

ALDENICE DE ANDRADE COUTO

FORMAÇÃO INICIAL  
CRÍTICO-REFLEXIVA DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA EM UM  
CONTEXTO DE  
FRONTEIRA



ALDENICE DE ANDRADE COUTO

**FORMAÇÃO INICIAL  
CRÍTICO-REFLEXIVA DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA EM UM  
CONTEXTO DE  
FRONTEIRA**

UNIFAP  
Macapá-AP  
2019

Copyright © 2019, Aldenice de Andrade Couto

**Reitor:** Prof. Dr. Júlio César Sá de Oliveira  
**Vice-Reitora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone de Almeida Delphim Leal  
**Pró-Reitor de Administração:** Msc. Seloniel Barroso dos Reis  
**Pró-Reitora de Planejamento:** Msc. Luciana Santos Ayres da Silva  
**Pró-Reitora de Gestão de Pessoas:** Cleidiane Facundes Monteiro Nascimento  
**Pró-Reitor de Ensino de Graduação:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elda Gomes Araújo  
**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Alves Fecury  
**Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias:** Prof. Dr. João Batista Gomes de Oliveira  
**Pró-Reitor de Cooperações e Relações Interinstitucionais:** Prof. Dr. Manoel de Jesus de Souza Pinto

**Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá**  
Antonio Sabino da Silva Neto

**Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá**  
Fernando Castro Amoras

### Conselho Editorial

Ana Paula Cinta, Artemis Socorro do Nascimento Rodrigues, César Augusto Mathias de Alencar, Claudia Maria do Socorro Cruz F. Chelala, Daize Fernanda Wagner Silva, Elinaldo da Conceição dos Santos, Elizabeth Machado Barbosa, Elza Caroline Alves Muller, Jacks de Mello Andrade Junior, Jose Walter Cárdenas Sotil, Luís Henrique Rambo, Marcus André de Souza Cardoso da Silva, Patricia Helena Turolo Takamatsu, Patricia Rocha Chaves, Robson Antônio Tavares Costa, Rosilene de Oliveira Furtado, Simone de Almeida Delphim Leal, Simone Dias Ferreira e Tiago Luedy Silva

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C871 f	Couto, Aldenice de Andrade Formação inicial crítico-reflexiva de professores de língua estrangeira em um contexto de fronteira / Aldenice de Andrade Couto - Macapá: UNIFAP, 2019. Il.: 224 p.  ISBN: 978-85 -5476-060-1  1. Ensino. 2. Educação - Currículo. 3. Pesquisa Educacional. I. Aldenice de Andrade Couto. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.  CDD 378
--------	--

Imagem da capa: Marcus Vinícius Ribeiro Puresa  
Diagramação: Fernando Castro Amoras



Editora da Universidade Federal do Amapá  
www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br / Telefone (96) 4009-2801  
Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade,  
Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419

Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Dedico este livro a todos os participantes do estudo,  
pela boa vontade, compreensão e dedicação.

Dedico também a todos meus alunos, ex-alunos e  
professores de francês.

Dedico ainda ao meu único e amado filho, Adalberto,  
pela maturidade e carinho.

*Não nasci marcado para ser professor assim (como sou).  
Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na  
reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras prá-  
ticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce  
feito! Vamos nos fazendo aos poucos na prática social  
de que tomamos parte.*

(Paulo Freire)

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Esquema da Sequência Didática.....	68
<b>Figura 2</b> - Mapa da Guiana Francesa e do Amapá.....	72
<b>Figura 3</b> - Ponte binacional ligando o Amapá à Guiana Francesa..	188

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Modelo de Sequência Didática (GEDLE).....	69
<b>Quadro 2</b> - Plano de ensino do curso temático.....	73
<b>Quadro 3</b> - Resumo do perfil dos participantes da turma de Letras-Francês.....	76
<b>Quadro 4</b> - Dados do questionário inicial (pergunta 1).....	77
<b>Quadro 5</b> - Dados do questionário inicial (pergunta 3).....	79
<b>Quadro 6</b> - Dados do questionário inicial (pergunta 4).....	81
<b>Quadro 7</b> - Dados do questionário inicial (pergunta 8).....	82
<b>Quadro 8</b> - Dados do questionário inicial (pergunta 9).....	83
<b>Quadro 9</b> - Dados do questionário inicial (pergunta 10).....	84
<b>Quadro 10</b> - Dados do questionário inicial (pergunta 11).....	87
<b>Quadro 11</b> - Dados do questionário inicial (pergunta 12).....	88
<b>Quadro 12</b> - Dados do questionário inicial (pergunta 13).....	90
<b>Quadro 13</b> - Dados do questionário inicial (pergunta 14).....	92
<b>Quadro 14</b> - Dados do questionário inicial(pergunta 15).....	94
<b>Quadro 15</b> - Cronograma das entrevistas.....	98
<b>Quadro 16</b> - Descrição geral dos encontros da Sequência Didática 1 (SD1) .....	101
<b>Quadro 17</b> - Poema <i>L'accent grave</i> .....	105
<b>Quadro 18</b> - Descrição geral dos encontros da SD2.....	114
<b>Quadro 19</b> - Descrição geral dos encontros virtuais da SD2 .....	138

## LISTA DE SIGLAS

APROFAP	Associação dos Professores de Francês do Amapá
CELCFDM	Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand
CONSU	Conselho Universitário
DIPP	Diário de Itinerância da Professora-Pesquisadora
DIP	Diário de Itinerância dos Participantes
FLE	Francês Língua Estrangeira
GEDLE	Grupo de Estudos em Didática de Língua Estrangeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LE	Língua Estrangeira
LF	Língua Francesa
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
P-A	Pesquisa-Ação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
QF	Questionário Focalizado
QF1	Questionário Focalizado 1
QF2	Questionário Focalizado 2
QI	Questionário Inicial
SD	Sequência Didática
SD1	Sequência Didática 1
SD2	Sequência Didática 2
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UnB	Universidade de Brasília
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

# SUMÁRIO

	<b>PREFÁCIO.....</b>	11
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	15
<b>1.1</b>	<b>Contextualização e justificativa.....</b>	15
<b>1.2</b>	<b>Objetivos da pesquisa.....</b>	21
1.2.1	Objetivo geral.....	21
1.2.2	Objetivos específicos.....	21
<b>1.3</b>	<b>Perguntas de pesquisa.....</b>	21
<b>1.4</b>	<b>Organização do livro.....</b>	22
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	24
<b>2.1</b>	<b>Concepção de língua(gem).....</b>	24
2.1.1	Definindo e compreendendo gêneros discursivos....	27
2.1.2	Os gêneros discursivos na perspectiva dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem).....	33
<b>2.2</b>	<b>Formação de professores.....</b>	35
2.2.1	Breve contextualização da formação de professores de línguas.....	39
2.2.2	Formação de professores reflexivos.....	40
<b>2.3</b>	<b>Identidade e formação de professores de Língua Estrangeira...</b>	46
2.3.1	Compreendendo as concepções de identidade.....	49
2.3.2	Definindo identidade.....	51
2.3.3	Relacionando identidade e língua(gem).....	54
2.3.4	Discutindo identidade e ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.....	57

<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>61</b>
<b>3.1</b>	<b>A pesquisa qualitativa.....</b>	<b>61</b>
<b>3.2</b>	<b>A pesquisa-ação.....</b>	<b>64</b>
<b>3.3</b>	<b>Sequência Didática (SD).....</b>	<b>67</b>
<b>3.4</b>	<b>Contexto da pesquisa.....</b>	<b>69</b>
3.4.1	Breve histórico do curso de Letras-Francês.....	70
<b>3.5</b>	<b>A ética na pesquisa qualitativa.....</b>	<b>75</b>
<b>3.6</b>	<b>Os participantes.....</b>	<b>75</b>
<b>3.7</b>	<b>Instrumentos de coleta de registros.....</b>	<b>95</b>
3.7.1	Questionários.....	95
3.7.2	Entrevistas.....	96
3.7.3	Diário de Itinerância do Participante (DIP).....	98
3.7.4	Diário de Itinerância da Professora-Pesquisadora (DIPP).....	99
3.7.5	Gravação em vídeo e áudio das aulas.....	99
<b>3.8</b>	<b>Procedimentos de análise de registros.....</b>	<b>99</b>
3.8.1	Triangulação de dados.....	100
<b>3.9</b>	<b>Encontros do curso temático da Sequência Didática 1 (SD1).....</b>	<b>100</b>
3.9.1	O primeiro encontro.....	102
3.9.2	O segundo encontro.....	104
3.9.3	O terceiro encontro.....	107
3.9.4	O quarto encontro.....	107
<b>3.10</b>	<b>Encontros do curso temático da Sequência Didática 2 (SD2).....</b>	<b>114</b>
3.10.1	O primeiro encontro.....	116
3.10.2	O segundo encontro.....	123
3.10.3	O terceiro encontro.....	124
3.10.4	O quarto encontro.....	127
3.10.5	O quinto encontro.....	128
3.10.6	O sexto encontro.....	130
3.10.7	O sétimo encontro.....	133
3.10.8	O oitavo encontro.....	135
3.10.9	O primeiro encontro virtual da SD2.....	138
3.10.10	O segundo encontro virtual da SD2.....	139
3.10.11	O terceiro encontro virtual da SD2.....	139
3.10.12	O quarto encontro virtual da SD2.....	140

<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>143</b>
<b>4.1</b>	<b>Análise dos dados através dos eixos temáticos.....</b>	<b>143</b>
<b>4.2</b>	<b>Língua(gem) e gêneros discursivos nas aulas de FLE.....</b>	<b>144</b>
4.2.1	Língua(gem) e interação.....	144
4.2.2	Gêneros discursivos e ensino-aprendizagem de FLE.....	156
4.2.3	Gêneros orais <i>vs</i> escritos nas aulas de FLE.....	162
<b>4.3</b>	<b>Identities em jogo.....</b>	<b>167</b>
4.3.1	A identidade do “bom aprendiz” de FLE.....	167
4.3.2	A identidade do professor/aluno de FLE.....	173
4.3.3	Identidade em foco e formação reflexiva.....	181
<b>4.4</b>	<b>Formação inicial de professores de FLE: a questão da prática reflexiva.....</b>	<b>187</b>
4.4.1	Motivação e aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE).....	187
4.4.2	A concepção de erro: um elemento natural da aprendizagem.....	195
4.4.3	A concepção de ensino-aprendizagem do curso de Letras-Francês.....	200
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>211</b>
<b>5.1</b>	<b>Retomada dos objetivos e das perguntas de pesquisa.....</b>	<b>211</b>
<b>5.2</b>	<b>Implicações dos resultados da pesquisa.....</b>	<b>214</b>
<b>5.3</b>	<b>Limitações da pesquisa.....</b>	<b>214</b>
<b>5.4</b>	<b>Perspectivas para futuros estudos.....</b>	<b>216</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>217</b>



## PREFÁCIO

Bakhtin, em seu texto *Para uma filosofia do ato responsável*, de 1920-24, tradução de 2012, nos faz refletir sobre a singularidade de nossas experiências no existir:

“(...) sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular de um existir único.” (BAKHTIN, 2012, p. 96)

Como professora universitária, considero como uma de nossas missões mais prazerosas a tarefa de orientar trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica, mestrado e doutorado. Orientar Aldenice de Andrade Couto em seu mestrado na Universidade de Brasília foi um desses presentes que a vida acadêmica me ofereceu. Pesquisadora rigorosa e professora engajada intelectualmente em sua práxis – levando em conta que ser professor requer estabelecer uma constante relação entre reflexão e ação – afetiva e amorosamente envolvida com seus alunos – levando em conta a necessidade do amor (Paulo Freire) e dos erros (Edgar Morin) na vida docente – Aldenice desenvolveu este estudo para o qual tenho a satisfação de fazer o presente prefácio.

O objetivo de sua investigação foi o de realizar um estudo sobre a formação crítico-reflexiva de professores. A autora considera que para favorecer esse tipo de formação é preciso propiciar aos futuros professores a oportunidade de construir discursos que lhes permitam atuar como intelectuais transformadores.

Nesse sentido, Aldenice assume a necessidade e o desafio de rea-

lizar a pesquisa que apresento, visando desenvolver um processo de ensino-aprendizagem crítico e reflexivo. Esse processo tem a função de possibilitar ao professor em formação promover ações de intervenção em sua realidade, levando à reflexão sobre a prática da docência. Cabe enfatizar que a autora defende que esse deve se iniciar no primeiro ano de ingresso dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras.

Como objetivo geral de seu estudo, a pesquisadora estabeleceu, na introdução da atual publicação, que é o de: “Analisar o uso de gêneros discursivos escritos/orais como propiciador do engajamento discursivo dos alunos na língua francesa, visando ao desenvolvimento de uma interação crítico-reflexiva”.

Para atingir esse objetivo foi necessário seguir algumas etapas que são redigidas de forma clara, reflexiva e didática nos cinco capítulos que compõem o trabalho. A contextualização e justificativa, o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como as perguntas que nortearam o estudo são detalhados no primeiro capítulo.

No capítulo dois, a autora discute as principais linhas teóricas que fundamentaram suas reflexões em três grandes eixos. O primeiro se refere à concepção de língua(gem) e expõe as bases da definição dos gêneros discursivos na perspectiva dialógica, sócio-histórica e ideológica. O segundo, relacionado aos estudos sobre identidades, propõe reflexões sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as questões identitárias. Para concluir este capítulo, o terceiro eixo diz respeito à formação de professores e tem o objetivo de discuti-la sob uma perspectiva crítico-reflexiva.

O capítulo três se destina a apresentar a metodologia de pesquisa adotada, ressaltando a importância da pesquisa qualitativa e discutindo aspectos conceituais e práticos da Pesquisa-Ação e seus instrumentos de coleta de dados. Ainda nesse capítulo, a autora descreve os encontros com os participantes da pesquisa no âmbito do curso temático oferecido como parte do estudo e as características das professoras e dos professores em formação. Perpassam pelos capítulos informações e reflexões sobre a realidade na qual vive a pesquisadora e professora Aldenice de Andrade Couto no estado do Amapá, o que para a leitora e o leitor de todo o país será de grande valia, com a intenção de propiciar um contato com o trabalho rigoroso desenvolvido pelas e pelos colegas da região.

No capítulo quatro são apresentadas, de forma viva e dinâmica, que dá voz a cada uma e a cada um dos participantes da pesquisa, a análise de dados e a discussão dos resultados alcançados. O capítulo cinco e as considerações finais encerram de forma aprofundada as densas reflexões trazidas pela pesquisa e, como ressalta a autora, mostram o pioneirismo da iniciativa no estado do Amapá. Como não poderia deixar de ser, ao finalizar o seu texto, Aldenice abre perspectivas para a realização de investigações futuras, sublinhando a necessidade de se pensar a formação inicial para professores de línguas estrangeiras hoje no Brasil.

Para concluir o presente prefácio, faço minhas novamente as palavras de Bakhtin, vislumbrando a experiência única das e dos participantes desta pesquisa e a vivência sempre singular de cada sala de aula em que entramos a cada início de semestre, de cada nova orientação que toma forma e de cada novo projeto de pesquisa que se delinea.

A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo. A razão teoria em sua totalidade não é senão um momento da razão prática, isto é, da razão decorrente da direção moral de um sujeito único no evento do existir singular. Este existir não é definível pelas categorias de uma consciência teórica não participante, mas somente pelas categorias da participação real, isto é, do ato, pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo (BAKHTIN, 2012, p. 59).

Maria da Glória Magalhães dos Reis



## INTRODUÇÃO

# 1

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 31).

Neste capítulo, apresento o percurso da investigação aqui relatada, o qual está dividido em quatro seções: contextualização e justificativa; objetivos da pesquisa; perguntas de pesquisa e, por fim, a organização do livro.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN/96), várias iniciativas governamentais, dentre elas a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), permitiram a produção de importantes documentos que precisam ser levados em conta para refletir sobre a formação de professores, sobretudo da educação básica. Esta reflexão não se encerra, entretanto, nesses documentos. Mostra-se relevante “pensar também no contexto complexo e contraditório em que os professores exercerão sua profissão. Não se pode esquecer a desvalorização da profissão de professor no Brasil, as carências crônicas das escolas públicas” (MALDANER, 2007, p. 211).

Os professores, tanto de Língua Materna (LM) quanto de Língua Estrangeira (LE), que já estão em serviço, veem-se diante de mudanças culturais que alteram comportamentos, mudam valores e desencadei-

am necessidades que desconhecem e para as quais não foram preparados.

No que tange ao ensino-aprendizagem de uma LE, Moita Lopes (2002a, p. 179) aponta que tradicionalmente os cursos de formação de professores de línguas têm incluído, minimamente, aspectos relativos à competência linguística do aluno-professor, a sua competência literária e a sua competência comunicativa. Em outras palavras, a formação que o professor recebe não lhe permite “fazer escolhas sobre o quê, o como e o por que ensinar que sejam informadas teoricamente”. Com base em pesquisas e reflexões, acredita-se, em primeiro lugar, que todo professor de línguas deveria atentar-se para três elementos fundamentais em sua profissão: a competência linguística, a competência didático-pedagógica e a competência crítico-reflexiva, conforme sugere Cavalcanti (1999).

A motivação para iniciar um estudo sobre o tema aqui proposto partiu de uma grande inquietação sobre minha prática pedagógica: a reflexão acerca da formação de professores sempre esteve presente em minha vida profissional. Antes de entrar na universidade, em 2004, trabalhava como professora de Francês Língua Estrangeira (FLE) em um Centro de Línguas e desenvolvia um trabalho como tutora<sup>1</sup> junto aos professores das escolas públicas do estado do Amapá. Nesse período, já tinha uma grande preocupação com a formação dos professores, embora não tivesse uma preparação sólida para desenvolver o referido trabalho, visto que na época tinha pouca leitura sobre formação de professores.

Ao entrar na universidade, essa angústia se intensificara ainda mais, por entender que ser professor de línguas estrangeiras “envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer ...” (LEFFA, 2001, p. 333).

Na universidade, eu não seria apenas uma professora, aquela que treina simplesmente os alunos; porém, formadora de futuros pro-

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo tutora para designar o professor encarregado de acompanhar os professores (de francês) iniciantes das escolas públicas de Macapá, no que tange à formação linguística e pedagógica. Em 2003, eu trabalhava no Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand – centro de referência (gratuito) para o ensino-aprendizagem do (FLE) no Amapá. No ano seguinte comecei a trabalhar na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

fessores de Francês Língua Estrangeira (FLE), haja vista que trabalho com alunos do Curso de Letras-Francês. Desta forma, precisaria ir muito além do treinamento, termo considerado por Richards e Nunan (1990) como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica, isto é, a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos.

Nessa perspectiva, para ser formadora, sempre tive a consciência de que precisava ir além do treinamento, pois formar, a meu ver, é uma preparação para o futuro; logo, trata-se de um ato bem mais complexo. Nas premissas freirianas, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também, da quase obstinação” (FREIRE, 2011, p. 16).

Leffa (2001) corrobora o mesmo pensamento salientando que a formação é uma preparação mais complexa do professor, envolve a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento.

Nesse sentido, concordo com o autor acima citado ao salientar que a formação é diferente, já que busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor, enquanto o treinamento se limita ao aqui e agora, a formação olha além.

Com essa perspectiva, desenvolver um estudo sobre a formação crítico-reflexiva de professores é um convite para reviver minhas inquietudes, perplexidade, à procura do que é ser professor nos dias atuais, já que “toda formação é uma formação de si. Há necessariamente e sempre um ser em formação” (DAHLET, 2004, p. 17)<sup>2</sup>.

Julgo pertinente pontuar que formar professores é um desafio a todos que acreditam em uma educação de qualidade. Eis aqui um grande desafio: formar professores numa perspectiva crítico-reflexiva, em outras palavras, um professor “capaz de colocar nos recursos múltiplos de seu repertório os meios de se expressar, de comunicar, de se identificar, de compreender o outro em situações diversificadas”<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Texto original: Toute formation est une formation de soi. Il y a nécessairement et toujours être en formation.

<sup>3</sup> Texto original: capable de puiser dans les ressources multiples de son répertoire les moyens de s'exprimer, de communiquer, de s'identifier et de comprendre l'autre dans des situations diversifiées.

(CASTELLOTTI, 2001, p. 106). Nessa mesma direção, Rocha; Basso (2008) sublinha a importância de proporcionar aos indivíduos, neste caso, os professores de FLE em formação, a construção de caminhos que os ajudem a compreender não somente o conhecimento de si próprios, mas, sobretudo, a compreensão dos contextos que os cercam. Assim, a autora enfatiza que se é desejável:

Construir caminhos que os ajudem no conhecimento de si próprios e da sociedade em que vivem, a compreender melhor os contextos que os cercam, fortalecendo-os com uma visão positiva e crítica de si mesmos e das diferenças, a integrá-lo num mundo plurilíngue, pluricultural e densamente multisemiotizado em que vivemos, a fim de fortalecer sua autoestima, capacitando-os a agir e a comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas, preparando-os para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhes igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino (ROCHA; BASSO, 2008, p. 20).

Para tanto, juntamente com Giroux (1988, p. 29), entendo ser importante mencionar que os professores de FLE precisam desenvolver discursos que lhes permitam atuar mais especificamente como intelectuais transformadores, visto que enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e os conhecimentos necessários para atuarem como cidadãos críticos e comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e da exploração.

Diante de tais pressupostos, creio, ecoando Freire (2011), que o elemento crucial de uma abordagem crítico-reflexiva consiste no momento da reflexão crítica acerca de sua prática docente, e que ao pensar criticamente sobre essa prática é que o educador terá a possibilidade de melhorar suas práticas futuras.

É nesse sentido que assumo a necessidade de instaurar uma pesquisa visando desenvolver um processo de ensino-aprendizagem crítico e reflexivo, que possibilite ao aluno promover ações de intervenção em sua realidade como cidadão e futuro profissional e que favoreça a reflexão sobre a prática da docência, que deve se iniciar no primeiro ano de ingresso dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras.

Um ensino-aprendizagem baseado no princípio da teoria dos gêneros discursivos poderá, em minha acepção, estimular ações e projetos que permitam a inserção do professor-aluno<sup>4</sup> de FLE em atuações concretas e fomentar meios para prepará-los para atuar em diferentes dimensões. Logo, o trabalho com os gêneros discursivos pode ser de extrema importância para a efetivação de mudanças na qualidade do ensino do FLE, pois “além da competência discursiva e linguística, o aluno, para exercer a cidadania, também deve desenvolver sua capacidade de leitor crítico, bem como deve adotar uma perspectiva plural e de respeito à diferença, no que tange às linguagens sociais” (FIGUEIREDO, 2005, p. 110).

Assim como Figueiredo (2005), considero o trabalho com gêneros na perspectiva discursiva, de grande importância para o ensino-aprendizagem da Língua Francesa (LF), pois além de ampliar o diálogo com a realidade e proporcionar um novo olhar sobre a linguagem, pode permitir também a abertura de portas e janelas da sala de aula para a vida.

Barbosa (2001) aponta algumas razões de ordem pedagógica ou didática que sustentam tal adoção no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), logo, essas mesmas razões, a meu ver, podem ser válidas para o ensino da Língua Francesa (LF):

- A consideração dos gêneros do discurso possibilita uma maior especificação da qual o termo letramento ou práticas letradas parece carecer;
- Através do trabalho com diferentes gêneros do discurso e da consideração dos gêneros primários e secundários e de suas inter-relações é possível pensar numa solução de continuidade entre o desenvolvimento da oralidade e da escrita;
- A consideração dos gêneros do discurso permite um melhor tratamento da oralidade, que nessa perspectiva, passa a ser focada sempre em relação aos gêneros orais;
- Os gêneros seriam megainstrumentos que incluiriam outros instrumentos, consideração essa que fornece pistas a propósito do que ensinar e do como ensinar de forma contextualizada;
- O trabalho baseado em gêneros permite a integração contextu-

---

<sup>4</sup> Para este estudo, utilizo o termo de forma intercambiável para referir-me também ao professor em serviço, por acreditar que alguns alunos já exercem a profissão.

alizada de atividades de compreensão, produção de textos e análise linguística;

- A escolha de gêneros do discurso fornece parâmetros e princípios que impediriam a construção de propostas curriculares demasiadamente abertas, desarticuladas, garantindo uma maior eficácia das mesmas;

- O trabalho com os gêneros do discurso, ao mesmo tempo em que supõe o uso de competências, favorece seu desenvolvimento, na medida em que pressupõe relações de diferentes naturezas - linguísticas, textuais, discursivas etc (BARBOSA, 2001, p. 107).

A partir das considerações feitas e com base nas palavras de Barbosa (2001), o trabalho com os gêneros discursivos pode ser uma grande contribuição para a efetivação da prática de formação reflexiva de professores de FLE em um contexto de fronteira, pois tal trabalho requer, por parte dos professores em formação, leituras variadas, pesquisas e conhecimento teórico.

O Amapá é o único estado que faz fronteira com um Departamento Francês, assim, o ensino de FLE se intensifica, por diversas razões, dentre elas, o Acordo de Cooperação entre Brasil e França, os intercâmbios entre o Amapá e a Guiana Francesa, a construção da Ponte que liga essas duas regiões, bem como a construção da Universidade Binacional, na cidade de Oiapoque. Essas relações dinamizam diversos setores, a saber, econômico, comercial, cultural e educacional. Tais atividades envolvem tanto o ensino da língua francesa no Amapá, quanto da língua portuguesa na Guiana.

A exemplo, pode-se citar o intercâmbio transfronteiriço, o qual já é uma realidade, desde 2012, e contempla duas grandes áreas: professores e estudantes da rede pública de ensino. O encontro ocorre no Amapá e envolve tanto estudantes de língua portuguesa e professores que ensinam o idioma brasileiro como LE na Guiana Francesa, bem como professores de FLE e seus alunos. O referido encontro visa criar uma conexão com a língua portuguesa brasileira aos guianenses e proporcionar tal experiência aos brasileiros que vão à Guiana Francesa.

A língua francesa no Amapá apresenta um quadro particular, o que possibilita um contato autêntico com usuários da língua francesa e tal situação, a meu ver, precisa ser largamente explorada no ensino de língua estrangeira. Assim, um ensino-aprendizagem contemplando

o uso dos gêneros discursivos nas aulas de FLE, poderá possibilitar a atuação na referida língua em ações de língua(gem) escrita e oral.

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar o uso de gêneros discursivos escritos/orais como propiciador do engajamento discursivo dos alunos na língua francesa, visando ao desenvolvimento de uma interação crítico-reflexiva.

### 1.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar de que forma os alunos interagem comunicativamente na língua francesa, mediante os gêneros discursivos escritos/orais;
2. Explorar a contribuição dos gêneros discursivos escritos/orais para aprendizagem significativa da LE;
3. Discutir e refletir sobre o papel do professor em formação no curso de Letras-Francês em um contexto de fronteira.

## 1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

A fim de investigar o processo de formação inicial dos professores de Francês Língua Estrangeira (FLE), as perguntas de pesquisa norteadoras deste estudo são: (1) De que maneira os gêneros discursivos escritos/orais podem propiciar a formação crítico-reflexiva junto aos estudantes de licenciatura do Curso de Letras-Francês? (2) Como esse tipo de formação pode contribuir para a (re)construção das identidades desses estudantes, futuros professores de FLE, em um contexto de fronteira?

As questões acima motivam meu olhar como pesquisadora, pois trabalho como docente de futuros professores de FLE, em uma instituição de ensino superior, e este estudo permitirá realizar um trabalho mais dinâmico, motivar os futuros professores de FLE, além de contribuir para um ensino mais crítico e reflexivo.

## 1.4 ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

Neste tópico, apresento a organização do livro, o qual se dá em cinco capítulos. No capítulo um, introdução, apresento a contextualização e justificativa, o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como as perguntas que nortearam este estudo.

No capítulo dois, discorro sobre o referencial teórico, o qual propõe algumas reflexões referentes aos três grandes temas que o compõem. Assim, o primeiro, sobre concepção de língua(gem) expõe as bases da definição dos gêneros discursivos na perspectiva dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). O segundo, relacionado à teoria das identidades, evidencia a definição e as concepções de identidades, propõe também algumas reflexões sobre ensino-aprendizagem de LE e as questões identitárias. Por fim, o terceiro, concernente à formação de professores, evidencia uma breve contextualização acerca da formação de professores de línguas e discorre sobre a formação crítico-reflexiva.

No capítulo três, apresento a metodologia de pesquisa adotada, ressaltando a importância da pesquisa qualitativa, e teço considerações detalhadas concernentes aos aspectos conceituais da Pesquisa-Ação (P-A), instrumentos de coleta de dados, bem como descrevo os encontros referentes ao curso temático, por meio do qual os dados foram coletados, apresento também o cenário da pesquisa, a caracterização das participantes, o período de coleta de dados, a questão da ética na P-A, os participantes e suas representações observadas através do questionário inicial, além de apresentar também um breve percurso do curso de Letras-Francês.

No capítulo quatro, apresento a análise de dados e a discussão dos resultados alcançados, os quais resultaram da triangulação de registros levantados através dos seguintes instrumentos: diário de itinerância do participante, diário de itinerância da professora-pesquisadora, questionários, entrevistas e produção dos alunos. A discussão articula três eixos a saber: 1) língua(gem) e gêneros discursivos nas aulas de FLE, 2) identidades em jogo e 3) formação inicial de professores de FLE: a questão da prática reflexiva.

No capítulo cinco, são tecidas algumas considerações sobre a investigação e retomo os resultados que permitem responder as perguntas da pesquisa. As considerações finais delineadas tentam mostrar

como este estudo contribui para a reflexão sobre a formação de professores, sobretudo por se tratar de um trabalho pioneiro no estado do Amapá.

No mesmo capítulo, apresento algumas sugestões para a realização de investigações futuras que a meu ver serão importantes para o processo de formação inicial de professores de FLE.

# 2

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2011, p. 39).

Neste capítulo, discorro e descrevo cada um dos construtos que norteiam o estudo da pesquisa aqui relatada, isto é, apresento o referencial teórico que embasa as ideias apresentadas e que foram de suma importância para a análise de dados.

Primeiramente, discuto as teorias de língua(gem) com o objetivo de justificar o arcabouço teórico aqui utilizado. Em seguida, abordo a teoria dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin (1988, 2003, 2009, 2013) e Marcuschi (2003). Em seguida, discorro sobre as teorias concernentes à questão identitária no ensino de LE. Por fim, discuto as abordagens na perspectiva do professor reflexivo de Perrenoud (1993, 1999, 2000, 2001, 2002), de Schön (2000) e de Dewey (1959).

### 2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)

Todos os múltiplos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, conforme teoriza Bakhtin (1988), logo, é perfeitamente compreensível que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana. Contudo, essa multiplicidade não contraria a unidade nacional de uma língua, já que o emprego daquela se efetua em forma de enunciados orais e escritos concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 1988, p. 261).

Para esse mesmo autor, as relações entre linguagem e sociedade

são indissociáveis, visto que as diferentes esferas da atividade humana, compreendidas como domínios ideológicos (jurídico, religioso, educacional, jornalístico), dialogam entre si e produzem em cada esfera formas relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros discursivos. É nesse sentido que a linguagem possibilita a construção social da realidade e a interação entre sujeitos.

A língua(gem)<sup>5</sup> é de natureza dialógica porque só existe com e no diálogo entre as pessoas, e é discursiva porque o ser humano é capaz de gerar diversas formas e meios de se comunicar na sociedade, criando os mais variados e complexos gêneros discursivos. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 262), “a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. Portanto, eles são responsáveis por organizar a experiência humana, atribuindo-lhes sentido, são os meios pelos quais vemos e interpretamos o mundo e nele agimos.

Assim sendo, vale lembrar aqui, contudo, que a língua(gem) não é “um meio neutro que penetra livre e facilmente a propriedade privada representada pelas intenções do emissor, uma vez que ela é carregada – ou sobrecarregada – das intenções dos outros” (BAKHTIN, 1988, p. 294). O referido autor considera que o uso da língua(gem) é um ato mormente social e político, ligado às formas como os indivíduos definem o significado e constroem suas relações com o mundo, por meio de um diálogo contínuo com os outros. Dito de outra maneira, os gêneros são sensíveis a fenômenos socioculturais, portanto, passíveis de reconstrução.

Nesse prisma, ao lado de Bakhtin (2003), Bazerman (2006a, 2006b) e Rojo (2010), procuro modos de tratar a língua(gem) que destabilizem visões tradicionais, orientadas por concepções monolíticas, e compreendam a língua(gem) como parte de práticas sociais. Para Bakhtin (2003), o que importa no estudo da língua é o seu caráter interacional, enunciativo e discursivo, isto é, a língua está sempre a serviço de um locutor que a usa em uma determinada condição de enunciação. Assim, a língua é um produto coletivo, isto é, um fenômeno social, que se expõe dentro de um contexto ideológico. Portanto, as mudanças que ocorrem no meio social são refletidas na língua e

---

<sup>5</sup> Utilizo o termo língua(gem) por acreditar que língua e linguagem estão sempre imbricadas.

essa, sendo uma ferramenta de uso interacional, sustenta-se pela interação verbal e não verbal, referindo-se tanto à produção oral quanto à escrita. No entanto, a interação verbal é uma necessidade de comunicação do indivíduo com o seu meio social.

Pelas mesmas razões, entendo também, com o autor supracitado, que é a partir da interação verbal oral ou escrita, imersa em um incessante processo de constituição e ruptura entre o Eu e o Outro, isto é, marcada pelo dialogismo, que surge a consciência do indivíduo como ato sociocultural e ideologicamente situado.

Dessa forma, concordo plenamente com Bakhtin, ao teorizar que é na ideia de dialogismo ininterrupto que se baseiam e se fundamentam as noções de alteridade e de um sujeito sempre incompleto, simultaneamente individual e social, singular e plural, que vivencia o processo, ininterrupto e tenso, de tornar as palavras alheias, próprias. Bakhtin (2003) enfatiza que antes de ser individual, o discurso de um agente é sempre de outros, por isso o enunciado é repleto de palavras dos outros, carregando uma gama de tonalidades dialógicas, sem as quais seria impossível interpretá-lo.

Ainda de acordo com esse mesmo autor, as relações sociais em todos os domínios se dão entre sujeitos cultural e historicamente constituídos por meio da linguagem, isso significa dizer que a linguagem vai se materializar na comunicação dialógica dos sujeitos que a utilizam. Esses sujeitos, por sua vez, estão situados em um espaço e tempo determinados e imersos em um universo de signos socioeconômico, político, cultural e historicamente marcado.

O discurso existe em forma de enunciados, considerados unidades concretas e reais de comunicação discursiva. Comunicação, na sua concepção, não está limitada unicamente a “processos ativos de discurso do falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte” (BAKHTIN, 1988, p. 271). Na verdade, o que o autor quer dizer é que o interlocutor assume, diante do enunciado, uma ação responsiva, visto que ao compreender o significado do discurso, concorda, discorda ou o completa. Esta resposta pode ser dada necessariamente por enunciados, ações ou até pelo próprio silêncio.

Nesse contexto, ainda orientada pelo pensamento bakhtiniano, compreendo, portanto, que as questões relacionadas ao enunciado/enunciação ocupam um lugar primordial para a concepção de lin-

guagem que conduz o pensamento do autor, já que ela é concebida do ponto de vista histórico e social. Nesse prisma, para que a comunicação se concretize há a inclusão dos sujeitos e da polifonia de vozes, isto é, a presença de diversas vozes no mesmo enunciado, por isso, “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 1988, p. 297).

Bakhtin (1988) pontua, ainda, que todo enunciado é um diálogo, visto que na interação por meio da linguagem se observa que sempre há uma intenção e uma ideologia por trás de toda a prática discursiva. Segundo ele, “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1988, p. 319). Para tanto, existe uma alternância entre os sujeitos no interior dessa comunicação. Contudo, o enunciado, no diálogo, faz parte de um enunciado contínuo, em que a língua é vista como um fenômeno social, tornando-se inseparável do fluxo da comunicação verbal. Em relação ao uso da língua na interação, o filósofo russo ressalta que:

[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma e doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos de enunciados relativamente estáveis, sendo isso que denominamos gênero do discurso (BAKHTIN, 1988, p. 279).

Desse modo, concordo plenamente com o autor acima citado, o qual ressalta que para ocorrer uma boa comunicação, faz-se indispensável que as entidades língua, enunciado e gênero do discurso estejam fortemente imbricadas. Logo, as diversas esferas da atividade humana dão origem a vários gêneros do discurso, que resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um determinado enunciado. Esse assunto será tratado com mais consistência na seção seguinte.

### 2.1.1 Definindo e compreendendo gêneros discursivos

Bastante utilizada pela retórica e pela literatura designadamente literária, a palavra “gênero”, segundo Todorov (1980), tem sido usada

desde Platão, cujo objetivo era assinalar o lírico, em que apenas o autor falava; o épico, em que o autor e a personagem falam; o dramático, em que simplesmente a personagem falava.

Em linguística, o termo tem sido associado ao trabalho do filósofo e pensador russo Bakhtin, o qual propõe que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, cuja utilização da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana, como já foi dito.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo prático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas, e sobretudo, por sua construção composicional. Nesse sentido, Brandão (2001, p. 26) pontua que “o estudo de gêneros foi uma constante temática, interessava aos antigos, tanto na retórica quanto às pesquisas em semiótica literária e teorias linguísticas”. Para se referir à expressão gênero, Marcuschi (2003, p. 22-23) a utiliza:

Como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio- comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Marcuschi (2003) ressalta outros aspectos dos gêneros, salientando que são entidades sociodiscursivas e formas de ação social, logo, caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, pois surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, situando-se e se integrando funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.

O autor salienta ainda que os gêneros se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas simples peculiaridades linguísticas e estruturais, ainda que em muitos casos são as formas que determinam o gênero, são de difícil definição formal. Ele continua pontuando que os gêneros não são entidades formais, mas, sim, entidades comunicativas, por se constituírem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e

dizer o mundo.

Marcuschi (2003) defende que um ensino que focalize o aprendizado da língua portuguesa, a exploração dos gêneros textuais nas modalidades da língua falada e escrita será, presumivelmente, mais bem-sucedido, visto que os alunos se apropriam de maneiras de se expressar distintamente nas manifestações às quais sejam expostos. Vejo que isso não seria diferente nas aulas de língua estrangeira, visto que a sala de aula pode e deve ser um ambiente plural, em sua diversidade inegável e simultaneamente singular, em sua unicidade evidente, proporcionando espaço para a prática social real e a troca de experiências relevantes, não somente para o ensino-aprendizagem, mas, também, para a vida do educando.

Para Bakhtin (1998), os gêneros são aprendidos ao longo de nossas vidas, seja quando participamos de determinado grupo social, ou como membro de alguma comunidade. Portanto, os gêneros são padrões comunicativos que funcionam com uma espécie de modelos comunicativos globais e que representam um conhecimento social localizado em uma situação concreta, já que são socialmente utilizados.

Devido à diversidade de esferas da atividade e da comunicação humanas, as quais refletem a diversidade das relações socioculturais dos sujeitos em seus respectivos grupos sociais, os gêneros discursivos são múltiplos e heterogêneos. Logo, a dificuldade para conceituar gênero se deve a vários fatores, dentre eles: a grande diversidade dos gêneros discursivos, bem como suas infinitas possibilidades de existirem, uma vez que estão diretamente ligados à atividade humana.

Segundo a perspectiva bakhtiniana, os sujeitos só se comunicam, falam ou escrevem através dos gêneros do discurso presentes em seu cotidiano que, por sua vez, possuem um infindável repertório de gêneros usados, às vezes até mesmo de forma inconsciente. Assim sendo, Bakhtin pontua que os gêneros do discurso sofrem constantes atualizações ou transformações, por isso “a riqueza e a variedade do gênero do discurso são infinitas, visto que a variedade virtual da atividade humana é inesgotável” (BAKHTIN, 1988, p. 312).

Ainda orientada pelas ideias do autor, compreendo, portanto, que as mudanças na sociedade influenciam os gêneros do discurso, os quais estão sujeitos a variações constantes. Segundo ele, “a variação é inerente à língua e reflete as variações sociais” (BAKHTIN, 2003, p.

16); portanto, tudo que está relacionado à língua ocasionará mudanças, as quais se conjecturam no uso dos gêneros utilizados. A esse respeito, o autor teoriza que:

Cada esfera conhece seus Gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, ideológica, oficial e cotidiana), dadas às condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, gera um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável, do ponto de vista composicional, temático e estilístico (BAKHTIN, 1988, p. 284).

Diante de tudo o que foi exposto até o momento, torna-se pertinente afirmar, ainda, que os gêneros começam a sofrer transformações em decorrência do momento histórico. De tal modo, uma dada situação comunicativa dará origem e usos de infinitos gêneros com suas características típicas. Nesse sentido, Bakhtin justifica o surgimento de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas da atividade humana, com finalidades discursivas peculiares.

Para Bazerman (2006, p. 23), “os gêneros são como formas de vida, modos de ser”. Isso me leva a dizer que o autor não descarta uma aproximação da ideia de gêneros como objetos enunciativos, já que ele os conceitua como “os lugares onde o sentido é construído”, logo, os gêneros “moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”, de forma dinâmica e culturalmente situada (BAZERMAN, 2006a, p. 23). Caminhando nessa mesma direção, Rojo (2010) pontua que a definição de um gênero discursivo se relaciona a uma esfera da comunicação. Analisando a explicação de Bazerman (2006a), é possível dizer, segundo Rojo (2010), que os gêneros são:

[...] diferentes modos de vida e circunstâncias ligadas às diversas esferas de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana, e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis (ROJO, 2010, p. 54).

Considerando esta heterogeneidade, Bakhtin (1988) cunhou uma

classificação dos gêneros do discurso em dois grupos, a saber, primários e secundários. Os gêneros primários estão relacionados a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais, imediatas, como a carta, o bilhete e o diálogo cotidiano. Já os gêneros secundários são comumente mediados pela escrita, logo, nascem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como o teatro, o romance, as teses científicas, dentre outros. O autor salienta que tanto os gêneros primários como os secundários possuem a mesma essência, ou seja, ambos são produzidos pelos fenômenos da mesma natureza, isto é, pelos enunciados verbais. Dessa forma, faço também minhas as palavras de Bakhtin ao ressaltar que a diferença entre ambos está no nível de complexidade que apresentam. Assim, o autor destaca que:

[...] não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre gênero do discurso primário (simples) e o secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso, o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente: artística, científica e sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro desses e adquirem uma característica particular: perdem a sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...] (BAKHTIN, 1998, p. 281).

Nessa perspectiva, entendo que o gênero está ligado à formação de sujeitos/professores, demarcado por aspectos sociais relacionados ao tempo e espaço, pois toda formação possui sua própria história. Nesse contexto, Giroux (1988) aponta que o gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na formação de sujeitos, visto que problematiza a noção de autoridade textual nas práticas da sala de aula e permite ao aluno a possibilidade de ter voz e seu discurso valorizado. Nessa vertente, junto a Magalhães (2009), compreendo que o gênero está inti-

mamente relacionado a essa discussão, já que as representações se inscrevem nas escolhas que os indivíduos fazem e revelam aos interlocutores possíveis interpretações no que tange aos conhecimentos relativos ao mundo físico, normativo e subjetivo relacionados ao contexto sócio-histórico específico das ações de linguagem.

Ecoando Bakhtin (2003), juntamente com Magalhães (2009), julgo pertinente ressaltar que a concepção de linguagem, entendida como prática discursiva, está embasada no quadro da pesquisa sócio-histórica, visto que é nas práticas sociais que o sujeito se constitui como ser humano, dito de outra forma, ele desenvolve o pensamento e a linguagem e constrói, assim, sua subjetividade. Assim, o eu vai ser sempre resultado de interações sociais e da apropriação dos discursos de outros.

Diante do exposto, ainda ao lado de Magalhães (2009), torna-se pertinente ressaltar que a natureza social e dialógica constitutiva da linguagem pressupõe um conceito de ensino-aprendizagem que direcione para um diálogo constante entre os agentes discursivos, que em geral, é assimétrico, visto que “configura significações de comunidades, de culturas e de experiências diferenciadas” (MAGALHÃES, 2009, p. 52).

Vozeando Magalhães (2009), no bojo da formação de professores, esse conflito, a meu ver, torna-se um aspecto imprescindível, visto que proporciona contextos para confrontação entre os conceitos advindos da cultura popular e os conceitos científicos. Sendo assim:

Propiciar um espaço para a constituição de professores críticos, implica que os formadores repensem a organização da linguagem nos discursos de formação, para que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenha lugar. É fundamental que as interações em contextos de formação não enfoquem apenas o conteúdo a ser transmitido sem qualquer reflexão sobre a audiência a que se destina e os interesses que as embasam, mas que propiciem aos participantes um distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras e raramente questionadas, para que reflexão e crítica tenham lugar (MAGALHÃES, 2009, p. 52).

Nessa perspectiva, penso, ao lado da autora mencionada, que a construção do referido espaço implica proporcionar aos professores a apropriação de novas organizações de discurso, para que eles possam

descrever e avaliar as práticas de sala de aula. Sendo assim, o tópico a seguir evidencia os gêneros discursivos na perspectiva dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem).

### 2.1.2 Os gêneros discursivos na perspectiva dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem)

As premissas de Bakhtin (2003) postulam que todo e qualquer enunciado ocupa sempre uma posição definida, quando materializado em uma determinada esfera de comunicação. Sendo assim, na noção de gênero discursivo proposta pelo autor, a língua(gem) é um fenômeno social histórico e ideológico, já que os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, na maioria das vezes, não têm consciência disso. Mesmo na conversa mais informal, o discurso é modelado pelo gênero em uso. Por isso, Bakhtin (1988, p. 282) pontua que tais gêneros nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

A enunciação é o resultado da interação entre um locutor e um interlocutor, tendo este um papel preponderante na formação da enunciação, já que o locutor vai construir sua enunciação dependendo do seu interlocutor. Nas palavras do autor, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, e mesmo que não haja um interlocutor real, esse pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2009, p. 116). É nesse sentido que a palavra tem duas faces, dito de outra maneira, é determinada por quem fala e para quem se fala, sendo, portanto, o território comum do locutor e do interlocutor. Assim, “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, porém, exterior, já que está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2009, p. 118).

Ao abordar a questão do dialogismo o autor sublinha que as palavras de um falante estão sempre atravessadas pelas palavras do outro, ou seja, o discurso elaborado pelo falante se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do locutor. Nesse sentido, o dialogismo é a característica do funcionamento discursivo em que se encontram presentes várias instâncias enunciativas. Em outras palavras, é a presença destas várias instâncias que

constitui a dimensão polifônica do discurso.

Nesse contexto, reiterando o pensamento bakhtiniano, a língua, em seu uso concreto, é essencialmente dialógica. Contudo, essa dialogia não se restringe ao diálogo face a face. Ao contrário, existe uma dialogização interna da palavra, que é transcorrida sempre pela palavra do outro. O que significa dizer que qualquer pessoa, ao falar, considera a fala do outro, e que, portanto, essa fala está presente na sua.

Por esse prisma, o dialogismo é marcado pelo discurso bivocal e pelo discurso citado direto e indireto. Assim, “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2009, p. 144). Ora, pode-se depreender que um enunciado está inter-relacionado com outros enunciados (interdiscursividade).

É ainda importante esclarecer que a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem. No processo de construção do enunciado se deve considerar a situação social e as condições específicas de sua constituição. Os enunciados se originam nas diferentes esferas sociais e as condições de sua construção são refletidas por seu tema, seu estilo e sua composição. O tema são conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; não é só o objeto (assunto) e o sentido, mas abarca a situação social, ou melhor, a intenção do falante determinada pelo lugar. O estilo está indissolivelmente ligado ao tema e à composição, não sendo só a parte formal da língua, contudo, o sentido, o modo de uso da língua. Já a composição é o modo de organização da fala, modo como as esferas sociais organizam os enunciados.

Ainda de acordo com Bakhtin (1988), essas três dimensões são definidas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e, especialmente, pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso. Portanto, os gêneros discursivos não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção, já que as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social, mas, sim, estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos.

Esses lugares sociais, denominados por Bakhtin (1988) como es-

feras comunicativas, subdividem-se em: esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias etc.), que dão origem aos gêneros primários; e esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.) que, por sua vez, dão origem aos gêneros secundários, como já mostrado na seção anterior. Os participantes da comunicação ocupam, em cada uma dessas esferas comunicativas, determinados lugares sociais que os levam a adotar gêneros específicos de acordo com suas finalidades ou intenções comunicativas.

Diante de todo o exposto, creio que os fundamentos bakhtinianos proporcionam embasamentos para uma formação de professores de línguas estrangeiras que propicie espaços para um diálogo crítico, para reorganização das ações de linguagem usadas na análise da sala de aula e sua relação com questões sociopolíticas.

Nesse sentido, parece relevante a proposta de Magalhães (2009), que trata a linguagem como ferramenta para a formação de profissionais (formadores e professores) críticos e reflexivos sobre as ações da sala de aula e sobre os interesses voltados para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. Embora eu acredite que construir esses contextos não seja tarefa simples, haja vista que o discurso valorizado na formação universitária e nos cursos de formação geralmente evidenciam exatamente o contrário. Logo, as ações de linguagem suscitadas dos discursos dos professores não se baseiam apenas nos conteúdos programáticos, mas emergem de um processo reflexivo. Isso quer dizer que a linguagem pode servir como instrumento para o professor refletir sobre suas práticas educativas, ao mesmo tempo em que a utiliza como objeto de suas ações em sala de aula. O tópico que segue evidencia a formação de professores de línguas.

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A preocupação em relação à formação de professores de línguas tem sido a tônica nos debates envolvendo pesquisadores como Perrenoud (1999), Pimenta; Ghedin (2002), Pimenta (2005), Celani (2003), Rocha; Basso (2008), Vieira-Abrahão (2006a, 2006b, 2010), Barros e Assis Peterson (2010), Freire (1970, 2011), entre outros.

Em uma sociedade marcada pela diversidade linguística, como

também pelo “constante surgimento de novas tecnologias e meios de comunicação, que redimensionam a relação entre pessoas e povos, intensifica-se a busca por diversificados tipos de conhecimento, dentre eles, a aprendizagem de pelo menos uma nova língua” (ROCHA; BASSO, 2008, p. 16).

Nesse sentido, percebe-se que a busca pelo conhecimento é incessante, sobretudo no que diz respeito à educação. Em 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) entrevistou dois mil professores de todas as regiões do país, a propósito da constituição de uma Rede Nacional de Formação. A referida enquête constatou que mais de 80% dos professores têm interesse em participar de formação continuada. Os resultados mostram, além de consciência profissional, uma grande percepção da complexidade da sociedade contemporânea (MALDANER, 2007).

É certo que o professor tem grandes responsabilidades, não somente no planejamento de suas atividades de sala de aula, mas no papel que ele desempenha junto aos alunos. Deve-se “lutar para se fazer cumprir o propósito da educação: formar cidadãos críticos, responsáveis, conscientes de suas ações e do mundo que os cerca, capazes de atuar na sociedade em que vivem, em busca de seus interesses e de seu crescimento pessoal e profissional” (ROCHA; BASSO, 2008, p. 8). Para tanto, o professor precisa buscar seu constante aperfeiçoamento e se preocupar com a própria formação de forma contínua, para que possa contribuir com seus alunos na descoberta de conhecimentos que os habilitem a ser autônomos e críticos.

Moita Lopes (2002) enfatiza que para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por pesquisadores que estão fora da sala de aula, o que o transforma no profissional dogmático, é necessário que “o professor ainda em formação se envolva na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. Só o envolvimento em sua autoeducação contínua, ao adotar uma atitude de pesquisa em relação ao seu trabalho, pode gerar esta reflexão crítica (MOITA LOPES, 2002a, p.184).

