

O papel da língua materna no ensino do francês como língua estrangeira: uma velha questão rediscutida à luz das ciências do trabalho¹

Eliane Gouvêa Lousada²

Resumo

Neste artigo, temos por objetivo apresentar um estudo sobre verbalizações de professores de francês, produzidas pelo método da autoconfrontação, procurando discutir qual é o papel da LM no trabalho de ensinar uma LE. Para tanto, baseamo-nos, em primeira instância, no Interacionismo Social de Vygotski (1997), como uma orientação epistemológica geral; servimo-nos, também, de dois quadros teórico-metodológicos que permitem compreender o trabalho e a linguagem produzida em situação de trabalho: de um lado, a Clínica da Atividade (CLOT, 1999) e Ergonomia da Atividade (FAÏTA, 2004, AMIGUES, 2004, SAUJAT, 2004) e, de outro, o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). Os dados advêm de uma intervenção junto a professores iniciantes de francês e foram gerados por meio da autoconfrontação cruzada. Os resultados indicam que o uso da LM em aulas de francês pode ser considerado como um dilema do métier de professor de FLE.

Palavras-chave: LM/LE; Autoconfrontação; Conflito; Dificuldade; Dilema.

Le rôle de la langue maternelle dans l'enseignement du français comme langue étrangère: une vieille question rediscutée à la lumière des sciences du travail

Résumé

Dans cet article, nous avons pour but de présenter une étude sur les verbalisations des professeurs de français, produites par la méthode de l'auto-confrontation, visant à discuter du rôle de la LM dans le travail d'enseignement d'une LE. Pour cela, nous nous basons, en premier lieu, sur l'interactionnisme social de Vygotski (1997), en tant qu'orientation épistémologique générale; nous utilisons également deux cadres théoriques et méthodologiques qui nous permettent de comprendre le travail et le langage produits dans la situation de travail: d'une part, la Clinique de l'Activité (CLOT, 1999) et l'Ergonomie de l'Activité (FAÏTA, 2004; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) et, d'autre part, l'interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART, 1999). Les données proviennent d'une intervention auprès d'enseignants de français débutants et ont été produites à partir de l'auto-confrontation croisée. Les résultats indiquent que l'utilisation de la LM dans les cours de français peut être considérée comme un dilemme du métier de l'enseignant de FLE.

Mots-Clés: LM/LE; Auto-confrontation croisée; Conflit; Difficulté, Dilemme.

Introdução

O papel das línguas “maternas” (LM) ou línguas “primeiras” (L1) no ensino das línguas estrangeiras sempre ocupou papel de destaque. Preponderante e onipresente na metodologia gramática-tradução, que predominou desde os primórdios do ensino de língua até o final do

¹ Bolsista PQ-2

² FFLCH-USP, São Paulo, elianelousada@uol.com.br

século XVIII, o emprego da língua materna para o ensino das línguas estrangeiras (LE) começou a decrescer com a metodologia direta (GERMAIN, 1993; PUREN, 1988), pois esta preconizava um ensino inteiramente na língua estrangeira, para que o aluno “pensasse” em LE. Essa orientação perpassou décadas e metodologias, trazendo a ideia de que, para falar uma língua estrangeira, é preciso diminuir a fala em língua materna durante a aprendizagem da LE, justamente para usar mais frequentemente a LE.

Essa orientação influenciou o ensino-aprendizagem de línguas durante décadas até, aproximadamente, a chegada da abordagem comunicativa (GERMAIN, 1993; PUREN, 1988) e foi se modificando aos poucos. Com a publicação do CECRL (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001), vemos que as discussões sobre plurilinguismo avançaram bastante, dando origem à ideia de que a convivência de várias línguas no ensino de uma LE não era algo a ser banido, como o fora durante tantas décadas no ensino de línguas.

Esse breve pano de fundo sobre o papel da LM em diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras tem apenas o objetivo de retomar algumas questões importantes para o ensino das línguas-culturas, de forma a contribuir para as discussões decorrentes da análise dos dados, porém à luz de teorias que procuram compreender o trabalho de ensinar, levando em conta tanto as prescrições que subjazem a esse trabalho, quanto o que de fato é realizado em sala de aula. Portanto, nossa intenção não é de fazer um histórico das metodologias de ensino de línguas, mas de situar a questão do uso da língua materna no trabalho do professor, de forma a compreender o impacto dessa questão no cotidiano das aulas de LE.

Também nos parece importante ressaltar que, neste artigo, não vamos nos colocar do ponto de vista das prescrições das diferentes metodologias, ou seja, do que deveria ou não ser feito pelo professor que ensina uma língua estrangeira para que seus alunos aprendam, empregando ou não a LM. Ao contrário, vamos nos colocar do ponto de vista do professor, procurando compreender o que significa para ele, no exercício cotidiano de seu métier, ter que decidir se emprega a LM ou não em suas aulas e para quê. Nesse sentido, estamos nos colocando no polo “professor”, como indica Amigues (2004).

Sendo assim, nosso objetivo neste artigo é o de investigar, em verbalizações de professores de francês, produzidas pelo método da autoconfrontação, qual é o papel da LM no trabalho de ensinar uma LE. Para tanto, organizamos este artigo da seguinte forma: iniciaremos

com uma reflexão sobre o Interacionismo Social de Vygotski (1997) como uma orientação epistemológica que guia nossos estudos; em seguida, abordaremos dois quadros teórico-metodológicos que mobilizaremos para a pesquisa: de um lado, a Clínica da Atividade (CLOT, 1999) e Ergonomia da Atividade (FAÏTA, 2004, AMIGUES, 2004, SAUJAT, 2004) e, de outro, o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). Dando continuidade, apresentaremos o contexto do estudo e a metodologia empregada, para, em seguida, apresentar nossas análises e conclusões.

O interacionismo social vygotkiano como orientação epistemológica geral de nossos estudos

Desde os primórdios do Grupo ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq, temos adotado o Interacionismo Social, tal como proposto por Vygotski (1997, 2003a), como orientação epistemológica geral para nossos estudos, pois ele permite compreender as relações entre linguagem e pensamento consciente, bem como entender os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, enquanto pesquisadores da área da Linguística Aplicada, atuando na área do ensino de línguas e dos estudos da linguagem, a abordagem vygotkiana revela-se adequada para embasar os estudos que realizamos.

Neste artigo, vamos retomar apenas alguns dos pressupostos de Vygotski (1997), por exemplo, o conceito de ZPD (zona de desenvolvimento proximal), que, para ele, significa o desenvolvimento possível futuro, ou seja, em devir. Vygotski (1997) opõe esse conceito ao de desenvolvimento presente, ou seja, o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma, sem ajuda externa. Portanto, à luz de Friedrich (2010), que estuda o pensamento vygotkiano, podemos compreender o conceito de ZPD como um movimento que vai do que a criança sabe fazer agora ao que ela poderia conseguir fazer mais tarde.

Esse conceito é importante para o estudo que apresentamos, pois ele permite compreender que os métodos indiretos, com a autoconfrontação, cria verbalizações que fazem com que a atividade do professor, compreendida como o que é feito, do ponto de vista interno, para realizar o trabalho, entre em uma zona de desenvolvimento proximal, durante a discussão com o interveniente e/ou com os pares.

Isso ocorre, justamente, pois, para Vygotski (1997), a linguagem é um instrumento que

permite “pensar”. Para ele, “o que existe simultaneamente no pensamento se desenvolve sucessivamente na linguagem³” (VYGOTSKI, 1997, p.492). E mais adiante : “É por isso que a passagem do pensamento à linguagem é um processo extremamente complexo de decomposição do pensamento e de reconstituição dele em palavras⁴” (VYGOTSKI, 1997, p.492).

