 J'ai compris... mais là c'est l'idée des modèles parce que ce qu'elle a apporté c'est des modèles
 470 Elisa Mais là tu vas donner une fiche... tu vas donner une fiche (pour la personne)
 471 Interv. 2 C'est elle comme prof qui fais des fiches
 472 Larissa Non... une chose n'exclut pas l'autre... on dit que peut être la toute première on pourrait contraster de/et puis après on... On... Leur montrer/ leur remonter d'autres... mais je sais pas... enfin... j'sais pas ce que ça peut donner... mais ça ma plu cette idée d'un contraste au départ... oui
 473 Interv. 2 Un contraste
 474 Tatiana Uhum
 475 Larissa Mais c'est vrai que c'est/ça nous demande de préparer
 476 Interv. 1 Peut être qu'on devrait aussi voir/ Oui... parce que Elisa à déjà testé à sa manière
 477 Larissa Voilà
 478 Interv. 1 Alors... qu'est-ce que tu penses... Elisa ?
 479 Elisa Uhn
 480 Larissa C'est un travail () pour nous... On ne va
 481 Elisa Oui... J'apporterais des fiches quelconques
 482 Larissa Quelconques ()
 483 Interv. 2 D'un cours a/Vous en tant que profs
 484 Elisa Oui... nous en tant que profs... Je ferais ça
 485 Interv. 2 Je/je pense qu'on peut garder ces deux choses... vous testez ce semestre parce que
 486 Elisa Parce que les nouvelles monitrices elles ont été profs
 487 Interv. 2 Cette idée là c'est une idée de modèle
 488 Larissa Uhum
 489 Interv. 2 C'est une idée que/moi je suis prof... Et j'apporte/elle n'a pas/elle apportait une fiche qu'elle faisait
 490 Elisa Avant/(oui... c'est ça)
 491 Interv. 2 Au départ... C'est un peu/ c'est une autre chose... Si vous/ si vous faites la fiche pour ce cours-là... c'est pas le cours que vous avez donné... vous faich/vous faites en tant que tutrices
 492 Larissa Voilà
 493 Elisa Uhum
 494 Interv. 2 Pour confron/c'est une autre/c'est une autre chose... je pense qu'on peut noter les deux
 495 Interv. 1 Uhum
 496 Interv. 2 Si vous voulez et:: vous essayez un semestre... vous voyez... je sais pas... Non... Larissa ?
 497 Larissa Si si
 498 Interv. 2 Qu'est-ce que tu ()
 499 Tatiana Mais même
 500 Larissa Mais l'idée de préparer un cours... tu vois... que je vais pas donner
 501 Elisa Oui
 502 Larissa Qu'est-ce que ça vaut ? Après on/on ne pourra pas en discuter
 503 Interv. 2 Non... je sais... mais tu disais (tout à l'heure) que l'idée de contraster elle est intéressante
 504 Larissa Oui... Oui... toujours
 505 Tatiana Non... mais:: on/on
 506 Larissa Pour voir que/pour voir déjà d'autres possibilités déjà enchaînés... tu vois... sur un fil conducteur... là oui... Mais après je po/on ne pourrait pas dire "ah... comment ça s'est passé ?"... bon... une personne si... mais pas moi... pas la tutrice
 507 Elisa Je crois que ça/ça dépend aussi un peu du moment où ce moniteur arrive... parce que s'il est là pour le deuxième semestre de

- tutorat c'est différent d'être au premier semestre de tutorat
- 508 Interv. 2 Ah d'accord... donc ()
Parce que si c'est un moniteur qui... Est déjà là... qui connaît... qui les gens font des fiches et:: connaît un peu le niveau...
- 509 Elisa connaît un peu le livre... Tu peut se/tu peut te concentrer sur la fiche... mais si t'arrives là-bas pour la première fois... Il/il y a tout un travail sur le manuel... sur le temps du cours... je crois qu'il y a beaucoup plus ((toux)) à gérer uhn:: et je sais pas s'il va s'approprier du/d'un modèle de la fiche comme ça... au pre/au premier... tu vois... au premier/la première séance de tutorat (Alice)
- 510 Interv. 2 Avec Alice ça a marché je crois c'est/parce que c'était le deuxième semestre... enfin... elle connaissait (mieux)
- 511 Elisa Donc la fiche (en tant/en tant) que prof ça a marché (parce que) était le deuxième semestre de Alice... c'est ça ?
- 512 Interv. 2 Je crois que oui
- 513 Elisa Peut être pour un premier semestre ce serait mieux une fiche préparée pour leurs cours... c'est ça ?
- 514 Interv. 2 Peut être
- 515 Elisa D'accord
- 516 Interv. 2 Je sais pas... je réfléchis
- 517 Elisa Pour les
- 518 Interv. 2 Parce que lors que/bon... pour les deb/ les tout débutants... qu'est-ce qu'ils ont comme modèle... fin... pour modèle ou pour leur/leur histoire ? Le manuel... non... ils vont suivre le manuel
- 519 Larissa Le manuel... Uhum
- 520 Elisa Si on propose déjà quelque chose... je (me pose la)/c'est ne pas trop de choses à la fois... Le contraste est toujours intéressant
- 521 Larissa Je réfléchis à ça
- 522 Elisa Là je commence ()
- 523 Larissa Peut-être c'est l'idée de... de... () voir un peu le ma/comment utiliser le manuel... mais... tu vois
- 524 Larissa Mais comment faire voir comment utiliser le manuel ? à travers d'une fiche
- 525 Elisa Ah oui
- 526 Tatiana Oui
- 527 Larissa Par () un cours
- 528 Elisa Uhum
- 529 Larissa Sauf si
- 530 Elisa Et pour les tout débutants... La fiche... le manuel et voir un cours/aller voir un cours c'est
- 531 Larissa Les/les/oui
- 532 Elisa C'est également important... tu vois ? Le trio
- 533 Larissa Pour qu'ils voient la/le/le dossier ()
- 534 Elisa Fiche... manuel et aller voir un cours d'un prof (ils sont importants) parce que quand tu vois un prof expérimenté c'est différent... tu vois un peu comment il fait
- 335 Tatiana Uhum
- 536 Elisa Ambiance
- 537 Tatiana C'est vrai
- 538 Elisa Mais là j'ai sorti du ()
- 539 Interv. 2 Oui... ça:: donc ça c'est moniteurs... Ça de pas dire non plus... je pense... Que vous allez faire tout le tutoré/tout le tutorat comme ça non ? () c'est juste/c'est un jour... c'est une démarche
- 540 Elisa Non... c'est
- 541 Interv. 1 J'ai une question... l'idée de contraster ça serait contraster la fiche que vous apporteriez et leurs fiches... c'est ça ?