A observação de Moita Lopes (2002a) concernente à pesquisa, remete à reflexão feita por Freire (2011). Para esse último autor, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Freire (2011, p. 30) sublinha que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a

busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador". Logo, segundo as premissas freirianas, não há ensino sem pesquisa e vice-versa, esses dois polos se encontram um no corpo do outro. Ainda de acordo com o autor, enquanto o professor ensina, continua buscando e repercurando. Ele pesquisa para constatar e constatando, ele intervém, intervendo ele educa e se educa, além de conhecer o que ainda não conhece e, assim, comunica e anuncia a novidade.

Faz-se, aqui, importante mencionar, ainda, segundo Freire (2011), que ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo, e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como um sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor deve deflagrar. Dito de outra forma, o papel do professor, ao ensinar um determinado conteúdo, não é apenas o de se esforçar para com clareza máxima descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Seu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é estimular o aluno, a fim de que ele, com os materiais que o professor propõe, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, ou seja, ele precisa se apropriar inteligentemente do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação se estabeleça entre o professor e ele.

Freire (2011, p. 89-90) ressalta também que uma das qualidades essenciais que o professor deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesmo, visto que "nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe". Dessa forma, entendo que o professor deva fundamentar a essência do ensinar, pois somente pode ensinar quem sabe, quem se preocupa em aprimorar o próprio conhecimento, em se aperfeiçoar e se adaptar às novas situações para poder ajudar na construção do conhecimento dos outros.

Com base nas considerações colocadas, aproprio-me das palavras de Vieira-Abrahão (2010) ao sublinhar que a aprendizagem docente como construção pessoal é fundamentada na ideia de que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes e não simples-

mente transmitido e absorvido. Tal perspectiva implica a valorização da construção do conhecimento pelo professor, que passa a ser visto como um produtor de teorias, a partir da sua prática, e não mais como um mero implementador de teorias produzidas pela academia. Assim:

A aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. É por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. Por meio da reflexão, busca-se o desenvolvimento profissional permanente (VIEIRA-ABRAHÃO. 2010, p. 6).

Entendo que o processo reflexivo que Vieira-Abrahão (2010) menciona deva se dar desde os primeiros momentos da formação inicial, formação essa capaz de suscitar uma autotransformação contínua. Dessa forma, faço também minhas as palavras de Perrenoud, ao ressaltar que:

A formação de 'profissionais reflexivos' deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação dos professores; em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática 'real' e reflexiva (PERRENOUD, 2001, p. 104).

Entretanto, sigo ainda afirmando, juntamente com Perrenoud (2001), que a prática reflexiva não pode ser feita por meio de microensino e dos estágios longos, sintéticos e diversificados. A meu ver, é preciso que se reflita criticamente sobre essa questão, e julgo importante, portanto, consolidar uma trajetória de vários anos, que permita efetivamente a construção das competências profissionais eficazes.

Na seção a seguir, evidencia-se uma breve contextualização acerca da formação de professores de línguas.

### 2.2.1 Breve contextualização da formação de professores de línguas

Nos últimos trinta anos, a formação de professores se tornou tema recorrente nas discussões acadêmicas, em especial, na década de 1990, possibilitando debates fundamentados em pesquisas empíricas e teóricas.

De acordo com Vieira-Abrahão (2010), a disciplina Linguística Aplicada (LA) conquistou espaço nos cursos de Letras a partir dos anos 90, tanto como disciplina obrigatória como disciplina optativa, e a formação teórica do professor passou a ser valorizada. Assim, a LA teve suas teorias supervalorizadas, colocando a prática em um plano inferior, pois “se tinha a crença que a chave do ensino bem-sucedido estava no conhecimento teórico sempre atualizado do professor” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 4). Pode-se, então, depreender dessa afirmação, que naquele momento, teoria e prática tinham lugares bem marcados, assim como ficavam bem definidos os papéis dos teóricos, de um lado, e dos professores, de outro.

De acordo com essa autora, o paradigma da reflexão começou a ser mais discutido, no Brasil, na década de 90, fazendo com que professores e pesquisadores se interessassem pelo tema e, com isso, a reflexão da prática docente começou a ser inserida nos programas de formação de professores.

Nesse contexto, um novo redimensionamento do papel do professor aparece a partir de 2000, o que para Vieira-Abrahão (2010, p. 228), “passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador”. Dito de outra forma, nesse novo contexto o professor ajusta sua prática às necessidades locais e se torna mais autônomo para fazer escolhas e definir objetivos e procedimentos para cada grupo específico, sempre permeado pela reflexão. É então, que o treinamento é deixado de lado, ainda segundo a autora, e se inicia o processo de formar e educar o professor.

Nessa vertente, entendo que a prática reflexiva deva permear a trajetória profissional do professor de línguas e fazer parte de sua formação. Durante a sua formação, no entanto, o professor deve ser submetido não somente a sessões de treinamento profissional (a fim de que tenha a oportunidade de conhecer um material novo ou mesmo se inteirar de ferramentas tecnológicas que possam ser usadas em sala de aula), mas deve ser exposto, sobretudo, a uma abordagem re-

flexiva, permitindo que os professores “negociem suas agendas” (MAGALHÃES, 2009, p. 57) na construção do conhecimento, enquanto descrevem suas ações de linguagem nas escolhas diárias, interpretam e repensam compreensões que, muitas vezes, estão distorcidas ou escondidas pelo senso comum.

De acordo com Magalhães (2009), para refletir criticamente o professor necessita descrever suas ações em resposta à pergunta: *o que fiz?* Para a autora, uma descrição detalhada leva o professor a um distanciamento de suas ações e a se perguntar sobre as razões das escolhas feitas, e é justamente nesse momento que a segunda pergunta é colocada: *O que agir desse modo significa?* Dentro dessa concepção, esse é um espaço importante em contextos de formação crítica, uma vez que permite ao professor refletir sobre o significado das escolhas feitas, ao relacioná-las a teorias populares ou formais, explícitas ou não.

A autora sublinha ainda que esses questionamentos permitirão ao professor compreender o que de fato acontece em sua aula, distinguir quem fala e para quem fala e quem ouve, que alunos está formando e o que isso significa. Observa-se, portanto, que é justamente nesse momento que o professor pode descobrir que age de forma contrária a seus propósitos ou que as razões pelas quais seus alunos não aprendem não podem ser atribuídas apenas a ele, professor, ou ao aluno. Essa questão será discutida com mais detalhe na seção seguinte.

### 2.2.2 Formação de professores reflexivos

As teorias sobre o processo de reflexão crítica advêm da pedagogia crítica de Freire (1970), segundo a qual uma formação crítica deve conduzir à construção de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação.

O autor já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. A formação, com certeza não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, dos mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outras. Além do mais, depende sempre de um trabalho de teor pessoal. É nesse sentido que

ele evoca que ninguém forma ninguém, cada um forma a si mesmo.

Segundo Dewey (1959), a reflexão pode ser definida como um processo de investigação que surge da dúvida e da hesitação em busca de evidências para solucionar problemas e libertar o professor da prática meramente impulsiva e habitual. Nessa mesma perspectiva, Schön (2000) expõe a prática reflexiva como o exame contínuo com que o profissional, nesse caso o professor, realiza sua prática e tem por base o conhecimento que dela possui. Segundo o modelo de prática reflexiva de Schön (2000), há três momentos reflexivos, a saber: *reflexão-na-ação*, implica refletir e tomar uma decisão no decorrer da ação sem interrompê-la, levando em conta seu conhecimento anterior como base para a tomada de decisão; *reflexão sobre a ação* – análise retrospectiva acerca da ação, internalizando-a e incorporando-a ao repertório de experiências adquiridas; e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, que consiste na sistematização de sua ação, que leva ao desenvolvimento e conhecimento pessoal.

Ao averiguar as origens do conceito de formação docente e prática reflexiva, pude observar que os estudos desse autor foram imprescindíveis na difusão e na apropriação do conceito reflexão-na-ação. Schön (2000) o define como o processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade, conduzindo-os à criação de um conhecimento específico. O autor o denomina de tácito e pessoal, ligado à ação que se manifesta espontaneamente no desempenho de suas ações.

Essas considerações se mostram válidas, pois ao desenvolver estudos sobre a formação do arquiteto, Schön destaca que o modelo de racionalidade técnica não dá conta das zonas indeterminadas da prática, que são caracterizadas pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidades e conflitos de valores.

O autor pontua ainda que o saber-fazer, teórico e prático, que o profissional deve ter, é que permite agir em realidades complexas e particulares, que são caracterizadas por essas zonas de indefinição e que exigem a reflexão-na-ação, um diálogo reflexivo com a realidade apresentada.

Nessa perspectiva, o autor valoriza a experiência e a reflexão sobre essa experiência, pois o conhecimento é construído na ação e não antes dela, como propõe o modelo de racionalidade técnica ao apresentar primeiro a ciência, depois a sua aplicação e, por fim, o estágio,

pressupondo que os alunos irão aplicar o conhecimento adquirido no seu processo de formação. É nesse sentido que há uma forte valorização dos conhecimentos práticos dos professores, ponto de partida e de chegada em inúmeros estudos e pesquisa sobre formação docente. Dessa forma, o autor sublinha que:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHÖN, 2000, p. 33).

Diante de tais pressupostos, juntamente com o autor, compreendo que tal conhecimento pressupõe regras, valores, estratégias que fazem parte das teorias ligadas à ação docente, portanto, pessoais e dinâmicas, que resultam numa formulação da própria ação. Nesse contexto, ainda orientada pelo pensamento de Schön, entendo que a reflexão, sem dúvida gera o experimento imediato, visto que temos a oportunidade de pensar um pouco e experimentar novas ações, a fim de explorar os fenômenos observados recentemente, testar nossas compreensões experimentais sobre tais fenômenos ou, ainda, afirmar as ações que foram inventadas para, então, mudar a prática para melhor.

A partir das considerações acima e ancorada no pensamento de Giroux (1988), julgo pertinente que o docente possua a reflexão e a ação críticas como a necessidade de aperfeiçoar o caráter democrático do ser/estar na escola. Nesse sentido, segundo Giroux (1988), a proposta do ensino reflexivo deve ser pensada como o ato de transformar e recriar as práticas docentes.

Vieira-Abrahão (2010, p. 220) salienta que a “reflexão significa também o reconhecimento de que a produção de teorias sobre o ensino não é propriedade exclusiva das universidades ou centros de pesquisa, podendo ser gerada pelo professor no desenvolvimento de sua prática”. Dito de outra forma, o professor pode assumir o papel de produtor de conhecimento sobre sua prática e não somente ser consumidor de teorias geradas por um pesquisador externo, não familiarizado com o contexto de ensino em que tal conhecimento será utili-

zado. Dessa forma:

A aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. É por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações, em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. Por meio da reflexão, busca-se o desenvolvimento profissional permanente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 229).

Ainda vozeando a autora, a adoção de uma postura reflexiva em cursos de formação permite que os futuros professores busquem subsídios necessários para realizar (re)leituras constantes sobre as principais teorias acadêmicas, tomando-as como norteadoras para (re)construção de suas próprias concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica emancipada e engajada.

Pimenta (2005) aponta que a experiência profissional tem um importante papel na formação do professor e no ensino; entretanto, não se pode considerá-la como fonte única de construção do saber, pois como bem defende a autora, é uma base insuficiente para o desenvolvimento profissional, além de poder acarretar a supervalorização da prática e a banalização da reflexão. Vejo, ao lado de Pimenta (2005), que a experiência deve ser considerada como parte importante, contudo, não suficientemente relevante do processo de desenvolvimento na carreira docente.

Por sua vez, a supervalorização da teoria pode ser igualmente ineficiente, ao não permitir ao professor a compreensão das experiências em sala de aula, visto que conforme argumenta Magalhães (2009), a ênfase na teoria, dissociada da prática, não lhe possibilita refletir sobre as experiências envolvidas nas atividades realizadas durante os cursos de formação pré-serviço.

Com base nas considerações anteriores, aproprio-me das palavras de Vieira-Abrahão (2010, p. 5), que sublinha que “a aprendizagem docente como construção pessoal é fundamentada na ideia de que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes e não

simplesmente transmitido e absorvido". Tal perspectiva implica a valorização da construção do conhecimento pelo professor, que passa a ser visto como um produtor de teorias a partir de sua prática e não mais como um mero implementador de teorias.

Nessa direção, Perrenoud (2000) ressalta que a atividade de ensinar a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva, que o professor orienta criando situações, criando e auxiliando o aprendiz, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema, ao contrário, segundo o autor, o professor que dá aula numa pedagogia frontal, baseada na aula tradicional, tende a desaparecer.

Nesse sentido, são postulados por ele dez domínios de competências prioritárias para a formação de professores da educação básica. O autor destaca os dez domínios distribuídos em quatro competências, que a meu ver são indispensáveis para uma formação crítico-reflexiva. Pontua que quatro desses domínios se referem, em especial, ao ensino, ou seja, aos problemas básicos de qualquer didática. O primeiro, intitulado *Organizar e dirigir situações de aprendizagem* (cerne do ofício do professor), objetiva conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; trabalhar a partir das representações dos aprendizes; trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem; construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

O segundo domínio, *Administrar a progressão da aprendizagem*, consiste em conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e possibilidades dos aprendizes; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades da aprendizagem; observar e avaliar os aprendizes em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa, e fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão, rumando em direção a ciclos de aprendizagem.

O terceiro domínio, *Conceber e fazer valer o dispositivo de diferenciações* (evitar as mesmas lições e exercícios para todos, pois a diversidade de aprendizes é a norma), visa administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais amplo; fornecer apoio integrado e trabalhar com aprendizes portadores de grandes dificuldades e desenvolver a cooperação entre

os alunos e formas simples de ensino mútuo.

O quarto domínio, *Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho* (motivação), consiste em despertar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de autoavaliação; instituir um conselho de alunos e negociar tipos de regras e de contratos; oferecer atividades opcionais de formação; favorecer a definição de um projeto pessoal do aprendiz.

Perrenoud (2000) evidencia três domínios que focalizam a atividade do professor na escola como instituição: o primeiro, *Trabalhar em equipe* (cooperar com colegas especialistas, ministradores), tem como objetivo elaborar um projeto em equipe e representações comuns; dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; formar e renovar uma equipe pedagógica; enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais, bem como administrar crises e conflitos interpessoais. O segundo domínio, *Participar da administração da escola* (não ficar apenas na sala de aula), consiste em elaborar e negociar um projeto de instituição; administrar os recursos da escola; coordenar e dirigir uma escola com todos os seus parceiros; organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos; assim como trabalhar em ciclos de aprendizagem. O terceiro domínio, *Informar e envolver os pais* (em relacionamentos de parceria), cujo foco está na atividade do professor na escola como instituição, consiste em dirigir reuniões de informação e de debate, consiste em fazer entrevistas, ouvir e compreender, negociar e envolver os pais na construção de saberes, sem temores ou subterfúgios, considerando-os como parceiros.

Perrenoud (2000) mostra, também, dois domínios que são relativos ao próprio educador: o primeiro, *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*, consiste em prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra preconceitos e discriminações sexuais, étnicas e sociais; participar da criação de regras comuns referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula e, ainda, desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

O segundo domínio, concernente ao próprio educador, intitulado *Administrar sua própria formação continuada*, aporta elementos indispensáveis para a própria formação, quais sejam: saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e

seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino (fundamental ou médio) ou do sistema educativo local, regional e nacional; acolher a formação dos colegas e participar dela e ser agente do sistema de formação contínua.

Vale ressaltar, ainda, um último domínio que abrange as categorias anteriores, *Utilizar Novas Tecnologias da Informação e Comunicação*. Aqui Perrenoud destaca quatro competências de segundo nível: utilizar editores de texto; explorar a potencialidade didática de aplicativos; comunicar-se a distância por meio da telemática e utilizar ferramentas multimídia no ensino.

O autor enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica e equilibrada; no entanto, para que isso aconteça é necessário que o professor, durante sua formação, seja exposto a uma reflexão crítica sobre seu próprio trabalho, bem como a “uma visão de conhecimento como processo.

No entendimento de Perrenoud (1993), se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor. Assim, o processo reflexivo, entendido como característica do fazer docente, logo se aproxima mesmo da identidade profissional. O que demonstra seu caráter dinâmico dentro de um tempo específico, mas não linear ou unilateral. Assim, apresento no tópico seguinte a importância das teorias sobre identidades e formação de professores.

### 2.3 IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE

Nos últimos anos, vários estudos com foco em identidades têm despertado o interesse de inúmeros pesquisadores no campo da Linguística Aplicada (LA), tanto no contexto brasileiro (MOITA LOPES, 2002c; CORACINI, 2003; BERTOLDO, 2003; RAJAGOPALAN, 2003; GRIGOLETTO, 2007; GREGOLIN, 2008; DE GRANDE, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, 2013 etc.) quanto no exterior (cf. NORTON; TOOHEY, 2011; ZACHARIAS, 2011; NORTON, 2000, 2013 etc.) Nas (re)construções de significado da vida pós-moderna, investigar as identidades no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) contribuirá para que temas relacionados ao modo de

viver pós-moderno sejam abordados nas pesquisas.

Nesse sentido, pesquisar sobre identidades em contexto do processo de ensino-aprendizagem de LE se mostra relevante, pois como ressalta Serrani-Infante (1998, p. 258), “é fundamental se repensar o conceito de identidade em termos de sedimentação de processos identificatórios do sujeito em face de diferentes línguas e discursos”. Dessa forma, a pesquisa cumprirá seu papel, se chegar a sensibilizar os agentes envolvidos no processo e ensino-aprendizagem de LE para a importância da questão das identidades nesse processo e, assim, promover melhorias e desenvolvimento.

Rajagopalan (2003) sublinha que vivemos, na verdade, uma época em que a identidade já não pode ser mais considerada como algo pacífico, visto que as identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, logo, suscetíveis à renegociação constante. Para o autor, uma das maneiras pela qual as identidades sofrem o processo de renegociação, de realinhamento, é justamente o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas.

É nesse sentido que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidade. Ainda de acordo com Rajagopalan (2003, p. 69), as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como postulam os livros didáticos, “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria”. Portanto, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade, ou seja, quem aprende uma Língua Estrangeira (LE) está se redefinindo como uma nova pessoa.

Caminhando nesta mesma direção, Moita Lopes (2002c, p. 37) afirma que as “[...] identidades sociais são construídas no discurso. Logo, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre os indivíduos, agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados”. Assim, a necessidade de estudar as identidades sociais se explica pelo “grande momento de reflexividade que vivemos na vida contemporânea, no que alguns chamam de modernidade tardia, sobre os modos atuais de experienciar a vida social ou as novas identidades sociais que se apresentam” (MOITA LOPES, 2002c, p. 17).

Nessa perspectiva, focar a identidade dos sujeitos participantes no processo de ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira

ra (FLE) é pertinente, pelo fato de possibilitar um “maior acesso ao tipo de relações sociais que se estabelecem nos contextos formais de ensino, isto é, na sala de aula, além de evidenciar os discursos que posicionam os sujeitos e as interações que constroem e (re)negociam identidades, constituindo-se enquanto conflitantes” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 52). Tratar da identidade dos sujeitos da aprendizagem é também relevante por compreender “como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído pelo tempo e espaço, e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p. 18).

É pertinente investigar sobre os processos identitários em contexto de formação de professores de francês, uma vez que as identidades determinam como a relação de alunos e professores com o mundo é construída e determinam, também, o modo como alunos se posicionam diante de sua aprendizagem.

Compreendo que as teorias sobre identidades possam nos levar a refletir acerca de nossas práticas, visto que a sala de aula é lugar de uso da língua, de interação, e as identidades tanto dos alunos como dos professores poderão ser ressignificadas.

Dessa maneira, as identidades permeiam todo o processo de ensino-aprendizagem e podem exercer grande influência sobre ele. Ademais, o estudo sobre identidades se faz importante, posto que elas não são algo simplesmente abstrato ou neutro; porém, são todas políticas, engendradas em relações desiguais de poder, elas são responsáveis por promover ou negar acesso a interações na nova língua, rotulando e categorizando quem são os sujeitos que podem ter acesso às práticas interativas no processo de aprendizagem (NORTON, 2000; NORTON e TOOHEY, 2002).

Assim, investigar a maneira como as identidades de alunos, futuros professores de francês, no curso de Letras-Francês, são construídas; refletir sobre a atual formação do professor de língua francesa; bem como estudar as relações e interações dentro e fora do contexto de aprendizagem que contribuem para a produção de tais identidades, é de suma importância para que nós professores de LE possamos refletir sobre nossas práticas, a fim de promovermos uma melhor formação dos alunos de língua estrangeira, portanto, futuros professores.

Assim, neste tópico apresento quatro seções: a primeira seção,

intitulada *Compreendendo as concepções de identidade*, demonstra como as identidades têm sido conceituadas. A segunda seção, *Definindo Identidade*, trata do conceito de identidade e construção da identidade. Em seguida, a seção *Relacionando Identidade e linguagem*, mostra como a língua e a linguagem são fatores principais no processo de construção de identidade; a quarta seção, *Discutindo identidade e ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)*, evidencia como o processo de aprender e ensinar uma LE constrói e negocia as identidades.

### 2.3.1 Compreendendo as concepções de identidade

Nesta seção, será mostrado como os conceitos de identidade têm mudado no decorrer dos anos, bem como as três concepções de identidade apresentadas por Hall (2003).

A identidade, definida como múltipla por Hall (2003), decorre dos deslocamentos que a vida moderna têm provocado em sua concepção. Nesse sentido, ela é vista não mais como uma categoria estável, mas como algo a ser construído, negociado e reivindicado pelo sujeito na e pela linguagem na sua vida cotidiana.

Conforme teoriza o autor, as identidades têm sofrido grandes transformações, juntamente com as mudanças das sociedades pós-modernas que, por sua vez, fragmentam as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, as quais nos forneciam sólidas localizações como indivíduos sociais.

Estas transformações estruturais foram intensificadas pelo processo de globalização, as quais estão mudando as identidades pessoais. Segundo Hall (2002), há três concepções de identidade que podem ser diferenciadas, a saber:

a) o sujeito do Iluminismo: era pensado como completamente centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação; seu centro essencial era a identidade de uma pessoa e, por isso, trata-se de uma concepção individualista e essencialmente masculina de sujeito;

b) o sujeito da Modernidade: a partir do século XIX, desenvolve-se uma concepção interativa da identidade e do eu, baseada na complexidade do mundo moderno. A partir de então, o núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas, que realizam a mediação dos valores, sentidos e símbolos (a cultura) do mundo em que ele habita. O sujeito ainda tem um

centro interior, mas esse se modifica no diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores. A identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior, entre o pessoal e o público, e o sujeito se projeta nessas identidades culturais. A identidade costura o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais;

c) o sujeito da Pós-modernidade: a segunda metade do século XX concebe um novo sujeito, o qual passa a ser pensado como fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. As identidades estão em colapso, devido a mudanças estruturais e institucionais: “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2002, p. 12). Não há uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois ela é uma “celebração móvel”, que se transforma continuamente em relação com as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ela é histórica e não biológica, nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A sensação de unidade é dada por uma "narrativa do eu", uma ilusão.

Hall (2002) trata da problemática da identidade, situando-a no que chama de "pós-modernidade" ou "modernidade tardia", cujo limiar é a segunda metade do século XX. Para ele, a extensa discussão sobre a identidade é motivada, atualmente, pelo fato de que “as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2002, p. 7). A crise da identidade é provocada por mudanças globais que desestabilizaram os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Este sujeito se define a partir da experiência de convivência com a mudança rápida, contínua e reflexiva. A ordem social tradicional cede lugar ao processo sem fim de rupturas e fragmentações, não possui um centro ou princípio organizador, ela é descentrada e caracterizada pela diferença. Desta forma, a identidade do sujeito contemporâneo perde a tradicional unicidade e estabilidade construída (HALL, 2003), o que vai também identificar o sujeito professor/estudante de Língua Francesa nos cursos de Letras. A seção a seguir mostra o conceito de identidade e como as identidades são construídas.

### 2.3.2 Definindo identidade

A questão identitária é investigada por várias áreas do conhecimento, mas não há uma definição única e precisa; no entanto, há várias definições sob diferentes perspectivas. Segundo Gregolin (2008), o conceito de identidade é complexo, multifacetado, por isso o termo identidade suscita discussões complexas e não conclusivas.

Para Leffa (2013), a noção de identidade se caracteriza também pela ambivalência em relação ao próprio termo e por uma dupla diversidade em relação ao sujeito. A palavra *identidade* (ênfase do autor) é por si mesma irreconciliável em sua definição (ela mesma é o que não é). Em relação ao sujeito, apresenta duas distinções: uma externa, aquela que separa um sujeito do outro (eu sou o que você não é); e uma interna, dentro do mesmo sujeito (eu sou diferente em diferentes momentos e lugares).

Nesse sentido, o construto identidade é altamente abstrato e, ainda, volátil, pelo fato de estar constantemente em construção, pois como afirma Moita Lopes (2003c, p. 28), “as identidades sociais devem ser entendidas [...] como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos”. Gregolin (2008, p. 88) vai nessa mesma direção ao afirmar que:

[...] a construção identitária é a montagem de um quebra-cabeça cujo desenho total não conhecemos e no qual faltam peças. Por isso, as práticas discursivas de produção identitária são muito mais o trabalho de um *bricoleur*<sup>6</sup>, que constrói todo tipo de coisa com os materiais que tem à mão.

Hall (2003, p. 112) compartilha concepção semelhante, afirmando que as identidades “são as posições que o sujeito é obrigado a assumir”, compreendendo que elas são representações e que essas são construídas por uma ‘falta’, no decorrer de uma divisão, a partir do lugar do Outro, elas não podem ser ajustadas, “idênticas aos processos de sujeitos que são nelas investidos” (ibidem).

Nesse contexto, Fino; Souza (2003, p. 234) destacam que “o sujei-

---

<sup>6</sup> O termo francês é utilizado aqui para se referir à pessoa que realiza diversos tipos de trabalhos utilizando os materiais que tem à mão.

to constrói a sua identidade pessoal a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si, como a partir de relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos”. Os autores prosseguem enfatizando que a “identidade é, antes de mais nada, uma questão de foro pessoal, que só ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o ‘outro’, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos”.

Coracini (2003, p. 243) enfatiza que a identidade se conserva incompleta, sempre em processo de formação e transformação. Segundo a autora, esse processo ocorre porque encontra uma resposta no interior do sujeito, assim:

[...] é preciso entendê-la não como resultado de uma plenitude ou de completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma ‘falta’: falta de inteireza que procuramos preencher sem jamais conseguir, a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser.

Nessa direção, Bohn<sup>7</sup> (2005, p. 104) ressalta que a identidade se constitui de várias vozes, a saber: a voz institucional, expressa nos textos e discursos das propostas da instituição; a voz da autoridade constituída, do governo, em sua prática diária de priorizar obras e gestos, de legitimar atitudes, de controlar os movimentos sociais; a voz da sociedade, ‘que designa privilégios a determinadas categorias sociais, hierarquiza o trabalho e as funções públicas: recompensa e alimenta os indivíduos ou classes sociais aliadas aos seus poderes; as vozes dos colegas de profissão; bem como a voz da família. Logo, é válido ressaltar que é impossível constituir uma identidade a partir de uma única perspectiva, até mesmo em um único discurso, há diversas vozes implícitas, portanto, não há identidade sem o outro, sem a visão do outro.

Nesse prisma, Gregolin (2008, p. 83) sublinha que a identidade “é um processo que se desenvolve e se transforma com a História, de acordo com as concepções de *sujeito*” (grifo da autora). Ao abordar a questão identitária, Woodward (2012, p. 12) destaca que o conceito de

---

<sup>7</sup> Bohn se refere, sobretudo, à constituição da identidade dos professores.

identidade é: 1) relacional, isto é, depende de algo fora dela para existir; 2) marcado pela diferença, visto que se distingue por aquilo que ela não é; 3) sustentado pela exclusão, embora haja, mesmo na exclusão, similaridades; 4) marcado por símbolos, sendo tanto simbólica quanto cultural.

A autora prossegue enfatizando que “o processo de construção da identidade [...] é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise”. Ainda de acordo com Woodward (2012), é justamente a complexidade da vida moderna que exige que assumamos diferentes identidades, porém, estas diferentes identidades podem estar em conflito. Ela sublinha que os indivíduos podem viver, em suas vidas pessoais, tensões entre suas diferentes identidades, quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra.

É nesse sentido que Hall (2003) concebe essa mobilidade identitária como um resultado da fragmentação do indivíduo, que produz ultimamente uma crise de identidade, já que:

As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo (HALL, 2003, p. 25).

Conforme teoriza Hall (2002), a crise da identidade é provocada por mudanças globais que desestabilizaram os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. Assim:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais [...] mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados [...] a perda de um sentido de si estável (HALL, 2002, p. 9).

Diante das considerações explicitadas, parece pertinente afirmar que a identidade não é algo estático, mas dinâmico e instável, pois

deriva de uma relação social. Logo, de acordo com Silva (2012, p. 96), “a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental”, pois é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. O autor ressalta ainda que:

A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. “A identidade tem estreitas conexões com relações de poder” (SILVA, 2012, p. 96).

Com base na afirmação, pode-se dizer que a crise de identidade é, então, esse momento de contradição entre as possíveis identidades do sujeito e o deslocamento que uma identidade sofre para dar lugar a outra que se encaixa melhor no meio e na situação vivenciada. Nenhuma identidade é fixa ou soberana a outras, o sujeito constrói várias identidades que disputam espaço e se ajustam, tendo cada uma um momento em que ela rege as ações e decisões do sujeito. A seção seguinte mostra como a língua(gem) é um fator preponderante para que as identidades dos sujeitos sejam construídas e negociadas.

### 2.3.3 Relacionando identidade e língua(gem)

Segundo Rajagopalan (2003), a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa, ou seja, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas, isso significa dizer que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. Essa fluidez da língua decorre, de acordo com Silva (2012, p. 78), de uma característica fundamental do signo, pois “o signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto (o objeto “gato”), ou um conceito abstrato (“amor”). O signo não coincide com a coisa ou o conceito”. Dito de outra forma, nenhum signo pode ser

reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade.

O autor pontua que estes adiamento e diferença servem para mostrar que se o indivíduo é de certa forma governado pela estrutura da linguagem, não se pode dizer que tal estrutura é segura, na verdade, essa estrutura balança e vacila. A esse respeito, Silva (2012) sublinha que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unicidade idêntica (SILVA, 2012, p. 109).

Pode-se depreender dessa definição que a aprendizagem de uma língua estrangeira também é um processo de construção de identidades. Logo, problematizar sobre identidade e diferença como relação de poder significa discutir os binarismos em torno dos quais elas se organizam.

Assim, pensar esse conceito em contexto de sala de aula de LE é abordar as diferenças que marcam as identidades entre alunos/professor/alunos, pois como já explicitado anteriormente, a identidade “é o modo como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p. 5). Dito de outra forma, o sujeito constrói suas identidades segundo a maneira pela qual compreende sua relação com o espaço onde está inserido, com as pessoas com as quais estabelece uma interação. Entretanto, para que as identidades sejam construídas, o contato com o outro não é suficiente, é necessário, pois, um posicionamento do sujeito a partir de suas representações, de sua função no contexto social no qual ele se insere, já que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experi-

ência e àquilo que somos (WOODWARD, 2012, p. 17-18).

Pode-se dizer que a identidade social é a relação entre o indivíduo e o mundo social mais amplo, mediada por instituições, como família, escola, local de trabalho, bem como serviços sociais. Como os sujeitos são sociais e os sentidos são históricos, os discursos se confrontam, digladiam-se, envolvem-se em batalhas, expressando as lutas em torno de dispositivos identitários, por isso, “o sujeito é uma permanente construção no interior da história” (GREGOLIN, 2008, p. 93). De acordo com Foucault (1995 *apud* GREGOLIN, 2008), na sociedade contemporânea as lutas giram em torno de uma mesma questão: a da *busca da identidade* (grifo da autora). O principal objetivo dessas lutas não é o de atacar esta ou aquela instituição de poder, ou grupo, ou classe, ou elite:

Mas sim uma técnica particular, uma forma de poder que se exerce sobre a vida cotidiana imediata. Esse poder, contra o qual os sujeitos se digladiam em micro-lutas cotidianas, classifica os indivíduos em categorias, designa-os pela individualidade, liga-os a uma pretensa identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos (GREGOLIN, 2008, p. 94).

Nesse sentido, reitero o pensamento de Norton (2000) ao se referir à identidade como a forma que o indivíduo entende sua relação com o mundo e suas especificidades, pois como mostrado anteriormente, as identidades construídas pelo sujeito não são fixas e estáveis, mas dinâmicas e fluidas, logo, esse sujeito está em constante processo de construção e reconstrução de sua identidade, tal qual um aprendiz de língua estrangeira, que ao falar ou se utilizar da linguagem vai muito além da emissão de sons e de um conhecimento formal da língua. Em outras palavras, “utilizar a língua não é somente manipular estruturas, é também veicular sentidos conforme à intenção de comunicação e adaptados linguisticamente à situação de comunicação na qual nos encontramos”<sup>8</sup> (COURTILLON, 2003, p. 6).

---

<sup>8</sup> Do original: utiliser la langue, ce n'est pas seulement manipuler des structures, c'est aussi véhiculer des sens conformes à l'intention de communication et adaptés

Diante do exposto, mostra-se pertinente ressaltar que a aprendizagem de uma LE se relaciona diretamente com os valores, crenças e princípios do aprendiz, o qual passa a interagir com novas culturas e realidades sociais de diferentes maneiras. É nesse sentido que a LE vai contribuir para formação cidadã, para a expressão de valores, para a formação de opiniões, de sentimentos, para aprendizagem autônoma e, sobretudo, para a formação da identidade social. O tópico a seguir evidencia como o processo de aprender e ensinar uma LE constrói e negocia as identidades.

#### 2.3.4 Discutindo identidade e ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)

Kramersch (2000 *apud* SERRANI-INFANTE, 1998) afirma que o aprendizado de uma língua pode ser definido como um processo dialógico de significação, troca e interpretação que constrói o indivíduo, assim como constrói o outro. Dessa maneira, aprender uma LE é um processo de significação e construção identitária. Nesse sentido, Serani-Infante (1998, p. 256-257) pontua que:

O encontro com segundas línguas talvez seja umas das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito. [...] De um lado é uma experiência mobilizadora em direção ao novo, mas pelo mesmo movimento, ao serem solicitadas as bases mesmas da estruturação subjetiva, e com isso a língua materna, a experiência mobilizadora mais determinante é a que afeta substancialmente as discursividades fundadoras, constitutivas do sujeito. As posições subjetivas nunca serão as mesmas depois do processo de inscrição em discursividades de segunda(s) língua(s).

À luz dessas considerações, pode-se dizer que o contato com a LE permeia novos discursos e através desses discursos as identidades poderão ser constantemente ressignificadas. Norton (2000) aponta que ao mesmo tempo em que é importante para o aprendiz aprender as regras de uso de uma língua, é igualmente importante aprender o que é considerado uso apropriado da língua, de acordo com as inesgotá-

veis relações de poder entre os interlocutores. E se os aprendizes não fazem progressos na aprendizagem, não se pode determinar que não estejam motivados ou que não desejem aprender uma LE.

A autora mostra ainda que quando os aprendizes de língua falam, não estão somente trocando informações com falantes da língua-alvo, mas estão constantemente organizando e reorganizando um senso de quem eles são e de como se relacionam com o mundo social. Assim, “um investimento na língua-alvo é também um investimento na identidade do aprendiz, uma identidade que está constantemente mudando através do tempo e do espaço” (NORTON, 2000, p. 11). Ainda de acordo com Norton (2013, p. 92), investimento se refere “ao relacionamento social e historicamente construído dos aprendizes com a língua-alvo e o seu desejo, por vezes ambivalente, de falar, ler e escrever nessa língua”.

De acordo com Norton (2000 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), a noção de investimento é desenvolvida como uma forma de complementar a maneira como a motivação é conceituada e compreendida na área da aquisição de línguas.

A autora assevera que a noção de investimento supõe que o aluno de línguas possui identidade complexa, que muda ao longo do tempo e do espaço, e que é construída socialmente a partir das relações desiguais de poder que constituem as interações. Norton (2000) ressalta, ainda, que a noção de investimento é uma construção sociológica, buscando estabelecer conexões significativas entre o desejo do aluno e seu compromisso para aprender uma língua e sua identidade móvel e flutuante, construída na e pela linguagem, ou seja, nas práticas sociais de uso da língua.

Nesse sentido, a autora afirma que ao investir numa segunda língua o aprendiz está ciente de que através dessa língua poderá adquirir uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais capazes de valorizar seu capital cultural<sup>9</sup>. Os recursos simbólicos constituem meios como a língua, a educação e a amizade. Já os recursos materiais incluem bens de capital, bens imóveis e dinheiro. Assim, o investi-

---

<sup>9</sup> A autora utiliza o termo capital cultural emprestado do sociólogo francês Pierre Bourdieu, o qual faz uso da expressão com o intento de referir conhecimentos e modos de pensar que caracterizam diferentes classes e grupos em relação ao conjunto específico de formas sociais. Para Bourdieu, determinadas formas de capital cultural possuem valor de troca mais elevados dentro de um dado contexto social.

mento na língua-alvo consiste também num investimento na própria identidade social do aprendiz. A noção de investimento tenta apreender a relação existente entre identidade e aprendizado de línguas e concebe o aprendiz enquanto detentor de uma identidade complexa, de múltiplos desejos, que são constantemente alterados através de tempo e espaço (NORTON, 2013).

Pierra<sup>10</sup> (2006) pontua que quando aprendemos uma LE nos tornamos também personagens, o que estabelece uma abertura do outro da língua/cultura estrangeira, favorecendo a comunicação em um trabalho imaginativo que convoca o sujeito, o corpo, a fala e as culturas. Nesse sentido, o eu do aprendiz de LE se transforma em um outro, a personagem da qual Pierra (2006) fala que vai se expressar de forma poética e estética e que pertence a uma outra cultura e, muitas vezes, a um outro tempo, ao qual ele empresta a voz. De acordo com a autora, o acesso do desejo da LE através da estética se produz ao mesmo tempo um duplo objetivo de ordem languageira<sup>11</sup> (falas estéticas e ordinárias e de remodelação identitária).

Pierra (2006, p. 18) sublinha que “a identidade de uma pessoa é definida como uma disposição dinâmica composta de elementos heterogêneos, que situa o sujeito em movimento sobre limites instáveis, criando um potencial desconforto na identificação”<sup>12</sup>.

Ora, é na língua que nossa compreensão de quem somos é construída, visto que a língua não é dada, pré-fixada, assim como a identidade não pode ser fixa, mas fluida e constituída nas e pelas várias interações e relações vivenciadas, pois a cada nova interação que estabelecemos, temos a possibilidade de novas configurações identitárias.

Nessa direção, Figueredo (2013, p. 68) pontua que “ao pensarmos em sala de aula de inglês como língua-cultura estrangeira e nos sujeitos sociais que a constituem, é inevitável não pensar também na formação contínua de suas identidades quando em contato com os

---

<sup>10</sup> A autora tem experiência com o ensino teatral em FLE desde 1985, em um contexto universitário pluricultural e inscreve suas reflexões entre a linguística, a estética e a didática de línguas.

<sup>11</sup> Utilizo aqui o termo languageiro(a) para reportar-me a todo fenômeno concernente à língua(gem).

<sup>12</sup> Do original: L'identité d'une personne est définie en tant que dynamique de l'agencement composite d'éléments hétérogènes qui situe le sujet en déplacement sur des limites instables, suscitant un éventuel malaise dans l'identification.

outros que lhes servem de espelho.” Pois, é na produção do discurso em LE que os membros da sala de aula constroem suas identidades, estabelecendo, com os outros, diferentes interações.

Assim, pensar na sala de aula de francês como língua estrangeira, é pensar em um espaço arenoso, sujeito “a inúmeras identidades envolvidas nesse contexto, cuja maior característica é a instabilidade, isto é, a fluidez contínua, que garante ao indivíduo deslizar espontaneamente entre uma forma de se representar e outra” (FIGUEREDO, 2013, p. 68). Dessa forma, abordar a questão identitária nas aulas de FLE é uma excelente oportunidade para discutir e refletir sobre diversos temas que são ditos pela sociedade e muitas vezes aceitos sem problematizá-los.

Desta forma, sensibilizar os alunos, futuros professores de francês, que as mudanças são inevitáveis e juntamente com elas nossas identidades também são reconstruídas, não deixa de ser um momento de formação reflexiva. No capítulo a seguir será descrita a metodologia empreendida neste estudo.

# 3

## METODOLOGIA DE PESQUISA

Uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido, se é que pode realmente sê-lo. Somente as pessoas a ele ligadas podem por fim afirmá-lo (BARBIER, 2007, p.144).

Este capítulo está dividido em quatro partes. A primeira traz uma breve explanação sobre a pesquisa qualitativa e descreve a modalidade *pesquisa-ação*. A segunda parte aborda a descrição do contexto da pesquisa, fornecendo informações sobre a instituição, o curso de Letras-Francês e os alunos participantes. A terceira traz a descrição dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa. Por fim, na quarta parte, os procedimentos da análise dos dados são apresentados.

### 3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Escolhi a pesquisa qualitativa como metodologia para a realização desta investigação, visto que ela é uma “atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Segundo Flick (2009, p. 20), “a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais”. Assim, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, ou seja, a subjetividade do pesquisador e dos participantes se tornam parte do proces-

so de pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem uma longa história nas disciplinas humanas como a sociologia e a antropologia. Com o passar do tempo a pesquisa qualitativa passou a ser empregada em outras disciplinas das ciências sociais e comportamentais, a saber: a educação, a história, a ciência política, os negócios, a medicina, a enfermagem, a assistência social e as comunicações. Nessa mesma direção, Lüdke e André (1986) sublinham que a pesquisa qualitativa é tomada por uma dimensão complexa, subjetiva e mutável, ou seja, há uma fluidez dinâmica que leva à subjetividade como algo intrínseco do ser humano, da humanidade e, por consequência, da própria pesquisa e suas características. E por tal razão, a pesquisa qualitativa é considerada um método mais voltado para os campos da antropologia e da sociologia, visto que esse método se preocupa em estudar os comportamentos do ser humano em contextos onde esses procedimentos ocorrem de forma natural. Assim:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa é em si mesma um campo de investigação, isto é, ela atravessa campos, disciplinas e temas. Dessa forma, os autores ressaltam que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativistas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, inclusive as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

É nesse sentido que a pesquisa qualitativa supõe uma aborda-

gem naturalística, interpretativista, para muitos, o que significa que os pesquisadores estudam os fenômenos sociais em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os acontecimentos em termos de significados que as pessoas a eles conferem.

Ainda segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve o estudo de uso e a coleta de uma variedade de materiais tais como: estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produção culturais, elementos esses que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida do indivíduo, por isso a possibilidade de se utilizar uma ampla variedade de práticas interpretativistas interligadas, com o intuito de sempre conseguir compreender melhor o assunto desejado.

Já Moura Filho (2000, p. 8) define pesquisa qualitativa como aquela que enfatiza a realidade socialmente construída, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, além das restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. Ainda segundo o mesmo autor, o enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico, assumindo uma realidade dinâmica.

Para Chizzotti (2006, p. 28), o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Nesse sentido, o autor (op. cit., p. 51-52) reconhece que o pesquisador passa a assumir uma posição empática com o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda, confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto a solução desses problemas sociais. Por essa razão, utilizarei o método qualitativo nesta pesquisa, pois investigarei temas relacionados à educação e isso me faz pensar ser essencial a compreensão mais aprofundada do que acontece dentro da sala de aula; sobretudo por se tratar de pessoas, seres humanos, a subjetividade envolvida na pesquisa não pode ser deixada de lado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Dito de outra maneira, é imprescindível compreender melhor os fenômenos intrínsecos e extrínsecos dessa complexidade que é a aprendizagem de línguas e a formação de professores, em particular, a aprendizagem do francês, principal foco desta pesquisa.

Entendo, dessa forma, que a pesquisa qualitativa é apropriada para o desenvolvimento deste estudo, visto que envolve as relações

subjetivas e interativas por meio da formação de futuros professores da língua francesa. Esse conjunto de dados é imprescindível para o quesito prático deste estudo. No tópico a seguir descrevo a modalidade Pesquisa-Ação (P-A).

### 3.2 A PESQUISA-AÇÃO

Escolhi a Pesquisa-Ação (P-A) como método mais apropriado, a fim de estudar e analisar os fenômenos que se apresentam nesta investigação. Para tanto, tomei como base os princípios de Barbier (2007) e El Andaloussi (2004). Segundo esses autores, a Pesquisa-Ação, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado se articula a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a P-A propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas, visto que:

Na pesquisa-ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer um auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 86).

Ainda segundo o autor, a Pesquisa-Ação contribui para o desenvolvimento das ciências humanas e sociais e traz, ao mesmo tempo, soluções práticas às pessoas que se encontram em situações problemáticas. Para Barbier (2007), a P-A consiste numa prática concreta de análise sociológica destinada aos grupos de ação que querem cada vez mais elucidar o sentido de suas práticas sociais para se apropriar do conjunto de suas contradições incontornáveis. Segundo o autor, a essência da pesquisa-ação está em seu caráter de implicação. Nesse sentido, ele sublinha que:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inseri-

do e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e da sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa (BARBIER, 2007, p. 14).

Chizzotti (2006, p. 85) segue esse mesmo raciocínio, pontuando que a Pesquisa-Ação exige a definição clara do que “quer resolver, a gestão da participação, recolha dos dados, proposição da solução, execução e avaliação da solução, execução e avaliação da ação e, na fase final, o acompanhamento durável das ações propostas para que a pesquisa não se esgote nas conclusões formais de um texto”.

Assim, a escolha da P-A como metodologia norteadora deste trabalho se justifica pelo intuito de desenvolver um estudo analítico, prático e reflexivo sobre a elaboração e realização de atividades pedagógicas nas aulas de francês com o auxílio de gêneros discursivos escritos/orais variados, a fim de promover uma postura crítico-reflexiva nos alunos. Ainda de acordo com Chizzotti (2006), a Pesquisa-Ação pressupõe seis fases que a delineiam como tal, a saber:

- 1ª fase - Definição do problema: pressupõe o local, ou seja, onde e o que se quer estudar ou o próprio problema, que precisa ser especificado por meio de informações para melhor conhecimento do objeto a ser estudado.
- 2ª fase - Formulação do problema: essa fase se refere basicamente aos instrumentos de coleta de dados. Eles são basilares para a pesquisa e fornecem subsídios (orais, escritos e visuais) para a implementação das ações posteriores.
- 3ª fase - Implementação da ação: pressupõe um planejamento de execução, especificando objetivos referentes ao público e suas relações, tais como objetivos, expectativas e avaliações futuras.
- 4ª fase - Execução da ação: é composta de todas as suas características; apresentação, modalidade, duração e percurso das atividades, bem como suas variantes, apresentação de resultados, análises e correções.
- 5ª fase - Avaliação da ação: caracteriza-se pela nova definição do problema e, se possível, uma reformulação da ação, dando origem a um novo procedimento.
- 6ª fase - Continuidade da ação: supõe a solução sugerida pelo pes-

quisador, bem como as distorções das discussões, são elaboradas baseadas nos resultados e nos planos executados, com o objetivo de otimizar o processo e sua continuidade.

A Pesquisa-Ação é uma metodologia científica que se desenvolve por uma relação dialógica entre pesquisador e seus participantes, na qual o pesquisador deve se empenhar em solucionar algum problema por meio de uma ação. Portanto, pretendo que esse diálogo se dê por meio de discussões e reflexões que teremos em grupo sobre as dificuldades, as incompreensões e as descobertas acerca da formação dos professores.

Acredito que a interação dialógica se dará mesclando os papéis de pesquisadora-professora, que aplicará uma experimentação pedagógica na sala de aula, valendo-se de alguns gêneros discursivos escritos/orais. É nesse sentido que essa modalidade de pesquisa será adotada para esta investigação, pelo fato de partir dos problemas e preocupações advindos da prática do professor e contemplar a pretensão de se resolver o referido problema identificado por mim. Como professora-pesquisadora pude perceber e constatar que os aprendizes do curso de Letras-francês necessitavam de atividades mais dinâmicas, atrativas, significativas e reflexivas para que a LE pudesse ser utilizada de forma natural e espontânea.

Ademais, os resultados da Pesquisa-Ação são de fato relevantes para as necessidades e problemas de professores, pois colaboram para a formação de professores crítico-reflexivos. Isso me faz acreditar que a metodologia adotada é a mais indicada para a realização deste estudo, pois como foi dito anteriormente, a Pesquisa-Ação “obriga” o pesquisador a se implicar, isto é, ele percebe como está implicado na estrutura social na qual está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Como bem ressalta Barbier (2007, p. 16), “ele também implica os outros por meio de seu olhar e de sua ação singular no mundo”.

No tópico a seguir, mostro o conceito de Sequência Didática (SD) proposto por Schnewly e Dolz (2004); evidencio também que a mesma foi adotada neste estudo como forma de usar os gêneros discursivos nas aulas de FLE, visando a promover o uso da língua por meio de ações de linguagem, uma vez que trabalho com gêneros contempla o uso de sequências didáticas.

### 3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Como mostrado no referencial teórico, a comunicação verbal oral e escrita se dá por meio de textos orais ou escritos (BAKHTIN, 2003). Logo, ao se referir aos gêneros, Marcuschi (2003, p. 35) considera o trabalho com esses “uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. O autor ressalta que nada do que fizermos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero. É nesse sentido que o estudo com os gêneros vai possibilitar uma melhor compreensão do que acontece com a linguagem quando a utilizamos em uma determinada interação.

De acordo com Bazerman (2006a), os gêneros podem ser entendidos como ferramentas indispensáveis de socialização, usados para compreender, expressar e interagir nas mais diferentes formas de comunicação social das quais participamos. Para o autor:

A familiarização com os gêneros e registros, correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam, permite que o indivíduo, de alguma forma, compreenda a complexidade das interações e equacione seus atos comunicativos em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas (BAZERMAN, 2006a, p. 76).

Nessa perspectiva, trabalhar com os gêneros permitirá aos alunos um envolvimento concreto em situações reais de uso da linguagem, de maneira que possam escolher meios adequados aos fins que se almeja alcançar na produção de gêneros, pois quando nos comunicamos, adaptamo-nos a uma situação de comunicação. Logo, os textos escritos e orais que produzimos se diferenciam uns dos outros por serem produzidos em condições diferentes, ressaltam Dolz; Schneuwly (2004). Assim, a forma a qual defendo para o ensino dos diferentes gêneros discursivos nas aulas de FLE implica na elaboração de sequências didáticas.

O termo Sequência Didática (SD) foi cunhado por Dolz; Schneuwly (2004) para se referir a um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero discursivo oral ou escrito”. As sequências didáticas têm como objetivo ajudar os alunos a se apropriarem dos gêneros, de forma a permitir-lhes o uso da língua em situações socioverbais da vida escolar e extraesco-

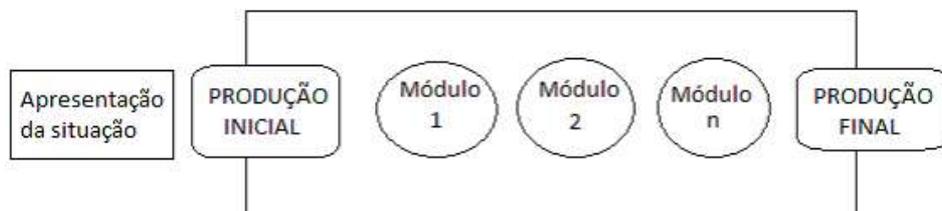
lar. Assim:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira suficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (DOLZ *et al.*, 2004, p. 83).

