



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ANTÔNIO FELIPE ARAGÃO DOS SANTOS

**A MORFOGÊNESE DO AGIR PROFESSORAL NO DISCURSO DO
PROFESSOR EM FORMAÇÃO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA
FRANCESA**

FORTALEZA
2014

ANTÔNIO FELIPE ARAGÃO DOS SANTOS

A MORFOGÊNESE DO AGIR PROFESSORAL NO DISCURSO DO PROFESSOR
EM FORMAÇÃO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S233m Santos, Antônio Felipe Aragão dos.
A morfogênese do agir professoral no discurso do professor em formação sobre ensino de
língua francesa / Antônio Felipe Aragão dos Santos. – 2014.
245 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese(doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento
de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Linguística.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

1.Língua francesa – Estudo e ensino(Estágio) – Fortaleza(CE). 2.Professores de francês –
Formação – Fortaleza(CE). 3.Estagiários(Letras) – Fortaleza(CE) – Atitudes. 4.Prática de ensino
– Fortaleza(CE). 5.Representações sociais. I. Título.

CDD
448.007118131

ANTÔNIO FELIPE ARAGÃO DOS SANTOS

A MORFOGÊNESE DO AGIR PROFESSORAL NO DISCURSO DO PROFESSOR
EM FORMAÇÃO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Aprovada em 28 / 10 / 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof.a. Dr.a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará – (UFC)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (Avaliador Externo)

Universidade de Brasília – (UnB)

Prof.a. Dra. Ana Maria Iorio Dias (Avaliadora Externa)

Universidade Federal do Ceará – (UFC)

Prof.a. Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Avaliadora Externa)

Universidade Federal da Paraíba – (UFPB)

Prof.a. Dra. Mônica de Sousa Serafim (Avaliadora Interna)

Universidade Federal do Ceará – (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, que me permitiu realizar esta tarefa;

À minha professora orientadora Eulália Leurquin, pela paciência e pelas sugestões fundamentais para o sucesso desta pesquisa;

Às minhas professoras Rozania Moraes e Alba Liarth, ambas do período da graduação em Letras Português/Francês da Universidade Estadual do Ceará, pelo incentivo a seguir a carreira docente, principalmente como professor de Língua Francesa;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, por compartilharem seus conhecimentos durante as disciplinas cursadas;

Aos alunos estagiários que se disponibilizaram a ter suas práticas registradas, sendo de participação fundamental para a composição do corpus desta pesquisa;

À minha esposa, pela paciência, compreensão e força dada nos momentos difíceis da pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração desta tese.

“todo mundo durante o colégio na vida escolar digamos assim tem a influência de algum professor sempre leva isso e...se eu tô em Letras hoje é justamente por causa de um professor meu da época de colégio que olhava pra mim e dizia Márcia tu tem que fazer Letras tu nasceu pra ser professora...eu nunca vi isso pra mim eu nasci pra ser jornalista mas ele sempre disse isso pra mim...e eu acho que peguei muito desse meu professor que ele era professor de português e de literatura”
(estagiária Márcia)

RESUMO

Esta tese traz um estudo sobre a construção do agir professoral dos estudantes estagiários do curso de Letras Francês da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Estadual do Ceará. Analisamos os discursos que direta ou indiretamente poderiam influenciar a prática dos estagiários. Buscamos em Moscovici (2009) o conceito de Representações Sociais, adotando, assim, uma perspectiva social ao estudar o agir do professor em sala de aula. Acreditamos que estas representações podem ser construídas tanto fora quanto dentro do universo acadêmico e devem ser estudadas durante o curso de graduação como prática reflexiva. Amparados em aportes do Interacionismo Sociodiscursivo cujo principal representante é Bronckart (1996), analisamos discursos produzidos por seis alunos da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Francesa sobre sua prática em sala de aula. Utilizando a metodologia da autoconfrontação, analisamos os discursos produzidos pelos estagiários e identificamos como as representações construídas antes do curso de Letras participam da formação do saber docente. Utilizamos também os estudos de Foucault sobre formação discursiva, buscando compreender como enunciados de diferentes formações discursivas participam da construção do agir professoral dos estagiários. Pretendemos trazer uma importante contribuição na formação de professores de língua estrangeira, com uma abordagem que considere as representações dos próprios professores como ponto de partida para a sua própria formação.

Palavras-chave: formação docente, agir professoral, discurso, representação.

ABSTRACT

This thesis presents a study about the construction of professorial act of trainee students of French Arts at the Universidade Federal do Ceará and the Universidade Estadual do Ceará. We analyzed speeches that could directly or indirectly influence the practice of trainees. We sought in Moscovici (2009) the concept of social representations, thus adopting a social perspective to study the action of the teacher in the classroom. We believe that these representations can be built both inside and outside the academic world and should be studied during the graduation courses as reflective practice. Supported in the pillars of Socio-discursive Interactionism whose main representative is Bronckart (1996), we analyzed discourses produced by six students of the discipline of supervised traineeship in French language on their practice in the classroom. Using the methodology of self-confrontation, we analyzed the discourses produced by the trainees and identified how representations constructed before the Arts course participate in the formation of teaching knowledge. We also used the studies of Foucault about discursive formation, seeking to understand how utterances of different discursive formations participates in building the professorial act of trainees. We intend to bring an important contribution in the formation of foreign language teachers, with an approach that considers the representations of teachers themselves as a starting point for your own training.

Keywords: teacher's education, professorial act, discourse, representation.

RÉSUMÉ

Cette thèse présente une étude sur la construction d'acte de professeur d'étudiants stagiaires de littérature française à l'Universidade Federal do Ceará et l'Universidade Estadual do Ceará. Nous avons analysé les discours qui pourraient influencer directement ou indirectement la pratique des stagiaires. Nous avons cherché dans Moscovici (2009), le concept de représentations sociales, adoptant ainsi un point de vue social pour étudier l'action de l'enseignant dans la salle de classe. Nous croyons que ces représentations peuvent être construites à l'intérieur et à l'extérieur du monde universitaire et doivent être étudiées pendant les cours de graduation comme pratique réflexive. Pris en charge dans les apports de l'interactionnisme Sociodiscursivo dont le principal représentant est Bronckart (1996), nous avons analysé les discours produits par six étudiants de la discipline de stage supervisé en langue française sur leur pratique en classe. En utilisant la méthode d'auto-confrontation, nous avons analysé les discours produits par les stagiaires et nous avons identifiés comme des représentations construites avant le cours de littérature participent à la formation de la connaissance de l'enseignement. Nous avons utilisé également les études de Foucault sur la formation discursive, en cherchant à comprendre comment les énoncés de différentes formations discursives participent à la construction de l'acte de professeur des stagiaires. Nous avons l'intention d'apporter une contribution importante dans la formation des enseignants de langues étrangères, avec une approche qui considère les représentations des enseignants eux-mêmes comme un point de départ pour leur propre formation.

Mots-clés: formation des enseignants, agir professoral, discours, représentation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Concorrência por vagas na CCF nos anos de 2009.1 a 2014.1.....	35
Gráfico 2 – Concorrência por vagas no NL no ano de 2011.1.....	37
Gráfico 3 - Procura pelo curso de Letras Português-Francês na UFC nos anos de 2009, 2010 e 2011.....	53
Gráfico 4 – Número de vagas e nota final de corte referentes ao SiSU nos anos de 2011, 2012 e 2013 para o curso de Letras Português-Francês da UFC.....	54
Gráfico 5 - Procura pelo curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFC nos anos de 2008, 2009 e 2010.....	55
Gráfico 6 - Procura pelo curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UFC nos anos de 2008, 2009 e 2010.....	55
Gráfico 7 - Número de vagas e nota final de corte referentes ao SiSU nos anos de 2011, 2012 e 2013 para o curso de Letras Português-Inglês da UFC.....	55
Gráfico 8 - Número de vagas e nota final de corte referentes ao SiSU nos anos de 2011, 2012 e 2013 para o curso de Letras Português-Espanhol da UFC.....	56
Gráfico 9 – Procura pelo curso de Letras-Francês da UECE nos anos de 2010 a 2014.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dados de um questionário aplicado com alunos do curso de FLE da CCF e do NL.....	36
Quadro 02 - Parâmetros que definem o contexto físico em que o comportamento verbal está inserido.....	129
Quadro 03 – Parâmetros do mundo social e subjetivo envolvidos na interação comunicativa que definem o contexto físico em que o comportamento verbal está inserido.....	130
Quadro 04 - Vozes presentes no discurso à luz do ISD.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	-	Aquisição/aprendizagem de segunda língua
AUPELF	-	<i>Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française</i> (Associação das universidades parcialmente ou inteiramente de língua francesa).
CCF	-	Casa de Cultura Francesa
COMEPE	-	Comitê de ética e pesquisa
ECD	-	Estudos Críticos do Discurso
FD	-	Formação discursiva
FLE	-	Francês Língua Estrangeira
FOS	-	<i>Français avec Objectif Spécifique</i> (Francês com objetivo específico)
IES	-	Instituições de Ensino Superior
ISD	-	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LE	-	Língua estrangeira
LF	-	Língua Francesa
LP	-	Língua Portuguesa
MEC	-	Ministério da Educação
NL	-	Núcleo de Línguas
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
UECE	-	Universidade Estadual do Ceará
UFC	-	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo 1 – A língua francesa no Brasil	24
1. 2 - O ensino de língua francesa.....	32
Capítulo 2 - A formação docente em língua francesa.....	39
2.1. As pesquisas na área de ensino de línguas e formação de professores.....	67
Capítulo 3 - As representações sociais dos professores à luz da Psicologia Social.....	74
Capítulo 4 – Os saberes mobilizados no agir professoral.....	96
Capítulo 5 - O interacionismo sociodiscursivo como base teórico-metodológica para a pesquisa do agir professoral.....	119
5.1 – As bases do Interacionismo Sociodiscursivo.....	120
5.2 – Contexto de produção.....	127
5.3 – Arquitetura textual.....	133
5.3.1 - Infraestrutura geral do texto.....	133
5.3.2. – Mecanismos de textualização.....	134
5.3.3. – Mecanismos enunciativos.....	134
5.3.3.1. – Modalizações.....	135
5.3.3.2 – Vozes.....	136
Capítulo 6 – Metodologia.....	139
6.1. Metodologia de coleta de dados.....	144
6.2. Autoconfrontação com os estagiários.....	146
Capítulo 7 - Análise dos dados.....	149
7.1 Análise dos dados de Daniel.....	151
7.2 Análise dos dados de Fabiana.....	161
7.3 Análise dos dados de Fábio.....	168
7.4 Análise dos dados de Márcia.....	174
7.5 Análise dos dados de João.....	180
7.6 Análise dos dados de Diego.....	190
Capítulo 8 – Conclusões.....	201
Referências	206
Apêndice.....	215

INTRODUÇÃO

Durante as pesquisas para a elaboração da Dissertação de Mestrado, verificamos que os professores estagiários que compuseram o nosso *corpus* faziam frequentemente referências a outros professores para justificarem determinados comportamentos em sala de aula. Estes mesmos professores que serviram de modelos para o agir dos estagiários não eram necessariamente professores de língua francesa. Professores de disciplinas como português, literatura e histórica foram citados como exemplos de professores a serem seguidos.

A proposta de pesquisa desenvolvida no Mestrado focalizava nas manifestações de relações de poder existentes entre o aluno estagiário e o professor da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Francesa. Fizemos gravações de aulas ministradas por eles e, uma vez com os dados das aulas coletados, realizamos a autoconfrontação com cada um dos professores em formação¹. Este segundo momento de nossa coleta de dados foi de suma importância para que começássemos a perceber que a história de vida dos professores em formação não tinha espaço ou pelo menos não era abordada explicitamente durante as aulas do curso de licenciatura.

Quando falamos aqui em história de vida do estagiário, não estamos nos referindo apenas à história restrita ao universo acadêmico. Em outras palavras, carregamos histórias de vida familiar, profissional, social, sendo a história acadêmica mais uma instância que não deve ser deixada de lado quando se trata da formação de professores. Partindo do pressuposto de que toda palavra é ideológica, temos de dar importância para a história de vida daqueles que por meio do seu discurso contribuem para a divulgação de ideologias.

Durante as análises dos discursos dos estagiários, percebemos que ao falarem sobre sua prática durante o curso de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE), em específico sobre as aulas gravadas por nós, foram recorrentes comentários sobre o hábito de sempre repetir duas vezes as atividades de compreensão oral, de elaborar e corrigir as avaliações de tal forma, de sempre tentar se expressar em língua francesa, de terem determinadas posturas diante de situações de conflito. Estas práticas

tiveram relação com a própria história de vida dos estagiários, como a experiência como aluno, tendo professores que, por meio de suas práticas em sala de aula, contribuíram para servirem de modelos a serem seguidos.

Esta frequente referência à prática de outros professores nos fez investir no estudo da formação do agir docente em alunos estagiários de língua estrangeira. Conforme íamos desenvolvendo nossas pesquisas², o anseio por estudar a emergência do agir professoral presente no discurso do estagiário foi ganhando importância.

Outro fator importante que fez com que a ideia de se estudar a história de vida dos alunos estagiários surgisse, desdobrando-se posteriormente nesta tese, foram os três anos de estágio como professor de Francês Língua Estrangeira que tive na Universidade Estadual do Ceará. Ao refletir sobre o próprio agir docente nestes três anos como professor, percebi que discursos de outros professores permeavam as minhas práticas em sala de aula, influenciando desde a maneira de como falar com os alunos até forma de escrever na lousa.

Ao final do curso de Mestrado, estas lembranças vieram à tona, contribuindo na elaboração de um anteprojeto para a seleção para o curso de Doutorado. O objetivo inicial era analisar não apenas a influência acadêmica do curso de graduação, mas também toda história escolar do estagiário, buscando indícios de representações “fossilizadas³” pelo tempo, que estivessem presentes na prática dos professores em formação.

Utilizamos o termo agir na perspectiva do nível ontológico. Seguimos, assim, a mesma abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, entendendo o termo agir como “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p.120). Consideramos que este agir, influenciado pelas circunstâncias sócio-históricas com as quais o actante⁴ teve contato, torna-se único,

¹ Nesta tese, utilizamos os termos “professores em formação” e “estagiários” para nos referirmos aos estudantes do curso de licenciatura que estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Francesa.

² Grande parte dessas pesquisas foram/são desenvolvidas com o apoio do GEPLA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada - coordenado pela Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. O grupo de estudos se reúne semanalmente com a presença de mestrandos e doutorandos com o propósito de estudar questões relacionadas às pesquisas desenvolvidas no âmbito do Ensino-aprendizagem e da Formação de Professores, estabelecendo um diálogo com a Linha de Pesquisa Práticas discursivas e Estratégias de Textualização.

³ Discutimos aqui a ideia de representações fossilizadas no capítulo 3.

⁴ Utilizamos o termo *actante* para nos referirmos a qualquer pessoa implicada no agir.

singular. Tratamos mais especificamente do estudo deste agir singular em nosso referencial teórico.

Com a aprovação do anteprojeto e início das aulas, fomos constatando que havia outros fatores que estávamos deixando de lado ao estudar as representações dos estagiários. Com as autoconfrontações realizadas, chegamos à conclusão de que estávamos reduzindo o campo da história das representações dos estagiários ao que é estritamente acadêmico, deixando de lado, por exemplo, a história familiar e social como participante da construção das representações levadas para a prática docente. Estendemos então o foco de estudos, aumentando, assim, a complexidade de coleta e análises dos dados, nos sendo exigida a busca de teorias que pudessem dialogar com outras teorias, hibridizando, assim, nosso referencial teórico.

Acreditamos que a carreira acadêmica do professor em formação seja tão importante na configuração de sua prática em sala de aula quanto às prescrições estabelecidas durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Francesa. Em outras palavras, o professor em formação possui modelos pré-estabelecidos de como deve ser uma aula de língua estrangeira. As diversas disciplinas cursadas durante a graduação e mesmo os cursos de Francês Língua Estrangeira (FLE) que serviram de base para o conhecimento linguístico do professor em formação contribuem para a formação de um saber profissional⁵.

Recentemente, temos visto vários trabalhos que se encontram no âmbito da formação de professores em língua estrangeira. A título de exemplos, podemos citar os seguintes: Filho (1999), que traz uma coletânea de nove artigos de linguistas aplicados tratando da formação de professores de línguas. Há nesta obra a preocupação de fazer com que o professor seja um sujeito que pense e aja tomando por base uma reflexão crítica sobre a própria prática, buscando assim a valorização na formação de professores reflexivos; Richards (2006) traz uma análise da metodologia conhecida como Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras, investigando as suposições que lhe servem de base, suas origens e o percurso histórico desde que foi primeiramente proposta nos anos 1970; em Martinez e Morosov (2008), temos uma importante discussão sobre os principais métodos e abordagens no ensino de línguas estrangeiras para adolescentes e

⁵ Há neste projeto um detalhamento sobre os tipos de saberes com os quais trabalhamos.

adultos, sendo examinados, também, as formas de avaliação e o porquê de se avaliar; Martinez (2009) faz um estudo sobre os processos de aprendizagem e processos de ensino em interação, analisando em um segundo momento as metodologias que tiveram importância em didática, especialmente a abordagem comunicativa; Vanhulle (2009) estuda os processos singulares pelos quais os futuros professores elaboram saberes profissionais, tomando por base o ensino da leitura e da escrita; Leurquin (2011) apresenta resultados de pesquisas realizadas no âmbito da formação de professores de língua materna e estrangeira, trazendo uma importante reflexão sobre a formação do professor tomando por base o seu agir em sala de aula; Silva e Aragão (2013) reúnem entrevistas realizadas com trinta professores universitários formadores de professores mostrando a multiplicidade de vozes no que diz respeito à teoria e prática na formação docente.

Vários são os trabalhos desenvolvidos no GEPLA com relação à formação de professores. Como exemplos, podem ser citados: Kaline Araújo Mendes de Souza, que estudou o trabalho do professor de português como língua estrangeira; Ana Edilza Aquino, que realizou pesquisas sobre o discurso do professor sobre o ensino da gramática em sala de aula de português como língua estrangeira; Karla Maria Marques Peixoto, que tratou das atividades de linguagem de professores de língua materna em formação inicial; Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, que desenvolve pesquisas sobre gênero, ensino e formação de professores⁶.

Diante da vasta literatura que aborda o tema da formação de professores, vemos que um aspecto importante no processo de formação do profissional docente é pouco estudado: a formação do professor de língua estrangeira (francesa, em se tratando desta pesquisa) tendo como foco o seu próprio discurso⁷ sobre a sua prática docente⁸.

⁶ Título de uma obra organizada por ela que apresenta resultados de pesquisas realizadas no âmbito da descrição e análise de gêneros, do ensino de línguas e da formação de professores.

⁷ Utilizaremos a ideia de discurso estudada em Fairclough (2001, p. 90): “Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. [...] o discurso como sendo um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.” Discursos se materializam em textos que por sua vez causam efeitos e contribuem para mudanças em pessoas (crenças, atitudes etc.), ações e relações sociais (idem., 2003, p. 8). Outra concepção de discurso também considerada por nós é aquela dada por Foucault: “Discurso é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência. [...] a lei de tal série é precisamente o que chamei, até aqui,

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. (TARDIF, 2002, p. 23)

Esta redoma de vidro sobre a qual Tardif fala pode ser vista na relutância de instituições formadoras que, por meio de seus documentos prescritivos e até mesmo pelas opções teórico-metodológicas dos professores formadores, limita os horizontes de investigação quando se trata da formação docente. Teorias que não aceitam serem entrecruzadas por outras e o foco dado somente ao professor em formação são pontos que fazem com que a formação de professores continue a ser tratada como se estivesse isolada das outras áreas

Moita Lopes já ressaltava a importância de utilizar o discurso do professor como meio de se estudar o ensino: “a compreensão da natureza da linguagem é primordial na formação de todo professor” (LOPES, 2006). Lopes assinala, também, que há muitas semelhanças entre aulas de disciplinas diferentes: uma metodologia aplicada em uma aula de LE não seria tão diferente quanto à de uma aula de matemática, por exemplo. Considerando, assim, a aula como um gênero discursivo⁹, temos que existem padrões pré-estabelecidos que podem servir de parâmetros para que um professor conduza uma aula. Dependendo do que se ensina, teremos maneiras diferentes de utilizar o que o gênero aula dispõe. Um professor de língua inglesa, por exemplo, poderia se utilizar de métodos já conhecidos caso tivesse de lecionar outra língua estrangeira.

Diversos são os fatores a serem considerados quando se trata de se estudar o gênero aula, tais como o propósito comunicativo, contexto de produção e as sequências

formação discursiva [...] esta é o princípio de dispersão e de repartição, não das formulações, das frases, ou das proposições, mas dos enunciados”. (FOUCAULT, 2013, p. 129)

⁸ Em uma dissertação de mestrado, Simone Maria Dantas Longhi sob a orientação de Eliane Gouvêa Lousada (USP), há um estudo sobre o discurso do professor iniciante de FLE focando nos discursos produzidos durante a autoconfrontação. Neste trabalho, Simone analisa como professores iniciantes de francês como língua estrangeira se apropriam de um artefato, os jogos, transformando-o em instrumento para sua ação.

⁹ Na reflexão bakhtiniana, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas, reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. É no interior dessas esferas correspondentes às instâncias públicas e privadas do uso da linguagem, que se elaboram os gêneros discursivos, para responderem às necessidades interlocutivas dos sujeitos que nelas se inter-relacionam.

narrativas. Considerando os mais variados gêneros discursivos, temos que as sequências narrativas não se inscrevem da mesma maneira na construção do sermão, da notícia, do conto de fadas, da conversação espontânea etc. Enquanto que nas sequências narrativas presentes em romances e contos de fadas, a ordenação cronológica dos episódios pode ser dominante, em cuja disposição há sempre uma relação de anterioridade e posteridade no que diz respeito à sequenciação linear dos fatos na ordem de seu acontecimento, em alguns textos noticiosos, tal ordenação pode não assumir essa rigidez, ou seja, coloca-se primeiramente em evidência o sumário do assunto em questão, na forma de manchete e *lead*, em seguida apresenta-se o evento principal, e em relação a este podem ser apresentadas as consequências do fato e depois relacioná-las às causas, ou vice-versa, atribuindo, estrategicamente, às informações veiculadas nestas ou naquelas, uma relevância mais elevada.

Partindo do pressuposto de que a aula também é um gênero discursivo, temos, assim como nos gêneros grafocêntricos, variadas formas de se organizar a estrutura de uma aula. Entendemos que há peculiaridades de cada área a ser lecionada. Assim, consideramos a estrutura organizacional de uma aula de língua estrangeira como diferente da estrutura organizacional de uma aula de matemática, por exemplo. Enquanto que nesta há o predomínio de atividades de cálculo, utilizando equações e fórmulas, na língua estrangeira a própria comunicação entre professor e aluno já faz parte da aprendizagem. Em outras palavras, pode-se ensinar francês como meio para se obter conhecimento de matemática, geografia, arte, ciências etc., este ensino, por exemplo, é característico dos cursos de francês instrumental.

O contexto de produção de uma aula de língua estrangeira também se mostra diferente do contexto de produção de uma aula de literatura, por exemplo. O propósito comunicativo, o perfil dos interactantes e o entorno precedente são fatores que, uma vez considerados, revelam as peculiaridades de uma aula de língua estrangeira.

Por ter bastante foco na interação do professor com os alunos, temos que a aula de língua estrangeira possui peculiaridades (além do fato de a comunicação se dar preferencialmente em língua estrangeira) que outras aulas não possuem. Entretanto, apesar dessas peculiaridades, acreditamos que existem diversos pontos em comum entre aulas de diferentes áreas. Este, sim, é um ponto que julgamos ser de suma importância

para a nossa pesquisa. Uma vez considerada a aula como um gênero discursivo, temos que há várias formas diferentes de estruturá-la, mas, como pertencem a um mesmo gênero, possuem características semelhantes que podem se complementar. Pensando desta forma, acreditamos que o professor em formação, durante sua prática docente, se utiliza de modelos (representações) adquiridos de outros professores, não necessariamente daqueles de língua francesa. Acreditamos, assim, que os estagiários já possuem modelos de como deve ser uma aula de língua estrangeira. Dessa forma, o saber adquirido anteriormente às disciplinas de estágio também são de fundamental importância para a elaboração do que chamamos aqui de saber profissional (ou professoral). Em outras palavras, o saber profissional do professor em formação já vem sendo construído antes mesmo da graduação.

Acreditamos, assim, que a pesquisa na área da formação de professores não deve considerar apenas o conhecimento acadêmico produzido durante o curso de graduação. Os professores em formação não são simples possuidores de conhecimento acadêmico adquirido durante sua formação, mas elaboradores ativos de conhecimento prático, com características diferentes daquelas do conhecimento acadêmico (CLANDININ e CONNELLY, 1988).

Nessa concepção, acaba tendo pleno sentido a ideia do professor como pesquisador de sua própria prática. É sobre os critérios implícitos em sua prática que os professores devem refletir. A reflexão crítica emancipa os professores das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano. A investigação e a compreensão da prática docente, somada às reflexões do profissional sobre seu próprio agir delineiam o caminho para localizar os entraves que limitam a realização satisfatória dessa atividade.

Importante ressaltar aqui que quando falamos em prática reflexiva, não estamos nos referindo apenas aos professores em formação, mas também aos próprios professores formadores. Acreditamos que a prática docente dos professores formadores influencia a prática dos seus próprios alunos. Dessa forma, para compreender bem a prática docente dos estagiários, é fundamental que os professores formadores também tenham uma reflexão crítica sobre si mesmos.

Ao se defender uma opção moral concreta, articulada em torno da ideia de emancipação individual e social, não se trata apenas de propor uma atitude reflexiva, mas uma forma de confrontar conteúdos morais específicos: aqueles que representam as práticas escolares tal como estão constituídas, que condicionam a forma pela qual os professores em formação interpretam o ensino.

A preocupação com a pesquisa com foco na interação em sala de aula com implicações para a formação do professor não é recente. Acreditamos que o nosso trabalho traz uma importante contribuição para a pesquisa aplicada que se origina na prática. Refletir sobre essa prática é de grande importância para que se construa um conhecimento profissional e consciente.

Defendemos a necessidade da formação do professor pesquisador que assuma uma postura crítico-reflexiva sobre sua própria ação. Desta forma, é importante o trabalho dos professores formadores no processo de transformação dos professores em formação inicial. Estes professores formadores devem estimular os futuros profissionais a exercitarem sua capacidade de construção de conhecimentos e a assumirem a responsabilidade não apenas pelo trabalho realizado em sala de aula, mas também com a divulgação desse trabalho e com o que enunciam nessa divulgação.

Acreditamos que há saberes necessários para o ensino de língua estrangeira. Estes saberes devem ser alvos, durante as disciplinas de formação de professores, de estudos, tomando por base o que o professor em formação entende sobre o ensino. Deve-se fazer um estudo sobre o conhecimento adquirido pelo estagiário anteriormente à disciplina de estágio e, a partir do seu próprio discurso sobre a prática em sala, fazer ajustes ou redirecionamentos de acordo com a metodologia adotada.

O presente trabalho, fruto de estudos iniciados em 2010, auxiliados (como já relatado nesta seção) pela própria história como professor de francês, é dividido em oito capítulos. Procuramos não tratá-los como independentes uns dos outros, sempre buscando o diálogo entre os capítulos, mantendo, no entanto, o foco estabelecido para cada tema.

No primeiro capítulo, intitulado “A língua francesa no Brasil”, fazemos um estudo da história do ensino da língua francesa no Brasil indo desde a paulatina substituição dos estudos das línguas clássicas pela língua francesa, ocorrida no século XIX, se estendendo nas primeiras décadas do século XX, até a sua decadência, fruto,

também, da conjuntura político-econômica no cenário mundial, tendo o estudo de língua inglesa como foco em se tratando de ensinar uma língua estrangeira. Com o surgimento do MERCOSUL e a conseqüente aproximação entre os países da América Latina, a língua espanhola também ganhou status de língua estrangeira que deve ser ensinada nos estabelecimentos educacionais brasileiros. No capítulo 1.1, fazemos um estudo da atual conjuntura do ensino de língua francesa em Fortaleza. Fizemos um levantamento dos principais centros educacionais que disponibilizam o ensino da língua francesa (FLE) em Fortaleza, focalizando especificamente na Casa de Cultura Francesa da UFC e no Núcleo de Línguas da UECE (doravante NL). Trazemos, também, dados sobre outros cursos que ofertam FLE em Fortaleza, como o Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos (IMPARH), o Centro de Línguas Estrangeiras do Ceará (CLEC) e Aliança Francesa.

O capítulo 2 (A formação docente em língua francesa) utiliza os dados coletados sobre a Casa de Cultura Francesa e faz uma relação com o que foi observado nos números referentes ao ingresso no Curso de Letras Português Francês da UFC e da UECE. Constatamos que enquanto cresce o número de interessados em aprender a língua francesa, há uma diminuição progressiva na procura pelo curso de licenciatura. Verificamos, também, que a pouca procura pelos cursos de licenciatura não se limita apenas aos cursos de Letras. Há, atualmente, um cenário de desmotivação por parte dos jovens que estão concluindo o Ensino Médio em serem professores.

No mesmo capítulo, fazemos um estudo do perfil de profissional em Letras-Francês das duas instituições públicas responsáveis pela formação de professores em língua francesa (UFC e UECE). Julgamos ser de suma importância, para se compreender a prática dos estagiários, a compreensão da própria atividade docente do professor formador. Tão importante quanto a teoria que é passada para os alunos estagiários é a maneira como ela é passada.

No capítulo 2, fazemos um levantamento da quantidade de pesquisas sob o enfoque da formação de professores e, paralelamente a este levantamento, fomos mais específicos ao tomar nota dos temas mais abordados em eventos como AMPOLL e ABRALIN. Ao falarmos em decadência do ensino de língua francesa no Brasil a partir da segunda metade do século XX, não queremos dizer que o ensino de língua em si esteja defasado, ultrapassado, sem profissionais competentes para lecionarem. Muito

pelo contrário, admitimos a riqueza atual de pesquisas em torno da formação de professores de língua e, conseqüentemente, a utilização destas pesquisas em práticas em sala de aula. No entanto, percebe-se que a maioria das pesquisas apresentadas em congressos nacionais e internacionais, quando giram em torno da formação de professores, estão no âmbito do ensino de língua materna (português) e de língua inglesa.

Nosso referencial teórico é abordado, sempre buscando o diálogo entre teorias, nos capítulos 3, 4 e 5. Começamos fazendo um estudo sobre representações sociais à luz da Psicologia Social, tomando por base os estudos de Serge Moscovici. Com uma abordagem dinâmica ao considerar a formação das representações, Moscovici ressalta a importância de se considerar o individual e o social como fatores interdependentes, diferentemente do que se costumava fazer no âmbito dos estudos em psicologia. A construção das representações dos professores em formação é vista por nós como um processo psicossocial, uma vez que a sua concepção se desenvolve na cognição, mas é constituído¹⁰ socialmente.

No capítulo 4, temos um estudo sobre a mobilização de saberes necessários à prática docente. Nesta tese, estamos considerando os saberes como representações imprescindíveis para a realização de atividades específicas. Aqui, dentro do campo geral das representações, fazemos um estudo à luz das pesquisas de Maurice Tardif e Sabine Vanhulle sobre saberes, explicando a diferença de abordagem entre os dois pesquisadores bem como a justificativa pela primazia dada aos estudos de Vanhulle.

No capítulo 5, fazemos um estudo sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), aporte teórico-metodológico que nos forneceu subsídios para as análises dos dados coletados. Fizemos um estudo sobre os principais pesquisadores que deram suporte para a elaboração de um interacionismo tomando o discurso como uma construção sócio-histórica. Tratamos do conceito de contexto de produção utilizado pelo ISD por julgarmos importante fazer um estudo do conjunto de parâmetros suscetíveis de exercer influência sobre a organização do discurso do estagiário. Consideramos importante, também, abordar a maneira pela qual o ISD trata a organização de um texto. O “folheado textual”, constituído pela infraestrutura geral do texto, mecanismos textuais

¹⁰ “Constituído”, aqui, não está sendo utilizado como algo acabado, estático. Estudamos o processo de formação das representações como um *continuum*.

e mecanismos enunciativos, é abordado nesta tese, com uma atenção especial dada aos mecanismos enunciativos compostos pelas modalizações e pelas vozes.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é detalhada no capítulo 6, sendo dividido em dois itens. No primeiro, tratamos da metodologia de coleta de dados, onde expomos a maneira pela qual fizemos a coleta de dados com os estagiários. No segundo item do mesmo capítulo, fazemos um estudo sobre a história do método da autoconfrontação e as suas contribuições para as pesquisas em torno da formação de professores. Trazemos, também, as contribuições das pesquisas na área da Ergonomia Francesa, especificamente no que se refere à elaboração de métodos de estudos para o aprimoramento das atividades profissionais. O método da autoconfrontação pode ser considerado fruto dos trabalhos iniciais em ergonomia, uma vez que davam voz ao trabalhador e permitiam que este pudesse melhorar suas atividades pela auto-observação.

No capítulo 7, trazemos o resultado da aplicação do método de análise dos textos produzidos por seis estagiários durante as suas práticas em sala de aula e, também, durante a autoconfrontação. Buscamos fazer uma relação do que foi identificado nos discursos produzidos pelos estagiários com o nosso referencial teórico utilizado. Ao todo, foram mais de 36 horas de aulas registradas em áudio e vídeo e 5 horas registradas a partir das autoconfrontações realizadas com os estagiários.

Em nossas conclusões (capítulo 8), fazemos uma reflexão sobre o resultado de nossas análises e deixamos a proposta da elaboração de uma nova (ou, ao menos, mesclada) metodologia que possa ser utilizada durante a formação de professores. Realizando uma abordagem interdisciplinar, pretendemos deixar uma grande contribuição para que a voz do aluno da disciplina de estágio, expressa por meio de seu discurso, possa ser ouvida e ter uma participação maior em sua formação. Refletir sobre a própria prática, além de permitir o conhecer-se, torna os estagiários mais conscientes sobre as próprias ações, proporcionando, então, a formação de profissionais críticos e reflexivos, e não apenas meros aplicadores do que está prescrito.

1 A LÍNGUA FRANCESA NO BRASIL

Tradicional polo de irradiação das artes, das ideias e da cultura ocidental, a França é a nação mais visitada do mundo. Segundo o *Institut National de la statistique et des études économiques* (INSEE)¹¹,

Com a vinda de 81,4 milhões de turistas estrangeiros às fronteiras, a França ocupa a primeira posição em destino turístico mundial em 2011. Ela está em terceiro lugar quando se fala em receitas ligadas ao turismo, atrás da Espanha e dos Estados Unidos. Estas receitas chegam a 54,5 bilhões de euros. (tradução nossa)¹²

Nos últimos 150 anos, a França acolheu mais estrangeiros que qualquer outro país europeu, especialmente após o colapso de seu império colonial na África. Dentre esses estrangeiros estão milhares de brasileiros que se dirigem a este país com propósitos turísticos, para a formação acadêmica ou mesmo como lugar para se fixarem permanentemente.

Antes de a língua francesa ser considerada a língua dos estudos científicos e das cortes europeias, o latim era utilizado por escritores e filósofos da idade média, mesmo não tendo o latim como língua oficial. Com a queda do Império Romano (476 d.C.) o latim teve na Europa uma função privilegiada porque era a via de acesso a um universo cultural de certa forma completo e autossuficiente. Por meio dele se podiam adquirir noções científicas, uma filosofia que era a própria base de toda a reflexão e uma literatura que constituía o grande modelo para a sociedade. Com o surgimento da era industrial e com a transmissão radical das visões do mundo (Iluminismo), tornou-se necessária a escolha de outros instrumentos linguísticos capazes de nos pôr em contato com as fontes da nova cultura. Coube à língua francesa esta tarefa.

Fato que comprova a mudança de paradigma no que diz respeito à utilização de uma língua comum a uma nação para a divulgação do saber foi a publicação da obra *Discurso sobre o método*, escrita em vernáculo (francês e não em latim), de maneira não doutrinária, pois Descartes tentou popularizar ao máximo os conceitos ali expressos e de maneira não impositiva, mas compartilhada.

¹¹ Dados obtidos em <http://www.insee.fr/fr/pdf/france-en-bref-2013.pdf>, acessado em 03/02/2014.

¹² *Avec 81,4 millions d'arrivées de touristes étrangers aux frontières, la France reste la première destination touristique mondiale en 2011. Elle se classe troisième pour les recettes liées au tourisme, derrière l'Espagne et les États-Unis. Ces recettes s'établissent à 54,5 milliards d'euros.*

Se escrevo em francês, que é a língua de meu país, e não em latim, que é a de meus mestres, é porque espero que aqueles que se servem somente de sua razão natural totalmente pura julgarão melhor minhas opiniões do que aqueles que não acreditam senão nos livros antigos.¹³ (DECARTES, 2004, tradução nossa).

No início do século XIX, quando as colônias espanholas e portuguesas tornaram-se nações, o francês estava no auge do seu prestígio.

Uma parte considerável do que temos aprendido desde o início do século XIX constitui-se de produtos vindos diretamente da cultura francesa e de elementos transmitidos pela língua francesa. Foi por intermédio das traduções francesas que a América Latina tomou conhecimento de um fato importante: a revelação do romance russo a partir de 1880. A mediação da França significou, portanto, para nós, a possibilidade de nos termos em contato com outras culturas.

Da mesma maneira que os estudos clássicos são hoje em dia uma especialização entre outras e que o francês desempenhou e desempenha ainda o papel de um instrumento de acesso a esta especialização, a pesquisa científica na América Latina tem o maior interesse em se servir, dentre todos os instrumentos a sua disposição, da língua francesa como meio de acesso a uma documentação especializada¹⁴. O Brasil também recebeu uma forte influência do humanismo francês como bem acentuou Antônio Candido, na abertura do Congresso da AUPELF em São Paulo¹⁵:

“A cultura francesa, mediadora entre as culturas latino-americanas e as demais, substituta da tradição clássica na formação intelectual da América Latina, assume ainda para nós um grande valor humanístico por ser, entre todas as que enriqueceram nossa herança cultural, a menos ligada aos interesses de uma elite ou de classes sociais”. (CÂNDIDO, 1977).

Segundo Cândido, a cultura francesa e sua língua tiveram, primeiramente, um papel de mediação entre as jovens nações e as demais culturas vigentes. Tal mediação trouxe, como consequência, a paulatina substituição do estudo das culturas e línguas clássicas pelo estudo do francês, língua considerada “universal” no início do século XIX, momento em que a França atingira seu apogeu de prestígio e de função

¹³ *Et si j'écris en français, qui est la langue de mon pays, plutôt qu'en latin, qui est celle de mes récepteurs, c'est à cause que j'espère que ceux qui ne se servent que de leur raison naturelle toute pure jugeront mieux de mes opinions que ceux qui ne croient qu'aux livres anciens.*

¹⁴ Prova disso são as justificativas dadas pelos alunos dos cursos de FLE quando questionados sobre o porquê de estarem estudando francês.

¹⁵ Congresso da “*Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française*” [AUPELF], São Paulo, julho de 1973.

civilizadora. Foi, portanto, por meio do francês, cujo ensino era obrigatório, que aprendemos a “ver o mundo, que adquirimos o senso da História, que lemos os clássicos de todos os países, inclusive gregos e romanos” (CÂNDIDO, 1977, p.12). A flexibilidade e a universalidade da cultura francesa respondeu, mais do que qualquer outra, a inúmeras necessidades da constituição de nosso país.

O ensino obrigatório da língua francesa na escola secundária brasileira teve início no século XIX, em 1837, com a criação do Colégio Pedro II ¹⁶, instituição imperial destinada à formação secundária e cujos currículos, enciclopédicos, apresentavam-se com uma feição predominantemente literária. Em um de seus primeiros programas de ensino, o francês constava como uma das principais disciplinas a serem ensinadas já no primeiro dos sete anos do curso. A partir do segundo ano, os manuais de algumas disciplinas, como zoologia, botânica, física e química, eram franceses.

Importante ressaltar que a influência francesa não foi a única durante o primeiro século do Brasil independente. Para Arroyo (2010), a necessidade de se trazer professores de outros países, uma vez que não havia formação de professores no país, fez com que a cultura do estrangeiro fosse permeando os primeiros anos da educação no Brasil.

A contribuição estrangeira para o setor educacional brasileiro, embora se tenha mantido em alto nível de abertura de perspectivas, é fora de dúvida, parece-nos, que foi um dos fatores que acarretaram o atraso no processo da formação da literatura infantil brasileira. Com efeito, mestres e mestradas tanto franceses, como alemães, ingleses ou norte-americanos utilizavam-se o mais das vezes de sua própria língua. Indicavam, assim, leitura em suas línguas de origem, criando um consumo de livros que não aqueles de língua portuguesa. (ibid., p.100)

Um fato que pode marcar bem a influência que a cultura francesa deu ao Brasil no século XIX, principalmente na segunda metade do século, pode ser bem retratado no trecho que Arroyo (2010) traz:

A influência francesa no Brasil chegou, sob muitos aspectos, a tornar-se ridícula. Ciro Arno, que estudou em São Paulo na segunda metade do século XIX, lembrou a figura de um rapaz retinto e luzidio, de vinte e poucos anos, Francisco Próspero de Oliveira, que “se intitulava estudante, era metido a literato e tinha a preocupação das frases difíceis e das palavras empoladas”. Esse pobre preto mandara fazer cartões com seu nome afrancesado: François Prosper d’Olivier. (ibid., p. 101)

¹⁶ Tornou-se autarquia federal criada pelo Decreto-Lei nº 245, de 28 de fevereiro de 1967.

A proficiência linguística capaz de dar conta de tantas leituras em diferentes disciplinas era buscada por meio do ensino tradicional da língua, metodologia também conhecida como “gramática-tradução”, vigente até o início do século XX e que consistia no estudo do vocabulário, da gramática e da prática da tradução-versão. Herdeira do ensino ministrado para o estudo do grego e do latim, esta metodologia teve de um lado um livro de gramática normativa e de outro um dicionário bilíngue ou listas temáticas de palavras com os termos equivalentes na língua materna, o aluno exercitava-se traduzindo textos, de preferência e sempre que possível literários, da língua estrangeira para a língua materna e vice-versa (COSTE, 1978, p. 11). Entre os livros indicados pelo Colégio Pedro II para o primeiro ano (programa de 1856), consta, no que diz respeito ao ensino do francês, a *Grammatica franceza*¹⁷, de Emilio Sevène.

Assim, entre lições de civismo e moral, os alunos eram conduzidos aos textos literários franceses, uma vez que ter acesso a esses textos era essencial em um mundo onde a França era um referencial literário e cultural.

O objetivo, portanto, do ensino da língua francesa era levar o aluno a ter, sobretudo, uma proficiência de compreensão escrita nessa língua, e também, como já foi dito, ler os grandes autores franceses, como indica o programa dos exames do Colégio Pedro II em 1850:

1º ano: Gramática (formação do plural dos substantivos e dos adjetivos, formação do feminino dos adjetivos, adjetivos e pronomes possessivos, verbos);

2º ano : Buffon, Morceaux Choisis;

3º ano: Fénelon, Morceaux Choisis;

4º ano: Massillon, Petit Garême;

5º ano: Montesquieu: Selecta de Blair;

6º ano: Racine, Athalia;

7º ano: Bossuet, orações fúnebres.

A ênfase em um ensino centrado nos textos literários, de caráter moralizante, cristão e educador manteve-se até o início do século XX, quando então o francês já era ensinado em muitas outras instituições de todo o país e um número maior de manuais entra em cena. Além dos manuais importados da França, como *Le livre unique de français*, de L. Dumas (Paris, Hachette, 1928), também eram utilizados manuais franceses impressos no Brasil em edições fac-similadas, como a *Grammaire*

¹⁷ A *Grammatica franceza*, ou arte para aprender o francez por meio do portuguez, regulada pelas notas e reflexões da Academia de França, de Luís Caetano de Lima, publicada pela primeira vez em 1710, é

Cours Moyen de Claude Auge (s/d, Paris, Larousse, Porto Alegre, Livraria do Globo) ou ainda totalmente editados e impressos no Brasil, como *Nouvelle Anthologie d'Auteurs Français*, de Henri de Lanteuil (Biblioteca Didática Brasileira, nº1, Rio de Janeiro, 1934), publicada conforme os programas oficiais. Henri de Lanteuil fez parte de uma geração de professores catedráticos de francês no Brasil que eram também escritores¹⁸.

Desde logo, um catálogo francês retoma o tema da familiaridade do francês no Brasil. No começo do século XX, a Librairie Garnier Frères enviava-nos, o que já vinha fazendo há muito tempo, imensa quantidade de livros franceses para as crianças brasileiras, inclusive livros clássicos, como os de Hans Christian Andersen, traduzidos naquele país. Deste autor, enfeixando seus numerosos contos, tínhamos *Le camarade de Voyage*, *Le coffre volant*, *l'homme de neige*, *histoire de Waldemar Daae* e *La vierge des glaciers*, todos vertidos para o francês por Grégoire e L. Moland, geralmente trazendo ilustrações de Yan d'Argent. Também figuravam no catálogo *Voyages de Gulliver*, de Swift, em tradução de Grandville, igualmente autor das ilustrações.

Eram evidentes as raízes de nossa subordinação intelectual à Europa, fenômeno, aliás, até certo ponto explicável dentro dos quadros do complexo cultural universal, embora se registrassem abusos e “essa influência extravasasse do simplesmente cultural” (ARROYO, 2010, p. 144).

Em 1931, a República impõe, com a reforma Francisco de Campos¹⁹, uma nova metodologia de ensino de línguas, destinada a “fazer falar” os alunos que, até então, só praticavam a compreensão e a expressão escrita, a tradução e a versão. A implantação de uma metodologia que privilegiava o oral era resultante também de uma demanda social de maior praticidade no aprendizado de uma língua estrangeira e da necessidade francesa de conquista de novos espaços, já que a língua inglesa ganhava importância entre os centros acadêmicos do Brasil.

uma obra que teve grande êxito em Portugal, na medida em que foi alvo de várias edições. Além da primeira edição, são conhecidas uma de 1712, uma de 1733, uma de 1756 e uma de 1911.

¹⁸ Não tivemos acesso aos manuais indicados neste parágrafo. Apesar da grande procura em livrarias especializadas em livros antigos e das nossas buscas on-line, as informações obtidas sobre estes manuais se resumiram aos comentários de Antônio Cândido em “O francês instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo”, obra já indicada em nossas referências bibliográficas.

¹⁹ Reforma Francisco Campos. Nome da primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. Essa reforma, de 1931, foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=372> acessado em 11/02/2014.

As aulas se baseavam em situações concretas do próprio ambiente escolar, sendo o professor o responsável pela descrição deste contexto e pela introdução de todos os elementos necessários à sua compreensão: o professor nomeava objetos, descrevia gestos, atitudes e movimentos rotineiros de sua prática, tais como abrir a porta, fechar a janela, apontar algo ou alguém. Depois de realizadas, essas situações suscitavam diálogos de tipo pedagógico, em sentido único e na forma interrogativa (pergunta do professor, resposta do aluno). Essa prática fazia com que o aluno estivesse em constante associação daquilo que ele escutava com as figuras, gestos ou apontamentos feitos pelo professor, uma vez que a comunicação em língua materna estava praticamente banida da sala de aula.

As dificuldades metodológicas encontradas geraram novas publicações como o *Cours de Français – méthode semidirecte à l’usage des écoles supérieures, lycées et collèges. 1ère année*, de Suzanne Burtin-Vinholes (Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo - Barcellos, Bertaso & Cia, 1934).

O valor moral dos textos presentes nas publicações permanece, mas com temas mais próximos ao aluno, no caso, brasileiro. Isso condiz com a própria gradação dos temas no método direto²⁰, que parte dos universos e referências mais próximos do jovem aprendiz para, aos poucos, levá-lo à literatura francesa que continuava a fazer parte do programa nos níveis mais avançados (3º e 4º anos do Ginásio).

O que podemos observar no espaço de tempo aqui analisado, que vai da implantação do francês na escola secundária até as vésperas da Reforma Capanema²¹, em 1942, é a grande preocupação em, pelo ensino do idioma francês, trazer uma formação literária e humanística ao aluno brasileiro, focalizando, é claro, a importância cultural francesa na época, tanto por meio dos conteúdos veiculados quanto por meio da metodologia utilizada.

O manual de francês contribuiu, dessa forma, para a construção da cultura que imperava no início e meados do século XX, cultura que é um fenômeno simbólico, produzido pelo homem, que legitima a realidade de certos produtos do espírito em detrimento de outros.

²⁰ As metodologias de tipo direto dão prioridade ao oral, com uma escuta dos enunciados sem o auxílio do escrito e uma grande atenção à boa pronúncia.

A França não representa a maior potência econômica e tecnológica por excelência de nossa era. Assim como grande parte das nações europeias, enfrenta dificuldades econômicas significativas. A crise de 2008²², que teve início nos EUA e se espalhou pelo mundo, ainda afeta o desenvolvimento econômico da França. Elevados índices de desemprego e endividamento público são alguns dos principais problemas da economia francesa na atualidade.

Parece-nos, contudo, indiscutível que ela desfruta de uma posição suficientemente importante. Certos ramos da ciência e da tecnologia francesas ocupam um lugar privilegiado no Brasil e no mundo. Um fato que comprova essa afirmação é o grande número de estudantes de graduação e pós-graduação que vão à França para desenvolverem os seus trabalhos científicos²³.

É inegável que, devido a uma série de razões impostas, sobretudo pela conjuntura econômica, neste momento haja predomínio do ensino do inglês e do espanhol nos cursos de idiomas do Brasil. Mesmo com o predomínio do ensino desses idiomas, é importante lembrar que não se pode deixar de franquear o acesso dos estudantes a outras línguas estrangeiras. Daí, as múltiplas discussões que estão sendo feitas em defesa do e sobre o plurilinguismo no e para o ensino de línguas. Sendo assim, consideramos que é papel da universidade responder às necessidades que vão além das contingências de mercado.

O novo paradigma que se configurou, principalmente através da expansão das empresas multinacionais e da supremacia norte-americana, provocou mudanças nas

²¹ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema.

²² Financeiras americanas confiaram de modo excessivo em clientes que não tinham bom histórico de pagamento de dívidas nos anos anteriores a 2008. Nesse tipo de financiamento, de alto risco, chamado de *subprime* (traduzido como "de segunda linha"), os clientes davam como garantia suas casas, mas o mercado imobiliário entrou em crise em meados de 2007. Os preços dos imóveis caíram, reduzindo as garantias dos empréstimos. Com receio, os bancos dificultaram novos empréstimos. Isso fez cair o número de compradores de imóveis, agravando ainda mais a crise no setor, que começou a ser observada em julho de 2007. O problema afetou o nível de emprego e o consumo, causando uma recessão geral na economia dos EUA.

²³ Podemos citar as atividades desenvolvidas pelo instituto Campus France. Trata-se de um serviço oficial de informações sobre os estudos superiores na França ligado aos Ministérios franceses da Educação e das Relações Exteriores. Presente em mais de 80 países, foi implantado no Brasil em 1998 com o objetivo de promover o ensino superior francês e orientar os estudantes brasileiros em relação às possibilidades de estudos no país europeu. Desde março de 2007, acrescentou novas atividades às já desempenhadas anteriormente, tornando-se o canal privilegiado de comunicação entre os estudantes brasileiros e as instituições francesas de ensino superior e também um procedimento pré-consular obrigatório para obtenção do visto de categoria estudante.

práticas culturais e de identidade ao estilo do consumo generalizado e crescente exigido pelo mercado globalizado. Esse consumismo também passou a fazer uso da expressão mais explícita da influencia americana: a língua inglesa.

É cada vez mais frequente, quando se fala em pesquisas em torno do ensino e aprendizagem de línguas, a posição de supremacia da língua inglesa, seja em eventos acadêmicos realizados no Brasil ou no mundo.

Segundo Bourdieu (2013, p. 148),

É evidente que em uma sociedade determinada, num determinado momento do tempo, o conhecimento de diferentes línguas propicia lucros materiais e simbólicos extremante diversos para um investimento que pode ser suposto como equivalente. Assim, o conhecimento do inglês possui um valor de troca incomparavelmente maior do que o conhecimento do espanhol ou do italiano.

Do ponto de vista educacional, pode-se destacar a função interdisciplinar que a aprendizagem de línguas estrangeiras pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo quando o estudo de outra disciplina (História, Geografia, Artes, por exemplo) é conjugado com o ensino de línguas estrangeiras. Esta é uma maneira de viabilizar, na prática de sala de aula, a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir na sociedade; daí, a relevância social da aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa aprendizagem não é apenas um exercício intelectual, é, antes de tudo, uma experiência de vida que contribui para a construção da cidadania.

Antes de 1964, línguas como o Latim, o Grego e o Francês tinham lugar de destaque nos currículos das escolas brasileiras. Após esse período, o ensino de línguas estrangeiras, no âmbito escolar, perdeu prestígio, tendo em vista a ditadura militar que se implantou no país e que se caracterizou por um período de isolamento cultural e linguístico do Brasil. Foi um período de ostracismo para as línguas estrangeiras na educação brasileira. Em decorrência dessa política de desvalorização, o ensino de línguas teve sérios prejuízos, pois não acompanhou a evolução que ocorreu em outros países com o aparecimento das novas teorias linguísticas e da Linguística Aplicada que causaram uma verdadeira revolução no ensino de línguas.

Entendemos ser de suma importância fazer este estudo sobre a influência da língua francesa no Brasil e mais especificamente em Fortaleza, uma vez que, ao estudarmos o *habitus* onde os estagiários estão inseridos, consideramos os mais

variados discursos que interferem direta ou indiretamente no agir desses estagiários²⁴. A atual conjuntura de valorização do conhecimento da língua inglesa e espanhola faz com que a procura por cursos de línguas como francês, alemão e italiano seja motivada pela formação acadêmica (leitura de textos não traduzidos para o português).

Saindo de uma visão macro do ensino de língua francesa no Brasil, considerando desde as suas origens até o presente momento de predominância da língua inglesa e espanhola nos currículos escolares, passamos agora ao item 1.1, onde abordamos o ensino de língua francesa em Fortaleza.

1.1 O ensino de língua francesa em Fortaleza

Para que pudéssemos fazer um estudo sobre o agir professoral dos estagiários, entendemos ser de suma importância analisar os discursos que direta ou indiretamente poderiam influenciar a prática dos estagiários. Dessa forma, documentos prescritivos como os Parâmetros Curriculares e o Projeto Político Pedagógico da instituição formadora de professores seriam tão importantes quanto a história de vida dos estagiários e o poder simbólico que a língua alvo do ensino tem na sociedade em que está inserido o estagiário. Acreditamos que limitar o nosso objeto de estudos ao universo acadêmico seja uma redução metodológica que deixaria de lado fatores importantes para a compreensão do agir professoral do estagiário em sala de aula. Segundo Bourdieu (2013, p. 173),

Ao ignorar os sistemas de relações sociais nos quais foram produzidos e utilizados os sistemas simbólicos submetidos à análise, e ao dissociar as estruturas das funções passadas ou presentes para as quais e pelas quais tais estruturas foram produzidas e reproduzidas, a interpretação estritamente interna corre o risco, no melhor dos casos, de assumir uma função ideológica ao dar crédito à ideologia propriamente intelectual da neutralidade ideológica do intelectual e de suas produções. Todavia, de outro lado, tal interpretação está condenada a um formalismo arbitrário uma vez que a construção adequada do objeto da análise (isto é, a simples delimitação do *corpus*) implica uma análise sociológica das funções sociais que constituem a base da estrutura e do funcionamento de todo sistema simbólico.

Como bem afirma Bourdieu na citação acima, temos que para que seja construído um objeto de estudos, é importante que se faça um estudo das funções sociais que estruturam o sistema simbólico. O presente capítulo, assim como o anterior,

²⁴ Ainda nesta tese, tratamos mais detalhadamente dos conceitos de *habitus* bem como sua relação a

é de suma importância para a análise do agir professoral dos estagiários, uma vez que nos trazem um quadro de como está a formação e ensino de língua francesa em Fortaleza.