Nos dizeres de Friedrich (2010, p.104), ao discorrer sobre os estudos de Vygotski (1997):

A linguagem não exprime, não reflete, não significa o pensamento, ele funciona como um meio (médium), ele faz com que o processo de pensamento se realize, enfim, o pensamento se faz através dele. Assim, a linguagem torna presente o pensamento realizado pelos sujeitos na forma de conceitos verdadeiros (FRIEDRICH, 2010, p 104).⁵

As relações entre pensamento e linguagem e a compreensão de que a linguagem permite “pensar” são úteis para nosso estudo, pois elas permitirão analisar as verbalizações dos professores como uma maneira de “pensar” o trabalho docente.

Dentre as reflexões de Vygotski (1997) sobre as relações entre pensamento e linguagem, temos a importante questão sobre a formação de conceitos. Embora não possamos abordar essa questão em detalhes, por limitações de espaço, lembremos apenas que, para ele: “É apenas enquanto resultando da resolução de um problema que um conceito aparece”⁶. (VYGOTSKI, 1997, p.268). Em nossas análises, veremos que a questão do uso da L1/LM aparece como uma pergunta do colega, que indica um problema, fazendo com que o professor tente “resolvê-lo”.

Em nossas pesquisas, o problema prático, advindo do trabalho, e a formação de conceitos são voltados à realidade de adultos que são professores. Portanto, parece-nos importante mencionar que, embora Vygotski (1997) tenha estudado os processos de formação de conceitos na criança, por meio da linguagem, ele menciona, em muitos de seus escritos, a questão dos adultos. Para ele, os adultos estão longe de sempre pensar por conceitos, podendo pensar das formas mais elementares em muitas situações e em relação a conceitos variados. Os adultos,

³ “ce qui existe simultanément dans la pensée se développe successivement dans le langage” (VYGOTSKI, 1997, p.492).

⁴ “C’est pourquoi le passage de la pensée au langage est un processus extrêmement complexe de décomposition de la pensée et de reconstitution de celle-ci dans les mots” (VYGOTSKI, 1997, p.492).

⁵ Le langage n’exprime pas, ne reflète pas, ne signifie pas la pensée, il fonctionne comme un médium, il fait que le processus de pensée s’accomplit, bref la pensée se fait à travers lui. Ainsi le langage rend présente la pensée réalisée par les sujets sous forme de concepts véritables (FRIEDRICH, 2010, p 104)

⁶ “C’est seulement en tant que résultant de la résolution d’un problème qu’un concept apparaît” (VYGOTSKI, 1997, p.268).

segundo Vygotski (1997, p.260), muitas vezes utilizam apenas conceitos cotidianos, não ultrapassando o nível dos pseudoconceitos.

Friedrich acrescenta, ainda, que, para o autor: “utilizar um conceito não significa apenas generalizar, colocar juntas coisas do mundo, mas pensar o mundo, o que pode conduzir a ligações entre as coisas no mundo que não são ligações factuais” (FRIEDRICH, 2010, p.103)⁷.

A formação de conceitos e o papel da linguagem nesse processo nos conduzem a trazer mais uma contribuição vygotskiana para compreender esse papel enquanto instrumento psicológico:

[...] o instrumento psicológico produz sempre um desdobramento do sujeito em S (1) e S (2). O sujeito que utiliza um instrumento psicológico se transforma ao mesmo tempo em um “objeto” (S2) sobre o qual o instrumento age. O fato que o sujeito se desdobra quer dizer que, sendo por um lado o sujeito da ação, a ação provocada pelo sujeito se transforma, por outro lado, em “objeto” de sua própria ação (FRIEDRICH, 2010, p.70).⁸

Nessa citação de Friedrich (2010) sobre a obra de Vygotski (1997), compreendemos o papel da linguagem como instrumento psicológico que permite que o sujeito se torne objeto de sua própria ação. Como veremos, é justamente o que ocorre quando utilizamos o método da autoconfrontação, por meio do qual o professor vê sua ação e se torna “objeto” de uma coanálise da atividade de trabalho.

Também nos baseando em Vygotski (2003a, p.169), vamos trazer uma reflexão sobre a ideia de “conflito” como base para interpretação de nossos dados. Para discutir essa noção, Vygotski (2003a, p.169) apoia-se na história do “asno de Buridan”, oriunda da filosofia e segundo a qual esse asno teria morrido de fome, pois se encontrava a igual distância entre duas pilhas de feno e não conseguiu escolher entre as duas. Para ele (VYGOTSKI, 2003a, p.169), embora se trate de uma situação impossível, já que a experiência prévia, nesse caso, teria uma influência decisiva,

⁷ “utiliser un concept ne signifie pas simplement généraliser, mettre ensemble les choses dans le monde, mais penser le monde, ce qui peut conduire à des liens entre les choses dans le monde qui ne sont pas des liens factuels” (FRIEDRICH, 2010, p.103)

⁸ [...] l’instrument psychologique produit toujours un dédoublement de sujet en S (1) et S (2). Le sujet qui utilise un instrument psychologique se transforme en même temps en un « objet » (S2) sur lequel l’instrument agit. Le fait que le sujet se dédouble veut dire qu’en étant d’une part le sujet de l’action, l’action déclenchée par le sujet transforme d’autre part le sujet en « objet » de sa propre action (FRIEDRICH, 2010, p.70).

a história é relevante, pois mostra que, em uma situação de pleno e ideal equilíbrio dos motivos (as duas pilhas de feno), há uma inibição do ato volitivo. A dualidade, segundo o autor, se encontra na própria base do ato volitivo e é essa concepção que utilizaremos para compreender a ideia de conflito entre dois motivos. Justamente, em de nossos dados, temos encontrado exemplos de situações em que os professores hesitam entre duas opções que vão em direções opostas, muitas vezes não conseguindo escolher entre uma e outra. Lembremos, ainda, que Vygotski (2003b, p.76) afirma que “o comportamento que se realiza é uma ínfima parte do que é possível. O homem está cheio, a cada minuto, de possibilidades não realizadas”. Porém segundo Vygotski (2003b), as possibilidades não realizadas continuam atuando na vida psíquica dos sujeitos. Acreditamos que essa afirmação conhecida do autor pode ser mais bem compreendida quando entendemos a história do asno de Buridan. Portanto, essa discussão será pertinente para a interpretação de nossos dados.

A partir da orientação epistemológica geral do Interacionismo Social vygotkiano, temos mobilizado quadros teórico-metodológicos que nos ajudam, por um lado, a compreender e estudar o trabalho de ensinar e, por outro, a compreender as relações entre linguagem e trabalho, propondo um modelo de análise textual que usamos para analisar as verbalizações dos professores. É para esses quadros teórico-metodológicos que se voltam as duas próximas seções.

A clínica da atividade e a ergonomia da atividade para compreender o trabalho de ensinar: entre dificuldades, conflitos e dilemas

Desenvolvida no CNAM em Paris, mais precisamente na área da Psicologia do Trabalho, a Clínica da Atividade proposta por Clot (1999, 2001b) e sua equipe tem procurado investigar a função psicológica exercida pelo trabalho, propondo intervenções em situações concretas, com o intuito de intervir na ação e na transformação das situações de trabalho (CLOT, 2001, p.7), a partir das propostas da Psicologia do Trabalho, de um lado, e da Ergonomia Francófona, do outro.

Para além da dicotomia entre trabalho prescrito e trabalho real/realizado, que orientou os estudos da ergonomia francófona, Clot (1999, 2001b), inspirando-se em Vygotski (2003b), propõe considerar, também, a dimensão psicológica do trabalho, ou seja, todas as atividades “concorrentes”, que estavam presentes na situação real de trabalho, durante a qual o

trabalhador/professor fez uma escolha por uma ação ou por outra, como expusemos anteriormente. Assim, ele propõe o conceito de “real da atividade”, que difere dos conceitos de trabalho prescrito e de trabalho realizado, pois o real da atividade inclui o que foi realizado, mas, também, o que não o foi. Nessa perspectiva, o realizado, ou seja, o que se materializa de fato na ação do professor, não tem o monopólio do real, como diz Clot (2001b), pois não abarca todas as possibilidades de ação naquele momento. O trabalho prescrito é visto como a tarefa, como veremos mais a frente, ou seja, o que as organizações de trabalho esperam que seja realizado pelo trabalhador.

