

O uso da língua materna em aulas de francês: a entrevista em aloconfrontação revelando possíveis gestos genéricos

The use of L1 in French classes: the allo-confrontation interview revealing possible generic gestures

L'usage de la langue maternelle en classe de français: l'entretien d'allo-confrontation révélant de possibles gestes génériques

Eliane Gouvêa Lousada  

elianelousada@uol.com.br

Universidade de São Paulo - USP

Naiara Alves Duarte  

naiara.ad@gmail.com

Universidade de São Paulo - USP

Resumo

Neste artigo, visamos a apresentar uma pesquisa (DUARTE, 2017) que teve por objetivo estudar o processo de formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira (FLE) sob a perspectiva do ensino como trabalho, procurando analisar o papel das entrevistas em aloconfrontação (MOLLO; FALZON, 2004) nesse processo. Com base no método da aloconfrontação, procuramos identificar os questionamentos dos professores quando eles são confrontados a dilemas do trabalho de ensino vividos por outros professores e verificar como as aloconfrontações podem contribuir para a produção de novos conhecimentos sobre o trabalho. Para tanto, apoiamos-nos, em primeira instância, no Interacionismo Social (VYGOTSKI, 1997) e em quadros teóricos dele derivados: o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), a Clínica da Atividade (CLOT, 2001a, 2008) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2004, FAÏTA, 2004, SAUJAT, 2004a). Daremos destaque para o uso do português em aulas de francês, procurando compreender quais são os gestos dos professores e seu posicionamento em relação a essa questão.

Palavras-chave

Formação de professores. Francês como LE. Aloconfrontação. Gestos profissionais.

Abstract

In this article, we aim to present a research (DUARTE, 2017) that aimed to study the development process of beginning teachers of French as a foreign language (FLE) from the perspective of teaching as a work, seeking to analyze the role of allo-confrontation interviews (MOLLO; FALZON, 2004) in this process. Based on the method of allo-confrontation, we seek to identify teachers' questions when they are confronted with the dilemmas of teaching work experienced by other teachers

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 12/03/2021

Aprovação do trabalho: 04/05/2021

Publicação do trabalho: 04/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-5492

COMO CITAR

LOUSADA, Eliane Gouvêa; DUARTE, Naiara Alves. O uso da língua materna em aulas de francês: a entrevista em aloconfrontação revelando possíveis gestos genéricos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 12-43. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5492>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

and to see how confrontations can contribute to the production of new knowledge about work. Therefore, we rely, in the first instance, on Social Interactionism (VYGOTSKI, 1997) and on theoretical frameworks derived from it: Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), Clinic of Activity (CLOT, 2001a, 2008) and Ergonomics of the Activity of Education Professionals (AMIGUES, 2004, FAÏTA, 2004, SAUJAT, 2004a). We will highlight the use of Portuguese in French classes, trying to understand the teachers' gestures and their position in relation to this issue.

Keywords

Teacher education. French as a FL. Allo-confrontation. professional gestures.

Résumé

Dans cet article, nous avons pour objectif de présenter une recherche (DUARTE, 2017) qui visait à étudier le processus de formation des enseignants débutants de français langue étrangère (FLE) dans la perspective de l'enseignement comme travail, cherchant à analyser le rôle des entretiens en allo-confrontation (MOLLO; FALZON, 2004) dans ce processus. À partir de la méthode de l'allo-confrontation, nous cherchons à identifier les questions des enseignants lorsqu'ils sont confrontés aux dilemmes du travail pédagogique vécus par d'autres enseignants et à voir comment les confrontations peuvent contribuer à la production de nouvelles connaissances sur le travail. Pour ce faire, nous nous appuyons, dans un premier temps, sur l'Interactionnisme Social (VYGOTSKI, 1997) et sur les cadres théoriques qui en découlent: l'Interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), la Clinique de l'Activité (CLOT, 2001a, 2008) et l'Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (AMIGUES, 2004, FAÏTA, 2004, SAUJAT, 2004a). Nous analyserons l'utilisation du portugais en cours, en essayant de comprendre quels sont les gestes des enseignants et leur position par rapport à cette question.

Mots-clés

Formation des enseignants. Français comme langue étrangère. Allo-confrontation. Gestes professionnels.

Introdução

A formação de professores é uma temática amplamente explorada tanto do ponto de vista da prática, nas instituições de ensino e organizações educacionais, quanto do ponto de vista teórico, em inúmeras pesquisas acadêmicas. Por trás dessa preocupação, está a intenção de formar “bons professores”. Porém, entender o que um “bom” professor significa e defini-lo não é uma tarefa fácil, embora esse mito represente a linha mestra da formação de professores, o objetivo a ser alcançado, e esteja, assim, presente na maioria das prescrições que dizem respeito ao trabalho do professor (AMIGUES, 2003).

Para Amigues (2003), as preocupações com o “bom professor” levaram a estudos pouco acadêmicos entre 1930-1950, procurando determinar as características de personalidade que pudessem descrevê-lo. O autor (2003) aponta ainda que, nas décadas seguintes, outros tipos de paradigmas procuraram determinar o perfil do “bom professor”, porém sem sucesso. Segundo ele, os conhecimentos sobre o funcionamento da sala de aula são muito fragmentados, ainda que o mito do “bom professor” alimente, de diferentes maneiras, as prescrições sobre o trabalho de ensinar. Segundo Amigues (2004), um outro engano é o de encarar a eficácia do professor pela distância entre os desempenhos escolares e o que é definido pela instituição em termos de objetivo de aprendizagem para os alunos. Ao reduzir o trabalho educacional ao “sucesso” dos alunos, estamos retirando a

complexidade do trabalho do professor e esquecendo que a aprendizagem dos alunos é um “objeto horizonte” (AMIGUES, 2004), ou seja, vai ser alcançada para além do espaço-tempo da aula.

Sem querer perseguir o mito do bom professor e nem ignorar a complexidade do trabalho docente, mas, ao contrário, buscando compreender o funcionamento da sala de aula de forma mais completa e não fragmentada, temos desenvolvido várias pesquisas no âmbito do Grupo ALTER-AGE-CNPq (LOUSADA, 2020a, 2020b, 2020c; DANTAS-LONGHI, 2017; DUARTE, 2017) que têm por objetivo estudar toda a situação de trabalho do professor, desde as prescrições, que estão em sua origem, até a ação do professor em sala de aula, levando em conta todos os envolvidos nessa situação de trabalho, como sugerem Devolvé e Poudou-Zerbato (1998). Em outras palavras, temos procurado considerar como esses aspectos multifacetados e complexos, que estão presentes na situação de trabalho educacional, afetam os envolvidos e são por eles afetados.

Neste artigo, visamos a apresentar uma de nossas pesquisas (DUARTE, 2017) que teve por objetivo estudar o processo de formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira (FLE) sob a perspectiva do ensino como trabalho, procurando analisar o papel das entrevistas de aloconfrontação (MOLLO; FALZON, 2004) nesse processo. Com base no método da aloconfrontação, procuramos identificar os questionamentos dos professores quando eles são confrontados a dilemas do trabalho de ensino vividos por outros professores e verificar como as aloconfrontações podem contribuir para a produção de novos conhecimentos sobre o trabalho. Para tanto, procuraremos responder a duas perguntas: (a) quais são os questionamentos dos professores iniciantes de FLE em relação com sua prática? (b) qual o posicionamento dos professores iniciantes diante desses questionamentos?

Para atingir nossos objetivos, traremos, primeiramente, alguns dos conceitos das linhas teóricas adotadas que elencamos acima que nos permitirão discutir os resultados obtidos. Em seguida, explicitaremos os procedimentos metodológicos adotados apresentando o contexto no qual foi realizada a intervenção, as etapas de realização das entrevistas em aloconfrontação e os procedimentos de análise adotados. Finalmente, traremos nossas conclusões, a fim de compreender algumas maneiras de fazer o trabalho do professor de FLE e o papel que as entrevistas em aloconfrontação podem desempenhar na formação de professores iniciantes de francês.

1 Pressupostos teóricos

Ao investigarmos, sobretudo, a formação de professores iniciantes, interessamo-nos pela aprendizagem do trabalho educacional e pelo possível desenvolvimento desses professores em sua atividade de trabalho. Além disso, por estudarmos o trabalho docente, buscamos compreendê-lo como uma atividade simbólica, ou seja, que ocorre por meio do uso da linguagem. Assim, buscamos pressupostos teóricos que nos permitam estudar os dados de nosso contexto. Por isso, nosso quadro teórico parte da orientação epistemológica geral do Interacionismo Social (IS), em sua vertente vygotskiana (VYGOTSKI, 1997), e se articula com outras contribuições teóricas, como a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001a), a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004a) e o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008).

A Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (ERGAPE¹) partem dos fundamentos da ergonomia, assumindo definições clássicas como a de trabalho prescrito e real, porém assumem os pressupostos vygotskianos para estudar o papel da linguagem no desenvolvimento de trabalhadores, por meio de métodos que provocam verbalizações sobre a atividade de trabalho, como a autoconfrontação (FAÏTA; VIEIRA, 2003) ou a instrução ao sócia (CLOT, 2001b), adaptada a partir do método proposto por Oddone *et al.* (1981). Essas vertentes teóricas nos parecem pertinentes, pois elas permitem estudar o papel da atividade de linguagem no desenvolvimento humano, mais especificamente, no desenvolvimento profissional dos professores.