A área de ensino de língua no Brasil possui documentos legais que orientam a forma como este ensino deve ocorrer. Daí a importância de nos debruçarmos, antes de tratarmos especificamente do ensino de língua francesa, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira conformam um documento que pretende fomentar a reflexão crítica na área de ensino de línguas e procura considerar a multiplicidade de contextos em que ocorre a educação em língua estrangeira. Tem como um dos objetivos o engajamento discursivo do aprendiz de modo que o conhecimento da língua estrangeira possa fazê-lo ter consciência de seu papel no espaço social em que vive. O envolvimento dos professores de línguas estrangeiras em discussões sobre os princípios dos PCNs, geralmente proporcionados em cursos de formação continuada, é tarefa central para que o documento possa surtir efeito nos vários níveis da educação brasileira²⁵.

O que temos visto, porém, é um ensino tradicional da língua estrangeira nas escolas públicas e particulares²⁶. O poder público não consegue atender à demanda por cursos pela sociedade fazendo com que surjam diversos cursos de idiomas particulares que oferecem desde o ensino da língua inglesa até o árabe, russo e chinês. No que se refere ao meio acadêmico, a procura por uma língua estrangeira é grande. A língua inglesa ocupa atualmente a posição mais elevada no que diz respeito à demanda.

No Ceará, mais especificamente em Fortaleza, há apenas um colégio público que oferece a disciplina de língua francesa para alunos do Ensino Médio, a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra. O ensino de francês nesta escola

outros conceitos como quadros de Goffman e a formação discursiva de Foucault.

²⁵ Tratando especificamente do contexto de Fortaleza, verifica-se atualmente a oferta de vários cursos de formação continuada para professores da rede municipal de ensino. A grande maioria destes cursos é direcionada aos professores de língua portuguesa. Raros (praticamente inexistentes) são os cursos direcionados especificamente aos professores de língua estrangeira (apenas inglês).

²⁶ Não é propósito desta pesquisa fazer uma crítica ao ensino de língua estrangeira nas escolas públicas ou particulares, porém, fica aqui a sugestão de reflexão sobre a grande procura de jovens, que estudaram no mínimo 7 anos de língua estrangeira, por cursos de idiomas (muitas vezes a mesma língua estrangeira estudada na escola).

é baseado na tradução de textos e estudo de gramática direcionado para o vestibular da UECE²⁷.

No que se refere aos cursos que oferecem o ensino de língua francesa, podemos citar a Casa de Cultura Francesa (doravante CCF), Núcleo de Línguas da UECE, o Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos (IMPARH), o Centro de Línguas Estrangeiras do Ceará (CLEC) e Aliança Francesa como centros com maior quantidade de turmas de Francês Língua Estrangeira (FLE) ofertadas.

As Casas de Cultura da UFC, apesar de serem entidades públicas, cobram uma taxa de inscrição de 60 reais para o teste de admissão. Uma vez aprovado, o estudante pagará uma taxa semestral de 90 reais para realizar a matrícula.²⁸ A elevada reputação aliada ao baixo custo do curso faz com que a demanda pela CCF seja elevada. Trazemos a seguir um gráfico informativo com a concorrência por vagas na CCF nos últimos cinco anos.

²⁷ O vestibular 2014.1 da UECE teve em sua segunda fase, para a prova de língua francesa, 90 % de questões de interpretação de texto. Houve uma questão que pedia aos candidatos que identificassem a etimologia da expressão “vis-à-vis”.

²⁸ Dados obtidos no primeiro semestre de 2014.

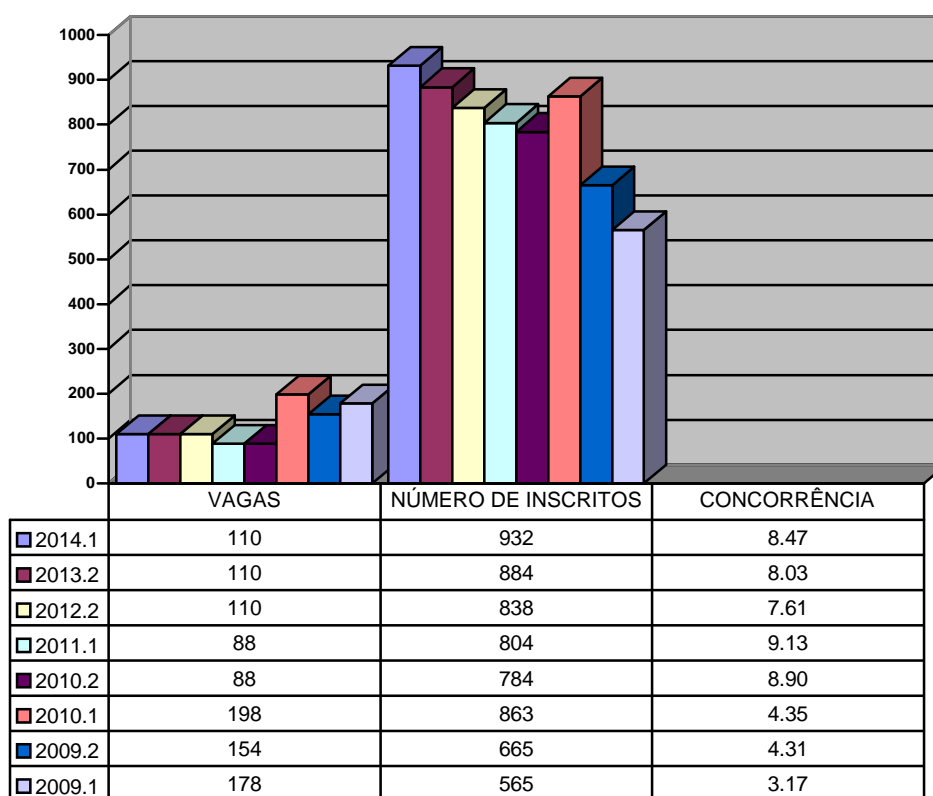


Gráfico 1 - Concorrência por vagas na CCF no período de 2009.1 a 2014.1.²⁹

De acordo com o gráfico acima, vemos que a concorrência para o curso de FLE aumentou quase 82% em cinco anos, enquanto que o número de vagas caiu 38%. Diante dos dados coletados, tem-se atualmente um quadro de aumento na procura pelo curso de FLE na CCF. Mesmo com a forte tendência de se ter a língua inglesa como a mais procurada, seja por questões profissionais ou mesmo para o acesso a pesquisas, a língua francesa continua a ser uma das línguas mais requisitadas em Fortaleza.

A CCF goza de elevada reputação, uma vez que seu corpo docente é composto por professores com nível superior em língua francesa e alguns professores com pós-graduação.

Realizamos um questionário com alunos dos cursos de FLE onde os estagiários ministraram suas aulas. Identificamos a faixa etária, grau de escolaridade e os motivos que os levaram a estudar francês. Acreditamos que o corpo discente faz parte da construção do *habitus* onde os estagiários estão inseridos.

²⁹ Informações obtidas no site da casa de Cultura Francesa. Não foi possível obter informações das seleções realizadas em 2013.1, 2012.1 e 2011.2.

Aplicamos o questionário a 34 alunos do primeiro semestre dos cursos de FLE da CCF e do NL. Expomos os dados na tabela abaixo:

Quadro 01 – Dados de um questionário aplicado com alunos do curso de FLE da CCF e do NL.

Idade	Quantidade	Maior nível de escolaridade	
15-25 anos	14	Médio	3
25-35	11	Superior, cursando	15
35-45	7	Superior, concluído	6
Acima de 45 anos	2	Pós-graduação, cursando	5
		Pós-graduação, concluída	5

Os dados nos revelaram que 41% dos alunos que cursam o primeiro semestre têm menos de 25 anos. Esta faixa etária compreende os jovens que terminam o ensino médio e buscam um ingresso na universidade ou mesmo já estejam inseridos nela. Diante dos dados, verificamos que 47% dos alunos já concluíram o curso de graduação, sendo que 62% destes já iniciaram um curso de pós-graduação. Podemos relacionar, então, a procura pelo curso de FLE a uma necessidade da formação acadêmica. Prova disso são as respostas dadas pelos alunos quando perguntados sobre o que os levaram a estudar francês. Dos 34 alunos entrevistados, onze responderam que um dos motivos foi a formação acadêmica³⁰.

Constatamos, então, que o corpo discente do primeiro semestre dos cursos de FLE da CCF e do NL da UECE é predominantemente acadêmico. A aprendizagem da língua francesa possui estreita relação com as pesquisas acadêmicas que são ou ainda serão realizadas por eles.

³⁰ Em anexos, trazemos os questionários respondidos pelos alunos. Em nenhum deles, os alunos se identificaram.

No que se refere ao curso de FLE oferecido pelo NL, obtivemos informações sobre o número de inscritos bem como a quantidade de vagas e a concorrência referentes ao período de 2011.1³¹.

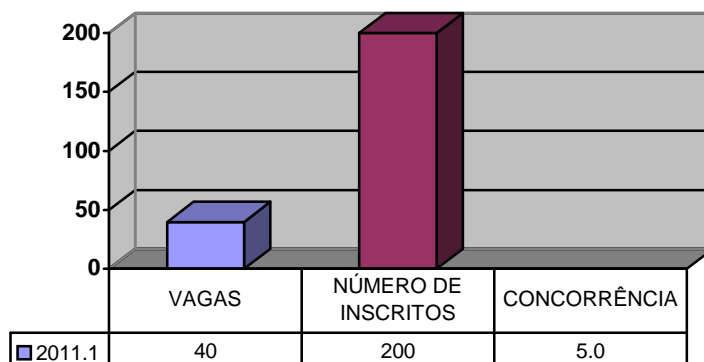


Gráfico 2 - Concorrência por vagas no NL no ano de 2011.1.

Não nos foi possível ter acesso aos dados referentes aos anos de 2012 e 2013 sobre o processo seletivo para o curso de FLE do NL. Em 2014.2, foram ofertadas 75 vagas para FLE distribuídas em três turmas de 25 alunos. Diferentemente da CCF, o NL oferta turmas aos sábados, nos horários de 8:00 às 11:00 e das 14:00 às 17:00.

O CLEC oferece de forma regular, de segunda a sábado e nos três turnos, os cursos de Inglês, Francês e Espanhol. Os cursos ocorrem de forma semi-intensiva, presencial, com carga horária semanal de 4 horas/aulas, perfazendo 80 horas por semestre. O curso completo tem duração de cinco semestres e carga horária total de 400 horas³².

A Aliança Francesa possui hoje 45 centros no Brasil e 873 no mundo, em 136 países. Todos os anos, são aproximadamente 450 mil estudantes de todas as idades, todas as nacionalidades e profissões que frequentam as escolas da Aliança³³.

Entre os cursos de francês ofertados pela Aliança Francesa de Fortaleza estão: Extensivo normal (duas aulas de 1h30 por semana ou uma aula de 3h no sábado), Extensivo promocional (mesma carga horária do curso normal em horários alternativos), Intensivo e semi-intensivo (4 aulas de 3h por semana de segunda a quinta

³¹ Não obtivemos informações referentes à procura pelo curso de FLE nos semestres anteriores a 2011.1 no NL.

³² Dados obtidos no site da instituição, <http://www.ifce.edu.br/20-cursos-ofertados/cursos-em-fortaleza/179-centro-de-linguas-estrangeiras-do-ceara.html>, acessado em 15/05/2014.

durante um mês), Francês para adolescentes (turmas de 10 a 16 anos), Francês *a la Carte* (Aulas individuais), Aulas de Conversação (língua francesa com temas da atualidade, debates e multimídia), Francês Instrumental (francês instrumental específico para profissionais de diversas áreas).

O Centro de Línguas do IMPARH (doravante CLI) oferece cursos de português, inglês, espanhol, italiano, francês e alemão para a comunidade. Criado em 30 de agosto de 1973, o CLI teve início na Escola Municipal Filgueiras Lima como um centro interescolar para complementar a grade curricular nas línguas portuguesa e inglesa³⁴.

Para ingresso no CLI, o candidato deve optar por uma das modalidades de seleção: por meio de seleção para o primeiro semestre (realizada duas vezes ao ano); por meio de teste de nível (realizado duas vezes ao ano); ou por meio de programas especiais vinculados a projetos e/ou ações de saúde, educação, segurança, tecnologia e/ou de qualificação do serviço público. O interessado deve estar cursando, no mínimo, o último ano do ensino fundamental e ter idade mínima de 14 anos completos, além de se submeter a uma seleção para ingresso no primeiro semestre. Em 2014, o CLI ofertou 125 vagas para o primeiro semestre do curso de FLE, distribuídas em cinco turmas.

Diante do que foi exposto neste breve capítulo, vemos que, paralelamente à oferta de cursos de inglês e espanhol, figura uma grande quantidade de turmas de ensino de língua francesa espalhadas por várias instituições. É importante ressaltar que fora as instituições citadas aqui, há outras que também ofertam o ensino de francês como língua estrangeira. Por questões práticas, resolvemos trazer os dados apenas das quatro instituições selecionadas e tratadas neste capítulo.

Julgamos importante termos não apenas um quadro do ensino de língua francesa em Fortaleza, mas, também, um estudo tomando por base dados referentes aos dois cursos de formação de professores de língua francesa, tema da próximo capítulo.

³³Dados obtidos no site da instituição, <http://www.aliancafrancesa-fortaleza.com.br>, acessado em 14/05/2014.

³⁴Dados obtidos no site da instituição, <http://www.imparh.ce.gov.br/>, acessado em 14/05/2014.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA FRANCESA

Antes de tratarmos da formação de professores no Ceará, especificamente da formação docente em língua francesa em Fortaleza, convém fazer um estudo sobre a evolução histórica dos cursos de licenciatura no Brasil tomando por base os vários documentos legais publicados em décadas de história. Posteriormente, fazemos aqui um estudo sobre a atual situação de procura por cursos de licenciatura no Brasil, com atenção especial para os cursos de Letras Francês em Fortaleza.

Em 1939, foi publicado o Decreto Lei n. 1190/39 que dispunha sobre a formação dos Cursos de Licenciatura, criando-se a Faculdade Nacional de Filosofia, que devia preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Tal decreto determinava ainda que ao término do curso de bacharel, com duração de três anos, o acadêmico poderia fazer opção por mais um ano de curso de Didática para obter o título de licenciado, num esquema que ficou conhecido como “3+1”. Tem-se, deste modo, uma separação entre o conteúdo estudado no curso de bacharel e os métodos de ensino, que são estudados apenas no curso de Didática.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, é publicado o Parecer 29/62 do então Conselho Federal de Educação, que estabelece a obrigatoriedade da disciplina de Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, determinando que o currículo mínimo para a licenciatura são as disciplinas do bacharelado e os estudos para o magistério através das disciplinas pedagógicas.

Quase duas décadas depois, foi promulgada a Lei n. 70/82 que estabelece que o estágio nos cursos de licenciatura continue como os do antigo Curso Normal: observação, participação e regência, sem qualquer articulação entre a realidade do ensino do 1º grau e a formação do professor.

Com a constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB/96), retoma-se a discussão sobre a formação de professores e propõe-se que se estabeleça uma maior integração entre aspectos teóricos e práticos. A LDB/96 determina em seu artigo 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...”. Quanto à disciplina de Prática de

Ensino, a LDB/96 estabelece, em seu artigo 65 que: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá Prática de Ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Com as resoluções surgidas após a LDB/96, houve a obrigatoriedade de se cursar a disciplina de estágio para a conclusão de um curso de licenciatura, sendo assim, um período em que se procura oferecer ao aluno um conhecimento do real em situação de trabalho. Desta forma, o estágio é considerado um período obrigatório para a aprendizagem. É também um momento em que o professor em formação deverá mostrar suas competências no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

A sala de aula, sob esse prisma, passa a ser um ambiente de aprendizagem efetiva, iluminado pela pesquisa, em que se verifica a busca constante da resolução de problemas com os alunos, e não a apresentação, pura e simples, de suas soluções pelo professor.

As diretrizes curriculares do Ministério da Educação instituídas para melhorar a formação dos professores de inglês (modelo utilizado para a formação de professores em outros idiomas, como francês e espanhol), estabelecem como objetivo formar o aluno-mestre em múltiplas competências e habilidades: domínio oral e escrito da língua estrangeira em recepção e produção de textos e em diferentes situações e contextos socioculturais, domínio dos métodos e técnicas pedagógicas para diferentes níveis de ensino, visão crítica dos princípios teóricos que fundamentam sua formação, e comprometido com a responsabilidade pela formação continuada. Estas Diretrizes desencadearam mudanças substanciais no contexto das licenciaturas, estabelecendo uma nova configuração em relação à localização e à carga horária do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino, na organização geral dos diferentes currículos da Licenciatura.

Tomando por base no que está exposto acima, o graduado em Letras deverá estar apto a compreender as diferenças que compõem a rede social em que está inserido, diferenças que se situam no plano linguístico, social e cultural e que pluralizam o exercício profissional do licenciado. As Práticas Pedagógicas estão direcionadas para as três habilitações: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas; Língua Estrangeira e respectivas Literaturas; Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e respectivas Literaturas.

No contexto nacional, temos assistido, desde a década de 1990, a um intenso desenvolvimento de propostas, dentro da Linguística Aplicada, voltadas ao paradigma

de formação de professores reflexivos, no qual questões como a abordagem de ensino, a reflexão coletivamente construída, a pesquisa-ação, a cultura de aprender e o ensino comunicativo de línguas são alguns dos traços investigativos que contribuem para a interpretação da atividade do profissional de línguas em formação, em pré-serviço ou em serviço, e para a construção de um corpo teórico coerente dentro desse terreno de ideias.

O mesmo se constata em relação ao corpo discente, não mais mero consumidor do conhecimento transmitido, sendo assim, considerado como um discente ativo que, desde os anos iniciais de sua vida acadêmica, se insere no espaço de construção em que se desenvolve a síntese entre teoria e prática.

O licenciado em Letras, segundo essa nova perspectiva de formação do graduado, estará habilitado a atuar em áreas profissionais ligadas ao ensino da língua materna, em assessorias técnicas como revisor de textos, crítico literário, dentre outras áreas relacionadas às línguas e literaturas, podendo ainda participar de atividades profissionais envolvendo serviços editoriais (tradução, edições escolares), bem como em projetos relacionados ao estudo e aproveitamento de materiais linguístico-literários, para fins socioculturais. Também estará habilitado a atuar como Professor de Português e Literatura de Língua Portuguesa e/ou como Professor de Língua Estrangeira (Inglês, Francês e Espanhol) e respectivas Literaturas, no Ensino Fundamental e Médio, em instituições públicas e privadas. Poderá, ainda, trabalhar com o ensino de português para falantes de outras línguas, em áreas ligadas ao ensino de língua portuguesa e/ou estrangeira, além de atuar no ensino superior.

Com a nova proposta para o Estágio Curricular Supervisionado, construída com base na Resolução N° CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, constata-se que o desenvolvimento de atividades de caráter prático deverá compor o período de integralização do curso voltado para a articulação indissolúvel entre teoria e prática. A tarefa de formar professores é de todos e que deve haver uma articulação entre docentes de todas as áreas envolvidas no currículo. É importante que a pesquisa tenha como foco o processo de ensino e de aprendizagem e coloque a prática no centro do currículo³⁵. Na

³⁵ Esta articulação entre docentes de diferentes disciplinas do currículo mostra-se de suma importância para a compreensão da prática em sala de aula do professor em formação. Fato mostrado nesta tese em nossas análises.

proposição de uma Política Nacional de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad), ocorrida em Manaus AM, de 16 a 19 de maio de 2004, evidenciou-se o reforço dessa ideia.

Assim, o princípio pedagógico da indissociabilidade requer, portanto, a articulação entre a teoria e a prática, assim como a consciência do corpo discente acerca da responsabilidade em relação ao seu processo de formação profissional.

O lugar da prática educativa na formação do profissional da educação tem se constituído em um dos principais temas e desafios no debate contemporâneo sobre essa formação. Inúmeras experiências, estudos, propostas e reflexões vêm sendo construídas e socializadas de modo a repensar os modelos de formação docente existentes.

Silva e Aragão (2013) trazem importantes questionamentos que, se considerados durante a formação de professores de línguas, proporcionam uma reflexão sobre o *habitus* que traz modelos e parâmetros que fazem parte do agir professoral. Silva e Aragão realizaram algumas perguntas com professores universitários formadores de professores de língua.

O que é ensinar/aprender língua(gem)?; Qual é a relação entre formação de professores de línguas e sociedade?; Como contribuir para a formação de professores de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento, existentes em arcabouço teórico favorecido pelo formador? (ibid., p. 15)

No âmbito das Diretrizes Curriculares para a formação de professores, a prática educativa é colocada como componente curricular que deve nortear e se fazer presente ao longo de todo o curso. Nesse sentido, ela deixa de ser tomada apenas como momento pontual no final do processo formativo e traduzida, basicamente, nas atividades de estágio. Assim, essa prática passa a ser tomada e a se configurar como espaço de formação acadêmica e científica porque se constitui, essencialmente, em espaço de formação humana.

Esse lugar e significado da prática educativa na formação do educador ultrapassam as visões utilitárias, fragmentadas e reducionistas da prática, indo além do pragmatismo. Nessa perspectiva, assume especial destaque a compreensão do fazer pedagógico mediado pela reflexão e fundamentação teórica que se constrói e reconstrói na atuação do educador.

Além disso, aponta-se por um lado para a necessidade de se repensar o trabalho desenvolvido nos cursos de formação do professor no sentido de se construir novos modelos e práticas formativas que privilegiem o trabalho coletivo e interdisciplinar. Por outro lado, implica-se, também, em aprofundar o diálogo entre as instituições formadoras e as instituições de ensino, numa relação de interação, complementaridade e enriquecimento mútuo.

Durante nossa pesquisa, verificamos esse tipo de interação nos cursos de FLE em Fortaleza. Há entidades particulares que fazem testes de admissão de universitários que estão cursando a disciplina de estágio para lecionarem FLE em suas instituições. Esta experiência pode ser utilizada como cumprimento da carga horária necessária para a aprovação na disciplina.

O NL da UECE tem como corpo docente exclusivamente alunos que estão próximos de concluir seus cursos. A CCF também abre espaço para os futuros profissionais da língua francesa ao disponibilizar semestralmente duas vagas para professores estagiários que cursam Letras Português/Francês e já concluíram mais da metade dos créditos exigidos para o término do curso. Em nenhuma destas duas instituições é estabelecido vínculo empregatício com os estagiários³⁶.

Todos esses elementos demarcam a centralidade que o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino assumem enquanto componentes curriculares nos cursos de formação dos profissionais da educação. Esses componentes poderão dar uma importante contribuição no sentido de as instituições formadoras responderem às novas demandas colocadas pelos novos tempos.

Se produzir significa produzir para alguém, a demanda que emana das relações sociais determina ao mesmo tempo não só a produção do objeto, mas também a maneira em que será consumido.

Historicamente, estes componentes curriculares estiveram presentes nas discussões sobre a formação docente, dada a sua importância no processo de aproximação do futuro profissional a sua realidade de trabalho. A experiência do Estágio e da Prática de Ensino, somente no último ano do curso, promoveu uma

³⁶ Diferentemente dos estagiários que ministram suas aulas na CCF, os estagiários do NL recebem uma bolsa mensal por cada turma. Um dos estagiários do NL que fizeram parte de nosso corpus ministrava aulas de FLE para 6 turmas diferentes.

dicotomia equivocada entre a dimensão teórica e prática da formação docente. Nesta perspectiva, o Estágio e a Prática de Ensino assumiriam uma natureza instrumental e técnica desprovida dos fundamentos teóricos que deveriam permear o seu desenvolvimento.

Romper com esse paradigma dicotomizador exige um novo enfoque e uma nova postura dos profissionais estudiosos que atuam nesta área, no sentido de propiciar a compreensão dos fundamentos epistemológicos que a constituem. É preciso entender esse campo de saber enquanto *práxis*, resultante da inter-relação entre a dimensão teórica e prática da formação.

Em decorrência de entendimento equivocado acerca dos pressupostos acima (o estágio desprovido de fundamentos teóricos), o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, geralmente são tratados como “terra de ninguém”, isto é, qualquer profissional está apto a atuar neste campo³⁷. O que explica o fato de que, frequentemente, essas atividades são assumidas por professores substitutos ou provisórios, que só estão de passagem nas instituições de ensino superior. Este procedimento desencadeia a falta de um trabalho articulado com as demais disciplinas do curso, sistematizado e contínuo, comprometendo também a produção acadêmica da área. Acreditamos que deve haver um equilíbrio no que diz respeito à valorização dos conhecimentos sobre a língua e sobre como ensiná-la.

A importância excessiva dada ao conhecimento linguístico e consequente falta de atenção direcionada à didática em sala de aula trazem para a sala de aula *experts* na língua alvo, porém, sem uma formação que lhes dê parâmetros para o ensino desta mesma língua. Desta forma, defendemos que não basta ser francês para estar apto a lecionar francês em uma sala de aula, da mesma forma que não basta ser um profissional reconhecido em determinada área para desempenhar as funções de magistério.

³⁷ Comparação semelhante podemos fazer com o corpo docente do curso de Direito, por exemplo. Composto, em sua grande maioria, por advogados, juízes, promotores e até desembargadores, o corpo docente, muitas vezes, não foi alvo de um curso de formação de professores, sendo, assim, o simples fato de conhecer o Direito ser o necessário para lecionar o Direito. Acreditamos que o professor deve passar por um processo de formação que envolve, sobretudo, a prática do estágio. Estas informações foram baseadas em experiência própria do autor desta pesquisa durante 4 anos no curso de Direito e em participação em eventos ligados à área jurídica em várias universidades.

O estágio e a prática enquanto campos de saber necessitam de ações e reflexões que sistematizem o pensamento na área, produzindo, assim, um novo sentido epistemológico e prático na formação inicial de professores.

A LDB (Lei 9394/96) no seu Art.63 estabelece que cabe aos institutos superiores de educação manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Outro ponto a ser ressaltado em relação à formação do profissional em língua estrangeira diz respeito ao conceito de currículo, que deve ser ampliado para que possa, de fato, ser concebido como construção cultural que promova a aquisição do saber de maneira articulada. Para tanto, faz-se necessária a flexibilização curricular, entendida como quer o Parecer CNE/CES 492 de 03/04/2001 como: a possibilidade de: eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração ao curso; utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

No item denominado “Conteúdos Curriculares” nas Diretrizes Curriculares, ressalta-se a necessidade de integração entre os conteúdos caracterizadores básicos do Curso de Letras e os conteúdos caracterizadores da formação profissional, desarticulados no currículo vigente. Deste modo, toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades para o pleno exercício da profissão deve incluir: estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos Colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

Ainda segundo o documento do MEC, o resultado do processo de aprendizagem deverá ser a concretização de uma formação de profissional que, além da base específica consolidada, habilite esse professor a atuar, de maneira interdisciplinar, em áreas afins. Deverá desenvolver, igualmente, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos

diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá de modo análogo, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Em se tratando de documentos legais que abordam não só a formação de professores de língua estrangeira, mas também, o ensino de língua estrangeira, na Europa, temos o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*, documento elaborado pelo Conselho Europeu, direcionado ao ensino das línguas modernas, que apresenta propostas para proteger e desenvolver um esforço educativo que preserve a diversidade e favoreça o enriquecimento da comunicação e compreensão mútua entre os membros da Comunidade Europeia. O *Framework*, como é chamado o quadro, é um exemplo do resultado da preocupação com o favorecimento do plurilinguismo e do multiculturalismo sem que se percam as individualidades.

De acordo com o documento, dois foram os principais objetivos que presidiram a sua elaboração:

1. Encorajar os praticantes no domínio das línguas vivas, quaisquer que sejam, compreendendo os aprendizes, a se colocarem frente a certo número de questões, em especial: O que nós fazemos exatamente durante uma comunicação oral ou escrita com o outro? O que nos permite agir desta forma? Do que necessitamos quando tentamos utilizar uma nova língua? Como nós fixamos os nossos objetivos e marcamos nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efetivo da língua estrangeira? Como se efetua a aprendizagem da língua? O que fazer para que as pessoas aprendam melhor uma língua?
2. Facilitar as trocas de informações entre os praticantes e aprendizes a fim de que os primeiros possam dizer aos segundos o que esperam deles em termos de aprendizagem e como eles tentarão ajudá-los. (tradução nossa)³⁸

³⁸ 1. *Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions, et notamment :*

- *Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ?*
- *Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi ?*
- *Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue ?*
- *Comment fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre l'ignorance totale et la maîtrise effective de la langue étrangère ?*
- *Comment s'effectue l'apprentissage de la langue ?*
- *Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ?*

Suas prescrições se refletem nos materiais didáticos utilizados nos cursos de FLE espalhados por todo o mundo. Os materiais utilizados pelas instituições alvo de nossa pesquisa fazem referência a este quadro. Seu pressuposto básico é o de que o conhecimento das línguas europeias modernas favorecerá a colaboração e vencerá preconceitos e discriminação. Por essa razão, foram feitos investimentos na elaboração deste documento como proposta orientadora de políticas nacionais no campo da aprendizagem e ensino de línguas, visando futuros acordos e continuidade cooperativa e coordenação de políticas comuns.

O *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* se aplica às necessidades atuais do contexto europeu, em especial no que se refere à incorporação de imigrantes e ao tratamento das diversas línguas, num ambiente de multiculturalismo. Isso, contudo, não invalida as contribuições que pode trazer para questões relacionadas ao nosso contexto. Tanto a CCF quanto o NL da UECE se utilizam de manuais didáticos cujas propostas estão de acordo com o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*. Entendemos, assim, que este documento europeu está se refletindo na formação do aluno de FLE.

Há, dessa forma, a junção das diretrizes de dois documentos prescritivos: as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais apresentadas pelo MEC, que tratam da formação do professor e do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*, que tem um impacto direto ou indireto tanto no agir do professor³⁹ já formado quanto daquele que está em formação, pois ele estará utilizando o material didático elaborado sob a perspectiva do documento europeu, durante a disciplina de Estágio.

Em Bronckart (2008, p. 132) temos o conceito de trabalho prescrito, sendo aquele “constituído por documentos produzidos pelas instituições ou empresas com o objetivo de preparar, organizar e planificar o trabalho”. Ao perceber que alguns desses documentos não apresentam explicitamente a dimensão de prescrição, Bronckart considerou que seria melhor chamá-los de “prefigurativos”. Posteriormente, Bronckart utilizou o conceito de *textos (ou documentos) do entorno-precedente ao agir*, ao ver que estes documentos têm outras finalidades, além da de antecipar as formas de agir.

2. *Faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider.*

A nosso ver, esses textos, pertencentes ao trabalho avaliado ou interpretado pelos actantes, mostram o que emerge na consciência discursiva desses actantes na situação específica da entrevista e deveriam (ou poderiam) conter segmentos de construção verbal de ações, sob seu ângulo interno, isto é, tais como elas são concebidas ou vividas por eles. (BRONCKART, 2008, p. 133)

O ISD, ao se referir a documentos prescritivos, considera apenas documentos escritos, na maioria das vezes produzidos pela própria instituição onde se dá o agir dos actantes. Em Bronckart (2008), por exemplo, ao estudar os documentos prescritivos que influenciam o agir em uma das unidades de uma empresa de material médico e farmacêutico (PHARMA), situada na Suíça, traz textos de orientação geral do trabalho e trechos da *Assurance Qualité*⁴⁰, produzida na perspectiva da certificação ISSO 9000, que foram redigidos por indivíduos responsáveis por diferentes departamentos (manutenção, qualidade, produção). Além disso, há diversas produções escritas presentes nos postos de trabalho como dossiê de fabricação, notas de manutenção, informativos de segurança etc.

Entendemos que para que seja realizada uma análise do agir professoral não se deve tomar por base única e exclusivamente os documentos prescritivos que fazem parte do *habitus* em que o professor esteja inserido. Para Foucault (2013, p. 174),

A precedência não é um dado irreduzível e primeiro; não pode desempenhar o papel de medida absoluta que permitiria avaliar qualquer discurso e distinguir o original do repetitivo. Não basta a demarcação dos antecedentes para determinar uma ordem discursiva: ela se subordina, ao contrário, ao discurso que se analisa, ao nível que se escolhe, à escala que se estabelece.

Ao estudar os textos prescritivos da instituição “Hospitais Universitários de Genebra” (HOP), Bronckart (2008) traz um corpus de cerca de cento e trinta documentos, constituídos por três textos de orientação geral, cento e seis fichas técnicas, nove dossiês de tratamento relativos a pacientes e vários documentos específicos dos serviços ou das enfermeiras. Como corpus do entorno precedente ao agir de uma instituição de formação de professores a Seção de Ciências da Educação da Universidade de Genebra (FORM), Bronckart se utiliza de trechos de quatro documentos: um livro referente aos objetivos de aprendizagem do ensino primário, um

³⁹ Utilizamos, também, o termo agir professoral.

⁴⁰ Designa uma maneira de obter a confiança na garantia de qualidade, ou seja, na capacidade da empresa ou organização para atender o nível de qualidade desejado.

manual de alemão destinado aos alunos e um documento de referência para os estudantes estagiários (sendo o total desses documentos equivalente a 70 páginas)⁴¹.

Como exemplos de documentos prescritivos que devem ser considerados como textos importantes para o estudo do agir professoral dos estagiários, citamos o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* a nível internacional e a legislação nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesta tese, não consideramos apenas os documentos elaborados pela instituição como única fonte prescritora da atividade dos estagiários. Optamos em utilizar o termo “discursos prescritivos”, uma vez que consideramos que o agir professoral dos estagiários não é influenciado apenas por documentos escritos⁴². O entorno precedente de Bronckart, o *habitus* de Bourdieu ou mesmo a formação discursiva de Foucault estão permeados de discursos que regulam, orientam, limitam, podendo, assim, interferir no agir do actante.

Segundo Foucault (2013, p. 30),

Todo discurso manifesto repousa secretamente sobre um já-dito; e este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar.

O agir professoral do estagiário está permeado de discursos pré-existentes à sua própria materialização em sala de aula. Na verdade, seguindo a citação acima, o agir professoral seria uma reprodução das práticas já existentes que, de certa forma, condicionam o agir do estagiário. O que ele faz ou deixa de fazer em sala de aula é fruto do *habitus* em que ele está inserido, gerando modelos e prescrições ao seu próprio agir. Apesar de considerarmos o *habitus* como fonte prescritora do agir professoral, acreditamos que exista um “agir singular” a cada estagiário, sendo o resultado do contato de sua história de vida com discursos acadêmicos direcionados especificamente para a formação docente.

Considerando o contexto de formação de professores como uma “formação discursiva”, sendo caracterizada por discursos que possuem direta ou indiretamente relação entre si, acreditamos que discursos de outras formações discursivas também

⁴¹ Brockart (2008) utiliza outros documentos prescritivos como corpus para suas análises, resolvemos a maior parte deles, ressaltando, mais uma vez, que todos são documentos escritos.

estão presentes durante a formação de professores. Em outras palavras, valores morais, preferência por determinados assuntos, afinidade com professores, desvalorização da carreira docente são exemplos de diversos assuntos que, mesmo sem estarem diretamente ligados à formação docente, são manifestadas durante o agir professoral.

Segundo Foucault,

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. Chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). (ibid., p. 47)

Acreditamos que exista, sim, uma regularidade de enunciados que nos permita definir a formação discursiva (FD) que abrange a formação de professores. Porém, esta FD não deve ser tratada separadamente de outras FDs que trazem enunciados que interferem diretamente no agir professoral. Ao estudarmos a gênese do agir professoral dos estagiários, estamos também considerando uma gama de temas que muitas vezes são negligenciados por formadores. Daí a importância de não considerarmos apenas o contexto acadêmico (incluindo os documentos prescritivos de Bronckart), mas também as estruturas sociais que influenciam direta ou indiretamente a formação docente.

Bourdieu recusa-se a tornar o agente social mero suporte de estruturas investidas do poder de determinar outras estruturas e institui como objeto as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo os agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e contribuindo, por esta via, para reproduzir tais estruturas. A mediação operada pelo agente tendo em vista a reprodução social associa-se, segundo a mesma tradição, ao papel estratégico que o processo de socialização desempenha através das agências educativas, seja o sistema de ensino, seja os meios de comunicação de massa, seja a inculcação familiar. Deste ângulo, a ênfase recai, portanto, no processo de moldagem por que passa o agente a fim de incorporar os princípios e as significações de um

⁴² Assim, utilizamos o termo “prescritivo” sem estarmos atrelados ao que está escrito. Prescritivo, nesta

determinado arbitrário a não ser suas próprias representações, de onde derivam a posição e o peso de cada elemento do mundo físico e social.

Segundo Bourdieu (2013, p. 208),

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela reconstitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares.

Para Bourdieu, tem-se o princípio de não-consciência segundo o qual existem relações exteriores, necessárias, independentes das vontades individuais e, caso se prefira, inconscientes (mas no sentido de que não se oferecem à mera reflexão) que só podem ser captadas através da observação e da experimentação objetivas. Dessa forma, acreditamos que os estagiários não se dão conta da influência que a cultura tem sobre seu agir professoral. A prática reflexiva defendida por nós nesta tese é uma proposta de conscientização desta influência, proporcionando, assim, uma formação professoral crítica e atenta aos fatores aparentemente distantes da formação discursiva do universo acadêmico.

Chamamos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2013, p. 143).

Determinar o ambiente em que se dão os enunciados que constituem a formação discursiva não é uma tarefa fácil, uma vez que podem ser identificados enunciados característicos de outras formações discursivas. Como já foi dito anteriormente, enunciados de ambientes familiares ou mesmo aqueles advindos da economia podem se fazer presentes durante o agir professoral dos estagiários. Determinar a FD onde se dá a formação de professores não é uma tarefa fácil, uma vez que enunciados de outras formações discursivas devem ser excluídas por não fazerem parte da regularidade.

Como afirmar que individualizamos bem conjuntos discursivos, se, por trás da multiplicidade aparentemente irreduzível dos objetos, enunciações, conceitos e escolhas, utilizamos, de maneira bastante temerária, uma massa

tese, tem um conceito do que influencia diretamente o agir do estagiário.

de elementos que não eram menos numerosos nem menos dispersos, mas que, além disso, eram heterogêneos entre si? (FOUCAULT, 2013, p. 85)

Para Foucault, os enunciados produzidos em uma formação discursiva seguem um feixe complexo de relações que funcionam como regra, prescrevendo o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Uma formação discursiva não desempenha, pois, o papel de uma figura que para o tempo e o congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais: coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos. (ibid., p. 88)

Os alunos do curso de FLE, os professores formadores e a atual situação política e econômica produzem discursos que mesmo sem estarem diretamente ligados aos documentos prescritivos considerados por Bronckart, interferem ativamente no agir dos estagiários. Dessa forma, os “discursos prescritivos” englobariam os documentos prescritivos de Bronckart.

Os primeiros capítulos desta tese trazem informações importantes no que diz respeito ao quadro de oferta e demanda pelo ensino de língua francesa, especificamente em Fortaleza. Estes mesmos dados devem ser considerados, também, como geradores de discursos que “habitam o *habitus*” dos estagiários.

Em Santos (2011), percebeu-se que, ao discursarem sobre o seu agir em sala de aula, os estagiários alternaram o papel social desempenhado por eles. Em sala de aula, havia o papel social de professor, com a voz subjetiva predominando. Porém, durante a autoconfrontação, os estagiários se utilizavam de vozes sociais e de vozes de personagens⁴³ para justificarem suas ações em sala de aula. A presença de determinadas marcas enunciativas no discurso dos estagiários também nos serviu para que pudessemos identificar a figura do pesquisador.

Ainda em Santos (2011), ao direcionar suas análises para as relações de poder entre o professor estagiário e o professor da disciplina de estágio, Santos constatou que havia outras manifestações de poder em sala de aula, como, por exemplo, entre o livro didático utilizado no curso e o aluno estagiário.

⁴³ Tratamos mais detalhadamente das vozes no quadro teórico desta tese.

Em nossas análises, vimos que as estagiárias direcionavam as suas aulas quase exclusivamente para o que estava no material didático, ou seja, as aulas eram quase sempre iniciadas com *ouvrez vos livres* (abram seus livros) e, desta forma, a aula era conduzida com o avanço das unidades do manual.

Vimos, então, que há muito mais fatores que podem ser considerados como prescritivos que não apenas aqueles documentos institucionalizados. A formação de professores está permeada de discursos prescritivos.

Como foi visto no capítulo anterior desta tese, há atualmente um crescimento na procura pelo curso de FLE em Fortaleza. Teoricamente, seria de se supor que pelo fato de estar aumentando a demanda pelo curso de FLE haveria uma procura maior pelos cursos de Letras Francês, uma vez que também haveria uma demanda maior por profissionais da área. Porém, não é o que se pode ver nos dados mostrados na sequência desta tese.

No que se refere à procura pelo curso de graduação em Letras Português/Francês na UFC, temos o seguinte gráfico que mostra a procura pelo curso no período de 2008 a 2010.

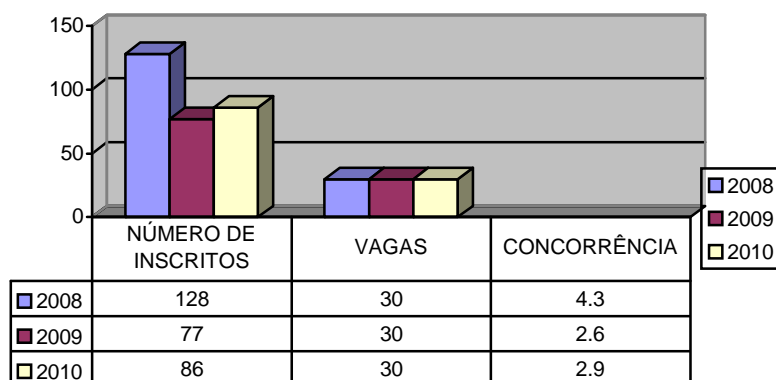


Gráfico 3 - Procura pelo curso de Letras Português/Francês na UFC nos anos de 2009, 2010 e 2011.

Desde 2011, A UFC faz a seleção de suas vagas dos cursos presenciais de graduação utilizando a metodologia do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Este processo é composto de duas etapas: as chamadas regulares do SiSU (2 chamadas) e a chamada de lista de espera.

Com esta nova forma de seleção de vagas, temos o seguinte gráfico no que se refere à procura pelo curso de Letras Português-Francês da UFC.

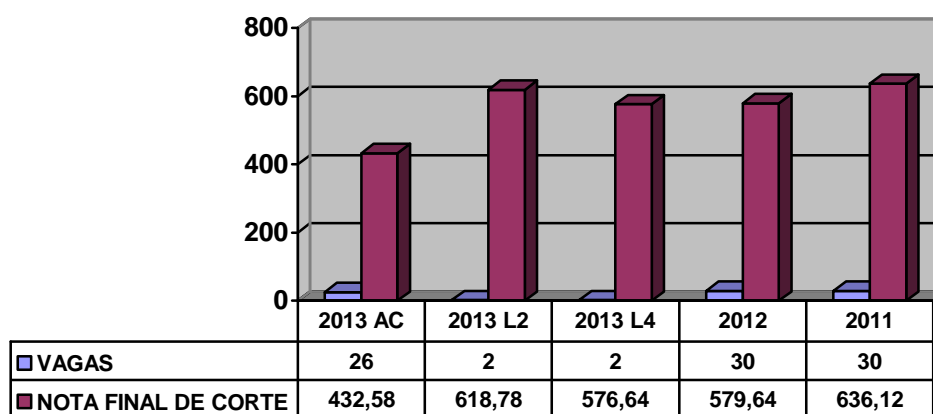


Gráfico 4 – Número de vagas e nota final de corte referentes ao SiSU nos anos de 2011, 2012 e 2013 para o curso de Letras Português - Francês da UFC⁴⁴.

Vemos que nos últimos três anos houve uma diminuição da nota de corte para o curso de Letras Português-Francês. Podemos associar este fato à redução na procura pelo curso. Quanto menor for a demanda, menor será a concorrência e consequentemente menor será a nota necessária para o ingresso no curso.

Diante do que foi exposto até aqui sobre a demanda pelo curso de Letras Português-Francês da UFC, constatamos que houve uma diminuição do número de inscritos em 33% de 2008 a 2010, e teoricamente continua acontecendo nos três últimos anos. O número de vagas disponíveis continuou o mesmo. Verificamos, também, que essa diminuição no número de inscritos não acontece apenas com o curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFC. Nos gráficos abaixo, trazemos a procura pelos cursos de Licenciatura em Letras Português-Espanhol e em Letras Português-Inglês.

⁴⁴ **Nota de Corte Final:** Nota obtida pelo último colocado matriculado no curso, após as três Chamadas SiSU.

AC: Ampla Concorrência.

L1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12,711/2012).

L2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12,711/2012).

L4: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

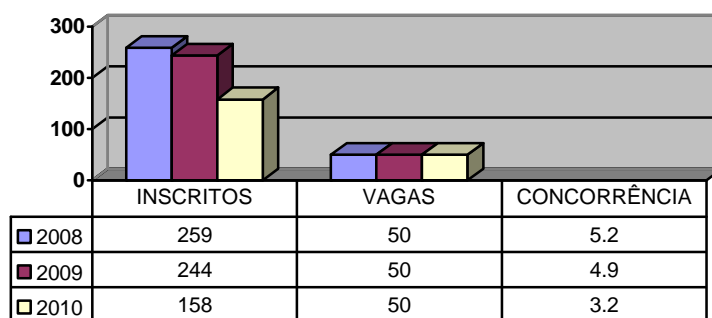


Gráfico 5 - Procura pelo curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFC nos anos de 2008, 2009 e 2010.

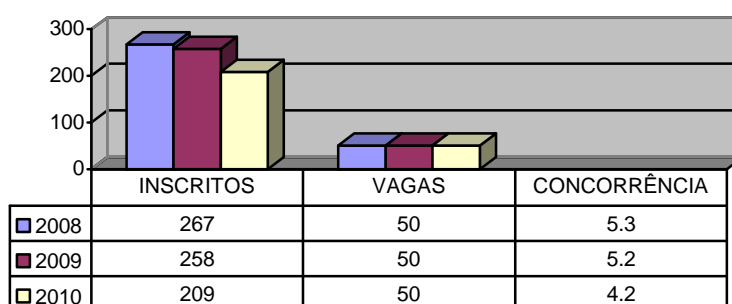


Gráfico 6 - Procura pelo curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UFC nos anos de 2008, 2009 e 2010.

Verificamos que houve uma diminuição de 39 % no número de inscritos para o Curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol e de 22% para o Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês nos últimos três anos na UFC.

Tomando por base o SiSU, temos os seguintes gráficos referentes aos cursos de Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol da UFC.

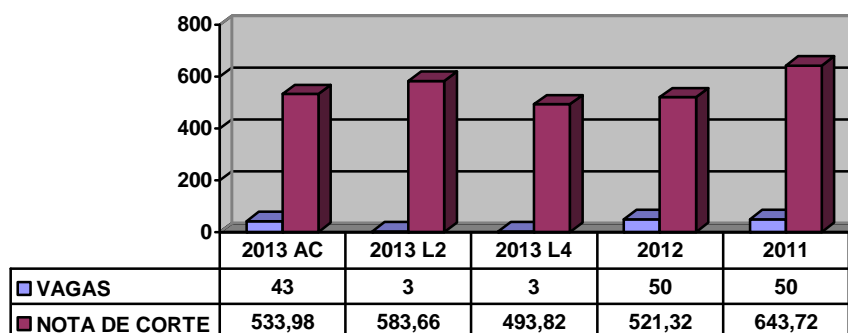


Gráfico 7 - Número de vagas e nota final de corte referentes ao SiSU nos anos de 2011, 2012 e 2013 para o curso de Letras Português-Inglês da UFC.

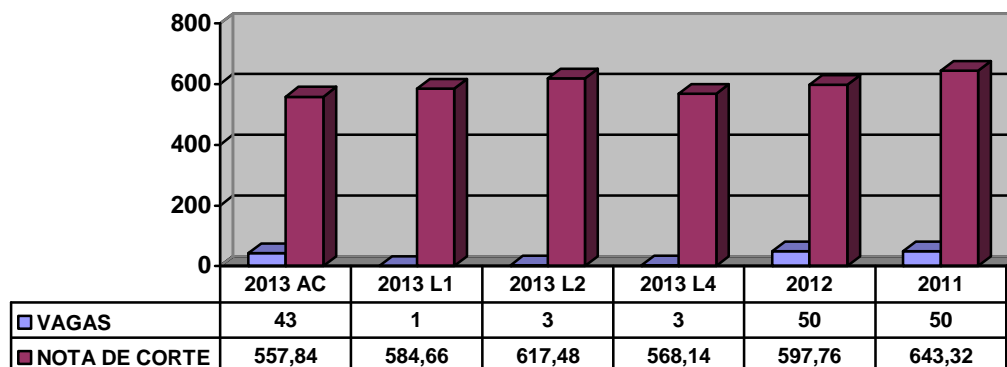


Gráfico 8 - Número de vagas e nota final de corte referentes ao SiSU nos anos de 2011, 2012 e 2013 para o curso de Letras Português-Espanhol da UFC.

Analisando os dados coletados referentes aos cursos de Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol da UFC, verificamos que há uma diminuição na procura por estes cursos. Cada vez menos jovens que querem ingressar na UFC escolhem os cursos mencionados⁴⁵. Dentre as possíveis causas da diminuição da procura pelos cursos de Letras da UFC, em específico o de Letras Português-Francês, está a baixa remuneração, que faz com que o profissional formado em Letras tenha de trabalhar até três turnos para se equiparar ao ganho de outras áreas profissionais. Aqueles que optam em seguir a carreira docente em língua estrangeira se deparam com a baixa remuneração dada em inúmeros cursos de idiomas espalhados em Fortaleza. Aos que optam em seguir a carreira docente em língua portuguesa geralmente prestam concurso público para o Ensino Fundamental e/ou Médio. As frequentes greves mostradas nos principais veículos de informação levam ao jovem estudante do Ensino Médio a visão de que ser professor é uma eterna busca pela valorização. Pelo que foi exposto, um dos grandes desafios da carreira docente hoje é tornar-se mais atrativa.

Em uma pesquisa realizada com 1.501 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, a Fundação Victor Civita (FVC) e a Fundação Carlos Chagas (FCC) constatou

⁴⁵ A baixa procura por cursos de licenciatura fez com que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançasse um programa para incentivar adolescentes que estão no ensino médio a seguir a carreira de professor. Para isso, pretende criar grupos de trabalho para aproximar alunos da última etapa da educação básica a professores universitários e estudantes de cursos de licenciatura. A ideia é que estudantes do ensino médio tenham contato antecipado a conteúdos relacionados ao magistério. Pelo menos uma vez na semana, os integrantes do programa deverão assistir a aulas e participar de grupos de pesquisas nas instituições de ensino superior. Será possível escolher entre a iniciação na área de física, química, biologia ou matemática, que são hoje as que enfrentam o maior déficit de profissionais. Podemos ver que as áreas de Letras não estão incluídas neste programa.

que apenas 2% dos estudantes do terceiro ano apontaram a Pedagogia ou algum tipo de Licenciatura como primeira opção de carreira⁴⁶.

Esse resultado bate com o panorama dos maiores vestibulares do país. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2009, Pedagogia, Licenciaturas e outros cursos ligados à formação de professores têm uma relação candidato/vaga bastante desfavorável. O maior vestibular do país, promovido pela Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), oferece 109 opções de cursos. E a graduação em Pedagogia no campus de São Paulo está na 90ª posição, no de Ribeirão Preto, é ainda pior: 92ª. Licenciaturas e disciplinas da Educação Básica são ainda menos procuradas pelos jovens.

O estudo da FVC/FCC revela outro dado interessante. Os pesquisadores perguntaram aos 1.501 alunos entrevistados na parte quantitativa da análise se em algum momento do processo de escolha profissional eles haviam cogitado trabalhar como professor: 32% responderam que sim. Porém, quase todos logo descartaram a ideia.

Bagno (2013) faz um interessante estudo sobre os estudantes que ingressam em cursos de Letras e Pedagogia nas universidades brasileiras. O número de vagas aliado à baixa procura por estes cursos faz com que “[...] recebam uma quantidade enorme de pessoas que jamais na vida pensaram (e jamais pensarão) em exercer a profissão docente” (ibid., p. 34). Segundo Bagno, muitas pesquisas já revelaram que, em média, 70% de quem estuda Letras entrou no curso por pura e simples falta de opção, pela incapacidade de seguir outras carreiras universitárias mais concorridas e mais prestigiadas, que exigem notas de aprovação mais altas.

Vimos, então, que a baixa procura pelos cursos de Letras da UFC não é um caso isolado no Brasil. O país já experimenta as consequências do baixo interesse pela docência. Segundo estimativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental o déficit de professores com formação adequada à área que lecionam chega a 710 mil. E não se trata de falta de vagas. Entre 2001 e 2006, houve o

⁴⁶ Todos os dados referentes à presente pesquisa realizada pela FVC e FCC foram divulgados na revista Nova Escola, edição 229, Janeiro/Fevereiro 2010. Depoimento interessante colhido na pesquisa foi o de

crescimento de 65% no número de cursos de licenciatura. As matrículas, porém, se expandiram apenas 39% de acordo com a FCC. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2009, o índice de vagas ociosas chega a 55% do total oferecido em cursos de Pedagogia e de formação de professores.

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), divulgados no final de 2013, mostraram que os países com melhor desempenho na educação são aqueles que fazem a carreira docente atrativa aos jovens que mais se destacam ao saírem do ensino médio. No Brasil, os salários ainda são baixos em comparação com as demais ocupações universitárias, poucos jovens cogitam seguir a carreira docente e, nos últimos anos, menos se formam em cursos de licenciatura.

Um levantamento feito pelo GLOBO nos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, mostra que os professores tiveram, desde 1995, aumento médio na renda superior aos demais profissionais com ensino superior. Mesmo assim, em 2012, um professor do primeiro ciclo do ensino fundamental (que ministra aulas para crianças de 6 a 10 anos) recebia, em média, somente 57% do registrado entre profissionais também com nível superior. Entre docentes do ensino médio, esta proporção aumenta para 70%. Em 1995, esses percentuais eram, respectivamente, de 39% e 51%. Segundo o Índice Global de Status de Professores, da Varkey GEMS⁴⁷, entre 21 países, o Brasil fica em penúltimo lugar em relação ao respeito e à valorização dos seus professores. Os estudiosos entrevistaram mil pessoas em cada um dos seguintes países: Brasil, China, República Tcheca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Israel, Itália, Japão, Países Baixos, Nova Zelândia, Portugal, Turquia, Cingapura, Coreia do Sul, Espanha, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos. De acordo com o estudo, os professores têm o melhor status na China e o pior, em Israel⁴⁸.

Carlos, aluno da rede pública de Fortaleza, “já imaginei me tornar professor de Inglês, mas foi só por um momento” .

⁴⁷ A Fundação Varkey GEMS é uma organização sem fins lucrativos, criada para melhorar os padrões de educação para crianças carentes através de projetos de incentivo a inscrições nas escolas, programas de formação de professores em todo o mundo e campanhas de advocacia. Há três áreas de foco: proporcionar o acesso à educação; desenvolver a capacidade do professor; e advocacia. Dados obtidos no site <https://www.varkeygemsfoundation.org>, acessado em 15/05/2014.

⁴⁸ Dados obtidos no site da instituição: <https://www.varkeygemsfoundation.org/mission>, acessado em 15/05/2014.

Em cada país, os pesquisadores analisaram se a profissão é muito procurada, qual é o status social dos professores e se os entrevistados acreditam que os alunos respeitam os docentes. Os dados foram reunidos em um índice e, em seguida, classificados. Os entrevistados responderam a perguntas sobre como o ensino se compara a outras profissões, se consideravam a remuneração dos professores justa, se encorajariam os seus filhos a se tornarem professores e o quanto achavam que os alunos respeitam os professores⁴⁹. Eles também foram questionados sobre atitudes em relação a professores de ensino fundamental, professores de ensino médio e diretores de escola, assim como a atitudes em relação ao sistema de ensino. Os estudiosos também questionaram sobre a remuneração e as condições de trabalho dos professores. Em 95% dos países, os pesquisados apoiam um salário maior para os professores em relação ao que ganham atualmente.