Com o intuito de fazer com que os trabalhadores se expressassem sobre as atividades não realizadas, mas que fazem parte do real da atividade e que continuam a “pesar” sobre a atividade de trabalho, Faïta propôs o método da autoconfrontação (FAÏTA, VIEIRA, 2003), no qual, por meio de filmagens da atividade de trabalho de condutores de trem, estes eram levados a assistir à filmagem de sua atividade, primeiramente, e da do colega, em um segundo momento, com o objetivo de discuti-la e de vê-la sob outro ponto de vista. A autoconfrontação (FAÏTA, VIEIRA, 2003) foi incorporada aos métodos indiretos utilizados pela Clínica da Atividade (CLOT et al., 2001b), ao lado, por exemplo, da instrução ao sócia, retomada por Clot (2001a) a partir dos estudos de Oddone et al. (1981), no intuito de realizar intervenções nas situações de trabalho.

O método da autoconfrontação, utilizado no estudo que apresentamos neste artigo, gera verbalizações sobre a atividade de trabalho que, segundo Clot (1999), fazem com que a atividade de trabalho entre em movimento. Isso ocorre pois, conforme o que é proposto por Vygotski (2003b), o diálogo é dinâmico, trata-se de uma força motriz (CLOT, 1999) capaz de colocar em movimento o que é objeto de discussão, contribuindo para a transformação das situações de trabalho.

O método da autoconfrontação (FAÏTA, VIEIRA, 2003) é constituído de quatro etapas. Na primeira, muitas vezes negligenciada em pesquisas sobre o trabalho de ensino, faz-se reuniões com a equipe de trabalho que deseja participar da intervenção, para que os trabalhadores/professores falem sobre seu trabalho, expressem suas dificuldades, digam quais atividades gostariam de discutir, escolham os voluntários que participarão da intervenção. Nessas reuniões, os trabalhadores/professores escolhem as atividades para serem filmadas, assim como os dois que serão filmados na execução dessas atividades. É importante que as atividades filmadas sejam semelhantes.

Em uma segunda etapa, os trabalhadores/professores filmados assistem, separadamente, mas com o interveniente, ao filme de seu trabalho. Ambos podem parar a câmera para fazer perguntas e/ou comentários. Trata-se da autoconfrontação simples. Em uma outra etapa, a autoconfrontação cruzada, os dois trabalhadores/professores voluntários para serem filmados se reúnem com o interveniente, para assistir aos filmes juntos. Nesse momento, cada trabalhador/professor pode interromper para fazer perguntas sobre as diferentes maneiras de realizar o trabalho. O interveniente também pode interromper, fazer perguntas, direcionar a discussão. Tanto na autoconfrontação simples quanto na cruzada, as verbalizações dos professores demonstram a força motriz do diálogo para fazer com que a atividade de trabalho entre em uma zona de desenvolvimento proximal. Os debates entre pares contribuem para que haja mudanças na maneira de representar a situação de trabalho, fazendo com que o poder de agir dos trabalhadores/professores seja ampliado (CLOT, 2008).

A última etapa do método é a restituição do que foi escolhido para filmagem pelo coletivo de trabalhadores/professores e retomado nas autoconfrontações ao grupo inicial. Essa etapa, como a primeira, é muitas vezes negligenciada nas intervenções sobre o trabalho de ensinar. No entanto, ela é essencial, pois é nessa etapa que podem ser propostas mudanças. Nesse momento, os trabalhadores/professores voluntários trazem para discussão excertos dos vídeos e das discussões nas autoconfrontações e, conjuntamente, o coletivo de trabalhadores tenta encontrar soluções, tecer compromissos, propor modificações, entre outros, com o intuito de transformar concretamente a situação de trabalho a partir de um acordo, uma “combinação”, coletivo/a.

O método da autoconfrontação também é usado pelos pesquisadores da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (ERGAPE) para propor intervenções junto a equipes de professores e, muitas vezes, há um acompanhamento dos professores ao longo dos anos. Esse contexto é semelhante ao nosso, pois temos trabalhado com uma equipe de professores ao longo de alguns anos.

Nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ERGAPE, justamente porque elas tratam especificamente do trabalho de ensinar, encontramos algumas temáticas semelhantes às que encontramos em nosso contexto, como, por exemplo, a noção de reconcepção. Para Saujat (2002, p.41), a tarefa do professor é um objeto complexo, que compreenderia três níveis: i) o da organização do trabalho, ou seja, o da prescrição da instituição escolar que compreende os

programas, instruções, recomendações, reformulações, livros didáticos etc.); ii) o do trabalho de reconcepção e de reorganização dessas prescrições pelos coletivos de professores em seu meio de trabalho; iii) finalmente, o do “retrabalho”, ou seja, quando cada professor é levado a personalizar as prescrições, a se auto-prescrever tarefas e o que ele deve fazer, a partir das prescrições, com tal classe, tais alunos. Nessa definição de Saujat (2002), vemos que os professores estão sempre “reconcebendo” as prescrições iniciais, procurando adaptá-las para si e para seus alunos. É o que veremos nas análises deste artigo.

A reconcepção das tarefas prescritas em função de cada contexto esbarra, ou revela, dilemas do *métier*. Para Saujat (2002), a atividade do professor o leva a ter que enfrentar uma série de dilemas do *métier* que exigem decisões, compromissos e que podem gerar satisfação ou insatisfação. Segundo esse autor, existiriam dilemas próprios ao trabalho do professor, que aparecem quando nos interessamos por estudar o trabalho de ensino tal como ele realmente ocorre. Ele acrescenta, ainda, que a execução da tarefa pode despertar dilemas que fazem parte da história do *métier* (SAUJAT, 2002).

Saujat (2002, p.19) também retoma a questão do conflito, que resgatamos para comparar à noção de dilema do *métier*. Segundo o autor, à luz de Leplat (1982), é a “multifinalidade da atividade dos sujeitos que está na origem de vários ‘conflitos de critérios’”. Para ele, seguindo Leplat (1982), a multifinalidade da atividade retoma o problema da relação dos motivos e intenções/objetivos colocada por Leontiev. Em vez de nos pautarmos em Leontiev quanto à noção de conflito, propomos retomar Vygotski (2003a), trazendo a história filosófica sobre o asno de Buridan que já descrevemos neste artigo. Sendo assim, para nós, a utilização da noção de conflito será pertinente quando se tratar de um conflito de critérios, ou seja, quando tivermos uma escolha entre dois motivos, intenções, de um professor. Em Caroly e Clot (2004), temos um uso do termo conflito como o que encontramos em Vygotski (2003a) e em Saujat (2002), pois os autores mencionam o conflito de interesses, de motivos, que eles nomeiam “conflits de buts”.

Por outro lado, quando estivermos frente a questões que ultrapassam o conflito de interesses (ou seja, uma escolha entre duas opções que têm motivos equivalentes) e, portanto, que representam algo transversal ao conjunto de trabalhadores de um determinado contexto, optamos por considerar essa questão como um dilema do *métier*. Essa escolha se justifica, pois o dilema, segundo Saujat (2002), é oriundo de uma determinada “história” do *métier*, ou seja,

ele traz traços da dimensão transpessoal (CLOT, 2017, p.20), que perpassa gerações e não pertence a ninguém. Da compreensão do que propõem Saujat (2002) e Clot (2017), assumimos que o dilema pode ser definido como algo transversal ao métier, que ultrapassa o conflito de interesse, e que se inscreve na memória do métier, sendo transmitido por gerações de professores/trabalhadores. Essa definição não é consensual. Ao lermos diversos textos sobre essa temática, vemos que a noção de dilema é usada com o sentido de conflito, ou seja, como uma decisão a ser tomada entre dois motivos. Por exemplo, na tese de Saujat (2002) a noção de dilema flutua: ora aparece como decorrente de uma história do métier, como acabamos de mencionar, ora aparece como, por exemplo “dilemas ligados à suas preocupações vividas de forma contraditória⁹” (SAUJAT, 2002, p.38). Diante dessas variações de sentido em torno da noção de dilema, optamos por assumir, para as análises que aqui apresentamos, que o dilema representa algo ligado ao métier, inscrito em sua história, como vemos em Clot (2017, p.20). Essa definição nos interessa, pois permite estabelecer uma relação com outras noções como a de dificuldade, como discutimos a seguir.