Porém, se tanto a Clínica da Atividade quanto a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação ressaltam, na continuidade dos estudos vygotskianos, o papel central da linguagem no desenvolvimento, elas não necessariamente propõem, nem é seu objetivo, um quadro teórico-metodológico para a análise linguístico-discursiva das verbalizações produzidas pelos métodos que utilizam. Sendo assim, cientes de nosso papel de linguistas aplicados, procuramos aliar um quadro teórico-metodológico que não apenas dispusesse de um instrumental analítico que pudesse servir para analisar as verbalizações geradas em situação de trabalho educacional, mas, sobretudo, que se alinhasse à mesma orientação epistemológica geral (o IS) e que propusesse, também, uma compreensão do agir humano em situação de trabalho. Foi com esse intuito que combinamos os

1 Desde 2017 a equipe ERGAPE se reconfigurou tornando extinta essa nomenclatura. Seus membros, no entanto, permanecem no mesmo laboratório ADEF (Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation).

pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) à Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação.

1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um movimento que surgiu na Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, no final do século XX. Proposto por Bronckart (1999) e outros pesquisadores genebrinos, o ISD procura estudar o papel da atividade de linguagem no desenvolvimento humano, com o objetivo de realizar uma parte do projeto vygotkiano. Em 2004, pesquisadores do ISD começam a interessar-se pelo agir humano e, portanto, pelo trabalho como uma forma de agir (BRONCKART, 2008). Alguns anos depois, Bronckart (2006, 2008) publica dois livros no Brasil em que aborda a questão do agir humano (BRONCKART, 2006) e do agir em situação de trabalho (BRONCKART, 2008). Desde então, temos procurado utilizar os pressupostos teóricos do ISD para nossas pesquisas sobre o trabalho docente, servindo-nos do modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999) para analisar as verbalizações dos professores, geradas pelos métodos da autoconfrontação e da instrução ao sócia.

O modelo de análise textual (BRONCKART, 1999) prevê, primeiramente, uma compreensão do contexto, tanto o mais amplo quanto o mais específico, que deram origem ao texto, a partir de elementos que definem o contexto físico (emissor, receptor, momento, lugar físico) e o contexto sociosubjetivo (enunciador, destinatário, objetivo, lugar social). Em nosso caso, procuramos fazer esse levantamento da forma mais ampla possível, reunindo informações que nos permitam compreender o contexto mais amplo que envolve a situação de trabalho.

O primeiro nível de análise é o da infraestrutura geral do texto, compreendendo o plano global dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso e as eventuais sequências. O plano global dos conteúdos temáticos assemelha-se a um “resumo” do texto, pois permite elencar os conteúdos abordados linearmente na interação. Os tipos de discurso dividem-se, segundo Bronckart (1999), entre: discurso interativo, relato interativo, discurso teórico. Neste artigo, servimo-nos das duas primeiras categorias: o plano global dos conteúdos temáticos para identificar conteúdos temáticos pertinentes para compreender o trabalho do professor de FLE; e os tipos de discurso, para compreender a dinâmica das interações nas entrevistas, que, como demonstrado por Lousada (2006), alternam o relato interativo, para resgatar o que ocorreu na aula, no passado e comentá-lo, em discurso

interativo. Segundo a autora (LOUSADA, 2006), é, justamente, a alternância desses dois tipos de discurso que constitui a força motriz da autoconfrontação, permitindo que o professor resgate a experiência vivida, emitindo suas apreciações e opiniões sobre ela, permitindo colocá-la a distância para poder analisá-la e refletir sobre as ações futuras.

O segundo nível de análise proposto por Bronckart (1999) é o dos mecanismos de textualização, que compreende os elementos que asseguram a conexão entre as macroideias do texto e a coesão nominal. Já o terceiro nível é composto pelos mecanismos enunciativos, ou seja, vozes e modalizações. Neste artigo, demos destaque à análise das modalizações, distribuídas no quadro do ISD em: lógicas, que expressam a atitude do enunciador em relação ao seu enunciado com base no valor de verdade, certeza, possibilidade, impossibilidade etc.; deônticas, que abrangem desde a obrigatoriedade, o dever, até a permissão; apreciativas que expressam um julgamento do enunciador em relação ao enunciado a partir de aspectos considerados negativos ou positivos; e, finalmente, as modalizações pragmáticas, que indicam a capacidade (ou não) para agir. As modalizações nos permitem compreender a atitude do enunciador em relação ao enunciado e, por isso, são pertinentes para compreender como os professores veem o uso do português em aulas de francês. Quanto às vozes, além das vozes dos personagens, sociais e do autor empírico, propostas por Bronckart (1999), temos nos servido dos estudos de Maingueneau (2013) e Authier-Revuz (2001) para uma compreensão mais ampliada das várias instâncias que intervêm no texto.

1.2 Métodos para gerar verbalizações sobre o trabalho: a aloconfrontação

Dentre os métodos usados na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação, temos dois que são mais usados e mais conhecidos: a Instrução ao Sósia e a autoconfrontação. A Instrução ao Sósia foi proposta por Oddone *et al.* (1981) e tem sido adaptada por Clot (2001b) e sua equipe para a coanálise do trabalho. Já a autoconfrontação foi proposta por Faïta (FAÏTA; VIEIRA, 2003) e tem sido usada tanto no âmbito da Clínica da Atividade quanto da equipe ERGAPE.

Na pesquisa que deu origem a este artigo, propusemos a utilização de um método diferenciado, o da aloconfrontação, pois este pareceu ser mais adequado aos propósitos do contexto da pesquisa, ou seja, de formação de professores. A aloconfrontação é um dos métodos indiretos de intervenção em situação de trabalho desenvolvidos dentro do quadro teórico-metodológico da Clínica da Ati-

vidade que visa, assim como outros métodos, a contribuir para a compreensão da atividade de trabalho. Como a aloconfrontação propicia que os professores assistam às aulas de outros professores, em alguns casos de formação de professores, esse método é mais rápido, mais leve e menos invasivo do que filmar a aula dos professores em questão e, portanto, pode ser interessante em certos contextos em que a intervenção com os professores não seja longa.

Esses métodos criam momentos de diálogo entre os trabalhadores para produzir verbalizações sobre a situação de trabalho, partindo do princípio vygot-skiano de que o diálogo é o motor de desenvolvimento. Tais métodos de análise do trabalho tomam o diálogo e o desenvolvimento como ponto central, considerando que, para a análise de um processo dinâmico e instável, como o trabalho, devem-se criar momentos de diálogo que podem ter influência sobre o desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997). Assim, nesses métodos, a ação de dialogar sobre o trabalho é geradora de desenvolvimento e transformações (LOUSADA, 2006), permitindo, também, que o trabalho prescrito seja discutido à luz do trabalho que é de fato realizado.

Clot (2001a) ressalta que, ao utilizarem a linguagem como meio para levar o sujeito a explicar o que faz ou vê, a pensar, sentir e agir, esses métodos indiretos também são produtores de desenvolvimento e funcionam como instrumentos na medida em que criam uma distância entre o sujeito e sua atividade com o objetivo de alcançar sua dimensão real. Para Clot (2001a), é fundamental que os sujeitos passem da posição passiva de observados para a posição de observadores. Assim, desenvolve-se uma coanálise da situação de trabalho e todos os sujeitos nela envolvidos podem começar a pensá-la coletivamente e operar transformações duráveis em seu meio de trabalho (CLOT *et al.*, 2000).

Os métodos indiretos de intervenção na situação de trabalho nos ajudam a conhecer melhor a experiência profissional e permitem a retomada da atividade sem a sua repetição (CLOT, 2001a), porque possibilitam que a experiência vivida do sujeito seja um meio de viver outras experiências e conduzem-no a tornar-se consciente de sua atividade graças a três fatores: (i) a distância física e temporal criada em relação ao ambiente da atividade, (ii) a possibilidade de atuar como analista de sua própria atividade e (iii) a exposição dos procedimentos usados durante a atividade (MOLLO, FALZON, 2004).

Diferentemente da autoconfrontação simples e cruzada (FAÏTA; VIEIRA, 2003) nas quais o entrevistado confronta-se à sua própria imagem, a aloconfrontação (MOLLO; FALZON, 2004; LEBLANC, 2015) baseia-se na noção de confronta-

ção com a imagem de uma outra pessoa conhecida ou não da pessoa em situação de aloconfrontação e que pratica uma atividade com a qual essa se sente familiarizada ou não. A aloconfrontação pode ocorrer de maneira “simples”, ou seja, individual, quando o professor assiste à aula de outro professor com o interveniente; ou coletiva, quando um grupo de professores assiste à aula de um professor.

Além da aloconfrontação simples², outra forma do uso de vídeos para a formação de trabalhadores é a aloconfrontação coletiva, durante a qual o coletivo de trabalho tece comentários sobre a filmagem da atividade de um membro do grupo. Segundo Mollo e Falzon (2004), esse tipo de intervenção conduz à exposição das representações dos membros do grupo sobre sua atividade e à construção de conhecimentos e representações partilhados. A aloconfrontação coletiva pode tanto ser realizada com um grupo de trabalhadores que compartilhem a mesma profissão, quanto um grupo misto de trabalhadores. No caso do contexto educacional, apenas de professores quanto envolver nesse grupo outros sujeitos (coordenadores, diretores etc.).