Diante dos dados apresentados nos parágrafos anteriores, podemos ver o peso funcional da carreira docente na atual sociedade brasileira. Este peso funcional é proporcional à contribuição do magistério para a constituição desta estrutura. Julgamos natural que, no atual cenário do mercado de trabalho no Brasil, mais especificamente em Fortaleza, seguir a carreira docente não é uma opção predominante (longe disso) entre os jovens. A formação de professores de língua francesa deve estar sensível aos dados divulgados nos parágrafos acima. Professores formadores que se fecham em seu universo acadêmico, em suas produções intelectuais desprovidas de aplicação prática, não estão aptos a formarem professores, uma vez que se mostram incapazes de trazer para a sala de aula a realidade que os futuros professores enfrentarão.

Há um paradoxo em relação ao professor da escola básica, de quem é exigida a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino, enquanto que do formador de professores para a escola básica nas licenciaturas de nível superior, bem como dos profissionais para as demais áreas, não é exigida a competência acadêmica para ensinar. Nos concursos de ingresso nas instituições de ensino superior públicas consta a exigência de uma prova didática, que raramente examina devidamente a competência didática para o ensino nos

⁴⁹ Na China, que ficou em primeiro lugar no ranking, 50% dos pais encorajariam os seus filhos a serem professores, enquanto apenas 8% fariam o mesmo em Israel, último colocado entre os 21 países. Em

cursos de graduação. A experiência em sala de aula, nestes concursos públicos para professor universitário, conta, geralmente, apenas na terceira fase do processo seletivo, quando é realizada a contagem de pontos referente aos títulos do candidato. Dessa forma, pode haver situações em que apenas um candidato, cuja única experiência em sala de aula tenha sido as poucas horas em sala de aula exigidas para a disciplina de estágio, seja aprovado em um concurso público para professor do curso de licenciatura.

É de suma importância que o estudante de graduação mantenha sempre um contato direto com a realidade em sala de aula, ou seja, que desde o início do seu curso, a complexidade do ensino presente em salas de aula (de língua estrangeira, em nosso caso) não seja algo estranho ao futuro professor.

Segundo Bourdieu (2013, p. 229),

Ter acesso à cultura é o mesmo que ter acesso a uma cultura, a cultura de uma classe de uma nação. Sem dúvida, a pessoa que deseja compreender o universo dos chineses e dos *junkers* e que não nasceu nesses ambientes, pode tentar refazer sua educação à maneira dos chineses e dos *junkers* (como diz Husserl, “tentando, por exemplo, aprender a série de cursos lecionados na escola de cadetes”), mas tal apropriação mediata e erudita será sempre distinta da familiaridade imediata com a cultura natal, do mesmo modo que a cultura interiorizada e enterrada do indígena se distingue da cultura objetivada que o etnólogo reconstrói.

O professor formador que não se mostra sensível a questões como a carga horária do professor, os baixos salários, violência escolar, relacionamento com os colegas, desvalorização da profissão etc. dificilmente terá subsídios para proporcionar uma formação a mais próxima possível da realidade que os estagiários enfrentarão, uma vez inseridos no mercado de trabalho.

Muitas vezes, próximos de concluírem o curso, ao cursarem as disciplinas de prática em sala de aula, os estudantes sentem um choque, pois percebem que muito do que se viu nas aulas da graduação deveria “andar junto” com outros fatores antes desconhecidos⁵⁰. Para Vanhulle, (2011) “o choque da realidade aparece a muitos como

geral, os países que mais respeitam os professores são aqueles que mais encorajam os seus filhos a terem essa profissão.

⁵⁰ Desde 2010, leciono a disciplina de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Assim como muitos professores que iniciam a carreira docente logo após a conclusão do curso de graduação, senti grande dificuldade nos primeiros meses devido à complexidade de fatores envolvidos na prática docente, que, por sinal, não se resumem apenas ao contexto da sala de aula. Relacionamento com outros professores, estrutura de trabalho, o entorno em que a escola está inserida, violência e baixos salários, são apenas alguns pontos que, muitas vezes, não são tratados com a devida atenção durante o curso de graduação. Não é difícil de se encontrar professores que desistiram da atividade docente nos primeiros meses de trabalho.

intolerável, como evidenciado em emoções referentes a sentimentos de impotência e incompetência” (tradução nossa)⁵¹. Acreditamos que um professor pesquisador não deve apenas possuir os saberes vistos durante o curso de graduação. É de suma importância que ele saiba se posicionar sobre eles. Em outras palavras, o professor deve refletir sobre sua própria prática tendo em vista que o que ele faz ou deixa de fazer em sala de aula é fruto de toda uma história de vida que não deve ser resumida apenas aos ambientes acadêmicos. Como bem salienta Leurquin (2013),

Ao possibilitar condições de o professor se distanciar do seu agir e refletir sobre ele, está sendo possível melhor compreender determinadas ações e avançar no entendimento de um ensino e formação baseados em ação x reflexão x reação.

A interpretação da própria ação torna-se, então, uma ferramenta para a tomada de consciência do estagiário, “interferindo diretamente na formação humana e profissional” (LEURQUIN, 2013). Acreditamos ser imprescindível que a formação de profissionais os leve a refletir, a examinar criticamente a sua prática, tendo conhecimento das referências fundamentais para o desenvolvimento das ciências humanas e das artes, entre outros campos do saber. É importante que as diferenças culturais de um mundo globalizado não sejam apagadas quando entrarem em contato umas com as outras. Tal tarefa de preservar estes aspectos culturais pode ser sobremodo facilitada pela aprendizagem de línguas estrangeiras.

Citando um trabalho de E. Renan⁵², Bourdieu diz que

Ele [Renan] mostra que um procedimento de seleção como o concurso acaba por reforçar o prestígio e a preferência concedidos às qualidades formais: “É bastante lamentável que o concurso constitua a única via de acesso ao professorado dos colégios e que a habilidade prática aliada a conhecimentos suficientes, não possa aí ter lugar, os homens mais experientes na educação, os que trazem ao cumprimento de suas difíceis funções não somente faculdades brilhantes, mas também um espírito sólido marcado por um pouco de lentidão e timidez, serão sempre colocados, durante as provas públicas, atrás dos jovens que sabem divertir ser auditório e seus juízes e que, dotados de uma palavra fácil para livrar-se das situações embaraçosas, não possuem nem a paciência nem bastante firmeza para ensinar”

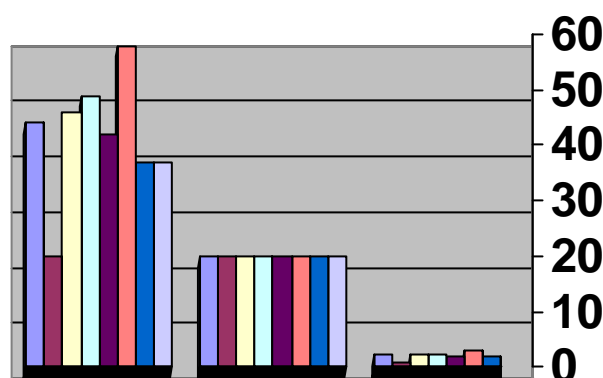
Em obras cujo foco seja a formação de professores, é comum, durante a apresentação dos pesquisadores que contribuíram para a elaboração de uma obra específica, ser divulgada a carreira acadêmica destes pesquisadores. Publicação de

⁵¹ *Le choc de la réalité apparaît alors à beaucoup comme invivable – ce dont témoigne l’expression de nombreux affects renvoyant à des sentiments d’impuissance et d’incompétence.*

⁵² E. Renan, *L’instruction publique en France jugée par les Allemands*. Questions contemporaines, p. 26).

artigos e livros, participação em congressos internacionais, cursos de doutorado e pós-doutorado, estas são algumas das referências que costumam ser apresentadas na introdução de obras ou mesmo durante a apresentação de participantes de eventos de formação de professores. Muitas vezes, a experiência em sala de aula (não como professor universitário) é deixada de lado. Quantos anos determinado pesquisador lecionou a língua estrangeira que sempre está presente em suas obras de formação de professores de línguas?; Quantos anos um professor formador de professores lecionou a língua portuguesa, por exemplo, para alunos do Ensino Fundamental e Médio? Acreditamos, então, ser de suma importância que desde o início do curso de Letras o aluno já tenha consciência do que lhe espera durante e depois do curso de licenciatura.

Em relação à UECE, verificamos que nos quatro últimos anos, o número de inscritos sofreu poucas oscilações (com exceção no período de 2013.2 a 2014.1), como podemos ver no gráfico que segue.



	INSCRITOS	VAGAS	CONCORRÊNCIA
■ 2014.1	44	20	2,2
■ 2013.2	20	20	1
■ 2013.1	46	20	2,3
■ 2012.1	49	20	2,45
■ 2011.2	42	20	2,1
■ 2011.1	58	20	2,9
■ 2010.2	37	20	1,85
■ 2010	37	20	1.85

Gráfico 9 – Procura pelo curso de Letras-Francês da UECE nos anos de 2010 a 2014.⁵³

⁵³ Dados obtidos no site da Comissão Executiva da UECE <http://www.uece.br/cev/>, acessado em 01/02/2014.

Considerando que nem todos os graduados em Letras Português-Francês, em se tratando da UFC, ou em Letras Francês, em se tratando da UECE, exercerão a prática docente em língua francesa, percebemos que haverá uma procura cada vez maior por profissionais que lecionam a língua francesa, uma vez que a procura por cursos de FLE está aumentando⁵⁴.

Para tratar da formação de professores de francês em Fortaleza, é importante considerar as propostas dos cursos de Letras das duas universidades formadoras desse profissional, a saber, a UFC e a UECE.

A UFC, em seus cursos de Letras, proporciona as seguintes habilitações:

- Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa;
- Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas;
- Língua Portuguesa e Língua Francesa e Respectivas Literaturas;
- Língua Portuguesa e Língua Alemã e Respectivas Literaturas;
- Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas;
- Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas;
- Língua Portuguesa e Línguas Clássicas e Respectivas Literaturas.

Entre as propostas relativas à formação do profissional em Letras, assinaladas pelo curso de Letras da UFC, temos as seguintes:

Formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania e que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos); b) um aguçado senso ético e estético e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas e às distintas manifestações literárias⁵⁵.

De modo mais específico, o Curso de Letras da UFC visa a desenvolver, no aluno, as seguintes capacidades:

Capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento de línguas específicas, em particular da língua portuguesa utilizada no Brasil, em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos; capacidade de relacionar questões de uso da língua a conceitos teóricos relevantes e de conduzir investigações sobre a língua e a linguagem e suas manifestações na sociedade; domínio ativo e crítico de um repertório representativo das literaturas associadas às línguas estudadas, bem como das

⁵⁴ Considerando os dados já vistos sobre a CCF.

⁵⁵ Mais informações, ver as propostas do curso de Letras da UFC bem como um histórico dos debates que ocorreram para a aplicação dessas diretrizes no site www.ufc.br.

condições sob as quais a língua se torna literária; conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos; respeito às diferentes variedades linguísticas e reconhecimento das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas; domínio de conceitos que possibilitem compreender e explicar a linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sócio-histórico e cultural; domínio de conceitos que permitam a produção de textos em diferentes gêneros e registros linguísticos; atitude investigativa que favoreça a construção contínua do conhecimento na área e sua aplicação na área das novas tecnologias; conhecimento das diferentes línguas e literaturas nas suas manifestações orais e escrita, assim como das teorias e dos métodos que fundamentam as investigações sobre a linguagem e a arte literária e facilitam a solução dos problemas nas diferentes áreas de saber; capacidade de formular e trabalhar problemas científicos; análise e interpretação de obras literárias baseadas no domínio ativo de um repertório representativo de literatura; conhecimento das relações de intertextualidade e reconhecimento das condições sob as quais a expressão linguística se torna literatura; análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas linguísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades linguísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem; capacidade de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e de suas relações com outros tipos de discurso; domínio da terminologia apropriada que possibilite a discussão e a construção do conhecimento referente à(s) língua(s) e à(s) respectivas literatura(s); capacidade para atuar como mediador em contextos interculturais; capacidade para realizar crítica linguística e literária; convivência crítica, responsável e competente com diferentes resultados de pesquisas linguísticas e literárias e capacidade de estabelecer relações com as disciplinas afins e suas perspectivas de investigação científica (interdisciplinaridade).

Esta lista permite traçar um perfil que a instituição procura delinear nos seus futuros professores. Vemos, por exemplo, que a instituição está seguindo os resultados de pesquisas na área de Linguística no que se refere à variação linguística. Há uma preocupação em considerar a língua em uso e em se estudar as diversas variedades presentes em um país de dimensões continentais⁵⁶. O estudo dos gêneros textuais aliado à linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sócio-histórico e cultural é apenas um dos preceitos vistos acima que fazem com que o Curso de Letras da UFC esteja em consonância com as últimas pesquisas na área de Linguística.

A UECE tem exposto em seus documentos prescritivos o objetivo de formar um profissional capaz de lecionar língua e literaturas (portuguesa e brasileira) no Ensino Fundamental e Médio, dominando o conteúdo e as estratégias metodológicas adequadas.

O curso se propõe a gerar uma visão crítica e ampla do contexto social a fim de que o profissional em Letras possa atuar eficientemente como profissional, sendo capaz de prestar assessoria técnica em áreas ligadas ao uso da língua tais como editoriais ou revisão de textos e com um embasamento teórico suficiente para prolongar seus estudos em nível de pós-graduação. O futuro profissional deve conhecer as técnicas de leitura e produção de textos didáticos e literários, para que possa usar em produção própria e proporcionar aos alunos o domínio destas técnicas sendo competente para avaliar e selecionar livros didáticos.

Diferentemente do curso de Letras da UFC, o curso da UECE não possui em sua grade curricular disciplinas que tenham como objetivo ensinar o aluno recém-ingresso na universidade a língua francesa, ou seja, pressupõe-se que o aluno que inicia o Curso de Letras Francês já possua o conhecimento, no mínimo, básico do idioma. É comum haver inscritos para o vestibular para o Curso de Letras Francês que não têm conhecimento desta língua⁵⁷. Acreditamos que uma das causas para este fato seja o de a língua francesa não ser lecionada no ensino fundamental e médio, sendo, assim, restrita aos cursos particulares de idiomas. Julgamos importante haver nos cursos de Licenciatura em Língua Francesa disciplinas que auxiliem os seus alunos no conhecimento das estruturas básicas da língua-alvo. Como uma instituição pública, formadora de professores, pode exigir que um aluno vindo de uma instituição pública ou mesmo privada, onde não é lecionado o ensino de língua francesa, tenha conhecimento desta mesma língua? Fazendo um estudo da grade curricular do curso de Letras Francês da UECE, parte-se do pressuposto de que somente aqueles que saibam se comunicar em língua francesa estão aptos a ingressarem no respectivo curso⁵⁸.

Em Silva e Aragão (2013), Adail Sebastião, ao falar das medidas que os cursos de formação poderiam adotar para que houvesse uma política de formação mais condizente com a realidade do professor em formação, traz um importante depoimento

⁵⁶ Falamos sobre o ensino da língua portuguesa, ainda com resquícios do ensino tradicionalista advindo das metodologias para o aprendizado das línguas clássicas (grego e latim).

⁵⁷ O próprio pesquisador deste trabalho iniciou o curso de Português/Francês na UECE (ainda na época que havia a dupla licenciatura) sem ter os conhecimentos básicos necessários para cumprir as disciplinas de francês.

⁵⁸ Equiparar as oportunidades de acesso ao ensino superior público daqueles candidatos que, em decorrência de subserviência técnico-intelectual, não concorrem em igualdade de condições com outros estudantes egressos de um sistema educacional mais qualificado, sempre foi um desafio para a quebra do padrão de desigualdades.

que deve ser considerado antes da elaboração de qualquer projeto político pedagógico com foco na formação de professores de língua.

A maioria dos alunos chega aos cursos de formação com conhecimentos muito básicos da língua que pretendem um dia ensinar. Essa realidade, longe de ser facilmente solucionada, demanda a oferta de um conjunto de conteúdos disciplinares que envolva desde as primeiras noções da língua até seus aspectos linguísticos mais avançados. Porém, a simples oferta desses conteúdos não soluciona o problema; os alunos em formação precisam ser orientados a reconhecer nesses conteúdos a “argamassa” de sua formação. (ibid, p. 28)

A disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Francesa ministrada na UFC e na UECE é direcionada aos alunos que tenham concluído mais da metade dos créditos necessários para a conclusão do curso⁵⁹. Entendemos que essa disciplina é uma importante etapa no processo de formação do professor de língua francesa, uma vez que possibilita ao aluno estagiário meios de aperfeiçoar as suas atividades em sala de aula aplicando os referenciais teóricos em sua prática docente.

Em Santos (2011), verificou-se que durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Francesa, os alunos estagiários não participavam do processo de seleção do material utilizado no curso de FLE. Tanto na UECE como na UFC, os professores em formação ministravam suas aulas em cursos pré-existentes em suas entidades de estudo: a CCF da UFC e o NL da UECE. Havia algumas exceções para o caso de cursos abertos com período de início e término determinado. Quando não havia vagas para alunos estagiários na CCF e no NL, abriam-se cursos com o propósito de dar oportunidade à prática destes alunos que estavam cursando a disciplina de estágio. Especificamente nestes cursos, verificamos que a participação do estagiário na produção do material a ser utilizado se fez presente⁶⁰.

Consideramos que, nos contextos de formação de professores, a compreensão dos processos de aprendizagem e ensino de línguas vai muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas por parte dos alunos do curso de Letras estrangeiras. Além dessa aquisição, interessa desenvolver certa sensibilidade

⁵⁹ O curso de Letras Francês da UECE oferta a disciplina de Estágio Supervisionado I em Língua Francesa aos alunos do sexto semestre. De acordo com a grade do curso, não há pré-requisito para o aluno se matricular nesta disciplina. Ao todo, são quatro disciplinas de estágio supervisionado, sendo que apenas a primeira não exige pré-requisito para ser cursada. O curso de Letras Português-Francês da UFC oferta a disciplina de Estágio I: Fundamentos teóricos para o ensino de Língua Francesa aos alunos do nono período. Há pré-requisitos para o aluno cursar esta disciplina.

⁶⁰ A UFC oferta a disciplina de Elaboração de Material Didático Pedagógico em Francês como Língua Estrangeira aos alunos do nono semestre.

frente a como a linguagem funciona e de como se desenvolve, assim como uma maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Além disso, se faz necessária uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, pois contribuem para aumentar a percepção da própria cultura. Esta compreensão promove, ainda, a tolerância diante das diferentes maneiras de expressão, pensamento e comportamento, proporcionando ao aluno uma visão de mundo mais reflexiva e, portanto, mais crítica, que lhe permitirá conviver pacificamente com pessoas de diferentes etnias e com as minorias, lidar com os preconceitos, apreciar, aceitar e respeitar as diferenças. Esse fenômeno chamado de multiculturalismo também tem sido alvo de muitos debates entre educadores do mundo inteiro.

Do ponto de vista político e institucional, no que se refere à tentativa de restaurar a relevância do ensino de línguas estrangeiras, cabe recordar a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), Lei 9394/96, que estabelece em seu Art. 26, § 5º a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna.

Pelo que foi exposto no presente capítulo desta tese, temos que a formação de professores de língua francesa passa por um momento que pode ser visto em praticamente todos os cursos de licenciatura ofertados pelas instituições de ensino superior do Brasil. A tentativa do Estado de restaurar o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica esbarra em fatores desestimulantes causados pelo próprio Estado. Como foi visto, a baixa remuneração e péssimas condições de trabalho contribuem para que cada vez menos jovens queiram ingressar em um curso de licenciatura. Continuando desta forma, tem-se uma previsão pessimista de falta de profissionais capacitados para aplicarem o Art. 26, § 5º exposto no parágrafo acima⁶¹.

2.1 As pesquisas na área de ensino de línguas e formação de professores

A história do estudo da atividade docente tem um importante momento com a Ergonomia Francesa, que ganhou importância nos anos setenta, principalmente por se

⁶¹ Há casos, principalmente no ensino público, de professores lecionando inglês sem a formação nesta língua. A ausência de profissionais nesta área já pode ser vista quando em épocas de lotação de professores para escolas públicas.

opor ao taylorismo e ao fordismo⁶². Oficialmente fundada por Murel, em 1949, ela tinha por objetivo, em primeiro lugar, analisar os problemas de funcionamento dos operadores humanos. Para Bronckart (2008, p. 96)

Embora ela se inscrevesse como uma extensão dos trabalhos anteriores centrados na saúde ou na segurança dos trabalhadores (com o objetivo de atenuar os malefícios da industrialização), logo ela se caracterizou, mais ou menos radicalmente, de acordo com os contextos epistemológicos e culturais, como uma mudança de paradigmas, substituindo a finalidade de adaptação e de suas condições às propriedades globais dos operadores humanos.

Para a Ergonomia, a atividade dos trabalhadores é o seu fazer e o seu vivido desse fazer, que pode ser apreendida por determinados procedimentos de observação e de mensuração dos comportamentos e por determinados procedimentos que visam a que os operadores verbalizem suas próprias representações das situações de trabalho e dos múltiplos aspectos de seu agir vivido.

Os ergonômistas franceses passaram a desenvolver pesquisas que objetivavam melhorar as condições de trabalho dos operários, refletindo, assim, no desenvolvimento de pesquisas voltadas à formação docente, fazendo surgir os primeiros estudos direcionados ao trabalho do professor, que passaram a considerar o docente como um sujeito que não apenas executa tarefas, mas também como aquele que pode agir como ser pensante no processo de ensino-aprendizagem.

Na França, o grupo *Langage et Travail* desenvolve pesquisas que ressaltam o crescimento recente dos estudos da linguagem no trabalho, assim como a complexidade das situações em que o trabalho se desenvolve. Entre as características do grupo, temos as seguintes:

- 1- O campo de pensamento e de pesquisa: práticas de linguagem no local de trabalho, comunicação oral e escrita, a linguagem considerada como atividade;
- 2 - Uma composição interdisciplinar que concilia ciências do trabalho conjuntas e ciências da linguagem: sociolinguistas, sociólogos, psicólogos, ergonômistas, pesquisadores em ciências da comunicação e gestão;

⁶² A ideia principal do Taylorismo é a racionalização do trabalho, que envolve a divisão de funções dos trabalhadores. Há uma forte crítica à Administração por incentivo e iniciativa, que acontece quando um trabalhador por iniciativa própria sugere ao patrão ideias que possam dar lucro à empresa, incentivando seu superior a dar-lhe uma recompensa ou uma gratificação pelo esforço demonstrado; uma vez que se recompensa um subordinado por suas ideias ou atos, torna-se dependente deles.

Uma das principais características do Fordismo foi o aperfeiçoamento da linha de montagem de automóveis. Os veículos eram montados em esteiras rolantes, que se movimentavam enquanto o operário ficava praticamente parado. Buscava-se assim a eliminação do movimento inútil: o objeto de trabalho era entregue ao operário, em vez de ele ir buscá-lo. Cada operário realizava apenas uma operação simples ou uma pequena etapa da produção. Desta forma não era necessária quase nenhuma qualificação dos trabalhadores

3 - Estatuto: a de um GDR do CNRS⁶³ até 1998. Hoje, uma rede de pesquisadores franceses e internacionais;

4 - Suas missões: produzir conhecimento, a estruturação de um meio e responder a "necessidades sociais" de empresas ou governos⁶⁴.

Esse grupo de pesquisa mostrou que, no universo profissional, as atividades linguageiras são bastante condicionadas (ou pré-formatadas) pelos dispositivos organizacionais e técnicos aos quais os agentes devem se adaptar e que, além desse determinismo, a análise dessas atividades deve levar em conta um conjunto de fatores de ordem ecológica: o barulho em determinadas empresas, a disposição espacial dos agentes, a exigência de rapidez na ação etc.⁶⁵.

No Brasil, a produção acadêmica na área de educação e de formação de professores foi significativamente impulsionada com a criação em 1968 dos cursos de pós-graduação. No que se refere à formação de professores, entendia-se que era necessário que os professores tivessem sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava.

Fizemos um estudo sobre os principais eventos que tratam do tema formação de professores e ensino de línguas no Brasil. Nosso propósito foi fazer um levantamento da quantidade de pesquisas realizadas na área, proporcionando um estudo sobre a diversidade dessas pesquisas. Partimos da hipótese de que há um predomínio, quando se fala em ensino de línguas, em ser abordado o inglês como língua estrangeira. Iniciamos nossa investigação fazendo uma pesquisa quantitativa dos trabalhos publicados na revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e

⁶³ *Groupement de Recherche du Centre National de la Recherche Scientifique.*

⁶⁴ 1 - *Son domaine de réflexion et de recherche : les pratiques langagières en situation de travail, les communications orales et écrites, le langage envisagé comme activité.*

2 - *Une composition interdisciplinaire qui conjoint sciences du travail et sciences du langage : sociolinguistes, sociologues, psychologues, ergonomes, chercheurs en communication et en sciences de la gestion.*

3 - *Statut : celui d'un GDR du CNRS jusqu'en 1998. Aujourd'hui, un réseau de chercheurs français et internationaux.*

4 - *Ses missions : produire des connaissances, structurer un milieu et répondre à des "demandes sociales", issues d'entreprises ou d'administrations.*

Dados obtidos em <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/projet.htm>, acessado em 17/05/2014.

⁶⁵ Esses fatores de ordem ecológica foram identificados no discurso dos estagiários ao falarem dos ruídos do ar-condicionado e à qualidade dos aparelhos de vídeo e som utilizados durante as aulas.

Linguística⁶⁶, que está completando 30 anos de atuação como entidade representativa dos programas de pós-graduação em Letras e Linguística.

Com 93 Programas filiados à ANPOLL, tem-se como dinâmica fundamental o trabalhos dos Grupos de Trabalho (GTs) temáticos, que hoje somam trinta e dois. A ANPOLL já realizou vinte e dois Encontros Nacionais, seguindo basicamente a mesma sistemática: nos encontros ocorridos em anos ímpares, os debates giram em torno da política de Pós-Graduação brasileira, estando reunidos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação e dos GTs; nos anos pares, a reunião dedica-se basicamente aos debates dos GTs e à articulação de seus trabalhos, havendo, também, alguns trabalhos de ordem política. A principal finalidade da ANPOLL é representar politicamente Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística⁶⁷.

Focamos nossa análise nas edições cujas propostas versavam sobre linguística. Nosso corpus se constituiu de 19 edições da revista, de 1994 a 2013. Dos 138 artigos, somente quatro versavam de alguma forma sobre a formação e/ou ensino de línguas.

Tomando por base as pesquisas publicadas em seis edições da revista da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), temos que de 104 artigos publicados, somente um tratava do ensino de línguas, especificamente o de português do Brasil.

Acreditando haver uma diferenciação de abordagens quando se fala em Linguística e em Linguística Aplicada (LA), verificamos uma grande quantidade de trabalhos realizados sobre ensino de línguas em eventos que tinham como tema Linguística Aplicada⁶⁸. Porém, grande parte destes trabalhos estava voltada para a produção de conhecimentos e apenas secundariamente à exploração dos resultados numa perspectiva de formação e de ação. Supõe-se que seu compromisso com essas dimensões implicaria em prejuízo no desenvolvimento da pesquisa tendo em vista o risco de “desvirtuamento” de suas finalidades e contaminação de seus dados.

⁶⁶ A Revista da ANPOLL é uma publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, entidade civil de caráter cultural que congrega professores, pesquisadores e estudiosos das áreas de Letras e Linguística. Está consignada no QUALIS como Nacional A.

⁶⁷ Dados obtidos em <http://anpoll.org.br/portal-novo/institucional/>, acessado em 11/03/2014.

⁶⁸ Vera Menezes, Marina Morena Silva e Iran Felipe Gomes fazem um levantamento dos principais temas abordados no Brasil em LA. Dos 691 artigos analisados, 121 tratavam direta ou indiretamente da análise do discurso, enquanto que em 100 dos trabalhos pesquisados tinham com tema a Metodologia de ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. Os resultados deste levantamento estão no artigo *Sessenta anos de Linguística Aplicada em Pereira e Roca* (2010, 23-49).

A relação entre a pesquisa universitária e a dos professores da escola básica não pode ser colocada em termos de oposição entre teoria e prática, ao contrário, deve reconhecer e considerar a indissociabilidade entre os diferentes sujeitos, seus saberes e práticas presentes nos processos educativos⁶⁹.

Essa questão suscita discutir o status intelectual da atividade docente. Ela tomou grande parte do debate acadêmico em torno da formação dos professores no Brasil nos últimos anos e foi justificativa para as reivindicações dos movimentos que consideravam importante a elevação da formação docente ao nível superior em resposta à sua proletarização e necessária recuperação de sua competência intelectual.

Entendemos que a pesquisa não deve se afastar da complexidade de fatores presentes em uma sala de aula. Professores formadores que não estão inseridos neste universo complexo que é a sala de aula, não aquela dos cursos de licenciatura, mas, sim, a sala de aula onde é realizada a prática do seu aluno estagiário, não têm legitimidade para produzirem conhecimento teórico e prático sobre formação de professores. Julgamos ser de suma importância que seja exigida experiência em sala de aula para professores que trabalhem com a formação de professores.

Em Bourdieu (2013, p. 34), temos que a separação entre teoria e prática teve um momento decisivo durante o surgimento das grandes religiões universais por estarem associadas à aparição e ao desenvolvimento da cidade, sendo que a oposição entre a cidade e o campo marcaria uma ruptura fundamental na história da religião e, concomitantemente, traduziria uma das divisões religiosas mais importantes em toda sociedade afetada por esse tipo de oposição morfológica.

Na medida em que o campo de produção erudita amplia sua autonomia, os produtores tendem a conceberem-se a si próprios como intelectuais ou artistas de direito divino, tornam-se “criadores” “reinvidicando autoridade devido a seu carisma”, tal como os profetas, ou seja, como *auctores* com pretensões a impor na esfera cultural uma *auctoritas* cujo princípio exclusivo de legitimação é ela mesma (ou então, o que é a mesma coisa em outros termos, reconhecem exclusivamente a autoridade do grupo de pares, reconhecem exclusivamente a autoridade do grupo de pares, reduzido quase sempre, inclusive nas atividades científicas, a uma igreja ou a uma seita). (ibid., p. 126).

⁶⁹ A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza costuma organizar encontros de formação para professores de Língua Portuguesa. Participando desses encontros, verifiquei que os professores da rede municipal davam mais atenção aos palestrantes professores da mesma rede. Quando a Secretaria convidava professores universitários, eram comuns, por parte do auditório, comentários como: não conhece a realidade da sala de aula! Isso tudo é muito bonito, quero ver é na prática! Essa mulher nunca pisou em uma sala de aula com 40 alunos! etc.

Assim, mostram-se resistentes e reticentes até reconhecerem a autoridade institucional que o sistema de ensino opõe às suas pretensões concorrentes. Tais resistências são ainda maiores quando percebem os professores como uma espécie de *lectores* que comentam e expõem as obras produzidas por outros e cuja produção própria, mesmo quando não se destina diretamente ao ensino ou não resulta dele diretamente, deriva inúmeras de suas características da prática profissional de seus autores e da posição que ocupam no sistema de produção e circulação de bens culturais.

Os produtores não podem deixar de estar atentos aos veredictos, passíveis de revogação e revisão, da instituição universitária, pois não podem ignorar que ela terá a última palavra e que a consagração final lhes será concedida, em última instância, por uma autoridade cuja legitimidade contestam tanto através de sua prática como de sua ideologia profissional, sem que com isso consigam escapar a seu campo de aplicação. Tanto assim que inúmeras agressões contra a instância universitária constituem o melhor testemunho de que seus autores reconhecem a tal ponto a legitimidade de seus veredictos que lhe reprovam por não lhes ter concedido seu reconhecimento. (ibid, 2013, p. 127)

Tendo observado que “a grande divisão do trabalho material e do trabalho intelectual consiste da separação entre a cidade e o campo”, Marx escrevia em *A Ideologia Alemã*: “a maior divisão entre o trabalho material e o intelectual é a traduzida pela separação entre a cidade e o campo. A oposição entre a cidade e o campo surge com a passagem da barbárie à civilização até aos nossos dias (MARX,1999, p. 72).

Segundo Bourdieu (2013, p. 168),

Pode-se explicar, por exemplo, a atração exercida pelas investigações mais teóricas pois oferecem um rendimento em termos de notoriedade incomparavelmente maior do que as pesquisas puramente empíricas, fato que sucede em todas as disciplinas aliás hierarquizadas segundo o mesmo princípio, ou seja, das mais teóricas às mais práticas.

Professores formadores que não acompanham a realidade do ensino de línguas em instituições públicas e particulares acabam por produzirem obras desprovidas do referencial empírico necessário para a compreensão dos fatores que fazem parte do *habitus* do professor de línguas.

Na maioria das disciplinas científicas, os progressos na consagração fazem-se acompanhar pelo abandono dos trabalhos empíricos em favor das sínteses teóricas, muito mais prestigiosas. Pode-se verificar que até mesmo matemáticos, físicos e biólogos consagrados, acabam por compor alguma obra de ambição filosófica como fecho de uma carreira especializada como se quisessem reverter no âmbito do mercado mais amplo e de uma perspectiva mais prestigiosa, da grande vida intelectual, o capital de prestígio de que dispõem no universo de especialistas. Segundo (ibid, p. 165)

A atividade docente não está (ou pelo menos não deveria estar) livre das mudanças que ocorrem na sociedade. Com o advento da Linguística Aplicada nos anos 1940, tem-se o direcionamento dos estudos linguísticos voltados para o ensino de línguas (principalmente de língua inglesa). Nas décadas de 80 e 90, após as chamadas “viradas” da Linguística Aplicada, há a proposta de se utilizar arcabouços teóricos de outras áreas epistemológicas, como a psicologia, antropologia, filosofia e biologia⁷⁰. Os resultados destas pesquisas podem ser percebidos em novas práticas de ensino de língua estrangeira que vieram de encontro a antigas metodologias de ensino, fruto não só do ensino tradicional das línguas clássicas (latim e grego), mas, também, do comportamentalismo que predominou nos Estados Unidos na primeira metade do século XIX.

No próximo capítulo desta tese, trazemos o referencial teórico utilizado por nós em nossas análises. Buscamos aliar teoria e prática ao nos debruçarmos sobre a atividade dos professores em formação.

⁷⁰ Lopes (2013) afirma que há quatro aspectos que devem constituir o atual cenário da Linguística Aplicada: a imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo; uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar [...]; uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o; uma LA como área em que ética e poder são pilares cruciais[...].

3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SOCIAL

As pesquisas na área das Ciências Humanas se constituem, segundo Bronckart (2008, p. 61), “no contexto de verdadeiros combates epistemológicos e metodológicos, na origem dos quais se impôs uma lógica de inspiração claramente positivista.” Este positivismo gerou uma divisão externa (as diferentes Ciências Humanas) e interna (as correntes de cada ciência). Grande parte do nosso referencial teórico possui uma estreita relação com as pesquisas desenvolvidas no âmbito da psicologia, como as representações sociais e o Interacionismo Sociodiscursivo.

Entendemos que a utilização de apenas um referencial teórico limitaria bastante as análises de nossos dados, uma vez que necessitamos de um aporte teórico que nos desse embasamento sobre o estudo sociopsicológico dos estagiários e também parâmetros para que pudéssemos analisar os discursos destes mesmos estagiários, utilizando-se de pistas linguísticas (por meio do seu discurso) para compreendermos determinadas representações.

Optamos por seguir as pesquisas em representações sociais na perspectiva da Psicologia Social de Serge Moscovici, psicólogo social francês. Desta forma, o conhecimento é tratado como uma produção por meio da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas estão inseridas e interagindo.

Vale destacar a polissemia da escolha linguística: “representação”, na perspectiva linguística, é tanto rerepresentação, e, portanto, cópia fiel da realidade, como interpretação. Moscovici não é o único estudioso a utilizar as representações no estudo do modo como os indivíduos interagem e produzem conhecimento.

Minayo (1994) define representação social, no quadro da sociologia clássica, como sendo um “termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento”, e ainda, que é manifestada através de palavras, sentimentos e condutas, mediadas pela linguagem. Ainda segundo Minayo (ibid, p.110), deve-se estar atento à importância das palavras, pois é através delas que percebemos, em diversos domínios sociais, a ideologia de uma multidão. Nessa mesma direção, a autora nos remete a Bakhtin (2004) que considera a palavra como um

fenômeno ideológico por excelência, comparando-a a uma arena de conflitos e confrontação de vários discursos, onde interagem interesses contraditórios.

Seguindo esta mesma visão, Celani e Magalhães (2002) discutem o conceito de representação como sendo “um conjunto de significações construídas socio-histórica e culturalmente, a partir de negociações entre os participantes da interação” (ibid., p. 321).

Bronckart e Machado (2004) argumentam que o entendimento efetivo das ações do professor e de suas representações pode levar à compreensão do trabalho docente. Focalizando, em específico, o professor em formação, nossa pesquisa busca entender melhor a construção dessas representações. Acreditamos, assim, ser de suma importância, compreender as representações que são interiorizadas e apropriadas durante a história de vida do estagiário. Uma vez individualizadas, estas representações acabam por tornar-se uma “espécie de guia para suas futuras ações” (ibid, p 136). Posição semelhante tem Bourdieu:

Pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas, de modo que o sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas da natureza dos esquemas constitutivos e do nível de consciência com que estes são utilizados e do nível de consciência em que operam. [...] o fato mais essencial aponta que os esquemas depositados sob a forma de automatismos somente são apreendidos quase sempre por intermédio de um retorno reflexivo, sempre difícil, sobre as operações intelectuais sem que sejam conscientemente apreendidos e dominados. (BOURDIEU, 2013, p. 209)

Para que se compreenda o agir professoral que consta no título desta tese é de suma importância ter em mente que as representações dos estagiários são influenciadas (e também influenciam) o *habitus* onde se dá o agir. O seu discurso sobre o agir traz pistas de como essas influências servem de modelos (considerando aqui, também, os discursos prescritivos) ao seu próprio agir.

Moscovici não dava muita importância para o estabelecimento de um conceito definido de representação social. Nesse sentido, em um artigo (Moscovici, 1988) de resposta a críticas à noção de representações sociais, ele declara o seguinte:

“[...], eu via a psicologia social como uma ciência social, juntamente com a antropologia, a história, a sociologia etc. Portanto, eu acreditava que ela deveria seguir uma estratégia análoga com relação às teorias e fatos. Nesses campos, não se tenta emular a perfeição da Física e ninguém se sente

compelido a verificar uma série de hipóteses, uma de cada vez, não importando quão triviais possam ser.

Com o desenvolvimento e crescimento de pesquisas tomando por base a teoria das representações sociais, Jodelet (1984), tendo detectado uma importante convergência quanto à natureza dos fenômenos representacionais nos mais diversos trabalhos desenvolvidos independentemente, propõe a seguinte conceituação geral:

“O conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. As Representações Sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.”

Posteriormente, dando prosseguimento à tarefa de sistematização do campo, de que se incumbira, Jodelet traz uma definição sintética, sobre a qual costuma ser consenso entre a comunidade acadêmica. As Representações Sociais seriam, assim, uma “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma realidade comum a um conjunto social” (ibid., p.36).

Partimos, então, da abordagem denominada pela Psicologia Social de “representações sociais, que se contrapõe explicitamente às vertentes mais cognitivistas da “cognição social”. São muitos os autores que procuram dar corpo a esta distinção, prova, talvez, da proximidade entre os dois campos de saber. A questão do contexto é a que melhor pontua esta distância. Nas vertentes cognitivistas o contexto é o conjunto de variáveis independentes que precisam ser controladas: “quem” e “onde” são controlados pois afetam o produto, o “que” e o “como”. Já na vertente que estuda as representações sociais, o contexto é um aspecto fundamental da pesquisa, seja porque as representações são campos estruturados pelo *habitus* e pelos conteúdos históricos que impregnam o imaginário social, seja porque são estruturas estruturantes desse contexto e, como tal, motores da mudança social.

A vertente psicossociológica da qual Moscovici participa, de origem europeia, vai de encontro à tradição norte-americana dominante, entre outras coisas, por se ocupar basicamente dos processos psicológicos individuais influenciados vagamente tanto pelo aspecto social quanto pela presença real, imaginária ou implícita de outros indivíduos. Para fazer frente à perspectiva individualista ou “psicologista” que se instalara na Psicologia Social, Moscovici foi buscar uma primeira contrapartida conceitual em uma tradição sociológica oposta como a de Émile Durkheim.

Durkheim, ao propor os conceitos de representações individuais e coletivas, formulou suas ideias em seu aforismo de que sempre que um fenômeno social é

diretamente explicado por um fenômeno psicológico, podemos estar seguros de que esta explicação é falsa. O esforço para estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma o levou a fazer uma separação entre representações individuais e coletivas e a sugerir que as primeiras deveriam ser o campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia, a fim de não confundir psicologia com sociologia⁷¹.

Ao contrário das ideias expostas no parágrafo acima, Moscovici prefere o termo “social”, enfatizando a qualidade dinâmica das representações contra o caráter mais fixo, ou estático, que elas tinham na teoria de Durkheim.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo de uma forma significativa. (MOSCOVICI, 2009, p.46)

O conceito de Durkheim de representação abrangia uma gama muito ampla e heterogênea de formas de conhecimento, supondo-se estar nelas concentrada uma grande parte da história intelectual da humanidade. Em Moscovici, considerando seu objetivo de formular uma psicossociologia do conhecimento, as representações sociais deveriam ser reduzidas a “uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”, no quadro da vida cotidiana. Em segundo lugar, a concepção de Durkheim era bastante estática, o que possivelmente correspondia à estabilidade dos fenômenos para cuja exemplificação havia sido proposta, mas não à plasticidade, mobilidade e circulação das representações contemporâneas. Se Moscovici foi buscar na sociologia durkheimiana uma influência conceitual para suas objeções ao excessivo individualismo da Psicologia Social americana, isso não era suficiente ou adequado para seus propósitos de renovação da disciplina.

Pierre Bourdieu recusou o que, nas proposições de Durkheim, pode parecer provir de um positivismo estrito (a materialidade *a priori* dos fatos sociais), assim como de um determinismo unilateral desses últimos em relação aos fatos psicológicos (dada uma ausência de interação entre essas duas ordens de fatos): para Bourdieu, os fatos

⁷¹ Separação que acreditamos ser comum na origem das próprias áreas das ciências (principalmente as humanas). Saussure, ao considerar o estudo do sistema linguístico, deixou de fora (ou pelo menos não deu tanta importância) ao que se revela heterogêneo, a fala, uma vez que o seu estudo demandaria a consideração do que, segundo ele próprio, não seria sistemático. Assim como Durkheim, que propunha uma ciência autônoma (neste caso, independente do individual), Saussure trouxe uma abordagem do estudo linguístico independente de outras ciências.

sociais, como todos os objetos de conhecimento, são historicamente construídos e, portanto, cada mundo social é um produto da história dos grupos e dos indivíduos que o constituem.

Inspirando-se nesse ponto em Marx, Bourdieu (2013) considera que os condicionamentos que produzem as condições de vida em uma determinada classe social geram os *habitus*, isto é, sistemas de disposições duráveis e transponíveis que constituem princípios geradores e organizadores das práticas e das representações. Esses *habitus* seriam produtos da incorporação (ou interiorização) das práticas sócio-históricas próprias de um grupo, que, no nível dos indivíduos, se apresentariam na forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, ou seja, de regras adaptadas à obtenção de fins práticos, sem serem, entretanto, necessariamente conscientes ou explicitáveis.

Como produtos da história, esses esquemas do *habitus* contribuiriam para a reprodução ou para a perpetuação dos determinismos do passado, mas, como eles são objeto de uma incorporação em pessoas singulares, em condições de aprendizagem também particulares, eles poderiam, no quadro de determinados limites, se desdobrar em disposições criativas, geradores de práticas novas. Acreditamos, assim, que exista um *habitus*, produto de discursos prescritivos, como documentos institucionais, as diretrizes dadas pelo professor da disciplina de estágio, as intervenções, sugestões e críticas feitas pelos próprios alunos do curso de FLE ao professor estagiário. Como cada estagiário tem a sua própria história, o seu agir professoral será singular, originando práticas criativas com o propósito de solucionar possíveis dificuldades surgidas durante a prática em sala de aula.

Bourdieu rejeita a teoria da ação enquanto mera execução do modelo. Discursos prescritivos, *habitus*, representações e saberes utilizados no agir professoral são termos que possuem relação entre si. Os discursos prescritivos são materializados em enunciados⁷² que, ao formarem uma regularidade, constituem uma formação

⁷² Diremos que há enunciação cada vez que um conjunto de signos for emitido. Cada uma dessas articulações têm sua individualidade espaço-temporal. Duas pessoas podem dizer ao mesmo tempo a mesma coisa; já que são duas, haverá duas enunciações distintas. Um único e mesmo sujeito pode repetir várias vezes a mesma frase; haverá igual número de enunciações distintas no tempo. “A enunciação é um acontecimento que não se repete, tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir”. (FOUCAULT, 2013 p. 123)

discursiva. Esta mesma regularidade também contribui para que se estabeleça um *habitus*, influenciando direta ou indiretamente o agir professoral dos estagiários. Desta forma, nesta tese, são comuns as retomadas de conceitos quando se está abordando um tema diferente.

Ao se referir ao *habitus*, Bronckart se utiliza do termo pré-construídos, como sendo um dos três níveis de estudo postulados pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

No plano dos pré-construídos, é necessário considerar a existência de determinados esquemas, quadros, tipificações etc., referentes ao agir humano, nas representações coletivas organizadas em mundos formais de conhecimento. São modelos de atividade e modelos de ação, variáveis, cujas diferentes características dependem das condições transacionais de sua realização (em uma concepção dialética do social) e, de modo mais geral, da história e da configuração das formações sociais no quadro das quais são construídos. (BRONCKART, 2008, pp. 127-128)

Assim como Bronckart, consideramos que esses pré-construídos propõem determinadas configurações verbais do agir e, desse modo, são lugares de morfogênese da ação. Mais uma vez, ressaltamos que estes pré-construídos não se referem apenas aos documentos prescritos pela instituição de formação.

Com efeito, uma das características próprias da ação pedagógica institucionalizada (enquanto inculcação explícita de modelos explícitos) reside no poder de comandar a prática tanto ao nível inconsciente, através de esquemas constitutivos do *habitus* cultivado, como ao nível consciente, através da obediência a modelos explícitos.

Segundo Bronckart (2008), há duas condições necessárias para que sejam produzidas as morfogêneses da ação:

De um lado, elas não aparecem nas produções languageiras ligadas ao agir, mas no quadro de textos produzidos a distância da situação de agir, o que parece significar que os gêneros textuais requeridos para a realização são diferentes dos que permitem a reflexão sobre esse agir, sua avaliação ou sua interpretação; de outro lado, só os trabalhadores que viveram seu trabalho real é que parecem ser capazes de fornecer verdadeiras figuras da ação significativa humana, parecendo que seus conceptores só podem apreender o agir como uma sucessão de acontecimentos materiais. (ibid., p. 181)

Ao ter a chance de descrever e interpretar a própria prática, o professor estagiário pode, por meio do seu discurso, não apenas desconstruir seu *habitus* didático, mas também influenciar as representações que um grupo todo tem do processo de ensino e aprendizagem (o que já falamos em parágrafos anteriores, as representações influenciam e também são influenciadas). Esta é a grande importância do discurso como

impulsionador de práticas transformadoras. Esta é a concepção que temos de linguagem nesta tese, que está, inerentemente, vinculada a uma reflexão sobre a construção do conhecimento do professor, visto que os sentidos estão ligados às escolhas discursivas que fazemos e na forma como significamos o mundo.

Julgamos que seria mais conveniente considerar que as práticas languageiras podem sim revelar uma morfogênese da ação. De acordo com a citação acima, Bronckart fala que o processo de criação do agir se daria “no quadro de textos produzidos a distância da situação de agir”. Seria contraditório de nossa parte não considerar a atividade languageira da sala de aula como fator importante para a morfogênese da ação. Ao propor a mudança do conceito de documentos prescritivos para discursos prescritivos⁷³, abrimos um leque de possibilidades no que diz respeito às influências que os estagiários sofrem durante o seu agir professoral. Ressaltando mais uma vez, os discursos produzidos pelos estagiários podem revelar as mais diversas influências sofridas por eles durante a sua própria história. Porém, estes mesmos discursos influenciam o *habitus* em que estão inseridos. Dessa forma, as suas representações influenciam e são influenciadas.

A prática reflexiva defendida por nós permite a compreensão do *habitus* onde o professor em formação está inserido. Ressaltamos a importância da reflexão direcionada não apenas ao *habitus* do professor em formação, mas, também, ao do professor formador. A prática reflexiva tão defendida por professores formadores e na maioria das vezes esquecida por eles mesmos quando se voltam para a própria prática deve ser algo contínuo durante toda a atividade profissional⁷⁴.

A passagem das estruturas constitutivas de um tipo singular de contexto ao domínio das práticas e representações faz intervir a mediação exercida pelo *habitus* sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro. As práticas resultam da relação dialética entre uma estrutura, por intermédio do *habitus* como *modus operandi*, e uma conjuntura

⁷³ Ressaltando que o termo “prescrever” não se limita àquilo que está escrito, mas, sim, ao que regula.

entendida como as condições de atualização deste *habitus* e que não passa de um estado particular da estrutura. O *habitus* deve ser entendido então como um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados. Com efeito, o *habitus* constitui um princípio gerador que impõe um esquema durável e, não obstante, suficientemente flexível a ponto de possibilitar improvisações reguladas.

A mediação operada pelo *habitus* entre, de um lado, as estruturas e suas condições objetivas, e, de outro, as situações conjunturais com as práticas por elas exigidas, acabam por conferir a *práxis* social um espaço de liberdade que, embora restrito e mensurável porque obedece aos limites impostos pelas condições objetivas a partir das quais se constitui e se expressa, encerra as potencialidades objetivas de inovação e transformações sociais.

Giddens (1997) acentua as capacidades reflexivas dos indivíduos, ou as capacidades de compreender (de controlar) o que fazem no fluxo contínuo da vida social, mas, além disso, introduz uma diferenciação quanto às modalidades de realização dessas capacidades. Esta reflexividade pode se manifestar no nível verbal (como consciência discursiva) ou no nível da consciência prática. Esta consciência prática se manifesta em particular nas rotinas ou no caráter recursivo das atividades sociais cotidianas, que mostram a existência de enquadramentos (para Goffman) ou de *habitus* (para Bourdieu).

Como já foi exposto em parágrafos acima, Moscovici se filia à corrente de pensamento sociopsicológico que sempre foi uma corrente minoritária, ou marginal, dentro de uma disciplina dominada, durante boa parte do século XX, primeiro pelo behaviorismo e, posteriormente, pelo cognitivismo não menos reducionista.

O estudo das representações sociais deve ir além de tal visão e deve fazer isso por uma razão específica. Ela vê o ser humano enquanto ele tenta conhecer e

⁷⁴ Não estamos nos referindo especificamente a professores formadores das duas instituições de formação de professores de francês no Ceará: UFC e UECE. Nossa afirmação de que não há, ou pelo menos não foi visto, pesquisas cujo tema seja “prática reflexiva de professores formadores de professores”.

compreender as coisas que o circundam e tenta resolver os enigmas centrais de seu próprio nascimento, de sua existência corpora, suas humilhações, do céu que está acima dele, dos estados da mente de seus vizinhos e dos poderes que o dominam. (MOSCOVICI, 2009, p. 42)

Sob a perspectiva sociopsicológica, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos.

Como já afirmamos anteriormente, fazendo uma relação entre a ideia de *habitus* de Bourdieu com a de representações de Moscovici, entendemos nesta tese que as representações influenciam o *habitus* e também são influenciadas por ele. Admitimos que o *habitus* orienta o desenvolvimento das pessoas; estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos (elas os desenvolvem, os transformam, etc.). Para Bronckart (2008, p.112),

O ambiente humano é constituído não só pelo meio físico, como também pelas condutas dos membros da espécie humana, que se organizam em *atividades coletivas complexas*. [...] As atividades devem ser consideradas como o elemento principal ou fundamental do ambiente humano.

A revolução cognitiva na psicologia, iniciada na década de 1950, legitimou a introdução de conceitos mentalistas, que tinham sido proscritos pelas formas mais militantes do comportamentalismo, que, como já exposto acima, dominou, principalmente, a primeira metade do século XX e, subsequentemente, as ideias de representações foram o elemento central na emergência cognitiva⁷⁵. Assim, o conceito de representação social foi geralmente visto num sentido restrito, como uma construção mental de um objeto externo. Dessa forma, o caráter social, ou simbólico, das representações raramente figurou neste ponto de vista cognitivista.

Enquanto tais teorias discutiam “distorções” como exemplos de como o pensamento comum se afasta da lógica sistemática da ciência, do ponto de vista das representações sociais elas são vistas como formas de conhecimento produzidas e sustentadas por grupos sociais específicos, numa determinada conjuntura histórica.

⁷⁵ A partir da década de 1950, muitas questões tradicionais foram revividas, como a ideia de que as propriedades chamadas mentais são o resultado de uma estrutura orgânica tal como a do cérebro. Outra característica da revolução cognitiva foi o reconhecimento de que as propriedades do mundo chamado mental envolvem capacidades ilimitadas de um órgão finito e limitado, o “uso infinito de meios finitos”, nas palavras de Wilhelm von Humboldt.

Bakhtin, antes mesmo da emergência do mentalismo, já atentava para o fato de que a representação social não se dá ao nível individual, mas ao nível social.

Enquanto que a Psicologia Cognitiva (incluindo a Psicologia Social) trata a representação como um elemento estático da organização cognitiva, na teoria da representação social o próprio conceito de representação possui um sentido mais dinâmico, referindo-se tanto ao processo pelo qual as representações são estabelecidas, como às estruturas de conhecimento que são elaboradas.

Os cognitivistas tomam os sentidos como sendo entidades conceptuais, e as palavras e as estruturas da língua como recursos para simbolizar a construção que o falante faz de cenas ou fatos da vida cotidiana. A construção de uma cena envolve sempre uma relação entre um falante (ou um conceitualizador) e uma situação que ele toma em consideração. Toda informação é posicionada, no sentido de que, normalmente, não falamos a respeito do que o mundo é, mas da visão que temos dele. Ou seja, os conceitos humanos associam-se à época, à cultura e até mesmo a inclinações individuais caracterizadas no uso da linguagem. Incorpora-se, portanto, ao processo de significação o sujeito, ou seja, a perspectiva de quem produz no discurso. Talvez o principal ponto de crítica à psicologia cognitiva (por parte dos que seguem os estudos em representação social) seja ao papel central dado ao sujeito na construção do significado.

Com efeito, cada indivíduo integra, se apropria, modifica e atualiza, em dado momento, as formas sociais das culturas e dos grupos em que está inserido. Assim, quaisquer que sejam as múltiplas mediações das representações sociais, no final das contas são sempre os indivíduos que as veiculam e exprimem. Por isso, seria perfeitamente legítimo tentar captar os reflexos nas condutas individuais por meio da observação e interrogando os sujeitos (observando as aulas dos estagiários e realizando as autoconfrontações).

As representações sociais emergem não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico. Nas representações, podemos detectar os valores, a ideologia e as contradições, enfim, aspectos fundamentais para a compreensão do comportamento social, sem a necessidade de inferir predisposições que pouco garantem uma relação causal com comportamentos. A representação social caracteriza-se, assim, como um comportamento observável e registrável, e como um produto simultaneamente individual e social, estabelecendo um forte elo conceitual entre a Psicologia Social e a Sociologia.

Moscovici e demais pesquisadores da área da Psicologia Social partiram de uma postura cognitivista, pela qual a representação social era tida como um saber desenvolvido no cotidiano das relações sociais, em que os grupos de referência exerciam fortes influências na construção individual das representações sociais.

O foco principal em Moscovici foi o argumento de que não apenas a criação coletiva está organizada e estruturada em termos de representações, mas que essa organização e estrutura é tanto conformada pelas influências comunicativas em ação na sociedade como, ao mesmo tempo, serve para tornar a comunicação possível. As representações podem ser o produto da comunicação, mas sem a própria representação, não haveria comunicação. Ao falar de representações e comunicação (de todas as suas formas), deve-se levar em conta que são conceitos interdependentes.

A mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações. Nas sociedades modernas, o novo é comumente gerado ou trazido à luz por meio dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. São novas descobertas ou teorias, invenções e desenvolvimentos técnicos, produções de fatos políticos e econômicos, inovações classificatórias e analíticas, e assim por diante. A exposição a esse novo é que introduz a não familiaridade ou a estranheza na sociedade mais ampla.

Representações, nesse sentido, são estruturas que conseguiram uma estabilidade, por meio da transformação de uma estrutura anterior. Dessa forma, não consideramos as representações sociais como algo estático, pois, sendo fruto das interações, elas estão em constante reformulação. Não defendemos a ideia de que as representações que o professor em formação tinha antes de cursar a graduação não sofram modificações durante o curso. Porém, acreditamos que muito do que é visto durante a prática docente do aluno estagiário se deve a representações construídas anteriormente ao curso, havendo, assim, algumas mudanças advindas do contato dos conceitos espontâneos com os científicos. A história de vida do estagiário costuma ser negligenciada durante a sua própria formação. Daí a importância que damos, durante a autoconfrontação, em não tratar apenas do que acontece em sala de aula, mas também fazer referências ao passado do professor em formação para compreender o seu agir professoral no presente.

A escola analítica freudiana concebe que muito da personalidade e da própria vida como profundamente marcado pelos primeiros feixes de relacionamentos sociais dentro da família, principalmente com os pais, e menos intensamente com os irmãos. Reconhecemos a importância das primeiras relações, porém, também

reconhecemos que o curso da vida nos conduz a contatos importantes e motivados com outras pessoas, com as quais procuramos conviver, cooperar e satisfazer as necessidades. Com esse elenco em expansão de personagens, enfrentam-se novos desafios de desenvolvimento, exploram-se novas possibilidades e se aprendem novas formas de interação. O contato com vários professores com as mais variadas metodologias de ensino, participação em momentos de conflito em sala de aula enquanto aluno e a própria experiência como aprendiz de uma língua estrangeira fazem com que todos estes momentos propiciem uma sensação de segurança em comportamentos e situações onde os estagiário pudessem se sentir em dificuldade.

Assim como a Psicologia Social (ou psicossociologia), estamos interessados no processo através do qual o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social. Relacionando à nossa pesquisa, debruçamos-nos sobre a questão de como o conhecimento do professor em formação sobre o agir docente é formado durante a sua história, transformado ao entrar em contato com os conceitos científicos vistos na graduação e projetado em suas práticas sociais como professor. A representação social do agir professoral entra no senso comum e cotidiano em que nós habitamos (principalmente daqueles que fazem parte da carreira docente) e discutimos com nossos colegas, além de circular na mídia que lemos e olhamos.⁷⁶

Em suas análises de como se vinculam as representações coletivas às representações individuais sociais, Moscovici chama atenção para o papel das comunicações de massa na produção de representações tanto coletivas como individuais e ressalta:

É justo afirmar que, se nossas representações são sociais, não é apenas por causa de seu objeto comum ou pelo fato de que elas são compartilhadas. Elas o são igualmente pelo fato de que são produtos de uma divisão de trabalho que as marcam de uma certa autonomia. [...] São todas aquelas (pessoas) que se consagram à difusão de conhecimentos científicos e artísticos: médicos, terapeutas, assistentes sociais, animadores culturais, especialistas em *mídia* e em *marketing* político” (idem, 1989, p.83)

Dessa forma, Moscovici mostra como a construção de uma representação social implica, necessariamente, um intercâmbio entre intersubjetividade e o coletivo na

⁷⁶ A mídia é um importante meio de comunicação capaz de manipular mentes por meio dos discursos produzidos neste ambiente. É importante ressaltar que muito do que se diz sobre a carreira docente, seja abordando pontos positivos, seja os negativos (na maioria das vezes trata-se desses últimos), advém da mídia. Escolas públicas em condições precárias, baixo salários dos professores, greves constantes por melhores salários e condições de trabalho, tudo isso influencia no processo de construção de representações sobre a carreira docente. Como exemplo de tentativa de manipulação no que diz respeito especificamente ao ensino de língua, tem-se o fatídico caso gerado pela publicação do livro “*Por uma Vida Melhor*, da Coleção Viver, Aprender, para a educação de jovens e adultos. Renomados jornalistas expunham suas opiniões sem qualquer fundamento embasado linguisticamente, gerando indignação em boa parte da população (incluídos aqueles aos quais o livro faz referência ao defender sua variedade linguística).

construção de um saber que não se dá apenas como um processo cognitivo, mas que contém aspectos inconscientes, emocionais e afetivos tanto na produção como na reprodução das representações sociais.

Como estudamos os processos sociopsicológicos, importantes foram as análises que fizemos sobre os discursos produzidos pelos alunos estagiários. Para Moscovici, ao estudar as representações sociais, o analista deve ter um distanciamento em relação ao que está sendo observado, a fim de que o objeto de pesquisa possa ser compreendido como fenômeno e descrito por meio de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas.

Por mais que tentemos ser “estranhos” ao que estamos observando, levaremos nossas próprias representações como parâmetros para analisarmos as representações dos alunos estagiários. Segundo Moscovici (2009, p. 33)

Nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações “superimpostas” aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos.

Vemos em Cicurel (2011), o mesmo tratamento dado quando se considera uma pesquisa feita por pares:

Destacamos ainda que, em nosso caso, o observador não é um “estranho”⁷⁷, no espaço de sua observação, pois ele pertence à comunidade dos professores. Pode-se estimar que se nos encontramos no quadro de uma sociologia compreensiva (Piette, 1996), isto pode ser um trunfo. Em todo caso, o leitor perceberá o fato de que é um olhar de professores sobre outros professores. Trata-se de uma interpretação feita por pares, ela se apoia em experiências que eles mesmos têm, às vezes cruzadas⁷⁸. (CICUREL, 2011, p. 20, tradução nossa).

⁷⁷ Ver o sentido que dá a este termo Schütz (1987) em seu ensaio “O estrangeiro. Ensaio de psicologia social”: é estrangeiro toda pessoa que não faz parte de um grupo (país, comunidade, família...) e que deve adquirir os códigos de forma explícita. No presente estudo, deve-se ter na alma que o observador não é um estrangeiro: ele divide uma grande parte das preocupações, dos saberes e dos valores com os atores observados.

Voir le sens que donne à ce mot Schütz (1987) dans son essai “L’Étranger. Essai de psychologie sociale”: est étranger toute personne qui ne fait pas partie d’un groupe (pays, communauté, famille...) et qui doit en acquérir les codes de façon explicite. Dans la présente étude, il faut garder à l’esprit que l’observateur n’est pas un étranger: il partage une grande partie des préoccupations, des savoirs et des valeurs avec les acteurs observés.

⁷⁸ *Signalons encore que, dans notre cas, l’observateur n’est pas un “étranger” sur le terrain de son observation car il appartient à la communauté des enseignants. On peut estimer que si on se trouve dans le cadre d’une sociologie compéhensive (Piette, 1996), cela peut être un atout. En tout état de cause, le lecteur prendra en compte le fait que c’est un regard d’enseignants sur d’autres enseignants. Il s’agit d’une interprétations faite par des pairs, elle s’appuie sur des expériences qu’ils ont, eux aussi, parfois traversées.*

Tradicionalmente, o conhecimento científico foi formulado com base na crença da separação entre o pesquisador e o objeto que estuda para que suas teorizações ou sua compreensão científica (portanto, singular) do que estudava não se contaminassem: um conhecimento apolítico e não ideológico, típico do positivismo. Essa é a base da grande tradição da chamada ciência moderna em seu anseio por se separar ou não se deixar contaminar por aqueles que vivem a vida social e por seu senso comum, na busca de objetividade e neutralidade científicas.⁷⁹

Dessa forma, temos consciência de que nossas representações estão presentes nas análises feitas dos discursos dos alunos estagiários. É impossível haver um total distanciamento daquilo que pensamos com o que estamos estudando. Todos nós, independentemente do grupo social ao qual pertencemos, possuímos representações que nos guiam para o processo de compreensão do mundo, tornando o desconhecido em conhecido. Em outras palavras, “não familiar em familiar”.

Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado. (MOSCOVICI, 2009, p. 34)

Moscovici atenta para a dinâmica das relações como um processo de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimento são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso, a memória prevalece sob a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a “realidade” (ibid., p.55).

Quando o aluno estagiário se depara com situações de conflito em sala de aula (conversas que atrapalhem o desenvolvimento da aula, dúvidas que surgem durante as explicações, como elaborar as avaliações etc.), haverá uma retomada a representações que ele tem sobre estas situações: a lembrança de um professor que superou estes conflitos, discursos de colegas sobre ocorrências em sala de aula que, de alguma forma, façam referência às dificuldades vivenciadas pelo estagiário, sua própria experiência como aluno, todos estes fatores contribuem para a formação de uma representação que ajudará o estagiário a tornar o desconhecido em sala de aula em conhecido. Tornar o familiar em não familiar é uma das duas funções das representações sociais, já que, segundo Moscovici (2009, p.34),

⁷⁹ Sobre o mesmo assunto, Kanavillil Rajagopalan, em seu artigo intitulado “Repensar o papel da Linguística Aplicada, lança várias perguntas que transcrevemos aqui: “É possível – ou, é recomendável, no caso de a resposta a essa pergunta ser um “sim” – não nos aproximarmos de nossos sujeitos de pesquisa, sobretudo quando nossa meta é atuar no campo da(s) própria(s) prática(s) que envolve(m) o uso da linguagem?”

Elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e juntam a esse modelo e se sintetizam nele.

De maneira geral, quando há a tentativa de se lembrar de um acontecimento, faz-se referência indiretamente a aspectos gerais (períodos e acontecimentos). A maior parte do tempo, as lembranças emergem graças a representações visuais do acontecimento, é o imaginário mental. É daí que o indivíduo se lembra dos atores, dos lugares e do desenrolar temporal do acontecimento.

Nenhum indivíduo está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Não é difícil de encontrar professores praticando as mesmas metodologias de ensino tradicional em escolas, fruto de suas próprias vivências enquanto estudantes, mesmo tendo passado por uma formação cujo currículo traz novas concepções de ensino. Para Moscovici (2009, p. 57), “o pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão; deve mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais ou perspectivas correntes”.

Assim como o *habitus* adquirido através da inculcação familiar é condição primordial para a estruturação das experiências ulteriores, o *habitus* transformado pela ação escolar constitui o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais.

As representações construídas durante nossa vida escolar são muito fortes, uma vez que antes da graduação, passamos em média 14 anos de nossas vidas tendo contato com posturas de professores, formas de ensino e prescrições institucionais que dificilmente serão substituídas ou mudadas radicalmente em quatro anos de formação⁸⁰. Ressaltamos aqui, mais uma vez, a importância de se trabalhar o discurso desses professores em formação e, a partir deles, propor novos conceitos, considerando os pontos positivos e negativos presentes nestas representações para a formação docente.

Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente. O poder e a clareza peculiares das representações – isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe. (MOSCOVICI, 2009, p. 38)

⁸⁰ No Brasil, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e tem duração ideal de dezoito anos.

O relato de experiências de professores tem sido um instrumento imprescindível para compreender e transformar suas ações em sala de aula. Trata-se de um discurso que emerge em uma prática que se apresenta não só como veiculadora de inúmeros valores sociais, culturais e institucionais que refletem o pensar e o fazer de um grupo, mas também como possuidora de um potencial para reproduzir e influenciar a forma de pensar e agir de um grupo.

Charles Bazerman (2007), ao tratar das dificuldades de alguns indivíduos em se expressarem seja por meio da linguagem oral ou escrita, alerta para o fato de estes mesmos sujeitos carregarem consigo experiências anteriores capazes de interferirem diretamente em ações do presente, fazendo com que, assim como visto na última citação, o passado seja mais real que o presente.

Na construção de um texto, as habilidades e recursos que são particularmente relevantes para a tarefa em mãos dependem da história de experiências sociais comunicativas de uma pessoa. Essas experiências, além de fornecer processos de escrita transmitidos socialmente e das compreensões das tarefas socialmente caracterizadas, também compõem a história pessoal de desafios comunicativos do escritor. [...] Acidentes na história pessoal influenciam na quantidade e no tipo de procedimentos e percepções que um indivíduo traz consigo para usar em qualquer tarefa particular. (ibid, p.61)

Além do que foi exposto acima, certos indivíduos, por meio de uma grande variedade de experiências e/ou porque tiveram acesso a procedimentos sintéticos particulares, podem ter uma maior flexibilidade para antever e agir em determinados cenários. Além de tornar o desconhecido em conhecido por meio do que já é conhecido, a segunda função das representações diz respeito ao seu caráter prescritivo. Para Moscovici (2009, p. 37),

Elas (representações) são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações.

Dessa forma, é importante se considerar o papel da mudança nas representações sociais, por meio das quais elas se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. Adiantamos rapidamente aqui um ponto interessante em nossas análises. Muito do que os estagiários falaram sobre suas influências no que diz respeito à maneira como agiam em sala de aula se reportava a práticas de professores tidos como modelos, protótipos. Verificamos, assim, que a prática (o concreto, a substância, aquilo que é visível) influenciou mais os estagiários do que os aspectos teóricos vistos durante as disciplinas da graduação, uma vez que em raros momentos, em seus discursos, tais aportes teóricos estiveram presentes.

As representações sociais, uma vez criadas nas interações sociais, não podem advir de um sujeito isoladamente. Uma vez criadas, elas adquirem vida própria, circulam e dão oportunidades à criação de novas representações. Para se compreender uma representação é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu.

Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais *fossilizada* ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal. Ao criar representações, nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus. (MOSCOVICI, 2009, p. 41)

Dialogando com a citação acima e fazendo uma relação com a nossa pesquisa, consideramos a “fossilização” da qual fala Moscovici como um conhecimento não reflexivo. Em outras palavras, a atividade de qualquer profissional quando não tomada por uma atitude reflexiva sobre o próprio conhecimento do agir, gera um processo de mecanização e desconhecimento de si próprio.

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. Muitas vezes nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos descobrimos fazendo-as. Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim, está na ação.

Acreditamos que o professor em formação enfrenta repetidamente determinados tipos de situação ou casos que constituem o âmbito de sua especialidade, as situações com as quais se defronta são consideradas em função de sua semelhança com os casos anteriores, como produto da repetição dos casos, desenvolve um repertório de expectativas, imagens técnicas que lhe servem de base para suas decisões. Neste ponto, nosso pensamento vai ao encontro não apenas de Moscovici, mas também de Bourdieu.

Conforme Bourdieu (1991, p.16), as pessoas já estão predispostas a agir de certo modo, perseguir certos objetos, aprovar certos gostos etc., por virtude do *habitus*, ou seja, por um conjunto de tendências que predis põem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras.

Segundo Filho (1993, p.19), “a modificação de uma prática pedagógica requer repensar e incorporar novas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar”. Diante do exposto, pode surgir o questionamento de se o aluno estagiário, mesmo antes de cursar a disciplina de estágio, já tem um entendimento formado dessas concepções. Acreditamos que sim, e, também, que essas concepções deverão ser repensadas durante os estágios. Haverá mudanças, por meio de reflexões e estudos, das concepções em relação à linguagem e a aprender e ensinar uma língua estrangeira, dentro da abordagem de ensino desses professores.

A prática da reflexão coloca os professores num processo de geração de conhecimento sobre o que é tornar-se professor, de compreender o ensino não por meio de parâmetros de certo ou errado, mas sim de ações que podem ser justificadas e interpretadas. Considerando uma perspectiva que concebe a linguagem como ação e interação, à medida que recuperamos os discursos dos outros e os analisamos, passamos a construir nossa ação de linguagem e a aprender com essas práticas também. É nesse imbricado processo de uso da linguagem que nos constituímos e constituímos as atividades languageiras e, com elas, passamos a agir no mundo.

Filho (1999) vê o repertório que o aluno traz como base para as suas ações em sala. Dessa forma, a abordagem⁸¹ que o aluno traz sempre se materializa num ensinar com qualidade variável, fruto das condições internas de cada professor em sua inter-relação com condições externas em que se dá o seu ensino. Para se entender a abordagem adotada, é de fundamental importância olhar o jeito de ensinar, as aulas e suas atividades. Cada professor age a partir de um combinado específico de conhecimentos ou competências desenvolvidas até o momento da observação. As competências em um dado momento de trabalho docente refletem, portanto, a história de desenvolvimento do profissional/intelectual do professor de língua.

Assim, temos que para se compreender a representação que orienta o trabalho dos estagiários, faz-se necessário tomar o aluno como sujeito histórico e seus interesses, necessidades e objetivos como ponto de partida dentro do processo.

⁸¹ Para Filho (1993, p. 19), abordagem é um conjunto coerente de ideias, pressupostos, crenças, ideário, que vai guiar uma operação de ensino, sendo crucial na descrição do como, e na compreensão e explicação do por que um professor ensina como ensina.

Pretendemos, por meio desta tese, permitir uma tomada de consciência por parte do professor estagiário de como ele vê o ensino de língua francesa. Acreditamos que refletir sobre o próprio agir é a condição que leva o aluno estagiário de FLE a assumir um status profissional, deixando de ser visto como um mero reproduzidor repetindo fórmulas prescritas durante a disciplina de estágio ou mesmo fórmulas adquiridas durante sua carreira acadêmica como aluno de FLE.

Boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar (BUTT E RAYMOND, 1989; CARTER E DOYLE, 1996; JORDEL, 1987; RICHARDSON, 1996). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. Esse saber herdado da experiência anterior ao curso de formação é muito forte e persiste através do tempo (TARDIF, 2002, p. 23).

Acreditamos, contudo, que estas representações, embora resultado de experiências individuais, são condicionadas a inserções sociais dos indivíduos que as produzem, sem retomar o eterno debate em torno das relações indivíduo/sociedade. Dessa forma, indivíduo e sociedade configuram uma relação de mútua dependência, dialeticamente conflituosa em alguns contextos, relativamente harmoniosa em outros admitindo, também, e, sobretudo, que o indivíduo, longe de ser um mero suporte de estruturas, tem que ser tomado em consideração em sua condição de agente ou ator, em condição de fazer algumas escolhas e tomar algumas decisões, mesmo que de modo limitado.

Como visto nos parágrafos acima, as representações sociais nos servem para tornar o desconhecido em conhecido; utilizando os termos de Moscovici, tornar o não familiar em familiar. Para compreender bem como se dá este processo de familiarização, Moscovici atenta para a necessidade de conhecer dois mecanismos responsáveis por este processo: a ancoragem e a objetivação. Passamos ao estudo destes dois mecanismos fazendo uma relação com a nossa pesquisa. A ancoragem, para Moscovici (2009),

é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como ancorar um

bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. (ibid., p.61)

A ancoragem é então um mecanismo que apreende as ideias estranhas para reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar. Exemplificando e fazendo uma relação deste mecanismo à prática docente: quando um estagiário se depara com uma situação nova em sala de aula, como a pronúncia de uma palavra desconhecida, a dificuldade em explicar determinado tema gramatical ou mesmo limitações no que diz respeito à própria comunicação linguística em língua francesa, todos estes casos fazem com que ele, por meio de suas representações, fruto de sua própria história, classifique o que é desconhecido. Discursos como “eu não sabia como explicar isso, então fiz como um professor meu...”, “nunca havia pronunciado esta palavra, mas como já conhecia uma parecida, resolvi pronunciá-la de forma semelhante” são indícios de classificações tomando por base conceitos previamente classificados.

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. (ibid., p. 62).

Já adiantando alguns resultados de nossas análises, sendo que estas são tratadas mais detalhadamente no capítulo 6, vimos que alguns estagiários buscaram utilizar como modelos para suas práticas em sala de aula professores tanto do curso de graduação como também aqueles que fizeram parte do Ensino Fundamental ou Médio. Estes dados coletados em nossa pesquisa possuem uma estreita relação com o que afirma Moscovici:

Em sua grande maioria, essas classificações são feitas comparando as pessoas a um protótipo geralmente aceito como representante de uma classe e que o primeiro é definido através da aproximação, ou da coincidência com o último. Desse modo, nós dizemos de certas personalidades - de Gaulle, Maurice Chevalier, Churchill, Einstein, etc. - que eles são representativos de uma nação, de políticos e de cientistas e nós classificamos outros políticos ou cientistas em relação a eles. Se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo. (ibid., p. 64)

Pelo que pudemos ver até aqui, fica claro que a ideia de protótipo tem uma estreita relação com as representações, uma vez que para compreendermos o mundo, principalmente em se tratando de conceitos desconhecidos, buscamos aproximá-lo daquilo que já conhecemos e nesta busca de semelhanças, tornar o não familiar em familiar. Nós sempre fazemos comparações com um protótipo, sempre nos perguntamos

se o objeto comparado é normal, ou anormal, em relação a ele e tentamos responder à questão: “É ele como deve ser, ou não?” (ibid., p. 66).

Ponto interessante visto em nossa pesquisa foi o fato de que ter um protótipo de professor ideal, ou seja, ter em mente como deve ser um professor de língua francesa, não determinará necessariamente que o agir professoral do aluno estagiário seguirá os mesmos parâmetros do professor modelo relatado por ele durante a autoconfrontação. Em outras palavras, o estagiário fala sobre o modelo de professor ideal de língua francesa, porém, se distancia deste modelo em sua prática docente⁸².

Resumindo este primeiro mecanismo responsável pelo processo da representação, classificar e dar nomes são dois aspectos da ancoragem. Passemos agora ao segundo mecanismo, a objetivação.

Na objetivação, há uma transformação daquilo que é abstrato em algo quase concreto, transferindo o que está na mente em algo que exista no mundo físico. Neste sentido, temos, assim, o conceito de pensamento corporificado, bastante presente na linguística cognitiva, segundo o qual a mente não é separada do corpo. Ao contrário, o pensamento é corporificado no sentido de que a sua estrutura e sua organização estão diretamente associadas à estrutura de nosso corpo, bem como às nossas restrições de percepção e de movimento no espaço.

Na medida em que os sentidos emergem, nós os tornamos tangíveis e visíveis e semelhantes às ideias e seres que nós já integramos e com os quais nós estamos familiarizados. Como exemplo de materialização de uma abstração, Moscovici cita a concretização do pensamento em fala.

Objetivar é, assim, descobrir a “qualidade icônica” de uma ideia. É reproduzir um conceito em uma imagem. Quando nos deparamos com situações atípicas, desconhecidas, buscamos em nossas representações modelos que se assemelhem a estas situações. Há então uma espécie de comparação. “Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância” (ibid., p. 72).

Os nomes que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos tornam-se a substância ou o fenômeno e é isso que nós nunca paramos de fazer. Ao se deparar com uma situação real de conflito em sala de aula (fenômeno complexo) o aluno estagiário dá uma forma abstrata a esta situação e por meio dos conceitos concretos presentes em suas representações (advindas de observações de outros professores) ele torna o abstrato (desconhecido) em concreto (conhecido). O que antes era abstrato servirá de substância para outras situações de conflito com as quais o estagiário por ventura encontrar em sua prática docente. Daí a

⁸² Como foi verificado no discurso de Márcia (nome fictício).

importância de considerarmos, também, a prática de outros professores como modelos que os estagiários utilizam durante o seu agir professoral.

Pelo que foi exposto até aqui, podemos afirmar que nossas representações dependem da memória. A solidez da memória impede de sofrer modificações súbitas, de um lado e de outro, fornece-lhes certa dose de independência dos acontecimentos atuais.

Como damos importância à origem da representação sobre o agir docente do professor em formação, a Psicologia Social nos serve, assim, como base teórica, uma vez que estuda tais representações, suas propriedades, origens e impacto.

O próximo capítulo desta tese aborda um tema que acreditamos ter íntima relação com o que foi exposto até aqui. Julgamos importante pensar em saber docente considerando a noção de representação social, uma vez que as representações servem de base para a construção de diferentes tipos de saberes. Por isso, o capítulo sobre saberes vem logo após todo o estudo que fizemos sobre as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social.

4 OS SABERES MOBILIZADOS NO AGIR PROFESSORAL

No capítulo anterior, ao falarmos sobre as representações sociais, buscamos relacioná-las aos discursos que permeiam o *habitus* onde se dá o agir professoral. Estes discursos, que não advêm de uma única fonte, como os documentos institucionais, influenciam direta ou indiretamente as representações dos alunos estagiários. Vimos, também, que estas representações são essenciais para que os estagiários desempenhem o papel de actantes no processo de ensino da língua francesa.

Trabalhamos nesta tese com a ideia de que estas representações, com origens não necessariamente ligadas ao agir professoral, podem ser divididas em saberes necessários para que o sujeito possa agir no mundo. Dessa forma, as representações abrangeriam os mais variados tipos de saberes. Uma vez introduzido o tema mais abrangente (representações), passamos agora às especificidades dessas representações, tratadas por nós como saberes, em específico, aqueles relacionados diretamente ao agir professoral.

Há até bem pouco tempo, a abordagem tecnicista era a predominante nas políticas de formação. Na perspectiva da racionalidade técnica, a formação de professores voltava-se para a instrumentalização necessária à prática docente. Assim, os saberes válidos eram aqueles produzidos pela universidade, onde estão os especialistas. Neste processo, o professor-aluno tinha seus saberes destituídos em favor de um saber científico, técnico, da universidade. A formação restringia-se ao repasse dos saberes produzidos pelos especialistas-pesquisadores e o professor-aluno, quando muito, a reproduzir o modelo em sua prática docente. Mas emerge a necessidade de que a relação entre formação do professor e a produção de conhecimento seja ampliada, considerando a pluralidade de saberes oriundos das ciências da educação, das disciplinas, dos currículos, da experiência, que se articulam de forma mais ou menos coerente na constituição do saber docente (TARDIF, 1991). A formação docente prescinde de uma aproximação entre esses diferentes saberes a partir da experiência docente, que permita problematizar e delimitar um campo de trabalho.

Como um saber que não tem status de cientificidade, como aquele do estagiário adquirido em outras formações discursivas que não o universo acadêmico, como, por exemplo, as relações com amigos e parentes, pode se articular com os saberes

acadêmicos? Foucault tem interesse em saber como se dá esta transformação de um saber prático em saber teórico.

Trata-se de saber, por exemplo, como um conceito – carregado ainda de metáforas ou de conteúdos imaginários – se purificou e pôde assumir status e função de conceito científico; de saber como uma região de experiência, já demarcada, já parcialmente articulada, mas ainda atravessada por utilizações práticas imediatas ou valorizações efetivas, pôde constituir-se em um domínio científico; de saber, de modo mais geral, como uma ciência se estabeleceu acima e contra um nível pré-científico que, ao mesmo tempo, a preparava e resistia a seu avanço, e como pôde transpor os obstáculos e as limitações que ainda se lhe opunham. (FOUCAULT, 2013, p. 229).

Podemos utilizar o estudo arqueológico para analisar a relação entre os saberes adquiridos pelo estagiário antes de sua formação com os saberes acadêmicos. Por mais que existam mudanças em uma formação discursiva, em outras palavras, mesmo que os sujeitos se utilizem de conceitos de outras formações discursivas, alterando, assim, as regularidades enunciativas de determinada formação discursiva, toda mudança já estaria prevista em uma ordem do discurso. As mudanças não passariam de regularidades permitidas pela própria ordem do discurso. Desta forma, noções como saber singular e criatividade seriam deixadas de lado, uma vez que uma mudança, na ordem do discurso, “não supõe ‘ideias novas’, um pouco de invenção e de criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática eventualmente nas que lhe são próximas e em sua articulação comum” (ibid., p. 252).

Vemos no parágrafo acima que a ordem do discurso estabeleceria como seriam os enunciados produzidos pelos sujeitos, ou seja, não haveria o “inédito”, algo próprio a ele.

“Como! Tantas palavras acumuladas, tantas marcas depositadas em tantas folhas de papel e oferecidas a inúmeros olhares, um zelo tão grande para mantê-las além do gesto que as articula, uma piedade tão profunda destinada a conservá-las e inscrevê-las na memória dos homens – tudo isso para que não reste nada da pobre mão que as traçou, da inquietude que nelas procurava acalmar-se, e da vida acabada que só tem a elas, daqui por diante, para sobreviver?” (ibid., p. 253)

Esta mudança de paradigma no que diz respeito à formação de professores reflete, também, alterações naquilo que tratamos no capítulo anterior: as regularidades enunciativas. Quando estas regularidades entram em choque com novas práticas, podemos dizer que uma formação discursiva substituiu a outra. É importante destacar que dizer que uma formação discursiva substituiu outra não é dizer que todo um mundo de objetos, enunciações, conceitos, escolhas teóricas absolutamente novas surge já

armado e organizado em um texto que situaria de uma vez por todas, mas, sim, que aconteceu uma transformação geral de relações que, entretanto, não altera forçosamente todos os elementos; “que todos os objetos ou conceitos, todas as enunciações ou todas as escolhas teóricas desapareceram” (ibid, p. 210).

Foucault chama de saber o conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar.

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico (o saber da psiquiatria, no século XIX, não é a soma do que se acreditava fosse verdadeiro; é o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar no discurso psiquiátrico); um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso. Há saberes que são independente das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (ibid., p. 220).

A prática profissional do professor não é um mero ofício de aplicação de teorias. Trata-se, sim, de um espaço de produção de saberes e conhecimentos para o seu desenvolvimento profissional e sua emancipação. Esses saberes provêm de diferentes fontes e dão origem a um saber múltiplo, plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2009, p. 36).

Em nossa existência lançamos mão de saberes que não são resultado de nossa análise metódica, mas, geralmente, expressam certa intuição ou experiência acumulada, desejos e projetos, resultado de um conjunto de erros e acertos, encontros e desencontros. Não que a ciência não envolva certa dose de intuição e erro, de desejo e projeto.

Toda preparação profissional para o exercício de um ofício requer a apropriação de certos “saberes” e “fazeres”, ou seja, de certa ordem de conhecimentos e procedimentos técnicos específicos. Afinal, as profissões definem-se por determinados conhecimentos, práticas e regulações que lhes são próprios e fazem reconhecer a sua identidade. Desse modo, poderíamos compreender o conceito de profissionalidade docente como um conjunto de concepções, teorias, valores, atitudes, comportamentos que constituem a especificidade de “ser professor”. Em outras palavras, para se

entender o agir professoral é importante que se considere os mais variados discursos, inclusive aqueles cujas origens ultrapassam os limites do *habitus* do agir professoral, como, por exemplo, o discurso de motivação, relatado por alguns estagiários durante a autoconfrontação, que os incentivava a seguir a carreira docente, mesmo com o atual panorama da carreira docente no Brasil, visto no capítulo 3 desta tese.

Nosso propósito, neste capítulo, não é fazer um levantamento quantitativo das pesquisas que tratam dos mais variados tipos de saberes relacionados à prática docente. Para o nosso estudo dessas representações específicas, nos utilizamos das pesquisas de Sabine Vanhulle e de Maurice Tardif.

Seguiremos a proposta de Vanhulle (2009) para estudar os saberes que são mobilizados durante a prática docente (ou agir professoral)⁸³. Optamos em nos deter com mais interesse em Vanhulle por ela trabalhar o saber considerando o discurso de professores em formação, tendo, assim, um direcionamento maior à pesquisa linguística do que propriamente à educação. Julgamos importante, também, trazer algumas contribuições de Tardif sobre os saberes mobilizados durante a prática docente, sendo assim, comuns as frequentes citações aos trabalhos dos dois pesquisadores.

Acreditamos que as questões de nossa tese possuam uma estreita relação com algumas perguntas sobre o saber do professor feitas por Vanhulle.

Como se fabrica o saber singular, ou o conhecimento? O que une, para a pessoa, a construção dela mesma e a construção de saberes? Como tomar esta fronteira porosa onde se interpenetram saberes sociais externos e saberes apropriados – e multiplicados, reinterpretados – pelos sujeitos?⁸⁴ (VANHULLE, p. 1, 2009, tradução nossa).

A primeira pergunta feita na citação acima se refere diretamente ao tema de nossa tese. Nosso objetivo foi compreender a morfogênese deste saber. Adiantando, aqui, o que abordamos em nossas análises, este saber, que é singular, pois, mesmo tendo influências dos mais variados discursos produzidos no meio social, é constituído, também, da história de vida de cada indivíduo, que é única. Estes fatores proporcionam

⁸³ Em Leurquin (2013) temos um estudo dos saberes mobilizados durante a prática dos professores de Português Língua Estrangeira (PLE). Leurquin constatou que “para além dos saberes para ensinar e dos saberes para o ensino, que cada um possuía (ou não), havia também os saberes informais como estratégia para sobrevivência de cada professor”.

⁸⁴ *Comment fabrique-t-on du savoir singulier, ou de la connaissance ? qu'est-ce qui relie, pour la personne, la construction d'elle-même et la construction de savoirs? comment saisir cette frontière poreuse où s'interpénètrent des savoir sociaux externes, et des savoirs appropriés - e démultipliés, réinterprétés - par les sujets?*

um agir singular, inserido em uma formação discursiva que, mesmo sendo composta por regularidades enunciativas (como já foi dito anteriormente), proporciona novos enunciados. Segundo Foucault,

Podemos descrever um *campo de concomitância* (trata-se, então, dos enunciados que se referem a domínios de objetos inteiramente diferentes e que pertencem a tipos de discurso totalmente diversos, mas que atuam entre os enunciados estudados, seja porque valem como conformação analógica, seja porque valem como princípio geral e como premissas aceitas para um raciocínio, ou porque valem como modelos que podemos transferir a outros conteúdos, ou ainda porque funcionam como instância superior com a qual é preciso confrontar e submeter, pelo menos, algumas proposições que são afirmadas). (idem, 2013, p. 69)

Ao estudar as formações discursivas, buscando identificar as regularidades enunciativas que fazem uma formação discursiva ser considerada como tal, Foucault considera que os discursos de cada formação discursiva não deveriam ser estudados como algo singular, único, mas, sim, como o resultado dessas regularidades. O sujeito estaria, então, limitado a uma ordem do discurso, que estabeleceria o que poderia ou não ser dito.

Estaríamos errados, sem dúvida, em procurar na existência desses temas os princípios de individualização de um discurso. Não seria mais indicado buscá-los na dispersão dos pontos de escolha que ele deixa livres? Não seriam as diferentes possibilidades que ele abre no sentido de reanimar temas já existentes, de suscitar estratégias opostas, de dar lugar a interesses inconciliáveis, de permitir, com um jogo de conceitos determinados, desempenhar papéis diferentes? (ibid., 103, p. 45)

Estudar uma formação discursiva seria, então, uma busca pelas regularidades enunciativas. Caberia ao estudo arqueológico a busca desses campos homogêneos de regularidades enunciativas. São dessas homogeneidades, “e exclusivamente, que a arqueologia se encarrega” (ibid, p. 178).

Uma homogeneidade enunciativa que se instaura não implica de modo algum que, de agora em diante e por décadas ou séculos, os homens vão dizer e pensar a mesma coisa; não implica, tampouco, a definição, explícita ou não, de um certo número de princípios de que todo o resto resultaria como consequência. As homogeneidades (e heterogeneidades) enunciativas se entrecruzam com continuidades (e mudanças) linguísticas, com identidades (e diferenças) lógicas, sem que umas e outras caminhem no mesmo ritmo ou se dominem necessariamente. (ibid., p. 179)

Vemos, então, que a arqueologia de Foucault não busca a morfogênese do agir professoral, mas nos serve para o estudo das regularidades enunciativas

características da formação discursiva na qual os estagiários estão inseridos. Para Foucault, a arqueologia

não deve, tampouco, ser assimilada à germinação de uma ideia geral, ou de um núcleo filosófico cujas significações se desenvolveriam, pouco a pouco, em experiências ou conceitualizações precisas; finalmente, não deve ser compreendida como uma gênese psicológica a partir de uma descoberta que, pouco a pouco, desenvolveria suas consequências e ampliaria suas possibilidades. A arqueologia faz também com que apareçam relações entre as formações discursivas e domínios não discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos). (ibid., p. 1980).

O campo de relações que caracteriza uma formação discursiva é o lugar de onde as simbolizações e os efeitos podem ser percebidos, situados e determinados. Os professores estagiários tiveram contato com diferentes professores, ambientes variados, o que faz com que o saber mobilizado para o agir professoral seja singular, mas com características sociais.

Uma formação discursiva não ocupa todo o volume possível que lhe abrem por direito os sistemas de formação de seus objetos, de suas enunciações, de seus conceitos; ela é essencialmente lacunar, em virtude do sistema de formação de suas escolhas estratégicas. Daí o fato de que, uma vez retomada, situada e interpretada em uma nova constelação, uma dada formação discursiva pode fazer aparecerem possibilidades novas. (ibid., p. 79)

As possibilidades novas que surgem na formação discursiva em que os estagiários estão inseridos são o resultado dos saberes singulares mobilizados frente a novas situações. Uma vez que para tornar o não familiar em familiar seja preciso utilizar conceitos advindos das mais variadas formações discursivas pelas quais os estagiários já passaram, o saber docente mobilizado no agir torna-se singular.

Fazer um estudo dos saberes mobilizados na prática docente não é uma tarefa simples, uma vez que a atividade docente envolve uma complexidade de fatores presentes durante a prática.

A questão é complexa: o estudante tem uma história anterior ao período de formação. Certo número de condutas languageiras, de crenças ou de concepções já estão presentes, sedimentadas em sua trajetória social. Como ele se compõe com discursos exteriores em seu universo mental? Sobre quais discursos externos ele apoia suas próprias transformações internas? Sendo dadas as normas, os conceitos e as informações que a formação lhe propõe, quais crenças ou prescrições úteis ao seu próprio agir ele elabora?⁸⁵ (VANHULLE, p. 5, 2009, tradução nossa)

⁸⁵ *"l'enjeu est complexe: l'étudiant a une histoire antérieure à la période de formation. Un certain nombre de conduites langagières, de croyances ou de conceptions sont déjà présentes, sédimentées dans sa trajectoire sociale. Comment compose-t-il avec des discours extérieurs dans son univers mental? Sur*

Estes saberes constituem "o motor de todo nosso trabalho de formadora de professores e de pesquisadora"⁸⁶ (ibid., p. 1). Vanhulle traz o conceito de homologia, para designar o fato de que os objetos de ensino são propostos para a apropriação dos futuros professores a partir de fundamentos e de métodos próximos do que se pode fazer com alunos na classe de francês. Deve-se imaginar o impacto que esta homologia causa sobre si mesmo e as dificuldades que surgirão.

Assim como Vanhulle, vemos a formação docente de uma maneira interacionista, com uma perspectiva vygotskyana. Dessa forma, a reflexão é uma atividade do pensamento, da consciência, segundo os termos de Vygotsky, sendo assim, uma maneira de aprender, de se apropriar dos saberes, de pensar sua relação com objetos de saber e ao seu próprio agir social.

Ao falarmos sobre as representações sociais, podemos fazer uma relação com a aprendizagem e mobilização dos saberes necessários à prática docente. Considerando as representações como necessárias para a superação de obstáculos que surjam durante as aulas de FLE, e, conseqüentemente, de suma importância para a construção de saberes. Vemos, assim, uma estreita relação entre representações e saberes.

O objeto de saber sobre o qual damos enfoque nesta tese é o discurso reflexivo dos professores em formação. Vanhulle focaliza o discurso dos professores tomando por base textos escritos, como a criação de seqüências didáticas, por exemplo. As tensões que surgem durante a elaboração de atividades direcionadas à sala de aula podem ser de natureza afetiva (tocando as imagens de si, os valores e crenças), epistêmica (pela utilização de conhecimentos ou concepções pré-existentes) ou pragmática, pela revisão das maneiras de agir habituais). Para Vanhulle, "o texto reflexivo pode então, por sua vez, constituir um acontecimento durante o qual o sujeito atravessa as tensões para se inscrever em um "eu" no discurso que finalmente o transforma" (ibid., p.6)⁸⁷. Temos aí uma tentativa de incorporar significações

quels discours externes appuie-t-il ses propres transformations internes? Étant donné les normes, les concepts et les informations que la formation lui propose, quelles croyances ou prescriptions utilis à son propre agir élabore-t-il?

⁸⁶ "[...] le moteur de toute notre travail de formatrice d'enseignants et de chercheuse"

⁸⁷ *Le texte réflexive personnel peut alors à son tour constituer un événement lors duquel le sujet traverse des tensions pour s'inscrire en "je" dans un discours qui finalement le transforme* (p.6).

socialmente construídas em troca da superação das tensões afetivas, epistêmicas e pragmáticas advindas durante os trabalhos realizados em grupo.

Outra importante contribuição de Vanhulle foi a noção de mecanismos de subjetivação de saberes em que "um sujeito incorpora e transforma saberes socialmente construídos ao tempo em que ele os reelabora em um discurso singular (ibid., p. 7.)⁸⁸. O que mais nos interessa é o estudo da singularização deste discurso apreendido socialmente. Esta singularização do discurso pode ser entendida como uma subjetivização das referências para a didática de ensino de línguas vistas no curso de formação.

Toda obra de formação consiste então em criar zonas de liberdade nas quais eles (professores em formação) possam exercer sua subjetividade reconstruindo, renegociando, reinterpretando as significações ofertadas. [...] saberes são tratados, apropriados e revistos segundo modalidades subjetivas sempre singulares: não se controla o futuro das significações, a partir do momento em que são submetidas à reflexividade dos sujeitos. (ibid., p. 45, tradução nossa)⁸⁹

Poderíamos ver então a formação de professores, pelo exposto na citação acima, como uma atividade paradoxal. Ao mesmo tempo em que há diretrizes a serem seguidas pelos professores, conteúdos a serem vistos, um cronograma a seguir, ter determinadas posturas frente a situações específicas, há, também, a proposta de dar liberdade a este professor durante sua prática docente. “A formação se torna um lugar de construção de referências profissionais compartilhadas que se diferenciam nos prismas reflexivos singulares” (ibid., p. 45, tradução nossa)⁹⁰.

Esta atividade reflexiva dos professores em formação é o que diferencia as suas próprias práticas docentes em relação a eles mesmos. Em outras palavras, durante a formação docente, professores em formação têm contato com as mesmas teorias e diretrizes relacionadas à prática docente. Porém, cada professor em formação tem sua própria história, seu modo próprio de interpretar e refletir sobre o que está sendo visto

⁸⁸ “[...] un sujet incorpore et transforme des savoirs socialement construits au fur et à mesure qu’il les réélabore dans un discours singulier.

⁸⁹ *Tout l’œuvre de formation consiste alors à créer des zones de liberté dans lesquelles ils puissent exercer leur subjectivité en reconstruisant, renégociant, réinterprétant les significations offertes. [...] Les savoirs sont traités, appropriés et revus selon des modalités subjectives toujours singuliers : on ne contrôle pas le devenir des significations, dès lors qu’on les soumet à la réflexivité des sujets.*

⁹⁰ “[...] la formation devient un lieu de construction de références professionnelles partagées qui si différencient dans les prismes réflexifs singuliers.

no curso de formação⁹¹. Os saberes vistos no curso são subjetivados, tornando-se propriedade dos próprios sujeitos. Ao falar sobre esta subjetivização, Vanhulle fala em saber singular, como algo único. Nesta tese, entendemos que este saber singular sobre a prática docente começa a ser construído antes mesmo do curso de formação. Daí a importância que nós damos à história de vida dos estagiários durante a autoconfrontação, buscando compreender não apenas o que se passa em sala de aula, mas, também, de que forma a história de vida destes estagiários contribuiu para que agissem de tal forma durante sua prática em sala de aula. Como muito bem diz Bronckart (2001):

A micro-história experiencial dos indivíduos (ou sua *personalidade*) constitui, portanto, um quadro inicial radicalmente singular, que exerce uma determinação sobre todas as suas interações formativas subsequentes, e que explica igualmente a “liberdade” ou a “criatividade” das quais eles se utilizam, ou seja, a possibilidade que eles têm de contribuir de maneira original (mas também modesta se desejarmos) para a transformação permanente das atividades coletivas, dos textos e dos mundos formais do conhecimento. (ibid., p.34, tradução nossa.)⁹²

Grande parte das pesquisas sobre os saberes docentes⁹³ comportam uma dimensão histórica e dialógica que se constituem ao longo da trajetória de formação e de atuação profissional, carregando as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas construídas em diferentes momentos históricos. Vemos que a grande maioria destas pesquisas trabalham com a ideia de que os saberes mobilizados para a prática docente são o resultados de diversos saberes acadêmicos cujo enfoque se dá direta ou indiretamente na prática pedagógica. As influências sofridas pelos professores em formação desde os seus primeiros anos de vida até a fase adulta são desconsiderados quando se faz um estudo sobre o seu próprio agir professoral.

⁹¹ Como foi visto no capítulo anterior, nos deparamos com conceitos, ideias, teorias, com o auxílio das representações que trazemos conosco. Dessa forma, um estagiário pode ter contato com a mesma teoria com a qual outro estagiário teve contato. Porém, como ambos possuem representações diferentes, a compreensão dessas mesmas teorias gerarão outras representações, que são diferentes entre os mesmos estagiários.

⁹² La micro-histoire expérientielle des individus (ou leur personnalité) constitue dès lors un cadre d'accueil radicalement singulier, qui exerce une détermination sur toutes leur interactions formatives ultérieurs, et qui explique également la « liberté » ou la « créativité » dont ils font preuve, c'est-à-dire la possibilité qu'ils ont de contribuer de manière originale (mais aussi modeste que l'on voudra) à la transformation permanente des activités collectives, des textes et de mondes formels de la connaissance.

⁹³ Como os de Gauthier *et al.* (1998), Borges, C. M. F. (2002), Borges, C. (2001) e Tardif e Gauthier (2001).

Mesmo quando trazem as marcas da influência de outros tempos, estas pesquisas delimitam o estudo da atuação docente ao diálogo com o contexto em que se desenvolve. Consideramos de suma importância ver a atividade docente tomando por base este diálogo com os recursos materiais de que dispõem, as necessidades e solicitações dos alunos, as determinações do sistema e as expectativas dos alunos do curso de línguas. Todos esses aspectos são considerados na atuação e as ações desencadeadas para atender às referidas demandas são mediadas pelos conhecimentos adquiridos também durante a formação profissional, nas experiências de atuação, sejam próprias ou de parceiros, as quais fornecem elementos para a constituição da própria prática.⁹⁴

Leurquin (2013), traz uma importante contribuição para o estudo dos saberes mobilizados na prática docente ao considerar o *poder fazer*, *querer fazer* e *dever-saber*.

No seu agir professoral, o professor mobiliza um conjunto de saberes e um saber-fazer (já esperado, devido ao papel que ele assume na sala de aula; pelo trabalho que ele se propõe a realizar). Todavia ele também mobiliza um *dever-saber*, um *querer-fazer* e um *poder-fazer* (pelo compromisso que assume na sociedade e pelas condições, pelos objetivos, pela vontade/interesses, etc., em jogo), reconhecendo a carga semântica que cada ação dessa possa ter.

Como já foi exposto anteriormente, partimos do estudo das representações sociais sob a perspectiva da Psicologia Social e sua concretização por meio das práticas observadas pelos indivíduos. Mais que as práticas observadas, acreditamos ser também importante o estudo tomando por base o discurso produzido pelos estagiários sobre o seu agir em sala de aula. Em outras palavras, estudamos a exteriorização do discurso interior sobre a prática de ensino de língua francesa. Segundo Bakhtin (2009),

O discurso interior pode, igualmente, ser exteriorizado. Durante o processo de auto-explicação, o resultado da introspecção deve, obrigatoriamente, exprimir-se sob uma forma exterior, ou, em todo caso, aproximar-se o máximo possível do estado de expressão exterior. A introspecção, enquanto tal, segue uma orientação que vai do signo interior ao signo exterior. [...] A atividade mental não é visível nem pode ser percebida diretamente, mas, em compensação, é compreensível. (ibid., p. 62)

⁹⁴ Por que não considerar os discursos gerados nas salas de professores durante os intervalos das aulas? A troca de informação entre os pares, comentários sobre determinados alunos, dicas de como utilizar determinado material como um *software*, ou mesmo uma dinâmica, tudo isso pode influenciar diretamente o agir professoral. A morfogênese deste agir não deve ser limitada às atividades de linguagem da sala de aula, muito menos aos documentos prescritivos. Há a confluência de discursos, como vimos falando no corpo desta tese.

Dessa forma, não trazemos aqui um espelho da atividade mental dos estagiários, uma vez que, como afirma Bakhtin, o que podemos realizar são especulações (baseadas em teorias com rigor científico) de como se dão essas internalizações dos conhecimentos socialmente partilhados. No que diz respeito à nossa pesquisa, o foco está na forma como se dá a construção dos saberes necessários ao agir professoral para o ensino de língua francesa. Para Vanhulle, conhecimentos e saberes são tratados como sinônimos.

Para Vygotsky, é na interação com o outro e o meio que o indivíduo encontra instrumentos graças aos quais ele pode se apropriar de saberes, e não na simples ativação de um aparelho mental natural e preexistente sobre o qual influências sociais são exercidas. O desenvolvimento da pessoa humana é estudado sob uma perspectiva de uma abordagem histórico-cultural. O meio em que o sujeito se desenvolve fornece a ele instrumentos dos quais precisa para se desenvolver e cristalizar significações, saberes, saber-fazer, valores.

"O processo de hominização é social: o sujeito não fez mais que reinventar durante séculos práticas e descobertas. Adultos, tutores mais experientes estão aí para se fazerem de transmissores de história e cultura. E esta mediação não é uma simples transmissão. Ela é também ajuda, escuta, vigilância, reforço, acompanhamento, colaboração. (ibid., p. 13, 2009, tradução nossa.)⁹⁵

Sem nos delimitar a apenas uma abordagem, acreditamos que o saber (do professor) é fundamentalmente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo (TARDIF, 2002, p.15). Assim como Tardif, ressaltamos a importância de se estudar o conhecimento do trabalho dos professores e levar em consideração os seus saberes cotidianos.

Esse processo de mediação se dá por meio de gestos, técnicas das linguagens destinadas a transmitir os saberes ao aprendiz. Estes saberes podem mudar o pensamento do sujeito, fazendo com que ele seja inserido em determinada cultura. O saber possui, assim, uma natureza ontológica, pois estrutura o agir e o ser em um mundo. A reflexividade do sujeito se dá no momento em que ele se pergunta sobre o

⁹⁵ "Le processus d'hominisation est social: le sujet n'a pas à réinventer des siècles de pratiques et de découvertes. Des adultes, des tuteurs plus expérimentés sont là pour se faire passeurs d'histoire et de culture. Et cette médiation n'est pas simple transmission. Elle est aussi aide, écoute, réponse, vigilance, étayage, accompagnement, collaboration. "

que o está afetando, perturbando, enriquecendo em suas relações com o mundo e com os outros.

O conceito de reflexividade está frequentemente presente no mundo da formação de professores. Segundo Vanhulle,

Geralmente se atribui a Dewey (1933) e a um grande número de trabalhos anglo-saxões aplicados à profissão docente (Clark e Peterson, 1986; Zeichner, 1987), assim como ao surgimento da noção de “prático reflexivo” vinda de trabalhos de Schön (1983, 1987, 1994). (ibid., p.15, tradução nossa.)⁹⁶

Como já exposto no início deste capítulo, optamos em seguir Vanhulle no estudo dos saberes docentes por ter como foco o discurso dos professores em formação. Vimos, também, que Vanhulle se utiliza de textos escritos como *corpus* para suas análises. Também nos utilizamos de textos produzidos oralmente pelos estagiários durante as autoconfrontações. A materialização destes discursos orais em textos escritos (por meio das transcrições feitas por nós) facilitaram nossas análises.

A verbalização nos permite identificar como os professores estagiários interpretam o seu próprio agir professoral.

Transitar pelo pensamento verbal, expressar por palavras, constitui uma característica central da reflexividade. Porque ela determina a maneira de repensar a experiência, essa expressão em palavras é o que liga a experiência à consciência, e então, o que dá forma ao conhecimento⁹⁷. (ibid., p.17, tradução nossa.)

Benveniste não considera o pensamento como a capacidade de refletir a realidade objetiva, mas sim, como o poder de construir representações das coisas e de operar sobre essas representações (BENVENISTE, 1966, p. 27-28). Este poder de construir representações é limitado. A consciência seleciona na experiência vivida o que pode lhe servir de objeto para outras experiências vividas. Esta limitação do trabalho reflexivo é extremamente seletiva.

Os saberes vindos de “teorias” não podem ser apreendidos como objetos diretamente aplicáveis a realidades: eles funcionam somente como

⁹⁶ *On attribue généralement l'origine à Dewey (1933) et à un large courant de travaux anglosaxons appliqués à la profession enseignante (Clark e Peterson, 1986; Zeichner, 1987), ainsi qu'à l'émergence de la notion de « praticien réflexif » issue des travaux de Schön (1983, 1987, 1994).*

⁹⁷ *Transiter par la pensée verbal, par une mise en mots, constitue une caractéristique centrale de la réflexivité. Parce qu'elle détermine la manière de repenser l'expérience, cette mise en mots est ce qui relie l'expérience à la conscience, et, donc, ce qui donne forme à la connaissance.*

“interpretantes” possíveis que estabelecem a ação e a experiência como objetos de saber. (VANHULLE, 2009, p. 18, tradução nossa)⁹⁸

Fazendo uma relação com a nossa pesquisa, os professores em formação selecionam os acontecimentos, as experiências e os conceitos sobre os quais eles podem exercer sua atenção para repensar seu agir. Os saberes teóricos apreendidos no curso de graduação entram em contato com os saberes que os estagiários já possuem. Há, dessa forma, uma espécie de “acomodação” de saberes para que o agir professoral possa acontecer. Esta acomodação se dá considerando também o entorno discursivo e o momento específico.

Em Foucault (2013), temos que a formação discursiva na qual o sujeito está inserido é constituída pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos, em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um).

Antes de se ocupar, com toda certeza, de uma ciência, ou de romances, ou de discursos políticos, ou da obra de um autor, ou mesmo de um livro, o material que temos a tratar, em sua neutralidade inicial, é uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral. Aparece, assim, o projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam. (ibid., p. 32)

Julgamos importante que o professor universitário, responsável pela disciplina de estágio supervisionado, considere essas limitações existentes. Se nós nos utilizamos de saberes (representações) para compreender novos saberes (novas representações), é importante que se dê uma atenção especial aos saberes que os alunos de cursos de formação de professores já trazem consigo.

Apoiando-nos em Bronckart (1996) e em Habermas (2013), consideramos a prática da reflexividade dando importância aos três sistemas de mundos representados – o mundo objetivo, com suas características físicas, o mundo social com suas normas, leis, regras de organização e modalidades de cooperação entre seus membros, e o mundo subjetivo das pessoas implicadas nas atividades sociais às quais elas atribuem valores e constroem seus modos de conhecimento. Para Vanhulle,

[...] toda ação – que vem investigar a suspensão reflexiva – exhibe pretensões de validade: em termos de verdade dos conhecimentos ou das interpretações atribuídas ao mundo objetivo, de eficácia das ações conduzidas neste mundo

⁹⁸ *Ainsi, les savoirs issus des « théories » ne peuvent être saisis comme des objets applicables à des réalités : ils fonctionnent seulement comme des « interprétants » possibles qui érigent l'action et l'expérience en objets de savoir.*

para transformá-lo; em termos, enfim, de sinceridade ou de autenticidade do engajamento nestas ações, vividas subjetivamente[...]”⁹⁹ (VANHULLE, p. 19, 2009, tradução nossa)

Ao ingressar em um curso de licenciatura, o universitário traz consigo conhecimentos adquiridos em toda a sua história acadêmica. Estes conhecimentos servirão de instrumento para que o estudante chegue a novos saberes. Sobre estes conhecimentos, Vygotsky traz um conceito já bastante estudado na área da educação: a zona de desenvolvimento proximal. Podemos considerar esta zona de duas formas. Podemos vê-la como um movimento interfísico, o espaço dinâmico avaliado pelo tutor ou o formador como o espaço que separa no aprendiz em tal domínio, um nível de desenvolvimento adquirido de um nível pronto para ser atingido. Considerando essa zona de outra forma, temos como uma zona interna individual das transformações, autorregulações, mudanças suscetíveis das representações. Há uma interiorização de processos externos que causam rupturas. Estas rupturas se produzem com utilizações elaboradas da linguagem, como os gêneros textuais. Fazendo uma relação com a nossa pesquisa, acreditamos que as maiores rupturas que acontecem no desenvolvimento dos professores em formação venham de gêneros ligados ao espaço acadêmico, como artigos, monografias, dissertações, envolvendo o ensino de língua estrangeira.

