

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO

KAMILA GONÇALVES CORREIA

SER PROFESSOR DE LÍNGUA FRANCESA: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS
DE LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS

UBERLÂNDIA
2022

KAMILA GONÇALVES CORREIA

SER PROFESSOR DE LÍNGUA FRANCESA: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS
DE LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Carvalho de Paula Brito

UBERLÂNDIA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C824s
2022

Correia, Kamila Gonçalves, 1994-
Ser professor de língua francesa [recurso eletrônico] : representações discursivas de licenciandos do curso de letras / Kamila Gonçalves Correia. - 2022.

Orientadora: Cristiane Carvalho de Paula Brito.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5345>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula, 1979-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação - PPGEL				
Data:	Vinte e dois de julho de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12022ELI002				
Nome do Discente:	Kamila Gonçalves Correia				
Título do Trabalho:	Ser professor de língua francesa: representações discursivas de licenciandos do curso de Letras				
Área de concentração:	Estudo em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Discursividades e letramentos na formação de professores de línguas em diferentes contextos				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: [Luís Fernando Bulhões Figueira - UFES](#); [Simone Tiemi Hashiguti - UFU](#); Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Luís Fernando Bulhões Figueira, Usuário Externo**, em 22/07/2022, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/07/2022, às 13:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Tiemi Hashiguti, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/07/2022, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3778132** e o código CRC **FC1A74E4**.

Dedico este trabalho a todos os professores em formação e formados de língua francesa. Dedico, igualmente, a todos que se entregam de corpo e alma aos (des)sabores do fazer pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais pelos momentos de descontração e amor construídos sentados na mesa da cozinha de casa. O apoio de vocês me faz seguir em frente.

Agradeço, em especial, à minha mãe, Patricia, por ter sido a primeira pessoa a me encorajar a seguir o caminho da Letras. Agradeço por ter me incentivado a sempre buscar novas oportunidades. Agradeço por estender colo e moradia, quando eu me encontrava em inquietude pelo árduo processo de constituição deste trabalho. Agradeço por ter se entregado e sacrificado grandes momentos para que eu pudesse, hoje, seguir caminhando e vivendo.

Agradeço, também, ao meu pai, Marcelo, por ter sido escuta nos momentos em que partilhava sobre a minha pesquisa. Agradeço por estar e ser presente todos os dias. Agradeço pelos diálogos, abraços e por todos os esforços e sacrifícios, que possibilitaram minha dedicação à caminhada acadêmica. Estarei sempre grata à vida de oportunidades que você buscou construir para mim.

Agradeço ao meu irmão, Iago, pelos momentos compartilhados, pelas brincadeiras, pela positividade e compreensão.

Agradeço ao meu amor, Patrick, por ser rede de apoio em todos os momentos da minha vida. Agradeço por ser sempre o meu maior torcedor. Por me incentivar nos momentos difíceis e acreditar que sou capaz de tudo. Agradeço pelas trocas e ajuda durante a elaboração deste trabalho. Você é o responsável pela leveza e tranquilidade dos meus dias.

Agradeço aos meus sogros, Maria Lica e Zezé, pelas temporadas de acolhimento em sua casa. Agradeço pelas risadas e histórias compartilhadas. Vocês trazem mais alegria e ternura aos meus dias e fazem parte desta conquista.

Agradeço aos meus amigos por terem compreendido minha ausência e por torcerem por mim.

Agradeço à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª Cristiane Carvalho de Paula Brito, por ter compartilhado comigo horas dos seus dias, acreditando em mim e na construção deste trabalho. Agradeço, principalmente, pela paciência e compreensão. Você é inspiração.

Agradeço à Prof.^a Dr^a. Simone Tiemi Hashiguti e ao Prof. Dr. Luís Fernando Bulhões Figueira, por acrescentarem tanto à minha pesquisa, colaborando com apontamentos e compartilhando seus conhecimentos. Agradeço por terem se disponibilizado a fazer parte da banca do meu

Exame de Qualificação e por, gentilmente, aceitarem retornar e participar da minha banca de defesa.

Ao curso de Letras por fazer parte da minha historicidade e por ter me proporcionado a possibilidade de me constituir professora-pesquisadora.

Por fim, aos meus gatos, Oreó e Charlotte, por fazerem com que meus dias de clausura não fossem tão difíceis.

RESUMO

Este trabalho, intitulado *Ser professor de língua francesa: representações discursivas de licenciandos do curso de Letras*, surge da minha perspectiva enquanto pesquisadora e professora e da minha intenção em narrar sobre as minhas inquietações sobre o ensino-aprendizagem de língua francesa e a formação docente no curso de Letras-Francês. A pesquisa teve como objetivos descrever, analisar e interpretar os dizeres dos sujeitos quando ocupam o lugar discursivo de licenciando em Língua Francesa do curso de Letras, delimitando representações que esses sujeitos constroem de língua francesa e de ‘ser professor de língua francesa’; investigar interdiscursividades que sustentam essas representações; e problematizar as incidências dessa discursividade para a formação do professor de língua francesa. Além disso, busquei responder às seguintes questões de pesquisa: i. Como o (não)lugar da língua francesa interpela os sujeitos licenciandos do curso de Letras-Francês?; ii. Quais são as vozes que emergem nos dizeres desses sujeitos para representar o curso de Letras-Francês?. Para dar conta dos objetivos e das questões, me inscrevo na interlocução entre a Linguística Aplicada (LA) e a Análise do Discurso (AD), estabelecendo diálogos entre as possibilidades “multi/inter/transdisciplinar” do *corpus* desta pesquisa (BRITO e GUILHERME, 2013, p. 21) e as noções de sujeito multifacetado. A perspectiva transdisciplinar da proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) é essencial para o meu gesto analítico e, por isso, a AREDA é o dispositivo teórico-metodológico utilizado para as análises do meu *corpus*. Com a proposta AREDA, 12 perguntas abertas foram elaboradas e tiveram como objetivo analisar as representações discursivas construídas pelos sujeitos-alunos licenciandos, ao enunciarem, principalmente, sobre o processo de formação de professores de língua francesa no Curso. Vale ressaltar que, para o desenvolvimento da pesquisa, devido ao contexto atual causado pela pandemia do novo Coronavírus, a coleta de dados foi feita a distância. Após o gesto de interpretação sobre o *corpus* deste trabalho, foi possível delinear as inscrições discursivas e perceber como se dá a relação dos participantes com o ‘ser aluno de língua francesa’ e ‘ser professor de língua francesa’. Assim, a partir das análises, pude delinear as inscrições discursivas e perceber que essa relação é regida por três representações. A primeira representação é definida como *O Curso de Letras-Francês como espaço de aprendizagem*, que pôde ser dividida em três instâncias, a saber: *Aprendendo a língua francesa*, *Aprendendo do zero* e *Aprendendo a ser professor*. A segunda representação é denominada *O curso de Letras-Francês como espaço de (im)possibilidade de trabalho*, que se dividiu em duas instâncias, sendo elas: *O medo de não ter oportunidades* e *A vida acadêmica*. A terceira, por sua vez, é denominada *O Curso de Letras-Francês como lugar de resistência* e contou com uma instância, a saber: *A resistência do licenciando que trabalha*. Diante disso, pude perceber que o licenciando do curso de Letras-Francês possui características e perspectivas específicas das suas condições de produção, pois a sua experiência no curso, enquanto aluno e aprendiz de língua francesa, se dá de distintas formas, possibilitando-lhe que (re)pense e (res)signifique a sua posição no curso, o que de certa forma, poderá incidir em suas práticas pós-licenciatura.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de língua francesa; análise do discurso; linguística aplicada; representação.

RÉSUMÉ

Ce travail, intitulé *Être professeur de langue française : représentations discursives de diplômés du cours de Lettres*, vient de ma perspective en tant que chercheuse et enseignante et de mon intention de faire part mes inquiétudes concernant l'enseignement/apprentissage de la langue française et la formation des enseignants au cours de Lettres-Français. La recherche visait à décrire, analyser et interpréter les propos des sujets lorsqu'ils occupent la place discursive d'un cours de licence en langue française des lettres, en esquisant les représentations que ces sujets se construisent de la langue française et du « être professeur de français » ; enquêter sur les interdiscursivités qui soutiennent ces représentations ; et de problématiser les incidences de cette discursivité pour la formation du professeur de français. En outre, j'ai cherché à répondre aux questions de recherche suivantes : i. Comment le (non)lieu de la langue française interpelle les sujets licenciés du cours de Lettres-Français? ii. Quelles voix émergent parmi les sujets pour représenter le cours de français ?. Pour réaliser les objectifs et rendre compte des questions de ma recherche, je m'inscris dans l'interlocution entre la Linguistique Appliquée (LA) et l'Analyse du Discours (AD), en établissant des dialogues entre les possibilités "multi/inter/transdisciplinaire" du corpus de cette recherche (BRITO e GUILHERME, 2013, p. 21) et les notions de sujet à multiples multiforme. La perspective transdisciplinaire de la méthode AREDA (Analyse de résonances discursives en dépositions ouvertes) est essentielle pour mon geste analytique et c'est pourquoi l'AREDA est le dispositif théorique et méthodologique utilisé pour les analyses de mon corpus. À partir de la méthode AREDA, 12 questions ouvertes ont été élaborées et ont eu pour but d'analyser les représentations discursives construites par les sujets-étudiants, en énonçant surtout sur le processus de formation des enseignants de langue française au cours de Lettres. Il convient de noter que, pour le développement de la recherche, en raison du contexte actuel causé par la pandémie du nouveau Coronavirus, la collecte de données a été faite à distance. Il est important de souligner que pour le développement de la recherche, en raison du contexte actuel causé par la pandémie du nouveau Coronavirus, la collecte de données a été faite à distance. Après le geste d'interprétation sur le corpus de ce travail, il a été possible de dessiner les inscriptions discursives et de comprendre comment se donne la relation des participants avec le 'être étudiant de langue française' et 'être professeur de langue française'. De cette façon, à partir des analyses, j'ai pu dessiner les inscriptions discursives et percevoir que cette relation est régie par trois représentations. La première représentation est définie comme *Le Cours de Lettres-Français comme un espace d'apprentissage*, qui a pu être divisé en trois instances, à savoir : *Apprendre la langue française*, *Apprendre à partir de zéro* et *Apprendre à être enseignant* divisé en deux instances : *La peur de ne pas avoir d'opportunités* et *La vie académique*. La deuxième représentation est appelée *Le cours de Lettres-Français comme espace de (im)possibilité de travail*. La troisième, quant à elle, est appelée *Le Cours de Lettres-Français comme lieu de résistance* et a compté sur une instance, à savoir : *La résistance du sujet-étudiant qui travaille*. Face à cela, j'ai pu constater que le sujet-étudiant du cours de Lettres-Français possède des caractéristiques et des perspectives spécifiques de ses conditions de production. Car leur expérience du cours, en tant qu'élèves et apprentis de langue française se présente sous différentes formes, leur permettant de (ré)penser et (ré)signifier leur place dans le cours, ce qui pourrait, d'une certaine manière, avoir une incidence sur leurs pratiques postuniversitaires.

Mots-clés : l'enseignement/apprentissage de langue française ; Analyse du Discours ; Linguistique Appliquée ; représentation.

“Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo.”
(HOOKS, 2013, p. 223)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos publicados entre os anos de 2015 a 2020.	381
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Programa da disciplina de Língua Francesa I.....	736
Figura 2 - Bibliográfica da disciplina de Língua Francesa I	747

SUMÁRIO

Introdução	9
<i>Qui vous écrit ?</i>	10
CAPÍTULO I	12
Introdução	13
1.1. Contextualização da pesquisa	15
1.2. O ensino do francês no Brasil	18
1.3. <i>États des apprentissages du français aujourd'hui</i>	24
1.4. O (não)lugar do francês nas escolas regulares	27
1.5. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literatura de Língua Francesa	30
<i>Quelques brèves remarques</i>	34
CAPÍTULO II	36
Introdução	37
2.1. Quem caminha antes de nós e conosco	37
<i>Quelques brèves remarques</i>	48
CAPÍTULO III	49
Introdução	50
3.1. Língua(gem), sujeito e discurso	51
3.2. Configuração do <i>corpus</i> da pesquisa	57
3.3. A proposta AREDA	59
3.3.1. Perfil dos participantes da pesquisa	60
3.4. Procedimentos de análise do <i>corpus</i> da pesquisa	61
<i>Quelques brèves remarques</i>	64
CAPÍTULO IV	66
Introdução	67
4.1. O Curso de Letras-Francês como espaço de aprendizagem	68
4.1.1. Aprendendo a língua francesa	68
4.1.2. Aprendendo do zero	71
4.1.3. Aprendendo a ser professor	75
4.2. O curso de Letras-Francês como espaço de (im)possibilidade de trabalho	79
4.2.1. O medo de não ter oportunidades	79
4.2.2. A vida acadêmica	82
4.3. O Curso de Letras-Francês como lugar de resistência	84
4.3.1. A resistência do licenciando que trabalha	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICES	100
ANEXOS	103

Introdução

Essa dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado *O (não)lugar do ensino-aprendizagem do francês no Brasil*, busco narrar as interpelações que me fizeram desenvolver esta pesquisa, bem como as justificativas, as questões que me guiaram e se fizeram norte para a pesquisa e os objetivos que me proponho a cumprir. Assim, contextualizo a pesquisa para, em seguida, refletir sobre as condições de produção do ensino-aprendizagem de língua francesa atualmente no Brasil. Ainda no primeiro capítulo, falo do que intitulo como (não)lugar do francês nas escolas regulares. E, por fim, esboço um breve panorama sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literatura de Língua Francesa.

No segundo capítulo, passo a tratar sobre o estado da arte do ensino-aprendizagem de francês e seu enlace discursivo. Neste capítulo, elenco algumas pesquisas existentes na área do ensino-aprendizagem de língua francesa. E, a partir disso, traço um caminho reflexivo sobre as possíveis colaborações desses estudos para a construção da minha pesquisa. Além disso, neste capítulo, falo sobre como o discurso do utilitarismo e da globalização se emaranham no que chamo de silenciamentos no ensino-aprendizagem de francês.

Após discorrer sobre o estado da arte da pesquisa, me dedico às bases teórico-metodológicas no terceiro capítulo. Nesse momento, passo a abordar a interlocução entre a Linguística Aplicada (LA) e a Análise do Discurso (AD), estabelecendo diálogos entre as possibilidades “multi/inter/transdisciplinar” do meu objeto de pesquisa (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 21) e as noções de sujeito multifacetado. Na segunda seção deste capítulo, realizo uma explanação sobre as configurações do meu *corpus* de pesquisa, o procedimento de coleta e análise de dados. Ademais, abordo a proposta de Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (AREDA), que se configura como aporte teórico-metodológico para esta pesquisa.

O quarto capítulo desta pesquisa, *Representações Discursivas no/do curso de Letras-Francês*, é destinado às análises das sequências discursivas elencadas. A partir dos enunciados dos licenciandos participantes da pesquisa, três representações puderam ser constituídas. A primeira representação é definida como *O Curso de Letras-Francês como espaço de aprendizagem*, que pôde ser dividida em três instâncias¹, a saber: *Aprendendo a língua francesa*, *Aprendendo do zero* e *Aprendendo a ser professor*. A segunda representação é

¹ Segundo Santos (2009), o sujeito do discurso passa por oscilações discursivas quando se move entre o lugar social e discursivo. Assim, fica compreendido como instância esses movimentos de efeitos de sentido no discurso.

denominada *O curso de Letras-Francês como espaço de (im)possibilidade de trabalho*, que se dividiu em duas instâncias, sendo elas: *O medo de não ter oportunidades* e *A vida acadêmica*. A terceira, por sua vez, é denominada *O Curso de Letras-Francês como lugar de resistência* e contou com uma instância, a saber: *A resistência do licenciando que trabalha*.