Ao nos voltarmos para os estudos de Clot (1999), Saujat (2002) e outros autores, observamos que o termo dificuldade é utilizado de forma bastante genérica, aparentemente antes de análise. Em alguns textos, vemos que o termo dificuldade está ligado ao real da atividade, como em Clot (2001). De qualquer forma, o termo continua tendo sentido genérico, porém negativo, relacionado aos problemas enfrentados no trabalho.

Embora não seja uma definição da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, acreditamos que seja importante nos atermos à definição de dificuldade para Brousseau (2003), teórico da didática da matemática. Para ele, “uma dificuldade é uma condição, um caráter de uma situação que aumenta de maneira significativa a probabilidade de não resposta ou de resposta errada dos actantes implicados na situação” (BROUSSEAU, 2003, s.p.). Ainda segundo Brousseau (2003), o actante pode ser um aluno ou um professor e podemos observar as dificuldades pela repetição das ações de um mesmo indivíduo em uma dada situação ou por um conjunto de respostas simultâneas de grupos de sujeitos considerados como suficientemente comparáveis e submetidos aos aspectos variáveis da situação.

⁹ “dilemmes liés à leurs préoccupations vécues de façon contradictoire.” (SAUJAT, 2002, p.38).

Para compreender melhor a noção de dificuldade proposta por Brousseau (2003), é importante conhecer outra definição utilizada por esse autor: a de obstáculo. Com base em Bachelard (1932), o obstáculo é, para Brousseau (2003), provocado por um conhecimento prévio, um conhecimento “parasita” que impede as novas aprendizagens. Para ele, as dificuldades são de várias ordens, porém são mais fáceis de resolver, enquanto os obstáculos necessitam, para serem ultrapassados, serem revistos, repensados, ou seja, os conhecimentos em sua origem devem ser considerados “falsos”.

Voltemos, agora às noções que discutimos anteriormente: conflito e dilema, para distingui-las da noção de dificuldade. A noção de conflito nos parece bem delimitada, pois se baseia em escritos de Vygotski (2003a) a partir da história filosófica que já mencionamos e é caracterizada pela situação em que se deve escolher entre dois motivos, intenções, ou seja, um conflito de interesses que se opõem e que tornam difícil a escolha. Por outro lado, a noção de dilema, como dissemos, é bem mais instável e menos bem definida. Propusemos considerar o dilema como algo que se inscreve na história transpessoal do métier, não se confundindo, portanto, nem com a noção de conflito e nem com a noção de dificuldade que, como acabamos de expor, se caracteriza como algo que pode causar uma “não resposta” ou “resposta errônea” dos actantes (BROUSSEAU, 2003) ou, em outras palavras, pode criar uma paralisia da ação dos actantes ou uma ação que não contribui para solucionar a dificuldade.

Para avançar na reflexão sobre essas três noções, consideremos a noção de obstáculo de Brousseau (2003) e façamos uma comparação com a noção de dilema. O obstáculo se encontra no próprio objeto de conhecimento e advém de um conhecimento “parasita”, pré-existente, que impede a aprendizagem de algo novo. Se tomarmos essa definição, podemos pensar na noção de dilema do métier de forma parecida: o dilema poderia advir, dessa forma, de algo anterior, pré-existente, que já estava de certa forma “consolidado”, ou considerado como “conhecido” e que, portanto, causa entraves a novas formas de realizar o métier. Podemos considerar, nesse sentido, que uma prescrição, ou seja, uma norma “conhecida” anterior, pode entrar em choque com novas formas de realizar o métier e pode impedir que a nova forma se concretize. Sendo assim, as prescrições, explícitas ou implícitas, ao estarem inscritas na história do métier, poderiam funcionar como o conhecimento prévio, como no caso dos obstáculos, e poderiam, dessa forma, impedir novas ações para realizar o métier.

São essas as noções que utilizaremos para analisar nossos dados. Porém, antes de passarmos para a explicitação do quadro teórico-metodológico do qual nos serviremos, gostaríamos de salientar que propusemos noções provisórias, que estão sendo expostas neste momento para a análise destes dados e que serão reutilizadas em outros conjuntos de dados, para que possamos testá-las e, apenas assim, adotá-las de forma mais ampla e consolidada.

O interacionismo sociodiscursivo: estudar o papel da linguagem no agir e no desenvolvimento humano

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra no final do século XX, tem sido uma importante base de nossos estudos, pois se trata de uma proposta de compreensão e utilização das teorias de Vygotski, ao lado de outras, em nossa época e com objetivos didáticos e educacionais. Esse movimento se propõe, segundo Bronckart (1999), a investigar o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Além disso, no quadro do ISD, Bronckart (2008) propõe estudar o agir humano realizado por meio da linguagem, considerando que o trabalho é uma das formas de agir.

Neste artigo, por questões de espaço, não poderemos nos deter na apresentação de todos os conceitos que embasam o ISD e que estão na base de nossas análises, porém vamos detalhar alguns deles que utilizaremos neste artigo, sobretudo, o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999) e que foi elaborado, é importante ressaltar, com fins didáticos.

Bronckart (1999) propõe considerar, antes de qualquer análise, a situação de ação linguageira, ou o contexto de produção dos textos, sem os quais não se pode compreender de fato a macro e a micro-organização dos textos. Portanto, antes da análise textual, faz-se um levantamento de hipóteses sobre o contexto físico (emissor, receptor, momento e local físico) e sobre o contexto sociossubjetivo (enunciador, destinatário, objetivo da comunicação, local social) que deram origem ao texto. Após esse levantamento de hipóteses sobre o contexto, Bronckart (1999) propõe 3 níveis de análise: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização, responsáveis pela coerência temática do texto, e os mecanismos enunciativos,

responsáveis pela coerência pragmática do texto. No nível da infraestrutura geral do texto, temos o plano global dos conteúdos do texto, que é uma síntese linear do texto, como se fosse um resumo; temos também os tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração) e as eventuais sequências (descritiva, narrativa, injuntiva, explicativa, argumentativa e dialogal). No nível da coerência temática do texto, temos a coesão nominal, com retomadas anafóricas e catafóricas e a conexão entre as macro-ideias do texto. Finalmente, no nível da coerência pragmática, temos as vozes e modalizações. Para Bronckart (1999), as vozes podem emanar do autor empírico, de personagens ou serem vozes sociais. Por outro lado, as modalizações podem se dividir em lógicas (com valor de verdade ou de certeza), deônticas (indo da obrigação, do dever, à permissão), apreciativas (imprimindo um valor subjetivo ao enunciado, como bom, mau etc.) e pragmáticas (indicando as capacidades de ação, o poder fazer).

A partir do quadro teórico do ISD, temos analisado várias entrevistas em autoconfrontação e pudemos identificar uma importante alternância de dois tipos de discurso: o discurso interativo e o relato interativo (LOUSADA, 2006). Assim, vemos dois planos enunciativos que se alternam e permitem a reconstituição da experiência vivida, em relato interativo, para poder comentá-la, refletir sobre ela, em discurso interativo, o que possibilita se libertar dela para poder viver outras experiências. Assim, esse recurso coloca lado a lado o mundo narrado e o mundo comentado, propostos por Weinrich e retomados por Bronckart (1999), permitindo a reflexão, já que, pensar sobre o mundo narrado abre espaço para comentá-lo e, portanto, pensar sobre ele, ou seja, sobre o trabalho.