O uso de gêneros discursivos elaborados (em termos de utilização da língua, do vocabulário, da própria estrutura de uma narração, de uma argumentação ou de uma explicação) contribui para refinar a reflexividade, decidir, na formação, em trabalhar com esta ruptura¹⁰⁰. (ibid, p. 23)

O contato com estes gêneros faz com que haja uma reorganização (dos conceitos, conhecimentos e do psiquismo) não consistindo somente em corrigir os modos anteriores de pensar/agir, mas ter contato com novos sistemas – de conceitualização, de organização dos conhecimentos de raciocínio e de apropriação dos instrumentos linguageiros. Segundo Vanhulle,

A formação não deve consistir, apenas em antecipar e acompanhar os progressos dos estudantes, mas também em gerar processos de transformação. A formação instaura então uma dinâmica entre as solicitações

⁹⁹ [...] *tout action – qui vient investiguer la suspension réflexive – exhibe des prétentions à la validité : en termes de vérité des connaissances ou de interprétations attribuées au monde objectif, d’efficacité des actions menées dans ce monde pour le transformer ; en termes enfin de sincérité ou d’authenticité de l’engagement dans ces actions, vécues subjectivement.*

¹⁰⁰ *L’usage de genres discursifs élaborés (em termos d’utilisation de la langue, du vocabulaire, de la structure même d’une narrations, d’une argumentation ou d’une explication) contribue à affiner la réflexivité, c’est décider, en formation, de travailler avec cette rupture.*

exteiores e o sistema das regulações interiores, colocada sob tensão, das contradições¹⁰¹. (ibid., p. 24)

Utilizando os mesmos conceitos de Vygotsky, podemos dizer que os conhecimentos adquiridos pelos estagiários na vida cotidiana são chamados de conceitos espontâneos e o desenvolvimento dos conceitos científicos como sendo aqueles adquiridos nas leituras de trabalhos direcionados à prática docente. Acreditamos que um não exclui o outro. Os conceitos espontâneos permitem que os conceitos científicos possam emergir. Estes, por sua vez, permitem que os conceitos espontâneos sejam vistos de maneira consciente e voluntária, abrindo, assim, possibilidades de explicação, de releitura e de uma abrangência maior do seu campo de aplicação.

Como já foi dito anteriormente por nós, uma grande contribuição para o estudo dos saberes docentes é dada por Maurice Tardif.

Tardif¹⁰² utiliza várias bases teóricas que vão desde os filósofos gregos aos contemporâneos, buscando neles reflexões sobre a racionalidade, recorrendo a sociólogos como Weber, e sobre a questão da interação social como aprendizagem¹⁰³.

Outras abordagens há para o estudo do saber. Dentre elas, temos o mentalismo, que consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, imagens etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Por outro lado, o sociologismo tende a eliminar a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada a mecanismos sociais.

O professor é visto por nós como aquele que não só transmite seus conhecimentos, mas se interessa pelo estudo dos problemas que surgem durante seu trabalho; aquele que se inquieta diante das dificuldades para a transposição¹⁰⁴ dos conteúdos para a realidade dos alunos; por fim, aquele que decide enveredar por

¹⁰¹ *La formation ne doit pas consister simplement à anticiper et accompagner les progressions des étudiants, mais aussi à générer des processus de transformation. La formation instaure dès lors une dynamique entre les sollicitations extérieures et le système des régulations intérieures, une mise sous tension, des contradictions.*

¹⁰² Filósofo e sociólogo de formação, Maurice Tardif, pesquisador Canadense, conhecido internacionalmente, é professor titular da Universidade de Montreal, onde dirige o mais importante centro de pesquisa canadense sobre profissão docente.

¹⁰³ Assim como Vanhulle e Tardif, julgamos de suma importância considerar a interação social no estudo da aprendizagem.

caminhos ainda não trilhados ou pouco visitados para encontrar novas formas de construir sua prática educacional.

Como já expomos anteriormente, o conhecimento adquirido pelo estagiário não deve se resumir apenas ao que foi produzido por meio de cursos anteriores à graduação. Há outros contextos em que o sujeito também pode tomar como fonte de conhecimento para produzir representações de como deve ser uma aula de francês.

Os contextos podem ser diversos, e de fato são: salas de língua estrangeira, de língua segunda, destinadas às crianças, aos adultos, públicos homogêneos, aloglotas, ensino precoce, etc., os suportes são necessariamente variados assim como os métodos, mas essas variações não apagam o fato de que, em uma sala de aula, se estabelece uma interação que tem um objetivo essencial, aquele de dar ou melhorar conhecimentos ou competências. (CICUREL, 2011, p. 14¹⁰⁵, tradução nossa)

Cicurel aborda estes tipos de conhecimento ressaltando a importância de se considerar outros contextos para a produção de conhecimento que não apenas os acadêmicos.

A situação de comunicação didática (ou tipo de discurso), por exemplo, determinaria a identidade que seus participantes assumiriam na sala de aula de línguas: se a de representantes sociais, pessoas ou personagens imaginários¹⁰⁶. Cicurel trabalha com a noção de *style enseignant*, sendo o equilíbrio de quatro planos que constroem a ação verbal:

Consideremos primeiramente que todo professor de língua precisa interagir sobre quatro planos moduláveis, mas sempre presentes:

- 1 – da matéria ensinada, a língua francesa [...];
- 2 – o plano da interação com o grupo de alunos, com que e entre quem há coatividade [...];
- 3 – o plano da planificação, ou seja, a organização prevista do curso, a progressão e a gestão da aprendizagem [...]

¹⁰⁴ Em outras palavras, transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar (objeto de ensino) a ser ensinado.

¹⁰⁵ *Les contextes peuvent être divers, et ils le sont : classes de langue étrangère, de langue seconde, destinées aux enfants, aux adultes, publics homogènes, alloglottes, enseignement précoce, etc. les supports sont nécessairement variés ainsi que les méthodes, mais ces variables n’effacent pas le fait que, dans la classe, s’établit une interaction qui a un but essentiel, celui de donner ou d’améliorer des connaissances ou des compétences.*

¹⁰⁶ A tese da autora a esse respeito, apresentada em 1990, — *Éléments d’un rituel communicatif dans les situations d’enseignement* — é a de que três identidades distintas manifestam-se na referida situação didática: a dos representantes sociais (professor/alunos), a dos indivíduos ou pessoas e também a dos personagens imaginários, sendo que essas representações são determinadas pelo tipo de discurso que é desenvolvido na ocasião.

4 – o plano do eu, a maneira pela qual o professor se manifesta em seu próprio discurso no qual ele participa como pessoa [...]. (CICUREL, 1990, tradução nossa).¹⁰⁷

A noção de *style enseignant* de que Cicurel fala foi de fundamental importância para a nossa análise de dados, uma vez que acreditamos que o estilo revelado pelo aluno estagiário durante a autoconfrontação tem uma estreita relação com o estilo dos professores seja da graduação seja de toda sua história como aluno.

Acreditamos que o saber dos professores não seja revelado no discurso dos estagiários como um conhecimento estável, definido uma vez por todas. Segundo Tardif, o saber se dá por meio de um processo de construção ao logo da formação acadêmica e se estendendo na carreira profissional. Nossa tese mostra que a construção desse saber tem início antes mesmo da graduação. O saber está sempre em processo de construção assim como está o desenvolvimento humano.

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. Como os professores amalgamam esses saberes? [...] será que eles se servem de todos esses saberes e consideram outros periféricos, secundários, acessórios? Será que valorizam alguns saberes e desvalorizam outros? Que princípios regem essas hierarquizações? (TARDIF, 2002, p. 21)

Acreditamos que muitos professores em formação têm em mente que os saberes construídos anteriormente à graduação sejam periféricos em relação aos saberes vistos durante o curso de formação. Como já foi exposto na citação acima, há o questionamento de se os professores consideram ou não determinados saberes como mais importantes do que outros.

Assim como Tardif (2002, p. 12), entendemos que todo “saber do professor é um saber social”, em outras palavras, o comportamento que o estagiário tem em sua prática docente é o reflexo de um conjunto de saberes adquiridos em diferentes esferas

¹⁰⁷ *Considérons d’abord que tout professeur de langue est tenu d’interagir sur quatre plans, modulables certes, mais toujours présents:*

1 - *Celui de la matière enseignée, ici la langue française [...]* ;

2 - *Le plan de l’interaction avec le groupe des élèves, avec qui et entre qui il y a co-activité [...]* ;

3 - *Le plan de la planification, c’est-à-dire l’organisation prévue du cours, la progression et la gestion de l’apprentissage, le programme à mettre en place [...]* ;

4 - *La place du moi, la manière dont le professeur habite son propre discours, dont il intervient comme personne [...]*. Tradução nossa.

da sociedade. Demonstrar que a prática docente do estagiário durante as aulas de estágio não é o reflexo apenas de teorias e diretrizes vistas nas disciplinas da graduação.

Em primeiro lugar, esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento etc. (ibid., p. 12)

Para melhor explicitação da teoria de Tardif, relacionamos a seguir as conceituações por ele adotadas:

- **Saber da formação profissional** – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Traçando um paralelo com a nossa pesquisa, o saber da formação profissional é aquele transmitido durante as disciplinas teóricas e práticas presentes no currículo do curso.

- **Saber disciplinar** – saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

- **Saber curricular** – estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

- **Saber experiencial** – baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. O saber experiencial pode ser considerado como aquele que é adquirido durante a prática docente do aluno estagiário.

Aos professores universitários reconhece-se o dever da produção dos saberes acadêmico-profissionais e disciplinares. E, portanto, eles devem dedicar-se não só ao ensino, mas também à pesquisa. Não fosse por uma exigência relativa ao status acadêmico necessário para a sua inserção no mercado de trabalho, hoje porque se

consubstancia mesmo como exigência legal para aqueles que atuam nas instituições públicas.

Ao contrário, para os professores da educação básica embora esses saberes estejam conjugados, são os saberes da experiência que constituem os fundamentos de sua competência profissional. “Eles formam um conjunto de representações a partir dos quais o(a)s professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana em todas as suas dimensões”(idem, 1991, p. 228). É a partir deles que os professores julgam sua formação, a pertinência das reformas e políticas, os programas e métodos, avaliam os modelos de excelência no interior da profissão. Para eles, portanto, segundo Tardif, a pesquisa não é exigência funcional nem mesmo critério de qualificação profissional.

Dessa forma, para Tardif, os problemas que marcam as relações entre a pesquisa e o ensino estão ligados, acima de tudo, aos sistemas profissionais em vigor nos mundos acadêmico e do ensino básico.

Esses sistemas definem, em cada caso, os tipos de discurso e atividades que serão privilegiados e valorizados pelos pesquisadores e professores, impondo igualmente interesses, crenças e valores de difícil mensuração, estruturando condições de trabalho e de carreira que tornam difíceis as trocas entre as pessoas que operam nos dois mundos, gerando pressões, obrigações e recompensas que não são iguais, sendo, portanto, de difícil negociação ou modificação.

Se a formação de professores encerra um dilema fundamental em torno dos saberes relevantes a essa prática profissional, sobretudo sobre a articulação entre saberes científicos e saberes da experiência, colocado dessa forma, mais que um dilema dos saberes parece haver mesmo um dilema entre aquilo que Durand (2005, p. 28) designa como uma “epistemologia dos saberes” e uma “epistemologia da ação”.

Segundo Durand, de acordo a epistemologia dos saberes, deve prevalecer uma clara separação entre pesquisa e formação, tendo em vista que o conhecimento científico trabalha com critérios de objetividade impondo um pretensu distanciamento do pesquisador em relação ao objeto e, portanto, uma separação entre a fase de pesquisa e de formação. Defendemos que esta separação não estabeleça uma espécie de “terra proibida”, reservando a pesquisa científica na área de formação a professores universitários ou a estudantes de pós-graduação. A objetividade a que Durand se refere

não deve ser levada ao extremo, uma vez que, como já foi dito por nós, utilizamos nossas representações para compreender o universo que nos rodeia. Dessa forma, a separação entre objeto de estudo e pesquisador é uma questão que diz respeito mais ao reconhecimento dos resultados da pesquisa pelos pares do que a uma prática efetivamente aplicada.

Em Vanhulle (2011), temos uma importante pesquisa sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional pela análise do discurso. Ao fazer um estudo das tensões entre os saberes científicos e a confrontação com as realidades vividas na experiência, a autora trata de uma questão muito importante para a nossa pesquisa: as construções identitárias conflituosas.

Partimos do pressuposto de que os saberes profissionais se constroem à medida que se desenvolvem maneiras de fazer investidas de um senso pessoal (características do professor), pertinentes ao que está estabelecido nas normas e nas determinações vindas do exterior, e adaptadas ao meio¹⁰⁸.
(Ibid., tradução nossa)

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. A epistemologia da prática profissional sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas.

Gauthier (1997) aprofunda um pouco mais os saberes da docência, indo adiante nos saberes mobilizados pelos professores. Na sua visão, os saberes são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. Gauthier nos diz que o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de

¹⁰⁸ *Nous posons que les savoirs professionnels se forment à mesure que se développent des manières de faire investies d'un sens personnel (caractéristiques de l'enseignant), pertinentes au regard de normes et de missions définies de l'extérieur, et adaptées à l'environnement (caractéristiques de l'école au sens global et dans des contextes situés, caractéristiques des élèves en général et dans les classes).*

reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (ibid., p. 20, tradução nossa)¹⁰⁹.

O ensino, enquanto ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade. O ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, é também um contexto específico que permite não só a identificação com perspectivas, pretensões e finalidade para o seu desempenho, como, além disso, permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida. Assim sendo, olhamos para o contexto social e histórico no qual os estagiários estão inseridos, tentando observar como esse contexto define/influencia a representação que eles têm de si mesmos e dos lugares que ocupam, com base nas escolhas que fazem discursivamente.

Podemos compreender a atividade de ensino como complexa e que envolve diversos fatores. Para Marc Durand e Philippe Veyrunes (2005), a atividade de ensino é:

Concebida como uma totalidade dinâmica (ela se modifica sem parar em função dos contextos e da intenção do autor), autônoma (é uma emergência na situação), cognitiva (ela manifesta e constrói saberes), encarnada (ela é inseparável do sujeito), cultivada (ela se desdobra a partir de construtos culturais), e subjetiva (ela dá lugar à experiência)¹¹⁰. (ibid., 59, tradução nossa)

O trabalho de ensinar tem uma relação direta e continuada com pessoas concretas sobre as quais se pretende exercer uma influência, com a bondade das pretensões e com os aspectos mais pessoais da evolução, os sentimentos e o cuidado e atenção que podem exigir como pessoas. Como afirmou Hargreaves (1994), embora os professores não tenham uma intenção moral consciente com respeito a seu trabalho, o certo é que quase tudo o que fazem tem consequências que são morais.

O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as

¹⁰⁹ [...] *l'enseignement comme la mise en action de nombreux savoirs composant une sorte de réservoir dans lequel l'enseignant puisse pour répondre à certaines demandes précises de sa situation concrète d'enseignement [...].*

¹¹⁰ *Celle-ci est conçue comme une totalité dynamique (elle se modifie sans cesse en fonction des contextes et de l'intention de l'acteur), autonome (c'est une émergence en situation), cognitive (elle manifeste et construit des savoirs), incarnée (elle est inséparable d'un vécu corporel), cultivée (elle se déploie à partir de pré-construits culturels), et subjective (elle donne lieu à expérience).*

experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor.

Como temos visto nos parágrafos anteriores, qualquer prática docente não começa do zero, ela vem se estruturando num caminhar histórico e as inovações pretendidas devem ser consideradas como reajustes de trajetória. Conforme realça Habermas (1982, p. 26), “não há possibilidade de individualização sem socialização, assim como não há socialização possível sem individualizações”. Assim, a prática docente é, antes de tudo, o exercício de convicções que foram tecidas histórica e coletivamente. Considerando a prática docente como uma forma de se situar na sociedade, faz-se referência à noção de gênero textual, pois se trata de uma atividade social e discursiva.

A partir da noção bakhtiniana de gêneros de discurso, Faïta (2000) propõe a noção de gênero profissional. Leva-se em consideração a proposta de Bakhtin (2009) de que a troca verbal seria impossível se os gêneros do discurso não existissem. Desta forma, o gênero profissional seria uma forma de fazer que auxilia o professor a enfrentar todas as virtualidades oferecidas pelos meios no curso da atividade profissional (FAÏTA, 2005). Acreditamos que os professores estagiários têm um controle apenas parcial dos gêneros profissionais, o que os levaria a utilizar recursos distintos para superar essa dificuldade¹¹¹.

O saber, seja ele profissional, experiencial ou qualquer outro, não deve ser estudado sem fazer referência à história de vida do estagiário, ou seja, à sua própria biografia, que envolve suas crenças e representações sobre, principalmente, o porquê e como ensinar uma língua estrangeira.

Acreditamos que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos, provindo de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. Ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Em uma sala de aula, acontecem muito mais coisas do que se poderia prever e manipular em um esquema de relação entre ações educativas e efeitos pretendidos. E a

.

maior parte delas exige uma atuação do docente, seja em relação à sua utilização educativa, seja para reconduzir o sentido ou reduzir os seus efeitos.

O conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos.

O processo de produzir uma dada prática de ensinar uma língua estrangeira produz indícios de conhecimentos variados, já fixados e sobrepostos em sucessivas traduções metodológicas. Assim como Cicurel (2011), entendemos que ensinar é um trabalho que requer a utilização de atos complexos de transmissão que se inscrevem em uma cadeia de saberes e de saber-fazer que não pode ser rompida¹¹² (ibid., tradução nossa).

Ensinar é agir¹¹³ com o propósito de auxiliar o outro na mobilização dos seus saberes, operando sobre as suas capacidades de aprender em espaços de socialização (TARDIF e LESSARD, 2009). O indivíduo age sobre o meio, intervindo, reagindo, transformando-o e transformando-se. Pretendemos reconhecer estas pistas por meio das aulas dos professores estagiários e, também, por meio do seu discurso sobre a própria prática¹¹⁴.

No próximo capítulo, abordamos o Interacionismo Sociodiscursivo, base para nossas análises dos textos produzidos pelos estagiários durante suas aulas e, também, durante as autoconfrontações. Nestes textos, buscamos construir os tipos de saberes dos quais os estagiários se utilizam para realizarem o seu agir professoral. Ao mesmo tempo, identificamos as principais influências que serviram de modelo para a prática em sala de aula.

¹¹² *Enseigner est un métier qui demande la mise en place d'actes complexes de transmission qui s'inscrivent dans une chaîne de savoirs et de savoir-faire qu'il s'agit de ne pas rompre.*

¹¹³ Agir: “utilizamos o termo agir em um sentido genérico, para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, e, portanto, ao dado que podemos observar” (BRONCKART, 2006, p. 213).

¹¹⁴ Como exemplos de trabalhos sobre a formação de professores investigadores de sua própria prática em sala de aula, temos Bartlett (1990); Nunan (1990); Richards (1990); Cavalcanti e Lopes (1991). Envolvendo professores em projetos de pesquisa-ação para que possam investigar sua sala de aula de forma orientada, temos Allwrit e Bailey (1990); Nunan (1990); Widdowson (1990), Cavalcanti e Lopes, (1991).

5 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A PESQUISA DO AGIR PROFESSORAL

A partir de 1980, de acordo com Machado (2004), começou a ser projetada a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, elaborada através de estudos da escola de Genebra, tendo como principal nome o de Jean-Paul Bronckart. O ISD é uma vertente que se originou a partir do interacionismo social, cujo principal representante é Vygotsky. Essa abordagem também busca apoio em Bakhtin e Voloshinov, no que se refere à noção de gênero e à importância da interação verbal respectivamente. Tais influências explicam a visão interdisciplinar que o ISD conseguiu imprimir ao seu campo de atuação. O fato de reunir a Psicologia, a Linguística e a Sociologia confere ao ISD certa legitimidade para tratar das ações de linguagem, haja vista toda a complexidade que envolve tais ações.

Talvez seja o ISD uma das vertentes epistemológicas que mais consegue atualizar a noção de interdisciplinaridade, tão em voga nos meios acadêmicos que se ocupam das reflexões relacionadas ao ensino e à aprendizagem em seu sentido lato. No Brasil, há linhas de investigação que utilizam o ISD como base teórico-metodológica para pesquisas. Podemos citar os pesquisadores do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP; o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA) da UFC e os projetos de pesquisa de Dinorá Moraes de Fraga, cujo foco está nos aspectos semióticos e linguísticos do hipertexto.

Como iremos estudar as ações humanas, recorreremos às dimensões sociais, discursivas e constitutivas, em uma perspectiva dialógica e histórica, adotando o ISD, pois defende a tese de que “o comportamento humano é o resultado de uma socialização particular capacitada por meio da emergência histórica de instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1996, p. 78).

O quadro teórico metodológico que abrange o ISD tem diversas produções como referência para estudos da linguagem. Entre os trabalhos produzidos, temos: Guimarães; Machado; Coutinho (2007); Machado (2004); Rojo; Cordeiro (2004) e, sobretudo, Bronckart (1996). Nossa principal fonte de pesquisa sobre o ISD é a obra *Activité Langagière, textes et discours, pour un interactionisme socio-discursive*, de Jean-Paul Bronckart.

Neste estudo, adotamos uma abordagem que leva em consideração as diversas dimensões que fazem parte do trabalho do professor, assumindo, assim, aportes do ISD que investiga a problemática do agir humano tendo como foco central a linguagem (BRONCKART e MACHADO, 2004), e em aportes de autores do quadro das ciências do trabalho, tais como os teóricos da Clínica da Atividade (CLOT, 1999;

FAÏTA, 2005) e Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004). O ISD permite analisar os textos de forma bem instrumentada, pois é nos e pelos textos que se constroem as (re)configurações sobre o agir humano.

Importante ressaltar a contribuição de Bernard Schneulwy e Joaquin Dolz que também integram o grupo do ISD. Para eles, os gêneros têm um papel central como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Esses dois autores são essenciais para se pensar o ensino de gêneros, uma vez que criaram o procedimento de sequência didática¹¹⁵, muito utilizado atualmente para o ensino apoiado em gêneros de texto.

5.1 As bases do Interacionismo Sociodiscursivo

O percurso do ISD reproduz, de certa forma, a trajetória acadêmica de um de seus maiores representantes, Jean-Paul Bronckart. A sua formação teórica iniciou-se com os estudos na Psicologia de base piagetiana, para depois firmar-se como contrária a essa orientação mais biologizante da Psicologia, aderindo aos postulados vygotskyanos. Seguiu-se a essa formação inicial a aproximação com a Linguística. Em decorrência do envolvimento em cursos para formadores e professores da escola primária de Genebra, formou-se em Ciências da Educação e, a partir daí, passou a se interessar mais por questões relacionadas às condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor (problema esse que depois foi chamado de transposição didática).

Os aportes teórico-metodológicos do ISD já foram criticados por se utilizarem de procedimentos de análise que se restringem ao texto. Esta metodologia, segundo a vertente enunciativa bakhtiniana, estaria se revestindo dos critérios analíticos utilizados pela Linguística Textual tão em voga na década de 1980 e desconsiderando parcialmente os aspectos socioideológicos constitutivos da enunciação. De fato, no início de sua formulação, o ISD deixou de lado a multiplicidade semiótica constitutiva dos textos. Temas como a multimodalidade semiótica não chegaram a ser discutidos nos primeiros anos do ISD.

Realizando um estudo sobre o projeto teórico-metodológico do ISD, chegamos à conclusão de que esta teoria não deve ser reduzida a questões meramente formais. A análise das atividades de linguagem, nesta perspectiva, não se apoia em

¹¹⁵ Sequência didática, segundo os autores, “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito” (2004, p.82). Esse procedimento foi criado para auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-o adequar a fala ou a escrita à situação.

critérios estritamente formais. No início das pesquisas desenvolvidas sob essa orientação, os textos eram prioritariamente tomados como unidade de análise, atualmente, verifica-se um desaparecimento do termo “texto”, dando lugar à ação.

Os textos são definidos como os correspondentes empíricos e linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, ao mesmo tempo em que podem ser vistos também como correspondentes de uma ação de linguagem. Podemos fazer uma relação com Ricoeur, ao afirmar que, como textos, toda ação humana é fundamentalmente social: “não apenas porque é (geralmente) obra de vários agentes, de modo que o papel de cada um não pode ser distinguido do papel dos outros, mas também porque nossos atos nos escapam e têm efeitos a que não visamos” (RICOEUR, 1986, p.193).

Atualmente, Bronckart já aponta uma nova fase do projeto do ISD que visa aperfeiçoar o modelo teórico original e rediscutir a questão das condições e das características da atividade de linguagem, no quadro do problema do desenvolvimento humano.

Verificamos que o ISD pode funcionar como um quadro metodológico produtivo e significativo para pesquisas na área de formação de professores e ensino aprendizagem de línguas (língua francesa, em nosso caso).

Bronckart utilizou as propostas técnicas e teóricas de sua obra *Fonctionnement des discours* (Funcionamento dos discursos) para aprofundar a análise das características linguísticas e paralinguísticas dos textos. Em Bronckart (1996), temos a apresentação de um novo quadro teórico, mais completo, tratando das condições de produção dos textos, da problemática da sua classificação e das operações que estão presentes no seu funcionamento.

Este livro sucede *Fonctionnement des discours*, publicado em 1985 na coleção *Atualidades pedagógicas e psicológicas*, do mesmo editor. Esta obra coletiva apresentava um método de análise e diversas técnicas de tratamento de dados, sobre as quais eram propostas uma classificação dos tipos de textos do Francês contemporâneo e uma descrição de suas características linguísticas específicas¹¹⁶. (ibid., p.06, tradução nossa)

Temos no ISD a utilização das pesquisas de Vygotsky, no que diz respeito às práticas sociais como meio de desenvolvimento da linguagem, os trabalhos de Jürgen Habermas, ao ressaltar a importância de se considerar o agir comunicativo nos estudos

¹¹⁶ Ce livre fait suite au *Fonctionnement des discours*, publié en 1985 dans la collection *Actualités pédagogiques et psychologiques*, chez le même éditeur. Cet ouvrage collectif présentait une méthode d'analyse et diverses techniques de traitement des données, sur la base desquelles étaient proposés un classement des types de textes du français contemporain et une description de leurs caractéristiques linguistiques spécifiques.

de comportamento social, e a contribuição de Bakhtin ao expor a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, considerando praticamente todos os domínios das ciências humanas, como, por exemplo, a psicologia cognitiva, a etnologia, a pedagogia das línguas, a comunicação, a estilística etc. Julgamos importante fazer um rápido estudo sobre estes três estudiosos para que haja uma compreensão mais aprofundada sobre as propostas do ISD.

Vygotsky desenvolveu suas pesquisas sob uma perspectiva histórico-cultural em psicologia e em ciências da educação. Durante décadas, os trabalhos de Vygotsky permaneceram quase que apagados em virtude do Decreto da Pedagogia, que trouxe a destruição de uma grande parte dos resultados das atividades intelectuais tão ricas e criativas dos anos 20 desenvolvidas nas regiões sob influência soviética. A obra de Vygotsky é colocada no índice, seus artigos são minuciosamente cortados das revistas e das obras nas bibliotecas públicas. Só em 1956 é que Leontiev e Luria reeditam *Pensamento e Linguagem*, que será traduzido para o inglês em 1962. A partir dos anos 70, a recepção de Vygotsky como fundador da escola histórico-cultural em psicologia encontrar-se-á em plena emergência no mundo ocidental.

O princípio básico do interacionismo defendido por Vygotsky se mantém no ISD, quando Bronckart apresenta os eixos norteadores do interacionismo social:

[...] O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos de socialização e os processos de individuação (ou de formação das pessoas individuais) duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, p.9).

Outro importante ponto de sustentação do interacionismo social, que se identifica com os pressupostos vygotskyanos e no qual se apoia o ISD, é defendido por Volochinov, e, segundo Bronckart, fundamenta-se em três princípios centrais: toda produção ideológica é de natureza semiótica, os signos ideias não são provenientes da atividade de uma consciência individual, e sim produto da interação social e, por último, todo discurso interior, pensamento ou consciência apresenta um caráter social, semiótico e dialógico.

Vygotsky distingue dois grupos de métodos utilizados para análise das interações sociais: o método direto e o indireto. O primeiro dominou a psicologia de sua época e, principalmente, a psicologia do homem normal e o behaviorismo. O segundo método é discutido por Vygotsky, de um lado, a partir das ciências da natureza e, de outro, das ciências históricas.

O método direto recobre todos os procedimentos que afirmam que só é possível estudar o que nos é dado pela experiência imediata. Esse método pode ser desenvolvido por meio de observações externas, como é o caso para o behaviorismo, ou sob a forma de observações internas, utilizando o método da introspecção atestável na psicologia do homem normal.

Fazendo uma relação com a nossa coleta de dados, o método direto foi utilizado para se estudar a prática do estagiário durante as aulas ministradas, sendo observado apenas o que foi registrado em áudio e vídeo, não podendo, desta forma, ter acesso ao que pensava o professor estagiário durante sua própria prática. Ao utilizar o método da autoconfrontação, servimos-nos do método direto, haja vista a necessidade de acesso ao consciente do estagiário. O método indireto se revela, então, de suma importância para o estudo daquilo que não é visto durante as gravações.

Assim como Vygotsky, não excluímos o método direto para um estudo psicológico. Porém, não nos limitamos a ele, uma vez que nos voltamos para o psíquico. Vygotsky tentava defender o conceito de consciência contra o behaviorismo, distinguindo-se ao mesmo tempo da psicologia introspectiva. A própria noção de representações sociais que utilizamos, baseados em Moscovici, traz a importância de se estudar a consciência dos sujeitos em vez de se limitar ao estudo do que é observável.

Tanto para Bronckart quanto para Vygotsky, a psicologia deve sair dela mesma, ou mais precisamente, rejeitar os postulados epistemológicos e as restrições metodológicas do positivismo que a fundou, para tratar das ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Tal é o projeto do ISD.

Seguindo o estudo das principais contribuições para a formulação do ISD, passamos agora a fazer um breve estudo sobre as pesquisas de Habermas no que diz respeito ao agir comunicativo.

Segundo Bronckart, “na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediatizada por verdadeiras interações verbais e a atividade se caracteriza pela dimensão que Habermas denomina de agir comunicacional¹¹⁷(idem., p.31, tradução nossa).

Habermas, em sua obra “Consciência moral e agir comunicativo (2013)”, traz a importância dos estudos da filosofia pragmatista e da filosofia hermenêutica como contraponto das pretensões de fundamentação e autofundamentação do pensamento filosófico a nível mais profundo do que os críticos que se colocam na linhagem de Kant

¹¹⁷ *Dans l'espèce, la coopération des individus dans l'activité est régulée et médiatisée par de véritables interactions verbales et l'activité se caractérise donc par cette dimension qu'Habermas a qualifiée de 'agir communicationnel.*

e de Hegel. Tanto a pragmática quanto a hermenêutica abandonam o horizonte no qual se move a filosofia da consciência com seu modelo do conhecimento baseado na percepção e na representação de objetos. No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexos da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo. Segundo Bronckart (2008, p. 124),

As formas de ação, assim como os outros produtos das transações, não podem ser consideradas como sendo, de início, produções *sui generis* do pensamento ou da consciência dos actantes individuais. Ao contrário, devem ser consideradas como produtos de mecanismos interativos complexos, dos quais esses actantes participam, mas que só podem se desenvolver no quadro mais ou menos coercitivo das atividades e dos pré-construídos coletivos, que sempre são historicamente preexistentes.

As representações coletivas serviriam de referências aos actantes durante a ação. Estas representações poderiam ser comparadas aos modelos disponíveis no *habitus*, às regularidades enunciativas que compõem a formação discursiva ou aos quadros de Goffman.

De acordo com o que foi visto no parágrafo acima, podemos fazer uma relação com as propostas de Vygosty em estudar o sujeito tomando por base sua relação com o mundo que o cerca. Para Vygotsky, a psicologia ainda não tinha desenvolvido sua metodologia de procedimentos e se baseava, muito frequentemente, em métodos diretos.

Bronckart recorre à teoria do agir comunicativo defendida por Habermas, segundo a qual qualquer atividade coletiva exhibe, no seu desenvolvimento, pretensões à validade em relação ao mundo. Essa atividade constitui sempre um objeto de avaliação e está atrelada aos critérios de validação do grupo, que se apoia em pretensões relacionadas a três ordens de conhecimento: pretensão à verdade, quando se trata do mundo objetivo; pretensão à adequação às normas, se estiver relacionado ao mundo social, e pretensão à veracidade, quando se referir ao mundo subjetivo.

O agir comunicativo constitui-se, então, como um instrumento pelo qual as ações de linguagem são atribuídas a um sujeito (agente) e se materializam na entidade empírica, o texto. O movimento que parte de uma ação de linguagem a um texto empírico concreto é um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto. Com o exposto até aqui, podemos perceber a importância de se considerar as representações

sociais de Moscovici como uma espécie de guia para a compreensão da configuração dos três mundos que, segundo Habermas, são configurados pelas representações:

1. O mundo objetivo, referente aos parâmetros do ambiente;
2. O mundo social, referente à organização da tarefa regulada por normas;
3. O mundo subjetivo, referente aos conhecimentos acumulados na

caracterização do individual.

As atividades de linguagem, portanto, configuram as representações sobre esses três mundos, tais como um agente as interiorizou. Habermas possui essa visão de linguagem como atividade, reforçando sua dimensão comunicativa. Para ele, essa atividade é um mecanismo por meio do qual os membros de um grupo constroem um acordo sobre o que é o mundo em que estão mergulhados e, em particular, sobre o que são os contextos do agir e sobre as propriedades das atividades coletivas e de seu desenvolvimento.

Temos, assim, uma concepção de linguagem como processo ativo e criativo, que não é apenas produto dos objetos de sentido, mas que também se (re)produz a si mesma permanentemente.

Ao produzir um texto, esse agente mobiliza as representações dos organismos humanos e estas passam a ser produtos de representações individuais e coletivas, criando o distanciamento com o meio, tornando, assim, possível a autonomização da produção semiótica. Segundo Bronckart (2008, p. 22),

Qualquer atividade se desenvolve em um mundo físico sobre o qual é necessário termos um conhecimento adequado, e são esses conhecimentos sobre o universo material, tais como são construídos na sócio-história humana, os elementos constitutivos do *mundo objetivo*. Qualquer atividade também se desenvolve no quadro de regras, convenções e sistemas de valores construídos por um grupo particular, incidindo principalmente sobre as condições de organização das tarefas e sobre as formas de cooperação entre os membros nelas implicados. Os conhecimentos coletivos acumulados em relação a essas regras, convenções e valores são os elementos constitutivos do *mundo social*. Por fim, qualquer atividade mobiliza *pessoas*, dotadas de uma economia psíquica e de características que, apesar de serem “privadas” (pois estão inscritas em um organismo, segundo determinadas modalidades de organização sempre singulares), foram também objeto de processos “públicos” de conhecimento. São os produtos desses processos que constituem o *mundo subjetivo*.

Embora a teoria do agir comunicativo seja fundamental para os propósitos do ISD, ela se mostra insuficiente no que diz respeito ao plano linguístico. Tendo em vista essa insuficiência, o ISD formula um conjunto de proposições que, embora sejam inteiramente compatíveis com a orientação geral da teoria de Habermas, são uma tentativa de complementá-la e ampliá-la.

Unindo as teses de Wittgenstein e de Saussure, segundo as quais as construções semióticas são fundadoras do conjunto dos processos cognitivos, sustenta-se no ISD a ideia de que é na prática dos signos organizados em textos que se constroem e se transformam os mundos representados.

Habermas dá importância à reflexão do sujeito sobre sua própria ação¹¹⁸, prática que nos permite constituir uma prática comunicativa que é orientada para atingir, sustentar e renovar o consenso. Vygotsky, em *Pensamento e Linguagem*, discute a formação de uma consciência reflexiva que nos permita entrar numa nova relação de controle sobre nossas operações mentais, que são, por sua vez, a internalização de nossas interações com os outros.

Para Bronckart, o empreendimento de uma ação de linguagem implica a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos, por parte da autoria, que se referem ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático e ao seu próprio estatuto de agente (capacidade de ação, intenções). No entanto, a representação de todo conhecimento humano é construída na interação com o discurso dos outros, e, até mesmo quando é alvo de uma reorganização individual, ela continua trazendo as marcas da alteridade constitutiva.

A formação dialógica da consciência é um tema tratado por Bakhtin, com atenção voltada particularmente para a representação da consciência pelos romancistas dentro da forma do romance. Volochinov dá um interesse especial à formação interna da representação, se aproximando, assim, de Vygotsky e se distanciando um pouco de Bakhtin ao considerar os meios não-literários.

Volochinov afirma que todo enunciado se vale da história do uso da linguagem, é responsivo a enunciados anteriores e dá continuidade a essa história. Na interação com enunciados passados, cada novo enunciado assume uma posição diante dos enunciados anteriores. Como um linguista desenvolvendo uma filosofia da linguagem, Volochinov está principalmente interessado na natureza da linguagem, vista como enunciados situados e reveladores das mudanças ocorridas na sociedade.

A palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN E VOLOCHINOV, 2009, p. 42).

¹¹⁸ Já expusemos a importância da prática reflexiva para a formação de professores no item em que falamos de representações.

O discurso do professor em formação (estagiário) além de indicar mudanças na sua própria representação, também revela as transformações sociais que participam dessas mudanças. Nesse sentido, a palavra reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social (ibid., p.47).

É nessa própria ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (ibid., p. 129)

Nesse sentido, nossa consciência e nosso comportamento são constituídos em relação aos enunciados que nos rodeiam e aos quais respondemos na interação. A formulação de Volochinov sobre fala interior, emergindo do enunciado socialmente encaixado, foi mais longe ao situar a consciência individual dentro de um campo social dinâmico e complexo. O teórico aponta para os mecanismos linguísticos por meio dos quais necessariamente nos apoiamos nas palavras dos outros ao conversarmos e interagirmos com outras pessoas. A forte complementaridade entre os mecanismos internos da consciência socialmente formada e linguisticamente saturada (Vygotsky) e os mecanismos externos dos enunciados sociolinguísticos e formadores da consciência (Volochinov) viabiliza um ponto de encontro entre a psicologia e os estudos sociais da linguagem e da interação.

Nas próximas três seções, trazemos separadamente as camadas estudadas pelo ISD que compõem o chamado “folheado textual”. Em nossas análises, buscamos utilizar os estudos sobre vozes e modalizações, presentes no plano dos mecanismos enunciativos.

5.2 Contexto de produção

Ainda na introdução da obra *Activité Langagière, textes et discours, pour un interactionisme socio-discursive*, vemos em Bronckart o quanto a sua pesquisa é importante para a nossa análise dos dados:

É no contexto da atividade nas formulações sociais que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares, e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência destes mesmos agentes humanos. As condutas verbais são elas mesmas concebidas como formas de ação (de onde vem o termo ação languageira), por sua vez específicas (no que são semióticas) e em interdependência com as ações não languageiras.¹¹⁹ (ibid., 1996, p. 11, tradução nossa)

¹¹⁹ *C'est dans le contexte de l'activité à l'œuvre dans les formations sociales que se construisent les actions imputables à des agents singuliers, et c'est dans le cadre structurel des actions que s'élaborent*

Entendemos que as propriedades específicas das condutas humanas constituem o resultado de um processo histórico de socialização, que se torna possível pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos. Segundo Bronckart,

O ator individual não reage somente às instituições e às situações práticas, ele também as produz, de modo deliberado e consciente: é próprio do ser humano assegurar a hierarquia de suas condutas, valorizar o conhecimento em relação à opinião e ao rumor, a inovação e o investimento em relação à rotina, o bem, em relação às convenções sociais. Nessa concepção renovada, há, de um lado, um processo de historicidade gerador de relações sociais e de lugares para os atores, de outro, os atores têm a capacidade de tomar consciência desses lugares, do trabalho que produzem e da criatividade/liberdade que mostram nesse trabalho; sendo que esses dois polos e suas interações deveriam ser analisados, evidentemente, em uma perspectiva comum ou integrada. (idem., 2008, p. 56)

O contexto de produção dos dados colhidos por nós envolve dois ambientes: o primeiro compreende a Casa de Cultura Francesa¹²⁰, curso de idioma da UFC. Segundo Bronckart, “o contexto de produção pode ser definido como o conjunto de parâmetros suscetíveis de exercer uma influência sobre a maneira pela qual um texto está organizado” (idem, 1996, p. 95, tradução nossa)¹²¹. Como definimos em nossa metodologia, cada coleta de dados envolveu duas gravações. A primeira, da aula ministrada pelo aluno estagiário, e a segunda, no momento da autoconfrontação, ocasião em que assistimos ao vídeo das aulas. Esta segunda etapa da coleta de dados também foi registrada em vídeo para que pudéssemos fazer as nossas análises posteriormente. O segundo contexto de produção está inserido no Núcleo de Línguas¹²², curso de idiomas da UECE.

les capacités mentales et la conscience de ces mêmes agents humains. Les conduites verbales sont dès lors elles-mêmes conçues comme des forme d'action (d'où le terme d'action langagière), à la fois spécifiques (en ce qu'elles sont sémiotiques) et en interdépendance avec les actions non langagières.

¹²⁰ A **Casa de Cultura Francesa** foi fundada em dezembro de 1968 e iniciou suas atividades letivas em março de 1969. À época se chamava Centro de Cultura Francesa e era vinculada ao Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará, condição na qual permaneceu até a criação da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira em 1993. Com um efetivo discente que varia semestralmente entre 1.100 a 1.200 alunos, a Casa de Cultura Francesa oferece regularmente o Curso Básico de Língua Francesa (420 horas) e o Curso de Francês Instrumental (60 horas).

¹²¹ *Le contexte de production peut être défini comme l'ensemble des paramètres susceptibles d'exercer une influence sur la manière dont un texte est organisé.*

¹²² O **Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE** é um projeto de extensão ligado diretamente ao Curso de Letras. O objetivo de proporcionar campo de estágio aos alunos das licenciaturas de línguas inglesa, francesa e espanhola é alcançado plenamente através de cursos de idiomas a baixo custo fornecido à comunidade. Além de prestar esse serviço, o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, também apoia projetos acadêmicos e culturais na Universidade Estadual do Ceará.

Entendemos que o estudo do contexto de produção desses textos foi de suma importância para que pudéssemos fazer entender o conjunto de parâmetros que exercem influência na realização das ações linguageiras¹²³.

Como estamos fazendo um estudo de condutas humanas, trabalhamos com o conceito de atividade como sendo as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, por meio das quais esses organismos têm acesso ao meio ambiente e são suscetíveis de se transformarem em elementos de representação interna (ou de conhecimento), Leontiev (1996).

Entendemos que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto inserido em um contexto físico. Este mesmo contexto, segundo Bronckart (1996), pode ser definido a partir de quatro parâmetros precisos. Escrevemos aqui os quatro parâmetros fazendo uma relação direta com a nossa pesquisa.

Quadro 02 – Parâmetros que definem o contexto físico em que o comportamento verbal está inserido.

PARÂMETROS	DEFINIÇÃO	REFERENTE À NOSSA PESQUISA
Lugar da produção	Onde o texto é produzido	Casa de Cultura Francesa da UFC e Núcleo de Línguas da UECE
O momento da produção	O momento durante o qual o texto é produzido	Aulas explicativas em que o professor dialoga com os alunos (debate sobre um determinado assunto, explicação gramatical etc.)
O produtor do texto	A pessoa que produz fisicamente o texto, podendo esta produção se efetuar pela modalidade oral ou escrita	O professor estagiário
O receptor	As pessoas suscetíveis de perceber concretamente o texto	Os alunos dos dois cursos de idiomas

Como a nossa pesquisa está baseada na produção oral, o receptor está geralmente situado no mesmo espaço-tempo que o produtor do texto, sendo assim,

¹²³ Daí a importância dos dados sobre a CCF e o NL mostrados no capítulo 1.

suscetível de lhe responder qualquer tipo de questionamento prontamente. O receptor pode ser classificado de coprodutor ou de interlocutor.

Ainda sobre os planos em que o texto está inserido, vemos em Bronckart (1996), que a produção de um texto também envolve uma interação comunicativa que implica os mundos social e subjetivo, dando origem ao que ele chama de contexto sócio-subjetivo que, assim como o contexto físico apresentado acima, pode ser decomposto em quatro parâmetros. Fazemos aqui o mesmo quadro explicativo traçando um paralelo com a nossa pesquisa.

Quadro 03 – Parâmetros do mundo social e subjetivo envolvidos na interação comunicativa que definem o contexto físico em que o comportamento verbal está inserido.

PARÂMETROS	DEFINIÇÃO	REFERENTE À NOSSA PESQUISA
O Lugar social	A formação social, instituição ou mesmo o modo de interação de que o texto é produto	Os textos produzidos estão inseridos em um meio acadêmico, mais especificamente, universitário
A posição social do agente produtor	O papel social que desempenha o agente na interação	O aluno estagiário desempenha o papel social de professor
A posição social do receptor	O papel social atribuído ao receptor do texto	O aluno do curso de idiomas
O objetivo	O efeito, do ponto de vista do emissor, que o texto produz sobre o seu destinatário	A reação dos alunos a cada atitude tomada pelo professor estagiário

Importante ressaltar aqui a dupla função social que desempenha o estagiário. Por um lado ele desempenha o papel do professor do curso de idiomas, sendo, assim, o

emissor. Por outro lado, no que se refere à disciplina de estágio, ele desempenha o papel de aluno, sendo avaliado por sua prática como professor¹²⁴.

Bronckart fala da importância de se fazer uma diferenciação clara entre o status de emissor e de receptor com aquele de enunciador e de destinatário. Enquanto que o emissor e o receptor se referem respectivamente àquele que produz e recebe um texto, o enunciador e destinatário envolvem um papel social desempenhado pelo emissor e receptor. Desta forma, a instância responsável pela produção de um texto pode ser estudada a partir de um ponto de vista físico ou sócio-subjetivo, como já explicitado acima com a utilização dos quadros. Bronckart utiliza a denominação agente produtor, ou simplesmente autor para essa entidade *emissor-enunciador* (grifo do autor). A conservação do termo “enunciador” designa, assim, um status sócio-subjetivo do autor do texto. Em Bronckart temos que “a noção de enunciador designa as propriedades sócio-subjetivas do autor, de forma que elas possam ser apreendidas em uma análise externa de sua situação de ação” (ibid., p. 97, tradução nossa)¹²⁵.

A realização de uma ação linguageira em uma determinada situação social procede da exploração das formas comunicativas que estão em uso. Em outros termos, ela requer o empréstimo de construtos teóricos que constituem os gêneros de textos. Entendemos que o aluno estagiário, quando ministra as suas aulas, utiliza modelos já estabelecidos do que vem a ser uma “aula de língua estrangeira”. Verificamos que estes mesmos professores estagiários já tiveram a oportunidade de estudarem nestes mesmos cursos de idiomas. Desta forma, as suas atividades enquanto que professores de idiomas trazem estes construtos históricos, citados por Bronckart (1996).

A diversidade e a complexidade destas formas de organização caracterizam a espécie humana. Segundo Bronckart,

Esta evolução espetacular está indissolavelmente ligada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e esta emergência da linguagem confere às organizações e às atividades humanas uma dimensão

¹²⁴ Estes diferentes papéis desempenhados pelo estagiário são identificados nos enunciados produzidos. A presença de diferentes vozes dão indícios dos papéis sociais que o estagiário tem durante a disciplina de estágio. Ver páginas 45 e 46 desta tese.

¹²⁵ *La notion d'énonciateur désigne les propriétés socio-subjectives de l'auteur, telles qu'elles peuvent être appréhendées en une analyse externe de sa situation d'action.*

particular, que justifica a qualificação de sociais, no sentido estrito do termo.¹²⁶ (ibid., p. 31, tradução nossa)

Assim como Bronckart (1996), entendemos que os indivíduos em seu agir comunicacional se dispõem de signos cristalizados disponíveis socialmente. Sendo assim, os indivíduos possuem uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos qualificados pelo autor de mundos representados.

Em nossas análises utilizamos a ideia de ação proposta por Bronckart:

[...] a ação apresenta irremediavelmente um status duplo: ela pode se definir de um lado como “esta” parte da atividade social que se encontra imputada a um humano singular (ponto de vista do observador externo); e ela pode se definir por outro lado como o conjunto de representações construídas por este humano singular em relação à sua participação na atividade, representações que erigem este último organismo a um organismo consciente do seu fazer e de suas capacidades de fazer, em outros termos, um agente (do ponto de vista interno). (ibid., p. 32, tradução nossa)¹²⁷

Estas representações nos trazem um aspecto interessante: o sócio-subjetivo, em outras palavras, o contexto da ação languageira. Segundo Bronckart:

Em sua dimensão eventual, a ação languageira constitui, também, um comportamento ou um ato material, oral ou escritural, inscrito nas coordenadas do espaço-tempo. E toda língua natural apresenta esta característica de propor signos específicos (as unidades dêiticas) que explicitam as modalidades desta ancoragem da ação languageira no mundo objetivo. (ibid., p. 48, tradução nossa)¹²⁸

Assim, entendemos que as representações construídas pelo agente sobre ele mesmo, enquanto locutor que se dirige a interlocutores em uma determinada situação espacial e temporal, controlam o funcionamento das unidades dêiticas. O contexto da ação languageira torna-se, assim, um importante fator a ser analisado.

¹²⁶ *Cette évolution spectaculaire est indissolublement liée à l'émergence d'un mode de communication particulier, le langage, et cette émergence du langage confère aux organisations et aux activités humaines une dimension particulière, qui justifie qu'on les qualifie de sociales, au sens, strict cette fois, du terme.*

¹²⁷ [...] *l'action présente irrémédiablement un statut double; elle peut se définir d'un côté comme cette « part » de l'activité sociale qui se trouve imputée à un humain singulier (point de vue de l'observateur externe); et elle peut se définir d'un autre côté comme l'ensemble de représentations construites par cet humain singulier à propos de sa participation à l'activité, représentations qui érigent ce dernier en un organisme conscient de son faire et de ses capacités de faire, c'est-à-dire en un agent (point de vue interne).*

¹²⁸ *Dans sa dimension événementielle, l'action langagière constitue en outre aussi un comportement ou un acte matériel, oral ou scriptural, inscrit dans les coordonnées de l'espace temps. Et toute langue naturelle présente cette caractéristique de proposer des signes spécifiques (les unités dêitiques) qui explicitent les modalités de cet ancrage de l'action langagière dans le monde objectif.*

Sendo assim, estudamos os fatores que exercem uma influência necessária sobre a organização dos textos que, segundo Bronckart, são reagrupados em dois conjuntos: o mundo físico e o segundo envolvendo os mundos social e subjetivo.

5.3 Arquitetura textual

Bronckart elabora um modelo de arquitetura textual composta por três níveis, a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

5.3.1. Infraestrutura geral do texto

Bronckart prefere utilizar o termo “agir languageiro” à expressão “atividade discursiva”.

De um lado porque o uso dessa última expressão pode levar a pensar que a linguagem se manifesta de um modo diferente de uma prática; de outro, porque é possível dar ao termo discurso um sentido, ao mesmo tempo, mais preciso e mais profundo. [...] o agir languageiro se traduz em um texto, que pode ser definido como toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou então como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade do agir languageiro. (BRONCKART, p. 87, 2008)

Verificamos que a maior parte das pesquisas e análises feitas por Bronckart em suas obras utilizam o ISD como meio de estudo dos textos coletados de gêneros tipicamente escritos. Em Bronckart (1996), quando se estuda a arquitetura interna do texto, temos como *corpus* textos literários como, por exemplo, *Le serpente au diamant*, de L. de la Salle da obra *Contes populaires et legendes du Berry et de la Sologne*.

Bronckart, ao analisar a arquitetura interna dos textos, apresenta o conceito de infraestrutura como correspondente ao seu nível mais profundo, constituído pelo plano geral do texto, que por sua vez é determinado pela combinação específica dos tipos de discurso, das sequências e de outras formas de planificação nele presentes. Acrescenta ainda que o plano geral de um texto pode assumir formas bastante variadas, principalmente por duas razões. Em primeiro lugar, depende do gênero ao qual o texto pertence; e, em segundo lugar, depende de fatores responsáveis pela singularidade de qualquer texto empírico, tais como: tamanho, conteúdo temático, condições externas de produção (tipo de suporte, variante oral-escrito e dialógico-monológico) etc.

5.3.2. Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização correspondem às regras de organização geral do texto, que compreendem a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Os elementos responsáveis pela conexão são os organizadores textuais, os quais, além de marcarem as articulações da progressão temática, “podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre os tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre fases sintáticas. A coesão nominal, além de introduzir temas e/ou personagens, assegura sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto. Finalmente, os elementos responsáveis pela coesão verbal vão assegurar a “organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais.

Os mecanismos de textualização servem para marcar ou, em outras palavras, pôr em evidência a estrutura do conteúdo temático. Eles pressupõem uma organização mais profunda chamada de infraestrutura.

5.3.3. Mecanismos enunciativos

Fizemos no capítulo anterior um estudo sobre a constituição das formações discursivas por enunciados. Entendemos que analisar um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência, e uma existência específica. Esta a faz aparecer não como um simples traço, mas como relação com um domínio de objetos; não como resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito.

Os mecanismos enunciativos referem-se à evidenciação dos posicionamentos enunciativos, bem como da explicitação das modalizações. Estas últimas contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando tanto avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos, que podem ser formulados sobre aspectos referentes ao tema, quanto as próprias fontes dessas avaliações. Bronckart qualifica esses mecanismos de “superficiais”,

Pelo fato de que eles operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e, portanto, não se organizam em séries isotópicas; menos necessariamente presentes que os mecanismos anteriores, eles servem, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários. (BRONCKART, p. 90, 2008)

Ressaltamos, aqui, a importância desta última camada para a análise dos dados obtidos, já que o estudo das modalizações foi de grande importância para a identificação de aspectos importantes na interação verbal.

5.3.3.1. Modalizações

As modalizações são relativamente independentes da linearidade e da progressão textual, insinuando-se em qualquer nível da arquitetura textual. Ao estudar os mecanismos enunciativos, fazemos uma relação direta com o estudo da coerência pragmática. Em Bronckart (1996), vemos que estes mecanismos explicitam as chamadas *responsabilidades enunciativas*. Ainda com o estudo desses mecanismos, podemos encontrar vários tipos de avaliação por parte do professor estagiário como, por exemplo, julgamentos, opiniões, sentimentos, tudo isso no que diz respeito ao conteúdo temático. Estes mecanismos enunciativos também são chamados de configuracionais, uma vez que operam quase independentemente no que diz respeito à progressão do conteúdo temático.

Em Bronckart (1996), temos o estudo de subconjuntos de modalizações. Temos aqui uma rápida explicação desses tipos de modalização: as modalizações lógicas se constituem em julgamentos relativos ao valor de verdade do que está sendo enunciado; as modalizações deônticas avaliam o que é dito tomando por base valores sociais; as modalizações apreciativas trazem uma carga mais subjetiva; as modalizações pragmáticas que dizem respeito ao julgamento da capacidade de ação, intenção e das razões presentes na responsabilidade do personagem.

Ainda em Bronckart (1996), vemos que as modalizações podem ser estudadas tomando por base unidades, ou conjunto de unidades linguísticas de vários níveis, chamadas pelo autor de modalidades. Entre estas modalidades, temos os tempos de um verbo no modo condicional (equivalente ao futuro do pretérito no português), os auxiliares de modalização (poder, dever, precisar etc.), advérbios (certamente, sem dúvida, talvez, sempre), algumas frases impessoais (é claro que..., pode ser que... parece que...).