Entre os benefícios que o uso da aloconfrontação em situação de formação pode trazer aos sujeitos destacam-se, principalmente, a mudança da representação deles diante de sua atividade, pois mantêm voluntariamente uma distância de sua própria atividade; a criação de uma consciência sobre outras formas de conhecimento que podem conduzi-los, pelo olhar sobre a atividade de outros, a tornarem-se conscientes de sua própria atividade; a avaliação e a justificativa de seus procedimentos em comparação com os de outros e a construção de um novo conhecimento (MOLLO; FALZON, 2004).

Segundo Leblanc (2015), durante a aloconfrontação, a proximidade da situação vista em vídeo favorece a lembrança das experiências vividas pelo profissional em situação de aloconfrontação que se engaja em uma atividade de comparação entre o que ele compreende da situação filmada e o que ele faz em sua situação de trabalho. Tal fato justifica o uso crescente da aloconfrontação com o objetivo de apoiar a construção de competências profissionais, estabelecendo relações mais explícitas entre a formação universitária e os estágios e/ou a prática em estabelecimentos escolares.

2 Explicitaremos na seção Metodologia as etapas da intervenção, bem como a maneira que optamos por utilizar o método da aloconfrontação na intervenção.

1.3 Algumas noções para analisar o trabalho do professor

Duas noções são importantes para compreendermos as análises que traçamos neste artigo: a de gênero profissional e a de gesto genérico.

Advinda da noção de gênero discursivo, bastante conhecida nos diferentes domínios das Ciências Humanas (FAÏTA, 2004), O gênero profissional é definido por Bakhtin (1984) como compreendendo os tipos relativamente estáveis de enunciados presentes nas diferentes esferas das atividades humanas. Partindo dessa definição, Clot e Faïta (2000) propõem compreender o gênero profissional (ou gênero de atividade) como os tipos relativamente estáveis de condutas e maneiras de realizar o *métier*. A noção de gênero profissional se apoia na noção de coletivo de trabalho, já que pode ser definida como uma memória comum sobre os gestos genéricos que ligam os profissionais entre si. Da mesma forma que, ao escrever uma carta, já temos uma concepção do que se espera desse texto (seu formato, suas partes etc.), também no caso do gênero profissional já temos um “formato”, “partes” esperadas dos diferentes *métiers*. Em outras palavras, podemos compreendê-la como a parte subentendida da atividade de trabalho, o que os trabalhadores já conhecem e partilham, o que eles sabem que devem fazer sem que novas especificações sobre a tarefa precisem ser dadas a cada vez que ela se apresenta (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004).

Assim como acontece com os gêneros textuais, os gêneros profissionais precisam ser apropriados pelos trabalhadores para que eles possam exercer sua atividade de modo eficaz. Sem o suporte dos gêneros profissionais, o trabalho seria impossível e seria preciso criar, a cada vez na ação, cada uma de nossas atividades (SOUZA-E-SILVA, 2004).

A noção de gênero profissional se apoia em outra definição também importante para este trabalho: a de gestos genéricos que caracterizam o gênero profissional. Assim como os textos têm características genéricas, os gêneros profissionais também têm. Por exemplo, o gênero carta tem características que nos permitem considerar um texto como pertencendo ao gênero carta: data em cima, destinatário, forma para iniciar, forma para terminar, expedidor etc. No caso do gênero profissional, estamos considerando que o gesto genérico compreende as maneiras de fazer o trabalho do professor e não apenas os gestos físicos para fazê-lo. Nossa definição se assemelha, portanto, ao que Bronckart (2006, 2008) chama de “modelos para o agir”, ou seja, maneiras de fazer presentes na memória transpessoal (CLOT, 1999) do *métier* de professor, que são reconhecidos

por conjuntos de professores de diferentes contextos como sendo característicos do *métier*. Nessa definição, considera-se que há um *intercalaire*³ (CLOT, 1999) de gestos disponíveis para o uso em uma determinada profissão, assim como há características languageiras próprias aos gêneros textuais que estão disponíveis no intertexto (BRONCKART, 1999). Sendo assim, assim como há características discursivas, textuais, linguísticas, que caracterizam uma carta, por exemplo, há características que caracterizam o gênero profissional de professor de francês, de línguas estrangeiras, de línguas etc.: essas características seriam os gestos profissionais. Trata-se de uma definição bastante ampla, que não procura descrever os gestos, mas apenas apresentar uma noção que, ao apoiar-se no conceito de gênero discursivo/textual, inscrevendo-se em uma história do *métier* de professor, pode representar uma macrocompreensão do gênero de atividade profissional. Como veremos a seguir, outros pesquisadores tentaram detalhar mais esses gestos profissionais.

Nossa compreensão do gesto profissional difere, portanto, da definição de Bucheton et al. (2015), segundo os quais:

Um gesto profissional é um signo verbal e não verbal dirigido a um ou vários alunos para suscitar sua atividade. Ele é feito para ser compreendido. Ele manifesta uma intenção que os alunos devem poder compreender. Ele advém de uma cultura escolar e disciplinar compartilhada (BUCHETON et al., 2015)⁴.

No sentido dessa definição, compreendemos que os gestos profissionais do professor para Bucheton et al. (2015) estão relacionados com os gestos dirigidos especificamente aos alunos para suscitar sua atividade. Essa categoria parece pertinente sobretudo para observar as interações em sala de aula, nas quais os alunos estão diretamente envolvidos. Como consideramos a situação de trabalho do professor como algo mais amplo, que extrapola a sala de aula, optamos por não utilizá-la neste estudo.

Jorro e Crocé-Spinelli (2010) também propõem uma outra definição dos gestos profissionais, vistos como uma forma de explicar o agir profissional do professor e levando em conta a inscrição corporal, perceptiva, reflexiva, em interação com um meio, visando à construção de uma comunidade de aprendizagem so-

3 Um *intercalaire* é algo que está intercalado entre uma coisa e outra. Optamos por não traduzir o termo, pois, se o verbo intercalar existe nas duas línguas, o substantivo não existe em português e pode causar incompreensão.

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

bre situações de leitura literária. Elas propõem, assim, quatro tipos de gestos:

- o discurso do professor, através dos «gestos linguageiros»;
- a transmissão de saberes, com «os gestos de encenação do saber»;
- a maneira pela qual o professor comunica com os alunos e aprecia o trabalho deles, com «os gestos éticos»;
- a maneira de reagir aos eventos imprevisíveis e de se adaptar à/na situação, com «os gestos de ajuste»⁵. (JORRO; CROCÉ-SPINELLI, 2010, p. 129).

Esses gestos nos parecem bastante detalhados e pertinentes para o contexto em que foram produzidos e, a nosso ver, também podem ser transpostos para outras situações. Porém, alguns deles parecem não descrever situações de ensino de línguas estrangeiras, nas quais há gestos diferentes de alguns mencionados acima, por exemplo, o de transmissão dos saberes. Sendo assim, também optamos por não usá-los nesta pesquisa.

Finalmente, no mesmo quadro teórico do ISD, os autores Schneuwly *et al.* (2009) desenvolveram uma pesquisa com uma grande quantidade de dados e chegaram ao que chamam de “gestos didáticos”. Esses gestos também nos parecem relevantes para os estudos sobre o trabalho do professor, sobretudo, pois, ao circunscrevê-los a apenas alguns gestos “fundadores”, os autores procuram evitar de dispersar as análises, criando uma infinidade de gestos que podem variar tanto, segundo as circunstâncias, que não são mais reconhecíveis como pertencentes ao gênero de atividade profissional. Mesmo se, em vários momentos, pudemos identificar os gestos fundadores propostos por Schneuwly *et al.* (2009) em nossos dados, optamos, neste estudo, por utilizar a primeira definição que descrevemos, ou seja, consideramos que o gesto profissional traz características do gênero de atividade profissional e é, portanto, equivalente às características do gênero textual, que o diferem de outro gênero. Assim, o gesto profissional representa uma “maneira de fazer” o trabalho, um modelo para o agir, como indica Bronckart (2008). Embora ampla, essa definição nos permite caracterizar e detalhar melhor, em um conjunto de pesquisas, os gestos profissionais que seriam característicos do professor de FLE e não de todos os professores em geral.

Dessa forma, nossa definição não se assemelha à de Bucheton *et al.* (2015) e nem à de Jorro e Crocé-Spinelli (2010), pois acreditamos que, ao optarmos por

5 – le discours de l’enseignant, à travers « les gestes langagiers » ;
– la transmission des savoirs, avec « les gestes de mise en scène des savoirs » ;
– la manière dont l’enseignant communique avec les élèves et apprécie leur travail, avec « les gestes éthiques » ;
– la manière de réagir aux événements imprévisibles et de s’adapter en situation, avec « les gestes d’ajustement ». (JORRO; CROCÉ-SPINELLI, 2010, p. 129).

não descrevermos gestos específicos que foram identificados em outros contextos e fazendo um movimento de interrogar as prescrições que orientam, de uma forma ou de outra, e analisar vários professores em ação, se possível em diferentes contextos, podemos chegar a gestos específicos do professor de FLE e, eventualmente, do professor de línguas estrangeiras.