Nas considerações finais deste trabalho, busco retomar os resultados das análises, objetivando responder às questões de pesquisa. Além disso, intento traçar um caminho reflexivo sobre as minhas percepções sobre as contribuições desta pesquisa, buscando corroborar com a sua justificativa. Com isso, reflito sobre os possíveis desdobramentos que essas representações discursivas podem trazer para a área de formação de professores e de ensino-aprendizagem de língua francesa.

Por fim, elenco todas as referências utilizadas para a realização desta pesquisa e os anexos que a integram. Portanto, tendo esboçado a constituição dessa pesquisa, passo, então à seção *Quem lhe escreve*, em que defendo a minha escolha em redigir este trabalho na primeira pessoa do singular.

Qui vous écrit² ?

Quando penso sobre como tudo começou, confesso que não sei muito bem onde apontar a origem. Se é que precisamos mesmo sinalizar um começo. Acho bem que todos os dias são um começo, um recomeço, um fazer e desfazer de coisas. Então por que encontrá-lo? E por que quem lhe escreve se interessa por esse começo e o que esse começo interessa a quem lhe escreve?

Traçar uma linha de início, meio e fim pode ser o melhor caminho para a construção e coesão de ideias de um texto. E pensando nisso, talvez seja nesse começo estilístico que me envolvo com tantas preocupações, inquietações e (des)esperanças apresentadas aqui, também, nas vozes dos participantes dessa pesquisa. Eles falam por eles, por mim. Eles falam deles e de mim. Quando suas inquietações se iniciam, logo nos primeiros semestres do curso, as minhas, do meu 'eu' daquele espaço-tempo, são acolhidas em seus dizeres. Encontro acolhimento e afago nessa pesquisa, na esperança de o ser também.

Ainda assim, entendo que tomar a liberdade de escrever em primeira pessoa possa soar estranho e inabitual, uma vez que no gênero discursivo que escrevo não é frequente acompanharmos um texto nesses moldes. Pois bem, mesmo que essa escolha me pareça não

² Tradução da autora: Quem lhe escreve?

necessitar de justificações delongadas, explico-me a você leitor(a): falo no agora e no espaço que ocupo neste tempo. Falo do que posso enunciar. Falo de minha(s) identidade(s). Eu, mulher, professora, pesquisadora. E mais o meu vir-a-ser no percorrer da vida. Além disso, procuro demarcar, de forma orgânica neste trabalho, as múltiplas vozes que falam antes de mim, enquanto falo e que falarão muito depois que minhas palavras cessarem.

Gostaria, também, de fazer coro à Colette Soler. A autora, em seus seminários de 2014 e 2015 e, posteriormente, em seu livro publicado em 2018, aponta para a consciência da identidade e como nos encontramos na impossibilidade de não ser e na estranheza de sermos. Pois bem, caro(a) leitor(a), é aqui que me dou conta do caos estranho e movente desse espaço que ocupo, desse ser que chamo 'eu'. E é aqui que começo minha pesquisa. Com muitas questões e jamais com o desejo de findá-las. Escrevo, em primeira pessoa, vivendo na ilusão de ser una e tenho o desejo de falar-lhe objetiva e claramente do meu próprio lugar, e não gostaria que fosse diferente. Adiante, nos (r)encontraremos em laço, vozes e em percurso. Até breve.

CAPÍTULO I

O (não)lugar do ensino-aprendizagem do francês no Brasil

Introdução

No primeiro capítulo desta dissertação de Mestrado, intitulada *Ser professor de língua francesa: representações discursivas de licenciandos do curso de letras*, apresento a composição do meu trabalho de pesquisa. Aqui, falo sobre minhas inquietações enquanto pesquisadora e professora de língua francesa. Muitas dessas inquietações aparecem em 2013, quando recém chegava aos portões da universidade pública no interior de Minas Gerais que estudava.

Durante meu percurso, enquanto professora pré-serviço, do curso de Letras-Francês participei de diversos projetos e programas de extensão. Durante o segundo ano do curso, voltei-me à pesquisa com a construção de um trabalho para o projeto de Iniciação Científica. Neste momento, entrego-me às delícias e (de)sabores do fazer pesquisa. Um pouco mais adiante, começo minha jornada na docência. Naquele momento, ainda sem saber muito bem como funciona a bússola da sala de aula, fui – e continuo sendo – feliz no devir da profissão.

Agora, enquanto egressa, como quem já ocupa esses lugares sociodiscursivos, busco, mais uma vez, as luzes da pesquisa acadêmica. Toda e qualquer experiência vivida por mim durante meu percurso acadêmico são linhas de um tecido longo e forte para a minha historicidade, pois não foi e não é sem tensões e conflitos que vivencio o ‘ser professor de língua francesa’. Assim, dando ouvidos e resgatando minhas inquietações de onde tudo começou, pergunto-me se essas mesmas inquietações se (re)apresentam naqueles que começam hoje suas jornadas no curso de Letras-Francês. Pergunto-me se meus dizeres encontram eco nos seus dizeres, hoje, nove anos depois.

Para cumprir com o meu propósito de pesquisa, filio-me à Linguística Aplicada (LA) contemporânea em seu diálogo com a Análise do Discurso (AD). Quando enuncio a partir desse amálgama, entendo que o sujeito é e está sempre em relação com os sentidos e esta relação nunca se dá de forma estanque e descolada da história. E é dessa forma que, ao ouvir os dizeres dos licenciandos do curso de Letras-Francês, intento compreender a língua, em seu funcionamento, em suas possíveis redes de sentido.

Este capítulo está dividido em cinco seções, a saber: contextualização da pesquisa, aspectos históricos sobre o ensino do francês no Brasil, *États des apprentissages du français aujourd’hui*, o (não)lugar do francês nas escolas regulares e projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literatura de Língua Francesa. A primeira seção aborda a contextualização da minha pesquisa. Neste espaço, falo sobre as minhas inquietações, ainda

enquanto licencianda do curso de Letras-Francês, e como essas questões se entrelaçam nos propósitos da minha pesquisa. Além disso, elenco meus objetivos e questões de pesquisa. Na segunda seção, falo sobre os aspectos históricos sobre o ensino do francês no Brasil, contextualizando o meu leitor sobre o espaço histórico do francês e o seu enlace com o imaginário construído do lugar discursivo do professor.

Na terceira seção deste capítulo, intitulada *États des apprentissages du français aujourd'hui*, tenho como objetivo voltar o olhar à obra de um grupo de pesquisadores de duas universidades brasileiras – a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade de São Paulo (USP) – que tentou responder a algumas perguntas compartilhadas pelos professores(as) e pesquisadores(as) da área. A visita e a leitura dessa obra se fizeram importante para a construção deste trabalho, uma vez que proporcionou um olhar extremamente situado e atento aos anseios e às reflexões que fazem parte do processo de constituição e elaboração deste texto.

A quarta seção é dedicada ao (não)lugar do francês nas escolas regulares. Esta seção é de suma importância para o entendimento do que chamo de (não)lugar do francês e por que o intitulo dessa forma. Com a leitura reflexiva da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e da LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), busco entender como as resoluções desses documentos apontam para um certo silenciamento da possibilidade de engajamento e escolha da língua francesa como língua estrangeira nas escolas regulares brasileiras.

Na quinta seção dessa dissertação, nomeada *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literatura de Língua Francesa*, tenho como objetivo situar o meu leitor sobre as condições de produção, que contribuem para que compreendamos os sentidos no processo de enunciação dos participantes desta pesquisa. A partir dessas condições de produção, podemos apreender que os sujeitos-licenciandos se inscrevem em discursividades que mais os interpelam para enunciar sobre a sua formação no curso de Letras-Francês.

Por fim, na última seção, apresento algumas considerações acerca da relevância desse capítulo para a minha pesquisa. Feita esta breve introdução, passo à primeira seção, que abordará a contextualização da minha pesquisa.

1.1. Contextualização da pesquisa

Esta é uma pesquisa que se inscreve na Linguística Aplicada, mais especificamente na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores. Visa lançar um gesto de interpretação das representações sobre ser professor de língua francesa construídas por licenciandos em Letras de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais. Para esta pesquisa levo em consideração as representações construídas por licenciandos do curso de licenciatura em Letras-Francês. Para tentar dar conta desta proposta, filio-me a uma Linguística Aplicada que trabalha na interface com a Análise do Discurso para tentar compreender o sujeito-licenciando em sua relação com a língua francesa e seu ensino.

A análise proposta foi feita a partir de depoimentos que foram coletados desses licenciandos, do novo currículo, em que os ingressantes já escolhem a língua francesa no processo seletivo de ingresso à instituição. Intentei refletir e problematizar a interpelação desses sujeitos ao optarem por um curso de licenciatura em língua francesa quando há pouco espaço para essa língua na educação básica.

Tentei, assim, identificar quais representações de ‘ser professor de língua francesa’ esses sujeitos constroem quando ocupam o lugar discursivo de professor em formação de língua francesa. Ao enunciar sobre o ensino-aprendizagem e a formação em Letras-Francês, os licenciandos discursivizam suas concepções de sujeito-aluno, sujeito-professor, língua e ensino, a partir da representação de (não)lugar³ que a língua francesa ocupa no ensino público brasileiro.

A escolha do tema para esta pesquisa deveu-se, primeiramente, à minha percepção, ainda como licencianda, de como funcionam as formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997) dos licenciandos em língua francesa no que tange à língua francesa, ser aprendiz dessa língua, ser professor, ser bem-sucedido profissionalmente cursando essa língua, etc. Para Pêcheux (1997), os sentidos são sempre regulados no tempo e no espaço e toda produção de sentidos se faz no enfrentamento histórico, que pressupõe uma formação imaginária.

Em 2018, o curso de Letras da instituição onde os dados foram coletados passou por uma reformulação do seu currículo e os ingressantes passaram a escolher a língua alvo já no início do processo seletivo para ingresso na universidade. Todavia, por nove anos, teve-se um currículo em que o ciclo básico contava com dois semestres em que os alunos ingressantes

³ O (não)lugar da língua francesa é explicitado no segundo capítulo deste trabalho.

tinham aulas, em um primeiro momento, de todos os idiomas (português, inglês, espanhol e francês), sendo somente ao final desse ciclo que os alunos optavam por seguir a habilitação na língua por eles escolhida. Esse momento conflituoso de escolha de idioma, que interfere diretamente na nossa carreira profissional, me fez indagar uma série de possibilidades para tentar compreender as interpelações que levaram cada sujeito à sua escolha.

Dentre as razões, os licenciandos, que argumentavam que não se interessavam pela carreira de professor de português na rede pública, optavam pelas línguas estrangeiras. Esses sujeitos, a partir da posição que ocupam, como licenciandos do curso de Letras, são interpelados pelas discursividades que circulam sobre o curso e sobre a carreira de professor. Assim, se inscrevem em determinadas formações discursivas (PÊCHEUX, 1997), que deixam vir à tona efeitos de sentido construídos, ressoando o processo de desvalorização da carreira na rede pública de ensino. A partir disso, entendo que há o entrelaçamento com outros discursos revozeados, que ecoam dizeres sobre a precarização do trabalho docente na rede pública.

Alguns outros ingressantes apontavam que possuíam uma maior facilidade com as línguas estrangeiras e, assim, preferiam optar pela língua inglesa, pois acreditavam que teriam mais opções de carreira como futuros professores, devido à maior abertura de trabalho em escolas de idiomas e no ensino privado, por exemplo. Pensar naqueles que possuem maior facilidade com as línguas estrangeiras abre possibilidades para o debate sobre o que podemos entender sobre uma maior ou menor facilidade com as línguas. Podemos refletir sobre no que consiste enunciar que se tem maior ou menor facilidade com as línguas estrangeiras e como isso pode estar entrelaçado à (re)produção de um imaginário sobre aprender línguas.

Dessa forma, quando os ingressantes enunciam sobre essa facilidade com as línguas estrangeiras, seus dizeres se inscrevem no discurso do aprender uma língua estrangeira como uma criança, para o qual “quanto mais cedo melhor” para se aprender uma língua estrangeira. Esses sentidos revelam um imaginário discursivo de que uma criança aprende uma língua estrangeira com mais facilidade que um adulto. A (re)produção desse imaginário acontece nos contextos das escolas de idiomas, que buscam vender facilidade e praticidade a seus clientes. Revuz (1998) aponta que há muitos especialistas que buscam, em seus estudos, aproximar a aprendizagem da língua estrangeira às condições semelhantes da aprendizagem da nossa língua materna. Essa tentativa, no entanto, silencia a relação conflituosa que o sujeito tem com a língua estrangeira e busca evitar o confronto e o equívoco.

Por outro lado, os licenciandos que seguiam seus caminhos rumo às línguas espanhola ou francesa eram aqueles – em grande parte, assim como os anteriores – que se inscreviam no

discurso da desvalorização e da precarização da carreira de professor de português no ensino público. Aqueles que não tinham conhecimento da língua inglesa argumentavam que a dificuldade com o idioma representava um desafio maior e, a partir disso, direcionavam-se por começar a aprender um novo idioma mais próximo a sua língua materna, esperando com isso que melhores oportunidades profissionais pudessem surgir.

Analisando esses dizeres, passei a me questionar se essas inquietações também constituem os sujeitos que optam pelo curso de Letras-Francês no momento do processo seletivo. Assim, a necessidade de compreender em que discursividades esses alunos se inscrevem passou também a ser uma interpelação para a realização deste estudo, na medida que os resultados da pesquisa podem contribuir para uma melhor compreensão da constituição dos sujeitos que optam por esse curso, mesmo perpassados pelo imaginário da realidade do ensino de língua francesa nas escolas regulares brasileiras. Os resultados podem, também, proporcionar uma problematização no que tange ao curso de licenciatura em Letras-Francês.

Assim, o sujeito licenciando, ao enunciar sobre o ensino-aprendizagem e a formação em Letras-Francês, discursiviza suas concepções de sujeito-aluno, sujeito-professor, língua e ensino, a partir da representação de (não)lugar que a língua francesa ocupa no ensino público brasileiro. Essa inquietação me interpelou, então, a realizar este trabalho, pelo qual busco responder às minhas questões de pesquisa:

- a. Como o (não)lugar da língua francesa interpela os sujeitos licenciandos do curso de Letras-Francês?
- b. Quais são as vozes que emergem nos dizeres desses sujeitos para representar o curso de Letras-Francês?

Este trabalho tem, pois, como objetivo geral analisar discursividades de professores de língua francesa em formação, em uma universidade pública mineira, ao enunciarem sobre o ensino-aprendizagem e a formação em Letras. Como objetivos específicos, proponho-me a:

- i) descrever, analisar e interpretar os dizeres dos sujeitos quando ocupam o lugar discursivo de licenciando em Língua Francesa do curso de Letras, delineando representações que esses sujeitos constroem de língua francesa e de ‘ser professor de língua francesa’;
- ii) investigar interdiscursividades que sustentam essas representações; e
- iii) problematizar as incidências dessa discursividade para a formação do professor de língua francesa.