Também dentro do quadro teórico-metodológico do ISD, utilizamos a categoria das modalizações para observar a atitude do professor em relação ao que é dito sobre o trabalho. Temos observado uma grande ocorrência de modalizações lógicas, apreciativas, pragmáticas e deônticas, atuando para dar outros contornos aos enunciados e contribuindo para a reflexão sobre o trabalho. Ainda no nível dos mecanismos enunciativos, a categoria das vozes (do autor empírico, dos personagens e vozes sociais) tem sido bastante útil para a análise dos dados. Em pesquisas anteriores, observamos uma grande ocorrência de inserção de vozes: do professor durante a aula (autor empírico); dos alunos (personagens); e inúmeras vozes sociais, incluindo a das prescrições da didática. Para analisá-las, além de Bronckart (1999), temos utilizado outros

autores, tais como Maingueneau (2001) para compreender sobretudo que essas vozes introduzidas por meio de discurso direto, tentando reconstituir o que fora dito ou pensado durante a aula, são, na verdade, “simulacros” do real, uma vez que são reconstituídas pela memória. Nossa contribuição para esta análise foi a de duas categorias de vozes que advém do autor empírico: i) a voz da fala interior exteriorizada (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014), que ocorre quando o professor, durante a autoconfrontação, passa não mais a se dirigir ao interveniente ou ao colega, mas começa uma fala mais desconexa, com muitas hesitações, geralmente voltando o olhar para outro local, indicando indícios de um pensamento em curso; ii) a voz da fala interior reconstituída, que ocorre quando o professor, durante a autoconfrontação, reconstitui o que teria dito ou pensado no momento da aula, como uma forma de explicar o que estava ocorrendo naquele momento (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014). Como dissemos, essa voz da fala interior reconstituída é, na verdade, um simulacro (MAINGUENEAU, 2001) do que de fato ocorreu, pois a reconstituição do que teria sido dito ou pensado é feita pela memória, o que não garante que seja fidedigna.

Paralelamente ao quadro teórico-metodológico do ISD, temos utilizado outros conceitos teóricos de estudiosos dos textos e discursos, sempre que alguma outra categoria de análise se faz necessária. É o caso, por exemplo, dos estudos de Mondada (2002), Sitri (1996, 2006) e Marcuschi (2001) quando se trata de analisar a sequência dialogal característica das autoconfrontações. Em Marcuschi (2001) vemos que as pausas e hesitações, bastante frequentes nas autoconfrontações são mostras de um pensamento em curso, sendo realizado, o que nos mostra a função da AC para pensar o trabalho. Em Mondada (2002) e Sitri (1996, 2006), vemos a proposta de análise de dados orais evidenciando a construção de objetos do discurso, o que nos permite acompanhar o desenvolvimento e sua transformação durante as verbalizações. Os objetos de discurso adquirem novos sentidos, se modificam ao longo da interação, mostrando o dinamismo do diálogo e seu impacto na construção e reconstrução de sentidos.

O contexto da pesquisa e a metodologia de geração e análises de dados

O contexto de nossas intervenções e, também, de nossas pesquisas, são os cursos de extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Esses cursos são oferecidos à comunidade interna e externa da universidade, proporcionando ajudas de diversos tipos, desde bolsas para estudantes da Universidade e para funcionários, até bolsas para a terceira idade ou professores da educação básica.

Os professores desses cursos têm que ter um diploma de graduação, em qualquer área e podem, ou não, ter vínculo com a Universidade. No caso de terem vínculo, podem ser bacharéis cursando licenciatura, ou estudantes de mestrado ou doutorado. Eles têm geralmente nenhuma ou pouca experiência de ensino, pois, apesar de terem diploma de graduação, podem: ter diploma em outra área; serem recém-formados em Letras-Francês; terem se dedicado ao mestrado ou doutorado, sem experiência significativa de ensino. Muitas vezes, eles já deram aulas particulares, mas não em grupos, o que é mais desafiador. Além disso, o fato de ensinar uma língua estrangeira já é algo difícil, pois causa insegurança em jovens professores que ainda não a dominam perfeitamente.

Portanto, eles têm interesse em ensinar nesse contexto, pois sabem que há uma formação para o trabalho de ensino de língua francesa, com reuniões pedagógicas frequentes, um acompanhamento para preparar as aulas e, ao mesmo tempo, poucos riscos de um grande insucesso em sua primeira experiência de ensino. Na verdade, quando esses professores se inserem em escolas de ensino de língua, eles enfrentam situações com as quais não conseguem lidar e que lhes causam insatisfação. Esses problemas na gestão das situações de aulas muitas vezes fazem com que sejam demitidos e esta é a razão pela qual eles se interessam pelos cursos extracurriculares: trata-se de um espaço para poder “errar”, poder arriscar, realizar ações não apropriadas. Em outras palavras, os cursos extracurriculares de francês são um espaço para que os professores tenham a liberdade de agir, acertando ou não, porém sempre com o apoio do coletivo de professores que os constituem. Em outras palavras, é um espaço, para, como diria Darré (1994) exemplificando o conceito de gênero de atividade, evitar de errar sozinho diante da extensão de besteiras possíveis.

Nesse contexto, temos proposto várias intervenções ao longo dos últimos anos que foram objeto de várias publicações (LOUSADA, 2017, 2020a, 2020b). Desde o segundo semestre de 2016, os cursos extracurriculares sofreram certa transformação, o que gerou impacto no trabalho dos professores que já trabalhavam nesse contexto e que também influenciou os professores que iniciaram nesse momento ou um pouco depois. Neste artigo, propomo-nos a

apresentar as análises de uma intervenção ocorrida entre 2018 e 2020 que procurou contribuir para: i) a reflexão sobre o novo contexto de ensino, já que algumas modificações haviam ocorrido; ii) a formação de professores de francês que tinham recentemente começado a trabalhar naquele contexto.

Em 2018, em razão das transformações, decidimos pedir aos professores para falarem sobre seu trabalho, descrevendo pontos positivos, negativos, problemas, satisfações etc. Fizemos duas reuniões gerais, com todos os professores, cujo objetivo foi esse. Nessas reuniões, identificamos algumas temáticas recorrentes e perguntamos se alguns professores gostariam de serem filmados para podermos discuti-las. Dentre todas as temáticas abordadas, as abaixo foram as mais frequentes:

- L'aisance en salle de classe¹⁰ (8 vezes)
- La gestion du temps et de la parole¹¹ (6 vezes)
- Le portugais en classe de FLE¹² (5 vezes)

No final da segunda reunião geral, perguntamos aos professores quem gostaria de ter sua aula filmada e em qual situação/turma. Quatro professores se propuseram a serem filmados, dois deles em cursos regulares, que ocorrem com o uso de livro didático e dois outros em cursos em que o professor tem que criar o material didático. Dos quatro professores, um deles, pertencente à segunda dupla, acabou não podendo participar das filmagens no dia combinado por questões pessoais. Com dois dos professores que foram filmados em turmas regulares, foram feitas autoconfrontações simples e cruzadas. Após as autoconfrontações, temos trazido vários excertos para discussão com os outros docentes, em reuniões de restituição ao coletivo.

Os dois professores filmados começaram a dar aulas, ou seja, iniciaram o métier de professor, em nosso contexto. Um deles, Flávio, tem um pouco mais de experiência como professor, pois começou a dar aulas antes. Ele tinha aproximadamente cinco anos de experiência quando fizemos a filmagem. A professora, Fabiana, tinha acabado de começar a dar aulas, tinha apenas um semestre de experiência quando foi filmada e três semestres de experiência quando fez as autoconfrontações.

¹⁰ O termo "aisance" é de difícil tradução, mas pode ser compreendido como "desenvoltura", como uma certa facilidade para agir em determinada situação. Então, poderíamos traduzir como: desenvoltura em sala de aula.

¹¹ A gestão do tempo e da fala.

¹² O português na aula de Francês como Língua Estrangeira.

Das temáticas elencadas acima, trouxemos a terceira para discussão neste artigo, o português nas aulas de francês, pois, embora não seja a mais frequente nos dados analisados, ela já tinha aparecido em várias outras intervenções no mesmo contexto. Sendo assim, acreditamos que a seleção desses excertos para análise poderá contribuir para a compreensão do papel da língua materna ou L1 no ensino do FLE.