Pode haver, nas condições de emergência dos enunciados, exclusões, limites ou lacunas que delineiam seu referencial, validam uma única série de modalidades, cercam e englobam grupos de coexistência, impedem certas formas de utilização.

Por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo.

5.3.3.2. Vozes

O conceito de vozes diz respeito à presença do outro como princípio constitutivo do funcionamento discursivo. Nesse princípio de estruturação e organização discursiva, podemos perceber que, sob o conceito de vozes, que remete ao dialogismo, transitam diversas categorias configuradas de acordo com a especificidade da esfera cultural e do gênero discursivo, como é o caso da polifonia, plurilinguismo, bivocalidade etc.

As vozes são socioideológicas, pois sempre trazem um ponto de vista apreciativo constituído em determinado lugar sócio-histórico. Elas habitam o sujeito e se manifestam de forma dialógica em seus discursos passados, presentes e futuros, e eles as respondem, às vezes, sem mesmo saber.

Ao produzir o seu texto o autor cria um ou vários mundos discursivos nos quais há a presença de diversas vozes. Utilizamos, novamente, um quadro explicativo com as vozes que Bronckart (1996) traz, fazendo uma relação com a nossa pesquisa.

Quadro 4 – Vozes presentes no discurso à luz do ISD.

VOZ	DEFINIÇÃO	PESQUISA
Voz do autor empírico	Aquele que escreve ou fala no momento do discurso	O professor estagiário
Voz social	Aquelas pessoas ou instituições fora do conteúdo temático do texto	Quando o professor estagiário cita um professor para justificar determinada explicação sobre algum assunto

As vozes dos personagens	As vozes dos personagens ou instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático	As vozes do professor estagiário e dos alunos
--------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------

A ação do estagiário é linguageira, já que explora os recursos da língua natural que está em uso no grupo em que está inserido. Vemos que, em se tratando de ensino de língua estrangeira, há a utilização de duas línguas: portuguesa e francesa. É nessa ação linguageira que vemos a utilização de gêneros disponíveis no intertexto deste grupo social.

A presença da utilização de conhecimentos já disponíveis no desenvolvimento da ação linguageira é visível quando escutamos comentários como “quando eu fiz francês, a professora fazia assim”, “eu aprendi que”, “minha professora disse que”. Em todas essas passagens, a ação linguageira ou a forma pela qual o estagiário iria iniciar determinada explicação se baseava em ações passadas, sendo, assim, “reutilizadas” no contexto como modelos já pré-fixados. Há, então, uma “confrontação” entre as representações pessoais do estagiário com as representações dos outros. Este confronto se dá, segundo Bronckart (1996), no espaço mental do autor, necessitando assim, da criação de um espaço mental comum ou coletivo. Vemos em Bronckart (1996) que

Todas as propriedades dos modelos disponíveis na intertextualidade são o produto do trabalho sócio-semiótico empreendido pelas gerações passadas, e em consequência, as regras de funcionamento dos diferentes tipos de espaços mentais discursivo-coletivos constituem o resultado sincrônico desse processo histórico permanente. (ibid., p. 322, tradução nossa)¹²⁹

Esses modelos que se constituem de valores sociais, referenciais, comunicativos e culturais transformam-se em construtos históricos chamados de gêneros. Assim, a apropriação dos gêneros revela ser um mecanismo fundamental de socialização e de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas.

A maneira pela qual os enunciados produzidos pelos estagiários são institucionalizados, recebidos, empregados, reutilizados, combinados entre si, o modo segundo o qual se tornam objetos de apropriação, instrumentos para o desejo ou interesse, elementos para a estratégia, todos estes fatores determinam o *status* dos enunciados destes estagiários.

¹²⁹ *Toutes les propriétés des modèles disponibles dans l'intertextualité sont le produit du travail socio-sémiotique accompli par les générations antérieures, et, en conséquence, les règles de fonctionnement des différents types d'espaces mentaux discursifs-collectifs constituent le résultat synchronique de ce processus historique permanent.*

Descrever enunciados, descrever a função enunciativa de que são portadores, analisar as condições nas quais se exerce essa função, percorrer os diferentes domínios que ela pressupõe e a maneira pela qual se articulam é tentar revelar o que se poderá individualizar como formação discursiva, ou, ainda, a mesma coisa, porém na direção inversa: a formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de performances verbais.

6 METODOLOGIA

Há várias metodologias de análise do trabalho docente, como, por exemplo, o estudo do plano de aula, o relato da aula ministrada, assim como registros feitos por um observador/pesquisador, até a gravação em áudio ou filmagem de aulas para futuras reflexões. Segundo Amigues (2004), “[...] muitas dessas metodologias são centradas mais na interação com os alunos, e não levam em conta outras dimensões que fazem parte do trabalho docente”.

Nos capítulos anteriores, determinamos que o objeto de estudo de nossa tese toma o discurso produzido pelos estagiários ao comentarem o seu agir professoral. Tomando por base os estudos de Foucault sobre formações discursivas, temos que nossas análises estão direcionadas aos enunciados produzidos por estes estagiários durante sua prática em sala de aula e também no momento da autoconfrontação. É importante destacar aqui que nosso propósito não foi fazer um estudo arqueológico do discurso dos estagiários. Segundo Foucault (2013, p. 169)

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. [...] A arqueologia não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga, em declive suave, os discursos ao que os precede, envolve ou segue.

Para que a linguagem possa ser tomada como objeto, decomposta em níveis distintos, descrita e analisada, é preciso que haja um “dado enunciativo” que será sempre determinado e não infinito. Como diz Foucault (ibid, p. 136), “a análise de uma língua se efetua sempre a partir de um *corpus* de discursos e textos”. A interpretação e a revelação das significações implícitas repousam sempre em um grupo delimitado de frases. Vemos em Foucault que a análise das formações discursivas está bem centrada na descrição do enunciado em sua especificidade.

O vídeo, como instrumento de pesquisa, mostrou-se fundamental no sentido de possibilitar uma perspectiva etnográfica na análise das interações nas práticas em sala de aula, dada a riqueza dos dados coletados, que incluem não apenas os dados verbais, mas também os não-verbais, como gestos, posturas, entonação etc. Além disso, os dados coletados em vídeo podem ser usados de várias formas, possibilitando novas

análises por outros pesquisadores que, por ventura, queiram dar continuidade a esta pesquisa.

Apesar dos inúmeros benefícios, não se pode deixar de considerar que os dados coletados em vídeo são seletivos. Por trás do uso do vídeo, existem os interesses, as questões e os objetivos do pesquisador, que condicionam a coleta dos dados, definindo o que e como será filmado. Portanto, o processo de coleta de dados, seja em vídeo ou por meio de outros instrumentos, não é neutro, mas marcado pelo ponto de vista teórico-metodológico do pesquisador. Retomamos aqui o que dissemos anteriormente nesta tese, não nos consideramos, enquanto pesquisadores, distantes do nosso objeto de pesquisa.

Acreditamos que há um amadurecimento do processo de conscientização teórica e uma conseqüente renovação das técnicas e procedimentos empregados em sala de aula.

Para que haja um estudo da abordagem de um professor estagiário a respeito da sua prática em sala de aula, não basta perguntar a ele qual a sua abordagem. Seria preciso um procedimento mais potente para reconstruir de forma sintética a raiz desse ensinar, a natureza de sua abordagem de ensinar para, a partir daí, adentrar no inconsciente ou na consciência imaginada que marca a sua percepção de como ensinam língua estrangeira.

Se um dos nossos objetivos é entender o processo de mudança do *habitus* didático dos estagiários pesquisados e entender o papel de suas crenças internas (teorias implícitas) na revisão de sua prática, é necessário primeiramente ter uma visão clara de como era/é o ensino com o qual os estagiários tiveram contato, fundamentado a partir de registros como, por exemplo, questionários¹³⁰.

Segundo Filho (2009, p. 19), “a metodologia de pesquisa adequada para iniciar uma análise de abordagem prioriza a interpretação de registros e evidências levantadas em situação autêntica de ensino-aprendizagem em uma ou mais aulas típicas”. Para as análises das representações e interpretação do trabalho docente, compartilhamos dos estudos realizados no âmbito do ISD. Dividimos a nossa metodologia basicamente em dois momentos.

¹³⁰ Trazemos o modelo de questionário em nossos anexos.

Em um primeiro momento, estudamos os contextos¹³¹ em que a nossa pesquisa fez a coleta de dados. As aulas ministradas por alunos estagiários aconteceram em dois cursos que oferecem o ensino de FLE, a saber: a Casa de Cultura Francesa (doravante CCF), localizada no Centro de Humanidades da UFC na Avenida da Universidade e o Núcleo de Línguas (NL) localizado no Centro de Humanidades da UECE na Avenida Luciano Carneiro.

Analisamos o discurso de seis alunos estagiários, dois da UECE e quatro da UFC, sobre a sua prática docente. A opção por esta quantidade de alunos adotada se refere à dificuldade de encontrar estudantes estagiários que cursem a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Francesa, uma vez que a média verificada é de quatro alunos por semestre. A seleção dos sujeitos (professores estagiários) foi feita em forma de amostragem por acessibilidade ou por conveniência que, conforme Gil (1999) é um tipo de amostragem não-probabilístico baseado no próprio conhecimento que os investigadores têm da população e dos seus elementos, e da natureza das metas de pesquisa: o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.

Totalizamos 36 horas gravadas de aulas ministradas (6 horas de cada estagiário). Posteriormente, fizemos a autoconfrontação, consistindo em assistir às aulas juntamente com o aluno estagiário com um diálogo suscitado por nós, com o objetivo de fazer com que o professor em formação traga à tona os seus sentimentos no momento da realização das aulas. As perguntas feitas por nós atuaram como elemento instigador, provocador da reflexão. Escolhemos a entrevista semiestruturada, não só por possibilitar a delimitação do tema, ou seja, por viabilizar direcionamento do assunto pelo pesquisador, mas também, por ser um gênero que permite a construção de identidades através da interação comunicativa¹³². Questões que estão no inconsciente, no “negativo

¹³¹ Julgamos oportuno trazer a noção de contexto adotada por nós. Diferentemente de Dijk (2012), para o qual o contexto de produção está diretamente relacionado aos modelos mentais, consideramos o contexto de produção como contexto sócio-histórico e a situação de produção. Consideramos as informações disponíveis sobre o contexto físico e social em que os textos pertencentes aos gêneros estudados se desenvolvem. Examinamos o papel social do emissor e do destinatário naquela situação específica bem como o lugar social, a formação social do lugar onde o texto é produzido, e o objetivo, efeito que se quer produzir sobre o destinatário.

¹³² Acreditamos que a entrevista seja uma importante ferramenta indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar

da atividade” (CLOT, 2006) emergiram, dando ao sujeito uma nova dimensão do seu agir e de possibilidades de ação.

A autoconfrontação é vista neste trabalho como um momento que gera conflito, ou uma oportunidade de aprendizado. No momento em que o sujeito se observa no vídeo, ele passa a ter outra percepção sobre a forma como ministra as aulas. Consideramos a autoconfrontação um método de suma importância para a análise das aulas ministradas pelos professores, já que estão em processo de formação e possuem algumas dificuldades que não são percebidas no momento das aulas. Este confronto do professor estagiário com a sua própria prática (vista por meio dos vídeos de suas aulas) provocou um estranhamento capaz de tirá-lo do seu presente contínuo ou presente perfeito de ensinar.

Nesta tese, decidimos utilizar a autoconfrontação como uma entrevista que não se restringisse apenas ao que é observado no vídeo. Entendemos que o agir dos estagiários possui uma estreita relação com determinados momentos de sua própria história de vida. Dessa forma, defendemos que as autoconfrontações a serem aplicadas para que os actantes discurssem sobre o seu agir considerem, também, suas influências negativas e/ou positivas que de certa forma podem servir de modelos ao próprio agir.

Tomando por base o que foi exposto no parágrafo acima, utilizamos durante a autoconfrontação perguntas como: a sua história como aluno, antes mesmo de cursar licenciatura em francês, trouxe alguma contribuição para a sua forma de ensinar? Você tem influência de algum professor (seja da graduação seja da época escolar) na forma de ensinar?

Tentamos, dessa forma, trazer a narrativa de vida¹³³ (mesmo que limitada ao que poderia influenciar no agir professoral dos estagiários) para a autoconfrontação. Utilizamos o conceito dado por Legrand (1993) ao termo “narrativa de vida”. Para ele, narrativa de vida é “a expressão genérica onde uma pessoa conta sua vida ou fragmento

informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos ou em pesquisa sobre história de vida, sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos.

¹³³ Existe a Associação internacional das histórias de vida em formação (ASIHVIF), projetada por Pineau, Dominicé e de Villers. Estes pesquisadores se debruçam particularmente sobre o domínio da formação profissional e experiencial dos adultos. Suas referências teóricas são diversificadas: a filosofia, a sociologia, a psicanálise, a linguística, as teorias da aprendizagem etc.

de sua vida a um ou vários interlocutores (ibid., p.180, tradução nossa)¹³⁴, podendo, assim, ser escrita ou oral.

Na Sociologia, Bertaux (2003) entende a narrativa de vida como a forma narrativa de uma produção discursiva. Nesta óptica, a narrativa de vida consiste, para um narrador, em contar a outra pessoa um episódio de sua experiência vivida. O ponto de partida para a narrativa é uma pergunta feita pelo pesquisador. Em nosso caso, buscamos fazer uma relação com as imagens vistas com possíveis influências da história de vida dos estagiários. Houve momentos em que ao falar sobre algum professor da época escolar, os estagiários falaram sobre outros assuntos que direta ou indiretamente foram importantes como modelos a serem ou não seguidos em suas aulas. Assim como Bertaux (2003), consideramos o “vivido como uma forma de saber fenomenológico”¹³⁵.

Para Clot (1999), há um campo do que é possível da história social e da história pessoal do sujeito. Os conflitos então provocados com sua própria história dão lugar a hesitações. Estas dúvidas constituem um indicador biográfico, pois põem em evidência “a parte de liberdade da qual o sujeito vai dispor para se mover sobre o tabuleiro de xadrez de suas posições identificadoras” (tradução nossa)¹³⁶. Para Clot, a narrativa de vida deve poder pensar o campo do que é possível do sujeito em um espaço social, pois ele articula história social e história individual.

É importante ressaltar que os estagiários podem modificar sua interpretação dos acontecimentos vividos ou das explicações que eles dão, mas os acontecimentos são sempre os mesmos.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) defendem a necessidade de reflexão, teoricamente informada, sobre a prática de sala de aula, como meio de aperfeiçoamento do que se passa nesse ambiente. Acreditamos que quando os professores estagiários não refletem sobre sua própria prática em sala de aula estariam fazendo o que Almeida Filho chama de fazer mágico, ou seja, estes professores em formação não sabem explicitar

¹³⁴ *L'expression générique où une personne raconte sa vie ou un fragment de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs.*

¹³⁵ *“source de savoir phénoménologique”.*

¹³⁶ *la part de liberté dont Le sujet va disposer pour se mouvoir sur l'échiquier de ses positions identificatoires.*

exatamente como ou por que os fatos acontecem da maneira como acontecem em sua prática docente.

A noção de *habitus* e a de competência implícita tratadas mais acima são de suma importância para se entender o processo de compreensão, podendo estar associadas com as representações descritas por Fairclough¹³⁷.

Como um dos nossos objetivos foi saber como se constrói o saber docente do professor estagiário, julgamos ser de grande importância que se investigasse a biografia do estagiário, mais especificamente as suas expectativas sociais e institucionais acumuladas durante a vida. Acreditamos que a biografia tenha força para cristalizar um conhecimento e guiar as ações dos professores em formação¹³⁸.

Há outras propostas metodológicas similares à autoconfrontação. Podemos citar, aqui, a proposta de análise de abordagem de ensino, que prevê certos procedimentos que podem ser utilizados pelo professor para pensar suas questões como a gravação, a transcrição (parcial ou mais completa), a descrição e a análise de aulas típicas de seu dia a dia¹³⁹.

O momento da autoconfrontação também foi registrado em vídeo, fazendo com que a nossa coleta de dados consistisse em duas gravações: a primeira, da aula ministrada e a segunda, no momento da exibição do vídeo e o diálogo entre nós (o pesquisador) e o aluno estagiário. A análise desta segunda gravação foi feita com base em nossos referenciais teóricos.

6.1 Metodologia de coleta de dados

Antes de a gravação ser iniciada, houve a distribuição do Termo de Livre Consentimento para assinatura prévia dos alunos participantes, sem a qual a nossa pesquisa não seria possível. Livre no sentido que o sujeito deve estar de acordo com o que a pesquisa fará tomando por base o seu agir em sala de aula e o seu discurso sobre o agir. Não houve pressão alguma, com a possibilidade de o estagiário recusar ou parar o

¹³⁷ Para Fairclough, representações são procedimentos de interpretação das pessoas, seu conhecimento a respeito da linguagem, do mundo natural e social em que vivem, suas crenças, valores, suposições etc.

¹³⁸ Durante a autoconfrontação, houve perguntas que tratavam dos estudos anteriores ao curso de graduação do estagiário. O que o levou a escolher o curso de Letras Francês? Que visão ele tinha sobre o ensino de língua estrangeira?

¹³⁹ Para informações mais detalhadas, ver Filho e alii (1993), Filho (1996a, 1996b e 1995).

procedimento¹⁴⁰. Esclarecido, pois os estagiários dispuseram de uma informação clara sobre o desenvolvimento da pesquisa. Entendemos, assim como Pineau e Le Grand (2003), que existam dimensões éticas e científicas que se misturam no processo da demanda de uma narrativa de vida.

Bertaux salienta a característica especificamente social da relação interpessoal:

O sujeito é considerado como o portador de uma experiência social e o pesquisador representa uma instituição, o conhecimento. Trata-se, então, de ultrapassar esse contexto social para que o locutor e pesquisador se situem em uma situação de intersubjetividades, na qual a atitude fenomenológica permite explicitar construções objetivas por meio dos componentes subjetivos, sustentados pelas intenções, a linguagem e papel sociocultural dos atores. (BERTAUX, 2003)

Após termos obtido o consentimento dos estagiários, apresentamos a modalidade prática na qual a sua narrativa de vida bem como o seu discurso sobre o agir observado em sala de aula seriam registrados. Estabelecemos um cronograma para as gravações das aulas e também das autoconfrontações.¹⁴¹

Para a realização deste trabalho, foi, também, necessária a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da UFC (COMPEPE) para dar início à coleta de dados¹⁴².

Com a precaução de que pudesse ocorrer algum problema técnico com a câmera filmadora, registramos todas as aulas, também, por meio de um gravador de som. Este recurso nos possibilitou detectar vozes tanto do(a) estagiário(a) quanto dos alunos que, por meio apenas da câmera filmadora, poderiam ser difíceis de serem percebidas.

Com o propósito de não chamar a atenção dos alunos e fazer com que eles não ficassem com a sensação de estarem sendo observados, colocamos a câmera no canto da sala, sobre uma cadeira. Utilizamos um ângulo em que pudéssemos observar o(a) estagiário(a) e os alunos e, também, com uma aproximação suficiente para detectar as suas vozes. O foco era alterado em função da dinâmica interativa de quem detinha o

¹⁴⁰ Como pode ser visto com a estagiária Márcia ao não comentar sobre um aluno que teria pedido o número de seu celular para um possível encontro.

¹⁴¹ Tivemos algumas dificuldades em seguir o cronograma das autoconfrontações. Houve momentos em que tivemos de adiar cinco vezes o dia da autoconfrontação por motivos diversos. Em nenhum momento, demonstramos insatisfação com as constantes remarcações de datas.

¹⁴² Ver o termo em “Anexos”.

turno de fala. Ao final da coleta de dados das aulas ministradas, passamos para a segunda etapa: a da autoconfrontação.

6.2 Autoconfrontação com os estagiários

A partir dos anos 60, houve um crescimento nas pesquisas que relacionavam a linguagem com o comportamento humano (VIEIRA, 2003). Na escola de ergonomia anglo-saxônica, estudos faziam referência à situação de confrontar um trabalhador com o seu discurso como um dos meios de mobilizar transformações na situação de trabalho. Nos anos 70, pensando a confrontação como uma forma de gerar mudanças no ambiente de trabalho e no contexto social, surgiram as instruções ao sócio. Esse processo tinha como objetivo aumentar o conhecimento do trabalhador sobre sua atividade. Desta forma, o trabalhador passaria instruções de seu trabalho a um substituto, de forma que ninguém pudesse perceber a substituição.

Nos anos 80, surgem na França alguns padrões para a autoconfrontação. As autoconfrontações são realizadas através do material que é coletado em observações da situação e em entrevistas que propõem questões sobre ações e comunicações, dando-se enfoque a sentimentos e intenções. Graças à autoconfrontação, formas de dizer muito características aparecem e provocam um discurso específico.

Nos anos 90, Faïta propõe o método da autoconfrontação cruzada que parte da autoconfrontação simples. Nesta, temos o momento em que o trabalhador procura descrever sua situação de trabalho para o especialista do trabalho (em se tratando da nossa pesquisa, o especialista é o doutorando). Sendo assim, temos somente duas pessoas envolvidas neste método. A partir daí, dá-se a autoconfrontação cruzada, quando a gravação das autoconfrontações simples é socializada entre esse trabalhador e um colega de trabalho (entre um professor e outro professor, citando um exemplo relacionado à nossa pesquisa). Esse momento é resultante do trabalho anterior, originado na autoconfrontação simples, na qual é necessário escolher as situações que constituem o objeto de análise com o objetivo de levar para a autoconfrontação cruzada.

Procuramos utilizar o método da autoconfrontação simples proposto por Faïta (2005) com a finalidade de recuperar a trajetória mental do aluno estagiário em uma atividade passada por meio de um estímulo visual para que o sujeito da pesquisa

possa deflagrar a memória sobre sua ação. Conforme Yves Clot explica em uma entrevista¹⁴³:

Nesse método há uma concepção vygotskiana. O pensamento se desenvolve na discussão, na confrontação e, portanto, a controvérsia é a fonte do pensamento. Então, Vygotsky diz que o pensamento nasce duas vezes. A primeira vez quando se discute coletivamente e renasce, em seguida, na atividade individual. É o duplo nascimento do pensamento, segundo Vygotsky. A meu ver, esse é o ensinamento mais importante.

Essa abordagem concebe a realidade do trabalho muito além do que é visível: o trabalho real de um ser humano seria também seu trabalho pensado, impedido, possível etc.

A linguagem no processo de autoconfrontação, longe de ser para o estagiário apenas um meio de explicar o que ele fez, torna-se um modo de levar o pesquisador a pensar segundo a perspectiva do estagiário, mas, ao mesmo tempo, mantendo sua posição de pesquisador. Buscamos, assim, um acesso ao pensamento consciente construído durante a atividade docente.

Na autoconfrontação simples, temos a realização de uma filmagem ou gravação do trabalhador durante a realização de sua tarefa. Após essa etapa, pesquisador e trabalhador assistem juntos ao vídeo. Há um diálogo que parte do pesquisador sobre as ações e tarefas realizadas pelo trabalhador. Existe, assim, uma relação dialógica com o objeto (a atividade filmada) e com o outro (o pesquisador). Por meio desta relação dialógica, a tarefa de dizer o motivo pelo qual o estagiário realizara toda a sua atividade do modo como fizera se tornou mais clara.

Um ponto importante na autoconfrontação é que essa metodologia permite a análise de uma dimensão do trabalho, o trabalho real, que permanece invisível. A análise dos diálogos produzida por esse método nos possibilita fazer constatações dos trabalhadores a respeito de realizações que não puderam ser feitas, dos impedimentos dessas realizações e dos sentimentos gerados por conta desses impedimentos. Assim, vemos que o trabalho real não é só aquilo que se faz, mas também é aquilo que deixou de ser feito, que foi impedido de fazer. A prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula. Consideramos que o ponto

¹⁴³ Entrevista realizada pelo Grupo de Trabalho da ANPEPP denominado “Trabalho e Processos Organizativos na Contemporaneidade”, publicada no “*Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2006, vol. 9, n. 2, pp. 99-107.

crucial da nossa pesquisa consistiu justamente no momento em que os estagiários teceram comentários sobre a sua própria prática.

Como afirmamos anteriormente, a ideia básica da autoconfrontação simples é que o professor (o estagiário, em se tratando da nossa pesquisa) se volte para sua aula, analisando-a e estabelecendo parâmetros avaliativos que possam resultar na reconstrução das ações, para com ela aprender e se aperfeiçoar. Essas avaliações podem levar os estagiários à desconstrução das suas certezas didáticas, revelando que, muitas vezes, aquilo que nos parece óbvio e evidente em nossa prática é sempre o mais difícil de enxergar.

Entendemos que toda entrevista é uma produção discursiva e, como tal, realiza-se em um jogo de imagens, conforme definido por Pêcheux (2009). Estão em jogo a imagem que o estagiário faz do pesquisador, a imagem que o estagiário tem de si mesmo e do pesquisador, a imagem que o pesquisador tem de si mesmo e do estagiário. Pelo fato de essas imagens estarem em jogo, foram comuns atitudes que buscassem neutralizar as defesas sociais que os estagiários apresentaram. Minimizamos a implicação dos estagiários evitando por exemplo questões diretas e preferindo as indiretas ou partindo de questões gerais para irmos em direção ao tema.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Consideramos que o agir humano nunca é diretamente observável, sendo as noções de ação, atividade, um produto de um processo interpretativo sobre as condutas diretamente observáveis, interpretações essas que se manifestam em textos orais ou escritos, que acabam por traçar determinadas “figuras interpretativas do agir”, que podem ser percebidas utilizando-se a semântica do agir (BRONCKART e MACHADO, 2004) e os procedimentos de análise correspondentes.

Bronckart (2006) chama a atenção para o fato de que nem sempre os professores conseguem discorrer com tranquilidade sobre o que de fato ocorreu em sua aula:

[...] visivelmente resistem a fazer a descrição do que efetivamente ocorre em sala, sem dúvida (ou talvez) para mascarar sua dificuldade real em pilotar suas aulas, ao mesmo tempo em que devem gerir a vida da classe e negociar as reações/intervenções dos alunos. (ibid., p. 227)

Acreditamos que a proposta teórico-metodológica defendida pelo ISD permite, de forma bastante didática, uma análise mais aprofundada dos textos/enunciados por propiciar a investigação de aspectos sociosubjetivos através do linguístico. Vimos que a formação discursiva na qual os estagiários estão inseridos se constitui de enunciados que servem de modelos ao agir dos próprios estagiários. Segundo Foucault (2013),

A análise enunciativa supõe, finalmente, que se levem em consideração os fenômenos de *recorrência*. Todo enunciado compreende um campo de elementos antecedentes em relação aos quais se situa, mas que tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas. Ele constitui seu passado, define, naquilo que o precede, sua própria filiação, redesenha o que o torna possível ou necessário, exclui o que não pode ser compatível com ele. (ibid., p. 152)

Nossa análise dos dados foi pautada nos mecanismos enunciativos tratados por Bronckart (1996). O autor concebe a organização de um texto semelhante a um folheado e defende que a arquitetura interna de qualquer texto empírico pode ser analisada hierarquicamente em três níveis, a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos¹⁴⁴.

O terceiro nível (mecanismos enunciativos) contribui para estabelecer a coerência pragmática do texto e tem a função de auxiliar nos esclarecimentos dos

posicionamentos enunciativos, revelando as diversas avaliações por meio das modalizações. Para Bronckart, a finalidade das modalizações é traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático¹⁴⁵.

Como suporte teórico para a análise do discurso do estagiário, fizemos uso das vozes enunciativas, que, de acordo com Bronckart, organizam-se em dois grandes grupos: “a voz neutra, que dependendo do tipo de texto, pode ser a do narrador ou a do expositor”¹⁴⁶ (BRONCKART, op. cit. p. 325, tradução nossa), e as vozes secundárias. Estas últimas podem ser de três tipos: as vozes de personagens que atuam na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático.

Uma vez expostos os métodos de coleta e análise dos dados, partimos agora para a identificação e análise dos discursos (materializados linguisticamente por nós por meio da transcrição) dos estagiários.

Apesar das especificidades de cada narrativa, cada estagiário desenvolveu uma forma distinta de olhar para sua prática, à medida que foram comentando o seu fazer, um viés interpretativo se instalou, conduzindo-os para a análise e reconstrução das ações, e permitindo-lhes a explicitação dos sentidos que elas, de fato, atribuem à sua prática docente.

Os estagiários teceram comentários sobre vários aspectos enquanto assistiam aos vídeos: abordaram a aplicação da metodologia proposta; a condução da aula e das atividades; a forma como interagiram com os alunos e como perceberam a interação entre eles. Os estagiários comentaram, também, sobre o desempenho, o comportamento e o envolvimento dos alunos, concentrando-se, em algumas vezes, em alunos específicos.

Escolhemos o padrão ortográfico para a transcrição das falas, tendo em vista que o objeto da pesquisa não demanda uma análise fonética do discurso da sala de aula¹⁴⁷.

¹⁴⁴ Ver apêndice que trata do quadro de normas de transcrição.

¹⁴⁵ Explicamos mais detalhadamente as modalizações no item “6.3.3.1 Modalizações”.

¹⁴⁶ “[...] *cette voix, que l’on pourrait qualifier de neutre, est donc, selon le type de discours, soit celle du narrateur, soit celle de l’expositeur*[...].

¹⁴⁷ A legenda utilizada nas transcrições se encontra em Anexos.

O trabalho de transcrição foi minucioso. Como já relatamos anteriormente, toda transcrição (ou mesmo análise de dados) exige escolhas que refletem o ponto de vista do pesquisador e, portanto, ela não é um processo objetivo. Reflete as condições de produção da pesquisa, ou seja, seus objetivos, os referenciais teórico-metodológicos que a embasam e as crenças do pesquisador sobre os sujeitos participantes. Mesmo que a transcrição seja fiel e consiga apresentar uma boa reprodução do material gravado, a transcrição não conseguirá captar todas as informações apresentadas na entrevista. Para Queiroz (1983), mesmo quando o pesquisador é quem faz a transcrição de um “[...] documento oral, com sua vivacidade, colorido e calor humano [...]”, para um “[...] documento escrito inerte, passivo, estático, que, além disso, reproduza somente em parte tudo quanto realmente ocorreu [...]” ocorre uma excisão.

7.1 Análise dos dados de Daniel

A primeira aula assistida aconteceu no dia 29 de outubro de 2013 no Centro de Humanidades da UFC. Tratava-se de uma turma de FLE direcionada a alunos do Ensino Médio, tendo encontros nas terças e quintas-feiras das 9:10 às 11:00¹⁴⁸.

Neste primeiro dia de gravações, já pudemos observar um fato que não esperávamos acontecer. No mesmo horário da turma observada, havia outra turma de FLE ministrada por outro estagiário no mesmo bloco do campus. Por problemas no ar-condicionado da sala do outro estagiário, houve a proposta de juntar as duas turmas na mesma sala. Daniel¹⁴⁹ teve, então, de conduzir sua aula com alunos de outra turma (sem a presença do estagiário responsável por ela). Mesmo com o acúmulo de alunos das duas turmas, havia 10 alunos em sala, a quantidade permitiu que o estagiário pudesse desenvolver atividades de interação com todos os alunos.

¹⁴⁸ A cada semestre, são criadas turmas de curso de francês com o propósito de servirem como prática de estágio aos alunos que estejam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado. O único curso regular de FLE da UFC é a Casa de Cultura Francesa (CCF). Porém, nem todos os estagiários podem lecionar na CCF, uma vez que são disponibilizadas, em média, duas vagas por semestre para os estagiários. Dessa forma, a cada semestre são realizados testes de seleção para o preenchimento das vagas. Aos alunos que não conseguiram as vagas na CCF, são propostos cursos de curta duração (não mais que 5 meses).

¹⁴⁹ Todos os nomes dos estagiários foram preservados, sendo utilizados nomes fictícios. Utilizamos os nomes de Daniel, Fabiana, Márcia e Fábio para representar os estagiários da UFC. Assim, o *corpus* bruto e integral é totalmente confidencial e o anonimato está preservado. Após a defesa de tese e possíveis alterações sugeridas pela banca, será disponibilizado aos estagiários participantes desta pesquisa, uma cópia da tese.

Na maior parte do tempo, Daniel buscou utilizar a língua francesa como meio de interação com os alunos. Mesmo nos momentos de dúvidas dos alunos quanto ao léxico, Daniel se utilizava da língua alvo para responder às dúvidas.

Por se tratar de uma turma predominantemente jovem, nenhum aluno com mais de 17 anos, e, também, pelo fato de todos já se conhecerem, por estudarem no mesmo colégio e estarem na mesma turma, acreditamos que estes fatores fizeram com que houvesse bastante interação em sala de aula, sem a timidez comum que pode acontecer quando se está aprendendo uma nova língua na presença de desconhecidos.

Partimos do pressuposto de que a postura do estagiário diante das mais variadas situações em sala de aula não seja construída do nada. Em outras palavras, o pedido para os alunos não fugirem do tema durante as conversações, o incentivo para que o aluno continue a tentar falar em francês e até mesmo o sorriso e o aceno com a cabeça expressando concordância, todas estas posturas vistas durante nossas gravações têm relação direta com representações formadas pelos estagiários a partir de outros professores, não necessariamente os do curso de graduação.

A segunda aula registrada por nós aconteceu no dia 31 de outubro de 2013. Daniel continuou utilizando a mesma metodologia da primeira aula, sempre buscando utilizar a língua francesa durante as interações com os alunos, recorrendo ao português em momentos seja de muita descontração (em que acreditamos que a quebra da formalidade ou mesmo a aproximação maior de Daniel com os alunos tenha gerado uma espécie de “permissão” para se comunicar livremente em língua portuguesa), ou quando havia muita dificuldade em continuar as explicações por conta de um termo ou expressão não compreendidos pelos alunos. Neste segundo dia, diferentemente do que houve na primeira aula observada, havia apenas quatro alunos.

Focalizando nos aspectos interativos vistos durante as aulas, perguntamos, durante a autoconfrontação, sobre as possíveis influências que Daniel teria adquirido durante sua formação e conseqüentemente o ajudado durante sua prática em sala de aula.

1:07 ¹⁵⁰	então sobre isso não tem muito o que dizer porque os únicos professores que eu me inspirei foram do ensino médio foram poucos exemplos até porque quando eu entrei no curso não entrei no curso pensando em ser professor então assim eu não tenho nenhuma referência ou bagagem de ensino então assim tudo o que eu tenho de professor da minha maneira como eu dou aula de como eu dou aula de como me comporto com os alunos de como me comporto em sala vieram da graduação.
D	

Pelo trecho visto acima, temos que Daniel afirma não ter muitas influências “extra-graduação” em sua prática. Acreditamos que os maiores responsáveis pela decisão de os jovens do Ensino Médio escolherem a carreira docente sejam seus próprios professores do período escolar. Experiências escolares não muito marcantes no que diz respeito à observação do professor como um exemplo de profissão a ser seguida facilitam a escolha de outras áreas profissionais. Não queremos dizer aqui que os maiores responsáveis pela baixa procura por cursos de licenciatura, e em específico os de Letras Francês, sejam os próprios professores, pois já elencamos aqui, no capítulo 2 outros fatores que contribuem para este fato. De acordo com Daniel, o saber necessário à prática docente foi adquirido durante a graduação, tendo, assim, um papel fundamental na construção de sua representação de como conduzir uma aula de FLE.

Podemos compreender melhor o discurso de Daniel no trecho que se segue, em que quando perguntado se já pensava em ser professor de francês antes de cursar a graduação, ele afirmou:

0:10	não não pensava...pensava em ser arquiteto na época.
D	
P	o que levou você a cursar letras francês ¹⁵¹ ?
D	foi o interesse pela língua...aliás a curiosidade pela língua achava a língua bonita interessante resolvi cursar francês...e por eliminação por já conhecer inglês e as outras línguas não me interessavam tanto.

¹⁵⁰ Cada autoconfrontação realizada corresponde a um único arquivo em vídeo. Por questões práticas, resolvemos identificar apenas o momento do início da fala a qual se está estudando. Há momentos em que os trechos que trazemos têm início com a fala do pesquisador (P).

¹⁵¹ Durante as autoconfrontações, utilizamos apenas a denominação “Letras Francês” ao nos referirmos ao curso de graduação. Dessa forma, quando utilizamos esta denominação, deve-se entender Letras Português/Francês, quando a entrevista é feita com estagiários da UFC e Letras Francês, quando realizada com os estagiários da UECE.

Ao ingressar no curso de Letras, o foco principal estava na língua e não da possibilidade de lecionar. Este foco no conhecimento da língua pode ser visto no trecho abaixo em que perguntamos se Daniel pretendia trabalhar com ensino de língua francesa.

3:55	não faz parte trabalhar com o francês...não faz parte o mercado não é muito promissor e nem seguir carreira acadêmica e nem outro estudo com francês eu tenho mais interesse com linguística ou literatura mas a língua francesa mesmo não...já aprendi a falar...aprendi a me comunicar escrever e ler então pra mim já é o suficiente...mas assim...se surgir uma oportunidade uma turma vaga e tudo pra poder ensinar sem problema nenhum eu ensinarei mas não é o meu foco não meu objetivo não.
D	

Quando perguntado sobre a influência adquirida anteriormente ao curso de graduação, Daniel afirma:

1:46	foi muito pouco...foi muito mínima assim a referência mais forte mesmo foi da graduação.
D	

Acreditamos que ao ingressarem em um curso de Letras, os estudantes trazem consigo representações construídas anteriormente. Não trabalhamos com o conceito de representação tomando-a como algo estático, imutável. Dessa forma, as representações estão sempre em processo de mudança, uma vez que os sujeitos que as possuem estão em constante contato com outras representações, influenciando e sendo influenciados. No caso de Daniel, percebemos que a representação do que vem a ser um professor de francês, ou de qualquer outra área, não sofreu impactos, ou “muito pouco” de outras representações antes da graduação. O que Daniel faz ou deixa de fazer em sala de aula tem uma relação forte com o saber que foi sendo construído durante a graduação.

Com o objetivo de compreender melhor a postura de Daniel em sala de aula, partindo do pressuposto de que sua prática docente tenha sido bastante influenciada pelo saber da formação profissional, perguntamos sobre a forma como ele se posicionava enquanto professor de FLE. Olhando para o vídeo em que se via em um momento de interação com os alunos, Daniel afirma:

3:21	eu tenho uma postura formal...quando eu ensino francês eu gosto de manter um distanciamento...manter uma seriedade e seguir dentro de parâmetros bem formais não gosto de ser um professor muito lúdico não gosto de usar recursos didáticos de animar a sala...fazer dinâmica na aula de francês
D	

Acreditamos que a “postura formal” verificada em alguns momentos em nossos vídeos e confirmada no discurso de Daniel tenha uma estreita relação com a construção de sua representação de professor de FLE. Como já assinalamos antes, o foco inicial de Daniel estava na língua, no conhecimento linguístico. A ênfase nos aspectos formais da língua pode ter feito com que Daniel construísse uma representação de prática docente centrada na competência linguística.

Por meio de nossas observações, acreditamos que os professores em formação nem sempre exteriorizam suas representações através de suas práticas em sala de aula. Em outras palavras, um professor pode ter em mente um protótipo de um professor de língua estrangeira, mas em sua prática agir de modo diferente a este protótipo. Daniel afirma ter uma postura formal em suas aulas, talvez pelo fato de ter construído este modelo de professor durante as leituras teóricas e aulas observadas de professores da graduação. Porém, durante as aulas registradas por nós, poucos foram os momentos em que percebemos uma postura formal em sala de aula. Vários foram os momentos de descontração e liberdade tanto da parte de Daniel quanto da parte dos alunos do curso.

Gervai (1996) discute o processo de desenvolvimento de professores através de trabalho de pesquisa que desenvolve a reflexão do professor sobre sua prática e sobre seu discurso em relação à mesma. Na citação abaixo, podemos detectar semelhanças entre os dados obtidos por Gervai com o discurso de Daniel.

Para melhor ilustrar o que estou querendo apontar, utilizarei partes de dados de minha pesquisa. Por exemplo, quando líamos sobre o ensino de língua estrangeira e falávamos sobre a necessidade das aulas serem mais centradas nos alunos ou sobre a necessidade de promovermos mais interações entre eles, esses conceitos eram entendidos de acordo com que os professores conheciam previamente. Quando eu observava as aulas o que me parecia era que os professores tinham um discurso diferente da prática de sala de aula. Por exemplo, a uma das aulas que assisti, procedi normalmente fazendo anotações de campo para posterior reflexão com a professora no horário de supervisão. Durante a aula percebi que a professora estava sempre no controle de tudo, não permitindo que seus alunos aproveitassem para tomar mais

turnos, a fim de fazerem maior uso da língua que estavam tentando aprender.

Houve um momento, durante a segunda aula registrada, em que Daniel propôs uma atividade em que os alunos deveriam se organizar em duplas e formular diálogos entre si para uma posterior socialização do trabalho realizado. Após serem formadas as duplas, uma aluna se sentou na cadeira do professor. Quando indagada por Daniel sobre o fato de haver se sentado em sua cadeira, a aluna diz que não foi possível formar um par e o outro integrante de sua dupla seria o próprio professor. Daniel não só concordou como também simulou com a turma a presença de uma professora (a aluna, por estar sentada em sua cadeira). Após alguns risos, a aluna se dirige aos alunos como professora com um pedido de *attention!*

As roupas utilizadas por Daniel durante as aulas observadas por nós são também indícios de que a “postura formal” que ele dizia seguir não condizia com boa parte do que foi observado. Sempre vestindo bermuda e tênis *all star*, Daniel demonstrava um estilo bem diferente do que se costuma classificar como formal.

Trazemos aqui a transcrição de um trecho da situação descrita nos dois últimos parágrafos que resume bem o grau de proximidade que Daniel tinha para com seus alunos.

54:50	(Uma aluna se levanta e senta na cadeira do professor)
D	(sorrindo) por que você sentou aqui?
Aluna	é porque tá todo mundo junto e não sobrou ninguém pra mim
D	(sorrindo) <i>tu peux rester ici...alors vous allez travailler six mois au Canada...vous comprenez ? vous allez...vous allez travailler six mois au Canada...le soir</i> ¹⁵²
Aluna	eles trabalham...(sem saber continuar a tradução da frase, a aluna e o professor sorriem para a turma)
D	(sorrindo) <i>alors professeur explique l'activité aux collègues.</i> ¹⁵³
Aluna	(sorrindo) eu não sei...eles trabalham no Canadá...
D	<i>non c'est pas ça</i> ¹⁵⁴
Aluna	eles não trabalham mais no Canadá...
D	<i>non c'est pas ça...il n'y a pas la négative</i> ¹⁵⁵ .

¹⁵² Você pode ficar aqui...então vocês vão trabalhar seis meses no Canadá...compreendem? vocês vão...vocês vão trabalhar seis meses no Canadá...à noite.

¹⁵³ Então professora explique a atividade aos colegas.

¹⁵⁴ Não não é assim.

Aluna	eles trabalham no Canadá.
D	eles VÃO trabalhar.
Aluna	(se dirigindo aos colegas de classe) eles VÃO no Canadá.
D	<i>pour combien de temps?</i> ¹⁵⁶
Aluna	seis meses.
D	<i>très bien.</i> ¹⁵⁷
Aluna	(faz um gesto de comemoração por ter acertado a resposta)
D	<i>continuez professeur l'explication de la lecture</i> ¹⁵⁸ (todos os alunos sorriem)
Aluna	<i>Non</i>
D	(sorrindo) <i>mais tu es sur le bureaux du professeur</i> ¹⁵⁹
Aluno	(sorrindo) que professora...
	(A aluna começa a ler o enunciado da atividade em questão desempenhando o papel de professora durante alguns segundos até que Daniel retoma a fala e continua a explicação da atividade)

Ainda sobre o tema de um modelo de professor de francês como um profissional que se posiciona formalmente diante dos seus alunos, podemos dizer que existe em Daniel um protótipo que lhe serve como modelo. Um professor que se mantém distante dos seus alunos, sem trazer para a sala de aula qualquer material ou atividade fora do que foi previamente estabelecido, desempenha a representação de professor de FLE construída por Daniel por meio de sua própria história, mesmo que este protótipo não seja refletido em seu agir em sala de aula.

Os alunos foram bastante participativos, seja por meio de questionamentos durante as explicações, seja em atividades chamadas *Jeu de rôle*, nas quais um aluno interpreta o papel de um personagem (real ou imaginário) em um contexto fictício.

Após assistir ao vídeo em que havia um clima de descontração em sala de aula, Daniel revelou que no decorrer do curso, teve de mudar sua postura em sala de aula. A tentativa de ser formal, ter um distanciamento diante dos alunos teve de ser

¹⁵⁵ Não não é assim...não há a negativa.

¹⁵⁶ Por quanto tempo?

¹⁵⁷ Muito bem.

¹⁵⁸ Continue professora a explicação da leitura.

¹⁵⁹ Mas você está no birô do professor.

deixada de lado para aperfeiçoar as práticas em sala de aula. Quando perguntado sobre a experiência em ter lecionado FLE para a turma em questão, Daniel afirma:

03:20	foi...foi...inédita porque eu não tinha trabalhado com uma turma tão jovem...que eram estudantes do Aduino Bezerra ¹⁶⁰ que estavam fazendo terceiro ano então foi uma turma muito jovem...aquela postura de distanciamento...uma estrutura mais formal não funcionou então eu fui adaptando com o decorrer do curso e foi dando certo...assim a experiência foi muito positiva mas eu tive que me adaptar ao público ao qual eu tava ensinando.
D	

Essas “adaptações” mencionadas por Daniel são elaborações de novas representações para superar momentos de conflito entre o que se imaginava que fosse acontecer com o que está realmente acontecendo.

A maioria de nossas relações se dá com seres humanos, somos confrontados com intenções e propósitos de outros que, por razões práticas, não podemos entender. A teoria das representações sociais toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Daniel teve de se aproximar do que era desconhecido. Ao mudar sua postura de formal para informal (ou menos formal), o estagiário transformou o não-familiar em familiar. Os indivíduos são motivados por seu desejo de entender um mundo cada vez mais não-familiar e perturbado.

Durante a mudança de postura de Daniel, houve uma tensão entre os conhecimentos científico e popular. O conhecimento científico entrou em conflito com a realidade. Para resolver este conflito, Daniel teve de reformular seu saber para aquele momento específico a fim de poder controlar o ambiente didático em que ele e seus alunos estavam inseridos.

Acreditamos que seja durante o processo de transformação que os fenômenos das representações são mais percebidos. Por isso, no caso de Daniel, nos concentramos na emergência das representações, provindo elas de teorias científicas estudadas durante a graduação, sendo conseqüentemente modificadas dentro de uma sociedade e a maneira como elas renovam o senso comum, ou originem-se de

¹⁶⁰ Escola já citada por nós onde é ofertada uma disciplina de língua francesa.

acontecimentos correntes, experiências e conhecimento objetivo que teve de enfrentar em situações específicas durante sua prática em sala de aula.

Reações emocionais, percepções e racionalizações não são respostas a um estímulo exterior como tal, mas à categoria na qual nós classificamos tais imagens, aos nomes que nós damos a elas. Nós reagimos a um estímulo à medida que, ao menos parcialmente, nós o objetivamos e o recriamos, no momento de sua constituição.

A terceira e última aula de Daniel registrada por nós aconteceu no dia 07 de novembro de 2013. Percebemos nesta última gravação que Daniel continuou com as mesmas práticas vistas nas aulas passadas, porém, demonstrando bastante cansaço no início da aula¹⁶¹. Julgamos importante nos atermos também a aspectos extralinguísticos, uma vez que a compreensão da prática do estagiário não se dá apenas ao nível do que é verbalizado. Na segunda metade da aula, Daniel muda de postura e dá início à correção dos exercícios propostos pelo livro didático, sempre perguntando aos alunos o que eles haviam posto como respostas.

A mudança de postura de Daniel pode ser explicada, também, pelo fato de as disciplinas de prática de ensino estarem disponíveis apenas aos alunos universitários que tenham cursado boa parte das disciplinas do currículo acadêmico. As reformulações das representações que carregamos conosco, especialmente aquelas advindas do conhecimento teórico, acontecem primordialmente no momento em que nos deparamos com a prática em sala de aula. Entendemos que é praticamente impossível levar para a formação de professores toda a complexidade presente em uma sala de aula de ensino de línguas. Porém, defendemos que os currículos dos cursos de Letras deem mais importância às disciplinas de estágio não as posicionando, como quase sempre acontece, apenas nos últimos semestres do curso. O trecho abaixo relata bem a dificuldade gerada por esta “posição hierárquica” dada às disciplinas de estágio.

5:00	nós estudamos nós estudamos quatro cadeiras de literatura
------	-----------------------------------------------------------

¹⁶¹ Bocejos frequentes e muitas explicações feitas sem se dirigir à lousa. Na maior parte do tempo da primeira metade da aula, Daniel ficou sentado em sua cadeira enquanto os alunos faziam as atividades propostas no livro didático.

D	francesa nós temos oito cadeiras de língua cadeiras de estudos do texto em língua francesa fonologia mas que nenhuma delas aponta para o viés pedagógico nenhuma delas toca o pedagógico você só vai ter algumas noções pedagógicas nas cadeiras de estágio e normalmente é um trabalho com os livros didáticos e com os materiais não é um trabalho que você pega a teoria e tenta adaptar numa prática de ensino...são coisas bem diferentes...você estuda até o sétimo os estágios até o sétimo semestre é uma coisa quando você estuda nos estágios é completamente diferente.
---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No que se refere ao estudo das vozes encontradas no discurso de Daniel, verificamos predominantemente a voz subjetiva. Identificamos também a presença de uma voz social quando Daniel fala sobre sua postura formal em sala de aula. Ao mesmo tempo em que diz ter uma postura formal e conseqüentemente um “distanciamento”, percebe-se que Daniel implicitamente traz uma ideia de que é comum encontrar professores que “gostam de animar a sala”, realizando dinâmicas com os alunos.

Uma vez verificado que o discurso produzido por Daniel (especificamente quando fala que não tem uma postura formal em sala de aula) não condizia ao que foi verificado por nós em nossas gravações, constatamos que os discursos produzidos durante a autoconfrontação, longe de ser aleatórios, são desenvolvidos dentro de um quadro social. Inevitavelmente, ao nos comunicarmos, somos influenciados pelas convenções próprias desse entorno.

Como já apontado, objetivamos causar algum efeito em nosso interlocutor por meio dos questionamentos feitos. Dependendo do que queiramos ou deixemos que o outro perceba acerca de nós mesmos, modelamos nosso discurso de tal maneira que nossos textos sejam interpretados conforme nossas intenções. Conforme Bronckart (2006, p. 70) nos apresenta, Habermas desenvolveu, a partir de Ricoeur, essa percepção da ação, apresentando três tipos de mundos ou sistemas de coordenadas formais, a saber, o “agir teleológico” – pautado nas coordenadas do mundo físico ou objetivo, o “agir regulado por normas” – pautado nas orientações e valores compartilhados por um mesmo grupo ou comunidade, e o “agir dramático” – referente à habilidade de um indivíduo – assim como um ator que age perante sua plateia – poder gerenciar seu próprio discurso permitindo ou limitando o acesso de seus interlocutores à sua subjetividade. Este acesso à subjetividade fica manifesto quando os estagiários se

utilizam da voz subjetiva. Dessa forma, temos que os enunciados produzidos durante a autoconfrontação se pautaram nas coordenadas do mundo objetivo, social, subjetivo.

Ao nos colocarmos na ordem do narrar, reportamo-nos a um tempo/lugar completamente distantes das coordenadas do mundo ordinário. Ao nos colocarmos na ordem do expor, apresentamos o conteúdo temático, de certa maneira, submetidos aos parâmetros de julgamentos do mundo ordinário. Além disso, também pode ocorrer uma relação entre as instâncias de agentividade, que remetem às vozes que assumem ou às quais são atribuídas a responsabilidade do que é enunciado, e os parâmetros da ação de linguagem onde atuam os autores empíricos dos textos. Nesse caso, temos uma relação de implicação mobilizada pelo texto. Quando essa relação não chega a ser mobilizada, temos uma relação de autonomia.

7.2 Análise dos dados de Fabiana

A segunda turma a ter as aulas registradas por nós aconteceu nas segundas e quartas-feiras das 9:20 às 11:00 horas. Tratava-se de uma turma composta por alunos do curso de Bacharelado em Gastronomia da UFC que desejavam ter contato com a gastronomia francesa tendo o conhecimento da língua francesa como fator necessário para a compreensão dos textos que versavam sobre a culinária francesa.

A turma era inicialmente composta por dez alunos. Durante o transcorrer do semestre, a turma foi reduzida a sete, sendo que nos três dias de gravação, em nenhum havia todos os alunos em sala. No primeiro dia de gravação, identificamos a presença de quatro alunos. Nos dias seguintes, estiveram presentes cinco alunos. Ponto que nos chamou a atenção foi o horário em que as aulas tinham início. Com 25 minutos de atraso, em média, as aulas eram iniciadas raramente com todos os alunos presentes. Atrasos por parte dos alunos eram frequentes, chegando a até 1 hora.

O primeiro dia de aula registrada aconteceu no dia 12 de novembro de 2013. A estagiária Fabiana iniciou a aula fazendo uma leitura de um texto direcionado à culinária francesa. Quando dúvidas foram surgindo por parte dos alunos, Fabiana fazia a tradução de palavras e expressões do francês para o português. As explicações eram dadas sempre em língua portuguesa. Fabiana utilizou com frequência a lousa, principalmente para escrever palavras em língua francesa que geravam dificuldades na compreensão de sua ortografia.

Houve muitos momentos em que se discutiam temas que não eram direcionados à língua francesa. Conversas sobre armazenamento de alimentos, fiscalização sanitária e preferências culinárias foram frequentes durante as aulas de Fabiana. Durante a autoconfrontação, tecemos comentários sobre a prática de Fabiana em suas aulas¹⁶².

Seguindo a mesma metodologia no que diz respeito às perguntas feitas aos estagiários, iniciamos a autoconfrontação com Fabiana perguntando se ela já pensava em seguir a carreira docente antes mesmo de cursar Letras Francês.

0:03	já...eu sempre quis dar aula...só não sabia que era de francês.
F	
P	desde a época do colégio já pensava em dar aula?
F	já...outras coisas também mas sempre era alguma ideia...tava junto.

Vemos que, diferentemente de Daniel, Fabiana já tinha em mente seguir a carreira docente, mesmo não sendo especificamente como professora de francês. Fabiana diz que já havia estudado francês antes da graduação, e esse conhecimento foi importante durante os primeiros semestres do curso, pois trouxe uma base para o início dos estudos da graduação.

Acreditamos que boa parte dos alunos que iniciam o curso de graduação em Letras Francês não têm em primeiro plano a ideia de seguir a carreira docente especificamente em língua francesa. Ao optarem pelo curso de Letras Francês, a maioria dos alunos pretende seguir os estudos seja na área de literatura ou mesmo em língua portuguesa, uma vez que o curso de Letras da UFC oferece a dupla licenciatura: Francês e Português. Ao ser perguntada sobre o motivo de ter optado pelo curso de Letras Francês e sobre a ideia de seguir a carreira docente, Fabiana responde:

1:05	pois é eu já queria dar aula né...era um dos projetos aí como eu estudei francês um tempo...eu gostei muito...eee aí eu juntei as duas coisas...o português e a literatura também né eu gostava bastante e pronto...foi isso.
F	
P	você pretende seguir a carreira docente como professora de francês e por quê?

¹⁶² Autoconfrontação realizada no dia 17 de abril de 2014.

F	eu acho que...não...não é assim um projeto principal porque depois que eu tive a experiência dando aula eu vi que não era...prá mim assim não tava tão certo como quando eu dou aula de literatura é diferente eu sinto que eu...eu sei o francês mas não consigo passar às vezes para as pessoas...tem uns problemas.
---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Acreditamos que a dificuldade que Fabiana diz ter em “conseguir passar para as pessoas” se refere à competência linguística e comunicativa em língua francesa. As aulas registradas por nós eram ministradas em língua portuguesa. Por não se tratar de um curso de FLE, mas, sim, de um curso de francês instrumental, Fabiana não se utilizou durante as aulas da língua francesa para se comunicar com os alunos. Provavelmente, as dificuldades de Fabiana seriam maiores caso ela estivesse ministrando aulas em um curso de FLE.