Ademais, este trabalho pode ser visto como uma maneira colaborativa de pesquisa que ultrapassa o limiar do regular/habitual, que cria novas maneiras de pensar as teorias e metodologias, para assim entender e analisar os fatores subjetivos e sociais de nosso interesse neste projeto. Visando a transversalidade, propõe-se então, para a discussão dos objetivos dessa pesquisa, uma visão multidisciplinar em estudos sobre discurso, a partir de Pêcheux (1969; 1975; 1983), buscando um arcabouço teórico balizado pelo entremeio da Linguística Aplicada inter/transdisciplinar, transgressiva (MOITA LOPES, 2006) e da Análise do Discurso.

Tendo contextualizado esta pesquisa, passo à primeira seção do capítulo I. Nesta seção, apresento um panorama sobre o ensino do francês no Brasil, que tem como objetivo refletir sobre o ensino da língua francesa e as discursividades que circulam sobre esta.

1.2. O ensino do francês no Brasil

O ensino de língua estrangeira é defendido pelos parâmetros curriculares nacionais, sendo obrigatório o ensino de uma língua estrangeira no ensino regular. Mas a escolha de qual língua estrangeira entra e qual fica de fora deixa para nosso imaginário as dúvidas de “e se tivesse?” e/ou “como seria se...”. Sabe-se que o ensino de língua inglesa se faz presente a partir do terceiro ciclo (antiga 5ª série) nas escolas regulares do país. Assim, desde muito pequenos estamos em contato com a língua inglesa, aprendendo e convivendo com ela. Ainda que por muito tempo os aprendizes que chegavam ao fim do quarto ciclo (antiga 8ª série) e ingressavam no Ensino Médio tinham a possibilidade de um outro mundo linguístico, o da língua espanhola; hoje, devido às mudanças sofridas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os alunos ficam restritos ao ensino obrigatório do inglês. Para além dos debates e razões que possam ser levantados na escolha de uma língua obrigatória, ficamos imaginando o (não) espaço de uma outra língua estrangeira: o francês.

O francês acabou se tornando menos frequente no nosso currículo, fazendo com que nos esqueçamos que por muito tempo tivemos o ensino de língua francesa no ensino regular e que essa história remonta de muito longe. Segundo Neves (2015), foi durante a segunda metade do século XVIII até as primeiras décadas do século XIX, quando o sistema de educação brasileiro passava por grandes mudanças, devido à saída dos jesuítas e seu método de ensino, que o sistema de educação precisou preencher e ocupar sua grade com cursos independentes. Na época, esses cursos eram chamados de “aulas régias” e eram lecionados por professores e

financiados pelo governo. Com a necessidade de reformulação e as “aulas régias”, dá-se início ao ensino de francês no ensino regular.

A partir disso, Neves (2015) explica que o ensino do francês sofre algumas mudanças na sua carga horária semanal durante os anos. As mudanças eram muitas e a instabilidade em torno do ensino do idioma sempre esteve muito presente, fazendo com que em alguns anos o francês contasse com 5 aulas semanais e, em outros, chegasse a quase 25 aulas. Apesar dessa instabilidade, as línguas francesa e inglesa passam a ser disciplinas obrigatórias no ensino fundamental com a Reforma Francisco Campos de 1931, que visava a organização e modernização do ensino secundário brasileiro. E em 1961, temos mais uma mudança para as línguas estrangeiras. Dessa vez, no ensino secundário, o aluno passa a ter a opção de escolha entre a língua francesa ou inglesa, e em 1971, o inglês passa a se tornar a única língua estrangeira obrigatória. Hoje, a língua francesa já não está tão presente no nosso ensino regular, aparecendo, no entanto, no ensino superior como uma das opções de língua estrangeira nos cursos de licenciatura em Letras.

Para além, Razzini (2000 apud Neves, 2015, p. 75) destaca que a língua francesa e sua influência envolvia também “a utilização de compêndios de edições francesas importadas ou já traduzidos para o português”. Assim, muitos livros didáticos utilizados nas escolas eram traduções de livros franceses e, quando não eram traduções, eram cópias quase que exatas desses livros. Percebe-se assim que o que se molda em torno da língua francesa não é somente o mero fato de se aprender uma língua estrangeira para comunicação, mas o de se aprender costumes, maneiras de se fazer ciência e educação.

O ensino da língua francesa era associado a um padrão de uma boa educação para àqueles que tinham a oportunidade de estudar “no estrangeiro”. Os pais de famílias abastadas e elitizadas enviavam, majoritariamente, seus filhos homens para estudar e se formar em colégios de renome em países europeus. A França, por muito tempo, ocupou um espaço legitimado de estudos e produção de ciência no imaginário dos aprendizes. E essa relação com a França contribuiu para a (re)construção de uma imagem de língua culta, espaço de boa ciência e boa educação.

Assim, quando pensamos no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira nos esbarramos em uma rede de formações imaginárias que foram se constituindo ao longo do tempo, que se modificam e, ou, se consolidam. Aprender uma língua estrangeira é, então, muito mais do que memorizar a sua estrutura e colocá-la em prática. Requer participar de um

enfrentamento consigo e com o Outro. Entro em sintonia com Revuz (1998, p. 227), para quem lançar-se ao aprendizado de uma língua estrangeira é “sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Além disso, entendo que é nesse momento que os aprendizes, ao buscarem realizar o imaginário que possuem do que é saber essa língua, se veem em tensão e conflito, consigo e com o universo desse Outro. Ao serem chamados a enunciar em/sobre a língua estrangeira, se embaraçam com a frustração de não alcançarem um desempenho perfeito e sem falhas, e assim, acabam por não concretizarem o plano de fluência perfeita que tinham para si.

Portanto, é nesse momento de enunciação, tensão-conflito, que se faz tangente a importância de se considerar mais do que a superfície dos dizeres. Precisamos nos movimentar e deixarmos visitar os emaranhados desse sujeito, constituído na e pela linguagem. Para Orlandi (2009), o sujeito, ao falar, se vincula a uma rede de sentidos diversos, e por isso, entende-se que existe uma relação entre tudo o que já foi dito e o que está sendo dito. Ao todo que já foi dito e que se (re)produz nos dizeres, chamamos de interdiscurso. A unidade, que se materializa e se formula no fio do dizer, chamamos de intradiscurso.

O espaço em que se movimenta o interdiscurso é da ordem do sócio-histórico, isto é, enquanto sujeitos nós não somos a origem de nenhum dizer, pois este nos precede e nós nos imbricamos a ele quando somos chamados à existência. Assim, no espaço dos dizeres, o interdiscurso se apresenta como “o saber discursivo que torna possível o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2009, p. 31). Além disso, valer-me-ei da noção de “formações imaginárias” em Pêcheux. Esta noção é entendida aqui como “jogo de representações” que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997b, p. 82).

A noção de formações imaginárias me é cara para refletir sobre o lugar ocupado pelo sujeito-aluno de língua francesa no cenário atual, uma vez que este, ao escolher cursar uma licenciatura em Letras-Francês, depara-se com o escasso espaço para a língua francesa nas escolas regulares, o que pode tornar a caminhada e o preparo profissional um pouco mais conflitantes. Assim, buscar entender as formações imaginárias em torno dessa escolha pode contribuir para um curso melhor preparado para esses alunos.

Além de entender as formações imaginárias em torno da escolha dos sujeitos-alunos de língua francesa, há a importância em se entender o lugar discursivo que o professor de francês ocupa no nosso contexto atual. Grigoletto (2012) elabora reflexões acerca do lugar discursivo do professor de inglês, e aqui estendo essas reflexões para o professor de francês e para o

discurso colonial no ensino-aprendizado de línguas. A partir da análise das discursividades de professores em formação e formados de língua inglesa, a autora identifica, também, quais posições esses sujeitos ocupam dentro de uma noção colonialista. Assim, entendeu-se que a relação entre o discurso colonial e o ensino aprendido de línguas se dá pela perspectiva da expressão de uma atitude de submissão ou de imitação para com o estrangeiro. Dessa forma, há uma busca por uma legitimação do estrangeiro. Para a autora, nós, enquanto professores de língua estrangeira, somos convocados a enunciar da mesma forma que o estrangeiro o faz, intentando nos legitimar e legitimar àquilo que é nosso.

É interessante ressaltar, que o discurso colonial parece constituir uma parte significativa do processo de “devir” [...] “sempre em via de fazer-se” professor de língua estrangeira (DELEUZE, 1997-2008, p.12 *apud* BRITO e GUILHERME, 2014, p. 512). Pois, ao ocupar o lugar de ‘ser professor de língua francesa’, o sujeito-aluno está, ao mesmo tempo, (re)tomando formações imaginárias que (se) constituem daquele e naquele lugar. Isto é, o aluno de língua francesa também enuncia a partir do lugar da forte valorização do estrangeiro, mais precisamente, do estrangeiro europeu falante de francês.

Pensando nesse processo de ‘ser aluno de língua francesa’, no ‘vir-a-ser’ professor desta língua e com a motivação de encontrar algumas regularidades que trazem à tona um certo imaginário da aprendizagem da língua francesa, realizei uma pesquisa informal em sites⁴ de promoção do francês. Grande parte dos sites encontrados, que publicaram artigos elencando os motivos para aprender o idioma, era de alguma instituição e/ou escola de idiomas promovendo seus cursos de francês ou de sites para contratar agências de intercâmbio. Selecionei, então, dois sites que apresentam uma quantidade maior de razões para se aprender o idioma: o primeiro, “*LingoPass* Francês”, que publicou um breve texto, relatou 10 motivos para aprender francês; já o segundo site, da Aliança Francesa do Vale do Paraíba, publicou sobre “14 boas razões para aprender e falar francês”.

Encontrei regularidades em seus dizeres que apontam para um imaginário de língua francesa como sendo a língua do amor e uma língua agradável e fácil de aprender. Esses dizeres podem ser sintetizados nos seguintes enunciados: i) aprende-se francês para visitar Paris e a França; ii) aprende-se a língua francesa para ter o prazer de aprender uma bela língua, rica e melodiosa, que muitas vezes é chamada a língua do amor; iii) aprende-se francês, pois é uma

⁴ Sites selecionados: <https://cursodef francesonline.com.br/blog/os-beneficios-em-ser-fluente-no-idioma-frances/>; <http://afsjcampos.com.br/blog/14-boas-razoes-para-aprender-e-falar-frances/>.

língua agradável de se aprender; iv) aprende-se o francês por ser de fácil aprendizagem, podendo tornar-se um *hobby*.

Hashiguti *et al* (2019) apontam que o ensino-aprendizagem de uma língua envolve instituições, formações imaginárias dos falantes dessa língua e relações de poder. Assim, o ensino de uma língua estrangeira precisa levantar debate sobre problemas sociais que tendem a ser silenciados em livros didáticos, campanhas de marketing, etc. Ainda para Hashiguti *et al* (2019) essas identificações discursivamente reguladas ajudam a cristalizar divisões sociais e verdades discursivas (FOUCAULT, 1997 apud HASHIGUTI et al, 2019, p. 229), e a noção de espaços-lugares e falantes mais ou menos privilegiados (REAGAN, 2016 apud HASHIGUTI et al, 2019, p. 229). Dessa forma, dizer que devemos aprender francês para visitar Paris e a França traz consigo uma concepção hegemônica, colocando a França e sua capital a uma posição de superioridade. Negligenciam-se espaços-lugares outros de expressão de língua francesa. Espaços-lugares estes que são silenciados nessas campanhas para se aprender o idioma.

Ao dizer que *se aprende a língua francesa para ter o prazer de aprender uma bela língua, rica e melodiosa, que muitas vezes é chamada a língua do amor*, faz-se apelo a uma certa romantização da língua. Os dizeres *aprende-se francês, pois é uma língua agradável de se aprender* vai ao encontro desse imaginário discursivo. O uso do adjetivo *agradável* e do verbo *prazer* produz efeitos de sentido que ressoam para uma possível identificação com a língua, pelo discurso do romantismo. Assim, o aprendiz tem o *prazer* de aprender um novo idioma, uma vez que este é *agradável* de se aprender.

A partir dessas observações, percebo que falar francês é representado como objeto de desejo, por ser imaginada como bela e melodiosa. E esse desejo encontra raízes na história da França imaginada enquanto nação civilizada e provedora de cultura, arte e ciência. Na busca por aprender a língua francesa, o sujeito-aprendiz intenta alcançar a satisfação do seu desejo na possibilidade de se fazer pertencente a esse imaginário de mundo outro. Fazer existência nessa nação outra.

Ademais, dizer que uma língua é *agradável* de se aprender levanta uma série de questionamentos. Buscando no mesmo site em que foi feita a pesquisa, encontro uma breve explicação. Esta qualidade se dá pelo fato do francês ser considerado uma língua fácil de se aprender. Resta-nos a dúvida sob quais parâmetros esta dificuldade é medida. Aprender uma língua é sempre um processo agradável? Para todos?

Para Revuz (1998), com quem compartilho da mesma concepção, a aprendizagem de língua estrangeira confronta o aprendiz com um novo recorte do real, isto é, esse aprendiz agora se depara com a quebra da ilusão da relação direta das palavras e coisas, com a impossibilidade de uma tradução literal. Na mesma esteira de pensamento, Orlandi (1989, p. 101) fala sobre a “constituição dos processos de significação”. Para a autora, não é somente o autor que participa desse processo, “quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas cuja especificidade está em serem sócio-históricas”. Assim, ainda que vivamos a ilusão na obviedade e clareza, não há sentido estanque, vedado. Há sempre a possibilidade de um dizer outro, pois há sempre um outro a participar do jogo de sentidos.

Assim, aprender um novo idioma se dá sempre no confronto daquilo que já sabemos de nós e do mundo em que vivemos. Quando nos deparamos com a impossibilidade de dizer algo que nos parece tão simples de se dizer em nossa língua materna, nos anovelamos mais uma vez no desconhecido, no imprevisível. É aqui que questionamos a relação direta que se faz entre a agradabilidade e a facilidade do idioma. Não pode haver relação direta e simples, uma vez que o sujeito-aluno sempre se deparará com novos desafios, novos mundos, novos conflitos.

O último enunciado é bastante interessante, a meu ver, pois pode apresentar consequências tanto para o ensino quanto para o aprendizado do francês. Ao enunciar que “o francês é tão fácil de se aprender que pode se tornar *hobby*”, produzem-se efeitos de sentido que apontam para um imaginário do ‘ser professor’ como *hobby* e não profissão. Dessa forma, aprender e ensinar o idioma ocupa, no imaginário dos aprendizes, o lugar de *hobby*.

Para considerar refletir sobre essa questão, voltamos um pouco no tempo. De acordo com Kundman (1994), nos anos 1934, a história de um ensino-aprendizagem mais estruturado da língua francesa se inicia com o curso de Língua e Literatura Francesas na USP. O seu primeiro professor regente foi Robert Garric e os anos seguintes foram marcados por seus sucessores franceses. De 1934 a 1979, o curso teve duas grandes mudanças, a primeira pela presença destes professores franceses e, a segunda, pela regência pedagógica e administrativa de professores locais.

A partir daí, em uma proposta para maior atuação e liberdade dos professores de francês locais, o curso apresentou uma reestruturação. Esta nova proposta concedia direito a uma escolha democrática para ocupar o cargo de regente e um sistema de rodízio dos mesmos. Ainda, a USP continuou recebendo professores, que agora não se voltavam somente à Universidade, mas também a outras instituições pelo Brasil. Com essa expansão, a jornada de

professores franceses e locais acabou encontrando algumas questões como a falta de material e professores que não estavam totalmente preparados para o ensino do idioma. Assim, em 1962, o Centro de Estudos Franceses ganha vida e se volta, especialmente, à elaboração de cursos de aperfeiçoamento e jornadas pedagógicas para professores da rede pública e particular e organização de estágios em cidades da França e no Quebec (Canadá).