- 542 Larissa Uhum
- 543 Interv. 1 Mais vous avez souligné avant que souvent ils ne font pas leurs fiches
- 544 Larissa Une raison de plus pour la faire... tu vois ((rire)) parce qu'ils ont déjà/ils auront une toute prête... il va/ils vont pas tout simplement "ah merci... je vais me/me servir de ta fiche"... je pense que ça/ça marche pas
- 545 Interv. 2 Alors donc qu'est-ce/vous allez donner comme une consigne... c'est ça ? Donc vous allez donner une consigne... "la semaine prochaine vous apportez la fiche... je vais apporter la mienne et nous allons contraster les deux"... c'est ça ?
- 546 Elisa Contraster... Je crois que c'est une bonne idée
- 547 Larissa Déjà on a () avec quelque chose
- 548 Elisa Est-ce que ça va pas
- 549 Larissa Dans la réunion non ? Au lieu de/ parce que/jusqu'à ce qu'on/à ce que ça la mayonnaise prenne quand on commence à avoir des idées ensemble... quand on prépare un parcours ensemble... ça prend un moment... non ?
- 550 Elisa Uhum
- 551 Larissa Et là avec/Même s'ils viennent avec une fiche... deux/deux activités
- 552 Elisa Activités
- 553 Larissa C'est... c'est déjà quelque chose... Bon... il faut tester... Je crois que c'est trop de travail
- 554 Elisa Je réfléchis si c'est ne pas un peu trop... (j'sais pas)... tu as fait ta fiche et moi... je suis tutrice... tu fais la mienne... je viens... je... On contraste
- 555 Larissa Oui... Oui
- 556 Elisa Peut être c'est un peu
- 557 Larissa Mais je me rappelle que à ((nom de l'école de langue)) j'avais une fiche toute prête pour:: un cours de base là... c'était la situation d'un restaurant etc et ça m'a beaucoup aidé et c'est/ça veut pas dire que "ah... c'était la fi/"... tu vois... je/je/je ne me rappelle pas vrai/cette
- 558 Elisa D'accord... oui... Il faut insister un peu sur/sur la manière de/de dire... de faire ce/cette/ce contraste... Si on peut/je crois que le truc là c'est montrer pourquoi cette fiche est importante... tu vois... cet exercice... le but c'est dire "regarde... Tu/tu as suivi un parcours mais tu as vu... on ne sait pas comment tu vas faire au début... on sait pas comment tu vas terminer... tu as mis un peu trop de temps pour certaines choses... un peu moins pour d'autres... si... tu/tu vois... cet exercice sera/si tu fais ta fiche... je peux/on peut t'orienter... tu peux... réfléchir avec moi... on peut faire des suggestions... mais si tu ne pas/tu n'as pas ça... comment on peut faire ?"... c'est un peu:: montrer l'utilité de la fiche
- 559 Interv. 2 Donc/donc... Uhn l'idée continue que la fiche n'est pas obligatoire mais vous montrez l'importance de la fiche... c'est ça ?
- 560 Elisa Oui
- 561 Larissa Et que on/on ferait ça à travers... par exemple... cette activité de/de contraste
- 562 Tatiana Oui
- 563 Larissa C'était une manière de essayer de (comment)
- 564 Tatiana C'est (l'idéal)
- 565

- 566 Interv. 2 C'est à dire que quand on va parler aux deux Marianas... qui n'ont jamais uhn fait le tutorat... on va leur dire ça... elles ne doivent pas exiger la fiche... c'est ça ?
- 567 Elisa Uhum
- 568 Interv. 2 Qu'est-ce qu'elles doivent faire... alors?
- 569 Tatiana Je crois que l'idéal serait... Exiger... Mais po/pour/la/le premier jour
- 570 Elisa Mais là ça va devenir une obligation
- 571 Larissa Pour le premier jour
- 572 Elisa Et pas un () comment on peut réfléchir
- 573 Tatiana Mais pour le premier... au moins
- 574 Larissa Oui... l'activité de/la toute première
- 575 Tatiana Pour que la personne arrive à la conclusion que c'est important
- 576 Larissa Peut être la toute première... non ?
- 577 Elisa Oui... la toute première oui... parce que c'est l'objectif/ je crois qu'ils vont faire... tu vois ?
- 578 Tatiana Oui
- 579 Elisa Tu es tutrice... il vient d'arriver... (pour être) moniteur... (pour arrêter)
- 580 Larissa Voilà
- 581 Tatiana Et le cours zéro ils utilisent les fiches... non ?
- 582 Interv. 2 Est-ce que ce qu'on peut faire aussi c'est qu'on peut... Dans/dans la réunion de préparation de la leçon zéro on peut leur d/on peut leur montrer... on peut faire et tout et puis on peut leur dire que pour votre première séance de tutorat... Vous devez apporter les fiches... Ça on peut... Si ça peut être
- 583 Larissa Je sais pas si/si/si pour eux qui commencent est trop dur apporter une fiche et la première activité doit être une telle... juste pour déclancher quelque chose... même si on change après... je sais pas s'il faut en arriver là
- 584 Interv. 2 Uhum
- 585 Larissa Pour ne pas... Pour qu'ils aient quelque chose... mais... Je pense que là que
- 586 Elisa Non... ()
- 587 Larissa () non... c'est un peu trop... C'est un peu trop... d'accord
- 588 Interv. 2 C'est un peu trop de donner
- 589 Elisa Oui
- 590 Larissa De même/de penser un exercice... Non
- 591 Interv. 2 On peut leur dire que vous essayez de venir avec cette fiche préparée... bon... leur dire que c'est pas une catastrophe... c'est la fiche... s'ils arrivent pas c'est pas grave... Qu'ils essayent... non ?... Donc... c'est ça qu'on va dire... Et après on va observer pendant le semestre et voir ce qui se passe avec cette idée de:... Contraste et avec l'idée de ceux qui sont là depuis un semestre déjà ils peuvent regarder des fiches d'un autre cours que le tutoré a préparé en tant que prof
- 592 Elisa Je crois que c'est une... Ces (deux) sont possibles
- 593 Interv. 2 Uhum
- 594 Tatiana Ce serait bien
- 595 Interv. 2 D'accord... OK... Donc... ça c'est pour la fiche... deuxième thème... C'était dire ou non que ce que le tutoré fait n'est pas bien... qu'est-ce que vous allez dire aux... Deux tutrices qui sont nouvelles et même à Juliana qui est juste un semestre dans la séance
- 596 Larissa Même à Mariana... "si jamais tu dis que ça marche pas... tu montres pourquoi ça marche pas... OK ? Pour vous que tu montres que tu essayes de convaincre d'accord... tu peux dire que ça va (marche)"
- 597 Elisa Oui... c'est ça... Et pourquoi ta suggestion Serait la meilleure... si tu donnes une suggestion... pourquoi cette suggestion est meilleure que (l'autre) ?
- 598 Tatiana Eh il faut qu'on sache... Sais pas... bien... Leur expliquer les choses
- 599 Elisa Uhum
- 600 Tatiana Laisser clair pourquoi notre... La nôtre est/est... La meilleure
- 601 Elisa Et pour cela les catégories de la fiche sont/sont importantes parce que... par exemple... parfois l'ordre des choses... donc tu peux voir sur la colonne habilité en priorité là... compréhension orale ()... tu dis "ah tu vois... dans la fiche" tu reprends toujours la fiche
- 602 Larissa Uhum
- 603 Elisa "Ah j'arrive à voir pourquoi ça marche et pourquoi ça marche parce que tu as la fiche... tu vois... si tu regardes tu peux voir l'ordre les profs (recommandent) pour... ()
- 604 Interv. 2 Donc lier l'histoire que uhn... De l'activité ou de/ n'est pas bonne à l'histoire de la fiche ?