A compreensão do que pode significar o gesto profissional é importante, pois ela vai permitir discutir o que Saujat (2002) aborda em sua pesquisa sobre professores iniciantes. Para ele, existe um gênero profissional do “professor iniciante”, pois estes precisam criar uma situação em que seja possível, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da sua aprendizagem do *métier*, mas também a aprendizagem dos alunos (SAUJAT, 2002, p. 128). Saujat (2004b) também identificou alguns traços comuns nos professores iniciantes que ele chamou de recursos intermediários, que eles desenvolvem para compensar ou tentar compensar a “insuficiência transitória de sua capacidade de tratar situações profissionais complexas” (SAUJAT, 2004b, p. 97). Em outras palavras, faltam a eles maneiras de realizar seu trabalho, que são cristalizadas pela experiência, justamente, porque eles ainda não dominam o gênero da atividade profissional que exercem.

Saujat (2004b) aponta também que, em um movimento que se assemelha ao que Bakhtin (1984) indica sobre a apropriação dos gêneros, o professor iniciante parte do *métier* neutro da prescrição, entra em contato com formas de realizar o trabalho por outros professores e, aos poucos, os transforma em sua atividade própria, sua maneira de exercer o *métier*.

As noções que acabamos de apresentar serão úteis para podermos interpretar as verbalizações dos professores produzidas pelo método da aloconfrontação.

2 Procedimentos metodológicos

Nesta seção, apresentaremos, primeiramente, o contexto no qual a intervenção foi realizada e o perfil dos participantes que se voluntariaram para as entrevistas em aloconfrontação simples. Em seguida, apresentaremos as etapas pelas quais a intervenção passou para então abordar os procedimentos utilizados para analisar os dados nela produzidos.

2.1 Os Cursos Extracurriculares de Francês e os participantes da intervenção

Assim como outras intervenções desenvolvidas pelo grupo ALTER-AGE-C-

NPq, a intervenção que deu origem à pesquisa que apresentamos aqui também foi desenvolvida nos cursos de extensão de língua francesa ofertados pelo Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Porém, esta foi a única desenvolvida utilizando o método da aloconfrontação.

Os professores dos cursos devem ter obrigatoriamente um diploma universitário e podem ou não ter vínculo com a USP. No caso do francês, os cursos são ministrados por graduados em Letras-Francês, que podem ser ou não mestrandos, doutorandos ou mestres. Ao integrarem os cursos extracurriculares, eles passam a fazer parte de um dispositivo de formação que inclui reuniões pedagógicas mensais, além de outras atividades.

Como muitos professores são recém-graduados ou ainda mestrandos ou doutorandos, é natural que deixem seu trabalho nos cursos extracurriculares para buscar outros locais de atuação profissional ou, ainda, que tenham que interromper seu trabalho para dedicar-se à pesquisa. Portanto, há sempre professores iniciantes ou com pouca experiência nos cursos extracurriculares, ao lado de alguns com um pouco mais de experiência. Muitos dos professores dos cursos extracurriculares de francês procuram essa atividade a fim de adquirirem uma experiência prática em seu campo de atuação ou para ficarem próximos do local de estudos. Esse contexto é, para grande parte dos professores, o primeiro contato com a atividade docente, e muitos estudantes optam por se inscrever no processo seletivo para integrar a equipe de professores porque ouviram falar do programa de formação oferecido nesse contexto.

Foi desse grupo, que, no segundo semestre de 2016, contava com 12 professores, que emergiu a demanda da intervenção realizada. Dos 12 professores, quatro se voluntariaram para participar das entrevistas de aloconfrontação simples. Entre os voluntários, temos diferentes perfis com diferentes experiências no ensino de língua francesa.

No momento da intervenção, o voluntário Álvaro havia começado no mesmo ano (2016) sua prática como professor de francês. No entanto, ele já possuía uma experiência anterior de 5 anos como professor de língua inglesa em duas escolas diferentes. Assim como Álvaro, o voluntário Flávio também havia tido experiências curtas com o ensino de língua inglesa antes de ingressar no grupo de professores do curso de extensão em francês no segundo semestre de 2014. A voluntária Alice possuía, no momento da intervenção, uma experiência de 5 anos com o ensino de língua francesa, atuando desde 2014 nos cursos extracurricula-

res de francês. De todos os participantes, a voluntária Vilma é a que tinha mais experiência de ensino no curso de extensão em francês, pois atuava nesse contexto desde outubro de 2013.

Em linhas gerais, podemos ver que os voluntários desta intervenção tinham, no momento das entrevistas em aloconfrontação, experiências mais ou menos semelhantes com o ensino de língua francesa, podendo então serem considerados professores iniciantes de francês. Para além do tempo de experiência com a docência, outro ponto em comum dos voluntários é o interesse pelo aprendizado do *métier* já que todos procuraram o contexto do curso de extensão em francês também com o objetivo de aprenderem na prática.

2.2 O dispositivo de intervenção

Como já mencionado, o contexto desta intervenção foi estudado anteriormente seguindo outros métodos indiretos de intervenção sobre o trabalho, tais como a Instrução ao Sósia (MENEZES, 2015; SOARES, 2016) e a autoconfrontação (LOUSADA, 2020a, 2020b, 2020c; DANTAS-LONGHI, 2017).

A intervenção que deu origem aos dados utilizados em nossa pesquisa e que se baseou no método indireto da aloconfrontação (MOLLO; FALZON, 2004) teve a duração de um semestre letivo dos cursos de extensão de língua francesa, ou seja, iniciou-se em agosto de 2016 e terminou em novembro do mesmo ano. Essa intervenção foi desenvolvida seguindo algumas etapas que apresentaremos a seguir.

Em um primeiro momento, foram realizadas duas reuniões de discussão sobre o trabalho⁶ juntamente das reuniões pedagógicas mensais dos professores dos cursos extracurriculares de francês. Optamos por realizá-las dessa forma, pois, assim, poderíamos ter o máximo de professores presentes nas reuniões. Durante essas reuniões, pedimos aos professores que falassem sobre o trabalho deles, a fim de identificar possíveis questionamentos a serem tratados nas etapas seguintes. Esses dois momentos foram filmados.

Vários conteúdos temáticos foram abordados durante as reuniões sendo que, ao fim da segunda reunião, foi feito um levantamento dos principais con-

6 Na primeira etapa de uma intervenção ergonômica, realiza-se a constituição do coletivo de trabalho: um grupo de trabalhadores do mesmo contexto interessado em desenvolver-se diante de seu trabalho. No caso da intervenção realizada, consideramos que, em razão do histórico do coletivo de professores e das diversas atividades de formação e discussão sobre o trabalho desenvolvidas nesse contexto, já havia um coletivo de trabalho consolidado. Por esse motivo, optamos por não utilizar o termo *constituição do coletivo*, ao nos referirmos à primeira etapa da intervenção.

teúdos temáticos evocados, e o coletivo de professores escolheu três deles para serem tratados nas aloconfrontações simples: a correção (em sala de aula, de exercícios etc.), a (falta de) regularidade do trabalho dos alunos e a alternância entre o uso da língua francesa e língua portuguesa. Antes de iniciarmos a etapa seguinte, os voluntários escolheram entre os conteúdos temáticos selecionados pelo coletivo de professores, qual gostariam de abordar em suas entrevistas. Duas voluntárias não manifestaram preferência de conteúdo temático. Já Álvaro escolheu como conteúdo temático principal a correção e Flávio escolheu a alternância entre o uso do francês e do português.

Na etapa seguinte, foram realizadas as entrevistas em aloconfrontação simples, durante as quais os professores voluntários assistiram a alguns trechos de aulas pré-selecionados pela interveniente para motivar a discussão. Os trechos de aulas foram selecionados a partir de dois bancos de dados: 1) vídeos da plataforma *Néopass@ction*⁷, uma plataforma *online* concebida pelo *Institut Français de l'Éducation*, pelo *Centre Alain Savary* e pela *École Normale Supérieure (ENS) de Lyon*, que oferece recursos textuais e em vídeo organizados tematicamente para a formação de professores; 2) aulas dos próprios cursos extracurriculares filmadas em outros momentos e que foram objeto de outras pesquisas (DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA, 2020a, 2020b, 2020c). Os participantes foram então convidados a fazerem comentários sobre o que viam em vídeo. Esses comentários surgiam tanto de momentos de estranhamento, como de reconhecimento. Para a filmagem das aloconfrontações simples, a interveniente preparou a sala e o equipamento de vídeo, posicionando a câmera na altura do rosto dos participantes. Os professores voluntários aparecem enquadrados, de frente para a câmera e com um notebook diante deles. Ainda no primeiro plano do vídeo, há outro notebook com a face virada em direção à câmera, no qual é possível ver os mesmos trechos aos quais os professores assistem.

Paralelamente às aloconfrontações simples, também foram realizadas reuniões de aloconfrontação coletiva com todo o grupo de professores do curso de extensão em francês. Assim como as reuniões de discussão sobre o trabalho, as aloconfrontações coletivas foram realizadas juntamente com a reunião pedagógica mensal do grupo de professores. Na verdade, após as reuniões de discussão sobre o trabalho, as aloconfrontações simples e coletivas ocorreram de forma paralela, sem que uma dependesse da outra.

Sintetizamos a seguir as etapas realizadas na intervenção.

7 <http://neo.ens-lyon.fr/neo>.