A dificuldade em se comunicar utilizando a língua francesa com os alunos é um dos principais empecilhos encontrados para que o agir professoral se desenvolva de maneira adequada. Partindo dos dados coletados durante o curso de mestrado e doutorado, vimos que dos dez estagiários observados, três apresentaram grandes dificuldades durante a interação com alunos. Acreditamos que esta dificuldade não esteja restrita aos graduandos em Letras Francês.

Adelaide P. de Oliveira, corroborando o que já afirmamos nesta tese, faz uma observação importante dos alunos que iniciam um curso de língua estrangeira.

A maioria dos alunos ingressa no curso sem saber quase nada de língua e o resultado é que, ao término de três semestres, um bom aluno pode chegar a um nível intermediário de proficiência com a carga horária oferecida. Isso não é novidade nenhuma para aqueles envolvidos em cursos de educação de professores de língua estrangeira. Se o aluno não aprende inglês durante o ensino fundamental e médio, logicamente entrará na universidade sem saber nada e, o pior de tudo é que sairá também com um nível de proficiência insuficiente para lecionar a língua. (SILVA e ARAGÃO, p. 55, 2013).

Não queremos fazer aqui uma crítica ao nível de proficiência dos professores de língua recém-formados. Entretanto, ressaltamos a importância de que as competências linguística e comunicativa sejam foco de estudos desde o primeiro semestre do curso de formação, atentando, mais uma vez, para o conhecimento que os alunos já trazem consigo sobre a língua alvo.

Bronckart (1996, p. 33) esclarece que, para sermos eficazes em nossas atividades comunicativas, é necessário dispormos de representações pertinentes aos

parâmetros dos três mundos já referidos por nós nesta tese. O autor ressalta, entretanto, que esses conhecimentos de que dispomos são versões pessoais e parciais desses mundos, e é desse modo, como representações particulares, que eles são mobilizados como referente (ou conteúdo temático) e como contexto de uma ação de linguagem, expressão que, no ISD, engloba os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal.

O ISD postula que, metodologicamente, o pesquisador, com base nas informações referentes à situação de ação de linguagem externa, as características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever (ibid., p. 91), pode apenas formular hipóteses sobre a situação de ação de linguagem interna do agente, as representações sobre esses mundos, tais como um agente as interiorizou. Postula, ainda, serem as situações de ação interiorizadas as que influem, realmente, sobre a produção de um texto singular, ou empírico, que vem a ser aquele que apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular.

Dando seguimento às perguntas realizadas durante a autoconfrontação, questionamos Fabiana sobre o fato de ela não ter utilizado um livro didático para as aulas e sim textos avulsos de livros e sites. Perguntamos, também, se ela se considerava como um modelo de professora de FLE.

1:51	eu acho assim não sei como é o modelo ideal mas eu sinto que muitos professores são muito presos aos livros...ao material que eles têm que levar para a sala de aula e às vezes até o aluno fica meio...limitado com isso também se você deixa de fazer deixa de fazer uma atividade do livro aí ele já fica mas professora a senhora não vai fazer tal coisa...isso já é um gesso que os professores já foram botando neles assim ao longo de tudo então acho que isso é um probleminha limita muito.
F	

Fabiana traz uma representação de professor como um profissional que não deve se limitar ao que está nos livros didáticos. Pelo contrário, trazer novos textos e material diferente daquele presente no livro são tarefas de um professor. No mesmo trecho acima, vemos que para Fabiana muitos foram “engessando esta prática” de aplicar apenas o que está no livro didático, e como consequência, ficaram limitados ao

que ele expõe. Esta limitação estaria sendo legitimada pelos próprios alunos, ao cobrarem do professor aquilo que está no livro didático.

Diante do exposto, voltamos a uma das questões cruciais de nossa tese: a prática reflexiva dos professores em formação. Utilizando-se do discurso de Fabiana, temos que está havendo uma fossilização do saber. Acreditamos que tanto professores em formação quanto os já experientes não refletem sobre a prática de seguirem apenas o que está determinado nos livros didáticos. A realidade dos alunos bem como a não atualização de informações presentes nos livros didáticos dificilmente chegam a ser discutidos no momento da elaboração de planos de curso.

Esta limitação a que Fabiana se refere ao dizer “sinto que muitos professores são muito presos aos livros” é reflexo do saber adquirido não apenas durante o curso de graduação, mas também antes dele. Assim como Foucault, acreditamos que o saber gera poder, e aqueles que não possuem o saber, em outras palavras, não desenvolvem atividades de reflexão sobre a própria prática, são mais propícios a estarem no lado inferior daquilo que chamamos em nossa dissertação de mestrado de “fluxo de poder”. A falta de saber faz com que até mesmo um livro didático exerça poder sobre o professor que o utiliza, limitando a sua prática e o aprendizado dos alunos.

Perguntamos a Fabiana sobre a turma que ela teve durante sua prática de estágio. Queríamos saber como ela avaliou a sua interação com a turma.

2:38	certo...não pronto essa turma de gastronomia pra mim foi uma das melhores experiências que eu tive eu gostei bastante era uma coisa bem diferente do que eu já tinha feito...mas eu gostei muito...eu tinha muita dificuldade preparando as aulas mas depois...durante as aulas era muito muito bom era enriquecedor assim eu aprendi bastante e eles também...tinha aulas que eram meio chatinhas que era mais traduzindo alguns termos que eles participavam bastante a idade era um público bem diferente com o que eu já estava acostumada.
F	
P	já tinha dado aula de francês antes?
F	Já
P	e o que você acha que pôde levar dessa prática anterior para aplicar nesta turma.
F	ajudou bastante assim como foi uma coisa totalmente

	diferente...aí deu pra pegar sim...uma maneira diferente de abordar o mesmo assunto com eles até pra interagir mais assim ajudou bem.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vimos que Fabiana considerou a experiência como diferente das que ela já havia tido como professora. A utilização de saberes adquiridos em outras práticas foi útil durante a nova experiência, uma vez que possibilitou “uma maneira diferente de abordar o mesmo assunto” e para a interação em sala.

Um ponto importante verificado no discurso de Fabiana diz respeito ao que já falamos nesta tese, a disposição das disciplinas de estágio apenas para o fim do curso de formação. A etapa de elaboração da monografia, bem como o cumprimento dos créditos necessários à formação foram as principais dificuldades encontradas por Fabiana para programar suas aulas da forma que julgava ser a melhor.

4:16	houve algo que você queria fazer durante o curso mas não fez por algum problema enfim...mas algo que você queria fazer mas acabou não dando certo.
P	
F	sim sim...como tinha muita coisa...era o final de curso de Letras aí tava muita coisa ao mesmo tempo então muita atividade que eu pensei depois ah eu podia ter feito isso com eles na época não deu pra desenvolver por falta de tempo mesmo pra planejar e pra organizar tudo.

Fabiana revela ter uma reflexão crítica sobre os papéis sociais que alunos e professores desenvolvem durante o curso de formação. No seguinte trecho, ao comentar sobre o fato de as disciplinas de estágio serem cursadas apenas no final do curso, Fabiana faz a mesma crítica já presente nesta tese.

5:20	acho que é um problema mesmo só no finalzinho...porque a gente passa mais da metade do curso sendo só aluno a gente até esquece às vezes que a gente tá ali pra dar aula daquilo então é um problema mesmo.
F	

Focalizando um pouco na história de vida de Fabiana antes de cursar Letras Francês, perguntamos a ela se houve algum professor ou professora que tivesse influenciado a maneira pela qual ela desempenha o seu agir professoral.

8:00	teve sim alguns que a gente se inspira tanto pro bem como pro mal
------	-------------------------------------------------------------------

F	tem uns que você pensa não vou fazer isso porque não me sentia bem na sala com isso com essa postura do professor...e do outro lado também vários...me estimularam até pra escolher a profissão de dar aula e como...da época da escola e da graduação também...da escola bastante.
---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O trecho acima reforça a nossa hipótese de que o saber utilizado durante o agir professoral remete, também, ao período antes da graduação. Para nós, a observação da prática de outros professores é tão importante quanto os estudos teóricos realizados durante o curso de formação. Para se compreender então a morfogênese do agir professoral é necessário que se faça um estudo das representações que os alunos recém-ingressos no curso já trazem consigo. Não queremos aqui deixar de lado a importância dos estudos dos documentos prescritivos como o PPP da instituição formadora ou mesmo as Diretrizes Nacionais para a formação de professores.

Acreditamos que as representações que os alunos trazem sejam tão importantes quanto os conhecimentos científicos vistos durante a graduação. Partindo do pressuposto de que compreendemos o mundo ao nosso redor a partir das representações que trazemos conosco, tem-se então que os modelos de professores que formamos, partindo de observações como alunos, são confrontados com os modelos de professores vistos durante a graduação. Fabiana é bem enfática ao falar que a experiência como aluna a ajudou a lidar com diversas situações em sala de aula. Experiências negativas como aluna fizeram com que ela evitasse fazer o mesmo que antigos professores fizeram em sala de aula. Ressaltamos, mais uma vez, a importância da prática reflexiva dos professores, incluindo os professores formadores, uma vez que sua postura em sala de aula pode servir de modelo seja para o que não deve ser feito em sala como para o que deve ser seguido. Tão importante quanto o conteúdo que é passado aos professores em formação é a maneira pela qual esse conteúdo chega aos futuros professores.

Perguntamos a Fabiana se ela considerava o professor de FLE diferente de outro professor de língua estrangeira. Nosso objetivo foi o de identificar uma possível representação de professor de francês como um profissional à parte, com métodos de ensino diferentes.

9:30	eu acho que muda alguns detalhes...eu acho que por exemplo o inglês é uma língua meio que necessária...o francês é mais
F	porque a pessoa gosta porque é uma opção a mais e algumas coisas mudam até a facilidade pra procurar alguma coisa em inglês é muito mais tranquilo

A utilização frequente do verbo “achar” revela uma baixa adesão de Fabiana com respeito ao conteúdo que está sendo verbalizado. Trata-se de uma estratégia de relativização, talvez pelo fato de desempenhar um papel social de aluno durante a autoconfrontação. Daí a importância de considerarmos que o discurso produzido nesta segunda etapa de coleta de dados está inserido em um mundo físico diferente daquele verificado nas gravações das aulas ministradas pelos estagiários. A mudança de mundos influencia na produção discursiva e na mudança de papéis sociais. Temos a mudança do papel de professor para aluno, refletindo também na produção de vozes.

7.3 Análise dos dados de Fábio

A terceira turma de ensino de língua francesa estudada por nós estava no primeiro semestre do curso de FLE da Casa de Cultura Francesa (CCF). Para estagiar na CCF, Fábio teve de participar de um teste de seleção para concorrer a uma das duas vagas que são disponibilizadas semestralmente a alunos que estejam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Francesa. A turma era composta por 26 alunos, sendo que em nenhuma de nossas gravações houve em sala mais do que 20 alunos¹⁶³. As aulas registradas aconteceram nos dias 03, 05 e 10 de dezembro, no mesmo horário das aulas de Fabiana e de Daniel, das 9:20 às 11:00.

Durante sua prática, Fábio procurou a todo o momento se comunicar utilizando a língua francesa, sendo a utilização da língua materna reservada a momentos de muita descontração ou quando houvesse avisos de datas das avaliações e dos dias em que não houvesse aula.

¹⁶³ Verifica-se um número acentuado de alunos nos semestres iniciais de cursos de línguas estrangeiras da UFC. Quantidade que tende a diminuir ao passar dos semestres por motivos como desistência ou reprovação. Ao aluno de qualquer curso da Casa de Cultura da UFC é permitido ter uma reprovação de semestre. Caso haja uma nova reprovação, o aluno perde a sua vaga, tendo de fazer um novo teste de seleção, optando em realizar um teste de nível para retornar ao semestre em que havia sido desligado do curso.

Percebemos em nossas gravações bastante desenvoltura de Fábio em suas explicações e também na condução das atividades de conversação propostas seja pelo livro didático seja por ele mesmo. Acreditamos que o bom humor de Fábio durante sua prática contribuiu para que não houvesse por parte dos alunos certa timidez em se comunicar utilizando a língua francesa¹⁶⁴. Trazemos aqui um trecho que representa bem o humor de Fábio durante sua prática em sala de aula.

00:05	<i>livre page quarante six...quarenta e seis para as pessoas normais...faz quase duas semanas que não nos encontramos.</i> ¹⁶⁵
F	

A prática de conversar com os alunos em língua francesa foi predominante durante nossas gravações. Resolvemos levar para o momento da autoconfrontação estes momentos de prática com os alunos e fazer comentários sobre a forma como Fábio interagia com os alunos.

03:00	gostaria que você comentasse sobre esses momentos de interação que foram muito comuns durante as suas aulas...as brincadeiras que vocês faziam...esses momentos de descontração.
P	

¹⁶⁴ Sabe-se que normalmente, durante o primeiro semestre de um curso de língua estrangeira, ocorrem situações de timidez e ausência de fala exterior por parte dos alunos devido ao desconhecimento da língua que se está aprendendo.

¹⁶⁵ Fábio não pode estar presente nos dois dias anteriores ao início de nossas gravações.

F	até hoje eu nunca tive uma turma que se...que foi ao contrário...todas as turmas eram daquele jeito...eu tento ao máximo fazer com que eles se tornem amigos deles um ao outro e comigo também porque é uma motivação pra eles irem para as aulas né tanto é que eu não exijo muito deles no sentido de prova...eu digo que eles querem ir pra aula de francês não por uma obrigação mas porque eles querem mesmo ir...porque é um prazer pra eles tá lá não é algo forçado...e essa interação sempre teve tanto dentro como fora e isso eu levo muito pra fora tem uns que saem comigo pra festa...tem uns que se encontram no caso de uma viagem que fiz a Paris encontrei um aluno...e se fala no <i>whatsapp</i> e dá carona e é muito assim assim...não fica muito dentro da sala não tanto é que lá no <i>Pense</i> ¹⁶⁶ eu peguei a turma de outro professor e eles quando eu cheguei eles tavam muito assim...né não queria e agora eles tão assim muito aberto e os outros disseram vixe professor você conseguiu conquistar todo mundo então isso é algo que nunca me atrapalhou.
---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pelo que foi visto do trecho acima, a representação que Fábio tem sobre a prática docente é bem diferente da representação que Daniel tem. Vemos que Fábio tem uma postura muito próxima aos alunos e, ao enfatizar que já encontrou alunos em outros ambientes, que costuma sair com os alunos e conversar com eles em redes sociais, deixa transparecer que existe um protótipo de professor de línguas socialmente construído que ele não costuma seguir.

Entendemos haver uma voz subjetiva no discurso de Fábio ao dizer que não “exige muito” nas avaliações. Ao construir uma representação de si, Fábio indiretamente traz uma voz que diz como deve ser um modelo de professor. Esta “transgressão” ao modelo é bem percebida no trecho abaixo:

5:15	você acha que a sua postura em sala de aula é comum a de outros professores?
P	
F	de jeito nenhum (risos) de jeito nenhum eu conheço pessoa que é...que é muito distante de aluno...professor que não sorri...que não aceita que o aluno tenha o seu telefone então eu acho eu uma exceção e não acho errado não.

¹⁶⁶ Curso de idiomas.

Pelo trecho acima, vemos que a construção do saber profissional ou da representação de como deve ser a prática docente é construída também pelas observações realizadas pelo estagiário seja em seu universo acadêmico seja em ambientes extra-acadêmicos. Constatamos também que existem exemplos que servem como um modelo a não ser seguido (também identificado no discurso de Fabiana). Professores que não sorriem, que são distantes dos alunos ou até mesmo que se recusam a ter uma conversa ao telefone com os alunos são modelos de professores que Fábio evita seguir.

O discurso de Fábio sobre sua própria prática, ressaltando a adoção de um protótipo de professor que vai contra o que está socialmente estabelecido como modelo, nos fez questioná-lo sobre a importância das leituras teóricas realizadas durante a graduação bem como as observações feitas na disciplina de Estágio de Observação. No trecho abaixo, Fábio fala da importância tanto das leituras teóricas quanto das observações realizadas para a construção do seu saber profissional.

5:55	pra você o que foi mais importante...a leitura teórica feita durante a graduação ou as observações realizadas durante o estágio de observação?
P	
F	cara eu acho que foi nem um nem outro eu acho que o que eu percebi dos professores ao longo de todo..o...o curso...da didática deles o que é que eles usavam...que eu não achava certo...dos professores que eu tive fora da faculdade e da minha experiência mesmo...que eu dou aula desde o terceiro semestre né então eu fui vendo o que dava certo e o que dava errado ou coisas que eu ensinava que eu...que eu nunca mais faço na vida...coisas que eu torno a fazer...mas a cadeira didática me ajudou a perceber só as metodologias...o que é que...o que era <i>traditionnelle</i> o que era <i>actionnelle</i> ...o que era <i>communicative</i> mas...é isso.

O trecho acima nos mostra bem que o saber profissional não pode ser simplificado ao que é visto apenas na graduação. A construção de uma representação se dá em um complexo contato com as mais variadas instâncias da sociedade. Em outras palavras, o saber não pode ser tratado como algo que se limita ao universo acadêmico. Muitas vezes não é o que o professor ensina que o estagiário levará para a sua prática, mas a maneira como ele ensina. Vimos no discurso de Fábio que a ênfase de uma

possível influência se dava na própria prática de antigos professores seus, “*o que é que eles usavam*”.

A observação da prática de professores se mostra, muitas vezes, mais importante do que a própria teoria que estes mesmos professores estão trazendo para os seus alunos. A formação de professores não deve ser reduzida apenas à prática reflexiva dos alunos estagiários, mas também aos próprios professores formadores, pois suas práticas influenciam de maneira positiva ou mesmo negativa as práticas dos seus alunos universitários. A morfogênese do agir não deve ser compreendida tomando por base apenas o referencial visto durante a graduação. Se há posturas diferentes em sala de aula no que diz respeito a estagiários que estão cursando a mesma disciplina é porque possuem histórias de vida diferentes, contatos com diferentes professores. Cada estudante chega à disciplina de estágio com representações diferentes e isso se reflete no seu agir em sala de aula.

Assim, pelo que foi exposto acima, para se compreender a prática dos professores em formação, é necessário que não apenas aqueles professores responsáveis pelas disciplinas de estágio, mas também todo o corpo docente reflita sobre a própria prática, atitude não muito comum em tempos de extrema exigência por produção acadêmica e estudos voltados para o aumento do conceito dos cursos de graduação.

No trecho abaixo, Fábio ressalta o quanto foi importante a influência de uma professora para a decisão de seguir a carreira docente.

7:15	cara antes de eu entrar pra letras eu tive uma professora que foi uma professora durante dois semestres...quatro semestres e ela tinha umas aulas ira:::das e ela trazia música trazia vídeo e foi por isso que eu decidi ser professor de francês quando eu assisti à aula dela eu falei eu quero ser igual a ela e hoje ela é minha amigona né...então foi mais assim essa vivência dela de do que eu aprendi com ela que eu levo pra todas as minhas salas a necessidade de fazer com que os alunos fiquem amigos...de sair depois...e é isso que eu trouxe.
F	

Segundo Bourdieu (2013, p. 166),

A análise das trajetórias intelectuais ou artísticas mostra não só que as “escolhas” mais comumente imputadas “à vocação”, como por exemplo a escolha da especialidade intelectual ou artística (a matemática em lugar da biologia, a linguística ou a sociologia ao invés da filologia ou da geografia, o ofício de escritor em lugar de crítico, a carreira de pintor ou de poeta ao invés

da de romancista ou cineasta etc.), mas também, em registro mais profundo, tudo que define a maneira de realizar-se na especialidade “escolhida”, dependem da posição atual e potencial que o campo intelectual ou artístico atribui às diferentes categorias de agentes através do sistema das instâncias de consagração cultural. Pode-se supor que as leis que regulam as “vocações intelectuais ou artísticas se assemelham em seu princípio às que regem “escolhas” escolares, como por exemplo a “escolha” da faculdade ou da disciplina, fazendo com que a “escolha” da disciplina torne-se cada vez mais “ambiciosa” (em relação à hierarquia vigente no campo universitário) à medida em que nos aproximamos dos estudantes e professores mais amplamente consagrados no plano escolar e daqueles mais favorecidos do ponto de vista da origem social.

Vemos então que Fábio teve contato com uma professora que marcou bastante o período em que ele fora estudante de FLE. O status que essa professora tinha no meio acadêmico fez com que ele decidisse seguir a carreira docente e utilizar métodos de ensino que foram marcantes para ele enquanto estudante. Assim como Bourdieu, acreditamos que as leis que regulam as vocações, especificamente para a carreira docente, possuem uma estreita relação com a experiência como aluno, tendo contatos com os mais variados estilos de agir professoral.

Considerando o saber profissional como aquele necessário para desempenhar a atividade docente, temos que a sua construção (sempre em construção) não se dá necessariamente durante a graduação. É de suma importância para o curso de formação de professores considerar as representações que aos alunos recém-ingressos na universidade trazem consigo. A discussão e debate sobre esses conhecimentos trazem para a formação de professores uma atitude reflexiva, que “desfossiliza” o que já faz parte do senso comum do aluno. Quando não se reflete sobre o próprio conhecimento, ele se torna um fóssil, algo estagnado que gera ações mecânicas praticamente inconscientes. A autoconfrontação se mostra, dessa forma, uma ferramenta de suma importância para a reflexão sobre a própria prática, para compreender o porquê de agir de tal forma.

Já expusemos nesta tese a proposta de se considerar a aula como um gênero discursivo e que existem padrões pré-estabelecidos que servem de parâmetros para que um professor conduza uma aula. Dependendo do que se ensina, teremos maneiras diferentes de utilizar o que o gênero aula dispõe. Ao sabermos que Fábio já havia lecionado inglês em um colégio, perguntamos a ele se esta prática contribuiu de alguma forma para o seu agir professoral em língua francesa.

0:40	qual a contribuição da prática da língua inglesa para a prática docente em língua francesa?
P	
D	era diferente porque eu dava inglês no colégio né e francês eu dei no curso então o público é diferente e os objetivos também mas mais a didática mesmo assim as línguas elas têm uma estrutura diferente...uma abordagem eu acho totalmente diferente...tem didática...uma coisa assim não muito monótona e sentir o <i>feeling</i> do aluno...se ele tá interessado ou não.

Para Daniel, a grande contribuição de sua prática enquanto professor de inglês foi a didática. Sentir o “*feeling* do aluno” seria uma prática que tanto o professor de inglês quanto de francês teriam e ajudaria durante o agir professoral. Apesar de considerarmos a existência do gênero aula, concordamos com a maioria dos estagiários que fizeram parte desta pesquisa ao considerarem que o agir professoral em sala de aula de FLE tem as suas peculiaridades quando comparado, por exemplo, ao ensino de inglês.

7.4 Análise dos dados de Márcia

A quarta e última estagiária da UFC a participar de nossa pesquisa, assim como Fabiana, também teve uma turma de ensino de língua francesa voltada para a área da gastronomia. Os alunos em sua grande maioria cursavam Bacharelado em Gastronomia na UFC. Além destes, havia dois alunos envolvidos com a gastronomia como empresários. As aulas aconteceram nos dias 20, 26 e 28 de novembro, nas terças e quintas-feiras das 9:20 às 11:00.

Diferentemente de Fabiana, Fábio e Daniel, Márcia, durante a conversação com os alunos da turma, se posicionava distante deles. Raros foram os momentos em que Márcia caminhou pela sala para se aproximar dos alunos durante as explicações ou mesmo para tirar dúvidas. A postura durante a prática docente não chegou a ser questionada por nós durante a autoconfrontação, porém, a própria estagiária teceu comentários a respeito de sua própria postura, como pode ser visto no trecho abaixo:

9:14	eu já tive professores que já passaram a aula toda sentada
------	------------------------------------------------------------

M	não escreviam nada no quadro EU ficava mais sentada porque não...tinha tanto o que escrever quando eles tinham uma dúvida sobre como escrever uma determinada palavra ou coisa do tipo eu levantava e escrevia mas eu preferia ficar sentada por que eu tinha essa liberdade com eles.
---	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vemos mais uma vez a prática de professores servindo de modelo ou justificativa para maneira pela qual os estagiários conduziram sua prática docente. A postura em sala de aula de Márcia nos fez questioná-la sobre o porquê de ela ter escolhido cursar Letras Português-Francês.

00:12	por que você escolheu cursar letras francês?
P	
M	porque eu já fazia francês fazia curso de francês em outro canto...e eu sempre gostei...da língua sempre tive curiosidade de aprender mais
P	antes de cursar letras francês você já pensava em seguir a carreira docente?
M	não nunca...
P	você pretende seguir a carreira de professora de francês?
M	de professora de francês eu creio que não porque não é tão valorizada...as pessoas dizem logo que eu dou aula por causa do glamour ou porque quero morar na França alguma coisa do tipo eu posso até seguir a carreira docente mas não em Letras não em francês...mais pro jornalismo então...alguma coisa assim muito remota mas que pode acontecer.

No trecho acima, podemos ver uma das principais causas pela pouca procura por parte de jovens quando se trata de escolher o curso a ser feito na universidade. A baixa remuneração pode ter sido um dos fatores que fizeram com que Márcia nunca tivesse pensado em seguir a carreira de professora de francês.

Acreditamos que o fato de nunca ter pensado em seguir a carreira docente contribuiu para que, ao ingressar no curso de Letras, Márcia ainda não tivesse formada uma representação de como deveria ser um professor de francês. Durante a autoconfrontação, ficou visível que o saber profissional de Márcia teve bastante influência do que foi visto na graduação. No trecho abaixo, vemos, mais uma vez, a

importância de se considerar a prática dos professores formadores como meio de compreender a prática do aluno estagiário.

01:30	pra você qual o modelo ideal de professor de francês como língua estrangeira?
P	
M	posso citar nomes?
P	pode
M	a Roberta ¹⁶⁷
P	as características dela que você vê como ideais...o professor de francês tem que ter isso.
M	quando eu cheguei aqui eu tinha um pouco de noção do francês tinha feito três semestres de de francês e eu não tive tanta dificuldade mas a Roberta é de uma paciência com os alunos ela repete quinhentas vezes se for preciso ela faz tudo da melhor maneira possível ela tenta ser muito dinâmica nas aulas ela sempre trazia alguma coisa nova que puxava a atenção dos alunos então eu acho que isso que me inspirou em como eu fui dentro de sala de aula

No trecho acima, Márcia afirma seguir como modelo em suas aulas a prática de uma professora do curso de graduação. Vemos aqui, mais uma vez, que o saber profissional construído nem sempre é exteriorizado pelo sujeito que o detém. Em outras palavras, Márcia afirma ter um modelo de professor de francês como um profissional que deve ser dinâmico e inovador para “puxar a atenção dos alunos”, mas este mesmo modelo não foi seguido por ela durante nossas observações. Ressaltamos, mais uma vez, a importância da prática reflexiva como meio de compreender a própria prática.

Mesmo com a prática de estar sempre sentada em uma posição distante dos alunos, durante a interação com os alunos, Márcia demonstrava intimidade ao falar com os alunos sobre seus gostos pessoais. Esta maneira de interagir tem relação direta com o que Márcia fala sobre uma professora de inglês que conduzia as aulas de uma forma que Márcia julgava não ser a ideal.

3:04	que eu me lembre do curso de inglês é que a professora era muito rígida não era nenhum pouco flexível não era nenhum pouco amigável
M	

¹⁶⁷ Nome fictício.

P	não foi um exemplo de modelo pra você?
M	não é um modelo que eu quero seguir

Ao falar sobre o modelo de professora que Márcia não queria seguir, ela constrói automaticamente um protótipo de professor que é maleável e próximo aos alunos.

As ações ou atos de fala constituem, pela linguagem, as relações que os falantes estabelecem entre si quando se referem a alguma coisa no mundo (a uma professora, por exemplo), em qualquer de suas três concepções (físico, objetivo, subjetivo). Esses atos de fala, em sua intencionalidade, podem ter dois propósitos distintos: propósitos perlocucionários, quando os objetivos do falante e os fins a que se propõe não derivam de conteúdo manifesto no ato de fala, ou propósitos ilocucionários, quando as pretensões do falante em sua ação de fala são chegar a algum acordo sobre o próprio sentido do que diz. O “modo original” da linguagem é seu uso em atos de fala ilocucionários, em ações voltadas para alcançar o entendimento (HABERMAS, 1990, p. 65).

Habermas diz que “através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo (ibid., 1990, p. 72).

Márcia sabe que ter uma postura rígida em sala de aula e ficar praticamente toda a aula sentada não são vistas como práticas pedagógicas aconselháveis em um curso de língua, por exemplo. A estagiária se utiliza de estratégias em seu discurso para legitimar a sua própria prática, quando diz ter tido professores que “passavam a aula toda sentados”. Para justificar o fato de conversar com os alunos sobre temas não diretamente relacionados à língua francesa, Márcia buscou mostrar uma imagem de professora íntima dos alunos, criticando a postura de professores rígidos.

Concomitantemente à divisão em três mundos, objetivo das coisas, social das normas e subjetivo dos afetos, vimos no discurso produzido pelos estagiários que há uma ação relacionada com a intenção do falante: uma ação imperativa, em que ocorrem atos perlocucionários, em que o falante causa, de alguma forma estratégica, um efeito (teleológico) sobre o ouvinte e uma ação regulativa, em que prevalecem atos ilocucionários, em que o falante realiza uma função (comunicativa) enquanto diz algo;

essa divisão é o que Habermas denomina de “mundo de sistema”, associada a um mundo objetivo, e “mundo de vida” (Lebenswelt), associada a um mundo social. Completando as relações entre intenções do falante e os três mundos, há a ação dramaturgica, na qual o falante pode expressar ante o público suas experiências privilegiadas pessoais (idem, 1989, p. 489), associada a um mundo subjetivo, como foi verificado no discurso do estagiário Fábio, ao falar de sua experiência como aluno de uma “professora modelo”.

Perguntamos a Márcia sobre uma possível influência que ela poderia ter tido com experiências fora da graduação, ou mesmo anteriores ao curso. Nossa hipótese que vem sendo defendida desde as análises dos dados obtidos no curso de mestrado se confirmou mais uma vez, como podemos ver no trecho que se segue:

4:27	<p>você acha que a formação que você teve paralelamente ao curso de letras francês serviu para contribuir de alguma forma para sua prática docente...a sua forma de agir em sala de aula como professora?</p>
P	
M	<p>eu acho que sim porque todo mundo durante o colégio na vida escolar digamos assim tem a influência de algum professor sempre leva isso e...se eu tô em letras hoje é justamente por causa de um professor meu da época de colégio que olhava pra mim e dizia Márcia tu tem que fazer letras tu nasceu pra ser professora...eu nunca vi isso pra mim eu nasci pra ser jornalista mas ele sempre disse isso pra mim...e eu acho que peguei muito desse meu professor que ele era professor de português e de literatura.</p>

Podemos perceber a presença de uma voz social no discurso de Márcia. Ao falar que “todo mundo, durante o colégio tem a influência de algum professor”, Márcia demonstra que é normal que professores influenciem seus alunos, algo que já faz parte de um consenso.

Márcia, apoiada nos valores e nas opiniões do mundo social em que se encontra inserida, mobiliza suas representações particulares acerca das regras constitutivas desse mundo, no caso, o que é ser hierarquicamente ‘subordinado’ e o que é ser hierarquicamente ‘superior’.

As experiências passadas, seja como professor seja como aluno, são carregadas para o curso de formação de professores. Representações são modificadas,

remodeladas, com o contato não apenas com as teorias que tratam da formação de professores, mas, sobretudo, com a forma pela qual estas teorias são passadas. Ao falar de sua maior influência para cursar Letras na UFC, Márcia cita um professor que a influenciou bastante (“peguei muito desse meu professor”). Acreditamos, mais uma vez, que o que é observado é muitas vezes mais marcante do que as teorias sobre ensino. É provável que Márcia tenha sido influenciada não pelas disciplinas que o professor citado lecionava, mas pela forma como ele o fazia.

Perguntamos a Márcia sobre o seu agir professoral durante o curso, se este agir foi alvo de reflexão e estudo durante a graduação.

5:50	não...digamos de ser analisado e abordado não eu não tive isso é uma coisa que eu tenho comigo não é uma coisa que a
M	universidade me passou...digamos assim, de tipo de professor de como ser professor...é algo que veio já na minha carga realmente.

Outra hipótese da qual partimos desde o início das pesquisas desta tese foi a de que raramente, senão nunca, as representações que os alunos já trazem consigo são temas de discussão durante a formação docente. Simplesmente são lançadas várias abordagens de ensino¹⁶⁸, como a abordagem comunicativa citada por Fábio durante a autoconfrontação. O reconhecimento de que existe “uma carga” que se traz para o curso de graduação é reforçado pelo trecho citado acima. Esta carga pode estar de tal forma fossilizada, que as disciplinas direcionadas à formação docente pouco influenciam na construção de um protótipo de professor de FLE. Ressaltamos, mais uma vez, que o hábito de fazer com que os alunos reflitam sobre suas próprias práticas permite que estas representações fossilizadas se tornem maleáveis de tal forma que possibilitem ao estagiário meios de superar conflitos¹⁶⁹ nos mais diversos contextos envolvendo ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

¹⁶⁸ O conceito de abordagem tem sido, várias vezes, ocupado pelo conceito de método. Não é o propósito desta tese fazer um estudo sobre as abordagens de ensino. Acrescentamos, todavia, a importância de se compreender o conceito de abordagem, pois toda a operação de ensino de uma língua-alvo fica sob sua influência, inclusive o método. Por abordagem, queremos dizer um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas”.

¹⁶⁹ Após a autoconfrontação com Márcia, já com a câmera desligada, a estagiária relatou uma situação que, para ela, foi uma experiência bastante difícil de lidar. Nas primeiras aulas do curso, um dos alunos do curso teria ligado várias vezes para o telefone pessoal de Márcia, demonstrando interesse em iniciar

Além dos quatro estagiários da UFC que tiveram suas aulas registradas e participaram da autoconfrontação, fizemos um estudo sobre o agir professoral de dois estagiários da UECE. Ambos cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Francesa.

As aulas de ambos os estagiários aconteceram aos sábados, sendo que um (João) ministrava FLE para uma turma de sétimo semestre, no horário das 8:00 às 11:00 horas, e outro (Diego) ministrava FLE para uma turma de primeiro semestre, no horário das 14:00 às 17:00.

7.5 Análise dos dados de João

As aulas ministradas por João e registradas por nós aconteceram nos dias 10 e 24 de maio de 2014. A turma do sétimo semestre era composta de 7 alunos sendo que nos dois dias em que acompanhamos as aulas não houve mais que 4 alunos em sala.

A turma de sétimo semestre foi ofertada aos concludentes do curso comum de FLE oferecido pelo NL. O curso de FLE no NL tem duração de 6 semestres, sendo que durante o período de matrícula é feita uma consulta aos concludentes para saber se há ou não a possibilidade de ofertar uma turma de sétimo semestre, que costuma ser chamado “de avançado”.

No primeiro dia de aula observada por nós, identificamos uma postura que viria ser comum durante as demais aulas, a busca pela interação com os alunos sempre se utilizando da língua francesa. Mesmo em conversas que não giravam em torno do tema a ser estudado, João incentivava os alunos a sempre usarem a língua francesa. Os próprios alunos se comunicavam entre si utilizando a língua alvo mesmo em momentos em que João estivesse ausente.

João inicia a aula falando das dificuldades em se aprender uma língua estrangeira, citando algumas como o italiano e o francês. Dialogando com dois alunos, João fala que o francês é uma língua mais complicada no que diz respeito à correspondência som e palavra, uma vez que há palavras com muitas letras que não são pronunciadas¹⁷⁰. João pergunta aos alunos sobre o que eles acham da língua portuguesa.

um relacionamento. Quando perguntamos se poderíamos fazer, também, o registro dessa história, a estagiária preferiu não realizar a gravação.

¹⁷⁰ A título de exemplo, podemos citar a palavra *eaux* (águas) = [o].

8:06	<i>et le portugais...qu'est-ce qu'on pense sur le portugais?</i> ¹⁷¹
J	
Aluno	<i>le portugais c'est la dernière fleur du Lácio</i> ¹⁷² .
J	<i>je ne sais pas cela</i> ¹⁷³

João fala da possibilidade de trazer para a sala de aula um colega africano falante da língua francesa para que os alunos tivessem a oportunidade de se comunicarem com um falante nativo. O diálogo ocorreria em um primeiro momento da aula, em que ele falaria sobre algum tema referente ao lugar de onde vem. João não lembra de qual país vem o nativo e acrescenta que seria uma boa oportunidade para que os alunos tivessem contato com o sotaque africano.

Após este momento inicial, em que João fala sobre algumas línguas estrangeiras, há explicitamente um marcador de término de um assunto e início de outro, aquele que seria o tema da aula.

16:30	<i>Bon mes élèves voilà c'est quinze minutes on COmmence.</i> ¹⁷⁴
J	

João inicia o tema falando do que foi visto na aula anterior: o tempo passado. O tema da presente aula são os indicadores de tempo. A todo momento, João se utiliza da lousa e se comunica por meio da língua francesa. Quando um aluno se comunica em língua portuguesa para tirar alguma dúvida, João o incentiva a reelaborar a pergunta em língua francesa. Foram comuns por parte de João as expressões *Pardon? En français*.

Durante nossa gravação, observamos alguns aspectos que, por vezes, tiravam a atenção do professor. A sala de aula não era climatizada, havia dois ventiladores que causavam bastantes ruídos durante as explicações. Houve momentos em que João teve de desligá-los para que as atividades de compreensão oral (bastante conhecido nos cursos como “*écouter*”) pudessem ser realizadas. As portas da sala ficavam abertas,

¹⁷¹ E o português...o que se pense sobre o português?

¹⁷² O português é a última flor do Lácio. Alusão ao soneto “Língua Portuguesa”, do poeta brasileiro Olavo Bilac. Ele escreve no primeiro verso “*Última flor do Lácio, inculta e bela*”, se referindo ao idioma Português como a última língua derivada do Latim Vulgar falado no Lácio, uma região italiana.

¹⁷³ Não sei sobre isso.

¹⁷⁴ Bem meus alunos já são quinze minutos...vamos começar.

sendo possível escutar conversas de alunos que passavam pelos corredores do Centro de Humanidades.

No segundo dia de aula registrada por nós, houve três alunos em sala. João dá início a aula com os mesmos marcadores verificados na primeira aula observada.

01:55	<i>Bon mes eleves on commence d'accord?</i>
J	

João diz que não foi possível trazer o colega africano para conversar com os alunos¹⁷⁵. A aula deste dia girou em torno de temas vistos durante o semestre, servindo, assim, como uma espécie de revisão para os exames que seriam aplicados na semana seguinte.

Utilizando a mesma metodologia, João sempre se comunica utilizando-se da língua francesa. Durante as leituras de textos presentes no material didático, João pede que cada aluno leia um trecho. Após cada leitura, faz anotações na lousa. Durante as anotações, faz questionamentos aos alunos sobre qual seria o termo a ser utilizado em determinadas frases. Os alunos se mostraram bastante participativos.

Em vários momentos, enquanto os alunos faziam as atividades propostas pelo material didático, João utilizou o notebook para buscar alguma informação que não estivesse presente no material. A cada vista na tela do notebook, João fazia anotações na lousa. A presença destes recursos digitais foi verificada, também, durante as atividades de compreensão oral, momento em que João se utilizou do celular como fonte para passar as conversações para o aparelho de som. Assim como foi verificado nas aulas da estagiária Márcia, os recursos como notebook e celular foram bastante utilizados como meio para se buscar quadros explicativos ou mesmo para tirar dúvidas durante as aulas.

A autoconfrontação realizada com João aconteceu no dia 24 de maio de 2014¹⁷⁶.

¹⁷⁵ O motivo seria a greve do IFCE, onde o africano estudava. Dessa forma, João não pôde encontrá-lo durante a semana de greve.

¹⁷⁶ No mesmo dia em que foram realizadas as avaliações finais. Neste dia, João teve de aplicar as avaliações também com alunos de outro estagiário, que estava doente e não pôde estar presente. As avaliações terminaram às 11:10 da manhã. Às 11:20 iniciamos a autoconfrontação.

Utilizando as mesmas perguntas feitas aos outros estagiários, com o objetivo de incentivar a produção discursiva de João, perguntamos a ele sobre o motivo de ter escolhido cursar Letras Francês.

0:09	olha bem sinceramente...é parecido com a minha história com o francês...eu até hoje não sei porque que eu entrei no curso de francês...tinha uma vontade de aprender o idioma...e...acabei fazendo curso de francês na casa de cultura...quando eu terminei em 2009 foi a mesma época que eu fui fazer o vestibular e eu fiz ufc uece cefet...então...que eu vi na uece..eu olhei..dá...o que eu gostaria de fazer era o francês...pronto aí foi meio que de paraquedas que eu fui fazer francês.
J	

O trecho acima confirma uma de nossas hipóteses, a de que dificilmente um aluno que sai do Ensino Médio presta vestibular ou mesmo participa do ENEM buscando uma vaga em um curso de licenciatura em língua estrangeira já pensando em seguir a carreira docente. O Curso de Letras Francês passa a ser visto com algo que se faz sem saber ao certo como se chegou lá (*aí foi meio que de paraquedas que eu fui fazer francês*). É normal haver estudantes cursando Letras Francês simplesmente por gostarem da língua, deixando, assim, a carreira acadêmica de lado.

João se utiliza de um modalizador intersubjetivo (*sinceramente*), expressando um sentimento frente ao pesquisador com relação ao conteúdo da pergunta feita. Este modalizador estabelece uma suposta equivalência de papéis entre o estagiário e o pesquisador, fazendo com que aquilo que está sendo dito esteja revestido de verdade. Não saber o porquê de ter iniciado um curso de graduação é, no mínimo, estranho tomando por base o senso comum. O emprego do modalizador *sinceramente* atua como preparativo ao que João iria declarar (*eu até hoje não sei porque que eu entrei no curso de francês*).

Perguntamos a João se ele já pensava em seguir a carreira docente antes de cursar Letras Francês.

1:30	não necessariamente...porque...assim já tenho um curso técnico no CEFET ¹⁷⁷ ...já trabalhava com informática...mas mesmo assim desde aquela época eu já tinha...vamos dizer que sim...facilidade maior pra dar aula pra explicar...fazer seminário...quando entrei na uece pensei ah eu fui aperfeiçoar isso...
J	

¹⁷⁷ Atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

No trecho acima, vemos que a experiência na área da informática contribuiu para que João tivesse facilidade para lecionar. Temos, aqui, um exemplo de experiência anterior ao curso de Letras, advinda de uma área não relacionada à formação de professores, que trouxe um saber que João pôde se utilizar durante o seu agir professoral. São enunciados como esse que nos fazem pensar sobre fluidez que o termo saber professoral pode ter. Se entendermos que este saber é aquele mobilizado pelo professor durante o seu agir professoral, então temos que o saber professoral é composto por saberes não necessariamente ligados à área pedagógica. Em outras palavras, a morfogênese do agir professoral não seria o reflexo apenas dos estudos dos documentos prescritivos estudados por Bronckart, mas um o resultado do contato das representações dos professores em formação com as mais diversas representações advindas de áreas muitas vezes não consideradas pelos estudiosos da área de formação de professores.

Formações discursivas produzem e são o produto de enunciados que formam uma certa regularidade. Porém, não são descartados os contatos entre enunciados de formações discursivas diferentes. Daí podemos compreender a possibilidade de experiências em uma área como a informática serem importantes para o agir professoral em uma sala de aula de FLE, por exemplo.

João é enfático ao dizer que pretende seguir a carreira docente como professor de francês.

1:52	pretendo..agora a gente tem até um currículo novo de português e francês mas eu pretendo seguir a carreira de professor especificamente de francês.
J	

Ao falar sobre o modelo de professor de francês como língua francesa, percebemos no discurso de João a presença de uma voz socialmente conhecida que define o protótipo de professor.

02:00	olha...eu acho que tem que ser basicamente um apaixonado e não parar de estudar de não achar que sabe de tudo e continuar progredindo no seu próprio conhecimento antes de passar para os alunos e claro sempre sendo responsável.
J	

Temos acima a ideia de que o professor de francês deve ser responsável, estudar e ter paixão pelo idioma. Estas características são socialmente aceitas quando se fala da profissão de professor. Perguntamos, então, se com estas características o professor de francês teria alguma ou algumas peculiaridades que o diferenciavam das demais línguas.

2:30	já estudei inglês já estudei espanhol e já estudei francês...acho que muda um pouco só a abordagem quanto à língua tomando como referência a matéria porque não tem como não fazer essa diferença então a atuação do professor vai variar com o conteúdo que ele tá apresentando acho que não...de língua pra língua acho que isso não muda tanto não.
J	

Como um dos nossos objetivos nesta tese foi estudar a influência de outros contextos para o agir professoral dos estagiários, perguntamos a João sobre uma possível influência sofrida de outros cursos, até mesmo da época anterior à graduação.

03:09	you acha que cursos paralelos ou mesmo a sua formação antes de cursar letras francês ajudou de alguma forma a sua prática em sala de aula?
P	
J	com certeza...com certeza como eu já disse essa experiência no cefet que eu precisava apresentar seminários eu precisava explicar outras coisas a própria vivência como técnico em informática a utilização de ferramentas isso tudo eu tento trazer pra sala de aula...todas essas ferramentas...facilidade que eu tenho com informática eu tento trazer também pra sala de aula e incrementar modificar e até melhorar as minhas aulas.

Como já havíamos dito anteriormente, saberes adquiridos de outras formações discursivas podem ser utilizados em outras formações discursivas, como, por exemplo, na pedagogia. No trecho acima, vemos a importância da autoconfrontação para a compreensão do agir professoral em sala de aula. Baseados apenas nas observações em sala de aula, não teríamos meios de identificar como a experiência como técnico em um curso de informática pôde estar presente no agir professoral de João.

Para João, os saberes científicos, aqueles adquiridos por meio de leituras realizadas durante o curso de formação, foram de suma importância para o seu agir

professoral. Nosso objetivo era avaliar o grau de importância dado por João às leituras realizadas durante o curso e também às observações de professores da graduação ou mesmo daqueles de cursos de FLE (observações necessárias para a elaboração dos relatórios de observação para a disciplina de Estágio de Observação).

03:53	pra você o que foi mais importante em sua formação...observar a prática docente de outros professores...ou a leitura teórica sobre ensino de língua estrangeira?
P	
J	os dois foram bastante importantes...mas eu acredito...que pra mim foi mais...mais...a base mesmo veio da teoria da cadeira de teoria de ensino de língua francesa em que a gente já tem a convivência com o método tanto como aluno e na cadeira a gente começa a ter a visão do professor então...acho que quando a gente foi pra visualização mesmo...prática eu pelo menos...eu já tinha a referencia teórica então acho que ela foi muito mais ela contribuiu muito mais do que a própria observação.

Temos, então, que para João, a leitura teórica sobre ensino de língua foi mais importante que as observações realizadas. Porém, no seguinte trecho, podemos identificar a influência de outros professores que serviram de modelo para o agir professoral de João. Assistindo a um trecho de uma aula ministrada por ele, João fala sobre sua postura diante dos alunos.

04:53	a sua postura em sala de aula é comum a outros professores de francês?
P	
J	sim...sim...alguns me tomam como muito rigoroso mas eu vejo professores mais rigorosos que eu outros que são mais amigos dos alunos mas eu acho que a postura de todos os professores daqui são bastante semelhantes.

Tomando por base o que foi dito acima por João, o agir do professor em sala de aula, ou seja, no seu trabalho, é interpretado e avaliado não apenas por seus alunos, mas, também, por observadores externos, participantes, ou não, presentes em sala de aula. As representações desse agir, conforme registradas durante a autoconfrontação, são, na verdade, representações de suas maneiras de agir sala de aula na realização de tarefas típicas da profissão, tais como, por exemplo, a tarefa de ensinar gramática. Isso nos leva a crer numa representação dos gêneros de atividade (CLOT, 1999), no seu sentido mais amplo, 'ensino de língua estrangeira' ou 'aula de língua estrangeira' e

numa representação do estilo singular de ensinar de cada um dos professores observados.

Segundo o ISD, a todo momento participamos das avaliações sociais, aplicamos critérios coletivos de avaliação e julgamos a pertinência do agir dos outros, em relação ao mundo físico, social e subjetivo (BRONCKART, 2007, p. 43). A prática dessas avaliações nos leva a perceber que também somos avaliados, e, desse modo, vão sendo desenvolvidas representações e valorações em relação às características de nossas próprias condutas, em relação às condutas dos outros, e, também, representações acerca dos efeitos dessas condutas sobre o meio. Assim sendo, o ser humano acaba por aplicar, a si mesmo, as representações que constrói sobre os diversos papéis sociais, o que contribui para a sua constituição como pessoa humana e agente responsável por suas ações.

Temos que o agir dos estagiários envolvidos na pesquisa ao ser objeto de observação por nós, participantes das aulas, é também avaliado, o que pode ser constatado nos discursos produzidos durante a autoconfrontação,

Esse processo de observação-avaliação influencia o crescimento e o desenvolvimento desses futuros profissionais que, no caso dos dados analisados, são, eles mesmos, também professores de língua estrangeira. Os estagiários trazem, portanto, representações já cristalizadas sobre o agir de um professor de línguas em sala de aula; são confrontados com outros modos de agir que possivelmente se originam de outras representações, e, naturalmente, avaliam esse agir. Isso contribui para seu próprio desenvolvimento como pessoa e, também, como profissional.

Mais adiante em nossa autoconfrontação, João falou mais sobre os modelos de professores que teria utilizado durante o seu agir professoral. Em determinados momentos, João justificou a sua postura citando professores seus da graduação e também dos cursos de FLE.

05:30	fazendo uma comparação ao curso de francês já que eu tô dando aula de francês acho que é natural você ter como base as aulas que
-------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

J	você teve na época de aluno então tive bons exemplos na casa de cultura de professores que exigiam bastante isso foi inclusive uma das professores que me fez aprender mesmo o francês foi o que puxava muito da gente cobrava exercício cobrava tarefa cobrava prova presença participação então eu tento trazer isso também para os meus alunos ser bem exigente com eles mas não querendo dar nota baixa pra eles querendo que eles fiquem de recuperação não mas é tentando fazer um esforço para que eles aprendam mais para que eles se esforcem mais e também tive outros exemplos de semestres em que a professora era mais maleável era mais amigável então às vezes eu tento conciliar esse clima mais amigável com esse clima mais exigente em sala pra não ficar esse clima nem oito nem oitenta então eu tento criar esse meio termo...exigir sem ser ditador.
---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

As representações utilizadas durante o agir professoral dos estagiários em sala de aula são fruto de variadas formações discursivas. Carneiro e Leurquin (2011) salientam a importância de se considerar os ambientes familiares, por exemplo, como contextos formativos.

No quadro das ações formativas, sejam elas familiares, escolares ou de qualquer outra espécie, são desenvolvidas ações de formação ou de educação. A pessoa vai, portanto, se constituindo no decorrer de um longo processo de aprendizagem social, em que vai se introduzindo nas redes conversacionais, nas configurações de acordos e desacordos de desejos e emoções impulsionadoras das ações práticas “semiotizadas”. (CARNEIRO; LEURQUIN, 2011)

Percebemos, durante as aulas observadas por nós, que João teve uma postura bastante formal diante dos alunos. Em outras palavras, não observamos momentos de descontração, como os que foram vistos durante a prática dos outros estagiários já citados nesta tese. Perguntamos, então, a João, sobre como ele avaliou a sua relação em sala de aula com os alunos.

05:50	como essa turma ela só tem 4 alunos frequentes...então eu trazia eles mais perto de mim...se torna um ambiente mais amigável
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

J	porque a gente já conversa bastante...fora de sala também então acaba que a aula se torna um clima mais intimista eu tiro mais dúvidas deles de outros termos do que propriamente de conteúdo...a explicação não totalmente em francês porque tem pontos em que mesmo eles estando no último semestre...teoricamente num nível muito mais avançado mas são questões que só na língua materna você pode entender às vezes eles têm problema na língua materna então...na aula de francês então eu recorro a exemplos em português...então com essa situação bem mais...íntima vamos dizer assim a aproximação do uso do quadro eu não uso o quadro inteiro eu só uso uma parte porque eu tô me concentrando naquele ponto ali (aponta para a tela do computador) então todas as atenções são para aquele ponto...e eu tenho mais liberdade pra ser menos formal com eles em algumas situações.
---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Um ponto importante verificado na turma de João foi a quantidade de alunos que frequentavam regularmente as aulas. Normalmente, nos primeiros semestres do curso de FLE há turmas com mais de 20 alunos, não importando o horário da turma. Nos semestres seguintes, é comum haver um índice considerável de abandono e trancamento de curso. Assim, geralmente nos últimos semestres do curso, há pouco mais de dez alunos em cada turma, sendo que durante nossa coleta de dados, chegamos a identificar turmas de sexto semestre com sete alunos.

Esta mudança no que diz respeito ao número de alunos no decorrer do semestre faz com que o professor tenha de reformular certas atividades programadas no início do curso. Aliados ao fator abandono/trancamento de curso estão a assiduidade e pontualidade dos alunos que frequentam as aulas, fatores que dificultaram o planejamento do curso.

07:24	houve algo que você queria fazer mas não fez.
P	
J	sim porque pra formar essa turma precisava de dez alunos dez se matricularam mas só ficaram quatro...então eu faço um plano eu imagino todo um semestre pra dez alunos e tem situações tem trabalhos tem atividade em que eu fico meio impossibilitado de fazer porque eu só tenho quatro...ou também a questão dos atrasos dos alunos então eu tô aqui planejo a minha aula pra começar às oito e o primeiro chega aqui às oito e quinze...então esses pequenos incidentes que acabam se tornando meio imprevistos em minha aula

Vemos que há diversos fatores extraclasse que se refletem no agir professoral dos estagiários. A falta de assiduidade e pontualidade faz com que os estagiários modifiquem seus planos iniciais de aula. Dessa forma, as gravações das aulas refletem apenas o trabalho efetivamente realizado pelos estagiários, enquanto que o trabalho real, incluindo o que eles fariam em sala de aula, mas não fizeram, só pode ser identificado em sua completude no momento da autoconfrontação, uma vez que as suas angústias e vontades vieram a tona.

7.6 Análise dos dados de Diego

O segundo estagiário de Letras Francês da UECE a ter suas aulas registradas por nós foi Diego. As aulas aconteceram nos dias 10 e 24 de maio de 2014. Tinham início às 14 horas e término às 17 horas. Assim como a turma de João, a turma de Diego tinha apenas um encontro por semana (aos sábados).

Diferentemente da sala de João, a sala de Diego era climatizada. Porém, o ar-condicionado causava muito ruído e por vezes tinha de ser desligado durante as atividades de compreensão textual. Como a sala tinha janelas e porta fechadas, os alunos e o próprio estagiário se queixavam do calor¹⁷⁸.

Assim como foi visto no início das aulas de João, Diego se utilizou de expressões com objetivo de marcar o início de cada aula.

15 :00	<i>alors ils sont quatorze heures et vingt-deux...on a deux quatre</i>
D	<i>cinq élèves...on commence</i> ¹⁷⁹ .

Parece comum a utilização de frases-modelo com o objetivo de separar o discurso que não faz parte do curso com o início da aula propriamente dita. Houve momentos em que estagiário e alguns alunos conversavam sobre temas da prova e até mesmo em francês. Porém, a utilização de expressões como “vamos começar” dá a entender que o que foi dito antes não pertencia ao contexto de aprendizagem. Identificamos aí a necessidade de seguir um modelo pré-estabelecido, onde conversas

¹⁷⁸ O grande ruído do ar-condicionado dificultou nossa identificação dos dados. Tivemos de ser bastante atentos para, em meio ao ruído, identificarmos as falas do estagiário e dos alunos.

¹⁷⁹ Então já são catorze horas e vinte e dois...temos dois quatro cinco alunos...vamos começar.

descontraídas, mesmo que sejam em língua francesa, não são consideradas como práticas pedagógicas.