Hoje, com o (não)lugar⁵ do francês nas escolas regulares no país, o idioma ganha mais espaço e força na Universidade, podendo afastar-se do estigma do *hobby* instaurado pelo discurso das escolas de idiomas. Por fim, tendo discutido sobre o ensino da língua francesa e as discursividades que circulam sobre a língua, passo à próxima seção deste capítulo em que discorro sobre o trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisadores de duas universidades brasileiras.

1.3. *États des apprentissages du français aujourd'hui*

Em 2018, um grupo de pesquisadores de duas universidades brasileiras – a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade de São Paulo (USP) – se reuniu com o intuito de desenvolver um projeto de pesquisa. O projeto que, posteriormente, se tornou um livro nomeado *États des apprentissages et pratiques professionnelles du français au Brésil*⁶, intentou responder a algumas perguntas compartilhadas pelos professores(as) e pesquisadores(as) da área. Dentre suas questões, os pesquisadores(as) refletiam sobre a produção de dados responsáveis por políticas públicas educativas, uma suposta exclusão das línguas estrangeiras quando os países refletem sobre a eficácia de seus dispositivos educativos e no pouco conhecimento das práticas nas esferas sociais em relação à oferta de aprendizagem de língua francesa.

A equipe de pesquisadores(as) contou com seis etapas para o desenvolvimento do seu projeto. Primeiramente, foram definidos os eixos de pesquisa, sendo eles: 1. Quem ensina/aprende francês no Brasil e onde?; e 2. Quem utiliza o francês em situações profissionais hoje no Brasil e onde? Em um segundo momento, as equipes foram distribuídas em função dos eixos. Assim, a equipe da UFPA ficou responsável pelo eixo 1 e a equipe da USP pelo eixo 2. Com cada eixo e equipes definidos, passou-se à elaboração de questionários. Com isso, foram elaborados três questionários para o eixo 1 e um para o eixo 2.

⁵ Ver Capítulo I, seção 1.4.

⁶ Título em português: Estado das aprendizagens e práticas profissionais do francês no Brasil.

Em seguida, a aplicação dos questionários do eixo 1 contou com a ajuda da associação dos professores(as) de francês dos diferentes estados do Brasil, das Alianças Francesas, dos departamentos de recursos humanos das empresas francófonas do Brasil. Por fim, o projeto dispôs de reuniões presenciais dos pesquisadores(as) e estudantes na UFPA para apresentação e discussão dos resultados, bem como a organização e redação dos capítulos do livro.

O livro foi escrito nos idiomas português e francês no intuito de atentar para uma “posição a favor da pluralidade linguística e cultural” (CUNHA; LOUSADA; CHARDENET, 2018, p. 15) e organizado em duas partes: A) Trabalhos de campo e B) Trabalhos conceituais. Dessa forma, os artigos presentes na obra foram redigidos em francês ou em português, com exceção da Introdução, que foi escrita nos dois idiomas. Os autores e organizadores da obra afirmam que esperam que seu trabalho possa fazer avançar e refletir sobre o ensino-aprendizagem da língua francesa no Brasil e, por isso, não poderia ficar de fora do nosso trabalho.

Faz parte dessa obra o trabalho de Cunha; Souza e Silva (2018) sobre o francês na rede pública de ensino brasileiro. Os autores começam contextualizando os leitores sobre o início oficial do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, levando-os a uma rápida viagem no tempo em que se pode acompanhar a história das línguas no ensino público. Segundo os autores, atualmente, o francês é a terceira língua mais ensinada na rede pública, no entanto, ela fica atrás do inglês e do espanhol e, praticamente, já não existe mais na rede de ensino particular no país. Uma das principais razões para o seu desaparecimento seria “o predomínio econômico, político e cultural dos EUA” (CUNHA; SOUZA e SILVA, 2018, p. 40).

Para a constituição de dados, os pesquisadores elaboraram um questionário destinado às instituições como Secretarias de educação, Associações de professores de francês de todo o país, dentre outras. O questionário, que permitia identificar os estados onde o francês ainda é ensinado na rede estadual pública brasileira, foi disponibilizado no *Google forms* e enviado aos participantes via *e-mail*. Por meio do questionário, pôde-se também identificar o nível de formação dos profissionais da área. Com isso, constataram que 74% dos profissionais têm graduação na área; 8% têm doutorado; 8% mestrado; 8% especialização; e apenas 2% têm graduação em outra área.

Nos resultados preliminares, pôde-se constatar que a língua francesa ainda é ensinada na rede pública, como disciplina da grade curricular, em todas as regiões do Brasil, mesmo que não em todos os estados. Além disso, em grande maioria, o francês é ofertado nos centros de línguas. Apesar do seu fadado desaparecimento no ensino regular privado no país, o francês mantém um singelo espaço nas redes estaduais por meio de escolas bilíngues e centros de

línguas. O que, para os autores, é razão para esperar por dias melhores (CUNHA; SOUZA E SILVA, 2018, p. 46).

Em um outro capítulo presente na obra, Cunha; Dias; Santos (2018) se propuseram a refletir sobre o francês no ensino superior brasileiro, evidenciando as distintas possibilidades para o Francês como Língua Estrangeira (FLE). Segundo os autores, desde a primeira disciplina de Língua e Literatura Francesas, ofertada em 1934 no Brasil, até hoje, muitas reformas foram feitas, acarretando um desaparecimento de oportunidades para professores de francês nas escolas regulares. No entanto, ressaltam que a língua francesa é ainda bastante presente nas instituições universitárias brasileiras.

Dentre as oportunidades para quem deseja percorrer este caminho, os autores afirmam que há a possibilidade da licenciatura em Letras-Francês como FLE, o bacharelado em FLE, a tradução, o turismo e Relações Internacionais. Nas universidades, há também o foco em outros espaços de ensino de língua francesa como os centros de línguas. Dito isso, Cunha; Dias; Santos (2018) apontam para a vantagem de se aprender a língua no Brasil, pois certos setores universitários – os que mencionamos anteriormente e outros, como a gastronomia e hotelaria, por exemplo – estão intimamente relacionados ao idioma e aprendê-lo pode se tornar um diferencial profissional.

Com a ajuda de dados e alguns gráficos, os autores concluem seu trabalho nos mostrando que o francês está presente em todas as regiões do país e em formações distintas. Temos a língua francesa em graduações, em pós-graduações, especializações e disciplinas livres. Assim, esses caminhos continuam motivando estudantes a embarcarem nesse ramo profissional e a continuarem se especializando na área. Por fim, com a leitura desses trabalhos, percebemos que ao mesmo tempo que o francês ocupa o (não)espaço no ensino regular, ele crava sua bandeira no ensino superior brasileiro, tornando possível o desenvolvimento da área no país.

A leitura desta obra foi importante para a construção dessa dissertação, uma vez que a partir dela foi possível a tessitura de um entendimento mais abrangente sobre o contexto de ensino-aprendizagem de francês no Brasil atualmente. A obra se mostra extremamente relevante para a um estado da arte da pesquisa na área e, com isso, traz grandes contribuições à minha pesquisa. Assim, tendo percorrido sobre os trabalhos apresentados na obra, passo à seção 4, na qual apresento o que chamo de (não)lugar do francês nas escolas regulares.

1.4. O (não)lugar do francês nas escolas regulares

De acordo com Gontijo (2015), a construção de bases gerais para a elaboração de currículos nas escolas regulares sempre foi uma preocupação dos órgãos responsáveis pela condução de projetos na área da educação. Sendo assim, em 1949 houve uma primeira tentativa por parte do Ministério da Educação e Saúde, na época, de elaboração de diretrizes para a organização das disciplinas dos cursos primários. Esse primeiro plano tinha como objetivo definir o que se desejava da escola primária, em todas regiões do Brasil, e como poderiam formar um “cidadão para viver em ambiente democrático” (BRAGA, 1949, p. 8 *apud* GONTIJO, 2015, p. 176).

Já em 1972, um documento que dava luz ao ensino de 1º e 2º graus foi elaborado. O documento “A escola de 1º grau e o currículo” tinha o propósito de estabelecer conteúdos a serem contemplados nos currículos escolares. Dessa forma, tivemos a inserção de componentes curriculares que versavam sobre: a comunicação em língua portuguesa, educação artística, educação física e língua estrangeira. Desde então, algumas diretrizes foram aprovadas e novas mudanças no sistema escolar foram sendo aplicadas nas escolas. Algumas dessas mudanças estão a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete⁷.

Em 2015, temos a introdução da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que, diferentemente das outras diretrizes e bases lançadas até então, contempla a educação infantil, a primeira etapa da educação básica e o ensino médio. A organização dos currículos, a partir da BNCC, é feita pela divisão em quatro áreas de conhecimento definidas pela LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), sendo elas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática e seus respectivos componentes curriculares para as etapas da educação básica. A grande área que nos interessa aqui é a área de linguagem, em que temos quatro componentes curriculares: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física.

No ano de 2016, ocorre a publicação da segunda versão da BNCC. Nesta versão, há algumas mudanças em relação à reforma do ensino médio e o ensino de línguas estrangeiras. Com a nova versão, temos a determinação de que, a partir da quinta série do ensino fundamental, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna seria obrigatório. A escolha, neste momento, é de responsabilidade da comunidade escolar. No ensino médio, o

⁷ Atualmente, há a expansão da obrigatoriedade e gratuidade para crianças de até 05 anos de idade.

mesmo acontece, porém, há a obrigatoriedade de oferta de uma segunda língua estrangeira, a escolha da língua continua sendo da comunidade escolar. No entanto, cabe ao aluno a possibilidade de escolha ou não de cursar esta segunda língua.

Na terceira versão da BNCC, publicada em 2017, estabelece-se a obrigatoriedade de oferta de uma língua estrangeira a partir do sexto ano, contudo a comunidade escolar perde o poder de escolha, instituindo-se, assim, a língua inglesa como única língua a ser ofertada de forma obrigatória. No ensino médio, a obrigatoriedade se estende, mas já não há mais a obrigatoriedade de oferta de uma segunda língua estrangeira, que a partir de agora se tornaria opcional pelas escolas.

Segundo Grigoletto e Pfeiffer (2018), o que antes se mostrava como uma pluralidade de línguas estrangeiras, agora limita-se a uma única língua pré-determinada. A BNCC justifica a escolha pela língua inglesa pela possibilidade de “criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BNCC, 3ª versão, 2017, p.199 *apud* GRIGOLETTO e PFEIFFER, 2018, p. 17). As autoras apontam ainda que essa justificativa produz um efeito de evidência sobre a necessidade de se aprender o idioma, por vivermos neste mundo social e cada vez mais globalizado.

Assim, na nova versão da BNCC, a abertura ao novo e ao aprendizado de línguas estrangeiras reduz-se ao aprendizado somente da língua inglesa, fazendo com que outros idiomas percam espaço e possibilidade no quadro do sistema escolar público. Em 2017, em uma atualização da LDB apresenta qual o *status* para as outras línguas estrangeiras. Estas poderão ser ofertadas, em caráter optativo, e a língua estrangeira a ser escolhida deveria ser, preferencialmente, a língua espanhola. Sendo a língua francesa sequer mencionada.

§ 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (LDB, 2017, p.25).

Assim, a exclusão de outras línguas estrangeiras também exclui a possibilidade de engajamento e exposição em um mundo plural. Cria-se, dessa forma, uma conexão direta entre pluralidade e língua inglesa, reforçando o sentido de que basta aprender o inglês para atingir os objetivos de uma educação plena e a formação de um indivíduo socialmente consciente.

A BNCC e LDB, apesar de apontarem para somente a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa, abrem espaço para a escolha de uma segunda língua estrangeira. No entanto, ao mesmo tempo que abrem, o fecham ao induzir essa escolha pelo espanhol. Dessa forma, ao

mencionar que a língua estrangeira a ser escolhida a ocupar o lugar de língua optativa deverá ser a língua espanhola, esta (não)escolha reflete no (não)lugar da língua francesa no sistema educacional regular público brasileiro. Chamo de (não)escolha, pois a BNCC e LDB não apontam uma obrigatoriedade para a escolha da língua espanhola, mas recomendam que esta deveria ser escolhida, destacando suas preferências pelo espanhol.

Entendo assim que a língua francesa, ao mesmo tempo, ocupa e não o ocupa o seu lugar no ensino regular brasileiro, fazendo com que ela (co)exista no entremeio dessas escolhas. Foucault (1984, p. 414-415) vai dizer que nós, sujeitos, não vivemos no vazio. O autor, a partir de uma reflexão da obra de Gaston Bachelard sobre a sua proposta fenomenológica, diz que não vivemos em um espaço homogêneo e vazio. Nós vivemos em um espaço de todas as coisas, um espaço que também é povoado de outros espaços. Esse espaço, que é interior, nos pulsa para o espaço de fora, que é também um espaço heterogêneo, povoado.

Para o autor, esses espaços estão ligados e (co)existem, constituem relações de posicionamentos, que são irreduzíveis uns aos outros, mas também impossíveis de se sobreporem. Para ele, há dois grandes tipos de posicionamentos: as utopias e as heterotopias. As utopias não se posicionam em um lugar real. As utopias mantêm, com o espaço real, uma relação direta ou oposta a ele. É o lugar de uma sociedade aperfeiçoada e sem falhas, é o lugar do que desejamos que o espaço real seja. Por outro lado, para Foucault (1984), em toda sociedade e/ou civilização há a presença de heterotopias.

As heterotopias são espécies de lugares reais, espaços legitimados, que são previstos e autorizados pela própria sociedade, mas que formam uma espécie de contra posicionamento. Isto é, são lugares que podemos apontar e localizar sua real existência pois, sua existência está prevista pelas instituições sociais. Contudo, são lugares que estão fora de todos os lugares. A língua francesa ocupa o (não)lugar no ensino nas escolas regulares, lugar este de heterotopia. Ao estar renunciada pela LDB, a opção de escolha por uma segunda língua estrangeira, o francês ocupa um lugar real de existência para com o ensino brasileiro, no entanto, este lugar é heterotópico, uma vez que o espanhol é apontado, pela própria LDB, como mais aconselhável.

Ao fazermos a escolha pelo curso de Letras-Francês no ensino superior, é comum que uma série de questionamentos em relação ao *status* dessa língua no Brasil nos interpele. Muito se questiona sobre a empregabilidade que o idioma oferece e as possibilidades de carreira. Durante os primeiros anos do curso, ao ocuparmos o lugar de alunos de língua francesa e futuros professores dessa língua, toda produção de sentidos a partir desse lugar é perpassada por uma condição de produção. Isto é, atravessa e é atravessada pelo contexto sócio-histórico e pelas

formações imaginárias desse lugar que o sujeito ocupa. Assim, a língua francesa (re)aparece no imaginário dos licenciandos do curso, ocupando ainda esse (não)lugar.

Tendo discorrido sobre o (não)lugar da língua francesa nas escolas regulares, passo a tratar do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literatura de Língua Francesa.