Quadro 1 – Etapas da intervenção

Etapa da coleta de dados	Data da realização
Reunião de discussão sobre o trabalho	5 e 26 de agosto de 2016
Aloconfrontações coletivas	23 de setembro, 14 de outubro e 11 de novembro de 2016
Aloconfrontações simples	14 de outubro, 1, 4, 18 e 25 de novembro de 2016

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como mencionamos anteriormente, todas as etapas da intervenção foram gravadas em vídeo. Esse material constitui os dados principais gerados pela intervenção junto aos professores dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH/USP.

2.3 Procedimentos de seleção e análise de dados

Os dados utilizados para as análises deste estudo são provenientes das reuniões nas quais foram realizadas discussões sobre o trabalho dos professores dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH-USP e das aloconfrontações simples realizadas com os quatro professores que se voluntariaram para essa etapa.

Após a filmagem das etapas descritas acima, realizamos a transcrição das reuniões de discussão sobre o trabalho e das entrevistas de aloconfrontação simples. De posse das transcrições, fizemos uma leitura analítica das entrevistas transcritas, a fim de identificar os conteúdos temáticos tratados em cada uma delas. A partir desse levantamento, selecionamos:

- a) nas reuniões de discussão sobre o trabalho, os trechos em que aparecem os três conteúdos temáticos escolhidos pelo grupo de professores dos cursos extracurriculares de francês: correção, alternância entre língua materna e estrangeira e a (falta) de regularidade do trabalho dos alunos;
- b) nas aloconfrontações simples, os trechos em que os professores que participaram dessa etapa abordam os conteúdos temáticos escolhidos ao fim da etapa das reuniões de discussão sobre o trabalho.

Neste artigo, analisaremos alguns excertos das aloconfrontações simples

que abordam o conteúdo temático do uso da LM (português) com o objetivo de observar a forma como esse conteúdo temático foi tratado por alguns professores voluntários. Esse conteúdo foi selecionado para este artigo, pois ele tem sido recorrente nas intervenções realizadas nos cursos extracurriculares de francês de 2014 a 2021. Na pesquisa cujos dados deram origem a este artigo (DUARTE, 2017), fizemos uma análise em quatro níveis: contextual, temático, textual e enunciativo, tomando por base o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). No entanto, neste artigo optamos por mostrar apenas a análise enunciativa relativa ao conteúdo temático ligado ao uso da LM (português) e sabendo que o contexto foi descrito, embora de maneira breve, nos Procedimentos Metodológicos. Abaixo vemos a categoria utilizada neste artigo, a 4ª da pesquisa.

Quadro 2 - categorias de análise das transcrições das entrevistas

Etapa	Tipo de análise	Categoria	Autores balizares	Dados analisados
4	Enunciativa	Mecanismos enunciativos: Modalizações Vozes	Bronckart (1999; 2006; 2017) Authier-Revuz (2001) Maingueneau (2013)	Aloconfrontações simples

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para este artigo, veremos primeiramente a síntese de resultados da análise do conteúdo temático sobre o uso do português em sala de aula verbalizados pelos professores nas reuniões de discussão sobre o trabalho. Em seguida, veremos como o professor Flávio aborda esses conteúdos temáticos em sua aloconfrontação simples e, por fim, traremos outros excertos das aloconfrontações simples dos outros voluntários para ilustrar alguns posicionamentos do coletivo de professores com relação ao uso do português em sala de aula.

Passemos então para algumas análises de verbalizações sobre o uso da língua materna durante as aulas de francês.

3 Análises

Abordaremos inicialmente quais são os aspectos relacionados ao uso do português em sala de aula que são fonte de questionamento do coletivo de pro-

fessores.

Esse conteúdo temático apareceu uma única vez ao fim da segunda reunião de discussão sobre o trabalho. A sequência que trata do uso do português em sala de aula é composta de 37 turnos de fala nos quais sete professores estão engajados. Segmentamos essa sequência da reunião de discussão sobre o trabalho relacionado ao uso do português e identificamos que, com relação a esse conteúdo temático, os questionamentos dos professores têm relação com (a) a razão pela qual eles utilizam o português em sala de aula; (b) a possibilidade de evitar usar a língua materna durante as aulas e (c) os possíveis problemas decorrentes do fato de utilizar a língua portuguesa durante o ensino da língua francesa.

Em seguida, procuramos identificar, nas aloconfrontações simples, excertos que abordavam os mesmos conteúdos temáticos debatidos pelos professores durante a reunião de discussão sobre o trabalho. Analisaremos a seguir alguns excertos da entrevista de aloconfrontação simples com o voluntário Flávio nos quais ele evoca os conteúdos temáticos (a) e (b) para identificar seus posicionamentos com relação ao uso do português em sala de aula.

3.1 Por que utilizamos o português em sala de aula?

Iniciamos nossa análise desse questionamento dos professores com um excerto obtido na aloconfrontação simples com Flávio. Lembramos que Flávio já havia manifestado uma preferência por discutir mais a fundo sobre o uso do português em sala de aula. Ao fim da aloconfrontação, Flávio aprofunda-se na discussão sobre o uso da língua materna para a explicação de vocabulário e tece um longo comentário sobre a utilização que faz do português em sala de aula. O excerto analisado é composto de 19 longos turnos de fala, no entanto apresentaremos aqui somente uma parte desse excerto com o objetivo de ilustrar as categorias analisadas. O excerto completo pode ser consultado em Duarte (2017).

Excerto 1 - Aloconfrontação simples com Flávio

265	F	et sur l'usage du portugais ahn::ça me fait penser ah à la première fois que j'ai fait le cours du niveau trois...j'ai:: j'ai eu des j'ai vraiment des critiques des élèves pour part des élèves qui (incompréhensible) ils ont posé des critiques... même à la coordinatrice la coordinatrice est elle est venue parler à moi...pour mon usage du portugais en salle ((risos))
266	I	parce que tu utilisais trop c'est ça?

267	F	<p>e/e/elle a /je/je me suis posé la question après je:: j'ai parlé à la coordinatrice ... j'ai j'ai j'ai dit à la coordinatrice "bon je je je sais je vais vraiment me me ... me surveiller" mais je ne trouve pas je donne pas un cours bilingue j'essaie de parler portugais le plus que je peux... et puis ahn:: là j'ai commencé à réfléchir au semestre dernier que j'ai donné le niveau trois aussi et ce cours-là c'est un cours qui a énormément de de de des pronoms... et des structures qui commencent à être un peu difficiles à mon avis mais... et c'est toujours à eux ahn... les élèves je dis...de venir avec le portugais une comparaison pas pas pour expliquer un mot ... ce ce sont des exemples différents qu'on a vus ahn ici... c'est pas exactement pour...pour expliquer un mot ou pour donner un vocabulaire c'est quelque chose de plus ahn... c'est quelque chose de plus complexe je crois... c'est vraiment de trouver:: des::... des équivalents... en:: en portugais de français... par exemple le... le la... ahn je vais le faire je vais la faire... quelque chose comme ça ce sont des choses qu'on n'utilise pas les pronoms.. vou fazê-la vou... ils essaient toujours de trouver des exemples par exemple je... je vais lui offrir hein... je le/ c'est quelque chose que j'essaie de de de de leur montrer je dis "bon ah... les amis ça c'est la structure" et parfois ils pensent... ils pensent qu'on a le cod le coi et puis le en... et puis le:: le:: le qui que c'est pas exactement comme ça mais ils viennent d'apprendre le y... donc on a déjà beaucoup beaucoup de choses qui on donne ahn ahn::... on donne::presque ensemble... et:: j'ai l'impression que les élèves ils ils sentent beaucoup qui ils ils sentent beaucoup qui:: ça devient difficile parce que c'est énormément de choses...et je dis "bon c'est... tous plus ou moins la même chose mais": ahn:: ils trouvent vraiment difficile parce que... ils vraiment ils commencent à à avoir des problèmes d'identifier ça... de faire un référence...dans leur langue maternelle soit le portugais et on n'a pas... et dans ces cas j'essaie de /je rigole beaucoup avec des structures en en français et des structures en portugais... je mets toujours en comparaison... cest c'est spéc/ spécifiquement... cette pa/cette partie... c'est la leçon:: sept je crois...sept huit où on a beaucoup de::de pronoms...jessaie toujours de rigoler de jouer un peu avec la correspondance...ahn:: pour... juste pour pour renforcer l'idée que... "en français... ça ce n'est pas ahn raffiné...ça c'est pas un truc qu'on ne parle pas ... ça c'est pas un... un::... du langage formel non tout le monde utilise... don je sais pas comment vous allez faire... mais... ça doit être naturel... c'est pas comme les nombres qui c'est ... c'est un peu différent mais quand même on utilise n'importe n'importe où avec n'importe qui... ahn:: y a pas/parfois y a pas de correspondances en portugais... donc... () le français donc...c'est il... il faut il faut il faut naturaliser disons les structures du français... et:::il mont/le portugais vient là juste pour ... une activité de comparaison... parce que c'est rien que je passe au tableau je passe aux activités...</p>
-----	---	---

Fonte: Duarte (2017).

No excerto 1, Flávio introduz a questão das críticas que ele já recebeu por, às vezes, utilizar a língua portuguesa em sala de aula. Ao ser questionado pela interveniente se ele usava muito a língua materna, ele começa a explicar quais objetivos ele visa ao falar português em sala de aula.