Durante as explicações, Diego se utilizou bastante da lousa, questionando os alunos sobre qual seriam as respostas das atividades propostas pelo material didático. A disposição das cadeiras na sala de aula proporcionou um espaço que possibilitou Diego de ir até às carteiras dos alunos para tirar possíveis dúvidas.

Outro ponto que verificamos durante as aulas e julgamos importante relatar aqui foi a utilização de aparelhos eletrônicos como auxílio para as aulas. Por vezes, Diego se utilizou do seu *smartphone* para retirar modelos e escrevê-los na lousa.

No primeiro dia de observações, Diego fala aos alunos sobre os parâmetros dos exames que eles farão duas semanas depois. Posteriormente, os alunos fazem a leitura de um texto do livro didático utilizado no curso. Cada aluno lê um parágrafo do texto. Durante as leituras, Diego faz algumas correções no que diz respeito à pronúncia de alguns sons¹⁸⁰, caminhando bastante pela sala.

Na maior parte do tempo, durante as explicações, Diego se utiliza da língua francesa para se comunicar com os alunos. Quando surgem algumas dúvidas, Diego busca, por meio de gestos, explicar o sentido de determinadas palavras. Quando os alunos não compreendiam os gestos, Diego se utilizava da língua portuguesa.

O livro didático utilizado foi o *Écho*¹⁸¹. O tema da aula girou em torno do presente e do passado composto (*passé composé*). Houve atividades de identificação de verbos que estivessem no presente ou no *passé composé*. A cada atividade proposta, Diego dava aos alunos cinco minutos para que resolvessem as atividades.

Em um momento da aula, Diego sorteou os temas para a avaliação oral que seria realizada duas semanas depois. Cada aluno deveria assistir ao filme “O fabuloso destino de Amelie Pulain” e falar sobre o personagem sorteado. Os alunos que não tinham o filme levaram aparelhos de armazenamento como HD, CD e DVD para que Diego o copiasse. Eles teriam, também, de descrever uma cena do filme, tudo devendo ser feito em língua francesa.

¹⁸⁰ Com o ar-condicionado desligado.

¹⁸¹ O método ÉCHO é baseado nos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CECR) e nos exames do DELF. Nele, há suportes adicionais oferecidos, como CD, um Caderno Pessoal de Aprendizagem, com exercícios, livreto de correção e material de preparação ao exame DELF, e um Site de Complementação de Estudo, com atividades e recursos pedagógicos online.

O segundo dia de aula registrada por nós foi dedicado aos temas que cairiam nas avaliações que seriam realizadas uma semana depois. Das 14:00 às 14:15, Diego conversou com os alunos sobre temas não direcionados ao estudo da língua francesa, provavelmente com o objetivo de dar mais tempo aos alunos que ainda não haviam chegado em sala de aula para que não perdessem alguma explicação referente às avaliações. Diego diz que está com bastante dor de garganta e que havia tomado remédios, graças aos quais a sua presença naquele momento foi possível¹⁸². Após esta conversa inicial, verificamos, mais uma vez, a presença de uma expressão marcadora de início da aula.

10:00	então vamos lá <i>bon...la semaine dernière on a commencé a faire une révision du contenu</i> ¹⁸³ .
D	

Dos vinte alunos matriculados, sete estavam presentes no início da aula. Diego faz um estudo dos principais temas vistos desde o início do semestre até o presente momento. A cada capítulo visto no material didático, Diego anota na lousa os possíveis temas que estariam presentes nas avaliações.

A autoconfrontação foi feita no dia 31 de maio de 2014 na mesma sala onde Diego ministrou as aulas do curso. Buscando seguir a mesma sequência de perguntas realizadas aos outros estagiários participantes desta pesquisa, perguntamos a ele qual o motivo de ter decidido cursar Letras Francês.

00:08	ihh isso é uma história antiga...basicamente porque eu tinha eu sempre tive uma grande...uma grande vontade de estudar francês...desde os doze anos de idade então acho que pra mim foi meio que um caminho natural..quando eu fui fazer faculdade eu queria ser professor...a minha primeira graduação foi no Rio então como português e francês e acho que o francês foi também uma consequência natural por eu estudava francês desde muito garoto....já pensava em seguir a carreira docente...sou de uma família de professores...a família me influenciou bastante a seguir essa carreira mesmo filho de professores tios professores meus dois irmãos são professores de áreas diferentes mas também são professores então acabei sendo.
D	

¹⁸² A necessidade de falar baixo por conta da dor de garganta fez com que o ar condicionado fosse várias vezes desligado.

¹⁸³ Na semana passada começamos a fazer uma revisão do conteúdo.

No trecho acima, vemos a influência que Diego teve por vir de uma família composta por professores. O contado com enunciados produzidos em um ambiente familiar composto basicamente de professores influenciou Diego a seguir a carreira docente, mesmo que a área escolhida tenha sido diferente da que seus familiares haviam escolhido.

Segundo Bakhtin, o discurso de um sujeito é sempre permeado pelo discurso de outros sujeitos e se tivéssemos a possibilidade de ter mais consciência sobre essas vozes que permeiam nosso discurso poderíamos nos entender melhor. Essa visão coloca a linguagem como caminho para a construção conjunta de significados e negociação de conceitos, tornando a análise do discurso também parte importante desse processo. O discurso de Diego está permeado de discursos de outras formações discursivas que não aquelas ligadas diretamente ao universo acadêmico. Percebe-se, neste caso, um importante papel da família que, por meio de enunciados produzidos, influenciou Diego a seguir a carreira docente. Compreender o porquê de ter escolhido a profissão de professor é importante para o profissional, uma vez que esta reflexão traz informações sobre o próprio agir do professor em sala de aula (como a maneira de conversar com os alunos atendo-se às diferenças de idade, por exemplo).

Julgamos normal, então, Diego aspirar à carreira docente após a conclusão do curso.

01:20	então você pretende seguir a carreira de professor de francês?
P	
D	de francês e de português...certo na federal fluminense quando já era formando eu vim pra cá...e lá era dupla habilitação...então eu pretendo voltar pra lá agora no final desse ano pra terminar o meu grau em português e com o francês aqui eu volto pra lá e fico com as duas línguas.

Ao ser perguntado sobre qual o modelo ideal de professor de francês, Diego segue a mesma ideia de nós ao considerar o gênero aula como comum em diversas áreas.

01:53	eu acho que o professor de língua francesa não só de língua francesa mas de língua estrangeira ele tem que primeiro...acima de qualquer coisa...tem o mesmo dom sobre a língua materna e
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

D	sobre o ensino de língua materna eu acho muito importante também porque ele tá lidando com o público de língua estrangeira ele é muito diversificado ele tem que ter esse suporte metalinguístico gramatical da língua materna pra poder lidar com essas esses conceitos em língua estrangeira que muitas vezes você vai ensinar o aprendiz de língua estrangeira ele vai ter que saber o que é que é uma oração subordinada em língua estrangeira...e às vezes ele não sabe lidar com essa língua em português ele tem que ter um domínio muito grande daquilo que ele realmente o domínio da linguagem além de saber lidar com conhecimento estar sempre se atualizando se adequando ao tempo em que ele vive né não adianta nada chegar no século XX dando aula de gramática como antigamente.
---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Diego ressalta a importância de antes de lecionar uma língua estrangeira ter conhecimento da estrutura da própria língua materna de modo que seus alunos estejam preparados para conceitos próprios à língua estrangeira. Estamos de acordo que o saber advindo do estudo de língua materna seja importante não só para aprender outra língua, mas, também, fundamental para que o agir professoral em sala de aula de língua estrangeira seja desempenhado sem grandes percalços, principalmente quando se trata de uma aula de gramática descritiva.

Apesar de relatar características que o professor de língua estrangeira deve ter, Diego assume que há particularidades no tocante à aula de língua francesa, tendo até mesmo a carga horária semanal como ponto importante a ser considerado.

03:32	acho que dentro da nossa realidade...o professor de francês...ele se difere um pouco de alguns outros...como o inglês e espanhol
D	por conta do público alvo dele...normalmente o aluno de francês não está estudando sob obrigação...o aluno de inglês quase sempre está o de espanhol quase sempre está...então o aluno de francês ou é por uma demanda acadêmica ou faz porque gosta. O aluno de francês que estuda numa instituição particular ele faz porque gosta.

Diego assume que o professor de francês possui representações diferentes das representações de professores de inglês, por exemplo. Como já falamos, utilizamos nossas representações para agirmos no mundo. Estas representações possuem a capacidade de modificar e serem modificadas pelos enunciados presentes nas mais variadas formações discursivas. Acreditamos que os mundos de Habermas influenciam diretamente na forma como estes enunciados são produzidos. Um bom exemplo desta

mudança, como já foi exposto nesta tese, é a alteração do papel social de professor para aluno no momento da autoconfrontação. Esta alteração se reflete no discurso dos estagiários, com a utilização de modalizadores característicos da voz subjetiva, por exemplo. Carneiro e Leurquin (2011) atentam para a importância do estudo das representações no estudo do discurso de professores.

A representação não é a construção de imagens mentais, mas de processos psíquico-semióticos de alinhamento entre o mundo físico e o mundo psíquico (nas suas dimensões sociais e individuais). Elaborar representações é colocar em marcha ideias, critérios de validade, conceitos, crenças e fazer uso destes processos nas práticas humanas. Somos instados a representar sempre, pois temos de agir coletivamente, fazer sentido coletivamente.

Como já havíamos dito, Diego buscava se comunicar com seus alunos sempre utilizando a língua francesa. Perguntamos a ele sobre o que pensava dessa prática de estar a todo momento instigando os alunos a se comunicarem em língua francesa, mesmo se tratando de um semestre inicial.

05:30	uma coisa que eu gostei e funciona bastante principalmente com aluno <i>debutant</i> é quando você fala muito em português eles acabam não articulando tão bem mesmo que eles não falem muito em francês eles precisam escutar muito mesmo que eles não articulem a fala de uma maneira muito produtiva eles vão estar em contato com a língua de alguma forma...eles precisam o máximo de contato possível...eles só têm esse dia...eu não posso abrir mão de falar francês com eles...eu sempre tenho uma relação muito aberta com eles justamente por essa falta de tempo...eles têm contato comigo pelas redes sociais...eles só têm essas três horas pra falar e ouvir em francês...a gente sempre tenta se comunicar em francês mesmo pelas redes sociais...uma coisa que eu sinto falta também em relação ao tempo é de dar uma assistência mais pessoal a cada um em sala...por exemplo tem cursos que são duas três vezes por semana mas três horas de aula num sábado pra dar conta de tudo...às vezes eu acho eu sinto falta dessa coisa mais pessoal.
D	

No trecho acima, podemos ver uma reflexão crítica a respeito do tempo disponível para que os alunos possam interagir utilizando a língua francesa. Diego salienta, também, a necessidade de estar mais próximo aos alunos para dar as devidas assistências, tendo as redes sociais como meio de complementar o tempo disponível para o ensino.

Nos tempos atuais, não se pode deixar de lado o papel das redes sociais como meio de aproximação do professor com seus alunos. Apesar de não estar expressa em documentos prescritivos, esta relação extraclasse se torna de fundamental importância, uma vez que geralmente os cursos de FLE disponibilizam quatro horas de aula por semana. No caso da turma de Diego, todas as horas foram concentradas apenas no turno da tarde aos sábados.

Ao expormos um trecho de uma aula ministrada por Diego, pedimos a ele que tecesse comentários a respeito da própria postura em sala de aula. Vemos que, além do tempo reduzido para as aulas, houve a dificuldade em desenvolver certas atividades em sala de aula que necessitavam de aparelhos de vídeo e som, uma vez que houve muito ruído em sala de aula devido às condições do ar-condicionado. No trecho abaixo, Diego faz uma comparação da sua postura em sala de aula com a de seus colegas que também ensinam francês no NL.

08:00	dentro de alguns colegas que eu observo sim não vou dizer que é uma coisa geral mas aqui no núcleo há uma tentativa de dinamizar a comunicação com os alunos justamente pra reduzir essa falta de tecnologia presencial se os professores tivessem mais tecnologia...ar-condicionados menos barulhentos...quadro digital
D	recursos de vídeo a gente não precisaria falar tanto a gente não precisaria ficar tão preocupado em ser por si só dinâmico porque a aula já seria por si só mais dinâmica então a gente tem que compensar barulho a gente tem que compensar...olha só (aponta para o vídeo)...a gente ouve mais barulho...então chega um ponto em que você está aqui e outro aluno fala e você não ouve então a gente tem que desligar o ar-condicionado...se desligar por muito tempo tem a sensação do calor então...dentro dos colegas a gente sempre tenta fazer com que a coisa seja realmente a mais dinâmica possível e compensar os problemas que a gente está tendo.

No trecho acima, verificamos, por um lado, as ações teleológicas, nas quais os atos de fala são instrumentalizados, com propósitos estratégicos/instrumentais, que representam a intenção de Diego, em ações orientadas para o sucesso e, por outro, as ações comunicativas que têm a intenção de argumentar sobre o sentido do que é dito, com propósitos comunicativos. O possível insucesso de Diego durante o seu agir professoral pode ser o resultado de fatores como os ruídos produzidos pelo ar-condicionado, pela falta de tecnologia a serviço do professor.

Quando perguntado sobre alguma influência de professores para o seu agir professoral em sala de aula, temos mais um exemplo de como os professores podem servir de exemplo seja negativamente ou mesmo como modelos de como deve ser feito em sala de aula.

10:00	acho que...a gente sempre sabe...quando a gente tá querendo ser professor a gente...foca em alguém eu vou fazer ou em alguém eu não vou fazer...eu acho que não vou fazer...né? em relação a outras formações eu acho essencial...você tá na faculdade...você vai dar aula você precisa de mais suporte centro você precisa por exemplo eu já dei aula pra adolescentes o que é que é dar aula pra adolescente vai fazer um curso voltado pra adolescente...você pode até não gostar do curso mas alguma coisa você vai ter...vai fazer uma formação de professor on-line pra você saber como é que você vai lidar porque essa ferramenta em sala...mesmo que não use a ferramenta em sala mas você tem mais recurso...qualquer formação extra pra enriquecer o seu repertório de recursos é válida mesmo que no final desse curso extra você não tenha gostado muito mas é sempre válido...é o ponto essencial de qualquer docência...aprender pra ensinar.
D	

A formação complementar a que Diego se refere possibilitou o enriquecimento de seu repertório para o agir professoral. Em boa parte desta tese, temos defendido que complementarmente aos estudos realizados na graduação, há outras formações discursivas que auxiliam ativamente o agir professoral em sala de aula. Cursos técnicos de ensino a distância e cursos voltados para o público jovem possibilitaram a Diego saberes necessários para suprir possíveis dificuldades geradas no decorrer do curso. Assim como Diego, entendemos que “qualquer formação extra é válida”, servindo como exemplo do que pode ser feito em sala de aula, ou mesmo trazendo exemplos de posturas de professores que não devem ser seguidas durante o agir professoral.

Nem tudo o que é visto em sala de aula é fruto dos saberes adquiridos durante a graduação. O agir professoral dos estagiários¹⁸⁴ é uma mescla de saberes advindos de diferentes formações discursivas que são mobilizados de acordo com cada necessidade.

¹⁸⁴ Havendo a possibilidade de se considerar, também, o agir professoral de professores já experientes.

A atividade linguageira sobre o ponto de vista da sua dimensão representativa está sempre em redefinição, isto é, a cada interação relacionada àquela atividade, novas significações são adicionadas às representações anteriormente estabilizadas, provocando dinâmicas de atualização e de conservação (confirmação) dessas representações, que não se constituem em conceitos fixos, mas em construtos ativos, vivos, em constante movimento entrópico. (CARNEIRO; LEURQUIN, 2011)

Acreditamos que a principal contribuição de outras formações discursivas (que não aquelas ligadas diretamente à formação de professores) está direcionada mais à postura do professor em sala de aula, à maneira pela qual interage com os alunos. As observações realizadas enquanto aluno são fundamentais para que este mesmo aluno siga ou não determinadas posturas em sala de aula. Perguntamos a Diego se as observações realizadas não apenas durante a disciplina de Estágio de Observação, mas também, durante aulas de professores tanto da graduação como de cursos paralelos ou mesmo da época da escola contribuíram para o seu agir professoral da mesma forma que os estudos teóricos realizados durante o curso de Letras.

13:00	ambos...você...a gente...é perceber a teoria sendo praticada...perceber a prática com elementos teóricos...certo as duas coisas andam juntas as vezes você tem um professor que ele é muito dinâmico que ele é muito bom tem uma comunicação ótima...mas você percebe que tá faltando alguma coisa e essa coisa é o embasamento teórico didático teórico e às vezes você tem um professor que ele é muito teórico e falta um certo traquejo de lidar com o público então eu acho que essas coisas andam juntas...e a observação é muito importante...às vezes você vê algo que um professor fez e não deu certo e resolve não fazer ou o que fez que deu certo e acaba fazendo também.
D	

No trecho abaixo, podemos identificar uma crítica que Diego faz ao ensino público no Brasil, refletindo diretamente em seu agir professoral, já que houve atividades planejadas que não puderam ser desenvolvidas por conta de fatores extraclasse como o calendário e questões que dizem respeito à estrutura da instituição, como aparelhos de som que falham.

14:45	aqui nessa turma aconteceu de eu ter planejado contando que eu fosse ter uma determinada resposta da turma mas essa
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

D	resposta não aconteceu aí eu parti pro plano B...parti pra uma outra atividade...as vezes você ia usar o som e o som falhou...já teve vez que o som falhou e eu tive de trazer o violão pra cantar...mas tem que ter sempre um plano B...de vez em quando o que você planejou não funcionou e de vez enquanto são os aparelhos...mas eu acho que quanto mais eu me senti prejudicado foi a questão do calendário...o calendário ficou muito exprimido...mas...são as vicissitudes do ensino público acadêmico do Brasil.
---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fazendo um estudo do discurso produzido pelos seis estagiários que participaram desta pesquisa, temos que boa parte das vozes identificadas durante as autoconfrontações dizem respeito à voz subjetiva. Acreditamos que a metodologia aplicada para a coleta de dados tenha contribuído para o predomínio da voz subjetiva, uma vez que, ao falarem sobre determinados momentos de suas vidas, os estagiários tomaram para si a responsabilidade pelo que estava sendo dito. No entanto, a voz social também se fez presente.

A voz de personagens foi identificada em momentos de referência a discursos de outras pessoas, como no caso de Márcia: “um professor meu da época de colégio que olhava pra mim e dizia Márcia tu tem que fazer Letras tu nasceu pra ser professora”.

O fato de o estagiário estar desempenhando um papel social de professor pôde contribuir para o predomínio da voz subjetiva, uma vez que para conduzir uma aula os estagiários precisaram desempenhar o papel de detentor do fluxo de poder, ao estabelecer tarefas e gerenciar os turnos de fala. Já no momento da autoconfrontação, em muitos momentos, a voz subjetiva deu lugar à voz social. O papel social de professor é deixado de lado para que o papel de aluno que está participando de uma pesquisa se faça presente. A insegurança em algumas afirmações pôde ser identificada na utilização de expressões como “eu acho”.

Quanto aos tipos de discurso presentes nesse texto, todo ele é caracterizado pelo discurso interativo, revelando um mundo discursivo cujas coordenadas são conjuntas à situação de interação e cujos parâmetros de ação são implicados no conteúdo temático (BRONCKART, 1996). Assim como evidenciado em Lousada (2006), imbricados nesse tipo de discurso geral, é possível identificar vários momentos de relato interativo, quando o mundo discursivo é situado em outra origem espaço-

temporal, particularmente no dia de realização das aulas e suas gravações. Também há pequenos trechos que podem ser caracterizados como discurso teórico, nos quais a análise do agir é feita de maneira autônoma. A distribuição desses tipos de discurso no decorrer do texto pode ser relacionada às figuras de ação nele representadas. Há uma predominância da figura que pode ser identificada como ação ocorrência, caracterizada, por Bulea (2010), pela predominância do discurso interativo. Entretanto, na presente pesquisa, a análise dos dados indica que essa figura de ação pode também ser caracterizada pelo relato interativo. Essa relação pode ser consequência do procedimento utilizado para geração de dados, que solicita um olhar retrospectivo sobre um agir específico, mas ainda contíguo à situação de textualização. Desse modo, se, por um lado, acontece uma ancoragem do texto em outra origem espaço-temporal, por outro, esse tempo passado permanece próximo e acessível à situação de produção linguageira, já que parece também fazer parte das atividades da disciplina de Estágio Supervisionado.

Com relação às dimensões do agir representadas nos discursos dos estagiários, percebe-se a evocação de razões para o agir (seguir o que estava estabelecido no livro didático), capacidades ligadas ao agir professoral (não ter dado a explicação conforme gostaria), assim como das condições de realização da tarefa (o calendário reduzido). Ainda assim, as ações dos estagiários parecem ser representadas por eles como dependendo principalmente de sua própria capacidade e não da situação externa.

No próximo capítulo, trazemos as conclusões de toda a pesquisa realizada, incluindo uma sugestão de abordagem para o curso de formação de professores, considerando a história de vida dos alunos como ponto importante para a compreensão do agir professoral.

8 CONCLUSÕES

A análise das condutas verbais e não verbais dos actantes (professores estagiários) nos permitiu mostrar a complexidade das situações de trabalho e das interações que nelas se desenvolvem, permitindo identificar segmentos da atividade que mostram o poder que os actantes têm de intervir sobre (e de modificar) os processos em curso. Fizemos entrevistas com os actantes envolvidos, pedindo-lhes que explicassem ou comentassem o seu agir em sala de aula, assim como falassem sobre o contexto e as condições da realização desse agir. Essa consciência discursiva dos estagiários se manifestou no contexto coercitivo das entrevistas e no quadro da dinâmica particular que se desenvolveu durante as entrevistas.

A partir do momento em que os estagiários trouxeram sua prática para o nível da consciência, por meio do processo de autoconfrontação, a construção do saber ficou explícita.

Como instrumento de pesquisa e de reflexão, as narrativas proporcionaram a observação de que a reconstrução da prática está diretamente atrelada à conceitualização do fazer e à consequente construção de um novo saber. Há, também, uma compreensão sobre a prática docente, que seria impossível sem a explicitação do fazer pelos próprios estagiários. Assim, a partir do processo reflexivo sobre a própria prática, pudemos observar os estagiários interpretando conceitos, explicitando representações, descrevendo ações e objetivos.

Embora tenhamos recorrido às expressões linguísticas para analisarmos o modo como os estagiários construíram sentidos sobre sua prática, o que nos forneceu evidências para que esta análise se realizasse, fomos mais além, buscando nas suas histórias, e nas relações que estabeleceram entre elas, os reais sentidos que os próprios estagiários atribuíram à sua prática docente. As pistas estavam, de fato, na língua, mas os sentidos se encontravam bem mais além.

Acreditamos que a grande vantagem da autoconfrontação seja possibilitar que os professores em formação revisitem suas ações porque as imagens têm o poder de resgatar, na memória, aspectos que não ficaram registrados ou que passaram despercebidos.

A conscientização no processo reflexivo é, geralmente, um processo lento, que não acontece de uma hora para a outra. No entanto, a autoconfrontação, a nosso ver, permite que a conscientização aconteça muito mais rapidamente, porque a imagem mostra o inegável, o irrecusável (embora esse fato não resulte, necessariamente, em mudanças na prática docente).

Devemos ressaltar, assim como faz Bronckart (2008), que se a tomada de consciência é uma condição necessária para a formação, ela não é suficiente para que se produza desenvolvimento, pois implica que novos conhecimentos que provêm dessa tomada de consciência sejam objeto de uma “reorganização positiva e dinâmica” no aparelho psíquico dos estagiários. Para Bronckart (2008, p. 183),

Os dispositivos técnicos de análise da atividade deveriam visar, primeiro, a fazer emergir representações diferentes de uma mesma tarefa e, em seguida, a levar os adultos em formação a confrontar essas diversas leituras, para que sejam capazes de reorganizá-las, atribuindo-lhes uma nova significação global, pois o desenvolvimento humano nada mais é, de fato, que o movimento permanente de atribuição de significações a nosso agir e a nossa vida.

Defendemos aqui a ideia de que na hora de planejar o currículo e de elaborar a metodologia dos cursos de formação de professores em língua estrangeira, podendo ser estendido para outros cursos de graduação, é preciso valorizar e levar em conta o conhecimento que os próprios professores em formação já possuem e empregam como um dos fatores importantes na tarefa de aprender.

A atitude de respeitar as representações dos alunos estagiários contrasta com a orientação da linguística teórica, segundo a qual o leigo nada teria a ensinar o perito. A experiência nos mostra com clareza que uma teoria capaz de instruir a prática é teoria feita levando-se em conta as condições práticas das situações concretas em que se espera que a teoria seja aproveitada. Uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer outra coisa, social.

Diante do exposto acima, Rajagopalan (2006, p. 159) lança a seguinte pergunta: é possível, ou é recomendável, no caso de a resposta a essa pergunta ser uma “sim”, não nos aproximar de nossos sujeitos de pesquisa, sobretudo quando nossa meta é atuar no campo da(s) própria(s) prática(s) que envolve(m) o uso da linguagem? É preciso nos conscientizarmos de que, para ser de alguma utilidade prática, a teoria deveria ter sido concebida levando-se em conta possíveis fins práticos.

Tradicionalmente, o chamado conhecimento científico foi formulado com base na crença na separação entre o pesquisador e o objeto que estuda para que suas teorizações ou sua compreensão científica (portanto, singular) do que estudava não se contaminassem: um conhecimento apolítico e não ideológico, típico do positivismo. Essa é a base da grande tradição da chamada ciência moderna em seu anseio por se separar ou não se deixar contaminar por aqueles que vivem a vida social e por seu senso comum, na busca de objetividade e neutralidade científicas. A compreensão de que

estamos diretamente imbricados no conhecimento que produzimos começa a interessar pesquisadores em vários campos.

Conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela. Proposta defendida nesta tese é a de que deve haver a produção de conhecimento que não leve em consideração a distinção entre teoria e prática. Assim como Lopes (2006, p. 97), defendemos a ideia de que se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito.

Nossas análises nos permitiram chegar à conclusão de que a formação de professores de línguas é de responsabilidade de todo o corpo discente e não deve ser limitada apenas aos professores das disciplinas de estágio. Vimos que muito do que os estagiários falaram sobre suas próprias práticas tiveram relação com as práticas de outros professores, seja da graduação seja no período antes do ingresso do aluno na universidade.

Sugerimos, então, a utilização do método da autoconfrontação durante a formação docente em língua francesa, ressaltando que a prática reflexiva tão pregada por estudiosos da área de formação de professores não seja algo direcionado a apenas o estagiário. Refletir sobre a prática docente dos professores formadores mostra-se um ótimo método para se compreender a própria prática dos alunos estagiários. Como já dissemos anteriormente, tão importante quanto o conteúdo a ser passado para os professores em formação é a forma pela qual este conteúdo é passado.

É importante para o pesquisador tomar os dados de aula como um primeiro caminho para formulação de hipóteses sobre o que passa com o professor, mas é fundamental que seja promovida uma interação entre ambos para que o professor possa expressar seus pensamentos para que possam aparecer os discursos que permeiam sua história de vida. Esse tipo de atitudinal possibilita uma reorganização de questionamentos por parte do pesquisador para poder negociar conceitos, com o objetivo de revisão de visões teóricas, ou construção de conhecimento para uma possível transformação na ação.

Em Silva e Aragão (2013), ao ser questionado sobre como contribuir para a formação de professores de línguas sem impor modelos teóricos, Adail Sebastião Rodrigues-Júnior¹⁸⁵, responde que

[...] tem sido comum que professores deem ênfase suas preferências teóricas e metodológicas em cursos de formação, prejudicando a construção de um currículo que se pretende plural, multivariado e dinâmico.

¹⁸⁵ Professor adjunto de Tradução e Língua Inglesa na Universidade Federal de Ouro Preto.

É compreensível que nossas preferências por Escolas do Conhecimento orientem nossa atuação como formadores, mas o diálogo entre teorias, aliado a relatos de experiências, são essenciais para a formação do futuro professor de línguas. (ibid., p. 22)

Durante as autoconfrontações, ao explicarem suas posturas em sala de aula, foram frequentes as citações a práticas de outros professores. A observação da prática mostrou-se mais presente durante o processo de construção das representações do que as próprias leituras teóricas realizadas em sala. A prática mostra-se como algo mais concreto, visível, substancial. Quando os estagiários se deparavam com situações novas, desconhecidas, recorriam ao conhecimento mais substancial, na tentativa de transformar o que é não-familiar, desconhecido e abstrato, em familiar, conhecido e concreto.

Somente um método que considere a necessidade de uma prática reflexiva por parte de todos aqueles que estão envolvidos na formação docente (incluído aí o próprio estudante universitário) poderá dar bons resultados na formação de profissionais críticos e formadores de conhecimentos.

Somos nossas experiências, todo nosso aprendizado, aquilo que assimilamos desde a infância até os dias atuais. Nossas contradições, medos, crenças, empatias, inveja, cobiça, enfim, todas as nuances e variações de nossa personalidade, nossas atitudes, nossa postura diante da vida, está tudo em nossas representações.

Diante do que foi exposto até aqui, temos que a construção do saber profissional envolve diversos fatores que não se limitam ao universo acadêmico. Toda a história de vida em suas múltiplas instâncias participa ativamente do processo de construção desse saber que, por fazer parte da ideia de representação, não deve ser tratado com algo pronto, acabado, mas sempre em reformulação.

A morfogênese do agir professoral não deve ser estudada tomando por base apenas os documentos prescritivos. Vimos que além dos parâmetros curriculares, das prescrições da instituição de ensino, do conteúdo e sugestão de aplicação deste mesmo conteúdo, presentes no livro didático utilizado no curso, há de se considerar, também, o que o professor em formação tem a dizer sobre sua própria prática. Esse discurso, como vimos, está permeado de enunciados advindos das mais variadas formações discursivas. O agir professoral é fruto de uma convergência de enunciados, que expressam representações, que, por sua vez, se desdobram em saberes específicos à prática docente. O agir professoral emerge do social, condicionado por vários fatores, mas, não se deve deixar de lado a multiplicidade de singularidades da subjetividade, nem o novo, o inusitado, o inesperado dos eventos de interação¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Acreditamos ser de suma importância que as pesquisas realizadas no âmbito da formação de professores sejam divulgadas, antes de tudo, aos próprios participantes das pesquisas. É fundamental que os sujeitos participantes das pesquisas tenham conhecimento da contribuição que eles mesmos estão

A formação de professores na perspectiva reflexiva mais do que um espaço, é uma necessidade, além disso, se configura como uma política de valorização docente. Só crescemos quando mobilizados e mobilizadores de uma questão que nos inquieta, que nos faz buscar respostas ou se não pistas que nos ofereçam possibilidades para a superação ou reavaliação de uma realidade que não nos oferece uma resposta compatível com nossas necessidades e perspectivas.

A fossilização do saber reflete o desconhecimento do próprio agir professoral. Entender o porquê de agir de tal forma em sala de aula é um processo oriundo da prática reflexiva, que deve ser motivada desde os primeiros momentos do curso de formação de professores. A morfogênese do agir professoral está na história de vida de cada professor.

dando para estudos sobre ensino e formação docente. Apesar de esta tese ser disponibilizada em um espaço público (Biblioteca digital da UFC), será entregue uma versão para cada estagiário participante (seis no total). Dessa forma, os estagiários poderão ver como eles comentam o próprio agir professoral e, também, o olhar de outra pessoa (pesquisador) sobre o que eles dizem sobre si.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, G.C. **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de espanhol como LE um estudo das representações**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.
- ALLWRIGHT, R.L., BAILEY, K.M. Focus on the language classroom: An Introduction to classroom Research for language teachers. Cambridge, Cambridge University Press, 1991 apud FILHO, José Carlos Paes Almeida. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino, In: MACHADO, Ana Rachel, org. **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004 p. 35-54.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- AUSUBEL, D., Novak, J, Hanesian, H. **Educational Psychology: A cognitive view**. (2nd edition), N. Y., Holt Rinehart and Winston, 1987.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11^a. Edição. São Paulo, Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching in. J.C. Richards e D. Nunan (eds.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, apud FILHO, José Carlos Paes Almeida. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- BAZERMAN, C. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale**, Paris, N.R.F., Bibliothèque des sciences humaines, 1966, 1 vol.
- BERTAUX, D. *Les récits de vie*. Paris: Nathan. 2003.
- BLOOM, B. S. The Thought processes of students in discussions. In: FRENCH, S.J (Ed.). **Accent on teaching: experiments in general education**. New York: Harper, 1954. p. 23-46.
- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. “Editor’s Introduction”. **Language and Symbolic Power**. Cambridge : Polity Press, 1991.

BRANCO, A.S.C. **Representações sobre o processo de ensino aprendizagem de língua Inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001.

BRONCKART, Jean Paul. **Activité langagière, Textes et discours**, pour un interactionisme sócio-discursif. Paris : Delachaux et Niestlé S.A, 1996.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. IN: Bronckart. J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. de L. M. (orgs) [Trad de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio et al.]. Campinas, SP: Mercado de Letras, PP. 203-229, 2004/2006.

_____. **O Agir nos Discursos** : das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de letras, 2008.

_____. **Une introduction aux théories de l’action**. 2005.

_____. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

BRONCKART, J.P. ;MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. Pág. 131-163.

BULEA, E. **Linguagem e Efeitos Desenvolvimentais da Interpretação da Atividade**. Trad. Eulália Vera Lucia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espíndola Figueiredo, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BUTT, R. L.; RAYMOND, D., (1989). **Studying the nature and development of teachers’ knowledge using collaborative autobiography**. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 403-419.

CANDAU, V. M. **Construir ecossistemas educativos**, reinventar a escola. In: Nuevamerica/Novamerica. Rio de Janeiro, n. 84, dezembro de 1999.

CANDIDO, Antônio. **O francês instrumental**: a experiência da Universidade de São Paulo. São Paulo: HEMUS, 1977.

CARNEIRO, Fábio Delano Vidal; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **As dimensões sociais do desenvolvimento humano e o agir pedagógico: linguagem e emancipação na escola.** Nonada, 17, 2011.

CARTER, K.; DOYLE, W. **Personal narrative and life history in learning to teach.** In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (orgs.). *Handbook of Research on Teacher Education.* 2ª ed. Nova York: Macmillan. 1996.

CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro.** Trabalhos de Lingüística Aplicada, n.17, 1991.

CAVALCANTI, M, O discurso do professor de línguas: implicações para a formação do professor. Mesa redonda-Método e discurso do Professor. Simpósio Interuniversitário, unicamp e PUC/SP, 03-04/09/90. apud FILHO, José Carlos Paes Almeida. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas: Pontes, 1999.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C.C. **Representações de professores de Inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução.** IN: MOITA LOPES, L.P. e BASTOS, L.C. (org.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares.* Campinas: Mercado das Letras. 2002.

CICUREL F. et al. **Variations et Rituels en Classe de Langue.** Paris : Hatier-Credif, 1990.

_____. **Les interactions dans l'enseignement des langues.** Paris : Les Éditions Didier, 2011.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. (1988) "The reflective practitioner and practitioners narrative unities". *Canadian Journal of Education*, v. 11, n. 2, p. 184-98.

CLARK, C.M. Asking the right question about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking, *Educational Researcher*, vol.2, no 17, pp. 133-144, 1991. apud FILHO, José Carlos Paes Almeida. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas: Pontes, 1999.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Trad. Adail Sobral. Petrópolis : Vozes, 1999/2006.

CLOT, Y ; FAÏTA, D. **Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes.** *Travailler*, v. 6, pág. 7-43, 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, G. S. ; AZEVEDO, I. M. O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar sequências didáticas e analisar as produções de alunos em narrativas de aventura. **Revista de Linguística Aplicada**, São Leopoldo, Unisinos, v.2, n.2, p. 75-83, jul./dez. 2004.

COSTA, E.A. **A Aprendizagem de Inglês em Empresas: o aluno e suas representações**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

COSTE, Daniel. **Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère**, in BOUACHA, A. Sel. — La pédagogie du français langue étrangère. Paris: Hachette, pp. 10-28, 1978.

COTERALL, S. **Readiness for autonomy: investigating learner beliefs**. System, v.23, n.2, p. 195-205, 1995.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org). **Estudos da Linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DECARTES, René. **Discours de la méthode**. Produced by Miranda van de Heijning, Renald Levesque and the Online Distributed Proofreading Team. This file was produced from images generously made available by the Bibliothèque nationale de France (BnF/Gallica), 2004.

DIJK, Teun van. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 2010.

DOOLEY, Robert A. LEVINSOHN, Stephen H. **Análise do Discurso**, conceitos básicos em Linguística. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DURAND, Marc. **Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ago. 2005

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In WITTROCK, M.C. (ed.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 119-161.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____, N. **Analysing Discourse**. Textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

_____, **Language and Power**. Longman, N.Y., 1989.

FAITA, Daniel. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**, uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et al.]. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FILHO, José Carlos Paes Almeida. **A Operação Global de Ensino de Línguas. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas, Pontes, 1993.

_____(org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas: Pontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

_____. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 38. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

_____. **Segurança, Território, População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino, in (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas: Pontes, 1999.

GAUTHIER, C.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; MARTINEAU, S.; SIMARD, D.,. **Pour une théorie de la pédagogie:** recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval/ Bruxelles: De Boeck. 1997.

GERALDINI, Alexandra F. S. **Francês Língua Estrangeira, Novas Demandas, Novas Respostas.** São Paulo: Editora DVS, 2007.

GERVAI, S. M. S. **Formação de professores no contexto de uma escola de línguas.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1996.

GIDDENS , Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo : Unesp, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GREEN, Judith L. e BLOOME, David. **Ethnography and ethnographers of and in education:** A situated perspective. In James Flood, Shirley Brice Heath & Diane Lapp (Eds.), Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts (pp.181-202). New York: International Reading Association & MacMillan, 1997.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Connaissance et intérêt**. Paris: Gallimard, 1982.

_____. Teoría de acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1989.

_____. Pensamento pós-metafísico . Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990b.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2013.

HARGREAVES, A. **Development and desire: a postmodern perspective**. Comunicação apresentada na reunião *Anual da American Educational Research Association*. Nova Orleans, 1994.

JODELET, D. **Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie**. In MOSCOVICI, S. (ed). *Psychologie Sociale*. Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

JORDELL, K. O. **Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers**. *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), (1987). p. 165-177.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les Interactions Verbales**. Paris: Armand Colin. Vol. 1, 1992.

LEONTIEV, A.N. the problem of activity in Psychology. In J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, New-York, Sharpe, 37-37. In BRONCKART, Jean Paul. **Activité langagière, Textes et discours**, pour un interactionisme sócio-discursif. Paris : Delachaux et Niestlé S.A, 1996, 30-32.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; BEZERRA, José de Ribamar Mendes; SOARES, Maria Elias. **Gênero, ensino e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. **Que dizem os professores sobre seu agir professoral?** No prelo. 2013.

LOPES, Moita. **Linguagem, Interação e Formação do Professor**. In *Revista Brasileira Est. Ped.*, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.301-371, jan/dez. 1994.

_____(org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____(org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**, 2006. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MACHADO, Ana Rachel, org. **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de Linguística para o Texto Literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARC DURAND, PHILIPPE VEYRUNES. **L'Analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie**. 2005

MARTINEZ, Juliana Zeggio. MOROSOV, Ivete. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira**, a didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Versão para eBooksBrasil.com. Fonte digital: RocketEdition de 1999.

MEDRADO, Betânia Passos. **Espelho, Espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a Conceptualização do Fazer Pedagógico em Narrativas de Professora**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MINAYO, M.C.S. **O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica**. In: GUARESCHI, P e JOVCHELOVITCH, S. (org.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOROSOV, Ivete. **A Didática do Ensino e a Avaliação da Aprendizagem em Língua Estrangeira**. Curitiba : IBPEX, 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigação em psicologia social**. 2a. edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 1988.

NESPOR, J. **The role of beliefs in the practice of teaching**, *Journal of curriculum Studies*, vol. 19, no. 4, pp. 317-328, 1987

NUNAN, D. Action research in the language class room in J.C. Richards e D. Nunan (eds.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990 apud FILHO, José Carlos Paes Almeida. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.

PASSONI, P.N.A. **Representações sobre o processo de ensinoaprendizagem de língua estrangeira em um curso de letras**. Dissertação de Mestrado em Linguística

Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

PENNYCOOK, A. **The concept of method, Interested Knowledge, and the Politics of Language teaching** TESOL Quarterly, Vol. 23, 4, 1989.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Trad. Eni P. de Orlandi et alii. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (orgs). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean Louis. **As histórias de vida**. (In) PASSEGGI, Maria da Conceição. Tradução livre. Natal: UFRN, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

POW, E. M. **De Jazidas, Garimpos e Artífices: A formação fonológica do professor e sua identidade profissional**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PRABHU, N. S. **There is no Best Method-why?** TESOL Quarterly, vol.24. no.2, 1990.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o Papel da Linguística Aplicada** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

RAYMOND, D.; BUTT, R. L.; YAMAGISHI, R., (1993). **Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale: approche autobiographique**. In: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (orgs.). Le savoir des enseignants :unité et diversité. Montreal: Éditions Logiques.

RICHARDS, Jack C. The dilemma of teacher education in second language teaching in . J.C. Richards e D. Nunan (eds.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____ **O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: SBS, 2006.

RICHARDSON, V., (1996). **The role of attitudes and beliefs in learning to teach**. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (orgs.). *Handbook of research on teacher education*. 2ª ed. Nova York: Macmillan.

RICOEUR, P. **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II** . Le Seuil, 1986.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: Schneuwly; B.; DOLZ, J. et AL. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

SCHÖN, D. **La fomación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós/ MEC, 1992.

SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.

SOUZA E SILVA, M.C.P. O Ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

TABACHNICK, B.R. and ZEICHER, K.M. The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives, **Journal of Teacher Education**, vol. 35, no. 6, pp. 28-36, 1984.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VANHULLE, Sabine. **Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »**. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne : Peter Lang, 2009.

_____ **Comprender le développement professionnel par l'analyse des discours**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 145-169, 1º sem. 2011.

VECHIA, Ariclê, LORENZ, Karl Michael. (orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira 1850-1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VIEIRA, M. A. M. **Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho**. Intercâmbio, São Paulo, v. 12, p. 259-271, 2003.

WIDDOWSON, H. **Aspects of Lague Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990 apud FILHO, José Carlos Paes Almeida. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.

WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B., (1998). **A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry**. *Review of Educational Research*, 68 (2), p. 130-178.

Apêndice

Quadro de Normas de Transcrição

Ocorrência	Sinais
01. Indicação dos falantes	P: pesquisador
02. Pausas	...
03. Ênfase	MAIÚSCULAS
04. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)
05. Interrogação	?
06. Segmentos incompreensíveis	(...)
07. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/
08. Comentário de transcritor	(())
09. Discurso reportado	“ ”
10. Ortografia	
11. Trecho suprimido	/.../

Adaptado de Dionísio (2001 apud Medrado 2008, p. 283)

Anexo 1



Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO

Ilmos (as). Sr (a)s. Membros do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (COMEPE/UFC).

Vimos por meio desta, solicitar a apreciação do projeto de pesquisa **“A CONSTRUÇÃO DO SABER PROFISSIONAL NO DISCURSO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA”**. Este projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC) através de seu curso de Doutorado. Informamos, ainda, que seguem em anexo os documentos necessários para análise do comitê. Desde já, agradecemos sua atenção.

Fortaleza-CE, de Junho de 2013.

Antônio Felipe Aragão dos Santos
Pesquisador

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Orientadora



UFC - Universidade Federal do Ceará
UECE - Universidade Estadual do Ceará
Casa de Cultura Francesa
Núcleo de Línguas

DECLARAÇÃO

DECLARO que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como estas instituições têm condições para o desenvolvimento do projeto de pesquisa: **“A CONSTRUÇÃO DO SABER PROFISSIONAL NO DISCURSO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA”**. Porém, para dar início ao projeto, que será realizado com dados do curso de Francês Língua Estrangeira ministrado na Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará e no Núcleo de Línguas da UECE, necessitamos que o referido projeto seja aprovado pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará.

Fortaleza-CE, de Maio de 2014.

Responsável pelo Órgão ou Unidade da Instituição onde será realizada a pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____



UFC - Universidade Federal do Ceará
UECE - Universidade Estadual do Ceará
Casa de Cultura Francesa
Núcleo de Línguas

DECLARAÇÃO

DECLARO que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como estas instituições têm condições para o desenvolvimento do projeto de pesquisa: **“A CONSTRUÇÃO DO SABER PROFISSIONAL NO DISCURSO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA”**. Porém, para dar início ao projeto, que será realizado com dados do curso de Francês Língua Estrangeira ministrado na Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará e no Núcleo de Línguas da UECE, necessitamos que o referido projeto seja aprovado pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará.

Fortaleza-CE, de Maio de 2014.

Responsável pelo Órgão ou Unidade da Instituição onde será realizada a pesquisa:

Nome: JOÃO ARTUR FREITAS DA ROCHA

Assinatura: _____

João Artur Freitas da Rocha
Coordenador Geral
Núcleo de Línguas Estrangeiras
da UECE

Anexo 3

**Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

DECLARAÇÃO

DECLARAMOS para os devidos fins que temos ciência dos termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e afirmamos que serão cumpridos tais termos e que tornaremos público o resultado da pesquisa **“A CONSTRUÇÃO DO SABER PROFISSIONAL NO DISCURSO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA”**, sejam eles favoráveis ou não. Declaramos ainda que estamos de acordo com a proposta do referido projeto.

Fortaleza-CE, de maio de 2013.

Antônio Felipe Aragão dos Santos
Pesquisador

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Orientadora

Anexo 4



Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Título do Projeto: A CONSTRUÇÃO DO SABER PROFISSIONAL NO DISCURSO SOBRE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pesquisador Responsável: Antônio Felipe Aragão dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Nome da Instituição: Universidade Federal do Ceará

ORÇAMENTO FINANCEIRO DETALHADO

Itens a serem financiados		Valor Unitário	Valor Total
Especificações	Quantidade		
Papel A4	6	R\$ 14,00	R\$ 84,00
Cartucho Preto para Impressora	2	R\$ 60,00	R\$ 120,00
Pen Drive 8G	1	R\$ 20,00	R\$ 20,00
DVD Virgem	20	R\$ 1,00	R\$ 20,00
Total Geral:		R\$	244,00

Fortaleza-CE, de maio de 2014.

Antônio Felipe Aragão dos Santos
Pesquisador

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Orientadora

Anexo 6 Questionário

1. Qual a sua faixa etária?

De 18 a 25 anos

De 40 a 50 anos

De 25 a 30 anos

De 50 a 60
anos

De 30 a 40 anos

Acima de 60 anos

2. Que semestre está cursando nesta graduação?

3. Você possui alguma outra graduação?

Sim () Não ()

Se responder “Sim”, que outra graduação possui?

4. Você já havia estudado francês antes desta licenciatura?

Não ()

Sim ()

Se respondeu “Sim”, onde?

5. Como você avalia o seu conhecimento em língua francesa?

Excelente ()

Bom ()

Regular ()

Ruim ()

6. Quais dessas afirmações são verdadeiras quanto à sua motivação para a conclusão do curso de Letras Francês? Caso marque mais de uma opção, numere de acordo com o grau de importância.

1 – Mais importante

2 – Menos importante que o “1”

3 - Menos importante que o “2”

Gostaria de ser professor(a) deste idioma ()

Gostaria de concluir o curso de graduação, mas não pretendo seguir a carreira docente. ()

Gostaria de morar e/ou estudar em um país onde a língua francesa é falada. ()

Preciso ler textos em francês outra área de estudo ou atuação profissional. ()

Outra. Especifique:

7. Além das disciplinas de língua francesa desta licenciatura, que outro(s) tipo(s) de contato(s) você tem com este idioma? Marque uma ou mais opções, e se marcar, indique com que frequência ocorre(m) este(s) contato(s).

*TD: Todos os dias; *FM: Frequentemente (cerca de três vezes por semana); *VQ: De vez em quando (uma vez por semana); *RM: Raramente

Ouvir música prestando atenção. ()

Assistir vídeos (filmes, seriados, on-line etc.) ()

Conversar em chats (*Messenger, skype* etc.) ()

Conversar com amigos (pessoalmente) de forma oral. ()

Leitura de textos impressos ou on-line (livros, jornais, revistas etc.) ()

8. O que o(a) levou a escolher o curso de Letras Francês?

9. Em sua opinião, que perspectivas tem o profissional formado em Letras Francês no mercado de trabalho atual?

Anexo 7
Questionários aplicados aos alunos dos cursos de FLE do NL da UECE e da CCF
da UFC

Questionário

1. Idade

19

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (X); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
 Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

A vontade de aprender um novo idioma

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

26 anos

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (X); Pós-graduação, cursando ();
 Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Primeiramente, considero uma língua muito bonita e interes-
sante. Além disso, planejo ir à França futuramente. E, por
isso, quero saber fazer um questionário por lá?!

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

17

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

O interesse em uma carreira diplomática.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

66

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Por já ter estudado durante o ensino fundamental
(antigo ginásio) decidi continuar estudando
pois sempre me encantou a língua francesa.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

39

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (X); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

GOSTO DA LÍNGUA FRANCESA E TENHO DESEJO DE APRENDER A
SUA PRONÚNCIA E GRAMÁTICA

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

22

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (X); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

O gosto pelas músicas francesas.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

23

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando(X); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Primeiro, aprender mais uma língua (o que impulsiona a
adquisição de conhecimentos); aprender uma língua de relação
internacional e falada por muitas pessoas; poder ler textos que
reputo importantes na minha área.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

20

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando(X); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Curiosidade

Obrigado por sua atenção.

N

Questionário

1. Idade
21 anos

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio ();

Superior, cursando (X);

Superior, concluído ();

Pós-graduação, cursando ();

Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Por considero o francês um idioma bonito, clássico e
necessário.

Questionário

N

1. Idade

30

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (X); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();

Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

EU DESDE A ÉPOCA DO SEGUNDO GRAU QUERIA FILOSOFIA, MAS
QUANDO FIZ O VESTIBULAR FIZEMOS CLASSIFICAÇÕES, E AÍ TENTEI
FRANÇÊS E NA PRIMEIRA VEZ FIQUEI DE NOVO NOS CLASSIFICAÇÕES, MAS NA
SEGUNDA PASSEI,

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

20 anos

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (X); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

A íntima relação da língua, história e cultura
francesas com o universo da moda. Além disso,
a possibilidade de sair de país para estudar em
nações francófonas.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

22

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (X); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

A literatura francesa,

Obrigado por sua atenção.

Questionário

N

1. Idade

33

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
 Pós-graduação, concluída (X).

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Estudo francês para facilitar a minha compreensão de
textos acadêmicos originalmente escritos em francês.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

N

1. Idade

32

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (X); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
 Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Exigência de uma futura pós-graduação

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

25

2

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando (X);
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

O interesse na cultura, na produção cinematográfica
e a possibilidade de fazer / continuar a pós-graduação
na França.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

29

2

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando (X);
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

NECESSIDADE DE COMPREENDER TEXTOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUA-
ÇÃO, PRINCIPALMENTE; TAMBÉM PELO INTERESSE EM LITERATURA FRANCESA.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

29

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (X); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Interesse pela língua para leitura de obras no
idioma original para o meio acadêmico e visando
conhecer países francófonos.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

18

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (~~X~~); Superior, cursando (X); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Amizidade pela língua francesa.
Conscientar habilidade profissional no mercado.
Conhecer mais da cultura francesa
Uma possível viagem, futuro, para graduação.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

N

1. Idade

23

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

É uma habilidade necessária para realizar a
prova do Instituto Rio Branco (Escola de Diplomacia
Brasileira)

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

21

N

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Penso em fazer uma pós-graduação em algum país
francófono.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

19

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando (); Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Vontade de conhecer uma outra língua e visando oportunidades acadêmicas e profissionais futuras

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

44

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio ();
Superior, cursando ();
Superior, concluído ();
Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Escolhi estudar uma língua para ocupar as
muitas tardes de sábado. ~~de domingo~~. Escolhi
a língua francesa ~~por exclusão~~, ou seja,
~~excluí inglês~~ por que já fiz um curso há 20 anos atrás,
e excluí italiano porque fiz 3 semestres há ~~por~~ e não
quize continuar, sendo assim optei pelo FRANCÊS.

N

Questionário

1. Idade

21

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio ();

Superior, cursando ();

Superior, concluído ();

Pós-graduação, cursando ();

Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Importância no âmbito acadêmico e por considerar
bela a sonoridade da língua.

N

Questionário

1. Idade

18 anos

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio ();

Superior, cursando ();

Superior, concluído ();

Pós-graduação, cursando ();

Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Aprimorar meus conhecimentos, o gosto pela língua, enri-
quecer meu currículo e pela vontade de viajar para a
Frância.

Questionário

1. Idade

532. Seu maior nível de escolaridade: 2º GRADUADO

Médio (X); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando (); Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

CURIOSIDADE, SEDE DE CONHECIMENTO ...

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

25

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando (X); Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

O que me levou a estudar francês foi o interesse em estudar outra língua estrangeira, já que estudei inglês. Além disso, visando uma ~~profissional~~ formação profissional, como professor, mais qualificada.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

52 anos (1961)

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída (X). Mestrado em Tecnologia de Alimentos.

3. O que o(a) levou a estudar francês?

O gosto pela idioma, e a necessidade de ler, entender e até escrever um pouco, para cursar o Doutorado na área de Alimentos.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

32

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio ();
Superior, cursando (X);
Superior, concluído ();
Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

O desejo por estudar outro idioma e por ter atração pela língua francesa

Questionário

1. Idade

37

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída (X).

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Quero aprender outras línguas.

Obrigado por sua atenção.

1. Idade

20

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (X); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Curiosidade.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

25

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando (X);
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Meu desejo de aprender a língua francesa.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

20

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (X); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Interesse em geral pela cultura francesa (literatura, música, cinema).
e, em especial, interesse na área de atuação profissional, pois a
frança é um importantíssimo polo de engenharia, e dado também o
recente programa do governo federal Brasil sem fronteira, que vem facilitando
em muito o cursamento acadêmico dos estudantes que participam do programa.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

19

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (X); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

A vontade de aprender um novo idioma

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

26 anos

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (X); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Primeiramente, considero uma língua muito bonita e interes-
sante. Além disso, planejo ir à França futuramente. E, por
isso, quem seria fazer um curso de francês lá?!

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

19

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (X); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

A vontade de aprender um novo idioma

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

26 anos

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (X); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Primeiramente, considero uma língua muito bonita e interes-
sante. Além disso, planejo ir à França futuramente. E, por
isso, quem seria fazer um curso de francês lá?!

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

17

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio, ~~()~~ Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

O interesse em uma carreira diplomática.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

66

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída (X).

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Por já ter estudado durante o ensino fundamental
(antigo ginásio) decidi continuar estudando
pois sempre me encantou a língua francesa.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

37

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando(); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída (X).

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Quero aprender outras línguas.

Obrigado por sua atenção.

1. Idade

20

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (X); Superior, cursando(); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Curiosidade.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

52 anos (1961)

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída (X). Mestrado em Tecnologia de Alimentos.

3. O que o(a) levou a estudar francês?

O gosto pela idioma, e a necessidade de ler, entender e até escrever um pouco, para cursar o Doutorado na área de Alimentos.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

32

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio ();
Superior, cursando (X);
Superior, concluído ();
Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

O desejo por estudar outro idioma e por ter atração pela língua francesa

Questionário

N

1. Idade

33

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída (X).

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Estudo francês para facilitar a minha compreensão de
textos acadêmicos originalmente escritos em francês.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

N

1. Idade

32

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (X); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Exigência de uma futura pós-graduação

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

17

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio, ~~Superior~~ cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída ().

3. O que o(a) levou a estudar francês?

O interesse em uma carreira diplomática.

Obrigado por sua atenção.

Questionário

1. Idade

66

2. Seu maior nível de escolaridade:

Médio (); Superior, cursando (); Superior, concluído (); Pós-graduação, cursando ();
Pós-graduação, concluída (X).

3. O que o(a) levou a estudar francês?

Por já ter estudado durante o ensino fundamental
(antigo ginásio) decidi continuar estudando
pois sempre me encantou a língua francesa.

Obrigado por sua atenção.