A presença do português no ensino do francês: uma reflexão sobre o papel das LM no ensino das LE

Neste artigo, por questões de espaço, fizemos escolhas para a apresentação da análise dos dados, portanto, não mostraremos todas as categorias do ISD, pois vamos nos concentrar em algumas categorias que servirão especificamente para discutir os dados visando a alcançar nossos objetivos.

Os excertos que trouxemos para análise foram extraídos da entrevista em autoconfrontação cruzada com Flávio e Fabiana. Apesar de que, como dissemos, encontramos seis momentos em que o uso do português foi objeto de discussão, analisaremos apenas dois excertos neste artigo. Antes de passarmos para o primeiro, é importante salientar que ambos os professores observaram, na aula do outro, que houve uso do português e ambos escolheram esses momentos para discussão na autoconfrontação cruzada. Além disso, é importante mencionar que o uso do português se transforma em “objeto do discurso” (MONDADA, 2002; SITRI, 1996, 2006), representado da seguinte forma: usar o português, porque usar o português, não ajuda usar o português. Há 30 ocorrências do termo « português » no excerto, o que atesta a importância da temática e o fato de que ocorre a construção de um objeto de discurso que é dinâmico, ou seja, a representação inicial sobre essa temática não é a mesma no início e no final da autoconfrontação.

No primeiro excerto, Flávio observa que Fabiana usa o português na aula e traz esse uso para discussão. Em um primeiro momento, Fabiana começa a explicar que estava com pressa e, para não perder tempo, usa o português. No entanto, essa escolha não foi fácil para ela. Podemos perceber isso pela quantidade de explicações que ela dá para sustentar esse uso da LM e pela necessidade que ela sente de explicar que a pressa a induziu a traduzir, para ter tempo de

fazer outras atividades com os alunos. Nesse excerto, vemos a voz da professora no momento da aula, sendo reconstituída tanto para mostrar o que ela teria dito aos alunos, quanto para indicar o que ela teria possivelmente pensado no momento da aula. A voz da fala interior reconstituída (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014) é importante, pois é ela que mostra o que a professora teria pensado naquele momento, para tomar a decisão entre duas possibilidades: usar o português e ir mais rápido, indo contra uma prescrição; ou não usar o português e demorar mais, indo contra outra prescrição: a de terminar a aula com uma atividade oral para os alunos. Podemos inferir que terminar com uma atividade oral é uma prescrição, pois ela aparece duas vezes associada a modalizações deônticas (*“era preciso propor uma atividade de expressão oral no final, eu tenho que terminar com a atividade oral”*¹³). Ela comenta, também, que, se tivesse mais experiência, teria provavelmente conseguido explicar o vocabulário rapidamente, evitando perder tempo e cumprindo as duas prescrições: não usar a LM e terminar com uma atividade oral para os alunos. Ela faz, assim, uma reconcepção (SAUJAT, 2002) das prescrições, gerais e para si mesma, em termos de preparação de aula, procurando adaptar o que tinha previsto para a sua aula. Explicar o vocabulário em francês e mais rapidamente parece ser, dentro da perspectiva que propusemos neste artigo, uma dificuldade, que é apresentada por Fabiana nesse contexto e que poderia não ocorrer com professores com mais experiência diferente. Vejamos o excerto:

Excerto 1: Autoconfrontação cruzada

Prof.	Minutos	Excerto
Fl	13'11''	Et la dernière chose, mais encore... parce que là... je trouve le moment d'usage du/du portugais en salle (...)
Fa	17'42''	Je vais être très sincère. J'étais pressée. Vraiment pressée . Parce que ::: on a fait beaucoup de choses dans ce cours : on a corrigé le devoir, on a travaillé une double page, le point langue, euh...
Fl	17'54''	Problème technique...
Fa	17'57''	Les problèmes techniques qu'on a eus, je pense que j'ai gaspillé sept minutes... l'activité de/de ::: de plus qui c'était l'activité d'Amélie Poulain et, à la fin j'ai encore travaillé « quelqu'un qui », « chercher quelqu'un qui » donc, c'est vraiment beaucoup de choses, donc je pense qu'à la fin... j'ai même dit ça aux élèves , dans l'activité de « chercher

¹³ *il fallait proposer une activité d'expression orale à la fin; il faut que je termine avec l'activité orale.*

		<p>quelqu'un qui», <i>j'ai dit aux élèves : « je vais traduire parce que je suis pressée»</i>. Et je veux proposer l'activité. J'ai dit ça. Je vais traduire tout de suite parce que... pour moi, à cette ::: à ce moment-là c'était plus intéressant de faire pratiquer la langue, de travailler la::: l'activité que::: de::: d'essayer d'expliquer en français pour un niveau 1, qui est difficile, je fais pas ça, pour le niveau 4, j'essaye vraiment de/de/de ::: d'expliquer en français... mais là, j'étais vraiment pressée.</p>
Fl	18'53''	<p>Non, c'est ça que je veux dire, même ici, tu fais pas ça tout le temps, hein ? à 17 et 31 t'as montré, t'as utilisé d'autres outils...</p>
Fa	19'02''	<p>Oui, bien sûr que si j'étais plus expérimentée, même pressée, ça serait possible d'expliquer en français, avec la bonne explication, vous voyez ? parce qu'on a un répertoire d'explication en français pour les mots du vocabulaire, et quand on est expérimenté on a tout de suite, l'élève demande, on répond, en français, et ils vont comprendre, parce que c'est la bonne explication, c'est rapidement, c'est rapide, mais::: moi non, et ::: là je voulais aller rapidement parce qu'il fallait proposer une activité d'expression orale à la fin, c'était mon intention, je voulais pas perdre beaucoup de temps, pour euh... donner beaucoup d'explications, parce que mon répertoire ne ::: ne m'a pas permis de donner la bonne question on français pour qu'ils euh... je m'en souviens d'un cours à toi (en se dirigeant à l'intervenante 2), parce que j'essayais de... d'expliquer ::: euh... c'était quel mot... sucré ::: je sais/du sucre... j'ai donné plusieurs phrases à l'élève, en français, elle ne comprenait pas, j'ai pris du temps, et tu es arrivé et tu as dit : ah, ce qu'on met dans le café, pour euh... ((rires)). Tu vois, c'était ça, c'était un manque, de la bonne explication, l'explication rapide, pour que les élèves du niveau 1, puissent comprendre, donc, j'étais pressée, je me suis dit: «Mon dieu, il faut que je termine avec l'activité orale». ((rires)).</p>
Fl	20'39	<p>Je dois courir... hum, hum...</p>
I2	20'42''	<p>Là tu as fait le bon choix ? alors, donc ::: choisir de traduire pour garder l'activité orale à la fin.</p>
Fa	20'50''	<p>Avec les outils::: que j'avais à l'époque, oui. Parce que je/je... je savais que j'irais tarder, si je/je commençais à expliquer en français, pour le niveau 1... mais c'est vrai qu'il y a des façons de le faire rapidement, c'est notre répertoire en tant que prof, on commence à acquérir, petit à petit, la bonne explication pour le/le/le vocabulaire.</p>

Fonte: Intervenção nos Cursos Extracurriculares de Francês – 2018-2021; Lousada, E., G.; Silva, D. B.