1.5. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literatura de Língua Francesa

Quando me matriculo, em 2013, no curso de graduação em Letras-Francês na Instituição da pesquisa, encontro uma composição do projeto pedagógico diferente daquela vigente nos dias atuais. O meu ingresso se deu pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), embora existisse a possibilidade de ingressar também pelo próprio vestibular da Universidade. Quando faço a opção pelo curso de Letras, no momento de minha escolha, é preciso que eu selecione apenas uma informação: cursar Letras. Neste momento, a entrada no curso se faz sem que haja a necessidade que se escolha o idioma que o ingressante deseja cursar. Acredito que todos entram com alguma ideia sobre qual caminho gostariam de tomar, mas não era preciso que se tomasse uma decisão ali no momento de inscrição.

Meus colegas de classe e eu começamos ali, então, o nosso caminhar no curso. No início, o curso se formulava da seguinte forma: nos três primeiros semestres fazíamos as disciplinas comuns a todos, isto é, comum a todas as grades curriculares, independentemente do idioma a ser escolhido; dado este período, era chegada a hora de optar por qual habilitação desejaríamos seguir em frente. As possibilidades eram muitas. Poderíamos escolher entre a língua espanhola, francesa, inglesa ou portuguesa.

Durante o primeiro ano de estudo, me envolvi com todas as línguas e fiz todas as disciplinas dos três períodos. Ao final do terceiro período, eu, assim como todos meus colegas, fiz a escolha pelo idioma que me dedicaria a estudar. Muitos optaram por seguir na língua portuguesa, outros tantos na língua inglesa, alguns poucos na espanhola e, em menor quantidade, outros me acompanharam na escolha pela língua francesa. A partir daquele momento, toda a minha grade era voltada à formação de professores de língua francesa.

Pouco depois de terminar meus estudos na graduação, em 2017/2018, o curso de Letras passou por algumas reformulações. Assim, já no início de 2018, tivemos um novo projeto pedagógico para cada idioma. O novo projeto pedagógico do curso de Letras-Francês, em

específico, surgiu com o desejo de oferecer ao licenciando uma gama de novas competências e habilidades. Assim, um novo curso foi desenhado para que os licenciandos se preparassem para o exercício da profissão em distintas áreas de interesse, abrangendo-o exercício da atividade docente, da pesquisa científica e outros campos profissionais que requerem um conhecimento específico de um profissional de Letras.

Para que o curso contemplasse os distintos campos acima mencionados, foram pensados componentes curriculares que pudessem trabalhar aspectos específicos das áreas. De forma mais abrangente, as disciplinas foram, também, pensadas para que pudessem ser trabalhados temas como multiculturalismo, interculturalidade, globalização e educação em direitos humanos.

A partir da reformulação em 2018, o novo curso de Letras-Francês conta ainda com oito semestres e com carga horária de 3.395 horas-aula, com tempo mínimo de integralização curricular de 4 anos (08 semestres) e tempo máximo de integralização curricular de 6 anos (12 semestres). Ademais, há vinte e nove disciplinas específicas, sendo quatorze da área de Língua Francesa, quatro de Literaturas de Língua Francesa, duas de Literaturas Francófonas, uma disciplina de Literatura Clássica, duas disciplinas de Teoria Literária, quatro de Estudos Clássicos, uma disciplina de Libras e uma disciplina optativa.

A grande mudança no currículo se dá pela inclusão de um projeto nomeado PROINTER⁸, que contempla atividades práticas específicas. O projeto surge para responder às exigências sobre as horas práticas⁹ dos cursos de licenciaturas do MEC¹⁰, bem como, a necessidade de que a prática aconteça ao longe do curso e não somente nos últimos semestres. Assim, o objetivo do projeto é propor aos licenciandos uma vivência reflexiva do ensino na educação básica, sendo a participação no sistema público de maior interesse. Vale ressaltar que o curso passa então a contar com a licenciatura simples, sem possibilidade para o duplo diploma. Deste modo, a inserção desses licenciandos no sistema público é dificultada, pois, na cidade em que o curso de Letras-Francês está localizado, há uma única escola pública em que o francês faz parte do currículo dos alunos.

Segundo o novo projeto pedagógico, questões de identidade e diversidade são contempladas nas disciplinas de Cultura Francesa e Francófona, PROINTER 1 – A francofonia e suas manifestações identitárias, PROINTER IV – Diálogo intercultural e ações educativas.

⁸ Projetos Interdisciplinares de práticas específicas, pautados no princípio da extensão e da pesquisa.

⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais 2/2015 reafirmam para a obrigatoriedade de integralização de 400 horas de práticas como componente curricular.

¹⁰ Ministério da Educação.

Além dessas disciplinas, o novo currículo conta com Metodologia de ensino de Português Língua Estrangeira, Estágio Supervisionado de Português Língua Estrangeira, no qual os licenciandos estarão em contato direto com estudantes estrangeiros vindos de mobilidade internacional.

Ao final do curso, o PROINTER culminará no desenvolvimento de um trabalho memorial com o objetivo de compor uma apresentação no SEILIC¹¹. O SEILIC acontece no sexto período do curso e propõe ao licenciando a oportunidade de refletir sobre suas práticas, enquanto discente, realizadas nos últimos quatro semestres. Por fim, o licenciando do novo curso de Letras – Francês tem a possibilidade de desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao longo dos sétimo e oitavo períodos.

Os componentes curriculares do curso de Letras-Francês pretendem cumprir com o objetivo de uma formação multifacetada, crítico-reflexiva e preenche de uma compreensão sociocultural da língua francesa e literaturas francófonas. Dessa forma, durante os oito semestres do curso, os licenciandos precisam cursar vinte-oito disciplinas obrigatórias pertencentes ao Núcleo de Formação Geral, integralizando 2.190 horas. No primeiro período, os licenciandos cursam cinco disciplinas obrigatórias, sendo elas: leitura em língua francesa, teoria da literatura I, língua francesa I, culturas francófonas, estudos clássicos: latim I.

No segundo período, as disciplinas são: teoria da literatura II, língua francesa II, estudos clássicos do latim II, compreensão e expressão oral em língua francesa e língua francesa: fonética e fonologia. Partindo para o terceiro período, encontramos as seguintes disciplinas obrigatórias: língua brasileira de sinais-LIBRAS I, língua francesa III e filologia românica: formação histórica das línguas românicas. No quarto período, temos: língua francesa: a poesia, língua francesa IV, novas tecnologias e letramento digital (ofertada em formato à distância) e morfossintaxe da língua francesa.

No quinto período, há quatro disciplinas obrigatórias: literatura francesa: o conto e a fábula, língua francesa V, linguística aplicada-línguas estrangeiras e estudos clássicos: introdução à literatura latina. No sexto período, temos literatura francófona: América do Norte e Antilhas, literatura francesa: o romance I e língua francesa VI. No sétimo período temos duas disciplinas: literatura francesa: o teatro e língua francesa VII. Por fim, no último período: literatura francófona: África e língua francesa VIII.

No Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional temos os estágios supervisionados e as atividades de práticas específicas

¹¹ SEILIC: Seminário Institucional das Licenciaturas.

(PROINTER). As disciplinas desse núcleo estão divididas em todos os períodos, com exceção do primeiro. Sendo assim, no segundo período, os licenciandos cursam uma disciplina: PROINTER I – A francofonia e suas manifestações identitárias. No terceiro período, temos três disciplinas: PROINTER II – Elaboração de Projetos de Difusão de Língua Francesa e Culturas Francófonas, política e gestão da educação e psicologia da educação.

No quarto período, há duas disciplinas, sendo elas: PROINTER III – Literatura e outras artes: Linguagem na francofonia e didática geral. No quinto período, duas disciplinas: PROINTER IV – Diálogo intercultural e ações educativas e metodologia de pesquisa em Letras. No sexto período, há três disciplinas: metodologia de ensino de língua francesa, metodologia de ensino de português como língua estrangeira e seminário institucional das licenciaturas (SEILIC).

No sétimo período, temos quatro disciplinas: metodologia de ensino de francês com objetivos específicos (FOS), estágio supervisionado de língua francesa I, estágio supervisionado de português como língua estrangeira e TCC I – Trabalho de Conclusão de Curso I. Por fim, no oitavo período, temos estágio supervisionado de língua francesa II, estágio supervisionado de francês com objetivos específicos (FOS) e TCC II – Trabalho de Conclusão de Curso II.

Além das disciplinas obrigatórias, o licenciando do curso de Letras-Francês deverá cursar 60 horas de disciplinas optativas de licenciatura. As disciplinas estão divididas em dois grandes grupos: licenciatura e geral. No grupo da licenciatura, encontramos nove disciplinas, sendo elas: francês para negócios, língua francesa: tradução de artigos acadêmicos, língua francesa: lexicometodologia, língua francesa: avaliação da aprendizagem, língua francesa: leitura para fins acadêmicos, literatura medieval: o ciclo arturiano, intercompreensão em línguas românicas, análise e elaboração de material didático para língua francesa e literatura francesa: o romance II.

No grupo ‘geral’, temos cinco disciplinas: historiografia da tradução, tradução e cultura, literatura comparada e tradução, ética profissional do tradutor-intérprete e o processo tradutório: teorias, pesquisas e prática. Além disso, o curso conta com o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Este núcleo visa cumprir com as exigências do Conselho Nacional de Educação (CNE), que prevê a possibilidade de atividades teórico-práticas para aprofundamento e aperfeiçoamento teórico e prático dos alunos. Portanto, além das disciplinas, os licenciandos do curso precisam cumprir com 200 horas de atividades acadêmicas complementares.

Tento apresentado o *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literatura de Língua Francesa*, passo à próxima seção, em que apresente algumas considerações finais desse capítulo.

*Quelques brèves remarques*¹²

A construção desse capítulo se deu com muita pesquisa e dedicação, especialmente, para o entendimento das condições de produção do ensino-aprendizagem de língua francesa no Brasil. Na primeira seção após a contextualização da pesquisa, começo trazendo um pouco do panorama histórico do ensino-aprendizagem do Francês. Essa reflexão me leva ao debate sobre as discursividades sobre esse o aprender a língua francesa atualmente.

Assim, compreender como se deu a integração do francês na grade curricular do ensino brasileiro e como os sujeitos-alunos se inscrevem nesse espaço sócio-histórico foi relevante lançar luz às vozes revozeadas em espaço-tempo outros, que ao enunciarem (re)produzem efeitos de sentido a partir de um certo lugar sócio-histórico, sendo essas condições de produção para o processo de enunciação. Assim, levantar essa questão se fez importante para compreender como se dá essa constituição de sentidos e a incidência sobre o processo de formação docente no curso de Letras-Francês.

Na segunda seção, aponto para a reflexão sobre algumas pesquisas desenvolvidas sobre ensino-aprendizagem de francês. A construção dessa seção foi importante para a visualização de um cenário mais atual a partir da leitura e ponderação dos trabalhos que compõem a obra apresentada na seção. Assim, entendo que, o ensino-aprendizagem de francês resiste, ainda que de formas distintas no ensino regular brasileiro. Dessa forma, a reflexão da obra suscita questões que me interpelam quanto ao que chamo de (não)lugar da língua francesa nas escolas regulares. Com isso, percebo que, os dizeres da (r)existência do francês ecoam na formação docente no curso de Letras-Francês.

Por fim, a seção que apresento o *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literatura de Língua Francesa* nos ajuda a contextualizar, de forma essencial, a minha pesquisa em um espaço geográfico. É pela leitura e entendimento das condições de produção do Projeto Pedagógico do curso, que consigo apontar e problematizar discursividades construídas, que interpelam os licenciandos participantes dessa pesquisa ao enunciarem sobre o ensino-aprendizagem de língua francesa no curso.

¹² Tradução da autora: Algumas breves considerações.

Tendo concluído o primeiro capítulo deste trabalho, passo, então, ao Capítulo II intitulado *Estado da arte: O ensino-aprendizagem de francês em seu enlace discursivo*. Neste capítulo, apresento trabalhos que se propõem a debater sobre o ensino-aprendizagem de língua francesa, do mesmo modo que, busco refletir sobre os possíveis entrelaçamentos discursivo.

CAPÍTULO II

Estado da arte: O ensino-aprendizagem de francês em seu enlace discursivo

Introdução

O segundo capítulo desta dissertação é, exclusivamente, dedicado ao estado da arte do ensino-aprendizagem de francês e seu enlace discursivo. O estudo para a elaboração deste capítulo se fez importante e necessário para que eu, enquanto pesquisadora, compreendesse as condições de produção das mais distintas pesquisas existentes no campo do ensino-aprendizagem de língua francesa. Além disso, a partir da leitura de outros trabalhos, observo e reflito sobre as possíveis colaborações para a minha pesquisa.

Na primeira seção deste capítulo, intitulada *Quem caminha antes de nós e conosco*, faço uma busca, utilizando a plataforma Google Acadêmico, por trabalhos que abordassem o ‘ser professor de língua francesa’ e o ‘ser aluno de língua francesa’. A partir de palavras-chave, que delimitam meu escopo de pesquisa, encontro, ao todo, onze trabalhos. Assim, traço uma apresentação dos principais pontos de cada trabalho e como estes podem ou não se enlaçar à minha pesquisa.

Por fim, na última seção, apresento algumas considerações acerca da relevância desse capítulo para a minha pesquisa.

2.1. Quem caminha antes de nós e conosco

Quando falamos, escrevemos e vivemos a pesquisa, acredito que, para que o diálogo continue a fluir e reverberar em outras vozes, é preciso primeiramente estabelecer de onde falamos e pesquisamos. É preciso saber que lugar ocupamos e como podemos continuar a expandir e a enriquecer este espaço. Busco, assim, estabelecer um estado da arte das pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de Língua Francesa, mais especificamente sobre o ‘Ser professor de Língua Francesa’ e ‘Ser aluno de Língua Francesa’. A minha busca passa pelos fios das concepções em Análise do Discurso e Linguística Aplicada.

Para dar início, delimito o Google Acadêmico como ferramenta de busca. Ao utilizar o Google Acadêmico, consigo estabelecer uma linha do tempo específica para a pesquisa, além de poder afinar a busca, trabalhando com palavras-chave. Dessa forma, ao pesquisar por trabalhos publicados, que se encaixam no tema proposto, nos últimos sete anos, onze trabalhos foram encontrados. Ademais, utilizo as palavras-chave: ‘FLE’ (Francês como Língua Estrangeira), ‘Análise do Discurso’, ‘Ensino-aprendizagem de Francês’ e ‘Ser professor de Francês’.

Ao todo, dos onze trabalhos, sete deles são Artigos, três Dissertações e uma Tese, como se vê no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Trabalhos publicados entre os anos de 2015 a 2020.

DATA	TÍTULO	GÊNERO DISCURSIVO
2015	Reflexões e perspectivas de professores sobre ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE).	Artigo
	Ser na língua do outro: uma investigação heurística do ensino-aprendizagem de FLE.	Tese
	A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE.	Artigo
2017	História e cultura no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em contexto universitário: contribuições para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico.	Dissertação
	A gastronomia na aprendizagem do léxico em FLE: memória, sentidos e afetividade.	Dissertação
	A agência como prática social transformadora e os movimentos constitutivos nas representações e identidades no ensino-aprendizagem de língua estrangeira– um estudo de caso em FLE	Artigo
2018	As constituições de <i>ethos</i> e os discursos sobre o ensino de francês língua estrangeira (FLE).	Artigo
	O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação.	Artigo
2019	A palavra (não) tomada: enunciação e oralidade no ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE).	Artigo
	Investir, imaginar (-se) e identificar (-se): um estudo de caso de Aprendizes de francês em um curso de extensão.	Dissertação
2020	Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade: por uma proposta de aprendizagem dos saberes do <i>métier</i> do professor de Francês como Língua Estrangeira.	Artigo

Fonte: a autora.