- 605 Elisa Oui... par exemple... ah... tu vois... il n'y a pas d'interaction... (enfin)... des étudiants... c'est
- 606 Tatiana Uhum
- 607 Elisa Seulement activité prof élève... prof élève
- 608 Larissa Ah oui... peut être... oui... pour qu'ils voient que c'est n'est pas une opinion tout à fait personnelle... que j'ai une dent contre ((rire)) contre eux... tu vois
- 609 Elisa Oui
- 610 Tatiana Uhum... C'est très cruel s'il y a des documents
- 611 Larissa Voilà... voilà
- 612 Elisa Ou une activité qui dure une heure... c'est pas possible une activité d'une heure
- 613 Tatiana Uhum
- 614 Elisa Au moins qu'elle soit en plusieurs parties
- 615 Larissa Uhum
- 616 Tatiana Oui
- 617 Elisa Donc dans les catégories tu peux
- 618 Larissa Je pense que c'est (bien)
- 619 Elisa Tu sais... c'est comme ça que j'ai convaincu... Je/je faisais référence à la fiche
- 620 Larissa Uhum... uhum
- 621 Elisa Toujours
- 622 Interv. 2 Uhum... uhum... On voit () référence à la fiche
- 623 Elisa Une question qu'ils (m'ont) posée ça c'est "est-ce que je dois tout écrire dans la partie (des images) ? Est-ce que j'écris ce que je veux dire aux élèves ou est-ce que j'écris ce que je/je m'organise moi même ?
- 624 Larissa Ah voilà
- 625 Tatiana Uhum
- 626 Elisa J'ai jamais répondu à cette question... je dis "ah... fais comme tu veux... on verra ici... je te pose des questions et tout

- 627 Tatiana Tu as déjà répondu comme si () sa manière/oui
 628 Elisa Mais il y a des gens qui mettaient tout
 629 Larissa Oui
 630 Elisa Même la consigne de l'exercice sur le livre
 631 Larissa Oui
 632 Tatiana Oui
 633 Elisa Même la réponse dans le livre... il y avait tout
 634 Tatiana Oui... C'est trop... uhn
 635 Larissa Non... mais au/au fur et à mesure (et de)/sans débat: c'est pas:: ()
 636 Tatiana S'adapte
 637 Interv. 2 Alors... le troisième thème c'est le suivi des séances à travers une des choses (était) prise de notes au cahier mais il y a eu de/de discussion... alors... est-ce que vous pensez que:: qu'est-ce qu'on doit faire là/qu'est-ce qu'on doit leur dire ?
 Je (crois que) c'est ne pas absolument nécessaire mais c'est une manière de s'organiser et de/d'avoir un (chemin)... C'est un instrument pour le/le tuteur... parce qu'on parle des instruments pour uhn les professeurs mais c'est un instrument pour le tuteur
 638 Elisa
 639 Tatiana Mi:::
 640 Elisa Et la prise de notes elle est libre... je vais pas trop détailler vos livres ()
 641 Tatiana Uhum
 642 Interv. 2 J'ai pensé une chose sur la fiche (désolée)... Vous parliez/ Elisa parlait du développement de la première fiche et la dernière fiche
 643 Larissa Peut être on pourrait
 644 Elisa Ça c'est un argument pour
 645 Interv. 2 C'est/je me suis souvenue ici parce que c'est le suivi des séances aussi
 Uhn... Mais c'est/c'est/c'est un argument pour la fiche... justement... Avec ça je p/on peut montrer... Je pourrais/j'ai même une
 646 Elisa idée d'a/est-ce que/je me demande... je sais pas... je pourrais apporter la première fiche d'un livre et la dernière... tu vois... dans le tutorat