Nesse sentido, de acordo com Dolz *et al.* (2004), trabalhando com SD se pode proporcionar aos alunos três capacidades linguísticas, a saber, a *capacidade de ação*, em que o estudante reconhecerá o gênero e a sua relação com o contexto de produção, bem como identificará a situação de comunicação na qual o texto foi produzido, ou seja, quem produziu, para quem, com qual objetivo e onde o texto foi produzido, quando e, finalmente, do que se trata; a *capacidade discursiva*, que consiste no reconhecimento do plano textual, os tipos de discurso e as sequências de cada gênero, ou seja, dizem respeito à organização geral do texto, de que maneira o conteúdo do texto está organizado; e a *capacidade linguístico-discursiva*, a qual visa o reconhecimento e a utilização das unidades linguístico-discursivas de cada gênero, a fim de que se construa o significado global, envolvendo o gerenciamento das questões de textualização, ou seja, referem-se ao vocabulário apropriado, adjetivos, frases nominais, estruturas linguísticas adequadas para o contexto de produção do gênero em questão.

Ainda segundo Dolz *et al.* (2004), as sequências didáticas devem ser elaboradas e planejadas seguindo uma ordem (a estrutura de base), ilustrada pela figura seguinte.

**Figura 1** - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz *et al.* (2004, p. 83).

A ideia sugerida pelos autores consiste na proposição de ativi-

dades organizadas de maneira sistemática e tendo como ponto de chegada a produção final. Nesse sentido, com base em uma situação apresentada, os aprendizes realizarão uma primeira produção concernente ao gênero proposto; em seguida, os módulos deverão ser desenvolvidos com objetivo de minimizar as dificuldades encontradas pelos aprendizes na produção inicial.

As sequências didáticas aplicadas nesta investigação foram elaboradas com base no modelo adotado pelo Grupo de Estudos em Didática de Língua Estrangeira (GEDLE), coordenado pela Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis, da Universidade de Brasília. É importante ressaltar que a proposta pedagógica do grupo teve como ponto de partida a SD de Dolz *et al.* (2004), conforme esquema acima. A seguir, apresento o modelo de proposta pedagógica utilizado neste estudo.

**Quadro 1** - Modelo de Sequência Didática (GEDLE)

1) Agentes discursivos:	
2) Gênero:	
3) Suporte:	
4) Sugestão de documento:	
5) Ações de linguagem:	
6) Objetivos:	
7) Tempo estimado:	
8) Etapas da sequência:	
9) Contexto de produção e uso:	
10) Elementos linguístico-discursivos:	
11) Reflexão pedagógica:	
12) Atividades complementares:	

Fonte: Grupo de Estudos em Didática de Língua Estrangeira – GEDLE.

É importante ressaltar que as sequências didáticas foram elaboradas previamente, contudo, ambas foram adaptadas de acordo com a necessidade dos participantes. No tópico seguinte, apresento o contexto da pesquisa.

### 3.4 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, discorro sobre um breve histórico do curso de Letras-Francês da instituição onde a pesquisa foi realizada. Em seguida, apresento o plano de ensino do curso temático intitulado *Formação de*

*professores de FLE mediada por gêneros discursivos escritos/orais* para, então, descrever os instrumentos usados na coleta de registros e, enfim, explicar os procedimentos para triangular e analisá-los. No tópico a seguir, exponho um breve histórico do Curso de Letras-Francês.

### 3.4.1 Breve histórico do curso de Letras-Francês

O curso de Letras Português-Francês funciona em seis dias letivos semanais (segunda-feira a sábado), cuja carga horária total é de 4.140 (quatro mil cento e quarenta) horas aulas ou 3.451 (três mil quatrocentas e cinquenta e uma) horas de relógio, distribuídas em nove semestres ou quatro anos e meio. A estrutura curricular do curso propõe uma estreita relação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas, e se encontra assim organizada:

- (i) 2.595 (duas mil, quinhentas e noventa e cinco) horas de conteúdos curriculares científico-culturais (eixos de formação básica e específica);
  - (ii) 360 (trezentas e sessenta) horas de disciplinas pedagógicas (eixo de formação pedagógica);
  - (iii) 405 (quatrocentas e cinco) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
  - 420 (quatrocentas e vinte) horas de estágio curricular supervisionado 1, a partir da segunda metade do curso;
  - (v) 210 (duzentas e dez) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais;
  - (vi) 90 (noventa) horas para Trabalho de Conclusão de Curso;
  - (vii) 60 (sessenta) horas de disciplinas optativas e/ou módulos livres
- (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LETRAS, 2008, p.11)<sup>13</sup>.

O Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Francesa e suas literaturas visa formar o licenciado em Língua Portuguesa e Língua Francesa e suas Literaturas, de acordo com o contexto e as necessidades locais, e com o objetivo de atuação teórico-prática sob a realidade regional. O curso preserva a natureza pluridimensional do

---

<sup>13</sup> Fonte: <http://www2.unifap.br/letras/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-letras>.

ensino público superior e possui três áreas de concentração: (1) Estudos Linguísticos em Língua Portuguesa e em línguas estrangeiras modernas, precisamente, o FLE; (2) Estudos Literários em Língua Materna (LM) e em Língua Estrangeira (LE) ou Francês Língua Estrangeira (FLE); (3) Didática das Línguas e Literaturas.

Nesse sentido, considerando a proficiência de alguns alunos em virtude de sua vivência em países de língua francesa, de cursos livres feitos em centro de idiomas ou decorrentes do contato com nativos dessa língua, sentiu-se a necessidade de oferecer testes de nivelamento aos acadêmicos do Curso de Letras-Francês, a fim de que possam se integrar ao nível adequado e, assim, aproveitarem este conhecimento prévio. Dessa forma, o Teste de Nivelamento<sup>14</sup> será ofertado às disciplinas *Introdução à Língua Francesa* e os níveis de *Língua Francesa I a V*. Os alunos que se inscreverem e obtiverem aprovação terão as notas creditadas no seu histórico escolar. O referido teste se encontra em reformulação e tramitação para aprovação pelo Conselho Universitário (CONSU).

Ressalta-se que o licenciando em FLE deve se capacitar para o domínio da língua francesa e das literaturas francesa e francófona; formar-se para ensinar, estudar e pesquisar as referidas áreas em suas quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever), bem como suas heterogeneidades.

Julgo pertinente ressaltar que o Amapá é o único estado brasileiro que faz fronteira com um departamento francês e se situa ao nordeste da região Norte e tem como limites a Guiana Francesa a norte, o Oceano Atlântico a leste, o Pará a sul e a oeste e o Suriname a noroeste, como pôde ser ilustrado na figura 2. Ocupa uma área de 142.814,585 km<sup>2</sup> e é um dos mais novos estados brasileiros e mais preservados deles, tendo 72% dos seus 14,3 milhões de hectares destinados às Unidades de Conservação e Terras Indígenas. As dezenove Unidades de Conservação do Amapá perfazem cerca de 9,3 milhões de hectares, tornando-o o único estado da federação a destinar um percentual tão significativo de suas terras para a preservação ambiental.

O Amapá tem um grande número de imigrantes vindos da Guiana Francesa (a maioria no município de Oiapoque) e vários outros

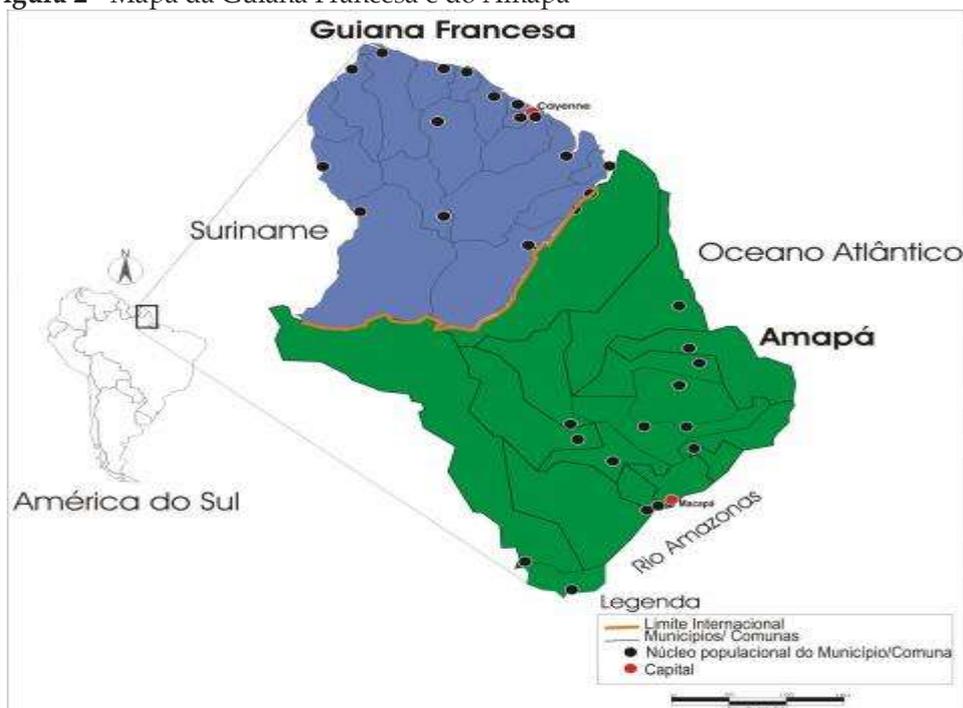
---

<sup>14</sup> Até o presente momento da elaboração desta dissertação o teste de nivelamento ainda não havia sido aprovado pelo CONSU.

oriundos de todas as regiões do país, dentre os quais se destacam os mineiros, goianos, paraenses, paranaenses, cearenses e maranhenses. O fluxo migratório tem aumentado nos últimos anos, em razão do desenvolvimento dos setores econômicos do estado. O índice de imigração do estado foi de 0.2870 no ano de 2009, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A imigração provinda da Guiana Francesa tende a aumentar, devido à construção da ponte binacional. A ponte<sup>15</sup> possui 378 metros de extensão e ligará, por via terrestre, 700 quilômetros de fronteira, o estado do Amapá à Guiana Francesa. Com localização estratégica, a ponte permitirá, entre outras coisas, um importante intercâmbio comercial e de tráfego entre essas duas regiões.

**Figura 2** - Mapa da Guiana Francesa e do Amapá



Fonte: <https://www.google.com.br/>.

Como já explicitado na introdução, este trabalho é um estudo

<sup>15</sup> A construção da ponte foi concluída em agosto de 2011, entretanto, a ponte ainda não foi oficialmente inaugurada. A inauguração acontecerá após a construção do prédio da aduana brasileira.

sobre a “Formação Inicial Crítico-Reflexiva de Professores de Língua Estrangeira em um Contexto de Fronteira”. Logo, a coleta de registros iniciou no final do segundo semestre letivo de 2014, junto a uma turma de vinte alunos (sendo dezoito do sexo feminino e dois do masculino), do sexto nível do Curso de Letras-Francês de uma universidade pública do Amapá, através do curso temático intitulado “*Formação de professores de FLE mediada por gêneros discursivos escritos/orais*”, o qual teve como objetivo estimular os alunos a utilizarem a língua estrangeira, bem como emitir suas opiniões sobre os gêneros discursivos escritos/orais, além de levantar discussões sobre o papel do professor de LE.

O curso temático se estendeu até o dia 27 de maio de 2015, de forma presencial, em decorrência da greve que iniciou no dia 28 do mesmo mês. Ressalto que os demais encontros aconteceram virtualmente, salvo a realização das entrevistas com os cinco participantes. Apresento, a seguir, o plano de ensino do curso temático, com seus objetivos, ementa, programa, metodologia de ensino, avaliação e referências.

**Quadro 2** - Plano de ensino do curso temático

<b>PLANO DE ENSINO</b>	
<b>I - IDENTIFICAÇÃO</b>	
<b>Curso:</b>	Formação de professores de FLE mediada por gêneros discursivos escritos/orais
<b>Carga Horária:</b>	30 h/a
<b>Professora pesquisadora:</b>	Aldenice de Andrade Couto
<b>Professora orientadora:</b>	Maria da Glória Magalhães dos Reis
<b>Público:</b>	Professores em formação do Curso de Letras-Francês
<b>Nível:</b>	Avançado
<b>II - EMENTA</b>	
Panorama teórico sobre a pesquisa-ação. Gêneros discursivos: definição, tipologia, estilo e estrutura composicional. Gênero poema. Gênero entrevista oral/escrita. Retextualização. Conhecimentos linguísticos gramaticais concernentes a cada gênero trabalhado.	
<b>III - OBJETIVOS DO CURSO</b>	
<b>Geral:</b>	Proporcionar aos participantes momentos da prática crítico-reflexiva mediada por gêneros discursivos escritos/orais.
<b>Específicos:</b>	1) Estimular os alunos a utilizar a língua estrangeira através dos gêneros escritos/

<p>orais;</p> <p>2) Emitir suas opiniões sobre os gêneros discursivos escritos/orais;</p> <p>3) Levantar discussões sobre a identidade do aluno/professor;</p> <p>4) Suscitar a formação crítico-reflexiva no Curso de Letras-Francês;</p> <p>5) Instrumentalizar os participantes sobre os procedimentos da pesquisa-ação;</p> <p>6) Conhecer as características dos gêneros poema e entrevista;</p> <p>7) Refletir sobre a identidade do professor e do aluno de LE;</p> <p>8) Discutir sobre a formação crítico-reflexiva do professor de LE.</p>
<p><b>IV - METODOLOGIA DE ENSINO</b></p>
<p>Aulas expositivas dialogadas através de recursos mediológicos. Discussão em grupo. Atividades orais e escritas.</p>
<p><b>V - PROGRAMA</b></p>
<p>Apresentação do curso, apresentação da pesquisa qualitativa com procedimentos na pesquisa-ação.</p> <p>2. Panorama teórico sobre os gêneros discursivos.</p> <p>3. O gênero poema.</p> <p>4. O gênero entrevista.</p> <p>5. Atividades de compreensão e produção (oral e escrita) sobre os gêneros poema e entrevista.</p> <p>6. Atividade de retextualização com o gênero entrevista.</p>
<p><b>VI - AVALIAÇÃO</b></p>
<p>A avaliação dar-se-á ao longo do curso, através da participação nas atividades e discussões reflexivas; escritura dos diários de itinerância dos participantes; produção final de cada gênero trabalhado.</p>
<p><b>VII - REFERÊNCIAS</b></p>
<p>BAKHTIN, M. M. <i>Questões de Literatura e de Estética (A teoria do Romance)</i>. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.</p> <p>_____. <i>Estética da Criação Verbal</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2003.</p> <p>BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i>. São Paulo: Hucitec, 2009.</p> <p>BAZERMAN, C. <i>Escrita, gênero e interação social</i>. São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>BARBIER, R. <i>A pesquisa-ação</i>. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Libier Livro Editora, 2007.</p> <p>DELL'ISOLA, R. L. P. <i>Retextualização de gêneros escritos</i>. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Coleção Tópicos em Linguagem)</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=4x6ezHzWPDU">https://www.youtube.com/watch?v=4x6ezHzWPDU</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=tGISCu9J9g0">https://www.youtube.com/watch?v=tGISCu9J9g0</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=vlnx6rK0Dms">https://www.youtube.com/watch?v=vlnx6rK0Dms</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=H2UjqUGUNKY">https://www.youtube.com/watch?v=H2UjqUGUNKY</a></p> <p>MARCUSCHI, L. A. <i>Da fala para a escrita: atividades de retextualização</i>. São Paulo: Cortez, 2001.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

### 3.5 A ÉTICA NA PESQUISA QUALITATIVA

Segundo Flick (2009), a formulação dos códigos de ética objetiva a regulação das relações dos pesquisadores com as pessoas e os campos que pretendem investigar. Assim, os princípios da ética de pesquisa postulam que os pesquisadores evitem causar danos aos participantes envolvidos no processo, por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades.

O autor ressalta ainda que estes códigos de ética exigem que a pesquisa esteja baseada no consentimento informado, em outras palavras, os participantes da pesquisa devem concordar em participar, com base na informação fornecida pelo pesquisador. Nesse sentido, procedi eticamente, garantindo total confidencialidade aos participantes, assegurando-lhes que a informação coletada sobre eles será utilizada somente de modo que impossibilite a identificação dos mesmos por parte de outras pessoas.

Assim, antes de dar início à coleta de registros, procurei a Coordenação do Curso de Letras-Francês, expliquei como procederia à realização da pesquisa a qual eu me propunha realizar. Aproveitei a ocasião e solicitei ao coordenador do curso que preenchesse o Termo de Consentimento Livre. Em seguida, dirigi-me à sala de aula, onde se encontravam os participantes deste estudo. Esses já me aguardavam ansiosamente para saber do que se tratava a investigação.

Expliquei aos alunos, de modo geral, o objetivo da pesquisa e lhes perguntei se alguém dentre eles se oporia em participar. A turma não se opôs em participar deste estudo. Logo, distribuí o Termo de Consentimento Livre, o qual foi preenchido pelos alunos que autorizaram a utilização de todos os registros. A fim de cumprir com rigor ético a todas as etapas deste trabalho, todos os procedimentos foram realizados.

### 3.6 OS PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa são alunos do sexto nível do Curso de Letras-Francês de uma universidade pública do Amapá, sendo dezoito mulheres e dois homens, na faixa etária de dezenove a quarenta anos. A turma ingressou no ano de 2011 e concluirá o curso no segundo semestre de 2015. Assim, a escolha dos participantes se

justifica pelo fato de a turma se encontrar em um nível considerado avançado; a meu entender, isso proporcionará a utilização da língua estrangeira pelos participantes, que serão incentivados pela pesquisadora, a qual não será apenas uma instrutora, mas uma participante ativa de todas as atividades propostas em sala de aula, segundo os princípios da pesquisa-ação.

Dos vinte alunos, apenas uma aluna não preencheu o questionário e nem participou da primeira Sequência Didática (SD), visto que ela participava naquele semestre de um estágio na Guiana Francesa. É uma turma bastante heterogênea, no que tange à competência comunicativa da Língua Francesa (LF), visto que a maioria já tinha algum conhecimento prévio da língua. Uma boa parte estudou o referido idioma em escola pública, outros estudaram sete níveis da língua no Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM), e outros não tinham nenhum conhecimento da língua francesa.

Da Sequência Didática 1 (SD1), apenas quatorze participaram ativamente das atividades desenvolvidas, e a SD2, apenas dez conseguiram concluir. É importante ressaltar que os nomes dos participantes são todos fictícios e os pseudônimos foram escolhidos pelos próprios alunos. A seguir, apresento o quadro referente ao perfil dos participantes deste estudo.

**Quadro 3** - Resumo do perfil dos participantes da turma de Letras-Francês

Participante	Gênero	Idade	Atua como professor	Tempo que estuda a língua	Participação nas Sequências Didáticas
1. Monique	feminino	41	Não	4 anos	SD1 e SD2
2. Lay	feminino	25	Não	6 anos	SD1
3. Antonia	feminino	22	Não	4 anos	SD1
4. Vani	feminino	26	Não	6 anos	SD1 e SD2
5. Celine Kyle	feminino	22	Não	4 anos	SD1 e SD2
6. Isadora	feminino	22	Não	7 anos	SD1
7. Lisa	feminino	21	Não	4 anos	SD1
8. JC	feminino	22	Não	4 anos	SD1 e SD2
9. Carla Araújo	feminino	26	Não	4 anos	SD1 e SD2
10. Kim	feminino	21	Não	10 anos	SD1
11. Maria Eduarda	feminino	28	Não	4 anos	SD1
12. Erika	feminino	21	Não	4 anos	SD1

13. Bernardo	masculino	20	Sim	6 anos	SD1 e SD2
14. Carlos Rufino	masculino	28	Não	4 anos	SD1 e SD2
15. Xid	feminino	21	Não	8 anos	SD1 e SD2
16. Jo	feminino	21	Não	4 anos	SD1
17. Cris	feminino	29	Não	4 anos	SD1 e SD2
18. Va	feminino	22	Não	4 anos	SD1 e SD2
19. Camila	feminino	23	Não	4 anos	SD1
20. Mica	feminino	26	Não	4 anos	SD2

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A fim de conhecer um pouco mais os participantes deste estudo, apresento a seguir algumas representações sobre a relação Língua Estrangeira e Formação de Professores de Francês Língua Estrangeira (FLE). Os excertos foram extraídos do Questionário Inicial (QI). Apresento, aqui, apenas as perguntas abertas e a primeira se refere ao conhecimento da Língua Francesa.

#### Quadro 4 - Dados do questionário inicial

Pergunta 1 do questionário
<b>Ao entrar no Curso de Letras-Francês você já tinha algum conhecimento da Língua Francesa (LF)? Comente.</b>
<i>“Apenas palavras soltas como “bonjour”. Não tinha o mínimo de conhecimento possível capaz de elaborar ou compreender algo em francês” (Va).</i>
<i>“Sim! Havia estudado já no Danielle Mitterrand, mas infelizmente não conclui o curso por causa de problemas de saúde, parei no 7º nível” (Cris).</i>
<i>“Sim. Fiz o curso de Língua Francesa aos doze anos” (Xid).</i>
<i>“Sim. Estudei da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e sete semestres no Centro de Língua Francesa Danielle Mitterrand” (Lay).</i>
<i>“Sim. Fiz um curso de língua e cultura francesa no Centro Danielle Mitterrand” (Vani).</i>
<i>“Sim. Ao entrar na universidade estava cursando o 5º semestre do curso de francês no Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand” (Isadora).</i>
<i>“Sim. Já estudava francês no Ensino Fundamental e Médio” (Lisa).</i>
<i>“Sim, pois desde os meus seis anos morei na Guiana Francesa” (Kim).</i>
<i>“Sim, pois eu já fazia o curso de língua francesa no Danielle Mitterrand e em outra graduação que fiz tinha a disciplina” (Maria Eduarda).</i>
<i>“Sim. Estudei francês durante todos os anos desde que iniciei o Ensino Fundamental II, em 2004. Além disso, fiz um curso de três anos e meio no Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand, de 2009 a 2012. Isso contribuiu para escolha do Curso de Letras-Francês” (Bernardo Alves).</i>

*“Sim! Cursei dois semestres no Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand, o que me proporcionou menos dificuldade nos primeiros semestres na universidade” (Carlos Rufino).*

*“Um pouco. Vi no Ensino Médio, mas foram poucas coisas que aprendi” (Celine).*

*“Não! Um dos meus objetivos era aprender a língua francesa no Curso de Letras-Francês” (Erika).*

*“Não. Meu primeiro contato com a língua francesa está sendo agora, com o curso que escolhi” (Carla).*

*“Não. Quando escolhi o curso, não foi pela língua estrangeira, tomei um grande susto quando comecei a estudar, pois não me identifiquei com a língua” (JC).*

*“Não. Por isso o interesse em entrar no curso” (Antônia).*

*“Não tinha nenhum conhecimento” (Monique).*

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Através das respostas dos participantes, percebe-se que a maioria dos alunos já possuía um conhecimento prévio da língua francesa. Alguns já iniciaram o nível básico na universidade com uma boa bagagem linguística, como pode ser mostrado na fala de Cris, Xid, Vani, Isadora, Maria Eduarda, Bernardo Alves e Carlos Rufino, os quais estudaram em um centro de língua francesa. Outros como Lisa e Celine tiveram o contato com a língua na educação básica; e Erika, Carla, JC, Antônia e Monique nunca tiveram contato com o francês antes de iniciarem o Curso de Letras-Francês. Vale ressaltar que por morar desde os seis aos quinze anos na Guiana Francesa, Kim tem um conhecimento excelente do idioma.

Pude perceber durante as atividades desenvolvidas em sala de aula que os alunos cujo conhecimento, ao entrarem no curso, era insuficiente ou pouco no idioma, tiveram uma participação relevante. Como pode ser observado no trecho a seguir do diário de itinerância da professora/pesquisadora da SD1.

***Professora-pesquisadora:** “Hoje, no terceiro encontro, fiquei bastante contente em perceber o progresso de alguns participantes, pois quando trabalhei com essa turma o nível III de língua francesa, em 2013, esses alunos pouco participavam das aulas. Surpreendi-me com a leitura da primeira atividade proposta individualmente que tinha como objetivo a descrição do aluno e do professor. Refiro-me não somente à boa pronúncia, mas, sobretudo, com à qualidade da produção.”*

É importante ressaltar que muitos desses participantes que tinham pouco ou nenhum conhecimento na língua francesa, após iniciarem o curso de Letras decidiram estudar no Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM)<sup>16</sup>. O referido centro foi criado em 1999, tinha inicialmente o objetivo de oferecer a alunos (a partir da 5ª série do Ensino Fundamental) da Rede Pública Estadual o ensino de uma língua estrangeira moderna, no caso o francês, além de ofertar cursos de proficiência para servidores dos órgãos oficiais do Governo do Estado.

Desde sua criação, em 1999, até o início de 2010, o CELCFDM já recebeu uma média de 3.600 alunos matriculados, mas apenas 1.240 alunos do Centro e mais 464 alunos do convênio feito entre o governo do Estado e a Associação dos Professores de Francês do Amapá (APROFAP) concluíram os sete níveis do curso.

Atualmente, o CELCFDM atende o público em geral que deseja aprender a língua francesa, para tanto é oferecido anualmente um teste de seleção cujo conteúdo consiste na interpretação de textos e conhecimentos gramaticais. Poderá se inscrever no processo toda e qualquer pessoa interessada, que esteja cursando ou tenha concluído o ensino médio.

#### Quadro 5 - Dados do questionário inicial

Pergunta 3 do questionário
<b>Você se sente motivado(a) para aprender a Língua Francesa?</b>
<i>“Sim. Tenho professores que ao longo da minha jornada me ajudaram muito” (JC).</i>
<i>“Sim. Após três anos de curso, percebo o quanto já evolui e pretendo continuar para ampliar meu conhecimento em um possível intercâmbio em um país francófono” (Va).</i>
<i>“Sim, pois os professores de língua francesa nos estimulam e nos incentivam a aprender, descobrir e conhecer um novo mundo através da língua francesa” (Cris).</i>
<i>“Muito. Eu vejo na língua francesa uma oportunidade enorme para um futuro emprego” (Xid).</i>
<i>“Sim. Estudei há muito tempo francês e no estado do Amapá, acredito que devido a proximidade com a Guiana Francesa desperta mais o interesse” (Lay).</i>
<i>“Sim. Compreendo que é uma língua muito importante devido a nossa região geográfica e</i>

<sup>16</sup> O Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand desde a sua criação, em 1999, é caracterizado como uma Instituição pública de curso livre de língua estrangeira.

também por ser uma língua fascinante” (**Vani**).

“Sim. Porque eu tenho vontade de aprender mais sobre a língua francesa” (**Isadora**).

“Um pouco. Encontro motivação no curso de francês, fora da universidade” (**Lisa**).

“Por saber o francês, minha principal motivação é poder melhorar a minha gramática e ortografia. E também depende muito do professor, por não ignorar em sala de aula” (**Kim**).

“Sim, me sinto motivada, mas essa questão de motivação depende muito do método do ensino do professor, por alguns, às vezes já me senti desmotivada” (**Maria Eduarda**).

“Em partes. O ambiente na universidade é propício e motivador, mas a didática de alguns professores peca nesse sentido” (**Bernardo Alves**).

“Um pouco. Nos primeiros anos, minhas expectativas do curso eram maiores, porém, meu objetivo, que é dar aula de Língua Portuguesa, fez com que eu não me interessasse o suficiente para aprender a língua francesa” (**Carlos Rufino**).

“No começo do curso me sentia motivada, porém, durante o curso fui ficando cada vez mais desmotivada por não conseguir acompanhar a turma” (**Érika**).

“Sim. Tenho muita força de vontade e determinação para ir em busca de novos conhecimentos” (**Carla Araújo**).

“Muitas vezes sim. Quando vejo como é importante o francês pela proximidade com a Guiana, Oiapoque etc” (**Celine**).

“Sim, principalmente por uma das matérias mais importante do curso” (**Antônia**).

“Sinto-me motivada, mas sou vencida pelas inúmeras atividades domésticas. Tenho três filhos, é mais difícil quando casamos” (**Monique**).

**Fonte:** Dados da pesquisa.

É interessante observar que todos os participantes acima citados têm motivação para aprender a língua francesa. Apenas a participante Érika se mostra, hoje, desmotivada por não acompanhar a turma. Aqueles que se sentem um pouco desmotivados ou não gostam da metodologia do professor, é o caso de Bernardo Alves e Maria Eduarda, ou não têm tanto apreço pela língua estrangeira, pois preferem ser professor de Língua Portuguesa, como se observa na fala do participante:

*Carlos Rufino: “Um pouco. Nos primeiros anos, minhas expectativas do curso eram maiores, porém, meu objetivo, que é dar aula de Língua Portuguesa, fez com que eu não me interessasse o suficiente para aprender a língua francesa.”*

Achei pertinente a pergunta 4, visto que o Curso de Letras-

Francês tem dupla habilitação, a saber, Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas e Língua Francesa e suas respectivas literaturas. Nesse sentido, a pergunta investigou saber se os alunos, futuros professores, pretendem dar aulas de francês. A seguir, apresento as respostas da questão quatro.

**Quadro 6 - Dados do questionário inicial**

Pergunta 4 do questionário
<b>Você pretende dar aulas de francês após terminar o Curso de Letras?</b>
<i>"Sim. Eu gosto muito da Língua Francesa. Entrei no curso de Letras-Francês com esse objetivo" (Lay).</i>
<i>"Sim. Já leciono a Língua Francesa no Projeto de Extensão Pró-Estudante Idiomas" (Bernardo Alves).</i>
<i>"Sim. Busquei a formação com este propósito, pois ao entrar no Curso de Letras-Francês, a minha motivação era dar aula de Língua Francesa" (Vani).</i>
<i>"Sim. Porque tenho interesse neste curso" (Isadora).</i>
<i>"Não sei. Pois minha intenção é dar aulas de Língua Portuguesa e Literatura" (JC).</i>
<i>"Não sei. Não me sinto preparada e com conhecimento necessário para dar aulas, mas é uma possibilidade que me agrada" (Va).</i>
<i>"Não sei. Porque a língua francesa requer dedicação e força de vontade para se trabalhar, pois para trabalhar nesta área você precisa gostar para não deixar a desejar" (Cris).</i>
<i>"Não sei. Talvez eu leciono se não cursar outro curso" (Kim).</i>
<i>"Não sei. Acredito que o que aprendi ainda seja insuficiente, pois alguns assuntos em Língua Francesa tive dificuldades para aprendê-los" (Maria Eduarda).</i>
<i>"Não sei. Porque priorizo a área da Língua Portuguesa" (Antônia).</i>
<i>"Não sei. Ainda não domino a Língua Francesa com precisão e me sinto insegura com relação ao domínio da língua" (Carla).</i>
<i>"Não. Acho muito difícil lecionar, sobretudo língua estrangeira" (Lisa).</i>
<i>"Não. Ser professor de Língua Estrangeira não é somente transmitir conhecimentos para os alunos, mas também utilizar métodos que despertam o interesse dos educandos e isso exige tempo, paciência e, acima de tudo, uma boa formação. Infelizmente, não estou sendo preparado para este fim" (Carlos Rufino).</i>
<i>"Não. Pois não acredito que tenha aprendido o suficiente, por isso não me sinto capacitada para dar aulas" (Érika).</i>
<i>"Não. Pois me identifico com outra área, gosto da Língua Francesa, mas não me vejo como educadora de língua estrangeira" (Celine).</i>
<i>"Não. Pela falta de domínio e fluência" (Monique).</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos dezesseis participantes que responderam e justificaram a pergunta acima, apenas quatro têm a certeza que pretendem dar aula de francês, e ao entrarem no Curso de Letras-Francês já tinham a plena convicção que dariam aula da referida língua. Os sete participantes que revelaram estar indecisos se darão ou não aula de francês, dizem não estarem preparados para realizar tal tarefa ou preferem dar aula de Língua Portuguesa e Literatura. Os cinco que revelaram não dar aula de francês justificam suas respostas ressaltando a falta de domínio e a não fluência na língua.

A pergunta 8 objetivou indagar os participantes deste estudo sobre as vantagens do aprendizado da língua francesa. Apresento, a seguir, as respostas dos alunos:

#### **Quadro 7 - Dados do questionário inicial**

Pergunta 8 do questionário
<b>Quais as vantagens do aprendizado de francês para você?</b>
<i>“No momento não vejo muitas vantagens, mas olhando para o futuro posso viajar para algum país francófono e quem sabe poderia me comunicar com as pessoas de lá” (JC).</i>
<i>“É poder ampliar as minhas possibilidades no mercado de trabalho, além de poder me comunicar com pessoas que falam a língua francesa” (Va).</i>
<i>“Ao aprender a língua francesa você aprende a se comunicar e também contribui para o seu currículo, enriquece além do mais seu conhecimento” (Cris).</i>
<i>“As vantagens são que hoje em dia para se ter um bom emprego tem que ter uma segunda língua” (Xid).</i>
<i>“Já aprendi bastante, hoje tenho um pouco de conhecimento desse idioma, embora acredite que preciso aprender bastante” (Lay).</i>
<i>“É uma língua diferente da minha língua materna e que está se expandindo em diversos lugares do mundo, também porque a estrutura da Língua Francesa se parece com a da Língua Portuguesa” (Vani).</i>
<i>“Pela importância de saber uma segunda língua, uma língua estrangeira, pois amplia as nossas oportunidades de emprego” (Isadora).</i>
<i>“Aprender outra língua nos proporciona maiores conhecimentos e talvez seja um requisito para ajudar a nos empregar” (Lisa).</i>
<i>“Pude aprender uma língua fluente e tenho mais facilidade no curso de Letras, em ambos os casos, o aprendizado dessa língua além de ser muito útil é uma honra” (Kim).</i>
<i>“O conhecimento de uma nova língua é muito importante para o currículo de uma pessoa, abre muitas “portas” no que se refere à questão profissional” (Maria Eduarda).</i>
<i>“Aprender uma língua estrangeira abre um leque de oportunidades para o indivíduo. Assim, aprender o francês me possibilitaria viver em um país francófono, trabalhar e estu-</i>

*dar nesses países, enfim” (Bernardo Alves).*

*“Conhecer outra língua nos permite conhecer outras culturas, outros povos e outros países. Embora eu não seja fluente na língua francesa, hoje me sinto um pouco capaz de me comunicar em situações autênticas da língua francesa” (Carlos Rufino).*

*“As vantagens obtidas são conhecer uma cultura diferente e obter maiores oportunidades no que se refere ao mercado de trabalho” (Érika).*

*“Aprender um novo idioma é uma grande conquista, me ajuda a sentir-me mais confiante e motivada para ir em busca dos meus objetivos” (Carla Araújo).*

*“A comunicação, saber me expressar melhor, escutar e escrever” (Celine).*

*“É uma língua falada e merece nossa atenção” (Monique).*

*“Além das vantagens profissionais por ter uma segunda língua, quem fala francês tem grandes possibilidades de estudo na França” (Antônia).*

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os participantes foram unânimes em revelar dois aspectos no que tange às vantagens do aprendizado da língua francesa: além das vantagens profissionais, a língua francesa proporcionaria conhecimentos de outras culturas, de outros povos, e viagens para o exterior. A seguir, apresento a pergunta 9, a qual teve como objetivo investigar para qual país os participantes deste estudo viajariam se tivessem a oportunidade de aprimorar seu francês no estrangeiro.

#### **Quadro 8 - Dados do questionário inicial**

Pergunta 9 do questionário
<b>Se você tivesse a oportunidade de aprimorar seu francês no estrangeiro, para qual país iria?</b>
<i>“Não sei ao certo, mas qualquer país/cidade onde o francês fosse língua oficial seria uma grande oportunidade” (JC).</i>
<i>“Acredito que a França é o sonho de qualquer estudante de FLE, além de aprimorar o conhecimento da língua, ter contato com a cultura francesa será fascinante” (Va).</i>
<i>“Viajaria para Paris(França), porque Paris é a cidade mais conhecida universalmente como a cidade que fala o francês melhor, creio eu” (Cris).</i>
<i>“França. Porque a meu ver a cultura desse país é bem fácil a ser lidada” (Xid).</i>
<i>“Para Paris, penso que não há tantas variedades informais, mas me sinto insegura para viajar, medo por não conhecer o lugar” (Lay).</i>
<i>“Tenho muita vontade de ir para França, penso que lá está a base do francês” (Vani).</i>
<i>“Para França, pois terei a oportunidade de ter contato com os nativos e de conhecer dife-</i>

rentes culturas deste país” (**Isadora**).

“Não importa a localidade, seria uma honra estar de volta falando francês em outros lugares, porém não vejo problema nenhum voltar para a Guiana” (**Kim**).

“Iria para França, nada melhor do que você ir a um país onde a língua estrangeira que você deseja a aprender é a materna” (**Maria Eduarda**).

“Ou para o Canadá, que tem uma das maiores taxas de qualidade de vida do mundo, ou para a França, berço da língua francesa” (**Bernardo Alves**).

“França porque em Paris existem as melhores universidades que permitem estudar oficialmente a língua” (**Carlos Rufino**).

“França, por ser o francês a língua materna desse país” (**Erika**).

“Para França, pois seria uma excelente oportunidade de ter um maior contato com a língua francesa, além de conhecer culturas diferentes” (**Carla Araújo**).

“Primeiramente iria para Guiana Francesa, pela proximidade com o estado do Amapá e depois pensaria em ir para a França, depois de ter tido um contato com a língua francesa” (**Celine**).

“França, em especial em Nice, pois meu tio mora lá” (**Monique**).

“França, porque lá encontra-se o francês “vivo” tornando-se mais fácil dominar o idioma, por ser a língua oficial do país. A França oferece um patrimônio cultural e artístico muito grande” (**Antônia**).

**Fonte:** Dados da pesquisa.

As respostas revelam que a maioria iria para a França, por ser o país onde a língua francesa é a língua oficial. Apenas Jo e Kim iriam primeiramente à Guiana Francesa, dada a proximidade. Já Bernardo Alves iria para o Canadá, por considerar esse país “com uma das maiores taxas de qualidade de vida do mundo, ou para a França, berço da língua francesa”.

A pergunta 10 foi elaborada a fim de se ter uma ideia mais precisa sobre a identidade do aluno do Curso de Letras-Francês, bem como sobre sua satisfação para com o curso. O quadro a seguir mostra as respostas dos participantes que responderam à referida pergunta.

#### **Quadro 9 - Dados do questionário inicial**

Pergunta 10 do questionário
<b>Como você se vê enquanto aluno(a) do Curso de Letras-Francês? Comente um pouco sobre sua satisfação como aprendiz.</b>
“Sou uma aluna às vezes muito esforçada, mas vejo que a maioria das vezes deixo de lado os estudos, ainda não me sinto satisfeita com o meu francês, tenho muito que melhorar” ( <b>JC</b> ).

*“Na reta final do curso, o desgaste é inevitável, mas tento me manter estimulada para concluir outros projetos que tenho em mente” (Va).*

*“O curso de língua francesa é um curso muito bom, pois ajuda os alunos a se comunicarem e proporciona a eles um conhecimento mútuo, fazendo-os a despertar ainda mais seu interesse pela língua francesa” (Cris).*

*“Para mim, o curso não poderia ter aparecido em outro momento, pois conhecer mais a fundo essa língua está sendo uma satisfação imensa” (Xid).*

*“Penso que se me dedicasse mais, hoje eu estaria mais avançada no meu conhecimento, porque a minha aprendizagem depende da minha dedicação” (Lay).*

*“Vejo-me em processo de evolução na aprendizagem. Cada dia aprendo palavras e expressões novas que colaboram para a minha comunicação” (Vani).*

*“Vejo-me como uma aluna dedicada e que tem vontade de aprender mais sobre a língua, mas que ainda possui muita dificuldade” (Isadora).*

*“É um curso que tive grande vontade de fazer, pois gosto de língua portuguesa e como brasileira devo dominar as normas e eu encontrei essa chance no curso de Letras” (Lisa).*

*“Como aprendiz, creio que tive sorte de ter bons professores pra me ensinar mais um pouco sobre essa língua. E como aluna sinto-me satisfeita, pois o curso superou minhas expectativas” (Kim).*

*“Alguns professores não utilizam o melhor método para o ensino da língua francesa, isso compromete no que diz respeito à motivação” (Maria Eduarda).*

*“Até agora estou satisfeito com os conhecimentos proporcionados no curso. Os professores são competentes e constroem um conhecimento sólido junto aos alunos” (Bernardo Alves).*

*“A minha formação acadêmica me proporciona conhecer novos horizontes, novas ideologias e um conhecimento sistêmico de como a língua funciona. Como aprendiz, me sinto realizado porque estou sendo formado para me tornar um profissional de qualidade quando as oportunidades surgirem” (Carlos Rufino).*

*“Sou uma aluna que muitas vezes não contribuí no meu processo de aprendizagem, entretanto isso se deve ao fato de eu tentar acompanhar minha turma e não conseguir, devido à maioria das pessoas da minha turma ter um conhecimento da língua francesa” (Érika).*

*“Vejo-me como alguém que superou todas as expectativas com relação a aprendizagem de outro idioma. No início, parecia quase impossível a aprendizagem da língua francesa, mas agora me sinto mais confiante e motivada a ir em busca de mais” (Carla Araújo).*

*“O aluno tem que ser aberto, assim o professor poderá ajudá-lo. Vejo-me uma pessoa com evolução no francês, conseguindo construir frases, textos e diálogos” (Celine).*

*“É muito difícil, mas fico satisfeita em ouvir os professores falarem a língua que é muito bonita. Quando terminar o curso de Letras, eu pretendo estudar no Centro Danielle Mitterrand” (Monique).*

*“Embora o curso seja de qualidade aqui na universidade, ainda não estou satisfeita com meu aprendizado em francês, principalmente pela falta de prática da língua francesa no dia a dia”*

(Antônia).

Fonte: Dados da pesquisa.

Realização, esforço, dedicação, satisfação, superação, evolução e admiração são alguns substantivos inferidos nas falas dos participantes para descrever como eles se veem, enquanto aluno, diante do Curso de Letras-Francês. Percebo que muitos, no decorrer de três anos de curso, sentem-se vitoriosos por vencerem as dificuldades da língua. É o que se pode perceber na fala da aluna:

*Carla Araújo: “Vejo-me como alguém que superou todas as expectativas com relação a aprendizagem de outro idioma. No início, parecia quase impossível a aprendizagem da língua francesa, mas agora me sinto mais confiante e motivada a ir em busca de mais.”*

Não é o que acontece com a participante Érika, que revela não contribuir para seu aprendizado:

*Érika: “Sou uma aluna que muitas vezes não contribui no meu processo de aprendizagem, entretanto isso se deve ao fato de eu tentar acompanhar minha turma e não conseguir, devido à maioria das pessoas da minha turma ter um conhecimento da língua francesa.”*

Diferentemente de Érika, que diz não contribuir para seu aprendizado, Bernardo Alves se mostra bastante satisfeito com o curso:

*Bernardo Alves: “Até agora estou satisfeito com os conhecimentos proporcionados no curso. Os professores são competentes e constroem um conhecimento sólido junto aos alunos.”*

Já Carlos Rufino se sente realizado por ter uma formação de qualidade, a qual lhe proporciona não somente o conhecimento sistêmico da língua, mas também novos horizontes e ideologias:

*Carlos Rufino: “A minha formação acadêmica me proporciona conhecer novos horizontes, novas ideologias e um conhecimento sistêmico de como a língua funciona. Como aprendiz, me sinto realizado porque estou sendo formado para me tornar um profissional de qualidade quando as oportunidades surgirem.”*

Logo, o reconhecimento da falta de dedicação ao curso para um melhor aprendizado pode ser visto na fala da participante a seguir:

*Lay: “Penso que se me dedicasse mais, hoje eu estaria mais avançada no meu conhecimento, porque a minha aprendizagem depende da minha dedicação.”*

A seguir, apresento a pergunta 11, a qual diz respeito aos desafios enfrentados pelos participantes desta pesquisa, enquanto alunos de FLE.

**Quadro 10 - Dados do questionário inicial**

Pergunta 11 do questionário
<b>Quais os desafios que você enfrenta na aula enquanto aluno(a) de Francês Língua Estrangeira (FLE)?</b>
<p><i>“Todos que se possa imaginar: o medo de pronunciar alguma palavra errada, meus tremores que têm aumentado e têm afetado minha fala. Quando estou nervosa só piora a situação” (JC).</i></p> <p><i>“Eu ainda tenho bastantes dificuldades em aprender algumas regras gramaticais, mas me esforço para entender” (Va).</i></p> <p><i>“A minha maior dificuldade na aula de francês é na oralidade” (Cris).</i></p> <p><i>“Meus desafios são na compreensão oral. Muitos professores não se preocupam com a nossa compreensão” (Xid).</i></p> <p><i>“Vejo que alguns professores têm as suas particularidades para com os alunos e acabam dando mais atenção para uns e outros não” (Lay).</i></p> <p><i>“Para mim, o mais difícil é a compreensão da pronúncia por parte dos franceses, principalmente nas atividades de escuta” (Vani).</i></p> <p><i>“Tenho dificuldades com o vocabulário da língua, muitas vezes tenho vontade de participar das aulas, interagir, mas me sinto insegura, pois não tenho conhecimento de muitas palavras” (Isadora).</i></p> <p><i>“Quando temos o nível básico do francês, ao chegar à universidade, os docentes dão aulas em um nível muito mais elevado. São muitos desafios” (Lisa).</i></p> <p><i>“Tenho dificuldades na conjugação de verbos no tempo certo, porém, pra mim é uma questão de lógica, então num texto não tenho problemas. Também, o autocontrole quando eu sei das respostas em sala e tenho que ficar quieta para que meus colegas possam aprender” (kim).</i></p> <p><i>“Por ter algumas dificuldades como aprender a língua, a maior dificuldade que já enfrentei é um professor que não consegue passar o conteúdo” (Maria Eduarda).</i></p> <p><i>“Principalmente, a compreensão oral nas atividades de escrita, de diálogos ou músicas”</i></p>

**(Bernardo Alves).**

*“Os desafios são vários. O curso exige motivação e responsabilidade para enfrentar as dificuldades de aprendizagem. Minhas dificuldades nas competências oral e escrita exigem mais empenho de minha parte” (Carlos Rufino).*

*“Não me sinto à vontade, por exemplo, para falar a língua dentro da sala de aula, devido meus colegas já terem maior conhecimento da língua” (Erika).*

*“Meus principais desafios estão no “pós-aula” devido em não ter muito tempo para rever os assuntos, atividades estudadas em sala de aula” (Carla Araújo).*

*“Um dos desafios maiores é conseguir acompanhar o desenvolvimento da turma e os assuntos trabalhados” (Celine).*

*“Falar, pois compreendo muita coisa, pois já estudei o espanhol e o inglês” (Monique).*

*“Escrever em francês é um de meus maiores desafios” (Antônia).*

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os maiores desafios encontrados pelos participantes estão relacionados à pronúncia, conjugação verbal, oralidade, bem como em acompanhar o desenvolvimento da turma. Contudo, o que me chamou atenção foi o fato de a participante Carla Araújo revelar que seu maior desafio está no “pós-aula”. Discorrerei, com mais precisão, sobre esse assunto, na análise de dados.

*Carla Araújo: “Meus principais desafios estão no “pós-aula” devido em não ter muito tempo para rever os assuntos, atividades estudadas em sala de aula.”*

Apresento, a seguir, a questão 12, elaborada com o intuito de averiguar se os professores de FLE estimulam a reflexão em sala de aula.

#### **Quadro 11 - Dados do questionário inicial**

Pergunta 12 do questionário
<b>Seus professores de FLE estimulam a reflexão em sala de aula? Se sim, como?</b>
<i>“Sim, nos mostrando o porquê de estudar uma língua estrangeira, no caso o francês, pois moramos próximo à Guiana Francesa, que futuramente podemos trabalhar lá” (JC).</i>
<i>“Sim. Fazem comparação entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira” (Xid).</i>
<i>“Sim. Trabalham com todas as competências, sempre relacionando com as práticas sociais” (Lay).</i>
<i>“Sim. Em cada aula podemos observar que os conteúdos e as atividades nos levam à refle-</i>

xão de algum tema" (**Vani**).

"Nas disciplinas de língua, não me sinto estimulada a fazer reflexões acerca dos conteúdos dessas disciplinas, pois acho que são somente regras que temos que decorar" (**Isadora**).

"Sim, no meu ponto de vista uma professora de Didática nos proporcionou essa reflexão acerca da língua, da cultura, dos livros didáticos, alunos, professores etc" (**Lisa**).

"Sim, com o pretexto de que estamos ao lado da Guiana e que tem a ponte binacional" (**Kim**).

"Alguns professores sim, através de suas atividades propostas, estimulam a reflexão em sala de aula" (**Maria Eduarda**).

"Sim, Quando trazem questões pertinentes ao nosso cotidiano, ao abordarem determinados aspectos, como a compreensão escrita de diversos gêneros, no livro didático" (**Bernardo Alves**).

"Sim, porém insuficiente. Não depende só do professor, porém ele é a peça-chave para desenvolver a motivação e a reflexão dos alunos e isso exige metodologias que resultem na aprendizagem significativa" (**Carlos Rufino**).

"Alguns não, porque alguns professores não se mostraram interessados a ensinar àqueles que realmente não tinham conhecimento da língua" (**Érika**).

"Sim, através das atividades que são propostas pelos professores, que na maioria das vezes são abordados assuntos do nosso cotidiano" (**Carla Araújo**).

"Nem todos. Alguns jogam do jeito que está, não levando-nos a uma reflexão. Outros sim, de forma dinâmica, com brincadeiras de perguntas e respostas" (**Celine**).

"Sim eles são ótimos. Trabalham obras e nos questionam, passam trabalhos de exposição etc" (**Monique**).

"Sim, através de debates em sala de aula" (**Antônia**).

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A maioria dos participantes revelou que os professores de FLE estimulam a reflexão em sala. Tal reflexão é feita através de comparação da língua estrangeira com a língua materna, via questões pertinentes ao cotidiano dos alunos, por meio da língua, da cultura, dos livros didáticos, alunos, professores, bem como através de conteúdos e de atividades. Contudo, o participante Carlos Rufino revelou que alguns professores a fazem insuficientemente:

*Carlos Rufino: "Sim, porém insuficiente. Não depende só do professor, porém ele é a peça-chave para desenvolver a motivação e a reflexão dos alunos e isso exige metodologias que resultem na aprendizagem significativa."*

Apenas duas participantes afirmaram que seus professores não estimulam a reflexão em sala de aula, a primeira ressalta que:

*Jo: “Nem todos. Alguns jogam do jeito que está não levando-nos a uma reflexão. Outros sim, de forma dinâmica, com brincadeiras de perguntas e respostas.”*

Já a segunda participante afirma que:

*Érika: “Alguns não, porque alguns professores não se mostraram interessados a ensinar àqueles que realmente não tinham conhecimento da língua.”*

A pergunta 13, apresentada a seguir, foi elaborada com o objetivo de investigar como os alunos avaliam o curso de Letras-Francês da instituição onde estudam. Assim, apresento, a seguir, as respostas dos participantes.