Nesse exemplo, vemos que havia um conflito de interesses, pois Fabiana não queria usar o português para explicar o vocabulário, porém, se explicasse em francês, ela não teria tempo de fazer uma atividade final de produção oral. A atividade oral no final aparece como uma prescrição, sendo modificada pelas modalizações deônticas, assim como o fato de não usar a LM. Essa prescrição, além de marcada por aspectos linguísticos, encontra respaldo na memória transpessoal do *métier*, como mencionamos na *Introdução*. O conflito de interesses, motivos, não a impede de escolher uma ação: tal como indica Vygotski (2003a), não temos a situação do

asno de Buridan que paralisaria a tomada de decisão, pois alguma experiência prévia influencia a escolha. Nesse sentido, temos o que também indica Vygotski (2003b) em outro texto: o homem está cheio de possibilidades a cada instante e o comportamento nada mais é do que a possibilidade que se concretizou, que venceu. Porém, tanto em Vygotski (2003b), quanto em Clot et al. (2001), vemos que as possibilidades que não “venceram” continuam atuando na vida psíquica das pessoas, o que explica que a questão da LM para Fabiana, embora tenha sido resolvida naquele momento da aula, continua interpelando-a, a tal ponto que ela escolhe essa temática para discussão na autoconfrontação simples e cruzada, tanto ao observar sua ação, quanto a ação de Flávio, como veremos no próximo excerto.

Fabiana, que havia explicado o uso que fez da LM em um momento de sua aula, também escolhe um momento em que Flávio, professor mais experiente do que ela, fez uso do português. Essa escolha é interessante, pois não é frequente que um professor menos experiente selecione para discussão um momento em que o professor mais experiente faz algo que vai de encontro às prescrições. Como o professor experiente já havia notado e comentado o uso do português na aula da professora menos experiente, ele acaba começando a explicar porque ele usa a LM naquele momento da aula. As explicações sobre a função da LM na aula de LE são muitas e estão em diversas partes da ACC, portanto, não podemos mencionar todas neste artigo. Algumas delas, que podemos abordar em outras publicações, são: se aproximar dos alunos; nos momentos de angústia; quando falamos de coisas ligadas ao português. Porém, a necessidade de ambos os professores de explicar o uso da LM, nos faz compreender que há uma prescrição que reforça o não uso do português na aula de francês. Essa prescrição é explícita em algumas abordagens metodológicas de ensino de línguas, como discutimos na *Introdução* e, pelo que compreendemos das verbalizações desses professores, ela aparece de forma implícita no exercício de seu *métier*.

Essa questão pode ser observada no excerto abaixo, em que o Flávio reflete sobre seus usos da LM em aula, procurando compreender quando e o porquê ele a usa, chegando a uma conclusão inusitada. Vemos que a questão do uso do português, da tradução do francês para o português, é trazida pelos alunos, que tentam encontrar correspondentes para aspectos gramaticais. Nesse momento, Flávio utiliza a voz da fala interior reconstituída (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014) para dizer que, quando eles vão falar “do português” (ou seja, do funcionamento da língua portuguesa), ele “fala em português”. No final do excerto, uma das

intervenientes faz uma pergunta decisiva: você acha que o uso do português ajuda? Nesse momento, vemos que Flávio faz uma pausa longa, para pensar sobre a questão, e seus gestos mostram isso. Aqui temos um exemplo da voz fala interior exteriorizada: o fato de parar para pensar e dizer frases entrecortadas por hesitações (*Au moins ça aide... je ne sais pas si ça aide... je ne sais pas si ça aide*), mostram que ele está pensando no momento em que está falando e, ao dizer algo aparentemente contraditório (ajuda, não sei se ajuda...), ele mostra que perdeu de vista seu destinatário. Depois disso, novamente, a voz da fala interior reconstituída é utilizada para mostrar o que ele teria dito aos alunos para explicar que traduzir sempre para o português não vai funcionar. Vejamos o excerto abaixo.

Excerto 2: Autoconfrontação cruzada

Prof.	Minutos	Excerto
Fl	0'04''	(...) Toujours par exemple quand on explique les pronoms les pronoms COI COD surtout le y en ... ils essaient toujours de trouver le correspondant portugais ... pour parler du portugais, je parle en portugais, et j'annonce, je dis: «bon, on va parler du portugais, on parle en portugais» , j'essaye d'être bien... euh, euh... j'essaye de/de/de/d'aller vite, j'essaye de ne pas perdre du temps, mais en même temps, si on parle du portugais on parle portugais. Pour ce moment-là, plus à l'aise, je ne sais pas, là c'est pas contrôlé, peut-être.
I2	1'05''	Entre le portugais et le français, c'est ça?
Fa	1'08''	Je me souviens d'une partie, je crois qu'à la fin de ta vidéo, tu as parlé portugais aussi. Ah... pour la question de noir, nègre... comment on dit ça en portugais, quem pode falar preto, quem não pode, se é negro, se é preto que fala, je crois que tu as parlé en portugais aussi.
I2	1'35''	Et tu penses que ça aide, le portugais ? par exemple, avec le pronom, si tu parles en portugais, à propos du portugais pour enseigner le pronom en, y, etc, COI...tu penses que ça aide, c'est ça?
Fl	1'52''	Hummm.... (pausa longa, Flávio mexe em sua barba), oui. Au moins... ça aide... je ne sais pas si ça aide... euh... pour qu'ils comprennent mieux... les structures en français, je ne sais pas, mais ça aide à... au moins à déconnecter... euh... de ne pas penser en portugais. Il vaut mieux pas penser en portugais parce que... Tu vois? portugais fonctionne comme ça (gst de la main de séparation – un doigt éloigne une main, et après l'autre) «nous sommes en train de voir ça, et ... vous voyez? si tu commences à ... vous voyez ? si vous commencez à/à/à.... Essayer de/de toujours traduire ou penser à... ça ne va pas marcher parce que nous n'utilisons pas ça en portugais, hein ? parce que voilà, dá-lhe alguma coisa, ce n'est pas comme ça!» On pourrait parler::: ce type de chose que je/je trouve que ça aide, pas forcément à/à.... Finalement comprendre les structures en français, mais au moins de quitter la dépendance de/des structures en portugais (...)

Fonte: Intervenção nos Cursos Extracurriculares de Francês – 2018-2021; Lousada, E., G.; Silva, D. B.

Vimos acima como Flávio reflete sobre o uso da LM em sua aula, observado por uma professora menos experiente, e, interpelado pela interveniente, conclui que esse uso não ajuda a compreender as estruturas em francês, mas ajuda, ao menos, para que os alunos não dependam do português. Segundo ele, a intenção é de usar a LM para mostrar que nem tudo funciona bem quando traduzimos para o português. Em outras palavras, falando em português para mostrar que as línguas não têm estruturas idênticas e que é difícil tentar encontrar sempre equivalentes, ele acredita que os alunos vão se tornar menos dependentes da LM.

Nesse exemplo, vemos que Flávio usa a linguagem para “pensar” o trabalho do professor de FLE, como menciona Friedrich a respeito de Vygotski (FRIEDRICH, 2010), para refletir em como ensinar uma língua estrangeira levando em conta o papel da LM em seu ensino. Assim, ele passa de uma prescrição que impede o uso da LM, para uma outra compreensão, um outro sentido para esse uso: o português pode ser útil para desconectar do português, ou seja, ele não precisa ser banido, seu uso poder ser apenas problematizado. Durante o diálogo da autoconfrontação cruzada, os sentidos atribuídos ao uso do português vão se modificando. O objeto de discurso “uso do português em aulas de francês” se transforma. Portanto, a linguagem, nesse processo de reflexão sobre o trabalho, atua como um instrumento psicológico, como aponta Vygotski (1997), que permite ver a situação de um ponto de vista externo.

O movimento que observamos nessa autoconfrontação em relação ao uso da LM é que, primeiramente, o professor mais experiente observa o uso pela professora menos experiente. Em um momento posterior, ela faz a mesma pergunta a ele e, em seguida, a interveniente faz uma pergunta de difícil resposta, ou seja, ela coloca um “problema”, para retomar Vygotski (1997), que leva Flávio a pensar sobre seu trabalho. Nessa reflexão, o sentido do uso da LM muda: de algo que era prescrito como algo a evitar, esse uso se torna benéfico para evitar que os alunos façam incessantemente correspondências com o português. Assim, Flávio “reconcebe” (SAUJAT, 2002) uma prescrição do ensino de LE, em função de seus alunos, seu contexto.