 647 Tatiana Oui
 648 Elisa Pour montrer (dis) "ah... ça c'est du prof"
 649 Larissa C'est sûr... je pense que ça c'est trop bien
 650 Elisa "Tu vois ici comment il a fait à la fin ?"
 651 Larissa Voilà... (Pour) qu'est-ce que tu remarques toi même en ()
 652 Elisa Mais pas avec l'idée de/je sais pas... j'ai un peu peur d'avoir l'idée des modèles
 653 Larissa Des modèles
 654 Elisa Tu vois... "ah ça c'était la prof idéal... faisait toutes les fiches et tout
 655 Tatiana Non... mais c'est pour montrer l'organisation
 656 Larissa Ou de faire remarq/qu'est-ce que tu remarques entre une fiche et l'autre ?
 657 Elisa Uhum
 658 Tatiana Uhum
 659 Larissa Enfin... rien que
 660 Elisa C'est un/un/un exercice
 661 Tatiana Oui
 662 Larissa Oui... Peut être de pren/d'en/d'en profiter
 663 Elisa Je sais pas si ça au début... (mais pas le) milieu
 664 Larissa Dans une réunion avec les tutorés... non ? Pour/eh/un exercice collectif
 665 Tatiana Serait bon
 666 Larissa Qu'est-ce que vous remarquez entre une fiche et au/et une autre... comme une activité dans une réunion
 667 Tatiana Uhum
 668 Larissa ()
 669 Interv. 1 Elle t'envoyait ça par e-mail... non ? Alice ?
 670 Elisa Oui
 671 Interv. 1 Les fiches ? Est-ce qu'elle envoyait des commentaires aussi dans l'e-mail ou non ?
 672 Elisa Non... Seulement la fiche et on en parlait (sur le thème)
 673 Interv. 2 OK
 Mais je me rappelle... une fois elle a fait ça... avec le groupe avec les quatre pour démontrer la/l'importance de la fiche... (le)/découper une fiche et on a joué un peu... ils ont... Ils ont remis le truc () et on a créé une polémique... parce que il y avait de tout là... (Je sais pas) production orale au début ou à la fin... ils étaient un peu "ah mais pourquoi ça au début ? Parce que il y a l'échauffement et tout
 674 Elisa
 675 Larissa Uhum
 676 Elisa Et donc ça a déclenché/(parce) qu'on a/on/comme on avait quelque chose pour discuter... Ça a déclenché la discussion... tu vois... il y avait un/un truc pour prendre ça
 677 Larissa Voilà... Un truc concret
 678 Elisa Peut être... oui
 679 Larissa Oui... Oui
 680 Tatiana C'est important
 681 Interv. 2 Le tuteur perscripteur ? Donc là je sais pas... peut être qu'on dis/qu'on devrait dire à Juliana et à Melissa et Marcela jusqu'où doit aller uhn le rôle du tuteur ? ()
 682 Tatiana Tu as gardé tes questions
 683 Larissa Uhn
 684 Tatiana Que tu as fait toi même ? ((rire))
 685 Elisa (Si)... Enfin... c'était sur mon autre ordi
 686 Tatiana () c'est () sans devoir et::
 687 Elisa C'est mon autre ordi
 688 Tatiana Pa/parce que c/c'est/les questions qu'elle a faites sont les questions qu'on doit savoir répondre ((rire))... Non... peut être pas vraiment qu'on va utiliser les questions d'Elisa... mais dire au/au tuteur... De réfléchir à ce qu'il croit
 689 Larissa Anticiper
 690 Tatiana Oui... d'anticiper... de réfléchir à ce qu'il:: qu'il sait il peut passer à l'autre

691 Elisa Oui... mais c'était la/la
692 Tatiana Quelles étaient ses difficultés avant le:: comment s'est fait pour
693 Elisa Mais justement... c'était ce moment-là/ pourquoi j'ai arrêté ce truc-là ? Parce que j'ai compris qu'il fallait les écouter
694 Tatiana Uhum
695 Elisa Plus que dire des choses... tu vois ? Donc c'est là/c'est là le moment où j'ai arrêté avec ce truc ()
696 Tatiana Mais/mais tu as fait pour parler ou
697 Elisa Non... j'ai fait parce que je/j'avais besoin de me préparer... c'est pour moi même
698 Tatiana Oui
699 Larissa Et là on veut partager ça ah/entre nous et pas de
700 Elisa Ah d'accord... oui
701 Larissa De rep/de::/de f/d'en faire une conférence... tu vois () au tuteur avec
Ah oui... eh:: mai/mo/mai/m/eh... mon/mon idée c'était que tes questions ou demander au/au futur tuteur de penser à ce qu'il peut passer à l'autre c'est pas pour qu'il fasse une conférence vraiment... mais c'est pour qu'il:: se prépare mieux... pour (je sais pas)... moi aussi... je /au/au début j'avais un peu peur de je/j'ai pensé mais... Comment est-ce que je peux éssa/je sais pas... aider vraiment... J'ai pas fait comme toi... tu est beaucoup plus organisée ((rire))
702 Tatiana Non... c'est pas ce () (était pas sur moi)... c'était ça
703 Elisa Oui... que tu te rassures en/en faisant quelque chose de partageable... tu vois ?((rire)) tu
704 Larissa Je sais bien
705 Elisa Ce qui va se (servir) de ta solution tu () enfin... tu vois ?
706 Larissa Je réviser... ça/ça fait des ()
707 Tatiana C'est int/
708 Interv. 2 Tu veux dire ça alors... Elisa ?
709 Tatiana C'est intéressant
710 Elisa Je peux récupérer ça... Mais je veux les réviser... d'accord ? Parce que
711 Interv. 2 Tu veux/tu veux réviser et envoyer à Larissa et Tatiana pour voir si elles partagent... non ?
712 Tatiana Eh... si on/on/on a des idées de:: d'autres questions... peut être
713 Elisa Si c'est partageable... ça ()
714 Interv. 1 Ça tu/tu as élaboré avant que tu commences
715 Elisa Quand j'ai commencé à ét/à (étudier)
716 Interv. 1 À étud/ah... quand tu as commencé à être tutrice ?
717 Elisa Oui
718 Larissa Là... tu sais un peu to/poser la question à nouveau et comparer (les réponses)
719 Tatiana Mais avant/avant la première séance
720 Interv. 1 Oui... peut être/oui... bon ()
721 Elisa Je vais vous envoyer les questions et vous me donnez les réponses
722 Larissa ()
723 Interv. 1 Non... mais
724 Tatiana Elle envoie les questions et on
725 Larissa On va la filmer
726 Interv. 1 Non... Larissa... mais je pense que
727 Larissa Et on voit si c'est/si c'est la même réponse
Peut être/ oui... parce que si elle a élaboré ça avant de faire ce travail... peut être qu'aujourd'hui elle pourrait aussi orienter un peu... j/j/enfin... je veux dire... est-ce qu'il y a des choses que vous pourriez dire à quelqu'un qui commence dans le métier...
729 Interv. 1 alors... vous devez vous attendre à ça... ça va/probablement ça va se passer... ils auront des questions sur ça... ou sinon ça c'est une difficulté... est-ce que c'est possible de/de prévoir quelque part... je sais pas parce que s/ça c'était pour toi/pour ta préparation... c'est (enfin) pour te rassurer
730 Elisa Oui... mais au même temps... il/les choses les plus importantes que j'ai apprises c'était... Écouter... voilà
731 Larissa Oui
732 Elisa Ne pas arriver avec tes trucs préparés
733 Larissa Ce/ce sont leurs demandes... tu vois ?
734 Elisa Parce que sinon je/tu commences à:: tu vois ?
735 Larissa Tu veux te/tu
736 Elisa Ah je crois que ta fiche va durer moins... c'est (blablablabla) et tu écoutes pas ce qu'il a/parfois il a un truc à te raconter qu'il raconte pas parce qu'il est en train de... Tu vois... d'écouter uhn à expliquer ()
737 Larissa Je pense qu'on/voi/voi/voilà
738 Elisa Il faut trouver le moyen terme entre les écouter et la préparation
739 Larissa Oui
740 Elisa Parce que quand on/on les écoute... Tout le travail qu'on a appris à préparer ça a sorti des résultats... et il faut prendre ces résultats
741 Tatiana Uhum
742 Elisa Pour les apporter ()
743 Tatiana Oui
Donc c'est plus/après j'ai décidé tomber le truc de la préparation parce que je me concentrais/j'essayais de me concentrer plus sur l'écoute et... Mais c'est plus facile de parler sur la préparation... parce qu'elle est écrite... elle est sur la fiche... mais... Faire sortir les problèmes de classe c'est peut être (on doit) avoir le cours... (on fait ça)... mais je sais pas... Essayer un petit de... De/de demander comment s'est passé
744 Elisa Oui... pe/
745 Tatiana Mais pas comment s'est passé parce qu'ils vont dire "ah oui... c'est bien"
746 Elisa "Ah... ça s'est bien passé... bien sûr"
747 Larissa Oui... il faut essayer d'étudier les/les bonnes questions
748 Tatiana Oui... parfois ils me racontent quelques problèmes... mais... Pas/pas tout... non
749 Larissa Quelles questions/oui
Mais pour les autres/des questions... ouii... je/je partage mais... Là on a/on a déclenché sur le truc des prescripteurs... non ?... Si on revient sur ça... je dirais que... "Ah oui... c'est la même chose... c'est ça... tu arrives avec les questions... tu es un peu prescripteur"
751 Elisa Uhum
752 Larissa

753	Elisa	"Si tu arrives en essayant de les écouter... tu es moins prescripteur... je crois"... La prescription elle est bonne
754	Larissa	Oui... mais () mais Oui... mais quand même/mais quand même on doit avoir de::s des orientations/des/des questions pour orienter... non?