#### **Quadro 12 - Dados do questionário inicial**

Pergunta 13 do questionário
<b>Como você avalia o curso de Letras-Francês da instituição onde você estuda?</b>
<i>“Bom. O curso possui professores extremamente brilhantes, mas vejo que em questão de estrutura ainda falta melhorar um pouco” (JC).</i>
<i>“Enquanto aluna dessa instituição, só tenho a dizer que o curso de francês é um curso muito bom que atende as necessidade dos alunos, mas em alguns aspectos precisa ser melhorado” (Cris).</i>
<i>“Acho que os professores deveriam trabalhar mais a questão da produção escrita” (Xid).</i>
<i>“Avalio como bom, porque somente agora no sétimo semestre e sexto nível de língua que estudamos literatura francesa e Didática do FLE, e isso causa um impacto muito grande porque são textos maiores” (Lay).</i>
<i>“Acredito que é um curso muito bom. Temos professores dedicados que se esforçam para ensinar, temos um método muito bom e um laboratório onde podemos estudar” (Vani).</i>
<i>“Ainda há muito que melhorar, em minha opinião não forma alunos proficiente a língua” (Isadora).</i>
<i>“Quando eu entrei no curso, pensei que iria estudar mais matérias envolvendo língua portuguesa, mas não acontece isso aqui, é muito voltado para o livro didático, assunto este bastante discutido, Acho o curso muito repetitivo e cansativo” (Lisa).</i>
<i>“Avalio como sendo bom, apesar de ter algumas lacunas e que necessita de melhorias, porém creio eu que está apto para formar bons profissionais” (Kim).</i>

*“Avalio o curso muito bom” (Maria Eduarda).*

*“O curso é bom, mas acho que ainda precisa melhorar. Especialmente em número de docentes e em pesquisa voltada para a área de francês” (Bernardo Alves).*

*“Diria que o curso é bom porque não superou minhas expectativas. Acho que o curso de francês precisa melhorar em muitos aspectos, pois sinto a necessidade de muitos recursos metodológicos que facilitam o ensino da língua estrangeira” (Carlos Rufino).*

*“Eu avalio como sendo um curso bom, pois temos um bom material didático, laboratório e programas de extensão” (Erika).*

*“Eu avalio como excelente” (Carla Araújo).*

*“Acho que deveria melhorar em alguns aspectos, como por exemplo, retirar algumas disciplinas não tão importantes e colocar outras, que seriam mais trabalhadas e exploradas” (Celine).*

*“Muito bom. Os professores são altamente capacitados e embora a biblioteca não disponha de alguns livros, mas os professores têm a preocupação em socializar os materiais” (Monique).*

*“Um curso com ensino de qualidade” (Antônia).*

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Do latim *bônus*, o adjetivo “bom” permite fazer referência àquilo que tem bondade e, por conseguinte, que é útil, agradável, positivo, aliciante, gostoso, divertido, que tem qualidade, aprovação ou que é apetecível. Segundo o dicionário Novo Aurélio, o adjetivo bom significa, ainda, eficiente e que alcançou alto grau de proficiência, é próprio e adequado. Assim, convidados a avaliar o curso de Letras-Francês, os participantes desta pesquisa, de modo geral, avaliaram-no como bom, ressaltando a estrutura do curso, a formação dos professores, o material didático, laboratório e programas de extensão. É o que se percebe no trecho a seguir.

*Vani: “Acredito que é um curso muito bom. Temos professores dedicados que se esforçam para ensinar, temos um método muito bom e um laboratório onde podemos estudar.”*

Contudo, os participantes revelaram que o curso precisa ser melhorado em alguns aspectos como: matriz curricular, recursos metodológicos para facilitar o ensino da língua francesa, número de docentes e em pesquisa voltada para a área de francês, bem como a disposição de alguns livros na biblioteca. O não contentamento da participante

Jo, referente à matriz curricular, pode ser comprovado no excerto a seguir:

*Jo: “Acho que deveria melhorar em alguns aspectos, como por exemplo, retirar algumas disciplinas não tão importantes e colocar outras, que seriam mais trabalhadas e exploradas.”*

Apresento, a seguir, a pergunta 14, a qual objetivou investigar se os participantes deste estudo se consideram alunos reflexivos.

### **Quadro 13 - Dados do questionário inicial**

Pergunta 14 do questionário
<b>Você se considera um(a) aluno(a) reflexivo(a)?</b>
<i>“Nas aulas de francês não sou nenhum pouco reflexiva, prefiro ficar na minha” (JC).</i>
<i>“Sim. Porque o ser humano é feito de pensamentos; seja ela expressa por escrito ou em voz alta; tudo e qualquer coisa que fizemos é reflexo de nossos pensamentos” (Cris).</i>
<i>“Sim. Porque eu sempre busco as metodologias e atividades para que no futuro eu saiba realmente o que eu desejo fazer como fluente da língua” (Xid).</i>
<i>“Sim, porque antes de pesquisar no dicionário, procuro buscar o que já aprendi, utilizar os conhecimentos que possuo da língua” (Lay).</i>
<i>“Sim. Porque cada aula ou conteúdo, bem como as discussões em sala de aula me levam a refletir no objetivo da minha formação e futura profissão” (Vani).</i>
<i>“Sim, pois busco refletir sobre os conteúdos ensinados, apesar de não haver um estímulo para a reflexão por parte dos professores, eu tento refletir para ter um melhor aprendizado” (Isadora).</i>
<i>“Sim, pois quando o docente nos estimula e nos proporciona uma matéria envolvente, tem as chances para haver reflexão positiva” (Lisa).</i>
<i>“Considerando meu conhecimento em língua francesa, quando vejo necessidade de ajudar ou até de corrigir, não sou tolerante e faço, porém, respeito meus superiores e peço para intervir” (Kim).</i>
<i>“Sim. Quando há atividades que permitem a reflexão, sempre exponho minhas opiniões” (Maria Eduarda).</i>
<i>“Sim, pois como leciono além de estudar, vejo necessidade em refletir não só sobre minhas práticas, mas, sobretudo o que envolve o processo de ensino-aprendizagem” (Bernardo Alves).</i>
<i>“Um pouco. Depois do quarto semestre o meu aprendizado se restringiu à sala de aula, não pratico com eficiência a língua francesa, na sala de aula busco fazer as atividades, os diálogos, que apesar de não serem suficientes, ajudam bastante no processo de ensino” (Carlos Rufino).</i>

*“Sim, aliás, tento ser à medida do possível” (Erika).*

*“Sim. Busco refletir sobre os assuntos abordados em sala de aula para obter um melhor aprendizado” (Carla Araújo).*

*“Sim. Quando também parte do professor nos proporcionar essa reflexão” (Celine).*

*“Em parte, pois a disciplina e a metodologia nos levam a isso. É inevitável!” (Monique).*

*“Sim. Porque busco através das informações que recebo me posicionar criticamente a respeito dela de forma que eu possa entender inteiramente o assunto tratado” (Antônia).*

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Através das respostas dos participantes, percebe-se que apenas JC revelou não ser reflexiva nas aulas de FLE:

*Jo: “Nas aulas de francês não sou nenhum pouco reflexiva, prefiro ficar na minha.”*

Já Carlos Rufino mostra ser parcialmente reflexivo, pelo fato de não ter se dedicado como deveria nas aulas de FLE, além da sala de aula.

*Carlos Rufino: “Um pouco. Depois do quarto semestre o meu aprendizado se restringiu à sala de aula, não pratico com eficiência a língua francesa, na sala de aula busco fazer as atividades, os diálogos, que apesar de não serem suficientes, ajudam bastante no processo de ensino.”*

O restante dos participantes revelou ser um(a) aluno(a) reflexivo(a). É o que se percebe nas palavras de Lisa, a qual ressalta que a reflexão depende do estímulo do professor:

*Lisa: “Sim, pois quando o docente nos estimula e nos proporciona uma matéria envolvente, tem as chances para haver reflexão positiva.”*

Finalmente, apresento a última pergunta, que objetivou saber se os alunos estão ou não satisfeitos com o Curso de Letras-Francês.

**Quadro 14 - Dados do questionário inicial**

Pergunta 15 do questionário
<b>Você está satisfeito(a) com o Curso de Letras-Francês? Caso sua resposta seja negativa, comente o que o(a) deixa insatisfeito(a).</b>
<i>“Estou sim, mas não é o curso dos meus sonhos” (JC).</i>
<i>“Sim, o curso de Letras é maravilhoso” (Cris).</i>
<i>“Sim, o curso é muito bom, mas ainda precisa ser melhorado porque nos primeiros semestres é mais simples o estudo e quando passa para Literatura Francesa e Didática do FLE, são textos muito grandes, e os professores dão essas disciplinas como se já fôssemos acostumados” (Lay).</i>
<i>“Sim. Sou apaixonada por esse curso e pretendo continuar nessa área em um futuro mestrado e doutorado” (Vani).</i>
<i>“Não estou satisfeita, pois ainda há muito que melhorar, uma vez que, a meu ver, o ensino do francês ainda não forma os alunos fluentemente” (Isadora).</i>
<i>“Não, os docentes não tratam todos com isonomia, o tratamento é grupal. Já pensei em desistir várias vezes, mas as circunstâncias financeiras são maiores. As matérias são cansativas com um olhar para pedagogia” (Lisa).</i>
<i>“Embora não seja a minha área desejada, o curso de Letras/Francês me encantou” (Kim).</i>
<i>“Estou satisfeita em partes, pois acredito que em alguns pontos ainda precisa melhorar. Alguns professores, de algumas disciplinas têm muita dificuldade em ensinar, e isso se reflete não somente em um aluno, mas na turma toda” (Maria Eduarda).</i>
<i>“Sim. Até o momento estou satisfeito. O curso atingiu minhas expectativas” (Bernardo Alves).</i>
<i>“Não. Vou começar pelos livros didáticos. Eles são muito bons, porém não concordo e não me agrada ter que comprá-los haja vista nossa isenção na universidade pública. Além disso, percebo que ainda falta os professores adotarem metodologias para facilitar o ensino. Estas metodologias servem para tornar a aula mais dinâmica. Como jogos, brincadeiras e outros meios que permitam o conhecimento para situações reais e autênticas de comunicação. Percebo que todo processo de ensino de língua francesa é instantâneo, ou seja, o aluno aprende só para aquele momento, consulta o dicionário só pra tirar suas dúvidas e isso não desperta o conhecimento. Penso ainda que os professores têm que motivar mais os alunos, já que na sala há acadêmicos com diferentes competências, então é necessário que o professor adote metodologias que atendam a todos” (Carlos Rufino).</i>
<i>“Em partes sim. Temos uma boa estrutura e um bom material didático, entretanto acredito que alguns professores podem melhorar sua metodologia de ensino. Acredito que eles poderiam complementar o material didático e não se prender apenas no livro didático, para que a aula não se torne monótona. Além disso, alguns professores deveriam enxergar mais a particularidade de cada aluno” (Erika).</i>
<i>“Como já falei anteriormente, deveriam tirar disciplinas que não seriam necessárias e colocar outras que pudessem ser mais desenvolvida, assim podendo diminuir o curso de quatro anos e meio para três anos” (Celine).</i>

*“Sim, pois gosto muito de Literatura Brasileira e Portuguesa. A área de linguagem nos traz um leque muito grande de opções” (Monique).*

Fonte: Dados da pesquisa.

### 3.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE REGISTROS

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, é primordial o uso de vários tipos de instrumentos para a coleta de registros. Nesta investigação, a coleta se realizou por meio de questionários, entrevistas, diário de itinerância por parte dos alunos e da professora-pesquisadora, gravação em áudio das sessões ministradas pela professora-pesquisadora.

Acredito que os referidos instrumentos utilizados para realizar a coleta de registros foram essenciais para alcançar a meta de verificação de aplicação de atividades e possibilitar o máximo possível a identificação de elementos para nortear o processo da pesquisa-ação em sentido espiral, movimentando-o e alimentando-o para considerar as etapas que desencadearão novas ações a partir da avaliação coletiva das etapas anteriores.

#### 3.7.1 Questionários

O questionário é um conjunto de questões sistematicamente articuladas que se destinam a levantar informações escritas por parte dos participantes, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. Nesse sentido, a fim de analisar as representações dos futuros professores de língua francesa, foi elaborado o Questionário Inicial (QI) contendo questões abertas e fechadas.

A primeira parte do questionário contemplou questões abertas objetivando coletar registros sobre as representações dos alunos referentes ao curso de Letras-Francês e sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa. Na segunda parte do questionário, as perguntas foram elaboradas com o objetivo de permitir aos futuros professores expressar suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem da língua francesa. Antes de ser aplicado aos participantes da pesquisa, o questionário foi previamente testado a um pequeno grupo de alunos, o que me permitiu avaliá-lo, revisá-lo e ajustá-lo. Após esse pré-teste, o mesmo foi aplicado pessoalmente, pela

pesquisadora, a cada um dos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, o questionário inicial foi aplicado para diagnosticar as representações que os alunos tinham concernentes ao processo de ensino-aprendizagem do FLE, bem como o papel do professor de LE e a questão identitária. Através desse questionário foi possível conhecer melhor o perfil dos participantes, ainda que eu tenha sido professora da turma durante três semestres, a aplicação do questionário me possibilitou conhecer com mais precisão as representações, crenças e atitudes de cada participante.

Com o propósito de sondar a opinião dos participantes referente às atividades desenvolvidas nas Sequências Didáticas 1 e 2, foram aplicados os Questionários Focalizados (QF). O Questionário Focalizado 1 (QF1) contemplou as opiniões dos participantes concernentes ao gênero poema e o Questionário Focalizado 2 (QF2) se referiu às atividades com o gênero entrevista.

### 3.7.2 Entrevistas

A entrevista, técnica de coleta de dados, é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais, a qual desempenha papel importante nos estudos científicos. Laville & Dionne (1999, p. 186) sublinham que “se a fraqueza da taxa de resposta corre o risco de comprometer seu projeto, o pesquisador provavelmente terá vantagem em usar a entrevista” já que:

Oferece maior amplitude do que o questionário, quanto à sua organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender as necessidades do entrevistado (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 187).

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. A entrevista é aplicada para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm sobre o objeto de investigação do pesquisador.

Segundo Rosa & Arnoldi (2006), a entrevista pode ser classificada de acordo com o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas. Nesse sentido, os autores a classificam em: estruturada, semiestruturada e livre. As entrevistas estruturadas consistem no estabelecimento de questões formalmente elaboradas, seguindo uma sequência padronizada, com uma linguagem sistematizada e, preferencialmente, fechada, voltando-se para a obtenção da informação através de respostas curtas e concisas sobre fatos, comportamentos, crenças valores e sentimentos. Nesse tipo de entrevista é necessário que o pesquisador exija de seus participantes veracidade e objetividade. É importante, também, que as questões estejam colocadas numa sequência lógica, implicando serem feitas, *a priori*, as mais fáceis, ou seja, de respostas objetivas e diretas e, depois, as que pedem julgamento, descrição, reflexão, conhecimento do tema e avaliação.

As entrevistas semiestruturadas deverão ser formuladas de forma que o participante discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. Segundo os autores acima citados, o questionamento deve ser mais profundo e subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes de confiabilidade. A entrevista semiestruturada frequentemente diz respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos.

Já as entrevistas livres, segundo Fernandes (1991 *apud* ROSA & ARNOLDI, 2006, p. 32), são feitas através de um relato oral que coleta informações em que o interlocutor desenvolve suas ideias quase sem interferência do entrevistador. Aqui, tem-se uma narrativa que segue uma sequência em função do que e como o participante recorda da seleção que ele faz de acontecimentos e pessoas a ele relacionadas e do que ele pretende relatar. Todos os tipos de entrevistas aqui categorizados por Rosa & Arnoldi (2006) são possíveis numa pesquisa educacional.

Nesse sentido, a entrevista estruturada e a semiestruturada talvez deem uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, visto que permitem não somente a realização de perguntas necessárias à pesquisa, e que não podem ser deixadas de lado, assim como a relativização dessas perguntas, pelo fato de dar liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgirem novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar

uma melhor compreensão do objeto em estudo. Portanto, optei pelos dois tipos de entrevistas, a fim de melhor entender as necessidades dos participantes. A seguir apresento o quadro com o cronograma das entrevistas realizadas com cinco participantes.

**Quadro 15 - Cronograma das entrevistas**

Data	Entrevistado(a)	Duração
12/06/2015	JC	20 minutos
16/06/2015	Bernardo Alves	25 minutos
16/06/2015	Carlos Rufino	25 minutos
19/06/2015	Carla	22 minutos
26/06/2015	Kim	28 minutos

**Fonte:** Dados da pesquisa.

### 3.7.3 Diário de Itinerância dos Participantes (DIP)

Segundo Barbier (2007), o diário de itinerância é um instrumento subjetivo das impressões dos participantes da pesquisa (alunos e professora-pesquisadora da turma), para o registro das suas impressões pessoais e autorreflexão de sua prática como aprendiz e docente da LE. Esse instrumento foi adotado como registro da pesquisa, a fim de registrar as impressões, ou seja, para obter o *feedback* dos participantes, referente a sua concepção do processo de aprendizagem em cada sessão, além de complementar os demais instrumentos. Para Barbier (2007), o diário de itinerância pode ser igualmente comparado ao diário de bordo.

O autor afirma ainda que nesse instrumento “se registram pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muitos secretos” (idem, p. 134). O diário de itinerância tem um caráter íntimo; no entanto, publicável, pois nele poderão ser anotados acontecimentos, críticas, reações e sentimentos relevantes para serem descritos e tratados como registros de cunho afetivo.

O primeiro diário foi guiado por perguntas, a fim de nortear os participantes e para que eles compreendessem como registrar seus pensamentos e suas ideias. Ressalto que os diários de itinerância dos participantes foram escritos em LE e traduzidos por mim, professora-pesquisadora desta investigação. Eles deveriam ser escritos após o término de cada encontro; no entanto, isso nem sempre era possível por conta do tempo que muitas vezes se tornava limitado.

### 3.7.4 Diário de Itinerância da Professora-Pesquisadora (DIPP)

O diário de itinerância é um instrumento de registro de impressões utilizado pelo pesquisador, de cunho subjetivo, das ocorrências das sessões ministradas. Nas palavras de Barbier (2007, p. 133), “é um bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido a sua vida”. Podendo ser utilizado tanto pelos participantes como pelo pesquisador.

Para mim, esse instrumento foi de extrema importância, visto que permitiu registrar minhas impressões, observações e sentimentos a cada sessão ministrada, tanto como professora como pesquisadora, uma vez que não somente ministrei aulas, mas pude analisar os acontecimentos.

### 3.7.5 Gravação em vídeo e áudio das aulas

Segundo Flick (2009, p. 220), as câmeras como instrumento para a coleta de registro na pesquisa social permitem gravações detalhadas de fatos. Além de proporcionarem uma apresentação mais “abrangente e holística de estilos e condições de vida, podem captar fatos e processos que sejam muito rápidos ou muito complexos ao olho humano. As câmeras também permitem gravações não reativas das observações e, por último, são menos seletivas do que as observações”. Concordo com Vieira-Abrahão (2006b, p. 226) ao sublinhar que as gravações servem para “registrar observações gerais do contexto de sala de aula e também para o registro de aspectos específicos”. Nesse sentido, a gravação das sessões serviu como instrumento para captar com mais eficácia e realismo as sessões que foram por mim ministradas.

## 3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE REGISTROS

Os dados foram analisados através da triangulação, método que consiste na utilização de vários ângulos para analisar os acontecimentos enfocados. “A triangulação supera as limitações de um método único, por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (FLICK, 2009, p. 32). Dessa forma, os instrumentos empregados são indispensáveis para dar voz aos participantes da pesquisa e compre-

ender determinados comportamentos e sentimentos, à luz do pressuposto teórico desta investigação.

### 3.8.1 Triangulação de dados

Para Flick (2009, p. 361), a triangulação é a “combinação entre diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno”. Assim, ao desenvolver pesquisas de caráter qualitativo, busca-se apresentar diferentes pontos de vista concernentes ao objeto investigado, e uma das formas de se contemplar essa premissa é a partir da triangulação dos dados.

A triangulação pode ser aplicada como uma abordagem para fundamentar ainda mais o conhecimento obtido por meio dos métodos qualitativos, ou seja, não significa avaliar os resultados, mas ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. Ainda segundo Flick (2009, p.362), a triangulação, como uma forma de validação da pesquisa qualitativa, expõe simultaneamente “realidades múltiplas refratadas”.

Assim, o uso de múltiplos métodos ou da triangulação reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão, uma vez que a realidade objetiva nunca pode ser capturada.

## 3.9 ENCONTROS DO CURSO TEMÁTICO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 (SD1)

Esta seção é destinada à tessitura de algumas considerações a respeito das impressões registradas no diário de itinerância tanto dos participantes como da pesquisadora. Apresento a seguir o quadro com a programação das atividades dos encontros e como essas foram realizadas durante o curso. É importante ressaltar que mesmo com as atividades planejadas para cada encontro, algumas foram modificadas e alteradas, segundo as necessidades dos participantes. Ressalto que os diários de itinerância dos participantes foram escritos em língua francesa e traduzidos pela professora-pesquisadora, sem passar por correções, transcritos da maneira como eles os escreveram. Saliento, igualmente, que os três questionários aplicados foram preenchidos na

língua materna.

Para Barbier (2007), os instrumentos utilizados são, muitas vezes, semelhantes a outros processos de pesquisa; entretanto, são mais interativos e implicativos. Nesse sentido, a descrição dos encontros, nesta seção, justifica-se pelo fato de familiarizar o leitor com alguns dados derivados das reflexões empreendidas pelos participantes em seus diários de itinerância, já que “no fim da pesquisa, pode ou não haver a redação de um relatório final, [...] há sempre discussão sobre os resultados e uma proposta de novas estratégias de ação” (BARBIER, 2007, p. 56). Assim, para proceder à análise dos dados, retomarei alguns dados deste instrumento de registro, a fim de discutir as reflexões levantadas durante os encontros.

**Quadro 16** - Descrição geral dos encontros da Sequência Didática 1 (SD1)

Encontro	Dia	Objetivo	Descrição
1	15/12/2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrar em contato com os participantes da pesquisa;</li> <li>- Explicar o objetivo da Pesquisa-Ação;</li> <li>- Apresentar o curso temático;</li> <li>- Aplicar o questionário inicial para levantamento de informações sobre a relação Língua Estrangeira e Formação de Professores;</li> <li>- Solicitar o diário de itinerância;</li> <li>- Explicar a escrita do diário de itinerância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa com os participantes;</li> <li>- Explicação do objetivo da Pesquisa-Ação;</li> <li>- Apresentação do curso temático;</li> <li>- Aplicação do questionário inicial;</li> <li>- Solicitação e explicação do diário de itinerância.</li> </ul>
2	07/01/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a sequência didática com o gênero poema;</li> <li>- Ler em voz alta o poema “L’accent Grave”, de Jaques Prévert;</li> <li>- Pedir aos alunos para realizarem a leitura do poema em voz alta (em dupla);</li> <li>- Solicitar aos alunos para fazerem a oralização do poema;</li> <li>- Solicitar aos alunos a escrita do diário de itinerância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento da sequência didática poema;</li> <li>- Leitura em voz alta do poema pela professora-pesquisadora;</li> <li>- Leitura em voz alta pelos participantes;</li> <li>- Oralização do poema;</li> <li>- Escrita do diário de itinerância.</li> </ul>
3	14/01/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor a atividade de compre-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposição da ati-</li> </ul>

		<p>ensão e produção escrita sobre o poema;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrigir coletivamente a atividade de compreensão escrita;</li> <li>- Ler em voz alta as atividades de produção escrita;</li> <li>- Escrever o diário de itinerância.</li> </ul>	<p>vidade de compreensão e produção escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção coletiva da compreensão escrita;</li> <li>- Leitura em voz alta das atividades de produção escrita;</li> <li>- Escrita do diário de itinerância.</li> </ul>
4	21/01/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar aos alunos que encenem o poema;</li> <li>- Pedir aos alunos que completem o questionário focalizado sobre a primeira sequência didática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encenação do poema</li> <li>- Aplicação do questionário focalizado.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

### 3.9.1 O primeiro encontro

Para mim, o primeiro encontro foi de grande expectativa, pois parecia ser o meu primeiro dia de aula. Na verdade, a ansiedade se deu pela vontade imensa em retornar às minhas atividades profissionais e em rever meus alunos<sup>17</sup>, visto que fazia um ano que não ministrava aulas, por estar liberada para cursar o mestrado. Contudo, a ansiedade não partia apenas da pesquisadora, os participantes também estavam ansiosos para saber do que se tratava a pesquisa. Nesse primeiro contato, todos estavam presentes, salvo uma aluna que estagiava em Caiena (Guiana Francesa).

Fiquei contente em ver a sala cheia, já que era avaliação da disciplina Literatura Francesa I, logo, imaginei que durante as atividades esta assiduidade também seria intensa. No entanto, na Sequência Didática 1 (SD1) apenas quatorze alunos participaram ativamente das atividades, a ausência dos demais foi justificada por diversas razões.

Às dez horas, quando todos haviam terminado a avaliação, entrei na sala para as primeiras coordenadas. Senti uma imensa alegria em revê-los após um ano, e tive a mesma sensação por parte dos alu-

<sup>17</sup> Antes de iniciar o Curso de Mestrado na UnB trabalhei com essa turma durante três semestres consecutivos os níveis I, II e III de Língua Francesa.

nos. O primeiro momento foi mais uma conversa informal, visto que todos queriam saber como tinha sido meu curso de mestrado na Universidade de Brasília (UnB) e como era a vida na capital do Distrito Federal.

Após esse momento de descontração, comecei a expor do que se tratava a minha presença ali na sala de aula. Com a ajuda do projetor multimídia, expus de modo geral o objetivo da Pesquisa-Ação, sua importância, bem como da participação e do engajamento dos participantes na referida pesquisa. Para a turma tudo era novo, visto que ninguém conhecia esse tipo de pesquisa. No decorrer da minha explicação muitos questionamentos surgiram, como, por exemplo, o que era um diário de bordo, bem como um diário de itinerância, e embasada nas premissas de Barbier (2007) e El Andaloussi (2004) pude esclarecer com bastante exatidão os questionamentos dos alunos.

Expliquei, ainda, sobre o curso temático intitulado “Formação de professores de FLE mediada por gêneros discursivos escritos/orais”, o qual teve como objetivo estimular os alunos a utilizarem a língua estrangeira, bem como emitirem suas opiniões sobre os gêneros discursivos escrito/orais, além de levantar discussões sobre o papel do professor de LE. Falei ainda que as atividades desenvolvidas partiriam de uma sequência didática e que cada sequência teria em média três a quatro encontros, mas, na verdade, os encontros foram além do previsto.

Em seguida, distribuí o Termo de Consentimento Livre. Após o recebimento desse termo, distribuí o questionário inicial para levantamento de informações sobre a relação Língua Francesa e Formação de Professores de Francês Língua Estrangeira (FLE). Como já era mais de 12h30 e muitos teriam que trabalhar no período da tarde, decidi recolher os questionários no dia seguinte. Coloquei-me à disposição da turma para esclarecer quaisquer dúvidas que porventura surgissem.

No dia seguinte, conforme acertado, recolhi os questionários e já combinamos quando iniciaríamos nossa primeira atividade sobre o gênero poema, a qual ficou fixada para ser trabalhada no dia 07 de janeiro, às 10 horas, logo após a aula de Literatura Francesa I. Com os questionários em mãos me senti vitoriosa, já que estava com meu primeiro instrumento de pesquisa.

### 3.9.2 O segundo encontro

Neste encontro, eu já estava menos ansiosa, visto que já havia estabelecido o primeiro contato com a turma. Na verdade, eram os participantes que estavam ansiosos para que eu desse início às atividades.

Esse segundo encontro teve como objetivo desenvolver a Sequência Didática 1 (SD1) sobre o gênero poema. Como havia apenas quatorze participantes e a maioria estava no fundo da sala, pedi à turma que fizesse um círculo, a fim de que ficássemos mais próximos, para darmos início à Apresentação da Situação. Com ajuda do projetor de mídias, mostrei o poema “L’Accent Grave” e perguntei aos participantes se já o conheciam; para minha surpresa, nenhum participante o conhecia. Assim, iniciei a leitura em voz alta, dando bastante ênfase na entonação do poema. Em seguida, solicitei a dois alunos que fizessem a leitura em voz alta e assim por diante, de modo que os quatorze alunos presentes neste dia realizaram a leitura do poema.

Perguntei-lhes igualmente se conheciam Jaques Prévert, autor do poema “L’Accent Grave”, a maioria disse não conhecê-lo. Então, mostrei a foto do autor e logo em seguida um breve resumo de sua biografia, bem como um poema de William Shakespeare, a fim de perceberem a origem do poema trabalhado.

Em seguida, pedi a cada aluno que escolhesse uma frase do poema e fizesse a oralização da mesma. O intuito dessa atividade era incentivar os alunos a sentirem o poema. Dessa forma, escolhida a frase, eles começaram a declamá-la de todas as formas, ou seja, em voz alta, em voz baixa, cochichando, andando na sala, olhando fixamente nos olhos do colega. Percebi que todos estavam motivados com a realização da atividade, percebi, também, no final dessa atividade, que muitos já haviam memorizado o poema na íntegra.

O último momento foi dedicado à escrita do Diário de Itinerância dos Participantes (DIP), o qual foi guiado por perguntas, a fim de que os participantes não somente compreendessem como exporiam suas ideias, mas com o intuito, também, de se sentirem mais à vontade para escreverem, sobretudo aqueles participantes que apresentavam mais dificuldades na língua estrangeira. Dessa forma, distribuí o roteiro aos alunos e lhes pedi que escrevessem em LE, ainda que apresentassem dificuldades com a escrita. A seguir apresento o poema, na

sua versão original e traduzida<sup>18</sup>, bem como a SD1.

**Quadro 17** - Poema: L'accent grave

<p><b>L'accent grave</b> (Jacques PRÉVERT)            Élève Hamlet!  <b>L'élève Hamlet</b>  <i>(sursautant)</i>            ...Hein... Quoi... Pardon... Qu'est-ce qui se passe...            Qu'est-ce qu'il y a... Qu'est-ce que c'est?...</p> <p><b>Le Professeur</b>  <i>(mécontent)</i>            Vous ne pouvez pas répondre « présent » comme tout le monde? Pas possible, vous êtes encore dans les nuages.</p> <p><b>L'élève Hamlet</b>            Être ou ne pas être dans les nuages!</p> <p><b>Le Professeur</b>            Suffit! Pas tant de manières.            Et conjuguez-moi le verbe être, comme tout le monde, c'est tout ce que je vous demande.</p> <p><b>L'élève Hamlet</b>            Bien, monsieur.</p> <p><b>L'élève Hamlet</b>            To be...</p> <p><b>Le Professeur</b>            En français, s'il vous plait, comme tout le monde.  <i>(Il conjugue:)</i>            Je suis ou je ne suis pas            Tu es ou tu n'es pas            Il est ou il n'est pas            Nous sommes ou nous ne sommes pas...</p> <p><b>Le Professeur</b>  <i>(excessivement mécontent)</i>            Mais c'est vous qui n'y êtes pas, mon pauvre, ami!</p> <p><b>L'élève Hamlet</b>            C'est exact, monsieur le professeur,            Je suis « où » je ne suis pas</p>	<p><b>O acento grave</b> (Jacques PRÉVERT)            Aluno Hamlet!  <b>O aluno Hamlet</b>  <i>(sobressaltando)</i>            ...Hein... O que... Perdão... O que está acontecendo...            O que foi... O que é?...</p> <p><b>O Professor</b>  <i>(descontente)</i>            Você não pode responder « presente » como todo mundo? Não é possível, você está sempre nas nuvens.</p> <p><b>O aluno Hamlet</b>            Estar ou não estar nas nuvens!</p> <p><b>O Professor</b>            Basta! Nada de muitas maneiras            E conjugue-me o verbo ser/estar, como todo mundo, é tudo que te peço.</p> <p><b>O aluno Hamlet</b>            Bem, senhor.</p> <p><b>O aluno Hamlet</b>            To be...</p> <p><b>O Professor</b>            Em francês, por favor, como todo mundo.  <i>(Ele conjuga:)</i>            Eu sou/estou ou/onde eu não sou/estou            Tu és/estás ou/onde tu não és/estás            Ele é/está ou/onde ele não é/está            Nós somos/estamos ou/onde não somos/estamos</p> <p><b>O Professor</b>  <i>(excessivamente descontente)</i>            Mas é você que não é/está aqui meu pobre amigo!</p> <p><b>O aluno Hamlet</b>            Exato, senhor professor,            Eu sou/estou « onde » eu não</p>
---	---

<sup>18</sup> A tradução foi feita por mim e levei em consideração a linguagem de um adolescente.

Et, dans le fond, hein, à la réflexion, Être « où » ne pas être C'est peut-être aussi la question.	sou/estou E, no fundo, hein, na reflexão, Ser/estar « onde » não ser/estar É talvez também a questão.
--	--

**Fonte:** PRÉVERT, J. Paroles. Collection Folio. Paris: Éditions Gallimard, 1949.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01

- 1) **Agentes discursivos:** Alunos do 6º nível do Curso de Letras-Francês
- 2) **Gênero:** poema
- 3) **Suporte:** <http://clicnet.swarthmore.edu/litterature/abc/p.html>
- 4) **Sugestão de documento:** Outros poemas do autor e de William Shakespeare
- 5) **Ações de linguagem:** Leitura, compreensão e Produção Escrita
- 6) **Objetivos:**
  - a. Apropriar-se do gênero poema;
  - b. Utilizar elementos linguístico-discursivos como a negação do infinitivo em francês e a função das palavras “ou” e “où”;
  - c. Propiciar a revisão e uso do verbo ser/estar em francês;
  - d. Descobrir o humor através da poesia;
  - e. Introduzir uma certa reflexão filosófica;
  - f. Apresentar aos alunos a peça teatral “Hamlet”, bem como os autores Jacques Prévert e Shakespeare.
- 7) **Tempo estimado:** três aulas de 50 minutos
- 8) **Etapas da sequência:**
  - a. Apresentação do poema com a ajuda do datashow;
  - b. Leitura em voz alta do poema feita pela pesquisadora, em seguida encorajar os alunos a lerem o poema (em dupla);
  - c. Reflexão com os alunos das seguintes questões: Que tipo de texto? Quais são os elementos característicos que o identificam como tal? Em quais meios de comunicação podemos encontrá-lo? Em que esfera de circulação ele está inserido? Qual o objetivo ao escrever-se esse gênero? Qual o público-alvo ao qual ele é destinado? Sobre o que trata o texto?
  - d. Oralização do poema: A pesquisadora pede aos alunos para escolherem uma frase do poema e oralizarem-na;
  - e. Compreensão do poema;
  - d. Descrição do perfil do aluno e do professor (a partir da leitura do poema);
  - e. Elaboração de um final para o poema;
  - f. Dramatização do poema na íntegra (encorajar os alunos para que eles dramatizem o poema, inclusive com o final elaborado por eles).
- 9) **Contexto de produção e uso:** expressar-se em ações de linguagem escrita/oral uma certa reflexão filosófica.
- 10) **Elementos linguísticos-discursivos:** a forma negativa do infinitivo em francês, a função das palavras “ou” e “où”.
- 11) **Reflexão pedagógica:** O trabalho com poemas nas aulas de FLE motiva os alunos a participarem mais ativamente na LE.

**12) Atividades complementares:** exercícios para a prática do advérbio “où” e da conjunção “ou” em francês, bem como atividades proporcionando a forma negativa do infinitivo em francês.

### 3.9.3 O terceiro encontro

O terceiro encontro iniciou com a leitura do poema feita pela professora-pesquisadora e, em seguida, pelos participantes. Imediatamente, propus a atividade de compreensão escrita, a qual deveria ser feita individualmente. Após a realização dessa atividade, foi feita a correção coletiva, a fim de que todos participassem.

Duas atividades destinadas à produção escrita foram propostas: a primeira, a descrição do perfil do aluno Hamlet e do professor, a qual deveria ser realizada individualmente. Nesse sentido, os alunos imaginariam o perfil dos dois personagens do poema e fariam uma descrição de no mínimo cinco linhas para cada personagem. A segunda atividade de produção escrita deveria ser realizada em dupla, a mesma contemplava a continuidade do poema. Ao concluírem as atividades os participantes leram em voz alta suas produções. Após a leitura das produções<sup>19</sup> se passou à escrita dos diários de itinerância.

Propus aos alunos que a segunda atividade de produção escrita, a qual tinha como objetivo dar continuidade ao poema, seria apresentada no encontro seguinte. Assim, solicitei aos participantes que memorizassem o poema trabalhado, inclusive com o final proposto por eles. Pude perceber que eles ficaram muito eufóricos, logo queriam saber quando seria nosso quarto encontro, uma vez que os dias dos próximos encontros ainda não estavam definidos, pois como era final do semestre, tudo dependia da disponibilidade de outros professores da turma. Assim sendo, o quarto encontro que fecharia a SD1 foi realizado no último dia letivo do segundo semestre de 2015.

### 3.9.4 O quarto encontro

O objetivo deste encontro foi concluir a primeira SD sobre o gênero poema, em especial, “L’Accent Grave”, de Jaques Prévert, o qual teve suas origens na obra teatral de “Hamlet” de Shakespeare. O po-

---

<sup>19</sup> As produções dos alunos não foram corrigidas.

ema estabelece um diálogo entre um aluno e um professor durante o curso de francês e provoca o riso pela audácia e coragem espontânea do aluno, capaz de compreender Shakespeare com mais verossimilhança que um adulto, além da capacidade de recriar o autor acima citado.

A tematização constante do cotidiano, o uso do humor e da sátira, a circularidade de temas, a popularidade, a valorização das pequenas coisas quotidianas e, principalmente, a forte expressão lúdica, estão presentes nas obras de Prévert. Nesse sentido, o autor se utiliza dos jogos com a linguagem, inventando palavras, desconstruindo para reconstruir outros sentidos, renovando as possibilidades da língua francesa. O jogo de palavras bem colocado pelo autor chamou a atenção dos participantes, em especial, da aluna Kim:

*Kim: "O fato de perceber que um simples acento pode mudar o sentido e significado de uma frase foi bem interessante e fez com que eu prestasse mais atenção nas minhas colocações de acento."*

No excerto acima a aluna se refere ao jogo das palavras "ou" (conjunção) e "où" (advérbio). Percebi, durante as atividades realizadas, que o poema despertou bastante interesse nos alunos, sobretudo a postura do professor, que na concepção dos participantes não deixa de ser tradicional, como será mostrado na análise de dados.

As atividades reservadas para este último encontro da primeira SD foram as apresentações do poema pelos alunos, as quais foram gravadas em áudio. Durante as apresentações alguns não conseguiram lembrar totalmente o poema, logo eu os alertei que poderiam olhar no papel, desde que respeitassem a entonação e o ritmo do poema.

Para concluir esta primeira SD, foi aplicado o Questionário Focalizado 1 (QF1), a fim de avaliar as atividades desenvolvidas. Apresento, a seguir, os excertos das respostas dos participantes que serão apresentados na análise de dados.

## Excertos das respostas dos participantes do questionário focalizado 1

### Pergunta 1 do Questionário Focalizado 1 (QF1)

**Qual/quais atividade(s) você mais gostou no gênero poema *L'accent Grave*, de Jacques Prevert? Por quê?**

- *Acredito que as mais desafiadoras: oralizar o poema e criar uma continuação. Justamente por terem sido atividades que eu, até então nunca havia feito.* (Bernardo Alves)

- *Gostei da atividade a qual criamos um final para o poema. Esta atividade me instigou e me levou a pensar para criar um final com o mesmo raciocínio do poema. Gostei também da tarefa de escolher um trecho do poema e repetir ora em voz alta, ora em voz baixa.* (Carlos Rufino)

- *Eu gostei mais das atividades de discussão sobre o poema, o qual eu não tinha conhecimento até então. É um poema aparentemente simples, porém que nos faz repensar sobre nosso papel enquanto estudantes de FLE e como futuros professores.* (Va)

- *Gostei da atividade em que tivemos que dar continuidade ao poema e claro, incorporarmos o personagem Hamlet direitinho.* (Kim)

- *Gostei muito da atividade de oralização do poema, porque é uma excelente forma de praticar a pronúncia no francês.* (Erika)

### Pergunta 2 do Questionário Focalizado 1 (QF1)

**Como você se sentiu em relação à postura do professor (personagem do poema)?**

- *Revoltado pelo fato de parecer um professor autoritário e triste pelo fato de constatar que hoje em dia ainda existem professores como tal.* (Bernardo Alves)

- *Senti que sempre devemos ser passivos a mudanças. De nada adianta ter conhecimento e não saber transmitir aos alunos, principalmente em língua estrangeira.* (Carlos Rufino)

- *Senti-me diante de uma situação que até hoje é realidade, pois sempre existem professores que agem dessa forma. Esses dão espaços para que os alunos façam seus questionamentos.* (Va)

- *Analisando o professor, percebi que este apenas estava descontente com o aluno, pois que professor gostaria de ter um Hamlet na sua sala de aula? Seria muito tenso e o professor ficaria muito constrangido com os questionamentos do aluno.* (Kim)

- *Acho que o aluno mereceu o tratamento que lhe foi dado pelo professor.* (Érika)

### Pergunta 3 do Questionário Focalizado 1 (QF1)

**Qual/quais contribuições este poema trouxe a você?**

- *Pude, a partir de poema, refletir acerca de uma realidade presente em meu dia-a-dia: a relação professor-aluno. O poema me fez pensar sobre o quão diferentes podem ser as atitudes do professor perante uma classe, se compararmos o professor de Hamlet e muitos professores na academia.* (Bernardo Alves)

- *Com o poema, reconheci a importância de estar sempre bem preparado para ministrar*

*uma aula. O professor deve ser tolerante para reconhecer a diversidade de competências existentes em sala de aula. (Carlos Rufino)*

*- Apesar de não me ver como futura professora de FLE, esse poema me fez repensar nas atitudes e posicionamentos adotados pelos professores em sala de aula e me colocar não apenas no papel de estudante, mas de professora também. (Va)*

*- O fato de perceber que um simples acento pode mudar o sentido e significado de uma frase foi bem interessante e fez com que eu prestasse mais atenção nas minhas colocações de acento. (Kim)*

*- O poema me ajudou a praticar um pouco mais a minha pronúncia e a escrita no francês e também me fez refletir sobre a relação professor-aluno. (Érika)*

#### Pergunta 4 do Questionário Focalizado 1 (QF1)

##### **Qual a sua opinião sobre a postura do professor?**

*- Achei rígida demais! O professor queria que Hamlet fosse como os demais, sendo que nenhum aluno é igual ao outro. Ele deveria respeitar as particularidades de cada um e aprender a lidar com o jeito de cada um! (Bernardo Alves)*

*- O professor apresenta uma postura autoritária. No início do poema o aluno Hamlet está distraído e não demonstra interesse pela aula. A falta de motivação distancia o aluno do conhecimento, no poema isto pode estar relacionado com o despreparo do professor. (Carlos Rufino)*

*- O professor é autoritário, para ele o aluno deve fazer somente o que ele manda, não podendo refletir sobre o que é certo ou errado, pois o professor é "dono da verdade". (Va)*

*- Ele poderia ser menos rigoroso, pois assim abre espaço para que o aluno seja mais "insolente" provocando mais e mais o professor, fazendo-o parecer "um qualquer" perdendo um pouco de sua autoridade. (Kim)*

*- Deve demonstrar conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina com a qual trabalha, procurar entender os alunos em suas dúvidas, ser atencioso, interagir com os alunos, ter respeito, muita paciência e ser firme e autoritário quando necessário. (Érika)*

#### Pergunta 5 do Questionário Focalizado 1 (QF1)

##### **Na atividade de produção escrita (descrição) realizada em sala de aula, a turma foi unânime em descrever o professor como autoritário. Durante a sua formação, você teve/têm professor com esse perfil? O que você acha dessa postura?**

*- Sim. Tive professores autoritários. Acho uma postura totalmente não condizente com o ambiente de sala de aula, ainda mais quando se trata de formação de professores. O profissional docente deve formar profissionais reflexivos, e não meros reprodutores de conhecimento. (Bernardo Alves)*

*- Eu nunca tive um professor autoritário. Penso que uma postura autoritária do professor pode prejudicar o processo de ensino, porque em língua estrangeira, o aluno se sente protegido pelo professor, o aluno vê o professor como uma fortaleza para seguir em frente. Agindo assim, o aluno se sente desprotegido. (Carlos Rufino)*

*- Sim, mas atualmente essa postura é pouco adotada. Hoje, nós temos mais professores que nos fazem refletir sobre o que aprendemos e para quem aprendemos, são exigentes com a*

formação de seus alunos e essas posturas de exigente e autoritário acabam se confundindo. (Va)

- Apesar de todos os “poréns” de um professor autoritário a eficiência da cobrança faz com que aprendamos. (Kim)

- Tenho alguns. Não acho que seja uma postura completamente errada. Acredito que essa autoridade em sala de aula, em parte, ajuda a manter a ordem e o respeito entre professor-aluno. (Érika)

Pergunta 6 do Questionário Focalizado 1 (QF1)

**Qual a sua identidade como aluno de Francês Língua Estrangeira (FLE)?**

- Por gostar muito da língua francesa, sou “falante”, participo das aulas. Faço as atividades propostas para sala de aula e para casa e tento ao máximo pensar na LE e não em língua materna. (Bernardo Alves)

- Reconheço meu fracasso. Antes, tinha uma vontade maior e um desejo de me tornar fluente em francês. Hoje, pouco participo das aulas, às vezes não faço as atividades do livro e na maioria das vezes, me encontro distraído nas aulas de francês. As atividades que sempre me interessaram, pouco são realizadas, como por exemplo, o diálogo que nós escrevíamos e apresentávamos em sala de aula. (Carlos Rufino)

- Ao entrar para a universidade escolhi o curso pela Língua Portuguesa e tive/tenho muita dificuldade com o FLE, mas percebi que para avançar na minha graduação era necessário vencer essa barreira. Portanto, me dediquei ao máximo para evoluir na língua francesa: vencer a timidez, rir com meus erros e também procurei fazer um curso de língua francesa paralelo. (Va)

- Considero-me uma aluna dedicada o suficiente, pois amo a língua francesa, posso não ser muito atenciosa, porém respeito o trabalho do meu professor e se for preciso eu ajudo da melhor maneira possível. (Kim)

- Ainda tenho um pouco de dificuldades com a língua francesa, mas tento me esforçar ao máximo para acompanhar o nível de aprendizagem da turma e avançar na graduação. (Erika)

Pergunta 7 do Questionário Focalizado 1 (QF1)

**Durante as atividades realizadas em sala de aula, como você se sentiu? Você teve medo de cometer erros? Justifique sua resposta, sendo ela negativa ou positiva.**

- Não, principalmente por considerar a sala de aula o espaço ideal para “cometer erros”. É neste contexto que devemos encarar o erro não como falha, porém como mais uma oportunidade de aprendizado. Ainda mais em aula de LE, na qual o aprendizado é gradativo. (Bernardo Alves)

- As atividades foram autênticas e nem deu pra sentir medo. Lembro que nos primeiros momentos das aulas. Eu não entendia que se tratava de um poema, mas com as atividades realizadas tudo ficou muito familiar e eu fiquei muito à vontade. O medo de cometer erros sempre está presente, principalmente quando tenho que me expor para a turma. (Carlos Rufino)

- *Senti-me um pouco pressionada, pois é evidente que o professor queira a nossa participação, mas ao estudar uma língua estrangeira, o medo de errar é eminente, principalmente quando estamos diante de pessoas que não temos tanta intimidade. (Va)*
- *Muito pelo contrário, fiz questão de participar, foi divertido e gostei muito das atividades propostas. (kim)*
- *Senti-me um pouco insegura, mesmo sabendo que os erros fazem parte do aprendizado. (Érika)*

Pergunta 8 do Questionário Focalizado 1 (QF1)

**Você acha que os erros são indispensáveis à aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE)? Por quê?**

- *Sim, sem dúvida. Acredito que é com os erros que se constrói realmente a aprendizagem. Se o aluno não erra mais, é sinal de que não está mais num contexto de aprendizagem. (Bernardo Alves)*
- *Sim. Porque eu particularmente aprendo com os meus erros. Já me encontrei muitas vezes, inocentemente, pronunciando alguma palavra errada e quando me dou conta do erro, nunca mais eu esqueço. Em LE, é muito comum, por isso devemos ser tolerantes. (Carlos Rufino)*
- *Sim, No meu caso, ao começar estudar uma LE tive muita vergonha e até hoje tenho, mas tenho que progredir e são os erros que fazem com que eu aprenda e evolua. Por exemplo, nunca me imaginei expondo um trabalho em francês e hoje isso é realidade. (Va)*
- *Errando podemos aprender o correto. Se não sabemos podemos perguntar para alguém, porém temos que perguntar e tirar nossas dúvidas, caso não tenhamos certeza. (Kim)*
- *Sim, pois são através desses erros que temos a oportunidade de corrigi-los e não cometê-los novamente. (Érika)*

Pergunta 9 do Questionário Focalizado 1 (QF1)

**Ao descreverem o aluno Hamlet (atividade de produção escrita), a maioria o descreveu como um aluno crítico. Em sua opinião, o que é um aluno crítico?**

- *É o aluno que pensa, fala, participa e concebe o lugar da sala de aula como o local ideal para construir a aprendizagem. É o aluno que vai atrás do conhecimento, sem esperar por outrem. (Bernardo Alves)*
- *Um aluno crítico sempre vai além da aprendizagem. Ao mesmo tempo em que aprende, ele também ensina, tem bons argumentos e principalmente não absorve e não se contenta com o que o professor ensina, sempre vai além. (Carlos Rufino)*
- *Um aluno crítico é aquele que não aceita o que o professor diz como verdade absoluta, mas que busca, investiga, critica e tira suas próprias conclusões sobre o assunto. (Va)*
- *A meu ver, um aluno crítico é mais aquele que não se importa de realmente questionar o professor, que dá uma pouco de trabalho para o professor. (Kim)*
- *Ser um aluno crítico é não aceitar passivamente tudo o que lhe é ensinado como verdade absoluta, mas analisar e, baseado no seu conhecimento adotar uma opinião pessoal, porém, não deixar de levar em conta àquilo que foi ensinado. (Érika)*

Pergunta 10 do Questionário Focalizado 1 (QF1)
<b>Pra você, o que é ser um bom aluno de FLE? Descreva-o.</b>
<p>- A meu ver, o bom aluno de FLE é o que se dedica de verdade para aprender, seja fazendo as atividades, seja participando das aulas, seja procurando o FLE fora da sala de aula (em livros, internet, files, etc.) (Bernardo Alves)</p> <p>- Um bom aluno de FLE deve ser ASSÍDUO e DISCIPLINADO. Usa ferramentas para facilitar o ensino, participa ativamente de todas as atividades fora e dentro da sala de aula. Um bom aluno de FLE domina todas as competências oral e escrita. (Carlos Rufino)</p> <p>- É aquele que entende que é preciso vencer a timidez, aprender com os erros que sem dúvida irão ocorrer se dedicar ao conteúdo, pesquisar, tirar dúvidas com os colegas e com o professor e principalmente, praticar a LE sempre que possível. (Va)</p> <p>- É o aluno que realmente se dedica à aprendizagem e que se dedica o suficiente para aprender mais e mais. (Kim)</p> <p>- Se dedicar aos estudos não apenas no momento em que se está dentro da sala de aula, mas fora dela também, não se contentando apenas com o que é ensinado. Acredito que o aluno de qualquer língua estrangeira deva ser curioso e ir sempre em busca de mais conhecimentos. (Érika)</p>

Pergunta 11 do Questionário Focalizado 1 (QF1)
<b>Como você se vê enquanto futuro(a) professor(a) de FLE?</b>
<p>- Eu me vejo com um grande desafio: formar bons alunos, embasado por uma formação “mediana”. Mas apesar disso me vejo feliz, fazendo o que gosto e o que sempre quis fazer. (Bernardo Alves)</p> <p>- Sinto-me inseguro porque reconheço o meu fracasso. Infelizmente não aproveitei a oportunidade como deveria e por isso não me sinto preparado para dar aula de francês. Ser professor de FLE é diferente de outras disciplinas. O professor deve estar sempre preparado para receber os desafios que a profissão exige. Tudo o que aprendo em sala de aula, tento colocar em prática. No entanto, tenho muito que aprender ainda. (Carlos Rufino)</p> <p>- Sinceramente tenho medo de assumir uma responsabilidade tão grande, mas se isso vier a acontecer pretendo ser uma professora tão boa quanto alguns professores que tive, tentar manter meus alunos motivados, ensinar o pouco que sei e principalmente aprender com eles. (Va)</p> <p>- Posso não ter nenhuma didática, mas conheço e entendo perfeitamente a língua francesa. <i>idática</i>, me esforço para ter uma, em questão à teoria posso me dedicar para <i>eni</i> terminar s futuros alunos. (Kim)</p> <p>- Ainda não tenho certeza se quero atuar como professora de FLE. Não me sinto <i>comple-</i>mente segura para ministrar aulas nessa área. (Érika)</p>

### 3.10 ENCONTROS DO CURSO TEMÁTICO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 (SD2)

Como mostrado no quadro 16, o último encontro da Sequência Didática 1 (SD1) ocorreu no dia 21 de janeiro de 2014, penúltimo dia do semestre letivo de 2014. No dia 23 de janeiro, os participantes deste estudo saíram em férias. Logo, ao iniciarem o primeiro semestre de 2015, já iniciariam o sétimo nível de língua francesa.