Publicado em 2015, o artigo “Reflexões e perspectivas de professores sobre ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE)”, de Katiuscia Montoril dos Santos, fundamenta-se na abordagem qualitativa, bem como se desenvolve nos pressupostos teóricos da pesquisa interpretativista. A autora afirma que optar por esse aparato teórico-metodológico se justifica por entender que a aprendizagem é compreendida como processos construídos social e culturalmente. O Estudo foi desenvolvido no Centro Estadual de Ensino e Cultura Francesa no Estado do Amapá e teve como objetivo geral analisar a maneira como os professores e professoras desse centro viam o ensino-aprendizagem de Francês e as suas práticas

pedagógicas. Para além, a autora reforça que o estudo buscou refletir, também, sobre os discursos presentes nos dizeres dos professores e professoras.

Outro ponto relevante da pesquisa foi a intenção em diagnosticar as possíveis dificuldades vivenciadas pelos professores e professoras no ensino-aprendizagem de Francês, uma vez que o Amapá faz fronteira com um país de expressão de língua francesa. Em termos de coleta de dados e constituição de *corpus*, o estudo contou com a participação de cinco professores/professoras, que responderam a um questionário online.

Santos (2015) faz uso dos conceitos de crenças para entender a perspectiva dos professores e professoras entrevistados. Segundo a autora (apud BARCELOS, 2000, p. 39), são as crenças que guiam e são guiadas, ao mesmo tempo, pelas nossas ações. Elas são construídas e transmitidas socialmente e, por isso, a autora defende que estas são fatores de grande importância em sala de aula.

Dessa forma, a autora pôde analisar que as crenças dos professores entrevistados têm grande influência em suas posturas enquanto professores. A primeira crença levantada é sobre o papel do professor de língua francesa, que aponta para um professor que não se limita nas estruturas linguísticas da língua, um professor que busca ir além e que dialoga com outras áreas do conhecimento. A segunda é sobre o perfil do docente de língua francesa e aponta para a necessidade de um conhecimento amplo, que abrange desde o conhecimento linguístico, estrutural, pedagógico e metodológico a um conhecimento cultural que favoreça um ensino significativo.

Apesar de não ser uma pesquisa que se inscreve diretamente nas amarras teórico-metodológicas deste projeto, o estudo se mostrou relevante por se colocar em um espaço de reflexão quanto aos discursos e imaginários que reverberam no Centro pesquisado e também sobre o ensino-aprendizagem de Francês. Além disso, quando se fala sobre o perfil do docente de língua francesa e se aponta para a crença de que este profissional precisa dominar a língua francesa, reforça-se o imaginário do professor como aquele que detém o saber, que tudo sabe e que domina toda as estruturas do idioma que ensina. Interessante notar que os dizeres enunciados pelos participantes dessa pesquisa – e que apontam para o fortalecimento desse imaginário – reverberam nos dizeres dos participantes da minha pesquisa, quando convidados a enunciarem sobre suas experiências no ensino de língua francesa e avaliar suas competências enunciativas neste idioma.

O artigo “A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE”, de Galli (2015), reflete sobre o caráter

interdisciplinar das línguas estrangeiras e aponta que se faz necessário que a metodologia de pesquisa nesse campo passe e discorra sobre noções como representação e intercultural. A pesquisa conta com o aporte teórico dos linguistas e especialistas em didática do francês como língua estrangeira, Christien Puren (2009) e Jean-Pierre Cuq (2010), e da doutora em Linguística Aplicada, com especialização na abordagem comunicativa, Janine Courtillon (2003).

Galli (2015) teve como objetivo compreender a distribuição geográfica do francês na região de Recife e de Olinda. Além disso, se propôs a pensar alternativas que pudessem contribuir com a evolução da concepção metodológica sobre pesquisa e ensino de línguas estrangeiras. No desenvolver do seu trabalho, Galli (2015) traz algumas reflexões acerca das representações conectadas à realidade do ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE) atualmente no Brasil. Além disso, a autora apresenta as noções de letramento e intercultural em um enlace, visando um reconhecimento dessas abordagens para um ensino que abrace as diversidades das línguas. Para ela, a aquisição de uma língua estrangeira passa pelo contato humano e, por isso, as primeiras aulas devem ser voltadas ao debate de experiências, expectativas e conhecimentos.

Ainda em relação às representações do ensino de FLE, a autora aponta que o francês é um idioma que traz consigo uma certa representação de glamour e, por isso, é preciso que esta seja levada em consideração quando falamos do ensino da língua francesa, os sentidos que implicam aprender esta língua, a formação do sujeito no mundo e sua subjetividade (GALLI, 2015, p.116). Na mesma esteira de reflexão, na discussão de seus resultados, a autora aponta para uma série de estereótipos sobre a França e a língua francesa, que movimentam o imaginário dos estudantes de FLE e que (res)surgem no ensino atual.

Segundo ela, para muitos estudantes brasileiros a “França é Paris”, “Paris é a Tour Eiffel” e a música francesa se encontra congelada nos anos 60 e 70. A partir das constatações da sua pesquisa tais representações apontam para a necessidade de renovação, novas abordagens e divulgação do ensino de francês. Quando levamos em consideração esse imaginário apontado pela autora, vemos que ele reverbera em minha pesquisa informal realizada anteriormente para este trabalho¹³. Na pesquisa, a França e Paris são apontadas como uma das razões para se aprender francês, isto é, aprende-se o idioma para poder visitar esses lugares, que representam, no imaginário dos alunos de FLE, uma posição de glamour.

¹³ Ver capítulo I, seção 1.2.

Ainda em 2015, a tese “Ser na língua do outro: uma investigação heurística do ensino-aprendizagem de FLE”, de Guiomar Martins Justino de Oliveira, teve como objetivo analisar as reflexões acerca da prática de ensino de francês. As reflexões apresentadas no estudo são narrativas (auto)biográficas feitas pelo próprio pesquisador, que fala de um espaço onde há comunicação exolíngua, isto é, onde há mais de uma língua em uso. O seu *corpus* foi composto por seus diários de aula, que continham todas as atividades elaboradas e desenvolvidas em sala de aula pelo pesquisador, e dizem respeito a sua formação docente como um todo.

A pesquisa se classifica como uma investigação qualitativa e é feita à luz da metodologia de pesquisa heurística de Clark E. Moustakas. Apesar dessa pesquisa também não estar inteiramente conectada aos nossos objetivos e aporte teórico-metodológico, ela traz uma reflexão importante e que nos é cara: o entendimento da importância da ação reflexiva docente. Refletir sobre o que constitui a sua prática, a forma como escolhe apresentar e indagar o que ensina é uma porta aberta para a tomada de consciência de seus saberes e potencialidades, mas também do que se precisa aprimorar, (r)aprender. Tomar uma ação reflexiva docente é ter a sua prática pedagógica sempre em movimento e (re)conhecer quando é necessário mudá-la.

No ano de 2017, Liz Helena Gouveia Afonso, em sua dissertação nomeada “História e cultura no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em contexto universitário: contribuições para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico”, parte da hipótese de que o ensino de uma língua estrangeira entendida em seus aspectos histórico-culturais poderia promover uma aprendizagem mais local na língua-alvo, assim como facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia do aluno e professor. A pesquisa, entendida como pesquisa-ação, constituiu na elaboração de um curso piloto de Francês como Língua Estrangeira.

Para a construção do curso, a autora se baseou nas teorias de Krashen (1982), do pós-método de Kumaravadivelu (2003), da plausibilidade e tarefas de Prabhu (1990) e na filosofia da pedagogia da autonomia de Freire (2016). Além disso, a autora encontrou apoio na teoria da psicologia social de Gardner (1985). O *corpus* da pesquisa constituiu-se de tarefas realizadas, uma avaliação formal do curso pelos alunos e observações da pesquisadora. Em seus resultados, aponta-se para indicações de que o trabalho com arte e cultura motiva e instiga a autonomia dos alunos.

Ademais, Afonso (2017) se propôs a trabalhar com o conceito de representação social. A partir de suas leituras, a autora trouxe para o seu trabalho o conceito de representação social em Bronckart (1977), noções de discurso em Pietraróia (2001) e Grize (1990). Apesar de ter

apontado, em sua pesquisa, para o conceito de representação, não foi objetivo da autora descrever, analisar e interpretar essas representações, distanciando-se assim do meu propósito para minha pesquisa. Afonso (2017, p. 78) defende que o contato do aprendiz de francês como língua estrangeira (FLE) com as representações por meio do conhecimento da história e cultura de países de expressão francesa poderia facilitar a compreensão no idioma alvo e amenizar os estereótipos das palavras e seus significados.

Ainda que a análise das representações não tenha sido seu objetivo, é interessante voltar os olhares para alguns dados trazidos pela autora. Em uma das seções de seu trabalho, Afonso (2017) pede que os alunos apontem o que lhes vem à mente quando pensam na língua francesa. Em formato de questionário, os alunos devem citar nomes, palavras, adjetivos para cada item proposto pela autora. No item ‘imagem’, as palavras: Torre Eiffel iluminada, cafés de esquina, café em Paris aparecem na resposta da maioria dos alunos. No item ‘monumento’, Paris aparece mais uma vez representada pelos monumentos Torre Eiffel, Arco do Triunfo, o museu do Louvre e o Panteão de Paris. Quando provocados a pensarem sobre um país, a França aparece em onze das doze respostas, sendo o Canada (Québec) o único país de expressão francesa apontado em uma delas.

Para a autora, essas informações lhe foram úteis para que pudesse desenvolver o seu curso a partir de um ponto de vista temático. Para o escopo de minha pesquisa, essas informações acrescentam ainda mais provocações ao ‘ser professor de língua francesa’ e ‘ser aluno de língua francesa’. Questiono-me se essas representações reverberam também nos dizeres dos participantes da minha pesquisa e de que forma isso se entrelaça em suas experiências, (re)construindo o imaginário da língua francesa da França e de Paris.

Lefèvre-Vigneron (2017), em sua dissertação “A gastronomia na aprendizagem do léxico em FLE: memória, sentidos e afetividade”, apresentou reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem do FLE, apoiando-se na gastronomia como campo lexical específico. A autora apresenta como hipótese a ideia de que as emoções positivas podem incutir no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa-ação foi realizada a partir de um minicurso que tomava como base um *reality-show* de culinária da televisão francesa.

No minicurso, os aprendizes foram solicitados a produzir um depoimento pessoal sobre algum doce favorito de sua família. Como apoio teórico, a autora se baseou em Freire (1996), Hubert (2006), Isen (1987), Krashen (1987), Revuz (1998), dentre outros. Em seus resultados, Lefèvre-Vigneron (2017) aponta para um ganho significativo de autonomia, bom domínio de vocabulário, que provocaram aumento da autoconfiança dos aprendizes. Apesar de não tecer

suas análises sob à luz teórico-metodológica da Análise do Discurso, seu trabalho apresenta relevância para o ensino-aprendizagem de Língua Francesa de forma que contribui sob a luz de novas possibilidades para o ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira.

Ainda em 2017, no Artigo “A agência como prática social transformadora e os movimentos constitutivos nas representações e identidades no ensino-aprendizagem de língua estrangeira– um estudo de caso em FLE”, Reis e Serejo buscaram investigar as representações, constituições identitárias e suas implicações no ensino-aprendizagem do francês. O trabalho se inscreve na concepção de língua(gem) como um fenômeno sócio-discursivo de Bakhtin e Volochinov (2009). As autoras têm suporte na concepção de identidade por Hall (2006) e Woodward (2007) e nos processos de ressignificação de sentidos por Coracini (2003).

Além disso, as autoras apontam que sua pesquisa pretende dar luz à reflexão de como um sujeito-aluno pode (trans)formar suas representações e identidades por meio da agência, uma vez que se entende que todo processo ensino-aprendizagem pode envolver algum tipo de agência. Para a análise do seu *corpus*, analisaram-se os dados do questionário aplicado e as respostas da entrevista. Com isso, pôde-se suscitar três representações sobre o que é ser fluente em francês, sendo elas: fluência pelo uso da língua como sistema de códigos, fluência que proporciona comunicação e a fluência da língua como um processo.

Para Reis e Serejo (2017), as representações da língua e seus significados podem estar vinculados à construção de identidade e como, a partir das representações construídas da língua francesa, uma língua pode permitir acesso a uma cultura outra, diferente da nossa a partir dos sentidos já constituídos em relação à essa língua e cultura. As autoras citam Coracini (2010) para explicar que a percepção da língua do outro se dá pela (des)construção de sentidos histórico e social, de outras vozes que são anteriores ao sujeito e que tomam parte na construção de sua identidade.

O trabalho das autoras defende a agência em língua estrangeira e como o uso da mesma no processo de aprendizagem de FLE pode beneficiar os aprendizes de forma que estes se conscientizem e se sintam sujeitos da própria aprendizagem. A leitura desse trabalho me proporcionou uma reflexão acerca das representações do que é ser fluente em francês e, a partir da análise dos dizeres dos participantes da minha pesquisa, há a repetição de certas formações imaginárias a respeito do que é considerado de fluência para os participantes. Há a (re)tomada do imaginário de que fluência está intimamente associada ao uso da língua como sistema de códigos, produzindo o efeito de evidência, como se para falar o idioma bastasse a reprodução dos seus códigos e normas e não imbricasse em uma entrada significativa na e pela língua alvo.

Assim, entendo que minha pesquisa e as vozes de Reis e Serejo (2017) combinadas contribuem ainda mais para a reflexão sobre as representações no ensino-aprendizagem de FLE.

Em 2018, Gonçalves *et al*, com o artigo intitulado “O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação”, se propuseram a analisar o discurso de duas professoras estagiárias de francês como língua estrangeira do Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará (NLE – UECE), visando a busca por uma docência mais crítico-reflexiva. As duas participantes da pesquisa já participavam de um outro processo denominado autoconfrontação, que visava a análise da atividade docente de forma reflexiva e dialógica.

O principal objetivo dos autores foi analisar marcas linguístico-discursivas para observar possíveis instaurações de espaços-tempos ou cronotopos nos discursos das participantes durante o processo de autoconfrontação. Dessa forma, para dar conta do seu objetivo, Gonçalves *et al* (2018) contam com um teórico-metodológico ancorado nas teorias sobre cronotopo e dialogismo desenvolvidas por Bakhtin e o Círculo.

De acordo com os autores, a proposta de uma concepção dialógica da linguagem foi uma das maiores contribuições deixadas por Bakhtin e o Círculo. Assim, para intentar elucidar “as relações dialógicas presentes na atividade dos profissionais”, os autores adotam o processo da autoconfrontação, uma vez que se entende que a atividade de linguagem está sempre em elo de interação e, assim, permanece em íntima relação às condições em que é produzida.

Ao passo que acompanhamos a análise dos autores, entendemos que, ao retomar suas práticas nas sessões de autoconfrontação, os dizeres das participantes da pesquisa apontam para a manifestação discursiva de outros espaço-tempo, que não àquele em que a atividade em sala de aula foi realizada. E é nesse deslocar no espaço-tempo que as participantes intentam dialogar sobre o que poderiam/deveriam ter feito diferente no desenrolar de suas aulas.

A pesquisa feita pelos autores é de grande importância para a compreensão sobre o ‘ser professor de língua francesa’ e para a busca de melhores práticas de ensino e de aprendizagem do *métier*. Assim, este trabalho se conecta ao que proponho em minha pesquisa no que diz respeito ao árduo trabalho teórico metodológico em se propor pesquisar e trabalhar com as linhas do discurso com objetivo de se propor melhorias no ensino-aprendizagem de francês.