Analisando os mecanismos enunciativos, identificamos que os dêiticos de pessoa revelam quem são os protagonistas das ações com relação ao uso do português em sala de aula. Em geral, Flávio fala das ações que ele mesmo desempenha utilizando o pronome *je*, faz referência às ações dos alunos utilizando os pronomes *ils* e *vous* e traz para o seu discurso a figura da coordenadora dos

Cursos Extracurriculares de Francês (*la coordinatrice*), retomado em outros momentos com o pronome ela (*elle*) com valor anafórico.

Além dos pronomes mencionados acima, identificamos, no excerto 1, a ocorrência do pronome *on*, que, por sua plasticidade (MAINGUENEAU, 2013), assume três valores diferentes. Ora esse pronome apresenta um valor de generalização, referindo-se às pessoas em geral (*ils pensent qu'on a le cod*), ora ele se refere ao professor e aos alunos no momento da aula (*quand on voit la systématisation du point langue*), ora ele é utilizado para introduzir os professores de francês em geral como protagonistas da ação (*on a déjà beaucoup de choses qu'on donne presque ensemble*).

A fim de analisar qual o papel desses protagonistas com relação ao uso da língua portuguesa, identificamos as ações no discurso do professor que estão diretamente relacionadas a esse conteúdo temático. Em seguida, associamos essas ações aos protagonistas delas: o próprio professor, os alunos e a coordenadora dos cursos extracurriculares de francês. Os resultados dessa análise podem ser visualizados no quadro abaixo:

Quadro 3 - Uso do português – protagonistas das ações – Excerto 1

	Ações em relação ao uso do português
O professor	<ul style="list-style-type: none"> - vigiar o uso do português (<i>je vais vraiment me surveiller</i>) - não dar uma aula bilíngue (<i>je donne pas un cours bilingue</i>) - falar português o máximo que puder⁸ (<i>je parle portugais le plus que je peux</i>) - tenta mostrar exemplos (<i>j'essaie toujours de leur montrer</i>) - dar risadas com as estruturas em francês e em português (<i>je rigole beaucoup avec des structures en français et en portugais</i>) - sempre fazer comparações (<i>je mets toujours en comparaison</i>) - brincar com a correspondência entre as línguas (<i>j'essaie toujours de jouer un peu avec la correspondance</i>) - fazer comentários durante o estudo da gramática (<i>je fais des commentaires quand on voit la systématisation grammaticale</i>) - fazer refletir (<i>faire réfléchir</i>) - desmistificar o francês (<i>dismistifier un peu le français</i>)
Os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - fazer críticas para a coordenadora (<i>ils ont posé des critiques</i>) - fazer as comparações em português (<i>c'est toujours à eux de venir avec le portugais</i>) - encontrar equivalências (<i>trouver des équivalents en portugais de français</i>)
A coordenadora	<ul style="list-style-type: none"> - falar com o professor (<i>elle est venue parler à moi pour mon usage du portugais en salle</i>)

Fonte: elaborado pelas autoras.

8 Consideramos que houve um ato falho da parte de Flávio ao proferir essa frase e que ele gostaria de ter dito que fala *francês* o máximo que pode. Esse engano pode também revelar que o papel da língua materna no ensino do francês não é tão negativo para ele.

A análise dos lexemas verbais atribuídos a cada um dos três agentes no quadro acima, nos revela que o professor é o principal responsável pelo uso da língua portuguesa, mas que ele também espera que os alunos sejam capazes de encontrar as equivalências e fazer comparações entre as línguas materna e estrangeira. Percebemos, também, que o professor Flávio associa o emprego da língua portuguesa em sala de aula a ações divertidas como rir e brincar (*rigoler* e *jouer*). Além disso, vemos que seu papel está associado à reflexão sobre a língua (*faire réfléchir*) e à desconstrução do mito de que a língua francesa é difícil (*dismistifier* (sic) *un peu le français*).

Já a coordenadora dos cursos representa um papel de transmissão das críticas que os alunos fazem ao professor. Considerando a posição hierárquica ocupada por ela, podemos concluir que Flávio configura seu agir de acordo com uma prescrição explícita vinda da coordenação dos cursos extracurriculares ao dizer à coordenadora que vai prestar mais atenção no uso que faz do português (*je vais me surveiller*), ação que pode não ter sido realizada, já que Flávio não considera que usar o português no nível que ensina seja tão ruim.

Analisando as modalizações, identificamos que Flávio configura seu agir e o dos alunos em relação ao uso do português através de modalizações pragmáticas, explicitando as razões e as intenções pelas quais ele ou os alunos utilizam o português em sala de aula. Aos alunos, cabe a responsabilidade de usar a língua materna exclusivamente para fazer comparações e não para explicar um vocabulário (*c'est toujours à eux de venir avec le portugais une comparaison pas pour expliquer un mot*), encontrar equivalências (*trouver des équivalents*) e tentar encontrar exemplos do uso dos pronomes (*ils essaient toujours de trouver des exemples*).

No entanto, Flávio também compartilha essa responsabilidade com os alunos, pois é ele quem os guia para encontrar as correspondências (*c'est quelque chose que j'essaie de leur montrer*). Além disso, o professor brinca com as estruturas para, de certa forma, facilitar um pouco o aprendizado dos conteúdos e mostrar que alguns deles, por mais que pareçam difíceis, que os alunos jamais utilizarão, são estruturas comuns da língua (*dans ces cas j'essaie de/je rigole beaucoup avec des structures en français et en portugais et j'essaie toujours de rigoler de jouer un peu avec la correspondance juste pour renforcer l'idée qu'en français ça c'est pas un truc qu'on ne parle pas*). Ao fim, Flávio conclui que, ao fazer comparações entre as línguas em sala de aula, ele tem o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre a língua e desmistificar o estereótipo do francês como

uma língua difícil (*c'est juste pour faire réfléchir, dismistifier (sic) un peu le français*).

3.2 Podemos evitar o uso do português?

Em outro momento na mesma aloconfrontação simples, Flávio faz comentários sobre a aula de uma professora durante a qual os alunos tiram dúvidas de vocabulário e se posiciona de maneira oposta ao que vê no vídeo da aula. O excerto abaixo teve sua origem após a explicação da professora do verbo *profiter* (aproveitar, em português):

Excerto 2 – Aloconfrontação simples com Flávio

95	F	ça c'est bien elle a TOUT fait ... toute l'explication:...et je fais exactement ça peut-être moins bien ahn... que que elle aussi quand je prends quand quand quand les élèves:...ahn... ils posent ce type de question j'essaie de raconter une petite histoire ahn... de faire un un un TOUR... mais j'ai j'ai je les attends je les attends à à à à et... je ne (critique) pas que s'ils disent un mot en portugais après une explication c'est ça ((estrala os dedos))... et je dis "oui oui oui exactement c'est ça"... mais elle a donné elle-même
96	I	mais toi tu évites?
97	F	oui... évite de donner... sauf si a après:... je sais pas quelques minutes si s'ils commencent/mais ils commencent naturellement à à jeter des mots en portugais même...ahn:: ahn:... mais j'attends un petit peu... () parce que ah (ce que j'ai vu) éh elle a bien fait la/ très bonne explication de... qui qui:: ahn:: vraiment ahn:: emmenerait le le le le les élèves à à... à au moins... essayer au moins en portugais... mais elle a donné juste après comme si c'était partie de son histoire elle a donné ((estrala os dedos))... aproveitar ... je sais pas... je je j'attendrais un petit peu plus... je:: je:: je je je leur ahn:: demanderais... "et alors?" ((gesto chamando)) ((risos)) ouais quand on ()
98	I	et ça... est-ce que ça te dérange d donner la traduction toi-même?
99	F	oui oui oui oui oui...SAUF dans des cas extrêmes... je donne pas des mots comme ça gratos non j'évite j'évite beaucoup beaucoup...ça/mais par contre je fais beaucoup de parcours ((risos)) bah beaucoup de digressions pour pour essayer de de provoquer ahn:: la la la le mot provoquer la:: le contexte... pour que le mot vienne... et ça marche ...sauf quand il/quand c'est quelque chose de SUPER...ahhh... el là on on on on s'arrête on prend beaucoup de temps et je dis..."bon les gens c'est...ça"... et "ah:: ça va" mais j'évite... même parce que...ahn... quatre-vingt-dix pour cent des des des fois ce sont les élèves eux-mêmes qui qui donnent les réponses et ça je favorise "bah oui voilà c'est ça"

Fonte: elaborado pelas autoras.

Flávio começa elogiando a explicação em francês feita pela professora para que os alunos compreendam o significado desse verbo (*ça c'est bien elle a*

TOUT fait, toute l'explication, et je fais exactement ça peut-être moins bien), mas, logo em seguida, ele diz que costuma esperar que os alunos compreendam por si só o que significa a palavra, diferentemente da professora, que, após uma longa contextualização do significado do verbo, disse ela mesma o verbo equivalente em português (*elle a bien fait la/ très bonne explication qui vraiment emmenerait les élèves à au moins essayer en portugais mais elle a donné juste après comme si c'était partie de son histoire elle a donné aproveitar*). Flávio completa sua reflexão dizendo que ele evita dar traduções das palavras e tende a esperar que, caso elas apareçam, venham da parte dos alunos.