Enxergar o uso do português como uma prescrição, considerada como um conhecimento prévio sobre o ensino de línguas estrangeiras que se inscreve na memória do *métier*, nos permite compreendê-lo como um dilema, algo que, como os obstáculos descritos por Brousseau (2003), dificulta as novas aprendizagens, é um conhecimento anterior “parasita”. Corroborando com essa interpretação, o fato de que o uso do português suscitou questionamentos de ambos os

professores, com mais ou menos experiência, e também foi objeto de discussão em outras pesquisas (DUARTE, 2017; LOUSADA; DUARTE, 2021).

Conclusões

Neste artigo, tínhamos por objetivo discutir o papel da LM nas aulas de FLE com base nas verbalizações de professores em entrevistas em autoconfrontação. Para tanto, discutimos, brevemente, o papel da L1 em algumas metodologias de ensino de línguas, procurando compreender seu papel enquanto “prescrição” para o trabalho do professor. Também abordamos a questão da linguagem como instrumento psicológico que permite pensar o mundo (FRIEDRICH, 2010) ou, em nosso caso, pensar o trabalho de ensinar. Sendo assim, vimos que as autoconfrontações são um espaço em que os professores verbalizam sobre sua atividade de trabalho, refletindo sobre ela e construindo novas representações, atribuindo diferentes sentidos, ao longo das verbalizações, a suas ações.

Uma importante contribuição da análise das verbalizações dos professores nas autoconfrontações, foi a definição de três noções frequentes em pesquisas em que há uma coanálise do trabalho (dificuldade, conflito, dilema), mas em relação estreita com exemplos práticos. Assim, vimos que quando a professora se encontra entre duas possibilidades, tendo que escolher entre uma delas, e que essa escolha não é fácil, ainda que seja possível, estamos diante de um conflito. Em nossos dados, isso ocorreu quando a professora inexperiente teve que escolher entre traduzir o vocabulário para ir mais rápido e fazer a atividade oral, ou não traduzir e não fazê-la. Quando o professor relata algo que resultou em algum impedimento ao seu agir, ou seja, houve uma “não resposta” ou uma “resposta errada”, nos dizeres de Brousseau (2003), podemos estar diante de uma dificuldade, quando, por exemplo, a professora com menos experiência reconhece que, se tivesse mais experiência, teria outras maneiras de “responder” à dificuldade, encontrando uma solução mais apropriada do que traduzir.

Por outro lado, quando se trata de um conhecimento advindo de uma norma anterior, uma prescrição, quer seja implícita ou explícita, que causa entraves a maneiras novas de fazer o trabalho, ou seja, traduzindo algumas coisas para o português, dependendo da situação, podemos estar diante de um dilema, que funcionaria para o *métier* como o obstáculo funcionaria

para os alunos. Mais do que isso, para considerar que o uso da LM é um dilema do *métier*, baseamo-nos também em outras pesquisas que abordaram a mesma questão, ainda que trazidas por professores diferentes, como mencionamos.

Porém, mais do que as discussões que trouxemos acima, este artigo permitiu mostrar que a linguagem usada nas autoconfrontações se torna um meio, um “médium”, para citar Friedrich (2010), que permite pensar sobre o trabalho, transformando a relação dos professores com as prescrições, como, por exemplo, o fato de não usar a LM em aulas de LE. Nesse sentido, pudemos observar que a construção do objeto do discurso “uso do português” em aulas de francês foi se transformando na dinamicidade do diálogo e foi sendo compreendido de outra forma pelo professor. Assim, ao final da autoconfrontação cruzada, ao invés de algo que não deve ocorrer, o professor mais inexperiente percebe, “toma consciência” de que, o próprio uso do português pode sinalizar aos alunos que eles devem evitar uma equivalência absoluta. Isso ilustra o fato de que, no decorrer da ACC, há uma mudança de sentidos atribuídos aos objetos de discurso, uma mudança de representações sobre o uso da L1 em aulas de francês. Essa mudança de sentido induz a uma reconcepção das prescrições, podendo fazer, possivelmente, que a representação sobre o uso da LM em aulas de LE se transforme.

Embora as discussões que trouxemos para este artigo não sejam totalmente conclusivas e necessitem de mais análises e confrontações com outros dados e outros contextos, acreditamos que contribuímos, do ponto de vista teórico, para a reflexão sobre as noções de dificuldade, conflito e dilema e, do ponto de vista da caracterização do trabalho de ensinar línguas, demos um passo à frente na compreensão do uso da LM nas aulas de FLE. Considerar o uso da LM como um verdadeiro dilema no ensino das línguas estrangeiras pode ser uma reflexão importante para a formação de professores e para uma visão plurilíngue do ensino-aprendizagem de LE.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin, 1932.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BROUSSEAU, G. *Erreurs, difficultés, obstacles*. 2003. Disponible sur: <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/04/03-7f-Difficult%C3%A9s-et-obstacles.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021. [Document de travail non publié].

CAROLY, S.; CLOT, Y. Du travail collectif au collectif de travail: développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*. n.88, p.43-55, 2004.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.

CLOT, Y. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: DELEFOSSE, M. S.; ROUAN, G. (orgs.). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris: Dunod, 2001a, 125-146.

CLOT, Y. Editorial. *Education Permanente*. Dossier: clinique de l'activité et pouvoir d'agir, v.1, n.46, p.7-16, 2001b.

CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF, 2008.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. *Horizontes*, v. 35, n. 3, p.18-22, 29 dez. 2017.

CLOT, Y. et al. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*. Dossier: clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Paris, v.1, n. 46, p.17-25, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre commun de référence commun pour les langues*. Paris: Didier, 2001.

DARRÉ, J. P. Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In: DARRÉ, J. P. (ed.). *Pairs et experts dans l'agriculture*. Toulouse: Erès, 1994, p.15-29.

DUARTE, N. A. *O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira*. 2017, 336f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017. DOI:10.11606/D.8.2018.tde-26042018-145308. Disponível em: 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'auto-confrontation croisée. *DELTA*, v.1, n.19, p.123-154, 2003.

FRIEDRICH, J. *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement. une lecture philosophique et épistémologique*. Genève: Carnets des Sciences de l'Education. FAPSE, 2010.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993.

LOUSADA, E. G. *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. 2006, 333f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G. Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants débutants sur leur travail: prise de conscience, réflexion sur le métier, formation. In: SAUSSEZ, F. (org.). *Travail et apprentissages*. Dijon: Editions Raisons et Passions, 2017, p.103-121.

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, 2020a.

LOUSADA, E. G. Estudar os processos de desenvolvimento: contribuições para a formação de professores. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v.18, p.126-160, 2020b.

LOUSADA, E. G.; DANTAS-LONGHI, S. M. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (orgs.). *Gêneros de texto/discurso e desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014, p.143-166.

LOUSADA, E. G.; DUARTE, N. A. O uso da língua materna em aulas de francês: a entrevista em aloconfrontação revelando possíveis gestos genéricos. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v.13, n.1, p.12-43, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5492. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5492>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Contexto, 2001

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MONDADA, L. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. *Rev. de Letras*, v.1/2, n.24, p.11-130, jan/dez 2002.

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

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International, 1998.

SAUJAT, F. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. 2002. 187f. Tese (Doutorado em Systèmes d'apprentissage - systèmes d'évaluation) – Programa de pós-graduação da Université Aix-Marseille, Marseille, França, 2002.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (orgs.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

SITRI, F. Interdiscours et construction de l'objet de discours. *Linx*, n.8, p.1-16, 1996. DOI: 10.4000/linx.1158. Acesso em: 20 maio 2021.

SITRI, F. *La construction des objets de discours à la lumière de la thématization: les constituants thématiques multiples*. *Linx*, n.55, p.115-129, 2006. DOI: 10.4000/linx.396. Acesso em: 20 maio 2021.

VYGOTSKI, L. S. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute, 1997.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2003a.

VYGOTSKI, L. S. *Conscience, inconscient, émotions: la conscience comme problème de la psychologie du comportement*. Paris, La Dispute, 2003b.

Recebido em maio 2021.

Aprovado em maio 2021.