755	Tatiana	"Comment... Comment tu as pensé" uhn: (pas)/ah... on fait ça toujours... par exemple... "Ah... cette activité... elle a marché ?... Comment tu/tu as/tu penses à faire d'une autre manière ? E/est-ce que tu as une autre idée ?" Ces sont des questions clés... non... qu'on fait
756	Larissa	Peut être... peut être c'est
757	Tatiana	"Le cours dernier... tu as quelque élève qui pose problèmes... tout le monde parle dans ta classe ?"
758	Larissa	Mais là... Tatiana... ces sont
759	Tatiana	"Comment sont les productions écrites ?"... je sais pas
760	Larissa	Ces sont les problèmes dont on discute en réunion
761	Tatiana	Eh... c'est vrai Bon... peut être non... mais une manière... je crois/peut être de/de/que ce soit clair le genre de/de dialogue qu'on a c'est de voir "Puisque tu en as... tu as des fiches commentées... de voir la fiche que Catarina a préparée avec tes commentaires pour voir le genre pas comme le modèle idéal... mais () comme/comme un témoignage partageable de/de/du genre de commentaires qu'on peut faire
762	Larissa	
763	Interv. 2	Avec le ()... ça va ?
764	Larissa	Les gens faisaient déjà une préparai/
765	Tatiana	Oui
766	Larissa	OK... c'est juste un témoignage
767	Elisa	Oui
768	Larissa	C'est pas la règle... Générale... mais... Parce que là/ou bien de montrer certaines choses... de/d'éditer le vidéo là... de le raccourcir au plus juste pour montrer certains... deux ou trois... thèmes... Je pense qu'on voyant la discussion ça:...
769	Tatiana	Uhum
780	Larissa	Ça contribue si/mais bien sûr il faut... Il faut éditer... pour que ce soit court... je
781	Interv. 2	Oui... on va/on va discuter/à la fin on va discuter (comment) on va faire cet année... on va y aller parce que Tatiana elle doit partir plutôt... n'est-ce pas?
782	Larissa	Oui... ah Alors... donner des acti/l'autre c'était donner des activités au tuteur... est-ce qu'on va/sa bloc sa créativité ou pas ? Ah donc est-ce qu'on va dire à ces nouveaux tuteurs qu'ils/qu'ils apportent leurs activités... qu'ils leurs montrent... qu'est-ce qu'on doit... Qu'est-ce que vous allez dire (de ça)?
783	Interv. 2	Je crois que ça c'est naturel... il faut même pas leur dire
784	Elisa	Oui
785	Larissa	Oui
786	Tatiana	(Est que) chaque une travaille d'une manière... elle a montré le dossier... tu as/tu as déjà aussi montré un dossier de/d'activité
787	Larissa	Au fur et à mesure Moi... j'apportais ()... je crois qu'on/on pourrait dire aux nouvelles/aux nouveaux tuteurs que c'est bien d'apporter... mais ce que Elisa a dit... de/d'abord écouter le tutoré... voir ce qu'il a préparé et après suggérer... s'il n'a pas une idée meilleure que la notre
788	Tatiana	
789	Larissa	Voilà... c'est vrai
790	Elisa	Mais après... s'il a une idée et tu vas dire que ton idée "ah OK... c'est bien que tu as pensé à ça... mais tiens une autre chose"
791	Tatiana	Non... on peut suggérer
792	Larissa	Non... mais tu dis "OK... ah... tu vois... j'ai une autre manière de faire"
793	Elisa	Uhum... Montrer... voilà
794	Larissa	Et notre objectif c'est d'élargir notre répertoire... tiens"... enfin... j'exagère... mais
795	Tatiana	Mais/mais/mais l'objectif on/je crois qu'on peut être claires... l'objectif est élargir le répertoire si l'activité du tutoré est bonne... si elle n'est pas bonne... on va s'utiliser des critères de la fiche
796	Larissa	Ah bon... "tu vois... il y a un problème là"... oui... oui... oui
797	Tatiana	"Écoutez... cette activité que tu as donnée"
798	Elisa	Oui
799	Tatiana	"Que tu vas donner... elle ne travaille pas trop la production/e/elle travaille trop la production en groupe... la mienne... regardez... cette ici... à Paloma ou à moi même... je sais pas... elle travaille par deux... ou en groupe de trois... ils vont parler plus"... je sais pas
800	Elisa	Là... oui... là tu travaille seulement un verbe... ici on travaille l'objectif communicatif (entier)... donc
801	Tatiana	Oui... oui
802	Larissa	Voilà
803	Interv. 2	Uhum Je crois que/que:: ... Eh c'est bien quand on... On a beaucoup d'activités là qui peuvent marcher... mais:: je sais pas... avec mon expérience de tutorat la première fois que je l'ai fait quelquefois les activités de la tutorée étaient mieux... Très mieux que les miennes
804	Tatiana	
805	Elisa	Mais ça c'est
806	Tatiana	Mais beaucoup de fois les tutorés apportait des activités qui c'était pour travailler en grands groupes... c'était trop figé au livre... et en général ce que j'apportais c'était plus dynamique... mais ce n'était pas l'idée la plus parfaite du monde... mais
807	Interv. 2	Uhum
808	Elisa	Mais/mais je crois que là tu as raison dans une chose... c'est que avec un s/avec une tutorée elle avait des activités très... très bonnes... mais qui les autres non... il y a toujours ce côté personnel qui n'avait pas ()
809	Tatiana	Oui... oui
810	Elisa	Qu'il y en a ceux qui préparent les fiches très complètes et il y en a ceux qu'ils (ont fiche)
811	Tatiana	Oui
812	Elisa	Il y a toujours ce côté personnel et:: parfois c'est ça qui déstabilise un peu Oui... Plus/et ce que je trouve important de... Si on/on montre toujours notre activité... je/je sais pas... si on montre toujours... même si c'est le jour/on peut/on suggère au tutoré notre activité... même si la sienne n'est pas très bien je crois que c'est/la plupart de fois c'est important de dire "ah mais tu décides"... même si on explique... non ?
813	Tatiana	
814	Elisa	Uhum
815	Larissa	Uhum
816	Tatiana	Je/je crois... ce/ce que/ce que/je sais pas
817	Elisa	Oui... ()

818	Larissa	() Ce que j'ai dit à la vidéo là... je sais pas... peut être je dois obliger... mais c'est pas bon... et une chose importante c'est
819	Tatiana	demandeur au tutoré "Ah... le/la prochaine séance... essayez d'adapter une activité... En dehors du livre... si la personne travaille trop en dehors du livre... oui
820	Larissa	Oui... des petites activités... non... Oui
821	Elisa	Mais je crois que c'est ça le côté prescripteur
822	Tatiana	Mais ça dépend/c'est comme Elisa a dit... ça dépend de chacun... il y a des gens qui (on peut aider) Mais c'est ça le côté:: prescripteur... ou être plus flexible... laisser ()... c'est ça... si tu montres... tu dis "Ah... je vais te montrer une autre chose"... uhn... pour élargir ton/ton répertoire et tu... enfin... tu expliques et tout... uhn... Ça tu/tu n'es pas
823	Elisa	verticale... tu vois... tu essayes de/de construire un peu ce qu'ils peuvent uhn ce dont ils peuvent se servir... mais si tu dis "ah... je/ça j'ai pas aimé... tu fais pas ça"... tu es... Tu es très stricte... je crois que/et on peut pas dire