Observando os mecanismos enunciativos, identificamos, por meio dos dêiticos de pessoa e dos conectivos, que Flávio opõe diretamente ações pertencentes à professora vista em vídeo e ações realizadas por ele em suas aulas. Ao opor essas práticas, o professor imprime valores positivos e negativos às ações de ambos. No quadro abaixo, podemos ver quais ações da professora em vídeo e de Flávio têm valor tanto positivo quanto negativo na visão dele:

Quadro 4 – Excerto 2 - Ações positivas e negativas em relação ao uso da LM

	Ações consideradas positivas	Ações consideradas negativas
Professora em vídeo	- Dar uma explicação	- Dar a tradução
Flávio	- Contar uma pequena história - Esperar as respostas dos alunos - Evitar dar a tradução	- Construir muitos caminhos - Fazer digressões

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao analisarmos as consequências das ações da professora em vídeo e das possíveis ações do professor, vemos que, mesmo as ações de Flávio com valor negativo têm consequências que são positivas para ele (*je fais beaucoup de parcours beaucoup de digressions pour essayer de provoquer le mot provoquer le contexte pour que le mot vienne et ça marche*).

Analisando as modalizações, identificamos, nesse excerto, a presença de modalizações apreciativas que aparecem para atribuir um valor positivo às ações da professora no vídeo (*ça c'est **bien**, elle a tout fait / je fais **moins bien** qu'elle/ **très bonne explication***). Identificamos ainda modalizações pragmáticas que explicitam que Flávio tem a intenção de promover nos alunos as correspondências entre língua portuguesa e língua francesa ao fazer suas digressões para contextualizar o significado de alguma palavra ou verbo (*je fais beaucoup de parcours*

beaucoup de digressions pour essayer de provoquer le mot provoquer le contexte).

Sintetizando o posicionamento do professor em relação a esse questionamento, podemos perceber que Flávio não concorda com o que vê e acha que esse uso da língua materna para a explicação de vocabulário deve ser prioritariamente evitado pelo professor, invalidando assim a ação da professora observada no vídeo.

Inferimos aqui que o professor Flávio e a professora em vídeo não partilham o mesmo gesto em relação ao seu trabalho. Não existe um reconhecimento de um gesto compartilhado, mas sim uma explicitação de uma maneira de fazer diferente que pode vir a ser modificada, já que as formas de fazer dos professores iniciantes são, nas palavras de Saujat (2004b), recursos intermediários desenvolvidos com o objetivo de compensar uma dificuldade provisória em administrar situações complexas em sala de aula. Nessa perspectiva, levantamos a hipótese de que, se essas discussões fossem novamente trazidas para um debate coletivo, poderíamos provavelmente identificar se, no contexto estudado, o gesto genérico é o de utilizar o português para explicar palavras ou não, verificando ainda se há diferentes estilos que começam a se constituir entre os professores em formação.

Os dois excertos analisados fazem referência a diferentes tipos de conteúdo da língua francesa (conteúdos gramaticais e lexicais, respectivamente). Percebemos que, para Flávio, há dois posicionamentos diferentes: ele acredita que é possível evitar o uso do português para explicar certos conteúdos, mas também emprega frequentemente a comparação entre as línguas para a explicação de conteúdos gramaticais. Isso nos leva a concluir que um mesmo professor pode ter diferentes concepções quanto ao uso da língua materna em sala de aula em função do conteúdo com o qual a relaciona.

3.3 Quando a língua materna não é um problema: um possível gesto genérico

Para finalizar a análise dos questionamentos dos professores em relação ao uso do português, trazemos outros aspectos evocados nas aloconfrontações simples com Vilma e Alice.

Excerto 3 – Uso do Português - Aloconfrontação com Vilma

110	V	avec une consigne un peu plus fermée... comme ça je sais comment va se passer parce que moi quand je fais des consignes...j'ai du mal à élaborer
111	I	d'accord... et: quand tu as cette situation en classe... donc une consigne... tu dis que dans la consigne de Danilo... il explique pas très bien... donc tu n'as pas bien compris donc quand tu as cette situation en classe... tu fais quoi normalement ?
112	V	soit je demande à quelqu'un qui a compris d'expliquer...
113	I	Uhun
114	V	soit je:: essaie... de réexpliquer autrement
115	I	Uhun
116	V	et finalement si c'est pas possible... je passe au portugais

Fonte: elaborado pelas autoras.

No excerto 3, vemos que Vilma traz para a discussão sua dificuldade em elaborar instruções para os alunos (*moi quand je fais des consignes...j'ai du mal à élaborer*). Ao ser questionada pela pesquisadora sobre o que ela costuma fazer quando não consegue explicar bem uma instrução, ela apresenta três caminhos possíveis: pedir a um aluno que tenha entendido para explicar ao grupo, tentar reexplicar de outra maneira, ou, finalmente, explicar em português.

Vemos, assim, que o uso do português para Vilma parece restrito à explicação de uma tarefa para os alunos, ou seja, a língua materna aparece quando ela não consegue resolver, em francês, uma dificuldade ligada a um gesto característico do *métier*: explicar uma atividade aos alunos. Acreditamos que, nesse momento, ela talvez não esteja tão focada na aprendizagem dos alunos, e sim na organização de sua tarefa, que consiste, para ela, na organização das condições de estudo (SAUJAT, 2010, p. 27). A professora recorre à língua materna para resolver um problema dela e prosseguir com a aula, dando mais atenção a aspectos desta que sejam mais importantes para ela.

Podemos supor que, para Vilma, esse uso da língua materna parece não ser uma fonte de preocupação tão grande se comparado aos questionamentos expostos pelo professor Flávio. Talvez, mesmo usando uma vez ou outra o português para explicar algum conteúdo, essa maneira de agir parece ser mais estabilizada.

Esse posicionamento é, de certa forma, confirmado pela professora Alice. Como podemos ver no excerto abaixo, ao fim de sua entrevista em aloconfronta-

ção simples, ela revela acreditar que o uso do português em sala de aula não deve ser discutido pelo coletivo de professores dos cursos extracurriculares de francês, já que estes falam sempre em francês durante as aulas (*les profs ils ils parlent toujours en français*):

Excerto 4 – Uso do Português – Aloconfrontação com Alice

189	A	[oui oui... oui...je ne pense pas qu'on doit parler de français portugais parce que les profs ils ils parlent toujours en français... la prof a parlé quelques mots en portugais mais on fait ça.. c'est tout
-----	---	---

Fonte: elaborado pelas autoras.

A voluntária reconhece que, no vídeo assistido por ela, a professora diz algumas palavras em português, mas que isso seria normal para os professores de francês (*la prof a parlé quelques mots en portugais mais on fait ça.. c'est tout*).

Consideramos que a generalização, utilizando o pronome *on*, feita por Alice revela uma característica de um gesto do *métier* dos professores desse contexto que, para ela, não é fonte de um questionamento. Provavelmente, Alice não teve más experiências com o uso da língua materna em sala de aula, como aconteceu com Flávio, que foi criticado por isso, e entende que falar algumas palavras na língua materna faz parte da atividade do professor.

Como pudemos ver nas análises, encontramos um posicionamento semelhante entre as professoras Alice e Vilma. Com relação ao uso da língua materna pelos professores, a primeira revela-nos que considera que usar o português, às vezes, para resolver um problema mais urgente de compreensão, não é fonte de questionamento. Por sua vez, Vilma usa a língua portuguesa como último recurso para explicar uma instrução de uma tarefa, ou seja, ela recorre à língua materna para resolver um problema de organização de sua aula e poder continuá-la sem maiores impedimentos. Dar uma instrução, em algum momento, na língua materna dos alunos ou falar em português para resolver uma questão mais urgente de compreensão, não parece ser um problema para essas professoras, pois, provavelmente, não associam o uso que elas fazem do português com a aprendizagem dos alunos.

Já Flávio discorda do uso do português feito pela professora em vídeo para traduzir uma palavra que ela já havia explicado em francês. Em situação semelhante, ele afirma que esperaria um pouco mais e tentaria fazer com que os alunos chegassem sozinhos ao correspondente em português da palavra em francês. Por outro lado, Flávio apresenta outro posicionamento com relação ao

uso da língua materna em conteúdos gramaticais. Mesmo diante de críticas dos alunos reportadas pela coordenadora sobre o uso que faz da língua materna para a explicação desses conteúdos, ele acredita que essa utilização não seja ruim. Flávio revela que tenta brincar com as correspondências entre as línguas, a fim de conduzir os alunos a uma reflexão sobre o funcionamento da língua, além de contribuir para tirar o rótulo do francês como uma língua difícil.

Retomando a ideia de gesto genérico, de forma geral, podemos dizer que aceitar o uso do português na sala de aula, sem o coibir de forma definitiva, mas encorajando o uso do francês, parece ser um gesto genérico do professor naquele contexto. No entanto, observamos que determinar em quais situações o português pode/deve ser usado, por quem (alunos ou professor), suscita diferentes posicionamentos, ou seja, parece não haver um consenso sobre os gestos profissionais a serem adotados nesses casos, justamente por se tratar de uma questão complexa. Como diz Saujat (2004b), os professores iniciantes demonstram uma “insuficiência transitória de sua capacidade de tratar situações profissionais complexas” (SAUJAT, 2004b, p. 97). Ou seja, faltam a eles maneiras de realizar seu trabalho que são cristalizadas pela experiência, justamente porque ainda não dominam o gênero da atividade profissional que exercem, conforme dito antes.