O primeiro semestre de 2015 iniciou no dia 03 de março de 2015, no entanto, o contato com os participantes para dar continuidade à pesquisa se deu no dia 16 de abril. Neste dia, retomamos os contatos e fixamos as datas para a aplicação da Sequência Didática 2 (SD2). Assim, o primeiro encontro se deu no dia 23 de abril e encerrou no dia 27 de maio, como pode ser visto no quadro a seguir, o qual apresenta a descrição geral dos encontros da SD2.

**Quadro 18** - Descrição geral dos encontros da SD2

<b>Encontro</b>	<b>Dia</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Descrição</b>
1	23/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar o objetivo da SD2;</li> <li>- Dialogar com os participantes a respeito da SD2;</li> <li>- Expor um panorama acerca dos gêneros discursivos;</li> <li>- Incentivar os participantes a interagirem com a pesquisadora;</li> <li>- Ativar conhecimentos prévios, formular e verificar hipóteses a respeito do gênero a ser trabalhado;</li> <li>- Aplicar e discutir a atividade de compreensão oral (visualização de quatro pequenos vídeos);</li> <li>- Solicitar a escrita do diário de itinerância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicação do objetivo da SD2;</li> <li>- Diálogo com os participantes;</li> <li>- Exposição de um panorama acerca dos gêneros discursivos com a ajuda de recursos midiáticos;</li> <li>- Formulação e verificação de hipóteses a respeito do gênero a ser trabalhado;</li> <li>- Interação dos participantes com a pesquisadora;</li> <li>- Aplicação da atividade de compreensão oral;</li> <li>- Reflexão da atividade de compreensão oral;</li> <li>- Solicitação do diário de itinerância.</li> </ul>
2	30/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a sequência didática com o gênero entrevista;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento da sequência didática entrevista;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualizar quatro pequenos vídeos com o gênero entrevista;</li> <li>- Observar o contexto de produção em que se insere a entrevista oral;</li> <li>- Identificar as características de entrevistas orais e escritas;</li> <li>- Solicitar aos alunos a escrita do diário de itinerância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de quatro pequenos vídeos;</li> <li>- Observação do contexto de produção da entrevista oral;</li> <li>- Identificação das características de entrevistas orais e escritas;</li> <li>- Escrita do diário de itinerância.</li> </ul>
3	05/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor a atividade de compreensão escrita sobre a entrevista oral;</li> <li>- Corrigir coletivamente a atividade de compreensão escrita;</li> <li>- Reconhecer a entrevista oral/escrita e seus universos de uso social;</li> <li>- Escrever o diário de itinerância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposição da atividade de compreensão escrita;</li> <li>- Correção coletiva da atividade de compreensão escrita;</li> <li>- Reconhecimento da entrevista oral/escrita e seus universos de uso social;</li> <li>- Escrita do diário de itinerância.</li> </ul>
4	07/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor atividade de compreensão oral e escrita sobre o gênero entrevista;</li> <li>- Sistematizar as características composicionais do gênero entrevista;</li> <li>- Refletir sobre o contexto de produção do gênero entrevista (esfera, suporte, função social);</li> <li>- Realizar aula expositiva dialogada sobre <i>retextualização</i>;</li> <li>- Identificar a prática dos processos envolvidos na retextualização de uma entrevista oral para uma entrevista escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposição de atividades de compreensão oral e escrita;</li> <li>- Sistematização das características composicionais do gênero entrevista;</li> <li>- Discussão e reflexão sobre o contexto de produção do gênero entrevista;</li> <li>- Realização de uma aula expositiva dialogada sobre a <i>retextualização</i>;</li> <li>- Identificação da prática dos processos envolvidos na retextualização de uma entrevista oral para uma entrevista escrita.</li> </ul>
5	15/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar as atividades de reconhecimento das características composicionais do gênero entrevista;</li> <li>- Solicitar aos participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação das atividades de reconhecimento das características composicionais do gênero entrevista;</li> </ul>

		a escrita do diário de itinerância.	- Escrita do diário de itinerância.
6	19/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar as características composicionais do gênero entrevista;</li> <li>- Interagir com os participantes através do gênero entrevista;</li> <li>- Solicitar aos participantes a elaboração de cinco perguntas a serem submetidas à apreciação da turma;</li> <li>- Solicitar aos participantes a escrita do diário de itinerância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão das características composicionais do gênero entrevista;</li> <li>- Interação com os participantes através do gênero entrevista;</li> <li>- Elaboração de cinco perguntas a serem submetidas à apreciação da turma (atividade em dupla);</li> <li>- Escrita do diário de itinerância.</li> </ul>
7	21/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar e apreciar as perguntas elaboradas pela turma;</li> <li>- Refletir sobre as perguntas elaboradas;</li> <li>- Selecionar as perguntas coerentes e pertinentes para serem utilizadas na entrevista;</li> <li>- Solicitar aos alunos a escrita do diário de itinerância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise e apreciação das perguntas elaboradas pela turma;</li> <li>- Reflexão sobre as perguntas elaboradas;</li> <li>- Escolha das perguntas coerentes e pertinentes para serem utilizadas na entrevista;</li> <li>- Escrita do diário de itinerância.</li> </ul>
8	27/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduzir os alunos no papel de entrevistadores;</li> <li>- Elaborar uma entrevista oral filmada;</li> <li>- Solicitar aos alunos a escrita do diário de itinerância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução dos alunos no papel de entrevistadores;</li> <li>- Elaboração de uma entrevista oral filmada.</li> <li>- Escrita do diário de itinerância.</li> </ul>

**Fonte:** dados da pesquisa.

### 3.10.1 O primeiro encontro

Antes de iniciar o primeiro encontro da SD2, tivemos um contato prévio no dia 16 de abril, cujo objetivo foi fixar as datas para a aplicação da SD2. Os encontros sempre eram marcados quando os professores de Literatura Francesa III, Língua Francesa VII e Didática do FLE I cediam espaços para que eu aplicasse minha pesquisa.

Pelo fato de ser o penúltimo semestre do curso a ser cursado, os

participantes estavam sobrecarregados com as atividades de Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Língua VII, Literatura Francesa III, além da disciplina Legislação. Logo, no meu primeiro contato com eles percebi que poucos participantes se encontravam na sala de aula, pois alguns já se encontravam nas escolas para realizar as atividades de estágio. De certa forma, a ausência de determinados participantes me deixou meio desnorteada, visto que na SD1 a participação foi intensa. No entanto, os treze participantes presentes neste dia, garantiram presença nos encontros, isso me deixou mais motivada para aplicar a SD2.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02

1) **Agentes discursivos:** Alunos do 7º nível do Curso de Letras-Francês

2) **Gênero:** entrevista

3) **Suporte:** <https://www.youtube.com/watch?v=4x6ezHzWPDU>  
<https://www.youtube.com/watch?v=tGISCu9J9g0>  
<https://www.youtube.com/watch?v=vlnx6rK0Dms>  
<https://www.youtube.com/watch?v=H2UjqUGUNKY>

4) **Sugestão de documento:** Outras entrevistas (orais e escritas)

5) **Ações de linguagem:** Leitura, compreensão e Produção Oral/Escrita

6) **Objetivos:**

- a. Apropriar-se do gênero entrevista;
- b. Utilizar elementos linguístico-discursivos como discurso direto e indireto;
- c. Evidenciar as diferenças e semelhanças entre entrevista oral e escrita, assim como os processos envolvidos na transformação de uma modalidade para outra;
- d. Planejar roteiro de perguntas e pesquisas sobre o tema e a vida do entrevistado;
- e. Introduzir os alunos no papel de entrevistador e conduzi-los ao reconhecimento do contexto de produção e das características sociocomunicativas e composicionais do gênero entrevista;
- f. Produzir uma entrevista oral (filmada e/ou audiogravada);
- g. Observar o contexto de produção em que se insere a entrevista oral e identificar as características de entrevistas orais e escritas;
- h. Identificar os processos envolvidos na retextualização<sup>20</sup> de uma entrevista oral para uma entrevista escrita;

7) **Tempo estimado:** 08 aulas de 50 minutos

<sup>20</sup> Para a atividade de retextualização me apoiei, sobretudo, em Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2001).

**8) Etapas da sequência:**

- a. Visualização de três vídeos com diferentes profissionais;
- b. Observação e identificação das características do gênero entrevista;
- c. Sistematização do gênero entrevista: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo;
- d. Observação do contexto de produção em que se insere a entrevista oral e/ou escrita;
- e. Transformação de um trecho da entrevista oral (áudiografada) de uma professora de FLE com a pesquisadora deste estudo para uma entrevista escrita, que servirá de modelo para a produção final;
- f. Elaboração (pesquisadora e participantes) de uma lista do que uma entrevista deve obedecer, que será utilizada na avaliação da entrevista e pode, inclusive, ser usada pelos alunos como uma forma de checar se tudo ocorrerá bem no trabalho e, sobretudo, na produção final;
- g. Elaboração de uma entrevista oral filmada;
- h. Publicação da entrevista no blog<sup>21</sup> criado pelos participantes da pesquisa;

**9) Contexto de produção e uso:** expressar-se em ações de linguagem escrita/oral

**10) Elementos linguísticos-discursivos:** discurso direto e indireto, revisar o tempo verbal passado em francês (passé composé)

**11) Reflexão pedagógica:** O trabalho com entrevista possibilita a reflexão sobre as relações entre fala e escrita,

**12) Atividades complementares:** Exercícios para a prática do discurso direto e indireto e do tempo verbal passado.

É importante ressaltar que o gênero entrevista foi escolhido pelos participantes. Achei pertinente dar voz aos participantes, “para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio” (MAGALHÃES, 2009, p. 56). Nesse sentido, antes de concluir a primeira sequência didática pedi à turma que avaliasse o trabalho com o gênero poema e sugerisse qual gênero gostaria que fosse trabalhado na próxima sequência didática. Ficou acertado que o mais votado seria trabalhado na SD2. Dentre as sugestões foram mencionados os gêneros música, história em quadrinhos, resumo e entrevista, sendo esse último gênero o mais votado. A avaliação acerca do gênero poema e a sugestão para o gênero a ser trabalhado na SD2 podem ser vistas no excerto dos participantes, extraído do diário de itinerância realizado no último encontro da SD1.

---

<sup>21</sup> Este blog foi criado a fim de divulgar reflexões sobre o ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE), e é coordenado por uma professora da disciplina Didática do FLE I. Para acessá-lo: <http://didactiquedufle1.blogspot.com.br>

A participante Va mostra sua avaliação acerca do gênero poema e como sugestão aponta o próximo gênero a ser trabalhado na SD2, a saber, história em quadrinho:

*Va: “Na terceira aula, eu gostei das atividades de interação com o poema “L’accent grave” e as discussões sobre o poema também. Mas não gostei muito da hora do curso, porque foi muito rápido hoje. Eu aprendi um pouco mais sobre o poema e que nos faz refletir sobre a relação entre professor e aluno na sala de aula. Na nossa próxima aula, eu gostaria de trabalhar o gênero textual história em quadrinhos.”<sup>22</sup>*

É interessante perceber que a escolha do gênero a ser trabalhado na SD2 se deu pelo interesse e necessidade de cada participante. A aluna Va, por exemplo, não justificou a escolha pelo gênero história em quadrinhos, em seu diário, mas durante discussões em sala de aula, a participante revelou que gostaria de entender melhor o referido gênero, por ser assunto do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Já Bernardo, embora conheça o gênero música, gostaria de ver outras possibilidades de atividades a serem trabalhadas em sala de aula, a fim de trabalhar com seus alunos.

*Bernardo Alves: “Então, gostei muito do trabalho com o poema! Especialmente esse tipo de poema contado em versos. A oralização foi a melhor atividade que eu já fiz porque eu não havia feito isso até aquele momento. Foi inesquecível. Eu não gostei do tempo porque ele passou muito rápido. Eu aprendi que há várias possibilidades de trabalhar um gênero textual em sala de aula, por exemplo, o poema é um gênero literário, mas que pode facilmente ser trabalhado nas aulas de língua. Continuar um poema foi outra experiência maravilhosa! E pra terminar, minha sugestão de gênero para o próximo trabalho: a canção! Eu adoro música e eu já vi o trabalho com ela, mas eu gostaria de aprender quais são outras possibilidades para trabalhá-la em sala de aula.”<sup>23</sup>*

---

<sup>22</sup> Do original: « Dans la troisième classe, j’ai aimé les activités d’interaction avec le poème “L’accent grave” et puis la discussion sur le poème aussi. Mais je n’aime pas l’heure de cours, parce que a été très vite aujourd’hui. J’ai appris un peu plus sur le poème que c’est très intéressant et il nous fait réfléchir sur la relation entre le professeur et l’élève dans la salle de classe. Dans notre prochaine classe, je voudrais travailler le genre textuel bande dessinée ».

<sup>23</sup> Do original: Alors, j’ai bien aimé le travail avec le poème! Spécialement ce type de poème qui est comme une histoire racontée en vers. L’oralisation a été la meilleure

O primeiro encontro objetivou introduzir a SD2 sobre o gênero discursivo entrevista. Assim, antes de explicar o objetivo da referida SD, iniciei um diálogo com os participantes indagando-os sobre o que conheciam acerca de gêneros discursivos. Fiquei surpresa, pois muitos citaram, de imediato, o autor Bakhtin; revelaram, ainda, que tinham noções sobre gêneros discursivos, já que haviam estudado o referido assunto nas disciplinas Didática da Língua Materna I e II. Assim, com a ajuda do projetor multimídia, expliquei o objetivo da SD2 e realizei uma aula expositiva dialogada sobre os gêneros discursivos. É possível observar como se deu a aplicação deste módulo através de trechos do Diário de Itinerância da Professora-Pesquisadora - DIPP, conforme apresento a seguir.

*Professora-Pesquisadora: O primeiro encontro da SD2 superou minhas expectativas, visto que antes de iniciar a aula expositiva dialogada sobre os gêneros discursivos perguntei aos participantes se já conheciam o referido assunto. Fiquei surpresa, pois todos participaram dessa discussão ressaltaram que já haviam estudado sobre gêneros discursivos e sequência didática, nas disciplinas Didáticas da Língua Materna I e II. O conhecimento prévio dos participantes acerca do assunto foi valioso, pois à medida que expunha o conteúdo, percebia que todos acompanhavam com bastante familiaridade e entusiasmo.*

Em seguida, pedi aos participantes que visualisassem as imagens (cf. atividade de compreensão oral) e emitissem hipóteses a respeito do gênero a ser trabalhado, tentando responder as seguintes perguntas: onde se passa a situação? Quem são os entrevistados? Do que vão falar? Antes da visualização dos quatro pequenos vídeos, solicitei aos alunos que observassem as diferenças e semelhanças entre as quatro situações apresentadas com diferentes temáticas. Após visualizar os vídeos, os participantes emitiram suas opiniões e refleti-

---

activité que j'ai fait, parce que je n'avais jamais fait cela jusqu'à ce moment. Il a été inoubliable. Je n'ai pas aimé le temps, parce qu'il a passé trop vite. J'ai appris qu'il y a plusieurs possibilités de travailler un genre textuel en salle de classe, par exemple, le poème est un genre littéraire mais qui peut facilement être utilisé dans la classe de langue. Continuer un poème a été une autre expérience merveilleuse! Et pour finir, ma suggestion de genre pour le prochain travail: la chanson! J'adore la musique et j'ai déjà vu le travail avec elle, mais je voudrais apprendre quelles sont d'autres possibilités pour la travailler en salle .

ram a respeito do gênero entrevista oral, ressaltando o que havia em comum e de diferente entre eles. Os últimos momentos do curso foram destinados à escrita do DIP.

O primeiro encontro foi bastante satisfatório, tanto para mim como para os participantes. Para mim, por observar a participação intensa da turma.

***Professora-Pesquisadora:** O primeiro encontro, a meu ver, foi bastante satisfatório, visto que não esperava uma participação intensa da turma. Percebi que aqueles participantes mais introvertidos, ainda que timidamente, tomaram a palavra. Não poderia deixar de registrar aqui o meu contentamento com a participante JC, que quase não se manifesta nas aulas, por achar que não sabe fazer uso da língua estrangeira.*

Percebi que para os participantes foi produtivo e satisfatório não somente por já terem um conhecimento prévio acerca do gênero, mas por desejarem aprofundar ainda mais o estudo sobre o gênero entrevista. Pode-se perceber a satisfação destes através de trechos extraídos do diário de itinerância:

***JC:** “Hoje, nós aprendemos um pouco mais sobre o gênero entrevista. Para mim, foi muito interessante esse gênero. Eu já conhecia um pouco esse gênero. A professora passou o vídeo de algumas entrevistas e ela explicou porque é possível a existência de vários tipos de entrevistas. A aula de hoje foi muito boa. Eu espero que eu continue a participar dessas aulas.”<sup>24</sup>*

***Bernardo Alves:** “Hoje, nós começamos um novo módulo com a professora Aldenice. Ela fez uma introdução sobre gêneros discursivos (que eu já estudei antes, em Didática da Língua Materna I e II) e sobre sequências didáticas, que a gente já estudou também em sala de aula. Gostei muito porque eu me lembrei do que eu já havia estudado (e eu penso que é um sinal que eu aprendi muito com as aulas na universidade). Após essa explicação, nós assistimos vídeos de entrevistas sobre vários temas: celebridades, política, artes e saúde. Mas antes de vê-los, nós*

---

<sup>24</sup> Texto original: «Aujourd'hui, nous savons un peu plus du genre interview. Pour moi, c' est très intéressant cette genre. Je connaissais déjà un peu cette genre. La professeur a passé le vidéo de quelques interviews et elle a expliqué pourquoi c'est possible l'existence de plusieurs types d' interviews. C'était très bonne la classe d'aujourd'hui. J'espère que moi, je continue à participer à ces classes».

*vimos as imagens dos vídeos e tentamos fazer hipóteses sobre o conteúdo dessas imagens. É uma atividade que me agrada, porque quando aprendemos uma língua, nada é evidente. Então, todas as possibilidades de interpretação de uma imagem, de uma canção, de uma pintura, por exemplo, são bem-vindas, mesmo se não são exatamente o que os documentos propõem. Eu faço sempre essas atividades de hipóteses com meus alunos! As entrevistas foram interessantes, mas eu encontrei algumas dificuldades para compreender os entrevistadores e os entrevistados – nada que possa impedir a aprendizagem. Eu gostei do encontro e estou ansioso para o próximo!”<sup>25</sup>*

**Carla Araújo:** *“Eu gostei muito da aula de hoje, em que a gente trabalhou o gênero textual entrevista. Eu aprendi que em uma entrevista você pode utilizar uma linguagem formal ou informal, de acordo com o conteúdo que será abordado na entrevista e também do nível de intimidade entre o entrevistador e o entrevistado.”<sup>26</sup>*

Os depoimentos destes participantes revelam o apreço pelas atividades propostas nesse encontro, isso me deixou bastante motivada para dar continuidade nos demais encontros.

### 3.10.2 O segundo encontro

---

<sup>25</sup> Do original: “Aujourd'hui, nous avons commencé une nouvelle module avec la professeur Aldenice. Elle a fait une introduction sur des genres discursives (que j'ai déjà étudié avant, en Didactique de la Langue Maternelle I et II) et sur des séquences didactiques, qu'on a aussi déjà travaillé en salle de classe. J'ai bien aimé cela parce que je me suis rappelé de ce que j'ai déjà étudié (et je pense que c'est un signe de que j'ai appris beaucoup avec les cours à l'université). Après cette explication, nous avons regardé des vidéos avec des interviews sur plusieurs thèmes: célébrités, politique, arts et santé. Mais avant de les voir, nous avons vu des images des vidéos et nous avons essayé de faire des hypothèses sur le contenu de ces images. Cela est une activité que me plaît, parce que quand on apprend une langue, rien n'est évident. Donc, toutes les possibilités d'interprétation d'une image, d'une chanson, d'une peinture, par exemple, sont bienvenues, même si ne sont pas exactement ce que le document propose. Je fais toujours cette activité d'hypothèses avec mes apprenants! Les interviews ont été intéressantes, mais j'ai trouvé quelques difficultés pour comprendre les intervieweurs et les interviewés – rien qui puisse empêcher l'apprentissage. J'ai aimé le rencontre et je suis anxieux pour le prochain!”

<sup>26</sup> Texto original: J'aimé beaucoup la classe d'aujourd'hui, où on a travaillé le genre textuelle /orale interview. J'appris que dans une interview, vous pouvez utiliser un langage formel ou informel selon le contenu qui sera abordé dans l'interview, et aussi du niveau d'intimité entre l'intervieweur et l'interviewé.

Este encontro teve como objetivo desenvolver a sequência didática com o gênero entrevista. No primeiro momento, propus à turma que realizasse a atividade de compreensão oral (cf. apêndice 10), para tanto, seria necessário que os participantes visualizassem novamente os vídeos (já mostrados no primeiro encontro), a fim de observarem o contexto de produção em que se insere a entrevista oral. A repetição da visualização dos vídeos não agradou a todos. É o que se observa no trecho do diário de itinerância da participante:

*Va: "A aula do dia 30 de abril de 2015 estava um pouco repetitiva porque nós estudamos de novo o gênero textual entrevista. Nós diferenciamos os tipos de entrevistas que nós assistimos na última aula, mas ao mesmo tempo a atividade estava interessante por aprender sobre esse gênero textual."*<sup>27</sup>

Entretanto, uma nova visualização dos vídeos seria importante para que os participantes identificassem as características das entrevistas orais. Insisti nesse aspecto, visto que a produção final visava a construção de uma entrevista escrita, a partir da retextualização da entrevista oral feita com o professor e coordenador do Curso de Letras-Francês.

*Isadora: "Na aula do dia 30 de abril, a professora fez atividades muito boas sobre os quatro vídeos de entrevista. Nós fizemos exercícios de fixação do que cada vídeo falava, se eles eram formais ou informais e do tema também [...]"*<sup>28</sup>

As atividades de fixação mencionadas por Isadora objetivaram justamente a sistematização dos elementos composicionais do gênero entrevista, já que a produção final da SD2 culminava na elaboração de uma entrevista oral/escrita, por isso insisti que os participantes se

---

<sup>27</sup> Do original: «La classe du 30 avril 2015 était un peu répétitive parce que nous avons étudié de nouveau le genre textuel interviewé, nous avons différencié les types de interviews qui nous avons regardé dans la classe dernière, mais au même temps l'activité était intéressante pour apprendre sur cet genre textuel».

<sup>28</sup> Texto original: Dans la classe du jour 30 avril, la professeur a fait des activités très bonnes sur les quatre vidéos de l'interview. Nous avons fait des exercices de fixation de ce que chaque vidéo parlait, s'ils étaient formelles ou informelles et du thème aussi. [...]

apropriassem eficientemente das características do gênero entrevista.

Embora muitos já conhecessem o gênero entrevista, as atividades propostas neste encontro permitiram reforçar o conhecimento sobre tal gênero; para outros, as atividades proporcionaram um novo aprendizado sobre o gênero em estudo. É o que se pode perceber no excerto a seguir:

*Cris: "Hoje, segundo dia de aula, a professora continuou a dar o curso sobre o gênero entrevista. Ela passou quatro vídeos, depois ela passou uma atividade pra turma sobre os vídeos. Foi divertido participar do curso e as atividades permitiram reforçar o conteúdo que eu já havia estudado. Eu aprendi muito com a professora."*<sup>29</sup>

Infiro que a aluna, ao dizer que aprendeu muito com a professora, na verdade gostaria de dizer que aprendeu com as atividades propostas pela professora. Isso, para mim, é muito gratificante, pois vejo que a aplicação desta investigação não proporciona unicamente conhecimentos aos participantes, mas, sobretudo, a mim, professora-pesquisadora.

### 3.10.3 O terceiro encontro

O terceiro encontro teve como objetivo propor a atividade de compreensão escrita sobre a entrevista oral. Assim, pedi aos participantes que escutassem o áudio de uma entrevista produzida por mim. A intenção em elaborar esta entrevista para ser trabalhada com os participantes consistiu, sobretudo, em encorajá-los e prepará-los para o trabalho de produção final da SD2, pois além de abordar alguns pontos-chave para discussões e reflexões em sala de aula, como ensino-aprendizagem de língua estrangeira, prática crítico-reflexiva e a questão identitária, a entrevista abordaria uma temática que faz parte da realidade dos participantes. A meu ver, tal abordagem envolveria mais os alunos a participarem das atividades propostas na SD2. O ex-

---

<sup>29</sup> Texto original: Aujourd'hui, deuxième jour de cours, la professeur a continué à donner des cours sur le genre interview. Elle a passé les quatre vidéos et puis elle a passé une activité pour la classe sur les vidéos. C'était amusant de participer des cours, et l'activité a permis de renforcer le contenu qui j'avait déjà étudié. J'ai beaucoup appris avec la professeur.

certo extraído do diário do participante mostra o apreço pela tarefa.<sup>30</sup>

*Kim: “Na aula de hoje, a gente escutou uma entrevista com Annik Belrose. Eu conheci sua história, sua vida profissional bem como seu ponto de vista sobre a educação no Amapá e sobre sua prática pedagógica. Em seguida, na escrita, a gente viu outra versão da mesma entrevista e aqui pude perceber alguns detalhes que faltavam.”*

Embora Kim não cite os detalhes que faltavam na atividade escrita, a participante faz referência às marcas da oralidade que foram suprimidas no texto escrito, como as pausas, as repetições, as hesitações etc.

Após esse primeiro momento, solicitei aos participantes a realização da atividade de compreensão escrita. Alguns minutos foram reservados para corrigir as atividades coletivamente. No decorrer da correção, pude perceber que eles realizaram a atividade com bastante entusiasmo e sucesso.

O excerto a seguir, da participante Celine, extraído do diário de itinerância, mostra a afeição pela retextualização, sobretudo por ser um assunto a ser trabalhado em seu TCC, logo seu interesse pelo assunto foi considerável e a sua participação excelente, visto que a participante pouco se manifesta em sala de aula. Percebi, ainda, que todos os participantes presentes neste dia manifestaram um grande interesse pelo assunto.

*Celine: “Hoje a professora falou de um assunto novo. A diferença entre retextualização e transcrição. Foi bem interessante, porque eu percebi que a retextualização é necessária quando mudamos um texto da oralidade para a escrita, principalmente na entrevista. Parece que algumas marcas da oralidade ficam repetitivas e estranhas quando vão para a forma escrita, às vezes até prejudica que a gente entenda o texto. A professora explicou o assunto usando slides e indagava a turma a respeito do assunto. Apesar de eu estar meio desestimulada, porque estava um pouco cansada, eu gostei muito do assunto, principalmente porque meu*

---

<sup>30</sup> Dans le cours d’aujourd’hui, on a écouté un entretien avec Annik Belrose. J’ai connu son histoire, sa vie professionnelle ainsi que son point de vue sur l’éducation en Amapá et sur sa pratique pédagogique. Ensuite, à l’écrit, on a vu une autre version de la même interview et là j’ai pu percevoir quelque détails manqués.

*TCC é sobre legendas de filmes que trata justamente de retextualização de textos da oralidade para a escrita."*

A observação feita pela participante Celine remete às premissas de Marcuschi (2001), pois segundo o autor, o gênero entrevista possui características gerais comuns a outros gêneros. É uma 'tomada de depoimentos' ou um 'exame' oral em que corresponde a um entrevistado e um entrevistador. Entretanto, as entrevistas possuem uma mesma estrutura diferenciando os objetivos, público-alvo, apresentação e o tom de formalidade. Como exemplos de entrevistas se pode citar: jornalísticas, médicas, científicas, de emprego, entre outras. Essas últimas características do gênero entrevista foram percebidas por Carlos Rufino, como mostra o excerto extraído do diário de itinerância.

*Carlos Rufino: "Hoje, o curso foi muito produtivo. A professora começou a falar sobre gênero discursivo e através das imagens ela mostrou o conceito e os domínios onde os textos circulam. Minha participação na aula foi possível graças à metodologia utilizada. Para trabalhar a compreensão oral, a professora trouxe alguns vídeos específicos do gênero entrevista. Eu sabia que as imagens eram os vídeos que seriam apresentados após a análise. É por isso que eu pensava em dar uma boa resposta. No final, eu constatei que os vídeos eram do mesmo gênero, mas de diferentes domínios."*<sup>31</sup>

As atividades propostas que consistiam em emitir hipóteses e identificar o contexto de produção do gênero entrevista foram significativas para o desenvolvimento das atividades posteriores.

Os últimos minutos do curso eram sempre destinados à escrita do DIP, no entanto, nem sempre era possível concluir a escrita do diário em sala de aula, pois quando me dava conta o horário já havia finalizado. Então, pedia aos participantes que me enviassem via email

---

<sup>31</sup> Texto original: Aujourd'hui le cours a été très productif. L'enseignante a commencé à parler sur le genre discursif et à travers des images elle a montré le concept et les domaines où les textes circulent. Ma participation en classe a été rendue possible grâce à la méthodologie utilisée. Pour travailler la compréhension orale, la professeuse a apporté quelques vidéos spécifiques du genre interview. Je savais que les images étaient les vidéos qui seraient joués après l'analyse. C'est pour ça que je pensais pour donner une bonne réponse. A la fin j'ai constaté que les vidéos étaient du même genre mais de différents domaines.

ou entregassem no encontro seguinte; entretanto, a solicitação da entrega posterior dos diários ocasionava um problema, pois nem sempre eu conseguia resgatá-los.

### 3.10.4 O quarto encontro

O quarto encontro objetivou propor atividades de compreensão oral e escrita sobre o gênero entrevista; sistematizar as características composicionais do gênero entrevista; refletir sobre o contexto de produção do gênero entrevista (esfera, suporte, função social); realizar aula expositiva dialogada sobre retextualização; identificar a prática dos processos envolvidos na retextualização de uma entrevista oral para uma entrevista escrita.

Iniciei o encontro revendo o que foi dado no encontro anterior, em seguida, propus as atividades de compreensão escrita. Embora o planejamento prevísse atividades de compreensão oral, ressalto que essas foram trabalhadas no encontro anterior. Assim, o quarto encontro seria dedicado exclusivamente às atividades escritas e à aula expositiva dialogada sobre retextualização. O excerto extraído do diário de itinerância da participante Isadora comprova as atividades realizadas neste encontro.

*Isadora: "Na aula de hoje, nós terminamos a atividade de compreensão escrita sobre a entrevista de Annick Belrose, nós fizemos uma atividade de compreensão escrita. Depois a professora fez uma pequena exposição sobre o tema retextualização, em seguida ela nos propôs uma atividade sobre a entrevista com a atriz Angeline Jolie. Foi uma aula bem dinâmica."*<sup>32</sup>

Após a realização e correção das atividades que objetivavam a sistematização das características composicionais do gênero entrevista, iniciei um diálogo com os participantes. Minha intenção era que eles comentassem acerca do que haviam estudado até aquele encontro

---

<sup>32</sup> Do original: Dans la classe du 07 mai, nous avons terminé l'activité sur l'interview d'Annick Belrose, nous avons fait un activité de compréhension écrite. Puis la professeur a fait un petit exposition sur le thème retextualisation, ensuite elle nos a proposé une activité sur l'interview avec l'actrice Angeline Jolie. C'était une classe dynamique.

e que expusessem suas possíveis dúvidas sobre o gênero em questão. Na verdade, essa conversa foi bem interessante, pois permitiu verificar o que ainda não estava bem esclarecido. Fiquei surpresa com os questionamentos pertinentes da participante Celine (já que ela quase não se manifesta em sala de aula, salvo quando apontada pela professora). A participante questionou a diferença entre o lugar de publicação da entrevista e o lugar de realização da entrevista, pois no momento da correção das atividades acerca das características composicionais do gênero entrevista, ela foi a única que emitiu uma resposta diferente da turma.

Após este momento, iniciei a aula expositiva e dialogada sobre a retextualização. A meu ver, foi um momento de grande aprendizado e expectativa para muitos participantes, inclusive para Celine, que se encontrava desestimulada por conta do cansaço, como foi mostrado no terceiro encontro.

É interessante destacar que apesar da desmotivação da participante pelo fato de estar cansada, as informações sobre retextualização a motivaram a participar ativamente das atividades. Infiro que isso ocorreu por ter sido um assunto novo, além de contemplar aspectos do seu TCC. Na verdade, as informações sobre retextualização foram um assunto novo para todos os participantes, o qual será discutido com mais detalhes na análise dos dados. O último momento foi reservado à escrita dos diários de itinerância, mas não foi possível recolhê-los, visto que o tempo já havia se esgotado. Assim, solicitei-lhes que me enviassem via email ou me entregassem no encontro seguinte.

### 3.10.5 O quinto encontro

O objetivo deste encontro foi propor a continuação das atividades de reconhecimento das características composicionais do gênero entrevista. Foi bem interessante, pois além de sistematizarem tais características do gênero trabalhado, os participantes interagiram bastante com a professora-pesquisadora e com os colegas. O excerto do diário de itinerância do participante ilustra melhor o encontro.

***Bernardo Alves:** “Hoje, continuamos com as atividades sobre as características composicionais de uma entrevista. As atividades foram bem dinâmicas e aprendemos mais sobre o gênero entrevista. Eu gostei mui-*

*to da interação com a professora e com os colegas, sobretudo quando a professora nos perguntou o que tínhamos trabalhado no curso anterior[...].”<sup>33</sup>*

Ao falar da interação Bernardo faz referência ao momento em que perguntei à turma quem lembrava o que havíamos trabalhado no encontro anterior. Cada participante pôde falar um pouco das atividades propostas e isso proporcionou uma grande interação. Antes de propor as atividades de sistematização sobre as características dos gêneros composicionais, julguei pertinente questioná-los se lembravam o que havíamos trabalhado no encontro passado. Este *feedback* me deixou satisfeita, pois percebi que realmente eles se apropriaram satisfatoriamente das características composicionais do gênero entrevista. O excerto do diário de itinerância da participante a seguir ilustra melhor tal descrição.

*JC: “Aprendi realmente como uma entrevista é estruturada. Eu já conhecia esse gênero, mas não tinha me dado conta da sua organização. A entrevista é sempre composta de um título ou manchete, da apresentação e das perguntas e respostas. As atividades propostas no curso me proporcionaram conhecer melhor a organização da entrevista.”<sup>34</sup>*

O depoimento da participante me deixou bastante satisfeita, assim como outro evento ocorrido em sala de aula. No momento da correção das atividades, a mesma participante ressaltou que o modo como trabalhávamos o gênero entrevista era diferente e melhor do que é proposto nos livros didáticos. Segundo a participante, nos manuais a entrevista apenas “aparece”, ela não é sistematizada.

Achei interessante a colocação, pois ao dizer que “a entrevista apenas aparece”, infiro que ela faz referência ao trabalho de leitura, de

---

<sup>33</sup> Texto original: Aujourd’hui nous avons continué avec les activités sur les caractéristiques compositionnelles d’une entretien. Les activités ont été bien dynamiques et nous avons appris plus sur le genre entretien. J’ai bien aimé avec la professeur et les collègues, surtout quand la professeur nous a demandé ce qu’on avait travaillé dans le cours antérieur [...]

<sup>34</sup> Texto original: Je appris vraiment comme une interview est organisée. Je connaissais déjà ce genre mais je ne connaissais pas son organisation. L’interview est toujours composée d’un titre, des questions et réponses. Les activités qu’on a fait en classe nous aident.

construção e de desconstrução do gênero entrevista, que não é proposto nos manuais. A partir da observação da participante, julgo pertinente ressaltar que o trabalho com os gêneros discursivos contribui para o efetivo pensar e repensar crítico das várias atividades sociais que estamos inseridos, possibilitando, assim, aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, a ampliação de seus conhecimentos sobre as diferentes formas de realização da linguagem.

### 3.10.6 O sexto encontro

Além de revisar as características composicionais do gênero entrevista, o sexto encontro possibilitou uma boa interação com os participantes, através do gênero entrevista. Após a atividade de revisão, perguntei aos participantes se eles já haviam sido entrevistados ou entrevistadores, e como havia sido essa experiência. Aqueles que já haviam vivenciado essa experiência, não hesitaram em contá-la. No excerto a seguir, extraído do diário de itinerância, Bernardo descreve a aula do sexto encontro e ressalta ter lembrado sua experiência ao ter sido entrevistado pela primeira vez, na época em que era estudante no ensino médio. Embora Bernardo diga ter lembrado sua experiência, mas na verdade, ele narra toda sua experiência ao ter sido entrevistado. O excerto a seguir ilustra:

***Bernardo:** “Hoje, revimos as características composicionais da entrevista para estar bem embasados antes de produzir nossa entrevista. Eu gostei muito da interação com a professora e com os colegas. Eu me lembrei também da minha experiência no colégio, quando eu fui entrevistado pela primeira vez. Quanto ao nervosismo! Ah, sobre o nervosismo, eu adorei as dicas para não ter medo no momento de uma entrevista de emprego (e que pode servir a várias situações). Eu mesmo sou nervoso por natureza... No final do curso elaboramos as possíveis perguntas para a entrevista da produção final. O curso está quase finalizando. Que pena!”<sup>35</sup>*

---

<sup>35</sup> Do original: Aujourd’hui, nous avons revu les caractéristiques compositionnelles de l’entretien pour être bien basés avant de produire notre interview. J’ai bien aimé l’interaction avec la professeur et avec les collègues. Je me suis rappelé aussi de mon expérience au lycée, quand j’ai été interviewé pour la première fois. Quelle nervosité! Ah, et sur la nervosité, j’ai adoré les trucs pour n’en avoir peur au moment d’un entretien de job (et qui peut servir à plusieurs situations) Moi, même, je

No excerto acima, Bernardo diz ter gostado das dicas para controlar o nervosismo da entrevista. Na verdade, o participante se refere ao texto intitulado *Comment surmonter la nervosité de l'entretien?*<sup>36</sup> (Como superar o nervosismo da entrevista). O objetivo em discutir esse texto com os participantes foi justamente tranquilizá-los e prepará-los para a produção final, já que eles seriam introduzidos no papel de entrevistadores.

Ao narrar sua experiência como entrevistada e entrevistadora, Kim chama atenção da turma, não somente por falar fluentemente a língua francesa, mas por expor uma situação que aconteceu na Guiana Francesa, em especial com seu pai, ao ser deportado para o Brasil, por isso ela afirma ter sido entrevistada, por causa dos documentos do pai.

*Kim: "Hoje a professora nos perguntou se já tínhamos sido entrevistados ou entrevistador. Todos deram seus exemplos e em seguida eu. Por acaso, eu disse ter feito as duas opções. Durante as Olimpíadas do Colégio Elie Castor eu entrevistei várias pessoas, sobretudo os vencedores e foi através do meu colégio que me entrevistaram por causa dos documentos do meu pai. Enfim, eu fiquei muito contente em contar minha experiência. O resto do curso se desenvolveu e a gente aprendeu outras coisas sobre o gênero entrevista."*<sup>37</sup>

A participante Kim, embora tenha uma boa fluência na língua francesa, sempre se mantém discreta na sala, e ao ser convidada a falar, seja pelos professores ou pelos colegas, sempre declara preferir dar voz aos que precisam praticar a língua.

Após esse momento de interação, propus aos participantes que

---

suis nerveux par nature... Et à la fin du cours, nous avons élaboré les possibles questions pour l'interview de la production finale. Le cours est presque fini. Dommage!

<sup>36</sup> Ver anexo 3.

<sup>37</sup> Texto original: Aujourd'hui la professeur nous a demandé si on avait déjà été interviewé ou avons été intervieweur. D'abord tout le monde a donné son exemple et ensuite moi, comme par hasard, j'ai dit que j'avais déjà fait les deux options. Pendant les olympiades du Collège Elie Castor j'ai interviewée plusieurs personnes surtout les vainqueurs, et c'est aussi à travers mon Collège qu'on m'a interviewée à cause des papiers de mon papa. Enfin, j'ai été vraiment ravie de raconter cela. Le reste du cours tout c'est bien dérouler et on a appris d'autres choses sur le genre interview.

formassem grupos de dois, a fim de iniciarem a elaboração de cinco perguntas a serem submetidas à apreciação da turma. Como foi uma manhã de muita chuva, suponho que por esse motivo, apenas oito participantes estiveram presentes, mesmo assim, as atividades foram bastante produtivas, é o que se pode observar nos excertos extraídos do diário de itinerância de três participantes:

**Celine:** *“Hoje a professora pediu que nós nos juntássemos em dupla e elaborássemos cinco perguntas para fazermos para o professor Olaci. Eu e o meu colega tivemos um pouco de dificuldade em elaborar as questões, porque a gente não é muito bom em francês. Foi impossível fazer sem usar o dicionário ou perguntar alguma coisa para a professora, de vez em quando. Mas até que foi uma atividade divertida, pois foi legal pensar em perguntas para fazer ao entrevistado.”*

**Kim:** *“Hoje, minha colega de turma e eu elaboramos cinco perguntas para a entrevista que a gente vai fazer (com o resto dos colegas) com o professor José, nosso professor. Eu penso que tudo se ocorreu muito bem e as orientações da professora foram bem vindas. Não tínhamos muitas ideias, sem problema, a gente conseguiu!”<sup>38</sup>*

**Carlos Rufino:** *“Hoje, nós continuamos o conteúdo. A aula foi bem interessante, eu gostei realmente de saber como superar o nervoso em uma entrevista. Mas eu penso que a professora deveria ter mostrado alguns vídeos para nos ajudar na prática. A parte mais difícil foi elaborar as perguntas para a entrevista com o professor Olaci, mas com a ajuda da professora a atividade se tornou fácil.”<sup>39</sup>*

No momento da elaboração das perguntas me coloquei à disposição da turma para qualquer esclarecimento e, assim, a cada momen-

<sup>38</sup> Texto original: Aujourd'hui moi et ma chère camarade de classe, nous avons construit cinq questions pour l'interview qu'on va faire (avec le reste de mes collègues) avec professor José, notre professeur. Alors je pense que tout c'est bien passer et les orientations du professeur ont été bienvenue. On avait pas beaucoup d'idée, mais c'est pas grave, on a reussie!

<sup>39</sup> Do original: Aujourd'hui, nous avons continué le contenu. La classe était très intéressante et j'ai vraiment aimé savoir comment surmonter la nervosité de l'entretien. Mais je pense que l'enseignante devrait nous montrer quelques vidéos pour nous aider dans la pratique. La parti la plus difficile était formuler des questions pour l'interview avec le professeur José, mais avec l'aide de l'enseignante de l'enseignante l'activité est devenue facile

to que surgiam dúvidas eu era chamada. Pedia a eles que refletissem sobre a escolha do verbo, do pronome mais adequado a ser empregado em determinada pergunta.

Após a realização dessa atividade, cada grupo leu em voz alta as perguntas por eles elaboradas e à medida que cada grupo lia as questões, os demais anotavam as perguntas que possivelmente estariam repetidas. Em seguida, pedi aos grupos que me entregassem a produção escrita, nesse caso, as perguntas. Como restavam apenas dez minutos para o término do curso, solicitei aos participantes que escrevessem o diário de itinerância.

### 3.10.7 O sétimo encontro

O sétimo encontro objetivou analisar e apreciar as perguntas elaboradas pela turma. Assim, com ajuda do retroprojetor multimídia, expus as perguntas à classe e solicitei aos participantes que as analisassem, levando em consideração os seguintes questionamentos: a) As perguntas são coerentes, espontâneas e importantes? b) A linguagem empregada é objetiva, clara e adaptada à situação? c) As perguntas elaboradas apresentam problemas de pontuação, ortografia ou de sintaxe? O momento de apreciação foi bastante demorado, pois houve vários momentos de discordância entre os participantes. O excerto da participante ilustra a descrição do curso:

*JC: “Na aula de hoje, nós apreciamos e modificamos as perguntas que nós preparamos para nossa entrevista. Foi um momento de muito debate. Nós discutimos sobre as perguntas que seriam feitas e que seriam necessárias para ser modificadas. Foi muito produtivo<sup>40</sup>. A cada aula, a professora fez os alunos conhecer realmente a entrevista de uma entrevista. Nós aprendemos bem a diferença entre uma entrevista oral e escrita. Os alunos presentes nas aulas aproveitaram tudo o que aprende-*

---

<sup>40</sup> Texto original: Dans la classe d'aujourd'hui, nous avons apprécié et modifié les questions que nous avons préparé pour notre interview. C'était un moment de beaucoup de débat. Nous avons discuté sur les questions qui seraient posées et qui étaient nécessaires pour être modifiées. Ça été très productif. Dans chaque classe, la professeur a fait les étudiants connaître réellement les caractéristiques d'une 'interview. Nous avons bien appris la différence entre un entretien oral et écrit. Les élèves qui étaient présents dans la classe ont bien profiter de tout ce que nous avons appris.

mos.”

Para mim, esse primeiro momento foi gratificante, pois ao observar o envolvimento dos participantes, o que ocasionou uma grande interação entre eles sobretudo, já que eu estava ali apenas mediando a atividade, pude constatar, de fato, que a prática de ensino por meio do trabalho com gêneros discursivos fornece aos alunos os conhecimentos linguísticos e textuais necessários para atuarem reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os participantes estavam ali praticando e refletindo em sala de aula com base em textos originais que veiculam na sociedade, nesse caso, eles discutiam a própria produção que circularia no próximo encontro.

Após o momento da apreciação, os participantes escolheram as melhores e mais importantes perguntas a serem feitas ao entrevistado. Ressalto que esse momento foi tão interativo quanto o primeiro. O que me chamou atenção foi o fato de justificarem não somente a escolha das perguntas, mas as que eram recusadas também em outras palavras, alguns participantes ressaltavam que tal pergunta não deveria entrar no roteiro da entrevista, por estar distante da realidade do entrevistado ou por estar repetida. Foi outra atividade que proporcionou grande interação. O excerto do diário do participante revela que:

*Carlos Rufino: “Na aula de hoje, a professora trouxe as perguntas que nós elaboramos para apreciação. Eu aprendi que elas devem estar bem formuladas, coerentes e as ideias não podem estar repetidas. Nós escolhemos as melhores perguntas para nossa entrevista. No momento da apreciação todos os alunos deram suas opiniões e todos chegaram a uma conclusão.”<sup>41</sup>*

Ao final do encontro percebi que os participantes estavam muito eufóricos, ainda assim, seria preciso decidir quem faria as perguntas ao entrevistado. Em unanimidade, eles decidiram que todos deveriam participar deste momento, já que todos haviam elaborado as pergun-

---

<sup>41</sup> Do original: Dans la classe d’aujourd’hui, la professeur a apporté les questions que nous avons élaboré pour l’appréciation. J’ai appris qu’elles doivent être bien formulées, cohérentes et les idées ne peuvent pas être répétées. Nous avons choisi les meilleures questions pour notre interview. Au moment de l’appréciation tous les élèves ont donné leur point de vue et tous sont arrivés à une conclusion.

tas. Então, eles dividiram as perguntas, de modo que cada um ficou com duas perguntas a serem feitas ao entrevistado. Dessa forma, fui designada pelos participantes a filmar a entrevista.

Enfim, solicitei-lhes a escrita do diário de itinerância, como não havia mais tempo para escrevê-lo em sala de aula, eles prometeram trazer no dia da entrevista, e assim o fizeram.

### 3.10.8 O oitavo encontro

O oitavo e último encontro presencial teve como objetivo introduzir os alunos no papel de entrevistadores. A entrevista foi marcada para as 8h30, mas como ocorreram alguns imprevistos, ela iniciou às 9h. É importante ressaltar que os participantes entregaram o roteiro ao entrevistado um dia antes da entrevista. Assim, com o roteiro em mãos, entrevistado e entrevistadores deram início a tão esperada entrevista, que teve duração de aproximadamente vinte minutos. Para mim, foi uma experiência muito boa, pois além de registrar a produção final, pude observar com detalhes a interação entre entrevistado e entrevistadores.

Todos estavam apreensivos, inclusive eu, por não saber manusear com tanta propriedade o aparelho eletrônico com o qual eu filmava o evento. A produção final foi um dos momentos mais esperados por eles. O excerto do diário ilustra melhor o dia “D”, como ressalta a participante.

*Kim: “O dia « D ». A entrevista com o professor Olaci foi bem mais tranquila do que eu pensava. Como ele é um pouco divertido a entrevista foi muito tranquila, se não fosse meu colega ter tomado minha fala, mas ele foi bastante inteligente em fazê-lo. Eu o felicito, e que isso não se repita mais. Fora isso, trabalhar com a entrevista é realmente interessante e é um assunto que apesar de já ter trabalhado, mas agora eu aprendi muito mais. Eu gostei muito das respostas do professor e nossa filmadora fez um excelente trabalho. Acredito que tudo que previmos sobre a entrevista com o professor Olaci foi atingido e minha aprendizagem sobre esse gênero também, muito enriquecedor mesmo.”*

Apesar de Kim não ter gostado muito da atitude do colega Carlos Rufino ter tomado sua fala, esse pequeno deslize não afetou o andamento da entrevista.

Bernardo compartilha praticamente as mesmas ideias de Kim e embora ele enfatize sempre estar nervoso ao realizar uma determinada atividade, percebo que ele a realiza com muito sucesso. Foi o que pude perceber, ao improvisar uma fala que não constava no roteiro da entrevista, quando ele percebeu que o entrevistado já havia dado a resposta da pergunta que ainda o faria. O excerto a seguir, extraído do diário de itinerância, mostra o apreço de Bernardo pela realização da entrevista.

***Bernardo:** “Hoje foi o último dia de curso! Pena, porque eu aprendi muitas coisas com a sequência didática entrevista. Quando eu cheguei à sala de aula hoje, eu estava nervoso. Nós iríamos entrevistar um importante professor do nosso curso e mesmo sabendo o que eu iria fazer, eu estava realmente nervoso. Felizmente, eu controlei bem o nervoso e no momento da entrevista tudo ocorreu bem. A professora registrou a produção final em vídeo para que pudéssemos após a atividade fazer os trabalhos de transcrição e retextualização. Gostei muito de fazer este tipo de trabalho porque eu já tinha conhecido a abordagem de um novo gênero em sala de aula e mesmo que eu tenha gostado muito da sequência didática sobre o poema, a sequência sobre entrevista foi igualmente aproveitada não somente por mim, mas por todos que participaram. Os conhecimentos serão levados por toda minha vida, sem dúvida.”<sup>42</sup>*

Embora Bernardo aponte que neste encontro seria o último dia de curso, infiro que ele se reporte aos encontros presenciais. Na verdade, as atividades não encerrariam com a realização da entrevista, ao contrário, começava-se uma nova etapa: o trabalho de transcrição e retextualização, como ele próprio menciona:

---

<sup>42</sup> Aujourd’hui a été le dernier cours! Dommage, parce que j’ai appris beaucoup de choses avec la séquence didactique sur l’entretien. Quand je suis arrivé à la salle de classe, j’étais nerveux. Nous irions interviewer un important professeur de notre cours et même si je savais ce que j’irais faire, j’étais vraiment nerveux. Heureusement, j’ai bien contrôlé la nervosité et au moment de l’entretien, tout a bien marché. La professeur a enregistré la production finale en vidéo pour que nous puissions, après l’activité, faire les travaux de transcription et retextualisation. J’ai bien aimé faire cet travail là parce que j’avais connu l’approche d’un nouveau genre en salle de classe et même si j’ai aimé beaucoup la séquence didactique sur le poème, celle-ci de l’entretien a été également profitée pas seulement pour moi, mais pour tous qui ont participé. Les connaissances seront apportées pour toute ma vie, sans doute!

**Bernardo:** “A professora registrou a produção final em vídeo para que pudéssemos após a atividade fazer os trabalhos de transcrição e retextualização [...]”

Mas havia um grande problema, a universidade entraria em greve no dia seguinte, dia 28 de maio, e ainda seriam necessários pelo menos quatro encontros para que a SD2 fosse de fato concluída.