Tavares e Quintino (2019) se propuseram, em seu artigo nomeado “A palavra (não) tomada: enunciação e oralidade no ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE)”, a discutir a prática da oralidade na sala de aula a partir da perspectiva discursivo-enunciativa e da discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Voltado, especificamente,

para a língua francesa, as autoras analisaram os efeitos do uso da abordagem acional (*actionnelle*) em um curso de uma Universidade Federal mineira. Além disso, as autoras nos explicam o que é entendido por tomada da palavra, ponto importante para suas análises, bem como os pressupostos da abordagem acional.

A partir das discussões levantadas pelas autoras e a análise do seu *corpus*, elas puderam perceber que, ao trabalhar com a oralidade, alguns bloqueios dificultam e até impedem a tomada da palavra em língua estrangeira. Segundo Tavares e Quintino (2019), a identificação do aluno ao francês como língua estrangeira não se dá pela simples redução do uso da primeira pessoa no seus dizeres. Para elas, essa identificação demanda uma apropriação da língua, ou seja, é preciso que os aprendizes consigam “operar sobre a língua ao mesmo tempo em que sofre os efeitos da operacionalização da língua sobre si” (TAVARES e QUINTINO, 2019, p. 102).

Além disso, ressaltam que, quando o aprendiz estabelece relações de identificação com a língua que aprende, há possibilidade de inscrição subjetiva nesta. Em suma, as autoras concluem que a tomada da palavra pôde ser evidenciada quando foi possível perceber as relações de identificação, ou não, dos alunos com e na língua estrangeira. As autoras ressaltam ainda que as possibilidades de tomada da palavra não se esgotam e estão sempre conectadas aos processos de apropriação de um espaço.

No curso de Letras-Francês, quando os participantes respondem sobre as circunstâncias que os levaram a decidir pelo curso, uma possível relação de identificação ressoa na materialidade linguística. Para os participantes, fazer o curso de Letras-Francês (re)toma no seu imaginário um espaço de muito almejo e realização de sonhos, assim, quando enunciam sobre o curso, seus dizeres indiciam movimento de identificação com a língua e com a literatura.

À luz das construções identitárias, em sua dissertação de Mestrado, Masala (2019) buscou identificar como os aprendizes de língua francesa constroem suas identidades de aluno/aluna de francês. Ainda, interessou-se em identificar como os aprendizes investiam na língua-alvo. Para cumprir seu objetivo, a autora contou com alunos de dois cursos de extensão em língua francesa de uma Universidade Federal do estado de Minas Gerais. Em sua coleta de dados, Masala (2019) optou por três instrumentos: um questionário perfil, uma narrativa escrita e uma narrativa visual.

Primeiramente, o que me fisga em relação ao trabalho de Masala (2019) são algumas de suas inquietações a respeito dos alunos de língua francesa. A autora se indaga sobre a motivação desses alunos e alunas em fazer parte daquele grupo e ocupar aquele espaço e o que os levariam a desistir do curso. Ao longo do seu trabalho e de sua análise de *corpus*, Masala (2019)

compreende que a língua francesa se encontra em desvantagem e apagada no que concerne às políticas linguísticas voltadas ao ensino formal, pois este não é incluído em grande parte das instituições. Essa conclusão faz eco ao que encontro em meu *corpus*. Quando convidamos os participantes a enunciarem sobre seus planos futuros, o ensino regular/formal parece não encontrar espaço no imaginário destes/destas participantes. Em sua grande maioria, o futuro na docência voltada ao Ensino Superior é almejado.

Além disso, Masala (2019) aborda um outro ponto importante em suas análises. A autora pôde perceber que os aprendizes iniciam seus estudos em língua francesa pelo desejo de aprender uma língua estrangeira e, também, por quererem fazer parte de uma comunidade imaginada. Suas conclusões ressoam ao que pude analisar em meu trabalho. O francês ocupa, também para os participantes da minha pesquisa, o lugar do sonho (Julieta [SD11]) e da possibilidade de sua realização.

Buscando trabalhar no viés de uma proposta de formação para professores de Francês como língua estrangeira, Lousada e Rocha (2020) articulam três vertentes teóricas de base vygotskiana. As autoras tiveram como objetivo mostrar uma análise das dificuldades dos professores a partir de suas percepções sobre elas, refletindo sobre o papel do método da autoconfrontação no contexto formativo.

Lousada e Rocha (2020) partiram da hipótese de que a construção dos saberes do ‘ser professor de língua francesa’ não depende somente da apropriação de conhecimento teórico da língua alvo, mas depende também de como lidar com questões que se colocam na prática da profissão. Em suas análises, as autoras mostraram que as percepções dos obstáculos são transformadas pelo olhar dos pares e do próprio professor, contribuindo para uma aprendizagem de saberes mais orgânica.

Quando traço um percurso em busca de outras vozes que trabalhem com o ensino-aprendizagem de língua francesa pelo viés discursivo percebo que esse campo de pesquisa ainda carece de um olhar mais cuidadoso e interessado. É preciso que mais vozes se levantem e se proponham a reivindicar o lugar do francês na educação e a resistir. Assim, ao percorrer pelos caminhos trilhados antes de nós, busco por aqueles que aqui já faziam pesquisa e se inscrevem na história, no entanto, há uma certa vagareza em progredir devido aos poucos trabalhos encontrados que pudessem se enlaçar ao meu percurso teórico-metodológico. E, como aponte na seção anterior, por meio das palavras-chave escolhidas, apenas onze pesquisas foram encontradas. Ressalto que a escolha de outras palavras-chave, que não as que escolhi, poderiam me levar a outros rumos e outras considerações.

Com os trabalhos que encontro, entendo que, debater sobre as pesquisas na área do ensino-aprendizagem de francês no seu viés discursivo poderá, de certa forma, se enlaçar àquilo que analiso no *corpus* desta pesquisa. As pesquisas que empreendem a reflexão sobre o ‘ser professor de língua francesa’ e o que isso significa nos dias atuais trazem à superfície um debate sobre o lugar da língua francesa. E com isso, algumas questões me saltam aos olhos: Por que formamos professores de francês? Por que estudamos francês? Por onde iremos após o fim da nossa jornada acadêmica na graduação? De certa forma, essas questões se fazem presentes no imaginário daqueles que optam/optaram pela licenciatura em Letras-Francês, mas elas também propõem debate sobre as, aparentes, poucas pesquisas sobre o *métier* em seu viés discursivo.

Ao falar do inglês como língua estrangeira, Grigoletto (2003, p. 42) traz a concepção de um inglês internacional “encobre o gesto de imposição dessa língua, que não acompanha os gestos de imposição de modelos econômicos e políticos, mas também teve e tem um caminho aberto [...] para a propagação da língua e das culturas inglesa e norte-americana”. Assim, na expansão do inglês como língua internacional, acaba-se por propagá-la como sendo a língua neutra e benéfica para todos que desejam aprendê-la. Algo que parece ter consequências para o ensino-aprendizagem de língua francesa.

A expansão do inglês acaba refletindo na quantidade de pessoas que buscam por se especializar na língua no ensino superior e, conseqüentemente, não acaba sendo muito diferente quanto à produção acadêmica na área. Na ferramenta de pesquisa de artigos acadêmicos, nomeada Google Acadêmico, é possível encontrar uma grande quantidade de estudos e trabalhos, que conversam com nossos fios teórico-metodológico, sobre o ser professor de língua inglesa, ser aluno desta língua, dentre outras infinitas possibilidades. A diversidade de pesquisas encontradas voltadas ao público da língua inglesa me fez questionar qual espaço a língua francesa ocupa, também, na pesquisa.

O francês, como vimos na seção *O ensino do francês no Brasil*¹⁴, já teve há muito tempo seu lugar declarado em nossa sociedade e, hoje, parece transitar em um outro espaço. O francês quase desaparecido da rede de ensino regular brasileira resiste em algumas instituições, como no Centro Estadual de Ensino e Cultura Francesa no Estado do Amapá, e assim parece reivindicar um outro lugar no imaginário dos licenciandos: o lugar de resistência. Como veremos no quarto capítulo desta dissertação, o lugar de resistência, de dúvidas e incertezas ecoa no funcionamento discursivo dos participantes, ressoando modos de dizer que revelam um imaginário que sustenta um (não)lugar da língua francesa. A partir dessa relação, compreendo

¹⁴ Ver capítulo I, seção 1.2.

que há, também, um (não)lugar nas pesquisas do ensino-aprendizagem do francês em seu viés discursivo.

De maneira geral, as pesquisas e reflexões que faço aqui contribuem no meu trilhar e no percorrer desta pesquisa. Os trabalhos que encontro me proporcionam compreender as inúmeras possibilidades de pesquisas voltadas à língua francesa. No entanto, entendo que o diálogo entre o ensino-aprendizagem de língua francesa em seu enlace discursivo é ainda um campo a ser desbravado pelos muitos pesquisadores da área. As pesquisas que transbordam fronteiras e tocam ao viés discursivo trazem à baila questões importantes sobre o sujeito, a linguagem e o ensino, propondo ir além da materialidade linguística.

Quelques brèves remarques

A construção desse capítulo proporcionou uma reflexão acerca das pesquisas na área de ensino-aprendizagem de língua francesa em seu enlace discursivo. Os trabalhos encontrados, que fizeram corpo ao que chamo de Estado da Arte, são de grande importância para um campo de pesquisa que busca trabalhar para além da materialidade linguística. São necessárias mais pesquisas que envolvam a subjetividade dos licenciandos e que partam de uma perspectiva de linguagem como prática social. Nesse sentido, entendo que as contribuições para o ensino-aprendizagem de língua francesa possam se estender para um diálogo entre questões e experiências dos professores em formação e, com isso, o diálogo entre os trabalhos aqui refletidos e a minha pesquisa se mostra bastante profícua.

Tendo apresentado algumas contribuições para os estudos na área de ensino-aprendizagem de língua francesa, passo ao terceiro capítulo nomeado *Bases teórico-metodológicas*. Neste capítulo, busco discorrer com mais afinco sobre as bases teórico-metodológicas que possibilitaram a construção dessa pesquisa.

CAPÍTULO III
Bases teórico-metodológicas

Introdução

Este capítulo pretende abordar as bases teórico-metodológicas que me servem de laço e nós para a construção da minha proposta de análise, na qual assumo a interface teórica entre a Linguística Aplicada (LA) e a Análise do Discurso (AD).

Dessa forma, na primeira seção, intitulada *Língua(gem), sujeito e discurso*, busco refletir sobre noções de língua e linguagem, a partir de uma perspectiva bakhtiniana. Passo a traçar sobre a tessitura do amálgama entre a LA e AD, estabelecendo diálogos entre as possibilidades “multi/inter/transdisciplinar” do meu objeto de pesquisa (BRITO e GUILHERME, 2013, p. 21) e as noções de sujeito multifacetado.

Na segunda seção, discorro sobre a configuração do *corpus* de pesquisa. Nessa seção, encontram-se as condições de produção, determinantes para o acontecimento da pesquisa. Além disso, apresento como os participantes da pesquisa foram abordados, o procedimento de coleta de dados e as orientações a eles repassadas quanto ao funcionamento do dispositivo metodológico utilizado.

Na seção seguinte, apresento a proposta AREDA¹⁵ e as suas características enquanto dispositivo teórico-metodológico. Além disso, ressalto a importância da proposta para as análises do *corpus* e como sua perspectiva transdisciplinar é essencial para o meu gesto analítico. Após discorrer sobre o aporte teórico-metodológico que embasa este trabalho, passo à quarta seção, em que o perfil dos participantes da pesquisa é delineado. Essa breve apresentação pôde ser realizada a partir dos dados fornecidos pelos licenciandos nos depoimentos da proposta AREDA. Com isso, informo dados como a idade, o período que cursam no momento da coleta, as razões pelas quais decidiram cursar o Letras-Francês e a relação que possuem com a docência.

Para finalizar este capítulo, na quarta seção, retomo as noções e conceitos balizadores desta pesquisa para apresentar as categorias de análise que opero na realização do meu gesto analítico. Assim, busco narrar como o meu dispositivo de análise foi construído e como ele possibilitou a análise do meu *corpus*. Nesta seção, descrevo os processos de (re)leitura e recorte que me levaram à seleção das sequências discursivas. O recorte em sequências discursivas se faz peça chave para compreender como as representações sobre o curso de Letras-Francês se apresentam no funcionamento discursivo dos depoimentos dos licenciandos.

¹⁵ AREDA: Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos

3.1. Língua(gem), sujeito e discurso

Para dar conta das representações que os licenciandos do curso de Letras-Francês constroem sobre o curso, o ‘ser professor de língua francesa e o ‘ser aluno de língua francesa’ em seus dizeres, enuncio a partir do amálgama da Linguística Aplicada (LA), Análise do Discurso (AD) e das reflexões caras ao círculo de Bakhtin. Nessa trajetória, a LA abre caminhos e possibilidades para um entendimento “multi/inter/transdisciplinar” do objeto de estudo, movimentando distintas áreas do conhecimento, e interessando-se mais ao mundo real, aos desdobramentos sociais (BRITO e GUILHERME, 2013, p. 21). No mais, ao entender a língua(gem) em sua concepção dialógica, interesse-me por questões sociais, aquilo que é da ordem do político e ideológico da linguagem, trazendo à baila conceitos caros à Análise do Discurso.

Pensar no enlace entre AD e LA nos apresenta um percurso de intensas reflexões e movimentos, por vezes, complexos e múltiplos. Para entendermos um pouco da escolha por esse caminho, lembramo-nos de Cavalcanti e Kleiman (2007). Em um de seus brilhantes trabalhos, as autoras (re)apresentam a nós, leitores, a figura do mosaico. Nesse contexto, a figura do mosaico, que traz consigo possibilidades de olhares e cores, nos instiga a entender as numerosas e distintas faces e olhares da Linguística Aplicada. Deveras, pensar a trajetória da LA, é pensá-la em constante reboição com os lugares e posições que lhe são colocados em relação à ciência.

Pensá-la na ciência significa, assim como no mosaico, pensar em diversas peças, pequenos pedaços que com o tempo foram se movimentando até que, hoje, pudessem gozar de certa solidez e pertencimento e; ainda assim, é poder refleti-la em outros lugares, outros espaços e outros movimentos. Basta que, em outro espaço-tempo, um outro sujeito olhe através desse mosaico. Um outro pesquisador, um outro objeto de estudo, um outro caminho. E, por isso, me inscrevo no entrelaçamento da AD e LA. Juntas, elas transbordam fronteiras, pois falam de um lugar onde há “o desejo de se contemplar nos estudos em LA aquilo que é da ordem do político, do histórico, do ideológico, do social” (BRITO e GUILHERME, 2013, p. 22).

Nessa proposta, ressalto que entender a AD e LA juntas e me propor a trabalhar nesse enlace não significa que “aplicaremos” conceitos discursivos em um trabalho desenvolvido no campo da Linguística Aplicada. A discussão sobre o ‘ser professor de língua francesa’ e o ensino-aprendizagem do francês pelo viés discursivo se posiciona em uma perspectiva transdisciplinar em que o diálogo, o mosaico (CAVALCANTI; KLEIMAN, 2007), o confronto,

a tensão, os deslocamentos e as ressignificações estão sempre (des)construindo novas possibilidades para compreender e problematizar o processo de distintos corpora (BORGES *et al.*, 2021).