824	Larissa	Oui... mais là "j'ai pas aimé" c'est trop caricatural... tu vois ? Je pense que c'est/oui
825	Elisa	On/on aurait... on dirait que
826	Larissa	()... tu vois
827	Elisa	Mais bon... c'est ça eh... Quand tu... "Ah... ça c'est pas bon"... il faut dire pourquoi
828	Larissa	C'est ça... il faut être claire sur les critères... oui
829	Tatiana	Uhum
830	Interv. 2	Revenir à la fiche... n'est-ce pas ?
831	Larissa	Oui
832	Interv. 2	C'est ça que vous avez dit... Le dernier thème... je sais pas s'il faut dire quelque chose... c'est sur l'histoire de grammaire là... de... Quand il y a un problème
838	Larissa	()
834	Interv. 2	Alors quand le/le/quand le tutoré vous demande des choses de langue... s'il demande aux nouveaux... est-ce qu'on a/on prend une décision ?
835	Elisa	() si on sait la réponse
836	Tatiana	Non... si on sait...
837	Interv. 2	D'accord
838	Tatiana	Je crois que l'idée elle est si on sait... on explique
839	Larissa	Ah... je pense que... Voilà
840	Elisa	Mais il y a des manières de l'expliquer... tu peux expliquer comme tu expliques aux élèves ou tu peux expliquer
841	Tatiana	Oui
842	Larissa	Je pense que ce genre de chose... de difficulté
843	Tatiana	Et c'est rare de se passer... non ?
844	Larissa	Ouais
845	Tatiana	Pardon Non... je sai/je suis d'accord (qu'elles sont) un peu rare... ce genre de problème doit être discuté dans/par des gens qui
846	Larissa	assument le même niveau... que/les gens qui vont assumer tel ce semestre en/en général on dit que les points problématiques sont dont... les point/tu vois... les points langues et travailler près des moniteurs... si on voit qui/qu'il y a des difficultés... bon... () (je sais qu'il y a) des cours de langue pour les moniteurs... mais parfois ils ont besoin de vraiment de tout (ponctuel) pour assurer
847	Interv. 2	Pe/pe/peut être si on sait dire que c'est pas interdit... c'est ça... peut être... non ? Tatiana... c'est ça que tu veux ? Dire que si on/si le tuteur connaît la/connaît et s'il veut expliquer c'est ne pas interdit... c'est ça ?
848	Elisa	Mais pour les questions de langue
849	Tatiana	Parce que c'est/c'est/c'est très rare que
850	Elisa	Du tu/du tut/uh du tutoré
851	Interv. 2	Uhn ?
852	Elisa	C'est pas quand il dit moi "Ah... je sais pas comment expliquer ça"... s'il disait "Je sais pas comment expliquer ça"... tu vas expliquer... tu vas faire le cours
853	Interv. 2	C'est votre rôle
854	Larissa	Voilà
855	Interv. 2	Mais je ne sais pas... Ce que c'est qu'est ça... comment ()
856	Elisa	Ah oui... voilà... c'est pour la question
857	Interv. 2	Quand il lui prend le rôle d'un élève
858	Elisa	Uhum
859	Interv. 2	C'est ça que... La question
860	Elisa	Peut être il faut séparer les deux problèmes en étapes pour qu'ils comprennent () les choses
861	Larissa	Oui... oui
862	Tatiana	Mais je crois qu'il comprend que c'est différent
863	Elisa	Les/les nouveaux tuteurs ?
864	Tatiana	Ah bon... eh
865	Interv. 2	Non... je pense que oui... je (vois ce que tu veux)
866	Tatiana	Eh
867	Interv. 2	Bon... Alors
868	Tatiana	(Donc) () moi... par exemple... j'avais pas très bien compris qu'elle savait pas "dont"... pour moi c'était Oui... oui... Alors... moi je pense que ce qu'il faut décider c'est comment vous voulez passer ça aux nouvelles tutrices... est-ce qu'on fait une réunion ?... Est-ce qu'on fait/est-ce que vous écrivez un document/est-ce que vous écrivez quelque chose qu'on va transmettre ? Est-ce que nous faisons une réunion ?
870	Larissa	Non... elles vont nous poser des questions ((rire)) non... je rigole... elles pourraient nous/nous poser des questions
871	Interv. 2	Et si elles ne posent pas ces questions-là () décider ?
872	Larissa	Les filles... Uhn tu vois ?
873	Elisa	Verra d'autres filmages ((rire))
874	Larissa	Les filles... super... mais ce/ce qu'on a éprouvé... ce qu'on a vécu c'est ça... Et pas ce que/et pas vos questions
875	Elisa	Oui... Donc
876	Larissa	Enfin... ((rire)) je rigole mais tu vois ((rire)) c'est ce que nous avons à vous transmettre
877	Elisa	Non... on peut partager ce dont on/dont on a discuté
878	Tatiana	Mais nous sommes... Combien de tutrices on/nous avons ? Nous avons Juliana encore... Sílvia... Paloma

- 879 Interv. 2 Et les deux Melissas... ces deux/non non... Silvia et Paloma seulement
880 Tatiana D'accord... Sílvia et Paloma... c'est à dire... nous avons un corpus
881 Larissa Uhn
882 Tatiana Peut être que les autres deux elles auraient d'autres cas... je/je sais pas
883 Interv. 2 Non... les autres/oui... mais... Elles/elles ne sont pas dans l'histoire
884 Larissa (j'ai compris)
885 Tatiana Non non... je/je comprends... mais ce que Larissa a dit eh:: désolée... mais c'est pas comme ça ((rire))
886 Larissa C'est que je
887 Interv. 2 Non... je parle d'une/alors
888 Elisa Ce qu'on va faire de cette discussuon-là... tu vois ? C'est ça la question
889 Interv. 2 Moi je/la question là-dessus
890 Larissa Oui... voilà
891 Elisa On a discuté des choses... pourquoi ne pas
892 Interv. 2 Nous alons/nous avons trois nouvelles... on écarte Sílvia et Paloma
893 Larissa Uhum
894 Tatiana Uhum
895 Interv. 2 On garde vous trois et nous avons trois nouvelles
896 Tatiana Oui
897 Interv. 2 Moi... ce que je veux savoir c'est comment vous voulez transmettre... On a fait tout un travail... d'accord ?