Com a greve decretada, eu temia que os oito participantes que chegaram até a produção final pudessem se dispersar, no entanto, eis que eles sugerem criar um grupo com o aplicativo *Whatsapp*, a fim de viabilizar o nosso contato. Por algum momento, confesso que ainda hesitei, mas percebi que seria vencida pela maioria. Logo, tive que ir me adaptando a este novo aparato.

Em se tratando de tecnologia, é impressionante como eles são ágeis com essa técnica, pois nem bem desliguei a câmera que utilizei para registrar a entrevista oral, dentro de alguns minutos todos já continham o áudio da entrevista em seus celulares. Senti-me incomodada em vê-los manuseando o aparelho celular em sala de aula, no entanto, comecei a refletir sobre a minha postura e me conscientizei que poderia, sobretudo naquele momento, utilizar os recursos digitais com fins pedagógicos, e formá-los para as novas tecnologias, [...] em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”, conforme salienta Rojo (2012, p. 27). Tal postura me permite caminhar ao lado de Perrenoud (2000), ao apontar que:

*Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e de classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p. 128).*

Assim, após a realização da entrevista, os participantes iniciaram o trabalho da transcrição. Primeiramente, eles dividiram os minutos da entrevista com os quais cada um ficaria responsável em fazê-la. Decidiram, também, quem ficaria responsável em fazer as fotos do entrevistado, qual seria o título da entrevista, as informações que deveriam constar na apresentação da entrevista e onde seria publicada a

entrevista.

A ideia da criação do grupo foi imprescindível, pois desde que tivessem dúvidas eles poderiam acionar o grupo. Para mim foi bastante prático, já que através desse aplicativo eu poderia lembrá-los das atividades propostas e até mesmo cobrar as atividades a serem entregues no prazo estipulado.

Assim, decidimos que a partir desse dia todos os nossos contatos seriam estabelecidos via internet, seja através do endereço eletrônico da turma, seja via *Whatsapp*, inclusive o diário que lhes fora solicitado no último encontro presencial. Apresento a seguir o quadro com a descrição geral dos encontros virtuais.

**Quadro 19** - Descrição geral dos encontros virtuais da SD2

Encontro	Dia	Objetivo	Descrição
1	29/05/2015	- Escutar a entrevista na íntegra	- Escuta da entrevista na íntegra
2	01/06/2015	- Iniciar a atividade de retextualização	- Início com a atividade de retextualização
3	08/06/2015	- Refletir sobre o uso da linguagem (marcas da oralidade)	- Reflexão sobre o uso da linguagem (marcas da oralidade)
4	15/06/2015	- Apreciar a entrevista escrita	- Apreciação da entrevista escrita

**Fonte:** Dados da pesquisa.

### 3.10.9 O primeiro encontro virtual da SD2

Dois dias após a realização da entrevista os participantes concluíram o trabalho da transcrição. Eles me enviaram os trechos das devidas transcrições e pude constatar que todos realizaram satisfatoriamente a atividade proposta. Para que todos tivessem uma visão geral da entrevista, solicitei a cada participante que escutasse, na íntegra, a entrevista, pois até então eles só haviam escutado pequenos trechos, o objetivo também foi fazer com que eles se escutassem, já que eles foram os entrevistadores. Solicitei-lhes, igualmente, que anotassem possíveis falhas ou alterações que por ventura encontrassem na atividade de escuta.

### 3.10.10 O segundo encontro virtual da SD2

Com a transcrição concluída, propus-lhes a divisão das perguntas para que iniciassem a atividade de retextualização. Dividimos as questões e, assim, propus o trabalho de retextualização. *A priori*, o prazo para a realização desta atividade foi quatro dias, porém, como alguns participantes tiveram dúvidas na realização da atividade, o prazo foi estendido para uma semana. As dúvidas partiram, sobretudo, dos participantes que não estavam presentes no quarto encontro realizado no dia 07 de maio, em que foi apresentado o assunto retextualização.

Ao analisar a atividade sobre a retextualização, percebi que os participantes presentes no quarto encontro realizaram satisfatoriamente a tarefa, ao contrário dos que estavam ausentes. Assim, para que esses pudessem realizar com êxito a atividade, enviei-lhes o esquema utilizado no quarto encontro (em que foi apresentado o assunto retextualização) o qual foi baseado em Dell'Isola (2007). O esquema enviado aos participantes contemplava informações sobre a retextualização – processo que envolve a transformação de uma modalidade textual em outra, uma produção escrita em um gênero a outro gênero, mantida a base informacional do conteúdo do texto de origem (DELL'ISOLA, 2007).

Ao analisar as atividades constatei que, de modo geral, os participantes focalizaram, no processo de retextualização, a eliminação das marcas de oralidade mais evidentes (hesitações, marcas de interação, repetições e truncamentos) e o emprego da pontuação.

Ressalto que não solicitei a escrita dos diários de itinerância nos encontros virtuais, uma vez que após a conclusão das atividades de retextualização os participantes seriam convidados a preencher o Questionário Focalizado 2 (QF2) sobre a sequência didática entrevista.

### 3.10.11 O terceiro encontro virtual da SD2

Neste encontro propus aos participantes que refletissem sobre o processo de retextualização, em especial sobre as marcas da oralidade, que segundo Dell'Isola (2007) permite aos alunos a reflexão sobre a língua(gem) e sobre a relação entre os gêneros e as estruturas sociais. Após terem me enviado o trabalho de retextualização, percebi que

ainda havia algumas marcas da oralidade presentes no texto. Assim, enviei-lhes alguns questionamentos, a fim de que refletissem, sobretudo acerca da palavra *donc*<sup>43</sup>, já que a palavra apareceu várias vezes nas respostas do entrevistado.

A partir do seguinte questionamento: Identifiquem qual a função da palavra *donc* (grifadas em verde). Por que ela aparece repetidamente? Vamos refletir? Façam seus comentários e me enviem. A seguir, as respostas dadas pelos participantes ilustram as reflexões:

**Carla:** “Acredito que a palavra “*donc*” no início das frases esteja representando apenas uma marca da oralidade. Já no meio das frases representa uma consequência, pois a palavra assume o papel de conjunção.”

**Bernardo Alves:** « Prof, aqui em « je forme de contact avec les autres secteurs de l’administration de l’ université comme, par exemple, le rectorat, le pro-rectorat donc, c’est un peu au niveau administratif », donc me parece uma marca da oralidade (question 3). E aqui em « Il y a des situations qu’on ne parle pas bien à cause de aspects culturels. Donc, il y a beaucoup de défis à l’enseignement d’une langue», o *donc* tem valor de consequência. Mas na maioria da entrevista, acredito, o *donc* é marca de oralidade e não tem valor de consequência.”

Considerando que este gênero possibilita a reflexão sobre as relações entre fala e escrita, adotou-se a atividade de retextualização segundo Marcuschi (2001), como procedimento que favorece a aplicação dos princípios da gramática de uso e da gramática reflexiva. Dessa forma, percebi que essa atividade proporcionou, aos participantes, reflexões pertinentes sobre a língua, pois muitos não tinham se dado conta que o *donc* também poderia ser usado como marca da oralidade.

### 3.10.12 O quarto encontro virtual da SD2

O quarto e último encontro teve como objetivo apreciar a entrevista. Assim, com base no que já haviam aprendido sobre o gênero entrevista, os participantes fizeram apreciação do gênero em estudo e constataram que ainda faltava a apresentação do entrevistado e o título. Na verdade, eles já haviam escolhido o título no dia em que reali-

<sup>43</sup> Em francês, *donc* é uma conjunção que expressa consequência, mas também é utilizada para expressar marca da oralidade.

zaram a entrevista. Após elaborarem a apresentação e selecionarem a melhor foto para ilustrar a entrevista, os participantes concluíram a edição final, a qual, na opinião do participante Carlos Rufino:

*Carlos Rufino: “[...] pode ser divulgada em um blog, revista acadêmica ou até mesmo em folder para ser distribuído na própria universidade. Além de divulgar assuntos relevantes e de interesse dos acadêmicos de Letras, iria mostrar o nosso trabalho e todo o conhecimento que adquirimos do gênero entrevista.”*

O excerto acima, extraído do QF2, é bastante pertinente, pois evidencia a preocupação do participante para que a entrevista seja divulgada, uma vez que o “gênero estudado possui uma finalidade em si mesmo – a informação – por isso sugiro que haja maior interação entre os interlocutores para divulgação do resultado obtido em sala de aula”, conforme ressaltou o participante.

Neste capítulo metodológico apresentei, de antemão, alguns dados oriundos das reflexões empreendidas pelos participantes em seus diários de itinerância e questionários, a fim de ilustrar a descrição dos encontros. Ressalto que para o procedimento da análise dos dados, retomarei alguns dados destes instrumentos de coleta.

Concluído o percurso de apresentação dos encontros do curso temático, início, em seguida, o capítulo quatro, o qual mostra a análise e a discussão dos dados.



# 4

## ANÁLISE DOS DADOS

Um ‘professor reflexivo’ não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 43).

Este capítulo é destinado à análise dos dados triangulados, a qual será mostrada através dos seguintes eixos temáticos: 1) língua(gem) e gêneros discursivos nas aulas de FLE; 2) identidades em jogo; e 3) formação inicial de professores de FLE: a questão da prática reflexiva.

### 4.1 ANÁLISE DE DADOS ATRAVÉS DOS EIXOS TEMÁTICOS

O objetivo geral deste trabalho foi analisar o uso de gêneros discursivos escritos/orais como propiciador do engajamento dos alunos na língua francesa, visando ao desenvolvimento de uma interação crítico-reflexiva. Nesse sentido, considerando as discussões empreendidas neste trabalho, a partir dos dados que nortearam as análises, retomo aqui as perguntas de pesquisa que conduziram esta investigação. Assim, as perguntas de pesquisa norteadoras deste estudo são: (1) De que maneira os gêneros discursivos escritos/orais podem propiciar a formação crítico-reflexiva junto aos estudantes do Curso de Letras-Francês? (2) Como esse tipo de formação pode contribuir para a

(re)construção das identidades desses estudantes, futuros professores de FLE, em um contexto de fronteira?

Nesse sentido, baseando-me nas perguntas acima, darei início à análise de dados que será apresentada por eixos temáticos. Ressalto que serão descritos os excertos dos participantes e da professora-pesquisadora coletados através de questionários, diário de itinerância, gravações em áudio e entrevistas, a fim de que haja uma melhor compreensão dos temas tratados.

## 4.2 LÍNGUA(GEM) E GÊNEROS DISCURSIVOS NAS AULAS DE FLE

Nesta seção, denominada *Língua(gem) e gêneros discursivos nas aulas de FLE*, apresento discussões e reflexões concernentes à língua(gem) e aos gêneros discursivos nas aulas de FLE, levantadas durante a aplicação do curso temático intitulado *Formação de professores de FLE mediada por gêneros discursivos escritos/orais*. Assim, este eixo está subdividido em três tópicos: 1) linguagem e interação; 2) Gêneros discursivos e ensino-aprendizagem de FLE; e 3) Gêneros orais *vs* escritos nas aulas de FLE.

### 4.2.1 Língua(gem) e interação

Como mostrado no referencial teórico, o mais importante no estudo da língua, segundo Bakhtin (2003), é o seu caráter interacional, enunciativo e discursivo, ou seja, é o momento onde o locutor fará uso da língua em uma determinada condição de enunciação.

Assim, sobre essa proposição, ao fazerem uso da LE em sala de sala os participantes deste estudo são unânimes em afirmar que as atividades com os gêneros discursivos podem proporcionar tal interação. Ressalto que os dois gêneros trabalhados através de sequências didáticas no encontro temático foram o poema e a entrevista.

As atividades desenvolvidas com o poema *L'accent grave*, de Jacques Prévert, proporcionaram momentos de boas interações nas aulas de FLE, além de reflexões acerca da língua(gem). O excerto a seguir, proveniente do Questionário Focalizado 1 (QF1), mostra o apreço e a reflexão da participante por uma das atividades propostas.

*Va: “Eu gostei mais das atividades de discussão sobre o poema, o qual eu não tinha conhecimento até então. É um poema aparentemente simples, porém que nos faz repensar sobre nosso papel enquanto estudantes de FLE e como futuros professores.”*

Já Carlos Rufino evidencia ter gostado da atividade de produção escrita, a qual consistiu na criação de um final para o poema, bem como na descrição dos dois personagens do poema, nesse caso, o aluno e o professor.

*Carlos Rufino: “Gostei da atividade a qual criamos um final para o poema. Esta atividade me instigou e me levou a pensar para criar um final com o mesmo raciocínio do poema. Gostei também da tarefa de escolher um trecho do poema e repetir ora em voz alta, ora em voz baixa.”*

A percepção do participante me leva a refletir sobre a importância de aprender a língua na prática, a qual pode oportunizar aos aprendizes a vivência em ações de língua(gem) que suscitem discursos vivos na LE, uma vez que “a língua passa a interagir a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Uma das atividades mais apreciadas pelos participantes foi a que consistiu na oralização do poema. Na opinião dos alunos, a atividade, além de proporcionar a prática da oralidade na LE, como se pode observar no excerto a seguir, proveniente do QF1:

*Erika: “Gostei muito da atividade de oralização do poema, porque é uma excelente forma de praticar a pronúncia no francês.”*

Permitiu, ainda, a reflexão sobre a relação professor x aluno, que segundo Bernardo é uma das realidades presentes no cotidiano dos participantes.

*Bernardo Alves: “Pude, a partir do poema, refletir acerca de uma realidade presente em meu dia-a-dia: a relação professor-aluno. O poema me fez pensar sobre o quão diferentes podem ser as atitudes do professor perante uma classe, se compararmos o professor de Hamlet e muitos professores na academia.”*

Bernardo ressaltou ainda que jamais realizara tal atividade, por isso ele as elencou como desafiadoras. Depreendo que o desafio citado pelo participante está no fato de que vários elementos são colocados em jogo no momento da realização da atividade, dentre eles o movimento com o corpo e as práticas vocais, ou seja, ao mesmo tempo em que oralizavam o poema, eles também faziam movimentos com o corpo. Segundo Pierra (2006), a intenção é que os alunos se deem conta de que a voz e a fala estão ligadas ao corpo.

***Bernardo Alves:** “Acredito que as mais desafiadoras: oralizar o poema e criar uma continuação. Justamente por terem sido atividades que eu, até então nunca havia feito.”*

Em seu diário de itinerância, Kim sugere que tal atividade seja proposta com mais frequência, a fim de que os alunos possam se sentir mais à vontade com a língua francesa.

***Kim:** “Eu proponho que a oralização seja trabalhada com mais frequência para que os alunos possam estar mais à vontade com a língua francesa.”<sup>44</sup>*

Compreendo perfeitamente a sensação descrita pelos participantes, pois também já tive a oportunidade de oralizar um poema. A experiência vivida por mim ocorreu por intermédio de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), da Universidade de Brasília (UnB), que cursei no primeiro semestre de 2014.

A disciplina, intitulada *Tópicos Especiais em Linguística Aplicada II: práticas teatrais no desenvolvimento da oralidade em Língua Estrangeira*, ministrada pela professora doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis, consiste em apresentar os aspectos teóricos e práticos do gênero peça teatral, compreendendo texto e jogo dramático, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da oralidade no ensino de línguas estrangeiras, proporcionou-me experienciar as práticas teatrais no ensino de línguas através de textos literários.

Com base na experiência vivida no PPGLA é que pude propor

---

<sup>44</sup> Do original: Je propose que l’oralisation soit utilisée d’avantage pour que les élèves puissent être plus à l’aise avec la langue française.

aos participantes deste estudo a atividade de oralização, a qual, a meu ver, foi significativa, pois no final do encontro percebi que a maioria já havia memorizado o poema na íntegra. Percebi, ainda, que outros resignificaram algumas expressões, o que me deixou muito satisfeita, sobretudo por se tratar de uma aluna com menos propriedade na LE.

A exemplo do que foi mencionado, evidencio que a participante JC foi uma das que ousou em ressignificar uma passagem do poema ao responder: *“Ah professeur, elle est toujours dans le nuage!”*<sup>45</sup>. A participante se manifestou parafraseando a fala do professor do poema, quando esse se reporta ao aluno dizendo *“Pas possible, vous êtes encore dans les nuages”*. JC me respondeu ao perceber que a colega, ao ser chamada por mim, estava distraída. Nessa perspectiva, vejo que o relato aqui citado corrobora as reflexões de Reis (2008), pois o trabalho com a oralização pode superar obstáculos e levar a uma desinibição e uma liberação gestuais que vão facilitar a iniciativa, fazendo com que o aluno possa arriscar-se a tomar a palavra cada vez mais, a apropriação da LE.

Retomo a análise sob a perspectiva do dialogismo de Bakhtin (2003), para mostrar as interações sociais realizadas na LE, proporcionadas através da Sequência Didática 2 (SD2). Julgo pertinente ressaltar que nos momentos de interação social os participantes puderam desenvolver suas habilidades de comunicação em Língua Francesa (LF); aprenderam novos vocabulários ao elaborar as perguntas para o roteiro da entrevista; desenvolveram a compreensão oral ao ouvir os vídeos que serviram de base para a produção final; ampliaram o seu campo lexical e, por fim, desenvolveram o pensamento crítico ao discutir sobre alguns fenômenos concernentes à língua(gem).

Assim, os excertos a seguir extraídos do Questionário Focalizado 2 (QF2) ilustram a opinião dos participantes acerca da interação com a língua, colegas e professora-pesquisadora.

*Isadora: “A atividade dos vídeos com diferentes entrevistados como: com uma cantora, um médico, um pintor e um representante político. Essa atividade proporcionou bastante interação, pois tivemos que identificar vários elementos que compõem a entrevista nos vídeos apresentados, isso se deu por conta da oralidade, nós interagimos bastante identificando nas entrevistas o que a professora solicitou na atividade escrita.”*

---

<sup>45</sup> Tradução: Ah, professora, ela está sempre nas nuvens!

Para Bernardo a atividade que mais proporcionou interação foi a elaboração das questões a serem feitas ao entrevistado.

***Bernardo:** “O momento de elaboração das questões. Como não sabíamos como proceder, precisamos bastante do auxílio da professora. Aconteceu uma grande interação nesse momento.”*

Ao ressaltar que não sabiam como proceder e, assim, precisaram do auxílio da professora, Bernardo faz alusão ao momento em que dialogavam com a professora-pesquisadora para tirar possíveis dúvidas acerca da língua(gem). Segundo Bakhtin (2003), a construção de textos que enfatizam a função dialógica ocorre no tipo de interação face a face alternada e, em geral, está associada à ideia de diálogo, pois supõe que cada voz toma as enunciações das outras vozes como estratégia de pensamentos. Nesse sentido, eu os auxiliava com novas estruturas linguísticas que eles ainda não sabiam e que eram ensinadas de forma contextualizada, com relação à necessidade de uso no momento.

Bakhtin (2003) sublinha que o princípio dialógico da linguagem ocorre quando o Eu está em um processo de interação com o Outro, em que ocorre o encontro das múltiplas vozes que compõem essa interação. Esse princípio pode ser ilustrado no excerto a seguir, extraído do QF2 da participante JC.

***JC:** “Em minha opinião a atividade que fez o aluno e professor interagirem foi momento em que o aluno colocou em prática tudo o que ele aprendeu do gênero entrevista, é que o aluno foi e elaborou junto com o professor as perguntas para o professor entrevistado, além de toda elaboração que iria ser a entrevista, esse momento foi de muita interação.”*

Para o participante Carlos Rufino, a língua(gem) é social, pois é por meio dela que o sujeito toma consciência de si próprio e tem a dependência do outro. Partindo desse pressuposto, a língua(gem), na perspectiva bakhtiniana, apresenta um papel central na mediação e na interação social. É o que percebo na fala do participante ao ressaltar que “a professora expôs as perguntas que todos produziram”, nesse caso, a professora assume o papel de mediadora, enquanto os participantes são envolvidos na interação social, já que “... juntos fizemos uma análise e escolhas das perguntas a serem feitas”. O excerto do

QF2 evidencia com mais precisão a descrição.

*Carlos Rufino: “A elaboração das perguntas da entrevista proporcionou maior interação. A professora expôs as perguntas que todos produziram e juntos fizemos uma análise e escolhas das perguntas a serem feitas. Na ocasião a professora pediu a opinião dos alunos sobre os pontos a serem melhorados no questionário e posteriormente enviou para o e-mail de todos para aprovação.”*

Ao conceber a língua como um processo de evolução ininterrupto que se realiza da interação social dos locutores, segundo Bakhtin (2003), sou levada a compreender que a língua visa sempre à relação social através da interação, já que:

*Bernardo: “[...] A língua não é só código, letras, palavras, regras gramaticais. A língua é um complexo que envolve cultura, sociedade, história, geografia e, claro, a língua, apenas para citar alguns fatores. Isso nos muda, transforma-nos enquanto sujeitos, pois uma língua nos abre para um universo de possibilidades.”*

O excerto do participante Bernardo, extraído do QF2, corrobora os postulados de Bakhtin (2003), já que a interação através da língua(gem) envolve, além da comunicação, a negociação de sentidos e significados e o desenvolvimento do aprendiz, o qual se transforma enquanto sujeito em contato com a LE, “pois uma língua nos abre para um universo de possibilidades”, como bem ressalta Bernardo.

Compreendo, assim, que ao conceber a língua(gem) como um fenômeno complexo, o qual envolve a cultura, Bernardo não se refere a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem às relações linguísticas imanentes, ao contrário, ele a define na perspectiva do uso e não do sistema, tal qual define Marcuschi (2001, p. 43):

*[...] a concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças) histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como o texto e o discurso.*

À luz dessas considerações, é evidente que a produção de sentidos abarque vários elementos que vão além dos verbais, como o olhar, os gestos, os movimentos faciais e corporais e a entonação na fala.

Percebi que a atividade a qual consistia na elaboração de cinco perguntas, a serem elaboradas por cada grupo, proporcionou grande interação, pois além de usarem a língua de forma engajada e expressiva, os participantes puderam refletir sobre este fenômeno. O trabalho com o gênero entrevista, em especial com as atividades de retextualização, proporcionou também importantes reflexões sobre a língua(gem). Para Dell'Isola (2007), o trabalho com a retextualização permite aos alunos refletir sobre a linguagem e sobre a relação entre os gêneros e as estruturas sociais. O comentário da participante a seguir, gerado através de diferentes questionamentos feitos pela professora-pesquisadora, ilustra o que sublinha a autora.

*Va: “Em relação a primeira pergunta, eu realmente não atentei para o último “bon”, mas acredito que possa ser suprimido sem prejuízo. A respeito de “ensuite” fiquei na dúvida se poderia ser substituído por outra palavra, haja vista ser uma nova palavra inserida por mim e não uma palavra dita pelo entrevistado, não sabia se isso poderia ocorrer na retextualização. Fora que o professor Olaci fala “ensuite” o tempo todo, mas também acredito que possa ser substituído por “après ou puis”. A palavra “ici” eu retirei por acreditar que no texto escrito ficou redundante e a localização “UNIFAP” basta para o leitor.”*

O relato concernente a alguns questionamentos proporcionados aos participantes, a fim de melhorar o trabalho da entrevista escrita, evidencia reflexões interessantes, pois ao dizer “fiquei na dúvida se poderia ser substituído por outra palavra, haja vista ser uma nova palavra inserida por mim e não uma palavra dita pelo entrevistado, não sabia se isso poderia ocorrer na retextualização”, a afirmação me leva a dizer que houve uma reflexão relevante, já que na concepção da aluna o trabalho com a retextualização consistia em apenas suprimir as marcas da oralidade, como as repetições, as pausas, as hesitações etc.; no entanto, a retextualização é o “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL'ISOLA, 2007, p. 10).

Assim, com a transcrição em mãos eles puderam analisar e refletir a respeito de vários fenômenos, sobretudo acerca das marcas da oralidade constantes na entrevista oral, o que a meu ver foi um dos pontos bem explorados durante nossos encontros. O excerto a seguir, extraído do QF2, demonstra a comparação.

*Isadora: “Na transcrição de uma entrevista, que é o caso, nós a transcrevemos tal qual os participantes falam, por exemplo, com hesitações, risos, com as marcas da oralidade, já na retextualização, não fazemos isso, o texto é reescrito sem essas marcas da oralidade, mas sem deixar de ser fiel ao que foi dito.”*

Cito aqui alguns questionamentos que foram feitos aos participantes, com o objetivo de aperfeiçoar a entrevista escrita, o que consequentemente gerou várias reflexões sobre a língua(gem). Ressalto que os questionamentos foram referentes à produção final, nesse caso, a entrevista realizada com o professor/coordenador do curso de Letras-Francês: 1) Identifiquem em que contexto a palavra *donc* pode expressar marca da oralidade ou uma consequência; 2) Na primeira questão, percebi uma repetição da palavra *ensuite*. Vocês acham que ela poderia ser substituída por outra, sem perder o sentido da frase?; 3) Percebi também que o *bon* no início da resposta (da primeira pergunta foi suprimido, porém na última linha permaneceu). Não seria marca da oralidade? Ele poderia ser suprimido? Vamos refletir?

Nessa perspectiva, concordo inteiramente com Bakhtin (2013), ao enfatizar que o ambiente se torna favorável ao aprendizado quando o professor apresenta aos alunos uma metodologia que integra gramática e estilística, dando voz a eles e analisando com eles cada caso estudado. Assim, ao pronunciar “após a discussão com os alunos, chegamos à conclusão que não é possível deixar a frase desse jeito” (BAKHTIN, 2013, p. 30), percebe-se que o autor, enquanto professor, não conclui sozinho as situações observadas, contudo, envolve os alunos a refletirem e, assim, cheguem a uma conclusão.

Ao proceder como Bakhtin (2013), percebi que os participantes se engajaram nesta proposta de atividade porque se sentiram atuantes na LE, pois a prática de dialogar a partir das palavras constantes das frases os colocou em situação de uso prático, via interação. Outro aspecto observado foi a maturidade com a qual analisaram e refletiram

sobre os fenômenos concernentes à língua(gem). O relato do participante a seguir, gerado através de questionamentos<sup>46</sup>, evidencia a definição ampla de diálogo, já que Bernardo levou em consideração seu receptor.

***Bernardo:** “Professora, coloquei os parênteses como forma de fazer referência a coisas que talvez poderiam não ficar tão claras para o leitor, já que o texto estava bastante ‘direto’.”*

Carlos Rufino também pensou em seu receptor, havendo, dessa forma, interação entre os participantes e os possíveis receptores da entrevista, pois ao analisar as marcas da oralidade que deveriam ser suprimidas, ele comentou:

***Carlos Rufino:** “O « bon » no final da resposta marca a oralidade. Embora não possa ser suprimido, penso que deveria pelo menos ser acompanhado de alguns pontos para não prejudicar a interpretação da mensagem na hora da leitura. Vejo que em uma leitura rápida, o « bon » poderia ficar meio sem nexos.”*

Nesse sentido, ao dar voz aos participantes desta investigação para que refletissem sobre o uso da língua(gem), permiti-lhes compreender operações que evidenciam como aquela funciona socialmente, além de fazê-los se sentirem mais seguros e responsáveis pela aprendizagem.

Ao fazer seu julgamento sobre os questionamentos mostrados acima, Carlos Rufino se refere a situações concretas presentes no seu cotidiano. Percebo, dessa forma, o quanto o gênero traz consigo uma capacidade discursiva ininterrupta no fluxo da língua(gem). Dito de outra forma, o gênero faz parte da vida de todo ser humano antes deste chegar aos ambientes escolares. Não é minha intenção fazer aqui uma análise detalhada dos comentários dos participantes, porém evidenciar quão pertinentes foram suas reflexões.

***Carlos Rufino:** “A meu ver, o “ici” permaneceria. Geralmente quando*

---

<sup>46</sup> Estes questionamentos foram enviados via email aos participantes, após terem feito o trabalho com a retextualização. Comentário da pesquisadora: *Percebi também que o Bernardo colocou entre parênteses nas respostas da questão 11 e 12 alguns enunciados. Você poderia nos explicar por que o fez?*

*a gente lê uma entrevista seja em jornal ou em revista, buscamos descobrir algumas informações que não estão presentes no conteúdo mas que podem ser desvendadas com a leitura minuciosa e atenta às falas do entrevistado, por exemplo. No caso do "ici", ele diz implicitamente que a entrevista foi realizada na própria universidade pelos acadêmicos. Não sei se isso tem relevância, mas acho que deveria permanecer. Sei que algumas marcas ditas pelo entrevistado podem ser retiradas na retextualização, mas penso que nesse caso não seria uma marca e sim uma referência importante para o conteúdo da mensagem, o "ici" é um advérbio de lugar."*

Ao falar de sua experiência com a atividade de retextualização o participante Bernardo reconhece a importância da tarefa para reflexões conscientes sobre o uso da língua(gem) nos mais variados contextos com atividades de leitura crítica, produção de textos orais e escritos e análise reflexiva de fenômenos da língua(gem). O excerto a seguir, extraído do QF2, mostra o reconhecimento do participante quanto à importância da atividade.

**Bernardo:** *"Bastante interessante e trabalhosa! Ainda não havia feito nenhuma atividade de retextualização e percebi que é um exercício muito bom para treinarmos a escuta e a escrita, além da organização do texto transcrito. É como se estivéssemos transformando um gênero em outro. Gostei muito da atividade."*

A reflexão do participante coaduna o pensamento de Dell'Isola (2007), ao ressaltar que a retextualização:

Está presente em nosso dia-a-dia em reformulações textuais que fazemos nas nossas diversas ações. Por ser inerente à nossa vida, por um texto sempre remeter a outro(s), dentre outras razões, a retextualização propicia o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita por meio da reflexão sobre o processo de elaboração dos gêneros (DELL'ISOLA, 2007, p. 42).

Efetivamente, o processo de retextualização, segundo Dell'Isola (2007), envolve algumas tarefas, tal qual Bernardo menciona, a saber, *a leitura; a compreensão, a partir da observação e levantamento das características do texto lido; a identificação do gênero, com base na leitura e compreensão; a retextualização, produção de um texto a partir de ou-*

tro; a *conferência*, verificação se o texto produzido atende às condições de produção e é fiel ao conteúdo do texto lido; a *identificação* das características do *gênero-produto* da retextualização; a *reescrita*, orientada pela conferência e pela identificação.

À luz dessas considerações, defendo, ao lado de Dell'Isola (2007), que o processo de retextualização pode ser um excelente recurso para o trabalho com os diversos e diferentes textos em atividades de língua(gem) no ensino de línguas. Por sua vez, Marcuschi (2001) elucida que as atividades de retextualização fazem parte da nossa vida diária, pois:

São rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos (MARCUSCHI, 2001, p. 48).

O autor enfatiza que toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém falou, estamos, na verdade, transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra, isso pode acontecer até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*.

A atividade com o processo de retextualização foi uma novidade para todos os participantes deste estudo. Nesse sentido, a participante Isadora evidencia que se deve ter o cuidado para não perder o foco do conteúdo. O excerto a seguir, proveniente do QF2, ilustra sua experiência com a tarefa.

*Isadora: "Foi uma boa experiência, pois tive um novo aprendizado. Fazer essa atividade nos proporciona utilizar e aprimorar nossas habilidades na escrita e utilização de um texto e, também requer muita atenção para que não haja uma distorção, uma perda de foco em seu conteúdo, tem que ter bastante cuidado para ser fiel e coerente ao texto original."*

Baseando-me no relato da participante, sobretudo ao ressaltar que a retextualização "[...] também requer muita atenção para que não haja uma distorção, uma perda de foco em seu conteúdo, tem que ter bastante cuidado para ser fiel e coerente ao texto original". Depreendo com isso que a participante se refere ao que Marcuschi (2001) deno-

mina de *compreensão*. Essa atividade, segundo o autor, que geralmente é ignorada ou se dá por insatisfeita e problemática, pode, na verdade, causar muitos problemas no plano da coerência, no processo de retextualização, uma vez que para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, deve-se, inevitavelmente, *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer.

Assim, a comunicação constituída durante as atividades, de uma forma ou de outra fazia parte da vivência dos participantes, já que eles elaboraram perguntas a serem feitas a um entrevistado, nesse caso, um professor de francês da turma e atual coordenador do curso de Letras-Francês. Nessa vertente, ao lado de Bakhtin (2003), entendo que quando se faz uso da língua, a interação se concretiza de forma contínua com os agentes do discurso, por meio da enunciação.

Para finalizar esta seção, julgo pertinente ressaltar que a interação por meio da atividade relatada pelos participantes favoreceu mais a circulação da língua e de maneira espontânea e propositada, pelo fato de ser uma atividade em grupo, sendo assim, os participantes tiveram maior consciência do trabalho coletivo, reduziram a ansiedade e, conseqüentemente, aprenderam uns com os outros. O excerto da participante Mica, extraído do QF2, evidencia tal proposição.

*Mica: "Acredito que a atividade que proporcionou maior interação foi a da elaboração e escolha das perguntas para a entrevista com o professor Olaci, pois todos contribuíram com suas opiniões."*

A meu ver, portanto, evidencia-se que a aprendizagem de uma LE para o uso acarretará sempre em um valor comunicativo. Dessa forma, ensinar LE com fins interativos requer que o professor contemple em sua prática atividades que propiciem aos alunos a interação nessa língua, de forma propositada e contextualizada, para que assim o estudo focado na forma ou na gramática conjecture tal finalidade.

Outro aspecto relevante a ser evidenciado aqui foi a superação de alguns participantes que apresentam dificuldades com a língua francesa. O trecho do diário de itinerância da professora-pesquisadora, do dia 19 de maio, ilustra melhor o que foi mencionado.

*Professora-pesquisadora: o que me chamou bastante atenção na atividade de elaboração das perguntas foi perceber que alguns participantes com menos bagagem linguística na LE se arriscaram em fazer uso da língua, sem preocupar-se com as estruturas linguísticas. Eles se mostravam bastante motivados na realização da atividade de elaboração das perguntas. Deduzi que o trabalho em pares tenha proporcionado essa atmosfera de motivação.*

Apoiada em Magalhães (2009), que ressalta que o ato de comunicar é mais uma interação colaborativa do que uma afirmação em si mesmo, compreendo, portanto, que a interação na sala de aula de língua estrangeira propicia aos alunos oportunidades de trocas de informações e estratégias de aprendizagem, permitindo, assim, que constatem o que sabem e o que ainda não sabem, para poder se expressarem. Logo, as atividades com os gêneros discursivos permitiram que os aprendizes interagissem entre si e percebessem suas dificuldades e tentassem superá-las de forma cooperativa e colaborativa.

Na seção a seguir discorro sobre o segundo tópico do primeiro eixo temático intitulado *Gêneros discursivos e ensino-aprendizagem de FLE*.

#### 4.2.2 Gêneros discursivos e ensino-aprendizagem de FLE

Retomo, neste tópico, alguns alicerces teóricos acerca dos gêneros discursivos, para apresentar a análise dos dados que demonstram como se deu a aplicação daqueles nas aulas de FLE.

Ao produzirem enunciados os sujeitos se fundamentam em formas-padrão relativamente estáveis, que se constituíram sócio-historicamente, de acordo com as práticas comunicativas em que se encontram inseridas, como bem destaca Bakhtin (2003). A essas formas-padrão intrinsecamente relacionadas à vida sociocultural é que o autor designou de *gêneros discursivos*, através dos quais se realizam os textos, sejam eles orais ou escritos. Logo, não há comunicação verbal sem os gêneros discursivos, já que:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais e es-

critos (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Nessa perspectiva, Bazerman (2006a) assevera que os gêneros organizam nossa vida em sociedade, pois definem certos padrões para as ações de linguagem orais e escritas que realizamos nas diferentes situações e contextos sociais, seja na relação cotidiana, com a família, amigos, no trabalho, na igreja, na escola etc., por isso não se pode dizer que os gêneros são formas linguísticas rígidas e inflexíveis, embora apresentem uma estrutura relativamente estável, ao contrário, a natureza dos gêneros é altamente dinâmica e plástica, visto que se constituem como um produto social e, como tal, acompanham as transformações pelas quais passa a sociedade, conforme postula o autor acima.

Segundo as premissas bakhtinianas os gêneros aparecem em resposta às necessidades comunicativas que se apresentam nas mais diversas esferas de atividades humanas, já que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Diante disso, entendo que o sujeito deva dominar uma grande variedade de gêneros discursivos, pois isso permitirá a sua atuação, de acordo com os seus objetivos, nas mais diversas situações de comunicação. Em virtude disso, defendo que o ensino de FLE, independentemente do nível, deve considerar esse fato, garantindo ao aluno a integração a diversos usos de gêneros discursivos, uma vez que esses estabilizam elementos formais e rituais das diversas práticas sociais nas quais será necessário agir discursivamente.

Assim, desenvolver nos alunos o domínio de um rico repertório de gêneros discursivos lhes permitirá agir sociodiscursivamente em situações comunicativas específicas, pois:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que re-

fletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos (BAKHTIN, 2003, p. 304).

Levando em consideração a citação, depreendo que um trabalho relevante e produtivo com diversos gêneros discursivos se mostra pertinente à formação de bons profissionais de LE e cidadãos críticos, uma vez que os gêneros estão diretamente relacionados às práticas discursivas, nos mais diversos contextos culturais. Diante de tal situação, constatei que o trabalho com os gêneros propiciou aos alunos um envolvimento concreto em situações reais de uso da língua(gem) na língua francesa. Assim, questionada em entrevista se o trabalho com os gêneros discursivos proporciona interação entre professor e aluno, a participante ressalta:

*JC: “Com certeza. Principalmente esses dois gêneros que a gente trabalhou (risos). Foi bem interação! O primeiro foi bem mais do que o segundo. Porque tinha o poema. A senhora fez toda aquela dinâmica né? E foi bem interessante pro aluno, pros alunos entre si e professor. Os gêneros ajudam muito na interação. Foi complicado e trabalhoso, mas gostei muito do trabalho com os gêneros.”*

A partir das considerações feitas pela participante e me ancorando no pensamento de Schneuwly e Dolz (2004, p. 78), observo que a escola é o lugar ideal para o desenvolvimento de competências comunicativas e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos”, uma vez que o uso de diferentes gêneros, como ferramentas norteadoras de ensino e aprendizagem de LE, possibilita aos professores levarem para a sala de aula não só atividades gramaticais com a língua e a linguagem por si mesmas, mas como meios de desvelar os valores e ideologias que estão subjacentes às diferentes práticas sociais. Assim, questionados como se sentiam em relação à postura do professor (personagem do poema), os participantes mostraram atitudes ativas e críticas. Os excertos que seguem foram extraídos do QF1.

*Bernardo Alves: “Revoltado pelo fato de parecer um professor autoritário e triste pelo fato de constatar que hoje em dia ainda existem professores como tal.”*

Pude constatar que as atividades propostas com o gênero poema contribuíram para o efetivo pensar e repensar crítico das várias atividades sociais que os participantes estavam inseridos. É o que percebo no relato da participante a seguir:

*Va: “Senti-me diante de uma situação que até hoje é realidade, pois sempre existem professores que agem dessa forma. Esses não dão espaços para que os alunos façam seus questionamentos.*

O relato da participante Va me chamou bastante atenção, pois ao revelar que há professores que não dão voz aos alunos, infiro que a aluna faz alusão a docentes que ainda adotam posturas deixadas pelo ensino tradicional. Assim, dar voz aos alunos possibilita a ampliação de seus conhecimentos sobre as diferentes formas de realização da linguagem.

É possível induzir, a partir dos comentários selecionados, que os aprendizes possuem consciência crítica da condição de cidadãos inseridos em um contexto social. Por exemplo, o relato do participante a seguir evidencia que ele reconhece que não basta que o professor tenha conhecimentos na LE, se não souber colocar em prática, na visão do aprendiz, para que as mudanças ocorram é preciso que os sujeitos estejam abertos a tais mudanças.

*Carlos Rufino: “Senti que sempre devemos ser passivos a mudanças. De nada adianta ter conhecimento e não saber transmitir aos alunos, principalmente em língua estrangeira.”*

Com base nessas análises é pertinente ressaltar que os participantes construíram significados fundados no gênero poema estudado durante os encontros e no conhecimento prévio deles sobre o tema. Nesse sentido, vejo a necessidade de as práticas de leitura e escrita em contexto escolar levarem os aprendizes a interagir com os gêneros discursivos escritos/orais, de modo que eles possam trazer para a leitura sua visão de mundo. Isso pode ajudá-los a refletir sobre as possibilidades de transformação social através do uso da língua como agência.

Ao ressaltar que cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados, Bakhtin/Volochínov (2009) evidencia que tudo que os sujeitos enunciam está revestido por

outros enunciados. Ainda que inconscientemente, as pessoas se reportam a outros dizeres e sempre se valem de outros enunciados, sejam eles próprios de cada pessoa ou dos outros.

É o que percebo nas palavras do participante Carlos Rufino ao falar sobre o papel do professor de LE em entrevista (cf. pergunta 7).

*Carlos Rufino: “[...] Se eu não me engano é Almeida Filho que diz que o papel do professor é desestrangeirizar a língua estrangeira. Então, isso é muito interessante! Algo que é difícil, algo que não é muito conhecido para o aluno, ele vem e torna fácil para que o aluno tenha esse professor como modelo [...].”*

A citação ilustra perfeitamente a questão dialógica bakhtiniana (2009), evidenciando que as pessoas, ao falarem, recuperam enunciados alheios e (re)formulam posteriormente seus futuros enunciados. É, portanto, à relação que os enunciados estabelecem entre si que Bakhtin atribui o termo dialogismo.

Ao ser convidado a responder a pergunta 5 do Questionário Focalizado 2 (QF2), o participante recupera os enunciados alheios, nesse caso, ele se apropria da fala de Almeida Filho para falar sobre o papel do professor e dizer que:

*Carlos Rufino: “De acordo com a abordagem comunicativa, o professor deve ser facilitador do processo de ensino e para isso, é necessário que ele conheça a realidade dos alunos para adaptar suas aulas e suas práticas pedagógicas de acordo com a vida social dos educandos.”*

Observo, no excerto, que o participante Carlos Rufino recupera não somente o dizer alheio, mas também o seu próprio, conforme postula Bakhtin (2009):

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usamos também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Diante de tais pressupostos, creio, juntamente com Bakhtin (2009), ao considerar que ao enunciarmos algo dito como novo estamos, na verdade, negando, afirmando, interrogando ou, inclusive, discordando de outros enunciados, já que esses configuram a posição do sujeito perante a realidade que o cerca.

A partir das atividades propostas com o gênero entrevista percebi que tanto as perguntas elaboradas pelos participantes como as respostas do entrevistado remetem a um fator social, isto é, remetem à realidade da vida do aluno, do professor ou da instituição. É nesse sentido que o trabalho realizado pelos alunos, juntamente com a professora-pesquisadora, dialoga com outros dizeres.

Apoiando-me ainda nas premissas bakhtinianas, evoco as certas palavras do autor ao mencionar que a partir do momento que o sujeito fala algo sobre algum assunto de sua realidade social, estará gerando o surgimento de outros enunciados. Além disso, para estruturar seu enunciado, o falante precisa se reportar a vozes passadas. É o que acontece com a participante Mica, ao ser solicitada, através do (QF2), a escolher um trecho que mais havia gostado da entrevista da professora Annick.

*Mica: “Achei bem interessante esse trecho da entrevista e concordo com a professora, porque uma das principais motivações para aprender a língua francesa seria a beleza da língua, geralmente as pessoas procuram aprender essa língua por questões relativas à cultura, ela é sinônimo de fineza e bom gosto. E em segundo plano vêm as questões profissionais.”*

Dessa forma, o falante, nesse caso a participante Mica, não foi a primeira a ter dito aquilo (o que a professora Annick dissera), por isso, o que foi dito pela participante não foi uma espécie de fonte original do enunciado. Apenas o amplia ou limita, concorda ou discorda, segundo as condições sociais que fazem parte de sua vida, conforme evidencia Bakhtin (2009).

Para finalizar este tópico, ressalto que o trabalho com os gêneros discursivos foi relevante e produtivo à aprendizagem do FLE, visto que os gêneros estão diretamente relacionados às práticas discursivas, nos mais diversos contextos culturais, de modo que não se deve ignorar as relações entre língua(gem) e atuação social.

Na seção seguinte, mostro o terceiro e último tópico do primeiro eixo temático, intitulado *Gêneros orais vs escritos nas aulas de FLE*.

#### 4.2.3 Gêneros orais vs escritos nas aulas de FLE

Os gêneros discursivos sempre estiveram presentes no cotidiano social do ser humano, pois não existe comunicação e interação sem que se faça uso de um dado gênero discursivo, portanto, naturalmente, antes de os sujeitos irem à escola, já carregam consigo uma gama de conhecimento funcional sobre os gêneros discursivos, conforme evidencia Bakhtin (2003). Foi o que percebi ao trabalhar com os gêneros poema e entrevista durante os encontros do curso temático, por isso, defendo neste trabalho a relevância de se trabalhar nas aulas de FLE de forma consciente, eficiente e produtiva os gêneros discursivos escritos/orais, proporcionando ao aluno uma melhor compreensão de suas práticas sociais no mundo em que está inserido.

Considerando que é por meio de um gênero discursivo escrito/oral que se realiza a interação social, o trabalho com o gênero em sala de aula é uma prática indispensável, pois os mesmos são utilizados constantemente na relação sociocomunicativa do aluno.

Nesse sentido, reitero o pensamento de Schneuwly e Dolz (2004), ao ressaltar que é papel da escola, por intermédio do professor, trabalhar em suas aulas os diversos gêneros discursivos, ressaltando, além da estrutura composicional, as funções e intenções comunicativas, visto que são produtos sociais e que permitem ao discente sua atuação de forma efetiva, desenvolvendo, assim, situações de aprendizagem voltadas para que o aluno seja capaz de construir respostas e questionamentos, permitindo-lhe a capacidade de agir sobre o mundo de modo crítico e consciente.

Como já mostrado no referencial teórico, os gêneros discursivos escritos/orais nascem de uma necessidade social. Bakhtin (2003, p. 262) afirma que o gênero “cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo”, pois, a depender do contexto no qual se encontre, o gênero discursivo se modificará ou até mesmo deixará de existir, de acordo com a realidade que o circunda.

Na visão de Marcuschi (2003) os gêneros são fenômenos históricos ligados à vida sociocultural que surge do trabalho coletivo e cola-

bora para organizar e concretizar as atividades comunicativas do cotidiano. O autor salienta ainda que os gêneros são caracterizados muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas características linguísticas e estruturais.

Ao ressaltar que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”, Bakhtin (2003, p. 261) quer dizer que todos os diversos contextos pelos quais a humanidade faz parte, a língua(gem) tem sua importância, pois se constitui como meio pelo qual o homem pode se comunicar e consolidar seus objetivos, através desse fenômeno comunicativo.

A concepção da língua como prática social, construindo discurso que tem conteúdo significativo em relação ao contexto no qual se insere, defendida pelo autor russo, também é corroborada por Marcuschi (2001), que conceitua a oralidade como sendo:

Uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p. 26).

À luz dessas considerações, depreendo que o estudo com os gêneros possibilita compreender melhor o que acontece com a língua(gem) quando a utilizamos em uma determinada interação, já que eles podem ser apreendidos como ferramentas indispensáveis de socialização, usados para compreender, expressar e interagir nas diferentes formas de comunicação social de que participamos. A esse respeito, Bazerman (2006a) argumenta que:

A familiarização com os gêneros e registros, correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam, permite que o indivíduo, de alguma forma, compreenda a complexidade das interações e equacione seus atos comunicativos em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas (BAZERMAN, 2006, p. 76).

A partir das considerações acima e me apoiando em Bakhtin (2003), acrescento que além do mais, encontramos nos gêneros discursivos orais/escritos as mais variadas formas de feitio, pois os gêneros

podem se apresentar em diversas configurações, isto é, desde um simples relato de uma pessoa em uma carta endereçada a uma residência qualquer, até um longo relatório científico, ou até mesmo a uma entrevista oral ou escrita, por exemplo.

Nesse sentido, ensinar uma língua não é ensinar sobre a língua ao codificá-la e apresentá-la a partir de um manual de instruções. Assim, ao considerar os alunos como indivíduos, tenho a compreensão de que ao utilizarem a língua(gem) se fazem existir nela e no grupo ao qual pertencem. Daí a importância de ressaltar na aprendizagem pela prática norteada, principalmente pelo contexto em que é empregada, pois apenas a aprendizagem pelo uso e pela compreensão dos contextos de uso pode permitir a compreensão da pertinência dos significados.

Em entrevista, ao ser questionado o que considerava ser mais importante quando está aprendendo o francês, observo que o participante Bernardo corrobora a mesma ideia aqui apresentada.

***Bernardo:** “Bem, de uma maneira geral tudo é importante, a gente sabe, mas quando a gente coloca em prática, seja um diálogo, sejam construídas as situações. Eu acredito que a gente percebe a utilidade com um fator mais comunicativo, nessa questão das tâches que a gente estuda no método, colocar em prática sistematiza tudo o que a gente aprendeu, tanto os conhecimentos culturais quanto linguísticos, lexicais.”*

O trabalho com gêneros escritos/orais nas aulas de francês proporcionou reflexões sobre o uso da escrita e oralidade. Assim, ao compararem a atividade de transcrição com a retextualização, os participantes deste estudo puderam analisar, na prática, como se dá o processo dessas duas modalidades. O excerto da participante, a seguir, extraído do QF2, evidencia a comparação.

***JC:** “Sim, a transcrição em si é “bruta” o que seria isso?! É feito ao pé da letra o que o entrevistado falou, seus vícios de fala, suas paradas, se sorriu, se hesitou, etc. e essas coisas a gente não encontra na retextualização, e na retextualização é feita uma prévia da apresentação da vida do entrevistado, assim o leitor conhece um pouco do entrevistado antes dele ler a entrevista.”*

Ao ressaltar que a transcrição (oralidade) é bruta, a participante

vai de encontro ao que postula Marcuschi (2001), que afirma que “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

O autor ressalta ainda que a fala seria uma forma de produção textual-discursiva com propósitos comunicativos na modalidade oral, sem a necessidade de uma tecnologia, ao que JC denominou de “bruta”. Ele sublinha ainda que a oralidade é caracterizada pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, como os aspectos prosódicos envolvendo uma série de recursos expressivos como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

A participante Carla, ao refletir sobre o processo da oralidade (transcrição) e da escrita (retextualização), segue o mesmo raciocínio de Marcuschi (2005, p. 26). A esse respeito, o autor ressalta que “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica, com base numa série de procedimentos convencionalizados”, enquanto que na retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da língua(gem). O excerto, proveniente do QF2, mostra a reflexão da participante.

*Carla: “Percebi algumas diferenças. Na transcrição você escreve o texto tal como o entrevistado fala. Já na retextualização há a possibilidade de fazer algumas alterações nessa fala, podendo-se suprimir algumas palavras ou acrescentar outras para que o texto fique melhor.”*

Contudo, Marcuschi (2005) chama a atenção para o fato de que as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da língua(gem) e do conteúdo, conforme observado pelo participante Carlos Rufino.

*Carlos Rufino: “Existem muitas diferenças entre a transcrição e a retextualização. Por exemplo, na transcrição o conteúdo é apresentado tal como foi pronunciado pelo entrevistador, já na retextualização o conteúdo deve ser adaptado e exige maior experiência e conhecimentos linguísticos para transcrever a mensagem sem mudar o sentido.”*

A análise feita pelos participantes sobre alguns aspectos entre a língua falada e a língua escrita lhes permitiu evidenciar que cada modalidade tem suas especificidades, embora não sejam “polares nem dicotômicos” (MARCUSCHI, 2003, p. 50). Assim, ao dizer que “[...] na transcrição o discurso do entrevistado é feito tal qual na oralidade [...]”, infiro que a participante Mica, no excerto que segue, quer dizer que transcrever não é uma atividade de metalinguagem nem é uma atividade de simples interpretação gráfica do significante sonoro, conforme pontua o autor, mas representa uma passagem, uma transcodificação, mas não é ainda uma retextualização. A reflexão da participante, extraída do QF2, evidencia tal fato.