Por meio das análises, foi possível perceber que, em geral, os professores adotam predominantemente um posicionamento parcial ou totalmente contrário às ações vistas nos vídeos utilizados para as entrevistas em aloconfrontação, o que sugere, na maioria das vezes, novas maneiras de fazer. Acreditamos que o fato de se posicionar favorável ou contrariamente às atividades dos professores em vídeo e de detectar diferenças nas conduções da atividade de cada professor permite que os professores em situação de aloconfrontação ampliem suas opções, ou seja, aumentem seu poder de agir, para citar Clot (2008). Nesse sentido, o contato com as maneiras de fazer de outros professores e a reflexão sobre elas pode contribuir para que os professores desenvolvam o *métier* de si, como aponta Saujat (2004b), construído ao longo do desenvolvimento de sua experiência.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos um estudo que teve por objetivo refletir sobre o processo de formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira (FLE) sob a perspectiva do ensino como trabalho, procurando analisar o papel das entrevistas de aloconfrontação (MOLLO; FALZON, 2004) em sua

formação e buscando identificar quais são os questionamentos dos professores iniciantes de FLE em relação à sua prática e qual o posicionamento dos professores iniciantes diante desses questionamentos.

Dentre esses questionamentos, demos destaque à questão do uso da LM (português) no ensino do FLE. O fato de evitar a LM parece estar implícito nas prescrições sobre o *métier* de professor de FLE naquele contexto. Observamos que, para as professoras com um pouco mais de experiência, ainda que iniciantes, o uso do português em sala de aula não parece ser tão problemático. Para elas, trata-se apenas de uma maneira de resolver um problema pontual, para prosseguir a aula. Elas demonstram ter um gesto genérico para resolver essa questão: explicar apenas o necessário para colocar os alunos em atividade, já que ela é mais importante do que os momentos de explicação. Nessa compreensão dos gestos genéricos do *métier* de FLE, a LM pode aparecer se ela permite dar explicações rapidamente e de forma mais clara, visando apenas a colocar os alunos na atividade de aprender, que, para elas, é mais importante do que o uso pontual do português. Por outro lado, para o professor que tinha um pouco menos de experiência, o uso do português em aulas de francês revelou ser problemático. Para ele, é possível evitá-lo em muitas ocasiões; porém, isso acaba levando a uma série de digressões, que têm um impacto negativo na aula. Em outros momentos, ele faz uso da LM para fazer comparações gramaticais, mesmo que isso contrarie as prescrições implícitas daquele contexto.

Dessas reflexões, podemos tirar algumas conclusões. Ainda que tenhamos trazido, neste artigo, apenas os dados de três professores, outros estudos (LOUSADA, 2020a, 2020b, 2020c) nos permitem afirmar que o uso da LM no ensino do francês parece ser um ponto sensível, que suscita reações diferentes. Embora não usar a LM apareça como uma prescrição implícita, quando os professores têm um pouco mais de experiência, eles parecem ter desenvolvido uma maneira de fazer, um gesto genérico, para lidar com essa prescrição: eles simplesmente utilizam o português para resolver problemas pontuais, não dando destaque a esse gesto. Os professores menos experientes parecem ter mais dificuldade em lidar com a prescrição e podem não ter desenvolvido gestos genéricos para lidar com ela. Nesse sentido, as entrevistas em aloconfrontação têm um papel importante, pois permitem que os professores entrem em contato com outras maneiras de usar a LM em sala de aula, o que pode auxiliá-los a ampliar seu poder de agir (CLOT, 2008), fazendo com que gestos de outros se tornem gestos de si, como aponta Saujat (2004). Mais do que isso, as aloconfrontações colocam o

métier em movimento, pois criam verbalizações que permitem aos professores expor e discutir seus gestos genéricos, contribuindo para consolidar ou transformar o gênero profissional.

Por fim, acreditamos que para consolidar essas conclusões e avançar em nossa pesquisa sobre o *métier* de professor de FLE seria importante confrontar todos os dados sobre o uso da LM em nosso contexto, presente nas intervenções entre 2014 e 2021, com dados de outros contextos de ensino do FLE. Poderíamos, também, confrontar esses dados com o de outras línguas estrangeiras. Essa comparação de contextos nos permitiria descrever os gestos genéricos do professor de LE, contribuindo para a compreensão desse gênero profissional, assim como o fazemos com a descrição de variados gêneros textuais.

Referências

- AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In: AMIGUES, R.; FAÏTA, D.; KHERROUBI, M. **Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité**. Marseille: Skholê, hors-série, 2003, p. 5-16.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.
- BAKTHIN, M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2006
- BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- BUCHETON, D. *et al.* Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. **Le français aujourd'hui**, France, n. 188, p. 65-77, 2015. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm> Acesso em: 21 mar. 2021.
- CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- CLOT, Y. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Éducation Permanente**, France, v. 1, n. 146, 2001a. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=146&id_article=1226. Acesso em: 21 mar. 2021.
- CLOT, Y. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: DELEFOSSE, M. S. ; ROUAN, G. (org.). **Les méthodes qualitatives en psychologie**. Paris: Dunod, 2001b, p. 125-146.
- CLOT, Y. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

CLOT, Y. *et al.* Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Pistes**, v. 2, n. 1, p. 17-25, maio/2000. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pistes/3833>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. **Travailler - Revue Internationale de Psychopathologie du Travail**, Paris, n. 4, p. 7-42, 2000. Disponível em: <https://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-et-styles-en-analyse-du-travail-concepts-et-m-thodes--467242.kjsp>. Acesso em: 21 mar. 2021.

DANTAS-LONGHI, S.M. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. 331 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

DANTAS-LONGHI, S. M. **A formação como trabalho:** análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira. 2017. 370 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

DELVOLVÉ, N.; POUDOU-ZERBATO, M. T. Didactique, pédagogie, ergonomie, quelle complémentarité. **Actes du colloque « Recherche et Ergonomie »**, Toulouse, février 1998.

DUARTE, N. A. **O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira.** 2017. 336 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva, Londrina: Eduel, 2004, p. 53-80.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2003, p. 123-154.

JORRO, A.; CROCÉ-SPINELLI, H. Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. **PRATIQUES**, n. 145/146, p. 125-140, jun. 2010. Disponível em: <http://pratiques.revues.org/1527>. Acesso em: 16 maio 2021.

LEBLANC, S. Faire parler l'activité "silencieuse" de visionnement d'une vidéo de pairs en formation. *In* COLLOQUE INTERNATIONAL L'ACTIVITE EN DEBAT. Dialogues épistémologiques et méthodologiques sur les approches de l'activité. Lille, France, 2015. **Comunicação oral**. Lille, France, 2015

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G. O papel das vozes enunciativas nas verbalizações de professores iniciantes sobre seu trabalho: reflexões sobre tomada de consciência e desenvolvimento. *In*: GUIMARÃES, A. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco:** reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. Araraquara: Letraria, 2020a, v. 1, p. 93-116. *E-book*. Disponível em: <https://www.letraria.net/o-interacionismo-sociodiscursivo/>. Acesso em: 16 maio 2021.

LOUSADA, E. G.. Apprentissage du métier d'enseignant : les verbalisations sur l'activité de travail

comme outil de formation. In: THIEVENAZ, J; BARBIER, J.-M.; SAUSSEZ, F. (Org.). **Comprendre/Transformer**. Berne: Peter Lang, 2020b, v. 1, p. 143-170.

LOUSADA, E. G. Genres de textes en circulation dans la sphère du travail d'enseignement et dans la formation professionnelle de l'enseignant. **Revista da ANPOLL**, v. 51, p. 232-247, 2020c. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1422>. Acesso em: 16 maio 2021.

MENEZES, M. C. **O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino**. 2015. 246 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MOLLO, V.; FALZON, P. Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities. **Applied Ergonomics**, v. 35, n. 6, p. 531-540, nov. 2004. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01584557/document>. Acesso em: 21 mar. 2021.

ODDONE, I. *et al.* **Redécouvrir l'expérience ouvrière**: vers une autre psychologie du travail? Paris: Éditions Sociales, 1981.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle**: une approche clinique du travail du professeur. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – Université Aix-Marseille, Marseille, 2002. Disponível em: <http://www.theses.fr/2002AIX10050>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: Um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004a, p. 3-34.

SAUJAT, F. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier, Formation et pratiques d'enseignement en questions. **Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin**, n. 1, p. 97-106, 2004b. Disponível em: <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021

SAUJAT, F. **Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation**: voies de recherche en sciences de l'éducation. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université d'Aix-Marseille, 2010.

SOUZA-E-SILVA, M. C. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Ed.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

SCHNEUWLY, B. *et al.* **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009.

SOARES, F. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante**. 2016. 226 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Pensée et Langage**. Trad Françoise Sève. Paris: La Dispute, 1997.

Sobre as autoras

Eliane Gouvêa Lousada - Profa. Dra. do Departamento de Letras Modernas e do PPG-LETRA (FFLCH-USP). Grupo ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq. E-mail: elianelousada@uol.com.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1408146861745409> OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-3065-2769>.

Naiara Alves Duarte - Mestre em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP); São Paulo-SP. Pesquisa desenvolvida com bolsa Capes. Grupo ALTER-CNPq. E-mail: naiara.ad@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9702341955572629> OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-2361-856X>.