898 Elisa On peut faire une réunion... non ? () des buts
899 Interv. 2 On fait une réunion... Voilà... de/il faut que ce soit avant le tutorat... uhn... moi j'allais de toute façon moi même je vais faire
900 Larissa Uhn
Mais je voudrais vous/moi même j'allais parce que on allait s'organiser pour/pour le tutorat... donc uhn:: est-ce que je pense à
vous inviter... donc... mais est-ce que vous préférez déjà écrire des choses sur ce qu'on a dit ici ? Je pense que... si vous voulez
écrire des choses... c'est pas non plus mauvais... ça ne veut pas dire que vous ne pouvez pas ()... d'accord ? Bon... uhn est-ce
qu'on écrit des choses ? Est-ce que vous venez à/à la réunion ? Est-ce que à ce/à ce réunion parce que les gens parlent des
901 Interv. 2 extraits... est-ce que c'est nécessaire ? Est-ce qu'on va passer des extrait... des morceaux... est-ce que c'est nécessaire...
desquels sont nécessaires ? Est-ce que vous transmettez sans ça ? Comment/ce/c'est l'organisation de comment on va faire
ce/ce trans/transmission parce que uhn Elisa parlait des gestes et tout du tuteur et tout... est-ce qu'on va/on va transmettre les
gestes que vous avez identifiés des décisions que vous avez un petit peu prises... d'une certaine manière vous avez essayé
d'arriver à une certaine conclusion... n'est-ce pas ?
902 Elisa Uhum
903 Larissa Uhum
904 Interv. 2 Ça/ça ne veut pas dire ce () ne peuvent jamais changer... ils peuvent changer mais on a un moment intermédiaire où vous avez
quand même essayé de prendre des décisions... non ? (Simone... je sais pas ce que tu)
905 Elisa Oui... () encore/bien sûr... on peut écrire... hm c'est quoi... écrire un témoignage ? Un... Rapport
906 Interv. 2 Non... je sais pas... moi j'ai pris des notes
907 Tatiana Serait comme les::
908 Larissa Parce qu'il y a une varie/nous aussi
909 Elisa Parce qu'il a (burlé le) ()... j'ai:: j'ai pas noté... mais tu as vu
910 Interv. 2 Moi... j'ai noté
911 Tatiana Serait comme un manuel du moniteur
912 Interv. 2 Comme le guide du moniteur
913 Tatiana Eh... le guide
914 Interv. 2 Peut être... c'est une idée... Aussi... je vais pas dire non plus que si on fait ça... ça ne pert pas l'intêrret ou la nécessité d'une
réunion... peut être pour vous mêmes... pour vous se réunir
915 Tatiana (Une idée) de/de
916 Elisa Ah... j'aimerais discuter de ça avec elles
917 Larissa Oui
918 Elisa Mais s::
919 Larissa J'aimerais connaître leurs questions... à quoi elles s'attendent... je pense que c'est très intéressant
920 Elisa Peut être on peut demander qu'elles prépararent des questions... mais on fait d'abord ça et après les questions
921 Larissa Oui
922 Interv. 2 D'accord... on peut penser à des moments où vous faites d'abord... vous
923 Elisa Ça
924 Interv. 2 Parlez de ça
925 Larissa ()
926 Interv. 2 Après vous les écoutez... peut être que il y aura des questions auxquelles vous aurez déjà répondu... n'est-ce pas ? Après on ()
927 Elisa On sera les tutrices des tutrices () ((rire))
928 Interv. 2 Voilà
929 Larissa () oui
930 Interv. 2 D'une certaine manière... vous e/vous expérimentez
931 Elisa Au début () ici
932 Larissa Oui... ça c'est (fait)
933 Interv. 2 Ça c'est sûr... vous êtes plus expérimentées... vous venez de sortir d'un processus de
934 Larissa Mais pardon... alors on met au propre... les notes ? C'est/c'est ça... tu/tu vois le
935 Interv. 2 Peut être... vous pourriez/je/je vous dire vos ()
936 Elisa Oui... je vais écrire un petit témoignage ()
937 Interv. 2 Ça je vais vous envoyer... toute façon je vais envoyer à tout le monde qui était présent les notes que j'ai prises... Simone aussi
elle a (pris des) notes
938 Larissa OK
939 Interv. 1 Oui
940 Interv. 2 On essaye de faire un document nous deux et on vous envoie... d'accord ?
941 Tatiana D'accord
942 Interv. 2 Pour que vous aient ce document-là

- 943 Elisa Je crois que/moi/moi je peux participer si/si on (fait) vraiment ensemble avec les nouvelles tutrices
- 944 Larissa Oui... c'est... Si on trouve un horaire un jour
- 945 Interv. 2 Parce que on se/on ce qu'on essaye de faire c'est
- 946 Tatiana On s'organise
- 947 Interv. 2 Toujours le problème c'était "qu'est-ce que c'est vraiment que c'est tutorat... qu'est-ce qu'on doit faire ?"... je me souviens que
- 948 Larissa je/on ma posé cette question plusieurs fois
- 949 Interv. 2 Uhum
- 950 Larissa Il y avait des gens qui connaissaient déjà ne/non... ne connaissaient déjà parce qu'elles connaissaient de l'((école de langues))... que c'était que le tutorat... et je sais qu'il y a des gens qui vont demander... donc Elisa même si () début... donc l'idée c'était de dire un peu ce qui est attendu... ce qu'on doit
- 951 Interv. 2 (Alors [nome da coordenadora pedagógica])... pour uhn pour dire un peu... je pense que c'est pas nécessaire de visioner les extraits et tout... mais ce serait bien d'avoir... tu vois... trois secondes pour voir que s/... Tu vois ?
- 952 Interv. 1 Est-ce que vous pouvez sélectionner alors ce extrait on pourrait leur passer tout ça... elles ont tout ça
- 953 Interv. 2 Oui... Elles ont déjà
- 954 Elisa Passer à Elisa et vous pourriez sélectionner les choses que vous voulez montrer... À:: à:: à ces trois là... à ces trois nouvelles
- 955 Tatiana Peut être les autres/les autres confrontations
- 956 Larissa Non... c'est bien... (é que) je/je pense si j'ai::: si/si
- 957 Tatiana Le temps::
- 958 Interv. 2 Non... pas du temps... si j'ai la::/ma séance avec Alice encore dans mon ordinateur
- 959 Tatiana Je l'ai... On/on l'a (on vous) () mettre
- 960 Larissa Parce que c'est ça que vous voulez... qu'on découpe un extrait ?
- 961 Tatiana () de notre autoconfrontation ou de::
- 962 Larissa Peut être de/de la nôtre j'ai gardé encore
- 963 Elisa Ou de la séance avec le tuto/ça/ce serait intéressant... Thérèse... qu'elles voient une séance se déroulant () que cinq secondes... tu vois... pour
- 964 Tatiana Mais ce qui est différent c'est que ces filles... les trois monitrices elles/elles ont fait le tutorat... mais
- 965 Interv. 1 Non... seulement Juliana
- 966 Larissa Elles... Elles ont été tutorées
- 967 Elisa Uhn
- 968 Tatiana Eh... tutorées... c'est ça
- 969 Larissa Ah... elles ont été tutorées... uhn::
- 970 Elisa () alors
- 971 Tatiana Nous non... on a pas/on a pas fait de tutorat... elles ont un autre modèle... elles ont une autre expérience
- 972 Interv. 2 Ah:::... Même Melissa... elle a été tutorée?
- 973 Interv. 2 Non... toi tu as fait le tutorat... comment tu n'as pas fait ?