*Mica: “Podemos constatar que há diferenças entre a retextualização e a transcrição, porque na transcrição o discurso do entrevistado é feito tal qual na oralidade, incluindo as pausas, risos, hesitações e etc. Já a retextualização busca adequar esse mesmo discurso do entrevistado as normas da língua padrão, apagando aspectos relativos às marcas da oralidade.”*

Efetivamente, as considerações feitas pela participante Mica remetem ao pensamento de Marcuschi (2001), o qual sublinha que a retextualização perde o seu caráter originário e pessoal e passa por uma neutralização, devido à transcodificação. Dessa forma, segundo Rey-Debove (1996 *apud* MARCUSCHI, 2001, p. 51), na passagem da oralidade para a escrita, realizada pela transcrição, tem-se “uma transcodificação em que se passa da substância e forma da expressão oral para a substância e forma da expressão escrita, com todas as consequências inerentes a esse processo”. Dito de outra forma, a retextualização não é um processo mecânico, já que trata de um processo que envolve “operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos, nem sempre bem compreendidos, da relação oralidade *vs* escrita”, conforme aponta Marcuschi (2001, p.47).

Ressalto que o trabalho contemplando as atividades de transcrição e retextualização foi uma experiência marcante para mim, professora-pesquisadora, pois até então eu não tinha alicerces teóricos acerca desse fenômeno, o que para mim foi um desafio, para os participantes creio ter sido uma experiência única, com grandes responsabi-

lidades, pois conforme relata o participante a seguir:

*Carlos Rufino: “A atividade de retextualização exige muita responsabilidade. É necessário conhecer e entender a mensagem para fazer o « resumo » considerando as marcas da oralidade. A minha experiência foi significativa na medida em que senti essa responsabilidade de escrever o que foi dito pelo entrevistado.”*

Concluo este tópico apoiada no depoimento de Carlos Rufino, o qual me permitiu perceber que os participantes se apropriaram do gênero trabalhado e compreenderam sua estilística possibilitando a análise de sua função, uso e intenção de produção. Na seção seguinte apresento as discussões e reflexões sobre o segundo construto que alicerçou esta investigação, o qual discorrerá sobre as questões identitárias.

#### 4.3 IDENTIDADES EM JOGO

Nesta seção apresento algumas discussões e reflexões acerca das questões identitárias nas aulas de FLE. Assim, este eixo intitulado *Identidades em jogo* está subdividido em três tópicos, a saber, 1) A identidade do bom aprendiz de LE; 2) A identidade do professor/aluno de FLE e 3) Identidade em foco e formação reflexiva.

##### 4.3.1 A identidade do “bom aprendiz” de FLE

Com o advento da globalização e de novos movimentos sociais, como já mostrado no referencial teórico, há uma interação cada vez maior entre fatores econômicos e culturais, o que acarreta não só mudanças nos padrões de produção e consumo, mas geram novas identidades (FIGUEREDO, 2013), pois numa sociedade plural não há como a identidade ser fixa e estável, mas fluida, constituída nas e pelas várias interações e relações vivenciadas, pois a cada nova interação que estabelecemos temos a possibilidade ou impossibilidade de novas configurações identitárias.

Durante esta pesquisa, vários foram os momentos em que as identidades foram manifestadas, apresentando a construção de novos papéis identitários nos participantes, como a identidade do bom a-

prendiz de FLE, do professor/aluno reflexivo, do aluno capaz de aprender, de progredir na LE, dentre outras.

Para Norton (2000), a identidade social é a relação entre o indivíduo e o mundo social mais amplo, mediada por instituições como a família, o local de trabalho, a igreja, a escola. A autora ressalta ainda que as identidades sociais são determinadas por relações de poder e diante de posições que nos estão disponíveis, nem todas podem ser ocupadas de forma simétrica. Assim, o indivíduo que assume a identidade de aprendiz em uma sala de aula está subordinado à autoridade de seu professor, mas em outro momento, pode exercer a sua identidade de autoridade. É o que acontece com alguns participantes desta investigação, pois são aprendizes do Curso de Letras-Francês no período matutino, e nos demais períodos são estagiários, professores, funcionários públicos, mães, namorado(a) etc.

Nesse sentido, é pertinente reafirmar que as identidades sociais representam e revelam tudo aquilo que somos, acreditamos e fazemos. Assim, questionados sobre o que seria um bom aprendiz de uma LE, todos os participantes foram unânimes em dizer que o bom aprendiz de uma LE é aquele que adota uma postura ativa diante da língua-alvo e faz uso de várias estratégias. É o que se percebe nas palavras do participante Bernardo Alves, no excerto a seguir, extraído do Questionário Inicial (QI):

***Bernardo Alves:** “A meu ver, o bom aluno de uma LE é o que se dedica de verdade para aprender, seja fazendo as atividades, seja participando das aulas, seja procurando o FLE fora da sala de aula (em livros, internet, filmes etc).”*

Em entrevista, ao ser questionado se era bom aluno de uma LE, o participante, apesar de hesitar um pouco, foi modesto em dizer que poderia ser melhor.

***Bernardo:** “Meu Deus! (risos). Olha professora, sinceramente eu acho que eu poderia ser melhor, mas no momento eu me considero bom por dois motivos: primeiro porque eu dou aula na monitoria, então pra eu dar aula na monitoria eu preciso ser aplicado na graduação. Então, fazer atividades, participar da aula de tudo isso, eu faço. Só acho que eu poderia pesquisar, me inteirar um pouquinho mais no extraclasse, em casa e tudo. E outro motivo porque realmente eu quero seguir carreira*

*no francês. A minha vontade é ter um futuro profissional no francês, então pra isso eu preciso começar desde sempre, então não é de agora que eu tenho toda essa aplicação fazendo exercícios. Então, por esses dois motivos que eu me considero bom, mas podendo ser melhor!"*

Percebo que a construção da identidade de Bernardo como professor de FLE teve início desde sua escolha por estudar francês, dando seguimento com as metas que deseja alcançar após o término desta etapa de estudos e, posteriormente, da graduação em Letras-Francês. Sob esse enfoque, Hall (2003) assevera que ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, devemos pensar sobre identidade como uma produção que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação, ou seja, do discurso.

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar da identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2003, p. 39).

Baseando-me na citação, posso dizer que Bernardo está sempre em constante processo de construção e reconstrução de sua identidade, uma vez que ela se apresenta em uma situação de preenchimento e se dá pelo contato incessante com o outro.

Através do QI, Carlos Rufino revela que um bom aluno de uma LE deve ser assíduo e disciplinado e adotar uma postura ativa face à língua-alvo, ou seja, deve usar estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

*Carlos Rufino: "um bom aluno de LE deve ser assíduo e disciplinado. Usa ferramentas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, participa ativamente de todas as atividades fora e dentro da sala de aula. Um bom aluno de FLE domina todas as competências oral e escrita."*

Entretanto, quando questionado em entrevista, se era um bom aluno de LE, o participante não hesita em dizer:

**Carlos Rufino:** “Eu não me considero um bom aluno. Eu sempre falei isso pros meus colegas e sempre falo [...]”.

Já a participante JC, ao ser questionada, através do Questionário Inicial (QI)<sup>47</sup> se era boa aluna de uma LE revela:

**JC:** “Sou uma aluna às vezes muito esforçada, mas vejo que a maioria das vezes deixo de lado os estudos, ainda não me sinto satisfeita com o meu francês, tenho muito que melhorar.”

No entanto, ao ser entrevistada, percebo que a participante já se mostra mais motivada com o seu aprendizado, além de se considerar uma boa aluna de LE:

**JC:** “De vez em quando eu peço no francês. Logo no início do curso, principalmente pra mim, no começo do curso eu fugia do francês. Eu sempre deixava de lado. Pra mim, não era tão importante aprender o francês. Agora sim, eu posso dizer que sim, hoje me considero uma aluna boa. Uma boa aluna é tentar se dedicar à língua. Não esperar estudar só nos dias de aula. Tentar rever a disciplina antes de ir para aula, ou depois rever o que foi passado. Tentar sempre trazer a língua pra perto de você o quanto possível. Quanto mais perto melhor. Eu tento me manter presente nas aulas de francês. No momento tenho lido muito mais em francês devido a meu TCC, tenho escutado música, tenho estudado um pouco fora da universidade pra poder melhorar.”

Percebo que JC começa a se considerar uma boa aluna, a partir do momento em que inicia seus estudos no Centro Danielle Mitterrand, pois antes de entrar nesse centro a aluna não se considerava uma boa aluna e não era motivada a aprender a língua francesa, conforme comprova o excerto do QI. Infiro que a posição de aluna iniciante dá à participante determinado poder de quem domina uma língua (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), já que na universidade ela é estudante do sétimo nível. O excerto a seguir, extraído do Questionário Focalizado 2 (QF2), mostra a criação de novas identidades da

---

<sup>47</sup> Ressalto que o QI foi aplicado no mês de dezembro de 2014 e a entrevista foi realizada no mês de junho de 2015. Logo, a participante JC, no momento da aplicação do QI ainda não estudava no Centro Danielle Mitterrand. Ela iniciou seus estudos neste centro no mês de fevereiro de 2015.

participante que se descobre como alguém capaz de dialogar com o professor sobre a língua, de ajudar os colegas e de se sentir melhor para aprender a LE.

*JC: “Eu faço o nível I no Danielle Mitterrand, eu tenho que fazer os exercícios do Danielle e da universidade. Hoje me sinto bem melhor pra aprender, eu interajo com o professor acabo ajudando ele em alguns momentos. Teve certa atividade que eu acabei discutindo com ele porque ele falava que era uma coisa e eu dizia que não era. Ai então, nesses aspectos, eu estou discutindo com o professor sobre a língua. Eu discuto, a gente acaba conversando sobre isso, coisa que eu não fazia antes (risos). Ajudo meus colegas também, sendo que eles tiram dúvidas comigo, coisa que né? Eu nunca pensei que eu poderia fazer antes.”*

Como as identidades estão em constantes transformações, pode-se dizer que JC, depois de haver iniciado o curso de francês no Centro Danielle Mitterrand, mudou significativamente seu ponto de vista sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa, a partir de suas primeiras experiências como aluna de uma LE, o que faz parte de seu processo de construção de identidade. O excerto a seguir, proveniente do QF2, evidencia a construção de uma nova identidade plena de potencialidades, que capacita JC a fazer uso da LE, mesmo que limitado.

*JC: “[...] fui uma aluna muito relapsa no início do curso, quando se tratava do francês, não era uma aluna que via a língua estrangeira como algo importante na minha vida, isso acontecia porque não era de costume me expressar em público e esse foi o primeiro choque com relação à língua, foi através da língua estrangeira que eu aprendi a não ter medo de falar, de dizer o que penso, de me relacionar com outras pessoas, e tudo isso fez com que eu descobrisse que eu era capaz não me importando com os prováveis erros que fosse cometer, ao contrário os erros seriam os degraus necessários para que eu pudesse aprender muito mais.”*

Com base no relato de JC, percebo que os discursos produzidos ao se estudar uma LE permitem diferentes manifestações das que o sujeito já tenha apresentado, logo, novas identidades se manifestam. É nesse sentido que Rajagopalan (2003) considera esse processo como sendo de redefinição de uma nova pessoa, pois é como vislumbro a participante JC. Mastrella-de-Andrade (2013) também corrobora esse

pensamento, ao elucidar que a LE também tem um papel ativo na contínua produção de identidades dos aprendizes, sobretudo quando a identidade é compreendida como relação e não como característica fixa ou naturalmente dada.

O contato com a LE permitiu a JC a sua posição como sujeito, uma vez que é na língua e por meio da língua que os indivíduos assumem posições de sujeitos (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013). Dessa forma, percebo que a participante se encontra em um processo contínuo de construção de identidades, pois como alude a autora, não há como se falar em identidades fixas quando se trata de um contexto tão propenso a mudanças, como uma sala de aula e tudo o que se relacione a ela. O excerto a seguir, extraído da entrevista, ilustra claramente esse processo de construção de identidades.

*JC: “Hoje, eu sou mais presente na língua, eu me sinto mais presente, entendeu? Eu sinto a língua mais presente na minha vida. Por isso, vejo que a língua estrangeira muda a identidade de uma pessoa. Eu era muito tímida em relação a público, a conversar com outras pessoas e a língua te proporciona isso, a interação entre várias pessoas e na hora você conhece a pessoa, você tem que sentar conversar com ela, mesmo não se sentindo bem, mas você está lá, você é forçada a isso a te mostrar mais um pouco, (risos) não ficar escondido.”*

No excerto acima, percebo também que a participante é consciente de sua transformação via LE, já que antes era tímida e a aprendizagem de uma língua proporciona a interação entre várias pessoas, fazendo com que sua identidade seja (re)construída. A partir dessas considerações, sou levada a dizer que a todo momento estamos (re)construindo nosso mundo em sala de aula, e as identidades, por sua vez, vão sendo reformuladas, pois compartilhamos ideias, nos relacionamos e aprendemos com colegas, e por isso reitero que “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria [...], quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Questionada se era uma boa aluna de FLE, a participante Carla, em entrevista responde que apesar de nunca ter tido contato com a língua francesa antes de entrar na universidade, esforça-se o máximo possível para ser uma boa aluna.

*Carla: “Sim (risos). Eu tento me dedicar ao máximo ao estudo da língua, do francês em si, e nem sempre dá por conta do trabalho, das outras atividades e sem contar as outras disciplinas do curso, mas eu acho que eu dou o máximo de mim. Eu gosto de ouvir músicas francesas, às vezes quando eu tenho tempo, eu pego textos, textos pequenos e tento passar para o francês, uso às vezes os dicionários também. Em casa, eu não pratico a língua com ninguém, é meio difícil, é meio complicado porque sou a única que falo francês, mas eu ouço músicas, tento ampliar o meu vocabulário, o máximo possível.”*

Com base no excerto acima e considerando que os participantes do discurso o constrói através de suas ações sociais, produzindo e negociando sentidos, “as identidades são ininterruptamente formadas pela dependência de circunstâncias históricas e sociais”, por isso, é válido pontuar que nossa “constituição identitária não nos pertence totalmente, já que se tratam de construções sociais promovidas ou suprimidas por aqueles a quem nos vinculamos” (FIGUEREDO, 2013, p. 66). Assim, concluo este tópico ressaltando a importância de se compreender o processo de ressignificação de identidades nas aulas de FLE, pois poderá contribuir para um melhor processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

No tópico a seguir, mostro como a identidade do professor-aluno de FLE se constrói através da LE.

#### 4.3.2 A identidade do professor/aluno de FLE

O sujeito contemporâneo não é conceitualizado como tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade se torna uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais o sujeito é interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam (HALL, 2003), como já evidenciado no referencial teórico. Nesse sentido, questionados como se veem diante do curso de Letras-Francês, poucos participantes se mostraram insatisfeitos com o curso, é o caso da participante Maria Eduarda, que não está satisfeita com “o melhor método” para o ensino da língua francesa. Os excertos a seguir foram extraídos do Questionário Inicial (QI).

*Maria Eduarda: “Alguns professores não utilizam o melhor método para o ensino da língua francesa, isso compromete no que diz respeito à*

*motivação.”*

Embora a aluna tenha ressaltado que alguns professores não utilizam a melhor metodologia para ensinar, ainda assim, ao ser questionada se possuía motivação para aprender a língua francesa, a aluna se revelou motivada:

**Maria Eduarda:** *“Sim, me sinto motivada, mas essa questão de motivação depende muito do método do ensino do professor, por alguns, às vezes, já me senti desmotivada.”*

Por sua vez, a aluna Jo também mostra seu descontentamento com alguns aspectos do curso, dentre eles a oferta de determinadas disciplinas, que na sua opinião não são tão importantes.

**Jo:** *“Acho que deveria melhorar em alguns aspectos, como por exemplo, retirar algumas disciplinas não tão importantes e colocar outras, que seriam mais trabalhadas e exploradas.”*

Infiro que a insatisfação da participante Jo se refere à oferta de disciplinas referentes à habilitação de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, que em sua opinião não são importantes para a formação em FLE. A aluna Isadora também se sente insatisfeita, pois para ela o curso não prepara o aluno para se tornar fluente na LE.

**Isadora:** *“[...] o ensino do francês ainda não forma os alunos fluentemente. Não estou satisfeita, pois ainda há muito que melhorar [...].”*

Ainda que a aluna tenha iniciado o curso de Letras-Francês com um nível razoável, estudado em um Centro de línguas, mesmo assim sua insatisfação é relevante, visto que é extremamente exigente e determinada, e reconhece ter dificuldades na aprendizagem da língua francesa:

**Isadora:** *“Tenho dificuldades com o vocabulário da língua, muitas vezes tenho vontade de participar das aulas, interagir, mas me sinto insegura, pois não tenho conhecimento de muitas palavras.”*

Os dados mostram que ela é uma aluna bastante motivada, pois

ao ser questionada sobre essa proposição, ressaltou: “*Sim. Porque eu tenho vontade de aprender mais sobre a língua francesa*”. Os demais participantes revelaram estar satisfeitos com o curso. Assim, a aluna Cris considera o Curso de Letras-Francês muito bom, por proporcionar-lhes conhecimento mútuo.

*Cris: “O curso de língua francesa é um curso muito bom, pois ajuda os alunos a se comunicarem e proporciona a eles um conhecimento mútuo fazendo-os despertar ainda mais seu interesse pela língua francesa.”*

Ao ser investigada quanto à motivação para aprender a língua francesa, a aluna revela sua satisfação:

*Cris: “Sim, pois os professores de língua francesa nos instigam, nos estimulam e nos incentivam a aprender, descobrir e conhecer um novo mundo através da língua francesa.”*

Já a aluna Antônia, apesar de achar o curso de qualidade, ainda assim não está satisfeita com seu aprendizado:

*Antônia: “Embora o curso seja de qualidade aqui na universidade, ainda não estou satisfeita com meu aprendizado em francês, principalmente pela falta de prática da língua francesa no dia-a-dia.”*

A participante revela insatisfação com sua aprendizagem, pois para ela o referido curso não proporciona a prática da língua francesa no dia a dia e isso contribui para uma aprendizagem não bem-sucedida. Vejo que a aluna deseja praticar mais a língua durante as aulas de francês. O desejo do qual fala a participante é uma construção sociológica proposta por Norton (2000), ou seja, ela poderia ter buscado estabelecer conexões significativas entre seu desejo e seu compromisso para aprender a língua francesa. É o que a autora acima denomina de investimento.

Dedicar-se ao curso é um investimo que Bernardo faz, já que na universidade a exigência é maior que em um curso livre, por se tratar de um curso de formação de professores. O excerto, proveniente o QF2, mostra como se dá o investimento.

**Bernardo:** “Uma língua estrangeira comporta uma série de elementos que acabam contribuindo em nossa identidade. A cultura, por exemplo: como não realçar os contrastes entre os hábitos do europeu com os hábitos do brasileiro? Conhecer isso enriquece nossa personalidade e nos transforma. Quando entrei no curso de Letras-Francês eu já conhecia a língua, mas não na “quantidade” que eu conheço hoje e, tomar conhecimento de tantas coisas novas sobre a língua e sobre a cultura me motivou a querer seguir carreira no francês, já que eu ainda tinha dúvidas entre o português e o francês. Além disso, eu me senti ainda mais disciplinado a aprender por conta da língua, já que na academia existe um rigor maior do que num curso livre por se tratar de um curso de formação de professores. Hoje eu posso dizer que minha identidade se transformou sim, do início do curso para cá e muito dessa mudança eu atribuo à língua francesa.”

Considerando o relato de Bernardo, pode-se dizer que o aprendiz está sempre em constante processo de construção e reconstrução de sua identidade, já que ela não é singular e terminável, entretanto, encontra-se em uma situação de preenchimento, de incompletude infinita, conforme postula Hall (2003). Ainda na mesma direção e de acordo com Norton (2013), as identidades construídas pelo aprendiz não são fixas e estáveis, tampouco acabadas, mas estão sempre em movimento, uma vez que o indivíduo está inserido na vida dinâmica das relações sociais. Percebe-se que Bernardo começa a (re)construção de sua identidade antes mesmo de entrar no Curso de Letras-Francês, pois ao ser convidado, em entrevista, a responder se havia percebido alguma mudança no seu aprendizado, o participante se refere a visão que tinha sobre a gramática.

**Bernardo Alves:** “Olha professora, uma mudança clara e muito radical aconteceu na minha vida: eu era extremamente purista em termos de gramática. Pra mim, tinha que estar tudo certinho, se não estivesse certinho, eu julgava a pessoa ter escrito errado aquilo. E aí, eis que eu me deparo com a Linguística, que eu não fazia ideia do que era. E isso me fez enxergar as coisas totalmente diferentes. Eu aprendi a ver que aquilo não é um erro, é um desvio do padrão e nem todo mundo domina esse padrão, especialmente aqui na academia. A gente acha que vai entrar na universidade e ver aquele universo “todo” direitinho, apesar de não ser bem assim né? Então, a mudança mais radical que eu vejo, é em termos de pensamento, que eu achava uma coisa e quando aqui entrei vi que era totalmente diferente e essa questão da gramática foi muito forte [...]”

O participante ao entrar na universidade já traz consigo uma concepção de língua(gem) que, por sua vez, é (re)construída através das interações vivenciadas na academia. Por isso, Moita Lopes (2003) evidencia que as interações não estão nos indivíduos, contudo, surgem das interações entre os indivíduos, que por sua vez, agem entre si.

Ao serem interrogados como se viam enquanto futuros professores de FLE, muitos revelaram não se sentirem preparados para atuar nessa profissão; a razão é praticamente a mesma: insegurança e medo. É nesse sentido que a aluna Va declara ter medo de assumir uma responsabilidade tão grande. O relato a seguir foi extraído do Questionário Inicial (QI).

*Va: “sinceramente tenho medo de assumir uma responsabilidade tão grande, mas se isso vier a acontecer pretendo ser uma professora tão boa quanto alguns professores que tive, tentar manter meus alunos motivados, ensinar o pouco que sei e principalmente aprender com eles.”*

Já o aprendiz Carlos Rufino diz não ter aproveitado as oportunidades para ser um bom professor de francês. É o que se percebe no excerto extraído do QI.

*Carlos Rufino: “Sinto-me inseguro porque reconheço meu fracasso. Infelizmente não aproveitei a oportunidade como deveria e por isso, não me sinto preparado para dar aula de francês. Ser professor de FLE é diferente de outras disciplinas. O professor deve estar sempre bem preparado para receber os desafios que a profissão exige. Tudo o que aprendo em sala de aula, tento colocar em prática. No entanto, tenho muito que aprender ainda.”*

No excerto acima, mostra-se ainda pertinente ressaltar que a aprendizagem da língua francesa engaja a identidade do aprendiz, pelo fato de que a língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos (NORTON e TOOHEY, 2011), mas é também uma prática social complexa, de atribuição de valor e significado a quem fala (ibidem), uma vez que sua construção se dá por meio da linguagem, do simbólico e, sobretudo, das práticas discursivas, por isso o aprendiz afirma:

**Carlos Rufino:** “[...] Tudo o que aprendo em sala de aula, tento colocar em prática [...].”

Efetivamente, o aprendiz, tal qual afirma, faz, pois em sala de aula sempre se reporta ao professor utilizando a LE, com seus colegas não é diferente. No entanto, ele acha que mesmo praticando a língua fora do contexto formal, em sua opinião, tal prática não é suficiente. É o que se percebe no excerto extraído de sua entrevista.

**Carlos Rufino:** “Eu não me considero um bom aluno. Eu sempre falei isso para os meus colegas e sempre falo. Porque eu vejo que aprendizagem de uma língua estrangeira não deve ficar somente na sala de aula. A gente tem que levar essa aprendizagem pra fora, pra casa da gente. Embora, eu tente falar em casa com meus irmãos, com minha namorada principalmente, eu falo muito, mas não é da forma que deveria ser, a meu ver. Vejo que não é uma forma que me ajuda realmente. Então aprender a língua francesa existe muitas formas de agente aprender a língua estrangeira, fora daqui da universidade.”

O excerto acima mostra também algumas das formas pelas quais as identidades sociais são construídas via LE, bem como as formas pelas quais as negociamos. O depoimento de Carlos Rufino ilustra as diferentes identidades (aprendiz, irmão e namorado), utilizadas talvez de forma inconsciente pelo aluno/professor para praticar a LE. Trata-se, pois, de uma identidade na qual o sujeito (aprendiz) faz um investimento e com a qual ele se compromete (WOODWARD, 2012). Segundo Louis Althusser (1971 *apud* WOODWARD, 2012, p. 59), esse processo se “dá no nível do inconsciente e é uma forma de descrever como os indivíduos acabam por adotar posições-de-sujeito particulares”<sup>48</sup>.

A aprendiz Monique, ao ser questionada quanto à motivação em aprender a língua francesa, revelou ser motivada; no entanto, infiro que as outras identidades como (mãe, dona de casa e esposa) impedem a aluna de ter um melhor desempenho na LE. É o que se observa no trecho a seguir, extraído do QI.

---

<sup>48</sup> Interpelação é o termo utilizado por Louis Althusser (1971) para explicar a forma pela qual os sujeitos, quando se reconhecem como tais: “Sim, esse sou eu”, são recrutados para ocupar certas posições de sujeitos.

**Monique:** *“Sinto-me motivada, mas sou vencida pelas inúmeras atividades domésticas. Tenho três filhos, é mais difícil quando casamos.”*

Bernardo Alves também não se sente totalmente preparado para ser professor de FLE, pois quando questionado sobre essa questão, o participante revelou ter um grande desafio.

**Bernardo Alves:** *“Eu me vejo com um grande desafio: formar bons alunos, embasado por uma formação ‘mediana’. Mas apesar disso me vejo feliz, fazendo o que eu gosto e o que sempre quis fazer.”*

Infiro que o participante tenha um grande conflito: *“Como formar bons alunos embasado por uma formação mediana?”* Essa formação mediana, segundo o aluno, deve-se à metodologia de alguns professores. É o que se depreende quando questionado se tinha motivação em aprender a língua francesa: *“Em partes. O ambiente na universidade é propício e motivador, mas a didática de alguns professores peca nesse sentido”*. Ainda que tenha um grande desafio, Bernardo se sente feliz em fazer o que gosta e o que sempre desejou fazer, nesse caso, dar aula de francês no Curso de Extensão. Percebo, dessa forma, questões de conflitos no relato do participante, e isso remete às reflexões de Hall (2003, p. 12), o qual elucida que “[...] o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. O conflito vivenciado por Bernardo pode ser ilustrado com as palavras certas de Perrenoud (2002), ao ressaltar que:

Uma sensação de fracasso, de impotência, de desconforto ou de sofrimento provoca uma reflexão espontânea em todos os seres humanos, e o mesmo acontece com o profissional. No entanto, ele também reflete quando se sente bem, pois livrar-se de situações desconfortáveis não é seu único motivo de tal atitude; sua reflexão também é fomentada pela vontade de realizar seu trabalho de forma eficaz e ética (PERRENOUD, 2002, p. 197).

De modo geral, considerando os relatos dos professores-alunos, percebe-se que eles começaram a construir suas identidades como professores de FLE desde o primeiro contato com a língua francesa.

Identidades essas que continuam em transformação até os dias atuais, já que ainda estão em processo de formação. É o que percebo no excerto a seguir, do participante Bernardo ao ser entrevistado.

***Bernardo Alves:** “Eu lembro quando entrei no curso meio receoso achando que já sabia o francês propriamente dito, e depois que eu vi que a língua é muito além daquilo que eu pensava que era, e ela mudou meu ponto de vista, então eu acredito que a língua pode mudar a identidade de uma pessoa. Pra mim, a língua era uma coisa básica entendeu? Era só aquilo que eu tinha visto no curso livre, aqueles pontos de gramática, decorar diálogos e apresentar e tchau. Eu achava que era só isso. Hoje, eu tenho uma dimensão muito maior do que é a língua. Eu sei que a língua é um mundo, ela vai me abrir muitas possibilidades, muitas oportunidades, então aqui na universidade mesmo, eu percebi que a língua transforma a gente de uma forma ou de outra.”*

Bernardo compreende a dimensão de uma LE a considerando como um universo que abrange muito mais do que saber a fala e a escrita; para ele, a língua é um mundo cheio de possibilidades e de novas descobertas, de transformações e de reconstruções identitárias. Isso remonta a Mastrella-de-Andrade (2013), a qual ratifica que é por meio da língua que as pessoas negociam sua compreensão de si mesmas em lugares e momentos diferentes no tempo, logo, a língua não é somente um meio de comunicação, já que nela e por ela os significados são construídos.

Concluo este tópico ressaltando que a aprendizagem de uma nova LE nunca será um processo estático, mas permeado de novos rumos e de aspectos relacionados à identidade, dentro e fora do ambiente escolar, pois como já mostrado no referencial teórico através do pensamento de Rajagopalan (2003), “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita por diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade [...] e redefinindo como uma nova pessoa”. Essa busca que se faz presente dentro e fora da sala de aula, também transforma e redefine a identidade do professor em formação. No tópico que segue, exponho algumas reflexões acerca da formação reflexiva e questões identitárias.

### 4.3.3 Identidade em foco e formação reflexiva

Conforme teoriza Vieira-Abrahão (2010, p. 5), “a aprendizagem docente como construção pessoal é fundamentada na ideia de que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes e não simplesmente transmitido e absorvido”. Tal perspectiva implica a valorização da construção do conhecimento pelo professor, que passa a ser visto como um produtor de teorias, a partir da sua prática, e não mais como um mero implementador de teorias produzidas pela academia.

É nesse sentido que o participante Carlos Rufino discorre ao se avaliar como aluno um pouco reflexivo.

*Carlos Rufino: “Não depende só do professor, porém ele é a peça chave para desenvolver a motivação e a reflexão dos alunos e isso exige metodologias que resultem na aprendizagem significativa.”*

Concordo com o participante ao ressaltar que o professor ‘é a peça-chave para desenvolver a reflexão dos alunos’, já que a “construção dessa competência se forma no interior das relações sociais, através da mediação social das atividades do indivíduo, processo no qual a linguagem tem papel crucial” (MAGALHÃES, 2009, p. 107).

Vejo, ainda, juntamente com a autora, que nessa construção o desenvolvimento de um processo de questionamento e de autocompreensão de ações tem suma importância para o professor, “no qual se explicitam interpretações e concepções pessoais sobre a prática, discutem-se os propósitos de ações docentes observadas e se estabelecem relações entre teoria e prática” (idem).

Perrenoud (2002, p. 30) afirma que refletir durante a ação “consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e preocupações temos de tomar, que riscos correremos”. Nessa mesma direção, Moita Lopes (2002a, p. 184) lembra “que é necessário que o professor ainda em formação, envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. Só o envolvimento em sua autoeducação contínua pode gerar esta reflexão crítica”, pois conforme ilustra a epígrafe deste capítulo, um professor reflexivo “não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua

angústia diminuir” (PERRENOUD, 2002, p. 43). O autor continua ressaltando que o professor reflexivo progride em sua profissão, ainda que não passe por dificuldades, tampouco por situações de crise, pois a reflexão se transformou em uma espécie de identidade e de satisfação profissionais.

À luz dessas considerações, Oliveira (2009, p. 145), ao falar sobre o professor e método de ensino, seguramente afirma que o professor deve ser reflexivo, criando o seu próprio método, deixando de ser o que ele chamou de “técnico passivo”, passando a ser um “praticante reflexivo” (MCKAY, 2003 *apud* OLIVEIRA, 2009 p. 145), a respeito disso afirma que uma importante característica do professor reflexivo é que ele sempre leva em consideração o porquê de suas decisões. Essa autora pontua cinco características do professor reflexivo: 1) tentam resolver os problemas em sala de aula; 2) estão cientes das suposições e valores que trazem para o ensino; 3) são sensíveis ao contexto institucional e cultural em que ensinam; 4) participam no desenvolvimento curricular e se envolvem nos projetos de mudança da escola; e 5) assumem responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional.

Constato que as características citadas acima são percebidas nas ações do aluno-professor Bernardo Alves, quando questionado sobre se considerar um aluno reflexivo, conforme mostram os dados analisados. O aluno, que já é professor de FLE em um Curso de Extensão na universidade onde estuda, sente a necessidade de refletir sobre suas práticas. O excerto a seguir foi extraído do QI.

***Bernardo Alves:** “Sim, pois como leciono além de estudar, vejo necessidade em refletir não só sobre minhas práticas, mas, sobretudo o que envolve o processo de ensino-aprendizagem.”*

De fato, percebi que o participante em sala de aula está sempre questionando, buscando e pesquisando. No excerto de sua entrevista, as reflexões de Bernardo coadunam o pensamento de Perrenoud (2002, p. 44) ao aludir que o professor reflexivo “faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; decide proceder de forma diferente quando ocorre uma situação semelhante, ou quando o ano seguinte se iniciar (...). Assim, para Bernardo, o aluno reflexivo não pensa somente durante a ação.

**Bernardo Alves:** “Bem, um aluno reflexivo? Seria um aluno que pensa de fato, não só naquele momento, mas na sua aprendizagem como um todo. Seria o aluno que para e reflete sobre si, sobre o que ele está aprendendo, sobre o que ele pode ver, sobre o quanto ele pode ir, sobre os seus limites. É o aluno que realmente, ele não fica preso, naquele momento em sala de aula. É aquele aluno que vive aquele momento. Então, o aluno reflexivo pensa e reflete sobre si próprio e sobre as suas possibilidades.”

As atividades propostas através dos gêneros discursivos mostram que estas proporcionam boas reflexões. Assim, ao realizarem a atividade proposta na SD1 contemplando o gênero poema e que tinha como objetivo descrever o aluno Hamlet, os participantes foram unânimes em descrevê-lo como um aluno crítico. Os três excertos extraídos do QF1 evidenciam a definição dos participantes ao serem convidados a definir o que seria um aluno crítico.

**Va:** “Um aluno crítico é aquele que não aceita o que o professor diz como verdade absoluta, mas que busca, investiga, critica e tira suas próprias conclusões sobre o assunto.”

**Érika:** “Ser um aluno crítico é não aceitar passivamente tudo o que lhe é ensinado como verdade absoluta, mas analisar e, baseado no seu conhecimento, adotar uma opinião pessoal, porém, não deixar de levar em conta àquilo que foi ensinado.”

**Bernardo Alves:** “É o aluno que pensa, fala, participa e concebe o lugar da sala de aula como o local ideal para construir a aprendizagem. É o aluno que vai atrás do conhecimento, sem esperar por outrem.”

De acordo com Perrenoud (2002, p. 186), para desenvolver uma postura reflexiva nos professores, não basta que os formadores adotem-na ‘intuitivamente’ em seu próprio trabalho. O autor assevera que esses últimos devam “conectar essa intuição a uma análise do ofício de professor, dos desafios da profissionalização e do papel da formação inicial permanente na evolução do sistema educativo”. À luz dessas proposições, ao se tornar reflexivo o professor estimula a curiosidade, buscando esclarecimento, a construção de sentimentos, valores, princípios, posturas, ações e atitudes; permitindo um novo cenário na sala de aula de LE, pondo fim à velha prática de transferir

conhecimento, conteúdos e achando que dessa forma se está formando. É o que evidencio no relato do aluno Carlos Rufino ao ser questionado se iria dar aulas de francês ao concluir o Curso de Letras-Francês:

*Carlos Rufino: “Não. Ser professor de língua estrangeira não é somente transmitir conhecimentos para os alunos, mas também utilizar métodos que despertam o interesse dos educandos e isso exige tempo, paciência e acima de tudo uma boa formação. Infelizmente, não estou sendo preparado para este fim.”*

O relato de Carlos Rufino remete às reflexões de Perrenoud (2002, p. 186), o qual elucida que é importante que “os formadores de professores construam uma identidade de formadores”, pois segundo o autor, essa é a razão fundamental de privilegiar a postura reflexiva. Por sua vez, Moita Lopes (2002a) afirma que professores reflexivos são capazes de reconstruir seus conhecimentos e, conseqüentemente, serem agentes de sua própria prática. Isso vai ao encontro do pensamento de Freire (2002), o qual nos diz que apenas com a reflexão de sua prática e com o pensar e agir crítico é que o professor será capaz de pensar de maneira crítica sua prática de ontem ou de hoje e melhorá-la para o amanhã.

Ao ser questionado se era um aluno reflexivo, Bernardo não hesita em dizer que o é, mas quando entrou na universidade não se considerava reflexivo, contudo, as interações proporcionadas na academia o tornaram reflexivo.

*Bernardo Alves: “Ah sim! Agora eu me considero, eu confesso que até há algum tempinho atrás eu não era. Eu entrei na universidade, não reflexivo. Depois de tudo que eu vi aqui, depois de tudo que a gente estudou, depois de tudo que a gente discutiu e depois de entrar na monitoria do PIBIC igualmente, eu me tornei um aluno um pouquinho mais reflexivo. Então, um conjunto de fatores contribuiu para que eu me tornasse mais reflexivo.”*

Dessa maneira, percebo que a identidade do professor/aluno vai sendo (re)construída devido à sua relação com a sociedade que, por sua vez, tem como sua marca principal a diferença (SILVA, 2000). É relevante destacar que o aluno/professor acima se apropria das práti-

cas discursivas da LE para dar significado às coisas a sua volta, ou seja, à sua prática pedagógica. Os saberes adquiridos durante a formação do Curso de Letras-Francês, ao que me parece, são aplicados na sua prática pedagógica, no Curso de Extensão, pois como relatou no diário do dia 13 de janeiro:

*Bernardo Alves: “Eu adorei as atividades feitas hoje! Eu não tinha gritado um poema antes e isso foi uma experiência inesquecível. Ansioso pelas próximas atividades. Vou trabalhar com meus alunos.”<sup>49</sup>*

Ao revelar que não havia gritado um poema antes, o aluno se refere à atividade de oralização do poema “L’Accent Grave”, de Jaques Prévert, conforme mostrado na primeira seção deste eixo temático e na descrição do segundo encontro. A “experiência inesquecível” descrita por Bernardo Alves remete às premissas de Pierra (2006), ao evidenciar que através da matéria sonora das palavras os afetos, as fantasias situam o sujeito, seu corpo, sua voz, numa dinâmica do entre dois das línguas e das culturas, permitindo-lhe se tornar o outro. Assim, ele poderá construir novas representações, liberando seus afetos, enquanto experimenta diversas emoções, já que a identidade de uma pessoa é definida como um processo dinâmico, sempre em movimento sobre os limites instáveis, graças à elaboração estética ligada à heterogeneidade linguageira que a caracteriza, sob forma de negociações de significados, tomando formas plurais no espaço teatral.

Dessa forma, o teatro poderá permitir ao sujeito uma reflexão sobre a linguagem, na medida em que ele designa o outro como diferente, toda essa dinâmica de uma escrita oralizada que induz a presença de um público que fala, que escuta e que olha, representa para a didática a questão de uma emergência de uma fala que só surge do desejo e da alteridade presente no sujeito expressivo nas diversas linguagens.

Nesse sentido, o “eu” do aprendiz de LE se transforma em um “outro”, a personagem da qual Pierra fala que vai se expressar de forma poética e estética e que pertence a uma outra cultura e, muitas vezes, a um outro tempo, ao qual ele empresta a voz. É justamente

---

<sup>49</sup> Do original: J’ai bien aimé les activités faites aujourd’hui ! Je n’avais pas crié un poème avant et cela a été une expérience incroyable. Anxieux pour les prochaines ! Je vais travailler ça avec mes élèves.

através do texto que o ator poderá dizer que o “eu” é o “outro”, no momento de sua relação imaginária com a escrita teatral. Com efeito, o encontro sensível dos textos, sua função estética e o trabalho do corpo cênico, necessário para interpretá-los, vão conduzi-lo à questão da linguagem e da cultura, pois o sujeito se reposicionará através dos movimentos de identidade, implicando as diferenças culturais, graças ao envolvimento de sua imagem regulada pelo personagem que ele se torna em LE e que é recebido por outros.

Concluo este tópico com as palavras de Moita Lopes (2002b, p. 320), ao dizer que “as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas são construídas nas interações com as pessoas”, logo, ao aprendermos uma LE, nos redefinimos como pessoa. É como observo Bernardo Alves, a cada dia se redefine como professor, tornando-se cada vez mais exigente e reflexivo com seus alunos. O excerto a seguir, extraído do diário de itinerância do dia 14 de janeiro, evidencia essa proposição:

***Bernardo Alves:** “Gostei muito da aula de hoje! “L’Accent Grave”, é um poema tão rico e nessa aula, nós exploramos a possibilidade do texto. Eu também encenei o poema com a professora e ela amou! Eu adorei declamar um poema, eu não tinha jamais feito algo como essa. Como na aula passada, eu fiz coisas que não tinha feito antes e são esses momentos que me fazem gostar muito do curso. As atividades de compreensão e produção escrita foram feitas para que nós pudéssemos refletir realmente sobre o texto. Continuar um poema, meu Deus! Que responsabilidade! Foi uma experiência inesquecível. Mal posso esperar pela próxima aula.”<sup>50</sup>*

Por fim, é relevante destacar a importância de focar as identidades dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem de FLE,

<sup>50</sup> Do original: J’ai bien aimé la classe d’aujourd’hui ! « L’Accent Grave », c’est un poème si riche et dans ce cours, nous avons exploré les possibilités du texte. Moi, j’ai aussi joué la scène du poème avec la professeur et elle a aimé ! J’ai adoré déclamer un poème, je n’avais jamais fait quelque chose comme cela. Comme dans le dernier cours j’ai fait des choses que je n’avais pas fait avant et ce sont ces moments qui me font aimer beaucoup le cours. Et les activités de compréhension et de production écrite ont été faites pour que nous puissions réfléchir vraiment sur le texte. Continuer un poème, mon Dieu ! Quelle responsabilité ! Ça a été une expérience inoubliable. Je ne peux pas attendre pour le prochain cours. (Bernardo Alves)

pelo fato de tal enfoque possibilitar um maior acesso ao tipo de relações sociais que se estabelecem nos contextos formais de ensino (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013). Nesse sentido, Perrenoud (2002) evidencia que na etapa da formação inicial, seria interessante ressaltar o fato de que a construção da identidade nunca acaba, já que ela é constantemente ajustada pela vida, pelos acontecimentos, pelas experiências vividas e pelos encontros.

Discorro, na seção a seguir, sobre o último eixo temático, o qual evidencia com mais precisão questões relacionadas à formação inicial de professores de FLE.

#### 4.4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FLE: A QUESTÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA

Este eixo temático intitulado *Formação inicial de professores de FLE: a questão da prática reflexiva*, discorre sobre questões relacionadas à formação inicial de professores de FLE, considerando a prática reflexiva, e está subdividido em três tópicos: 1) Motivação e aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE); 2) A concepção do erro: um elemento natural da aprendizagem; 3) A concepção do ensino-aprendizagem do Curso de Letras-Francês.

##### 4.4.1 Motivação e aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE)

Além do inglês, a língua francesa é a única língua falada nos cinco continentes e ensinada em vários sistemas educativos do mundo. Ela também tem o *status* de língua oficial e de trabalho, em diversas organizações internacionais, como a Comunidade Econômica Europeia e o Comitê Olímpico Internacional.

Couto (2012) evidencia que o *status* do francês no Amapá apresenta uma situação particular, visto que ele é o único estado que faz fronteira com um departamento francês, e isso proporciona um contato direto com a Guiana Francesa, proporcionando um contato real com falantes desse idioma, conforme já foi mostrado no capítulo metodológico.

Nos últimos anos, o ensino do francês no Brasil, particularmente no Amapá, vem se firmando por diversas razões, dentre elas, o Acordo de Cooperação entre Brasil e França, os intercâmbios entre o Ama-

pá e a Guiana Francesa, a construção da Ponte que liga essas duas regiões (conforme ilustra a figura 3) e a construção da Universidade Binacional. Essas relações criam uma nova dinâmica no setor econômico, comercial, cultural e educacional. Tais atividades envolvem tanto o ensino da língua francesa no Amapá quanto da língua portuguesa na Guiana.

**Figura 3** - Ponte binacional ligando o Amapá à Guiana Francesa



**Fonte:** <https://www.google.com.br/search?q=imagem+ponte+amapáguiana+francesa>

O ensino de língua estrangeira é de capital importância para uma melhor compreensão da cultura do outro, já que aprender uma língua estrangeira não é apenas manipular as estruturas linguísticas, mas implica um ensino voltado para as necessidades sociocomunicativas do indivíduo. Este ensino deve estar intrinsecamente ligado à aprendizagem da cultura da língua em questão. Segundo Porcher (2004), ao se ensinar uma língua estrangeira, não se deve deixar de lado a cultura, pois através dela o conhecimento apreendido passa a ser mais concreto e real.

O ensino dessa língua, isto é, de seus aspectos linguísticos, culturais, cognitivos e socioafetivos, permite que o indivíduo desenvolva habilidades e competências tanto cognitivas quanto afetivas, que irão ajudá-lo a agir discursivamente na sociedade, interagindo de forma eficaz, criativa e crítica, no âmbito pessoal ou profissional. Nessa

perspectiva, o ensino de línguas estrangeiras é, sem dúvida, “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (PCN, 1998, p. 15).

De fato, o francês no Amapá apresenta uma situação particular, dada a sua situação geográfica, o que propicia um contato real com falantes de língua francesa e tal situação precisa ser amplamente explorada no ensino de língua estrangeira. Assim, questionados quanto a se sentirem motivados para aprender a Língua Francesa (LF), os participantes, em resposta ao Questionário Inicial (QI), disseram ter motivação, com exceção da participante Érika, conforme dados mostrados no capítulo metodológico.

*Érika: “No começo do curso me sentia motivada, porém durante o curso fui ficando cada vez mais desmotivada por não conseguir acompanhar a turma.”*

As participantes Lay, Vani e Celine ressaltam a importância de se aprender a língua francesa em uma região de fronteira.

*Lay: “Sim. Estudei há muito tempo francês e no estado do Amapá, acredito que devido a proximidade com a Guiana Francesa desperta mais o interesse.”*

*Vani: “Sim. Compreendo que é uma língua muito importante devido a nossa região geográfica e também por ser uma língua fascinante.”*

*Celine: “Muitas vezes sim. Quando vejo como é importante o francês pela proximidade com a Guiana, Oiapoque etc.”*

A participante Va justificou sua motivação ressaltando seu progresso na língua e a pretensão em fazer um intercâmbio em um país francófono.

*Va: “Sim. Após três anos de curso, percebo o quanto já evolui e pretendo continuar para ampliar meu conhecimento em um possível intercâmbio em um país francófono.”*

Ao serem questionados para qual país iriam se tivessem a oportunidade de aprimorar a Língua Francesa (LF) no estrangeiro, apenas

duas participantes revelaram ir para a Guiana Francesa, é o caso de Celine e Kim.

***Celine:** “Primeiramente iria para Guiana Francesa, pela proximidade com o estado do Amapá e depois pensaria em ir para a França, depois de ter tido um contato com a língua francesa.”*

***Kim:** “Não importa a localidade, seria uma honra estar de volta falando francês em outros lugares, porém não vejo problema nenhum voltar para a Guiana.”*

Os demais participantes citaram a França como lugar ideal para aperfeiçoar a LF, seja por ser o país onde a língua é oficialmente falada, seja por ter contato com os nativos e conhecer diferentes culturas desse país. É o que se observa nas respostas das duas participantes a seguir:

***Cris:** “Viajaria para Paris (França), porque Paris é a cidade mais conhecida universalmente como a cidade que fala o francês melhor, creio eu.”*

***Antônia:** “França, porque lá encontra-se o francês “vivo” tornando-se mais fácil dominar o idioma, por ser a língua oficial do país. A França oferece um patrimônio cultural e artístico muito grande.”*

O relato das duas participantes que desejam ir à França, remete ao que Silva (2000) alude acerca do quanto as questões identitárias podem estar imbricadas com relações de poder, pois o que percebo na fala das alunas é a presença de um processo de normalização. Para o autor:

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2002, p. 83).

À luz dessas considerações, é comum ouvir alguns alunos que entram no curso de Letras-Francês ressaltando que gostariam de a-

prender o francês da França e não o da Guiana Francesa. Percebo, dessa forma, que há em todos esses discursos uma evidente necessidade de legitimação, ou seja, quem estaria legitimado, quem poderia ou não falar em nome da ou pela língua francesa.

O participante Bernardo citou o Canadá como lugar ideal para o aperfeiçoamento da LF, por ter uma das maiores taxas de qualidade de vida do mundo. Assim, quando questionado, em entrevista, se não tinha o desejo de ir para a Guiana Francesa, ele ressaltou:

***Bernardo:** “Eu havia pensado antes na Guiana, mas só que pensando de uma maneira maior; não que a Guiana não seja maior, claro que é um outro poço de oportunidades, mas é porque realmente desde que eu me entendo por gente o Canadá é um dos sonhos da minha vida. Eu tenho muita vontade de ir pra lá, tanto pela qualidade de vida quanto pelo fato dos professores serem valorizados, o ensino ser muito bom. Eu tenho uma vontade muito grande não só de conhecer, mas de viver lá e como tem o francês nesse lugar... Então se tivesse só o inglês mesmo assim eu ainda ia continuar querendo ir, mas como tem o Quebec, tem o francês e tudo, então virou o lugar ideal pra eu ir. Mas se surgisse a oportunidade eu iria para a Guiana Francesa, sem sombra de dúvidas.”*

Percebo algumas marcas visíveis no ato de fala do participante, como “*Eu havia pensado antes na Guiana*”, “*não que a Guiana não seja maior*”, é “*claro que é um outro poço de oportunidades*” as quais evidenciam formas de operação do poder, além de estabelecer fronteiras. Logo, o “outro”, para Bernardo, é a outra nacionalidade, marcada pela diferença. Assim, no Canadá a qualidade de vida é melhor e os professores são mais valorizados, enquanto na Guiana Francesa a qualidade de vida não é boa e os professores não são valorizados. A esse respeito, Silva (2000) assevera que:

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um ‘fato’ do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo (SILVA, 2000, p. 93).

O autor sublinha ainda que ao pronunciarmos uma palavra pejo-

rativa para descrever uma determinada pessoa, na verdade não estamos descrevendo-a simplesmente, mas nos inserindo em um sistema linguístico mais amplo que contribuirá para reforçar a negatividade atribuída à identidade.

Considerando os depoimentos dos participantes pude perceber que as respostas foram dadas com base em preferências e gostos pessoais. Assim, sou levada a dizer que cada um desses motivos e representações influenciam suas atitudes e posições concernentes ao aprendizado da LF e, conseqüentemente, a (re)construção das suas identidades.

Nesse sentido, quando questionados, em entrevista, sobre o que consideravam mais importante ao se aprender uma LE, muitos consideraram os aspectos gramaticais.

*Carlos Rufino: “Para mim, são os aspectos gramaticais, porque quando eu entrei aqui, eu sempre gostei de gramática. Então, quando o ensino de língua cai para esse lado da gramática é o que mais me chama a atenção pela questão dos verbos, uso dos pronomes, eu gosto particularmente. Já a questão cultural pouco chama a minha atenção, então eu particularmente gosto da questão gramatical no ensino de língua estrangeira. O aspecto cultural ajuda, eu tive a oportunidade de estudar no Danielle Mitterrand e a gente trabalhava muito essa questão cultural, era interessante e importante porque a gente vai conhecer a cultura do país que a gente está estudando aquela língua e isso é muito importante, de alguma forma contribui para o ensino da língua estrangeira.”*

A participante JC corrobora a mesma ideia de Carlos Rufino, embora ressalte que é bom trabalhar tudo em conjunto, mas suas palavras evidenciam que os aspectos gramaticais são mais relevantes que os culturais.

*JC: “É bom trabalhar tudo em conjunto, mas a gramática em si é mais importante. Não dando destaque somente pra ela, mas porque através dela vamos ter a base pra que possamos compreender outros aspectos, é primordial a gramática pra depois vir os outros aspectos. Não que ela seja mais importante, mas ela tem que estar presente em toda a aprendizagem. Os aspectos culturais são importantes porque de alguma forma eles vão nos ajudar a treinar a língua, a praticar a língua então conhecer um pouco desses outros aspectos se torna mais fácil, eu acho.”*

O participante Bernardo Alves tem uma visão diferente, pois além de considerar que tudo é importante, colocar os aspectos gramaticais em prática, segundo o aprendiz, sistematiza tudo o que foi aprendido.

***Bernardo:** “Bem, de uma maneira geral tudo é importante, a gente sabe, mas quando a gente coloca em prática, seja um diálogo, sejam construídas as situações. Eu acredito que a gente percebe a utilidade com um fator mais comunicativo, nessa questão das tâches que a gente estuda no método, colocar em prática sistematiza tudo o que a gente aprendeu, tanto os conhecimentos culturais quanto linguísticos, lexicais.”*

Os dados revelaram que os participantes desta investigação se mostram motivados para aprender a língua francesa, com exceção da participante Érika, segundo a qual foi se desmotivando em aprender a língua por não conseguir acompanhar a turma.

Muitos são os desafios enfrentados por eles durante as aulas. Assim, ao serem questionados, através do QI, sobre os desafios enfrentados nas aulas de FLE, as respostas revelaram aspectos bem diferenciados, como o medo de errar, medo de não acompanhar o desenvolvimento da turma, a dificuldade com a oralidade, falta de vocabulário para se expressar, insegurança, dentre outros.

O desafio enfrentado por Érika consiste em não se sentir à vontade para praticar a LE, por achar que seus colegas já têm mais conhecimento que ela, razão pela qual começou a se sentir desestimulada com a aprendizagem da língua francesa, conforme foi mencionado acima. É o que mostra o excerto extraído do QI.

***Erika:** “Não me sinto à vontade, por exemplo, para falar a língua dentro da sala de aula, devido meus colegas já terem maior conhecimento da língua.”*

Percebo que Érika, apesar de motivada no início do curso em aprender a língua francesa em interações que poderiam promover sua aprendizagem, no entanto, não pratica porque sua identidade de falante é posta em xeque.

Conforme mencionado no perfil dos participantes, o desafio de Carla não está presente em sala de aula, mas no “pós-aula”. Ao responder ao questionário inicial a participante ressaltou:

**Carla Araújo:** “Os principais desafios estão no “pós-aula” devido eu não ter muito tempo para rever os assuntos, atividades estudadas em sala de aula.”

A fim de melhor entender os desafios enfrentados na língua estrangeira no “pós-aula”, em entrevista, retomei a pergunta e com mais precisão a participante respondeu:

**Carla Araújo:** “Às vezes eu saio da universidade, no caso, daqui eu vou pra casa, de casa para o trabalho, então eu não tenho tempo pra rever certos conteúdos, principalmente aqueles conteúdos que exigem mesmo mais esforço e dedicação, a questão dos verbos, aquela coisa toda que eu sempre sinto mais dificuldade. Enquanto eu estou estudando aqui na universidade, o que o professor está ensinando, parece que está tudo fluindo, mas quando eu chego em casa, que eu vou rever os conteúdos, as vezes, dou uma olhada no livro, leio mas eu já começo ficar perdida, mesmo com as minha anotações, eu vou pro computador, pesquiso novamente, eu tento fazer rabiscos, escrevendo as coisas de forma que eu entenda, não como o professor explicou exatamente, eu tento a-portuguesar as coisas, de maneira que depois quando eu vá revisar novamente eu compreenda, mas ainda assim, as vezes fica meio difícil, porque como eu trabalho em uma escola, então às vezes o dia é muito movimentado e eu chego em casa exausta, sem vontade de ficar revisando os conteúdos. A vontade é de tomar um banho, cair na cama e dormir.”

Compreendo, dessa forma, que as outras identidades em jogo (funcionária de uma escola, filha ou irmã) a impedem de progredir na LE, já que é vencida pelo cansaço, o que a impede de revisar os conteúdos. Ainda em entrevista, a participante ressaltou que não se sente segura para ser professora de FLE, por não ter um bom domínio do da LE.

**Carla Araújo:** “A princípio, não é uma decisão definitiva, “não vou dar aula de francês, né?”. É porque eu ainda estou saindo daqui da universidade, ainda tenho um pouco de medo, ainda não tenho ainda um bom domínio do francês, mas eu pretendo aperfeiçoar isso, quem sabe mais tarde eu mude de ideia.”

Como foi mostrado no referencial teórico, as identidades não são únicas e estáveis, a língua não é simples instrumento de comunicação,

pois nela temos as nossas identidades construídas. Nesse sentido, percebo que a insegurança de Carla está no fato de se ver posicionada em uma posição não legitimada, ou seja, por achar que não tem um bom domínio do francês e uma boa pronúncia.

*Carla Araújo: “Sim, mas minha intenção seria ter uma boa pronúncia pelo menos. Eu acho que essa é a minha grande dificuldade. Então, eu não quero ir pra sala de aula insegura.”*

Considerando a sala de aula como um lugar de construção identitária, resalto a importância de se promover nas aulas de FLE momentos de reflexões sobre o processo de aprender e ensinar, a fim de que as identidades negativamente marcadas possam ganhar também espaço. Nesse sentido, possibilitar aos alunos reflexões das questões identitárias pode lhes permitir que tomem consciência de seus esquemas e posicionamentos e reflitam sobre eles, pois para formar um profissional reflexivo se deve, acima de tudo, formar um profissional “capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos, a partir de suas aquisições e de sua experiência” (PERRENOUD, 2002, p. 24).

Finalizo este tópico reforçando, ao lado de Mastrella-de-Andrade (2013), a importância de se focar as questões identitárias, por permitir que tratemos de questões individuais e sociais de forma mais equilibrada, além de possibilitar maior acesso aos discursos que posicionam os sujeitos e as interações que constroem e (re)negociam identidades, constituindo-se enquanto conflitantes.

No tópico a seguir, evidencio a visão dos participantes acerca da concepção do erro ao se aprender uma LE.

#### 4.4.2 A concepção de erro: um elemento natural da aprendizagem

Segundo Mastrella-de-Andrade (2002), muitas vezes os alunos consideram que errar é algo inaceitável, especialmente porque imputa, sobre o sujeito que comete o erro, a ideia de não saber ou de não ser capaz, uma avaliação que constrói uma identidade negativa do aprendiz mediante seu grupo. Não é o que acontece com Bernardo Alves, pois ao cometer um erro ele o considera como algo positivo. Em entrevista, ao ser questionado qual era sua postura ao cometer

erros, o aluno ressalta:

**Bernardo Alves:** “Eu procuro utilizar isso pra que eu melhore ainda mais. Eu sei que é impossível aprender uma língua na sua totalidade em um curso livre ou em um curso superior, então eu vou olhar meus erros não de uma forma negativa, mas sim de uma forma positiva.”

Assim como Bernardo Alves, JC também vê os erros como um elemento positivo para aprendizagem.

**JC:** “A gente que está aprendendo tem aquela sensação de impotência, puxa! A gente está estudando há tanto tempo ainda comete esses erros que não era pra cometer aí fica aquela questão, mas! Tem que parar mesmo errando, cometendo esses erros, é importante seguir e tentar ver onde você errou e tentar conciliar esses erros de uma maneira positiva e não negativa o aprendizado. É natural o erro, é do ser humano. Você erra.”

Diante das respostas obtidas, observo que os discursos dos participantes circundam uma mesma perspectiva: à medida que o aluno, futuro professor de FLE, reflete suas práticas e busca aprender com seus erros, (re)construirá sua identidade, tornando-se um profissional apto a atender às novas exigências feitas constantemente no ensino de línguas no mundo globalizado. Nesse sentido, é necessário que os professores ainda em formação inicial possam ser encorajados a (re)pensar sobre sua maneira de ver o mundo, assim como refletir sobre sua autoimagem, pois a partir disso estarão aptos a rever suas atitudes e práticas de ensino.

Para Kiytsioglou-Vlachou (2003, p. 31), “o erro pode ser considerado como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos do pensamento do aprendiz”<sup>51</sup>. Para desenvolver essa competência, o professor deve aceitar os erros como etapas estimáveis do esforço, para então compreendê-los. Nesse sentido, o professor deve se esforçar não para corrigir os erros, mas para conscientizar os alunos a identificarem a origem de seus próprios erros, fornecendo-lhes estratégias produtivas. Assim, questionados, através do QF1, achavam-se

---

<sup>51</sup> Do original: L’erreur peut être considérée comme un outil pour enseigner, un révélateur des mécanismes de pensée de l’apprenant.

que os erros são indispensáveis à aprendizagem de uma Língua Estrangeira, todos os participantes responderam positivamente. Os três excertos a seguir ilustram a opinião dos participantes.

**Carlos Rufino:** *“Sim. Porque eu particularmente aprendo com os meus erros. Já me encontrei muitas vezes, inocentemente, pronunciando alguma palavra errada e quando me dou conta do erro, nunca mais eu esqueço. Em LE, é muito comum, por isso devemos ser tolerantes.”*

**Érika:** *“Sim, pois são através desses erros que temos a oportunidade de corrigi-los e não cometê-los novamente.”*

**Bernardo Alves:** *“Sim, sem dúvida. Acredito que é com os erros que se constrói realmente a aprendizagem. Se o aluno não erra mais, é sinal de que não está mais num contexto de aprendizagem.”*

Os julgamentos dos participantes remetem ao que postulam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM):

[...] o erro deve ser entendido de várias formas: como efeito da própria prática e de certos procedimentos didáticos, que por isso mesmo precisam ser permanentemente reavaliados; como efeito do confronto do aprendiz com a nova língua e dela com aquela em que ele se constituiu simbolicamente; como efeito de formas de aprender consolidadas pela tradição escolar. Todas elas devem ser consideradas na hora de se analisar, corrigir e avaliar um determinado dado da produção em língua estrangeira (OCEM, 2006, p. 143).

Desse modo, percebe-se uma nova noção de erro que se torna parte do processo de construção do conhecimento e oferece pistas sobre o modo como cada aluno está organizando seu pensamento e articulando seus diversos saberes.

Assim, ao responder se considerava o erro como um elemento indispensável para a aprendizagem de uma LE, Carlos Rufino assevera que ele é comum, por isso devemos ser tolerantes face aos erros.

**Carlos Rufino:** *“Sim. Porque eu particularmente aprendo com os meus erros. Já me encontrei muitas vezes, inocentemente, pronunciando alguma palavra errada e quando me dou conta do erro, nunca mais*

*eu esqueço. Em LE, é muito comum, por isso devemos ser tolerantes.”*

Percebe-se, no trecho acima, que o aluno concebe o erro como um elemento positivo e necessário no processo de aquisição da LE, pois conforme evidencia em seu relato, várias foram as ocasiões em que ele pronunciou determinada palavra errada e ao se conscientizar que cometeu o erro, o aprendiz se corrige. De fato, é na sala de aula que cada ato de fala se torna um ato de identidade, uma vez que forma, significado e sujeito que fala não podem ser separados (BOURNE, 1988 apud MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2002).

A aprendiz Kim ressalta que “errando podemos aprender o correto. Se não sabemos podemos perguntar para alguém; porém, temos que perguntar e tirar nossas dúvidas, caso não tenhamos certeza.” De acordo com Silva (2012, p. 97), esse outro, o qual Kim chama de alguém, sempre será inevitável, pois a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. O autor diz ser um problema social, a questão da identidade e da diferença porque em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável, logo, “o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade”.

A participante Carla, em entrevista, ao falar de suas mudanças após ter entrado no curso de Letras-Francês, ressalta que ao iniciar o curso tinha medo praticamente de tudo: da língua, de falar, de escrever, pois em sua opinião tudo o que iria fazer estava ‘errado”, no entanto, hoje a participante tem outra visão acerca do erro. Ela compreende que seu erro vai contribuir para sua aprendizagem.

*Carla: “Sim muitas mudanças. Lá no início, eu tinha medo, medo da língua, medo de falar, medo de escrever, porque eu achava que tudo que eu ia fazer estava errado. Hoje não, eu até tenho esse medo, mas eu sei que meu erro vai contribuir pra minha aprendizagem. Mas isso era medo dos colegas, como já citei antes. Porque eu achava que eles iam ficar rindo, fazendo piadinha, porque é assim no Ensino Médio é mais ou menos assim quando a gente fala errado. Agora não, a gente erra, mas aí todo mundo entra na brincadeira, fica aquela coisa e pronto. Corrige o erro ali, brincando.”*

Analisando o relato de Carla, vejo que na verdade seu medo não era só em cometer erros, mas, sobretudo, em ser ridicularizada pelos

colegas, visto que no Ensino Médio ela fora alvo de risos e piada. Assim, o medo de cometer erros gera a resistência em não participar das interações em sala de aula e isso compromete a sua identidade enquanto falante e participante.

A participante Va, ao emitir sua opinião através do QF1, sobre o erro como um elemento indispensável para a aprendizagem, ressalta ter tido vergonha ao iniciar seus estudos na língua francesa, entretanto, a aprendiz é consciente que precisa progredir e reconhece que é com os erros que pode aprender e evoluir.

*Va: “Sim, No meu caso, ao começar estudar uma LE tive muita vergonha e até hoje tenho, mas tenho que progredir e são os erros que fazem com que eu aprenda e evolua. Por exemplo, nunca me imaginei expondo um trabalho em francês e hoje isso é realidade.”*

O fato de Va se sentir envergonhada ao começar a estudar uma LE, vai ao encontro do que Silva (2012) pontua sobre identidade, “afirmar identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora”. No caso da aluna, o que está dentro é o acerto e o que está fora é o erro. Percebe-se, portanto, claramente, a oposição binária postulada pelo filósofo francês Jacques Derrida (1991 *apud* SILVA, 2012). Para o autor as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas, ou seja, nesse processo, um dos termos é sempre privilegiado e recebe um valor positivo, enquanto outro recebe uma carga negativa. Nesse contexto, o termo que recebe a carga negativa é o erro, razão pela qual a aluna se sente envergonhada. Assim, “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2012, p. 83).

A meu ver, problematizar seria a solução para tratar a questão do erro na sala de aula, pois se o professor adota a prática de uma pedagogia na qual o erro seja considerado como um elemento natural da aprendizagem, tal atitude possibilitaria instalar, progressivamente, na sala de aula, não somente um clima de aprendizagem favorável, mas, sobretudo, uma abertura ao respeito e à tolerância para com a diversidade e a diferença.

No tópico seguinte teço algumas reflexões sobre a concepção do

curso de Letras-Francês, considerando a visão dos participantes desta investigação.

#### 4.4.3 A concepção do ensino-aprendizagem do curso de Letras-Francês

De acordo com Vieira-Abrahão (2010, p. 5), “a aprendizagem docente como processo cognitivo caracteriza a aprendizagem como uma atividade cognitiva complexa e focaliza as crenças e o pensamento do professor”. Tendo em vista essa caracterização, práticas como recuperação das próprias crenças e processos mentais passam a ocupar a agenda dos formadores, com vistas a levar o aluno-professor ou o professor a compreender a sua própria prática. Assim, interrogados, através de entrevista, a avaliar a aprendizagem do FLE no Curso de Letras, de modo geral os alunos a avaliam como boa. Bernardo ressalta que embora já ter iniciado o curso de francês na universidade com boa base na língua francesa, evidencia não ter se sentido entediado por isso.

***Bernardo Alves:** “Eu avalio como boa, de uma maneira geral, como eu já havia dito. É um curso que exige da gente, então não dá pra gente avaliar de outra forma, o curso é exigente, se não bom, no mínimo. Então, eu avalio como boa a aprendizagem até porque eu já tinha visto o francês antes, eu tinha tudo pra me entediar nas aulas de francês (que eu teoricamente já sabia) e isso nunca aconteceu, em nenhum momento, mesmo que eu tenha visto o alfabeto de novo, as horas de novo, as cores. Enfim, tudo de novo! (risos). E em nenhum momento eu me senti entediado, então eu considero a aprendizagem muito boa.”*

Carla revela ter iniciado o curso sem base alguma na língua francesa, embora não conceitue explicitamente a sua avaliação sobre a aprendizagem, expõe que houve um progresso imenso.

***Carla:** “Então, quando eu entrei aqui na universidade eu era zerada no francês, não sabia nada mesmo. E agora eu já tenho uma noção melhor, compreendo bem, quando as pessoas falam comigo, eu escrevo razoavelmente. A minha dificuldade ainda é na pronúncia mesmo do francês, mas houve um progresso gigantesco.”*

No excerto acima se pode evidenciar o processo de construção de identidade da futura professora, que é traduzido pela (re)construção das representações sobre o objeto a ser ensinado e o contexto em que o futuro professor irá atuar (ANDRADE, 2007).

Ao avaliar o ensino no curso de Letras-Francês a aluna JC se mostra descontente. Percebe-se que seu descontentamento se dá pela forma como as disciplinas são distribuídas no decorrer dos semestres, pois segundo a aluna as disciplinas pedagógicas sempre são ofertadas nos últimos semestres, deixando os alunos desanimados e sobrecarregados.

*JC: “Eu acho que ele peca um pouco ainda, porque eles dão atenção pro francês já quase no final do curso, e o francês não é intenso, sei lá, tem desde o comecinho, mas parece que é pouco pra quem vai ser formado nessa língua acaba deixando tudo pro final e agente vê tudo corrido, e já não tem mais aquele interesse todo. Era pra ser dado mais francês desde o começo. Percebe-se que é sempre deixado para o último semestre, as literaturas de francês é sempre deixado pro sétimo e oitavo semestre aí a gente está louco com estágio, com TCC, está louco com muitas coisas, aí a gente acaba não dando atenção, a gente quer apenas passar e pronto não quer exatamente aprender aquilo ali. As disciplinas pedagógicas são dadas no final, como a Didática do FLE foi dada agora no penúltimo semestre, no final. Elas poderiam ser dadas no quarto e quinto semestre quando já estamos com um nível mais avançado do francês e o estágio também, eu acho que poderia ser dado antes, estamos vendo agora no último semestre. Acho que o aluno ficaria mais animado em aprender a língua.”*

Bernardo também se mostra insatisfeito com a distribuição das disciplinas, sobretudo aquelas referentes à LF, o que na sua opinião pode interferir na aprendizagem.

*Bernardo: “Eu também acho muito equivocado deixar tudo pro final, especialmente as disciplinas de francês porque a gente vai pra nossa turma a gente vê que nem todo mundo tem base suficiente pra pegar estudar Balzac e ler ou então pra chegar lá numa aula e falar sobre “a negação em francês (ne...pas, ne...jamais). Então, deixar isso tudo pro final acaba comprometendo muito a aprendizagem. A aprendizagem sobrecarrega. Olha agora, a gente só tem uma disciplina que não é de francês, que é Legislação e Política Educacional, as demais todas são em francês, de uma forma ou de outra isso acaba influenciando a aprendi-*

zagem.”

Considerando os depoimentos dos participantes, sou levada a concordar com eles e ressaltar que o curso de Letras-Francês, enquanto lugar destinado à formação de professores de LE, necessita de uma reformulação em seu currículo; tal reformulação permitirá introduzir algumas disciplinas teóricas mais específicas sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, o que contribuiria de forma específica para a melhoria do curso.

A disciplina Estágio Supervisionado de LE, por exemplo, na minha concepção deveria permear todo curso de Letras, ou seja, ao mesmo tempo em que o aluno aprende a LE, deveria ser trabalhado também a base teórica, no entanto, isso não acontece, visto que a disciplina é ofertada nos últimos semestres<sup>52</sup>.

Bernardo, em entrevista sugere que haja uma melhor distribuição das disciplinas, pois em sua opinião, da maneira como é ofertada, há um desequilíbrio total.

***Bernardo:** “Então, que essa distribuição (disciplina) acontecesse de uma forma mais equilibrada, porque o que acontece é um desequilíbrio total, porque a gente vai vendo até o quinto semestre, mais ou menos, uma grade equilibrada, e a partir do sexto semestre uma grade totalmente desequilibrada, uma grade que não acompanha aquilo que a gente está vendo.”*

A avaliação que o aluno faz acerca do ensino-aprendizagem no Curso de Letras-Francês, de modo geral é bastante pertinente, sobretudo ao fazer referência à distribuição das disciplinas. Isso, efetivamente pode afetar a aprendizagem da língua francesa. Considerando que para aprender uma LE o aprendiz necessita estar em condições de fazer um investimento pessoal em direção ao conhecimento (NORTON, 2013), esse investimento está diretamente relacionado aos recursos pessoais mesclados com as possibilidades socioafetivas. É pertinente ressaltar que a aprendizagem vai acontecendo à medida que o aluno vai construindo uma série de significados que são resultados das interações que ele fez e continua fazendo em seu contexto socioa-

---

<sup>52</sup> Não é objetivo aqui aprofundar nas discussões sobre esse tema, mas apenas situá-lo brevemente, pois a meu ver, esse seria um tema que merece estudos futuros.

fetivo. E se ele não o faz, não há como avançar na aprendizagem. Assim, ao avaliar o ensino, Bernardo é enfático.

**Bernardo:** *“Bom, de uma forma geral, eu considero muito bom, comparando com o Danielle Mitterrand<sup>53</sup>, é praticamente o Danielle Mitterrand só que na graduação, com um diferencial de que aqui eu achei muito mais puxado do que lá, em termos de exercícios, em termos de atividades, de avaliação e tudo. Eu achei muito mais pesado do que lá, mas não de uma maneira negativa, de uma maneira muito positiva, inclusive eu já esperava isso, por isso mesmo que eu achei bom, porque realmente é um curso que forma professores de francês, então a gente precisa ter uma boa base do ensino da língua.”*

O aprendiz, ao comparar a universidade (onde estuda atualmente) ao centro de línguas (lugar onde estudou sete níveis da LF), reconhece a academia como um espaço para se ter uma boa base do ensino da língua para a formação de professores. Nessa perspectiva, oferecer oportunidades para que eles possam tomar consciência de suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas é importante, a fim de torná-los professores mais críticos e reflexivos na tarefa de ajudar outras pessoas a aprender uma LE.

Nesse sentido, ao serem questionados, em entrevista, acerca do construto aluno reflexivo, através da pergunta: Pra você, o que é um aluno reflexivo? Os participantes ressaltaram:

**JC:** *“Não aceitar só e aquilo que o professor está passando. Tentar ver o que ele está passando, mas buscar daquilo fora do que o professor falou e tentar de alguma forma se eu achar que estar errado eu vou lá discutir com ele, discutir é conversar, é dialogar com ele. Eu acho que é isso. É sempre estar estudando a língua.”*

**Carlos Rufino:** *“O aluno reflexivo é aquele que pensa, que sabe da importância, que reconhece a importância da língua estrangeira na sua vida, que busca aprender da melhor forma possível e age, é responsável e interage nas aulas com o professor. Acho que não me considero um aluno reflexivo.”*

**Carla:** *“Eu acho que é aquele que vai atrás, que não se contenta apenas*

---

<sup>53</sup> Danielle Mitterrand é um centro estadual de língua francesa (cf. descrição do centro no capítulo metodológico).

*com o que o professor passa em sala de aula, ele tenta ir além, buscar novos conhecimentos, novas formas pra ele mesmo aprender aquilo que está sendo repassado em sala de aula.”*

**Kim:** *“Bem, para mim, um aluno reflexivo é aquele que não sabe a língua, mas toda vez que o professor falar alguma coisa diferente, ele busca refletir, ele busca saber o significado. Então, ele não fica só naquela ideia de o professor estar falando uma coisa que não está entendendo e não procura saber o que é. Então, desse jeito pra mim, o aluno ele aprende mais. Se o aluno não for reflexivo, ele vai entrar no curso e sair sem saber nada. Eu acho que o aluno reflexivo é aquele aluno que questiona, que dá trabalho para o professor (risos).”*

Diante dos excertos apresentados, vale ressaltar que a ideia apresentada pelos participantes, no tocante ao aluno reflexivo, não divergem ao construto professor reflexivo evidenciado por Perrenoud (2002), pois de acordo com eles, trata-se de um aluno que pensa, que procura refletir sobre a língua, reconhece a importância da LE na sua vida, é o aluno que não se contenta apenas com o que o professor passa na sala de aula, enfim, o aluno reflexivo está sempre em busca de novos conhecimentos. Assim, questionados sobre se considerarem alunos reflexivos, em resposta ao QI, todos revelaram serem reflexivos, com exceção de JC.

**JC:** *“Nas aulas de francês não sou nenhum pouco reflexiva, prefiro ficar na minha.”*

Entretanto, ao ser entrevistada, percebo que JC muda seu ponto de vista, embora não revele claramente ser reflexiva, mas a partir do seu relato percebo que a participante reconstrói sua identidade e ressalta já ser reflexiva.

**JC:** *“Muito mais do que no começo. Acho que... Poxa, eu estou terminando um curso, já estou há quatro anos estudando praticamente o francês, né? Vou sair da universidade sem falar “nada”? (entre aspas) Poxa! Eu preciso melhorar, né? Pra mim, eu preciso me sentir bem com essa língua, por isso eu fui atrás pra melhorar.”*

As respostas sobre construto aluno reflexivo são bastante pertinentes e estão em consonância ao construto professor reflexivo, pois ao serem questionados, em entrevista, a responderem como seria o

professor ideal de LE, os participantes foram unânimes em ressaltar que não existe este profissional ideal, contudo, ao descreverem-no, percebo evidências das características do profissional reflexivo.

**JC:** *“Bom, um professor acho que para ser ideal, teria que ver todos os seus alunos, não focar apenas naqueles que já sabem, tentar ver o nível da turma, tentar trazer o aluno que está mais fora, que não sabe praticamente nada do francês, trazê-lo pro meio dos que sabem, mesmo sabendo que ele não sabe. Acho que dessa forma o professor tem que dar mais atenção aos alunos. Se o professor não está nem aí pro aluno, ele não está nem aí pra disciplina. Eu acho que é uma troca, se o professor está tentando trazer o aluno pra língua e o aluno não quiser, também aí já é difícil.”*

**Bernardo Alves:** *“Bem! Ideal, ideal, aquele modelo de professor eu acredito que não tenha porque cada um é cada um, mas se eu fosse conceber esse professor assim, com certeza, ele faria muita interação em sua sala, ele seria muito comunicativo. Esse professor seria de fato o mediador de conhecimento, ele não seria só aquele que chega lá e põe as regras de gramática no quadro; seria mesmo um professor que auxilia o aluno a ir fazer.”*

**Carlos Rufino:** *“Então, de acordo com o que nós já trabalhamos em Didática, por exemplo, já estudamos várias abordagens, inclusive a abordagem comunicativa. A gente aprendeu muito sobre essa questão sobre o perfil do professor, o perfil do aluno. E algo que eu aprendi que eu possa trazer, se um dia eu me tornar professor de francês, é saber que o verdadeiro professor de língua estrangeira é aquele que traz a realidade do aluno para a sala de aula para ser trabalhada e busca conhecer as necessidades do aluno.”*

**Kim:** *“Então o profissional ideal tem que ter uma boa didática e saber um pouco mais sobre o francês porque não adianta ter uma boa didática e não saber falar francês e tem que ter um meio termo. Tem que saber falar francês corretamente, não precisa ser como nativo porque tem muitos professores bons (risos) e que não são fluentes, mas que tem uma boa didática e que também já fizeram muitos alunos aprender o francês e eu tenho por base os meus colegas.”*

Com base nas respostas dadas pelos participantes, observo que em certos momentos a descrição de professor ideal apresentada converge com o conceito de professor reflexivo. Moita Lopes (2002a) assegura que professores reflexivos são capazes de reconstruir seus conhecimentos e, conseqüentemente, serem agentes de sua própria prática. Nessa mesma direção, Freire (2011) alude que apenas com a reflexão de sua prática e com o pensar e agir crítico é que o professor será capaz de pensar de maneira crítica sua prática de ontem ou de hoje e melhorá-la para o amanhã.

De acordo com Perrenoud (2002, p. 44), um profissional reflexivo “não se limita ao que aprendeu no período da formação inicial, nem que aprendeu em seus primeiros anos de prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica”. O autor ressalta ainda que professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro e avalia frequentemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes.

Ao serem questionados, através do QF2, a definir o construto professor reflexivo, os participantes convergem, sobretudo com Freire (2011), o qual alude que:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2011, p. 83).

Com base na citação e considerando o relato dos alunos, percebo que esses utilizam expressões que se assemelham às premissas freirianas, como “o professor reflexivo é aquele que está em consonância com seus alunos”, “possa contribuir com seus alunos na descoberta desses conhecimentos que os habilitem a ser autônomos e críticos”, “promove a reflexão nos seus educandos”.

*JC: “Como já havia dito, o professor reflexivo é aquele que está em consonância com seus alunos, é aquele professor que procura sempre melhorar, que procura está sempre atualizado para poder ficar preparado para futuros questionamentos de seus alunos.”*

**Carla:** *“Um professor reflexivo é aquele capaz de auxiliar o aluno na construção do conhecimento, que busca seu constante aperfeiçoamento e preocupa-se com a própria formação, para que possa contribuir com seus alunos na descoberta desses conhecimentos que os habilitem a ser autônomos e críticos.”*

**Celine:** *“Eu acredito que o professor reflexivo seja aquele que pensa sobre as necessidades dos alunos e sobre suas próprias necessidades no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o que é preciso mudar, como fazer essa mudança, o que está dando certo e porque está dando certo para que ele possa compreender de que forma os alunos aprendem e assim tornar o processo de ensinar mais interativo e eficaz.”*

**Kim:** *“Um professor reflexivo a meu ver é aquele que se coloca no lugar do aluno e tenta transmitir da melhor forma possível o conteúdo para o aluno tentando sempre aprimorar suas práticas pedagógicas e prestar mais atenção com os alunos que tem mais dificuldades que os outros.”*

**BernardoAlves:** *“Na minha opinião, o professor reflexivo é aquele professor que, de fato, reflete sobre si próprio, sobre sua prática mas que, além disso, também promove a reflexão nos seus educandos. O professor que faz um planejamento e que o modifica de acordo com as necessidades dos seus alunos. É o professor que se importa de fato em construir o conhecimento dentro da sala de aula e não apenas em repassar um conteúdo e cumprir carga horária (como existem muitos tanto na academia quanto fora dela).”*

A definição dada por Bernardo remete sobretudo às premissas de Perrenoud (2002), o qual ressalta que é preciso inserir a postura reflexiva na identidade profissional dos professores, primeiramente para “livrá-los do trabalho prescrito, para convidá-los a construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática do ambiente, dos limites próprios de cada instituição, bem como dos obstáculos”. Vejo, nesse sentido, que Bernardo já coloca em prática a postura reflexiva, pois ao ser convidado a avaliar sua prática pedagógica, em entrevista ele revela:

**Bernardo:** *“Então, o curso de Letras me ajudou muito nisso e, avaliando a minha prática de uma forma geral, eu tenho muito que aprender e eu percebo isso todos os dias, seja por questões que os alunos colocam que eu não sei responder na hora, seja pelo planejamento que eu faço,*

*mas há coisas que não prevejo que eu deveria ter previsto. Por exemplo, se estou explicando algum ponto gramatical ou cultural e os alunos perguntam: “professor, mas isso não poderia ser isso?” Aí eu fico pensando... Puxa! Não tinha previsto, mas eu preciso dar um jeito de responder na hora, então olhando rápido dá pra gente avaliar e dar uma resposta, mas há vezes que não dá e às vezes alguns aspectos ainda dá pra melhorar e muito ainda. A gente pode planejar, a gente pode fazer o roteiro e tudo, colocar o que a gente vai trabalhar daqui até aqui, mas na hora não é o que acontece, não é o que a gente planejou. Os alunos falam, eles perguntam eles colocam coisas que a gente não tinha previsto então, realmente, a sala de aula é um espaço extremamente imprevisível! Então, eu acredito que ainda tenho muito que aprender, mas de uma forma geral, a prática tem sido bem boa, uma experiência bem marcante.”*

Ancorando-me nas reflexões do participante Bernardo ao avaliar sua prática pedagógica e considerar a sala de aula como um espaço imprevisível, compreendi que houve uma reflexão crítica do professor/aprendiz, pois se considerarmos a prática reflexiva como um propósito claro que inclui os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais (PIMENTA; GHEDIN, 2002), vejo que Bernardo se implicou na ação, participou de uma atividade social e tomou decisões frente a ela.

Nessa vertente, junto a Perrenoud (2002), entendo que o profissional reflexivo aceita fazer parte do problema, refletindo sobre os vários desafios enfrentados na sua prática cotidiana.

Ele reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias, com o tempo que se vai e com a cooperação, assim como reflete sobre sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes seus gestos técnicos (PERRENOUD, 2002, p. 198).

A prática reflexiva propõe uma mudança de perspectiva em que as ações do professor não são consideradas como construto plenamente ideal e imutável, elaborados pela formação. O não saber faz parte de sua realidade, mas é necessário transcendê-lo, não limitá-lo. Por isso, Bernardo Alves é enfático ao dizer:

**Bernardo Alves:** “Não tinha previsto, mas eu preciso dar um jeito de responder na hora, então olhando rápido dá pra gente avaliar e dar uma resposta, mas há vezes que não dá e às vezes alguns aspectos ainda dá pra melhorar e muito ainda.”

Nesse sentido, vejo que o contexto efetivo da profissão é vivenciado não apenas para a aplicação dos elementos da formação, mas como oportunidade para ser aprimorado a partir da reflexão sobre essa realidade, uma vez que:

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções (PERRENOUD, 2002, p.13).

Ressalta-se que o autor conceitua a prática reflexiva a partir de uma concepção de caráter profissional, ressaltando a experiência e reflexão sobre a prática como norteadores de um aprimoramento do próprio *savoir-faire*. Essa reflexão se faz dentro do que se tem como real do cotidiano da profissional.

Concluo este tópico retomando a epígrafe que ilustrou o capítulo metodológico: “Uma Pesquisa-Ação (P-A) chega ao fim quando o problema inicial é resolvido, se é que pode realmente sê-lo. Somente as pessoas a ele ligadas podem por fim afirmá-lo” (BARBIER, 2007, p. 144). Nesse sentido, enquanto professora-pesquisadora deste estudo, posso afirmar que o problema apenas começou, ou seja, apenas semeiei uma semente e espero que o terreno onde a plantei seja tão arenoso que possa dar bons frutos. É como vejo a P-A, semelhante a uma semente que tem o seu tempo necessário para fecundar, transformar-se numa planta, crescer e dar bons frutos.

Este tipo de investigação me possibilitou visualizar resultados concretos das mudanças que acontecem na prática, entretanto, é necessário um tempo para sua implantação e amadurecimento. Ressalto também o meu encanto com a P-A, embora trabalhosa, mas não posso deixar de ressaltar que a aplicação desta investigação é apaixonante,

pois pude construir conhecimentos tal como os alunos aqui envolvidos e tive a certeza que me transformei através das trocas das experiências e dos momentos de interações com os participantes. Ressalto, ainda, que a P-A tem muito a contribuir para a área da educação e em especial da Linguística Aplicada, uma vez que permite a todos os envolvidos atuarem e refletirem sobre suas ações, além de apontar maneiras ou possíveis soluções para os problemas que podem afetar de forma negativa o ensino-aprendizagem de uma LE.

Nesse sentido, o presente trabalho atingiu seu objetivo principal de promover e refletir sobre os gêneros discursivos escritos/orais desenvolvidos através de sequências didáticas, como elemento propiciador para desenvolver a interação crítico-reflexiva dos alunos do curso de Letras-Francês de uma instituição pública do Amapá. Os participantes puderam praticar a língua francesa através de diversas e diferentes atividades implicando dois gêneros discursivos, a saber, poema e entrevista. A aplicação desses dois gêneros propiciou o uso efetivo da LE bem como reflexões acerca da língua(gem).

Na quinta e última seção, apresento algumas reflexões concernentes ao percurso dessa P-A.

# 5

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento, nesta última seção, algumas considerações acerca deste estudo. Assim, na primeira seção retomo os objetivos e as perguntas que nortearam a pesquisa. Na segunda, discuto as contribuições e reflexões desta investigação, e na terceira e última seção aponto as limitações do estudo, bem como as perspectivas para novas pesquisas.

### 5.1 RETOMADA DOS OBJETIVOS E DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Como mostrado na introdução, este estudo teve como objetivo geral analisar o uso de gêneros discursivos escritos/orais como propiciador do engajamento discursivo dos alunos na língua francesa, visando ao desenvolvimento da interação comunicativa e crítico-reflexiva, e como objetivos específicos: 1) identificar de que forma os alunos interagem comunicativamente na língua francesa mediante os gêneros discursivos escritos/orais; 2) explorar a contribuição dos gêneros discursivos escritos/orais para aprendizagem significativa da LE; 3) discutir e refletir sobre o papel do professor em formação no curso de Letras-Francês.

A fim de investigar o processo de formação inicial dos professores de Francês Língua Estrangeira (FLE), as perguntas de pesquisa norteadoras deste estudo são: (1) De que maneira os gêneros discursivos escritos/orais podem propiciar a formação crítico-reflexiva junto aos estudantes de licenciatura do Curso de Letras-Francês? (2) Como esse tipo de formação pode contribuir para a (re)construção das identidades desses estudantes, futuros professores de FLE, em um contex-

to de fronteira?

As questões acima motivaram meu olhar como pesquisadora, pois sou professora de futuros professores de FLE em uma instituição de ensino superior, e este estudo me permitiu realizar um trabalho mais eficaz, motivar os futuros professores de FLE além de contribuir para um ensino mais crítico e reflexivo.

No que tange à primeira pergunta, a qual buscou indagar de que maneira os gêneros discursivos escritos/orais podem propiciar a formação crítico-reflexiva junto aos estudantes do Curso de Letras-Francês, sublinho que nem todos os participantes desta pesquisa iniciaram o curso de Letras/Francês com conhecimento na língua-alvo, muitos já haviam tido contato com a LF em Centro de língua ou morado na Guiana Francesa. Como já explicitado anteriormente, os participantes deste estudo são professores em formação e buscam não somente uma formação na língua francesa, mas na língua portuguesa também, haja vista que o Curso de Letras-Francês tem habilitação em língua portuguesa, língua francesa e suas respectivas literaturas. Assim, a entrada no curso de Letras-Francês pode ser muitas vezes frustrante, para alguns, pois como mostram os dados, muitos dos participantes não se identificam com a LE.

Ademais, os alunos que já entram no curso de Letras-Francês com um nível de conhecimento linguístico mais desenvolvido, ou por terem contato com familiares e amigos que moram na Guiana Francesa, departamento francês que faz fronteira com o estado do Amapá, ou por terem estudado em Centro de línguas são, a meu ver, exemplos para que outros alunos (não detentores do saber) invistam na LE, tal investimento, sem dúvida contribuirá para a construção de identidades.

Constatou-se que os gêneros discursivos escritos/orais são imprescindíveis para auxiliar no desenvolvimento da formação crítico-reflexiva, uma vez que fazem parte do cotidiano dos estudantes, além de colaborar para sair um pouco da rotina de sala de aula.

Contudo, cabe ao professor escolher e adequar o tema, a fim de incentivar o aluno a escrever, a falar, a demonstrar sua interação com o mundo, através dos diversos gêneros que nos cercam, pois, a meu ver, só haverá um bom desenvolvimento da formação crítico-reflexiva quando o aluno perceber que é na prática de sala de aula que isso ocorrerá. Convém, ainda, ao professor, criar possibilidades para que o

aluno perceba a multiplicidade de usos e funções da língua, de modo que possa ser um usuário competente da língua, praticando e adaptando a linguagem em diferentes situações de uso, através dos gêneros discursivos escritos/orais.

A pesquisa apontou, ainda, que a temática dos gêneros foram cruciais para que os participantes desta investigação atuassem ativamente durante a realização deste estudo, pois promoveu o ensino-aprendizagem do aluno em várias dimensões, trabalhando a interação comunicativa na língua estrangeira, para enfrentar não só as tarefas escolares, mas também, os desafios da sociedade na qual eles vivem. E, em um contexto de fronteira, o domínio da língua francesa é determinante para efetivação de diálogos, sejam eles políticos, econômicos, sociais ou culturais, para interagirem discursivamente, os indivíduos precisam saber se expressar em diversas situações e, portanto, dominar os gêneros das diferentes esferas sociodiscursivas.

A formação inicial deve propiciar aos estudantes, futuros professores de FLE, atividades que os ajudem a desenvolver as mais variadas competências para que, na sua atuação, o professor possa oferecer um ensino de qualidade para seus alunos.

Retomando a segunda pergunta de pesquisa, a qual objetivou investigar como esse tipo de formação pode contribuir para a (re)construção das identidades destes estudantes, futuros professores de FLE, em um contexto de fronteira, os dados analisados revelam que os alunos participantes deste estudo possuem visão não estereotipada a respeito do papel do erro na aprendizagem de uma LE, considerando-o como um elemento natural do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa visão evidencia o engajamento dos aprendizes a participarem e atuarem cada vez mais nas aulas de francês.

Observou-se, também, durante a realização desta investigação, que os professores-alunos ao usarem os gêneros discursivos nas aulas de FLE, através de sequências didáticas, atuaram na referida língua em ações de língua(gem) escrita e oral, e foram capazes de realizar as atividades propostas, muitas vezes desafiadoras. A meu ver, tal situação favoreceu a aprendizagem da língua francesa porque proporcionou aos aprendizes situações de uso da língua nas modalidades oral e escrita, além de aumentar seu conhecimento de mundo e sua autoestima durante o processo de ensino-aprendizagem, o que possibilitou

que a língua se tornasse menos estrangeira contribuindo positivamente no processo de re(construção) das identidades desses aprendizes, futuros professores de FLE.

## 5.2 IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Este estudo, na modalidade de Pesquisa-Ação, teve como objetivo analisar o uso de gêneros discursivos escritos/orais como propiciador do engajamento discursivo dos alunos na língua francesa, visando ao desenvolvimento da interação crítico-reflexiva. Por isso, traz construtos teóricos sobre gêneros discursivos, questões identitárias e a prática reflexiva para que o uso dos gêneros discursivos escritos e orais seja entendido como instrumento pedagógico, necessário e indispensável, para que o FLE se dê de forma mais contextualizada, dinâmica e engajada.

Esta pesquisa, ainda que limitada a alguns participantes dentro de um contexto determinado, contribui para uma reflexão crítica dos professores que trabalham na formação pedagógica de uma LE no ensino superior e para os professores/alunos. Para os primeiros, possibilita repensar o próprio curso em que atuam, suas práticas e que tipo de professores estão formando. Para os professores/estudantes, propicia a conscientização da necessidade de serem sujeitos de suas próprias práticas docentes, não somente reproduzindo o ensino tradicional. Assim, tendo em vista a discussão dos dados neste trabalho, é pertinente ressaltar que os resultados das análises possam servir de contribuições para se pensar e repensar a sala de aula de francês no curso de Letras-Francês enquanto espaço democrático de ensino/aprendizagem (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013).

## 5.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A coleta de registro desta investigação iniciou no final do segundo semestre de 2014. Como os professores já estavam concluindo suas cargas horárias, cediam-me facilmente os horários para a aplicação desta pesquisa, logo pude concluir a Sequência Didática 1 (SD1) juntamente com o fechamento do referido semestre, que se deu no final do mês de janeiro de 2015. Assim, para a aplicação da Sequência Didática 2 (SD2) foi preciso esperar o início do primeiro semestre letivo de

2015, que aconteceu no início de março de 2015, foi preciso aguardar também a disposição de horários para que eu pudesse dar continuidade a minha investigação, pois sempre dependia que um dos três professores de francês cedesse espaços para a realização deste estudo de atividades práticas, o que nem sempre era possível.

Sendo início de semestre, os horários a serem concedidos a mim, a fim de que eu aplicasse a SD2, eram mais escassos, por isso eu temia que o andamento desta investigação fosse prejudicado com a greve prevista para acontecer no final do mês de maio. Um dia antes de a greve ser deflagrada, conseguimos realizar a entrevista oral, no entanto, ainda seriam necessários pelo menos quatro encontros, já que precisaríamos fazer o trabalho de transcrição e de retextualização, para então concluirmos a entrevista escrita.

Eu tinha a plena certeza que com a greve seria quase impossível continuar a pesquisa com o mesmo número de participantes, ainda que definíssemos outro lugar para nossos encontros, já que os portões da universidade estariam fechados, pois uma grande parte dos alunos não reside na capital e outros já haviam se programado para rever familiares fora da capital.

Desta forma, o pequeno número de participantes limitaria o alcance das conclusões deste estudo. Isso me angustiava enormemente; ao perceberem minha angústia, os participantes sugeriram que os encontros acontecessem virtualmente, até porque eles estavam também ansiosos para ver o resultado final. De fato, a solução encontrada por eles para concluirmos este estudo foi de grande importância.

Embora os encontros virtuais tenham sido a “solução” para concluirmos a SD2, pude perceber que com esse procedimento houve algumas limitações, já que muitos participantes não enviavam as atividades no prazo previsto e outros não conseguiam enviá-las por conta da internet, que funciona precariamente em algumas cidades no estado do Amapá. Nesse sentido, os dados levantados com as últimas atividades da SD2 ficaram centrados em alguns participantes, conforme pode ser percebido na análise de dados.

Apesar das limitações, a meu ver os resultados foram positivos e os objetivos deste estudo foram alcançados. Entendo, dessa forma, que por meio desta investigação outros professores de FLE possam ter um olhar diferente sobre o ensino-aprendizagem da língua francesa, sobretudo por ser uma língua ensinada em uma região de fronteira.

## 5.4 PERSPECTIVAS PARA FUTUROS ESTUDOS

As limitações desta investigação levantaram alguns questionamentos que demandam outros estudos. Os dados analisados revelaram várias crenças dos alunos, futuros professores de FLE. Nesse sentido, estudos futuros poderiam complementar este trabalho, explorando o conceito de crenças, visto que algumas delas podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem; no entanto, outras podem ser um obstáculo para que isso não aconteça, além de veicularem ideologias que contribuem para que o conhecimento de LE seja instrumento de manutenção de classes dominantes. Devido a isso, verifica-se a importância de um estudo sobre essa temática, a fim de que professores e alunos estejam conscientes de suas próprias crenças e possam ressignificá-las.

Outro ponto a ser sugerido como estudo futuro é o uso de gêneros discursivos multimodais que possam ser adaptados à formação de professores de línguas, com a intenção de se desenvolver a interação crítico-reflexiva.

Entendo que o tema proposto como objeto de estudo é de grande importância para o ensino-aprendizagem do FLE, sobretudo no Amapá, pois um melhor conhecimento sobre o assunto aqui apresentado ajudará a melhor formar futuros professores e a motivar os alunos a aprenderem o francês numa região de fronteira.

Diante disso, deseja-se que o referido trabalho possa contribuir para a construção de pistas pedagógicas que servirão como recursos para uma elaboração de políticas educativas transfronteiriças; uma reflexão no projeto político pedagógico do curso de Letras-Francês da universidade onde esta pesquisa foi aplicada, assim como, uma melhor formação dos professores de FLE.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. I. In: CAUSA, M. (org). **Réflexion autour de l'identité professionnelle**: un projet de formation. *FDFM - Recherches et Applications*, n. 41. Paris: Cle International, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética** (A teoria do Romance). São Paulo: Editora Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M.; Volochínov, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Libier Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os Gêneros do Discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP/LAEL, 2001.
- BARROS, S. M; ASSIS PETERSON, A. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006a.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006b.
- BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a

- subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 83-118.
- BOHN, H. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**, Recife: UPE, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.
- BRANDÃO, H. N. (Org.). **Gêneros do discurso na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN/Língua Estrangeira (3º e 4º ciclos)**. Brasília, MEC/SEF. 1998.
- BUARQUE, H. F. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 13. ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1985.
- CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: CLE Internacional, 2001.
- AVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a Prática como Fonte de Temas para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 179-184.
- CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudanças: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercados das Letras, 2003.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.
- COUTO, A. A. O Ensino do francês no Amapá: fatores que motivam seu aprendizado. In: **II CIDS Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística: Diversidade Linguística e Políticas de Ensino**. Belém, Pará, Brasil, 2012.
- DAHLET, P. Se former en langues, un projet d'être. In: **Synergies Brésil**, n. 6, Actes du XV Congrès Brésilien des Professeurs de Français (3-7 août 2003, Belém). Belém-Saint-Etienne: FBPF/GERFLINT, p. 11-32 2004.
- DE GRANDE, P. B. Construções de Identidades Profissionais na Interação: algumas implicações para a formação continuada do profes-

- sor. **Revista Forum Linguístico**, v. 8, n. 2, p. 145-158, jul./dez. 2011. Disponível online.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Coleção Tópicos em Linguagem)
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução e notas de Haideé de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1959.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para a oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos, SP: EDUSCar, 2004.
- FIGUEIREDO, L. I. B. **Gêneros discursivos, textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de Língua Portuguesa e os Parâmetros em Ação**. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC - SP/LAEL, 2005.
- FIGUEREDO, C. J. Interação, dialogismo e identidades: como esses elementos integram as práticas de ensinar e de aprender em um contexto de sala de aula de inglês como L2/LE. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de Línguas na Contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- FINO, C. N.; SOUSA, J. M. Alterar o currículo: mudar a identidade. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 1, n. 2, p. 233-250, 2003.
- FLICK. U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- GREGOLIN, M. R. Identidade. Objeto não identificado? **Estudos da lingua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 1, p. 81-87, 2008.
- GRIGOLLETO, M. Língua, Discurso e Identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 9, p. 213-227, 2007.
- HALL, S. **Identidade e pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 7-46 e p. 77-89.
- KIYTSIOCLU-VLACHOU, C. Les biensfaits de l'erreur. In: **Le Français dans le Monde**, 315, p. 30-31, 2003.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: [www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm](http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm). Acesso em: 20 out. 2013.
- \_\_\_\_\_. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares - Volume II**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- MALDANER, O. A. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: ALVES DE SOUZA, J. V (org). **Formação de professores para a educação básica**. Minas Gerais: Editora Autên-

tica, 2007, p. 211-233.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.;

MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2003.

MASTRELLA, M. R. **A Relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa**: um estudo de caso. 2002. Dissertação. Mestrado em Letras e Linguística. Faculdade de Letras, UFG.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras**: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem. Campinas: Pontes, 2011, p. 223-258.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino-aprendizagem de Línguas**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: Práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Línguas, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124; p. 127-164.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2002a.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: Elementos para uma discussão no campo

- aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002b, p. 303-332.
- MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002c.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 13-38.
- MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula**: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação. Mestrado em Linguística. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas. Universidade de Brasília, 2000. p. 4-9.
- NORTON, B. **Identity and language learning**: gender ethnicity and educational change. Londres: Longman, 2000.
- NORTON, B. Identidade, Letramento e Ensino de Línguas em Diferentes Partes do Mundo. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: Práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.
- OLIVEIRA, A. P. Abordagens alternativas no ensino de inglês. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 141-149.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

- \_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- PIERRA, G. **Le corps, la voix, le texte: arte da linguagem em língua estrangeira.** Paris: L'Harmattan, 2006.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.
- PORCHER, Louis. **L'enseignement des langues étrangères.** Paris: Hachette, 2004.
- PRÉVERT, J. **Paroles.** Collection Folio. Paris: Éditions Gallimard, 1949.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- REIS, M. G. M. **O texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira.** Tese. Doutorado em Letras. 259f. FFLCH-USP. São Paulo, 2008.
- RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.). **Second Language Teacher Education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (orgs.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores.** São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008. p. 15-34.
- ROJO, R. H. R. (no prelo) **Gêneros textuais.** Londrina: Editora Aymará, 2010.
- ROJO, R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012, p. 7-31.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 231-264.

- SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.
- TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Ano 5, n. 2, p. 6-23, dez. 2006a.
- \_\_\_\_\_. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006b, p. 219-231.
- \_\_\_\_\_. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: Linhas e Entrelinhas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 7-72.
- ZACHARIAS, N. T. Acknowledging Learner Multiple Identities in the EFL Classroom. **K@ata**, v. 12, n. 1, p. 26-41, 2011.



Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Paulo Freire (2000)