- 974 Elisa Oui... c'est vrai
- 975 Interv. 2 Tu as été tutorée aussi
- 976 Elisa Ça fait longtemps
- 977 Interv. 2 C'est inoubliable
- 978 Interv. 1 Et Larissa aussi
- 979 Tatiana Et elle a été tutorée ?
- 980 Interv. 2 Tu as aussi... tu as aussi... quand elle/la/ la seule qui n'a pas/les deux seules qui n'ont pas fait c'est Simone et Tatiana
- 981 Tatiana J'ai jamais été tutorée
- 982 Elisa D'accord
- 983 Interv. 2 Parce que Larissa elle était/elle a/elle a vu ça à l'((école de langues))... toi tu a été tutorée aussi
- 984 Elisa C'est vrai
- 985 Tatiana Uhn::
- 986 Interv. 2 Donc uhn mais ça n'empêche que quand tu passes d'un rôle à l'autre
- 987 Elisa Oui... bien sûr... c'est ça
- 988 Interv. 2 Tu aies des questions... la/la preuve c'est que toi () tu as oublié même que tu étais tutorée (un jour)
- 989 Elisa Voilà... ()
- 990 Interv. 2 Tu es tellement ()
- 991 Elisa Mais si... c'est les cartes de Simone... qui avaient toujours des jeux et tout
- 992 Tatiana On a/on/oui... on a::: rec/on a participé des cours de langue étrangère mais on ne savait pas être professeur... Parce qu'on était élève
- 993 Interv. 2 Voilà... c'est ça
- 994 Elisa On change de rôle
- 995 Interv. 2 Ça/ça répond à certaines choses mais ça ne résulte à tout le problème... oui
- 996 Interv. 1 Mais c'est ça... mais c'est un peu () c'est juste/bon/et alors qu'est-ce qu'on leur montre... enfin... est-ce qu'on/est-ce qu'on prépare quelque chose... un document... est-ce que c'est un témoignage et écrit () des images
- 997 Interv. 2 On a pas besoin non plus de décider ça maintenant
- 998 Interv. 1 Oui
- 999 Interv. 2 Mais vous... comment/continuez de penser... ça va être la dernière semaine parce que c'est là où Mariana elle revient de voyage le 27... d'accord ? Donc on s/on va s'organiser un jour (où on puisse) toutes
- 1000 Tatiana Uhum
- 1001 Interv. 2 Uhn j'ai une question... c'est à propos du nombre de tutorés... on a ce dernier semestre... vous aviez des tutorés qui ont travaillé individuellement avec vous... Juliana avait un seul tutorat avec deux personnes... toi non... oui... Larissa ? Toi non... c'est séparé
- 1002 Larissa Eh j'avais/séparé
- 1003 Interv. 2 Est-ce qu'on a/est-ce qu'on prend une décision là-dessus ? Qu'est-ce que vous dites ? Il y a des questions budgétaires aussi... pour faire des gens/mettre des gens ensemble uhn... c'est pas seulement des questions/parce que j'ai compris que vous préférez individuellement... c'est ça ?
- 1004 Tatiana Uh j'ai eu une expérience
- 1005 Elisa Un... maxi deux... à mon avis
- 1006 Tatiana J'ai eu une expérience avec deux seulement et ce qui était bien c'est que une... Uhn pou/pouvait influencer bien l'autre... j'ai jamais eu un cas où les deux n'étaient pas bien ou:: les deux étaient super... le seul cas où j'ai eu est-ce que une

1006	Elisa	()
1006	Tatiana	Était très attachée au livre et l'autre non et une aidait l'autre
1007	Larissa	Oui
1008	Elisa	Uhum
1009	Tatiana	Mais: je sais pas... tu as eu des expériences comme ça ? Ah non... j'ai eu une autre... bon ()
1010	Elisa	Je crois que pour/pour créer/pour créer un dialo/un dialogue... voir l'échange des idées... maxi deux personnes... (ça fait) trois personnes
1011	Tatiana	C'est l'idéal
1012	Elisa	() plus que ça
1013	Interv. 2	Donc j'ai noté ça... maximum deux... bien sûr qu'on va faire ça de
1014	Tatiana	Uhum
1015	Elisa	Voir les possibilités
1016	Interv. 2	On va faire ça en fonction des:: uhn des questions budgétaires... bien sûr que c'est/si c'est sur Skype... je pense que (pour) une personne
1017	Elisa	Une personne par Skype
1018	Interv. 2	La réunion d'aujourd'hui... nous avons (entré) ça ()
1019	Interv. 1	Et puis niveau... C'est/c'est indifférent si c'est deux personnes ()
1020	Interv. 2	Ce/c'est le même niveau... uhn... ça c'est/je pense que c'est claire que () le même niveau
1021	Tatiana	L'idéal est le même
1022	Elisa	()
1023	Interv. 2	Pendant la discussion (elle a dit) ça... d'accord... OK... donc voilà... je pense qu'on a:: on a fait des gros progrès... je pense... parce qu'on a: on essaye d'aller vers les décisions pratiques qui vont concerner votre travail et le travail des autres
1024	Interv. 1	Oui
1025	Elisa	() bien
1026	Tatiana	Merci ((rire))
1027	Interv. 2	Merci à vous... Tatiana... on a encore... Je/bien/si tu veux ()
1028	Tatiana	Oui
1029	Interv. 2	Parce que t'as vu... c'est important qu'il y aie plus de/de gens
1030	Tatiana	Oui... oui... non... je veux
1031	Interv. 2	Et notre/notre/on est coincées parce que dans l'autre groupe il y a quatre qui sont intervenues et je pense qu'il y a seulement toi et Melissa qui ne sont pas::... Qui n'ont pas été filmées
1032	Tatiana	() mercredi... même salle ? Ou 264
1033	Interv. 2	Oui... Ou/voilà
1034	Tatiana	D'accord
1035	Interv. 2	S/je pense que c'est seulement les deux... n'est-ce pas ?
1036	Tatiana	Salut... Elisa
1037	Interv. 2	Elle et Melissa et Márcio
1038	Interv. 1	Non... Márcio c'est ()
1039	Interv. 2	Non... Márcio ()... Non... Maurício... Maurício
1040	Interv. 1	Maurício
1041	Tatiana	Merci
1042	Femme	Ça fait longtemps... oui ?
1043	Tatiana	Merci... [nome da coordenadora pedagógica]
1044	Interv. 1	Salut... Elisa
1045	Tatiana	Salut Simone... bon voyage ((rire))
1046	Tatiana	À mercredi... ah non
1047	Interv. 1	Je vais être là le mercredi
1048	Interv. 2	Tu vas la voir
1049	Interv. 1	Oui... l'autre jour j'ai/j'ai révu le/la/l'autre réunion il y avait/il y avait () mais je ne me souviens plus à quel moment
1050	Interv. 2	Non... je sais
1051	Interv. 1	Je sais pas si elle/si elle a vraiment
1052	Interv. 2	Mais je veux dire... il y a très peu de gens