A Linguística Aplicada passou por vários momentos em sua história até conseguir se desvencilhar da ideia de que ser um(a) linguista aplicado seria um(a) pesquisador(a) que aplicasse conceitos e noções da Linguística geral em objetos distintos e que, naquele momento, não interessava ao grande campo da Linguística. Marilda do Couto Cavalcanti, por exemplo, nos mostra em seu trabalho “A propósito da Linguística Aplicada” que tal entendimento se daria pelo problema que o nome pode trazer para a área, já que parece natural a associação à linguística. Porém, a autora assegura que a Linguística Aplicada “é mais ampla do que a aplicação de teorias linguísticas” (CAVALCANTI, 1986, p. 5).

Para Moita Lopes (2006) a LA não está interessada em encontrar soluções e resolver problemas. A LA se interessa pelo caminho que se percorre, procura problematizar os problemas e soluções, pois assim, abre caminho para alternativas e possibilidades a serem seguidas. A Linguística Aplicada traz consigo a possibilidade de se constituir como uma disciplina de caráter “multi/inter/transdisciplinar”, ou seja, de trespassar as linhas que dividem correntes de pensamento e teorias.

A partir disso, a LA passa ser entendida como uma disciplina “contemporânea”, “nômade”, “híbrida”, “mestiça”, “transgressiva” e “ideológica”, uma vez que se aproxima e se interessa ao estudo da linguagem, pelo que é da ordem do social, histórico e político. Assim, os estudos em LA interessam-se à distintas vozes de sujeitos sociais (MOITA LOPES, 2006). Nesta perspectiva, Rajagopalan (2006, p. 158) traz à baila a imagem da torre de marfim para dizer que não é proveitoso pensar em uma linguística que seja concebida e entendida “dentro de uma torre de marfim”, isto é, fechada e inflexível, sem que se preocupe com o mundo real.

Ainda para o autor, é preciso que as pesquisas se imbriquem e intervenham em questões reais da vida. Para tal, fez-se necessário refletir o mundo pós-moderno em que nos inserimos, e para isto, estudar a língua somente como um sistema de regras sem levar em consideração o sujeito e a sua multiplicidade tornam-se insuficiente para a compreensão da “heterogeneidade identitária” do sujeito que é cara aos estudos da Linguística Aplicada e Análise do Discurso (MOITA LOPES, 2006, p. 94).

Como afirma Orlandi (2009, p. 15), a Análise do Discurso não se interessa pelo estudo da língua findada em si, mas sim pelo estudo do discurso, e desta forma, “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral,

constitutivo do homem e da sua história”. A AD visa levar em consideração os discursos não ditos, esquecidos e rejeitados, uma vez que assume o sujeito como sendo polissêmico, afetado pelas ideologias e pelo inconsciente, desta forma, interpreta sentidos a partir das condições sócio historicamente determinadas.

Refletir sobre a noção de língua(gem) nos leva e nos alinha à Bakhtin (1979). O autor compreende que a língua não pode ser entendida e findada em um sistema de normas. A língua está sempre em evolução e, por isso, não pode ser explicada, refletida, somente a partir de seus mecanismos gramaticais e regras de um ponto específico do tempo e espaço. É preciso ir além, ver além, pois a língua nos envolve tanto quanto nós a envolvemos. Para Bakhtin [1979],

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, [1979]; 2003, p. 348).

Assim, estamos fadados a nos comunicarmos. Segundo Bakhtin (1979/2003), as estruturas da língua se constituem em um princípio dialógico, isto é, em práticas discursivas. No dialogismo, o homem está em constante processo de interação com o outro, no que eu (me) projeto para o outro, no que este outro projeta em mim, em uma eterna multiplicidade e constantes existências do ‘eu’ e de possibilidades de sentidos. Assim, um conceito de língua em sua concepção dialógica passa, também, pelo amálgama da multiplicidade das interações.

Ademais Bakhtin (1981, p. 17) nos apresenta à noção de polifonia em paralelo à língua(gem). Para ele, compreender a língua(gem) em polifonia significa dizer que naquela temos “consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de absoluta igualdade; não se objetificam, isto é, não perdem o seu ser enquanto vozes e consciências autônomas”. Para Bakhtin (1981), a língua não se constitui somente de seu construto sistêmico de estruturas e suas formas, mas também de uma expressão dialógica, que é atravessada por um sujeito que está em constante confronto com o outro e com o social. Entende-se, assim, que o sujeito se constitui na e pela língua(gem), pois é a partir da linguagem que se inscreve na história.

Assim, o amálgama da LA e AD contribui para a possibilidade da realização de estudos que se preocupem com a língua(gem) em sua tessitura social, multi e heterogênea, assim como, aqueles que nela se inscrevem. Esse diálogo, enlaçado às pesquisas de ensino-aprendizagem de

línguas estrangeiras, nos ajuda a compreender os desdobramentos do ser professor de línguas, e no caso deste projeto, o ‘ser professor de língua francesa’. Para Brito e Guilherme, o:

‘Ser professor de línguas’ ou ‘saber uma língua’ é – mais do que um conjunto de saberes ou competências possuídos por um sujeito – um processo contínuo de (des)inscrição em discursos sócio-historicamente constituídos, de (des)identificações com memórias discursivas, na e pela linguagem. Processo esse que se (des)atualiza na enunciação. Nesse sentido, a AD, por meio de conceitos, tais como os de sujeito, discurso, sentido, memória discursiva, dialogismo e polifonia – e, enfim, sua própria noção de linguagem –, pode oferecer suporte às reflexões sobre os processos de formação docente e de ensino-aprendizagem de línguas, áreas tão caras à LA (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 26).

Dessa forma, como enuncia Orlandi (2009, p. 15), a AD dá conta do discurso como prática da língua, sendo importante considerar o sujeito como parte de um todo porque ele não é o primeiro falante a expressar-se pela linguagem. Com isso, abrimos a possibilidade de investigar os dizeres de sujeitos e problematizar as representações que eles constroem sobre si e sobre o lugar que ocupam. Na esteira deste pensamento, Bakhtin (1953/2017) afirma que

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinado momento do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 1953/2017, p. 79).

O sujeito traz sempre consigo um repertório de discursos e com isso várias representações sobre vários aspectos de sua vida também. Compreender as representações constitutivas dos dizeres dos licenciandos do curso de Letras-Francês, nesse processo dialógico, em que esses sujeitos são considerados envoltos em um movimento histórico-social, é relevante para a pesquisa, de forma que nos ajuda a entender como esses enlaces estão (in)diretamente conectados à formação de professor de língua estrangeira francesa.

Orlandi (2009) argumenta que o sujeito ao falar se vincula a uma rede de sentidos, e por isso, se deduz que existe uma relação entre tudo que já foi dito e o que está sendo dito, e, portanto, esta relação caberia ao interdiscurso (constituição do sentido) em sua relação com o intradiscurso. Com esse entrelace, ainda para autora, é possível nos formularmos, nos

encontrarmos na perspectiva do dizível, ou seja, nos inscrevermos no intradiscorso, havendo presença do interdiscorso, que entendo a partir da noção de memória discursiva.

Essa memória se movimenta no espaço histórico, isso quer dizer que enquanto sujeitos não criamos nenhum discurso, pois esses já existem e nós apenas nos inscrevemos neles, no processo enunciativo-dialógico. Para Orlandi, a memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2009, p. 31).

Para além da memória discursiva, me valho da noção de “formações imaginárias” em Pêcheux. Esta noção é entendida aqui como “jogo de representações “que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997b, p. 82). Entendo que, no caso desta pesquisa, a análise das representações pode contribuir para o processo de formação de professores de língua francesa, à medida que problematiza a constituição do sujeito-professor de língua francesa na sua relação com o curso de licenciatura.

Se partirmos do entendimento que as representações são, conseqüentemente, moldes de conhecimento exteriorizados pela linguagem, socialmente desenvolvidas, compartilhadas e participam na formação de uma realidade em conjunto, precisamos voltar à rede de sentidos na qual o sujeito está inserido, e desta forma, tratar de esquecimentos no discurso. A noção de esquecimento, que é aqui mobilizada, nos é cara para compreender que um sujeito é levado a dizer algo específico, não outro. O sujeito é constituído pelos esquecimentos e, assim, não tem controle de como o real da língua e da história o afetam (ORLANDI, 2009).

Segundo Pêcheux (1997), existem duas formas de esquecimento do discurso. O esquecimento número dois nos traz a ilusão de que o que dizemos só pode ser dito daquela forma e não de outra, nos fazendo criar uma relação de verdade natural entre o que falamos e do que falamos. O outro esquecimento, número um, seria o do esquecimento ideológico, isto quer dizer que temos a ilusão de que somos sempre a origem do que falamos, no entanto é necessário perceber que, embora o dizer se realize em nós, ele é resultante de algo já-dito. Entende-se, então, que o sujeito não tem como controlar os seus sentidos como um todo, e com isto suas representações, pois estas podem sempre vir-a-serem outras quando se relacionam com o outro.

Nesta pesquisa, os sujeitos-participantes representam o curso de Letras-Francês, o ‘ser professor de língua francesa’ e ‘ser aluno de língua francesa’, a partir do lugar que ocupam enquanto alunos de língua francesa e professores em formação de língua francesa. Com isso,

os licenciandos são interpelados por discursividades, sobre o curso, o ‘ser professor de língua francesa’ e ‘ser aluno de língua francesa’ a se inscreverem em determinadas formações discursivas. Ao fazê-lo, deixam vir à tona enunciados que produzem efeitos de sentidos que serão analisados e refletidos a partir da análise empreendida nesse trabalho.

Ao lidarmos, hoje, com um mundo globalizado, dedicar-se aos estudos em LA e AD faz com que nos deparemos com uma maior concentração de trabalhos sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa¹⁶. Dessa forma, ao refletir sobre a análise do meu *corpus* de pesquisa, percebo que certos dizeres dos licenciandos do curso de Letras-Francês levantam questões sobre a decisão de escolha pelo idioma que se deseja cursar. Pensar em língua estrangeira no ensino superior nos leva ao destaque que é dado à língua inglesa.

Para Kumaravadivelu (2006, p. 135), esse destaque se dá ao fato de o inglês estar associado com a economia global e essa associação “é vista como uma chave para abrir portas para a mobilidade social dentro e através de fronteiras nacionais”. Essa concepção contribui para reforçar um imaginário discursivo de que a língua inglesa se tornou língua franca devido a um curso natural da história, no entanto esse imaginário é representado a partir de um discurso colonizador, que legitima a superioridade do inglês como língua do colonizador.

Nessa esteira do pensamento, há uma relação entre o discurso do colonizador e o discurso do utilitarismo. De acordo com Grigoletto (2003), a partir de uma pesquisa elaborada com sete professoras de língua inglesa na cidade de São Paulo, alguns discursos se destacam quando as participantes são convidadas a enunciar sobre suas trajetórias enquanto professoras de inglês. Um deles é o discurso do utilitarismo no qual, segundo a autora, o enunciador produz um efeito de apagamento de qualquer imposição de valores e culturais e passa a representar a língua inglesa como sendo uma língua neutra e sem fronteiras.

Além disso, o discurso do utilitarismo ecoa e se filia à ideologia de globalização, fazendo com que esta pareça neutra e apresente concepções do mundo como um único lugar, um globo unificado por uma mesma língua. A concepção de uma língua única para esse globo passa a produzir efeitos no discurso representando a língua inglesa como língua internacional (PENNYCOOK, 1994, 1998). Essa relação de discursos aponta para um conflito no momento de escolha do idioma a ser cursado na licenciatura, levando os licenciandos do curso de Letras-Francês (d)enunciarem seu medo de não encontrar *oportunidade de trabalho*¹⁷ ao optarem pela língua francesa. Assim, ao optar pelo viés discursivo, lançam um outro olhar sobre o ensino-

¹⁶ Ver capítulo II, seção 2.1.

¹⁷ [Liz (SD10)]

aprendizagem de língua francesa e sobre a formação docente no curso de Letras-Francês, dedicando-me a estudar e trabalhar a linguagem como prática social.

Tendo refletido sobre parte da tessitura teórico-metodológica, passo, então, à configuração do *corpus* da pesquisa.

3.2. Configuração do *corpus* da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, devido ao nosso contexto atual causado pela pandemia do novo Coronavírus, a coleta de dados¹⁸ e o envio das perguntas foram feitos a distância. Em um primeiro momento, entramos em contato via e-mail com a coordenadora do curso de Letras – Francês e solicitamos a divulgação da pesquisa para os discentes. No corpo de e-mail, enviamos um link de acesso ao *Google Forms*. Neste link, havia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o contato dos pesquisadores. Assim, os participantes que desejassem participar da pesquisa deveriam ler e assinalar a opção que aceitam participar para poderem seguir adiante.

Uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviada aos participantes da pesquisa. Em seguida, os participantes encontraram na plataforma *Google Forms* as perguntas elaboradas por nós. O participante pôde gravar e regravar suas respostas quantas vezes quisesse, usando a tecnologia de sua preferência (ex. gravadores, aplicativos de registro de voz, *whatsapp* etc.), e submeter na plataforma *Google Forms*, o arquivo digital.

Em sua proposta inicial, Serrani (1998b, p. 151-153) aponta para a dificuldade em encontrar enunciadores com experiência bi/multilíngue dispostos a participar e gravar seus depoimentos. Tendo isso em mente, essa pesquisa não teve como objetivo que os participantes gravassem seus depoimentos em língua francesa. No entanto, intentamos obter seis depoimentos de licenciandos de língua francesa que estivessem em diferentes períodos do curso, e tivemos a participação de três depoentes, sendo dois deles matriculados no mesmo período, no momento da coleta de dados. Ressaltamos que a pesquisa teve caráter qualitativo-interpretativista, consideramos assim, a quantidade de participantes uma amostra suficiente para a condução das análises.

Com relação ao questionário, a proposta AREDA ressalta que as questões podem ser disponibilizadas de uma vez só ou gradativamente. No caso deste trabalho e, devido ao contexto

¹⁸ É importante ressaltar que, para que a coleta de dados desta pesquisa fosse possível, o projeto que deu início a este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, sendo aprovado e posteriormente desenvolvido.

atual de pandemia, as questões foram todas disponibilizadas de uma vez só na plataforma em questão. Além das questões, a plataforma apresentava os direcionamentos para a participação. Nos direcionamentos informamos que os participantes deveriam se identificar com nome e período em que cursavam, mas ressaltamos que seus nomes seriam mantidos em sigilo e modificados no trabalho final.

Os participantes também foram informados de que poderiam decidir por qual questão gostariam de começar e teriam liberdade para respondê-las de forma aleatória e que não se preocupassem com possíveis contradições e/ou repetições em seus depoimentos, uma vez que não nos interessava o conteúdo em si, mas sim a maneira como enunciavam. A importância em se explicar aos participantes de que forma poderiam responder as perguntas se deve ao fato de que na proposta AREDA¹⁹ “voltamos *ex professo*, às ‘mesmas’ perguntas recorrentemente, mas sob formas modificadas para observar as ressonâncias discursivas em depoimentos diferentes sobre o mesmo tópico” (SERRANI, 1998b, p.153). Se fazer valer desse recurso é basear-se no entendimento de que o sujeito acredita ser sempre o primeiro a enunciar aquilo que se diz, ou seja, ser ele a origem do seu dizer, que é dono daquilo que diz e, com isso, pode determinar o que pode/deve ou não ser dito (PÊCHEUX, 1997).

O questionário, que contém 12 perguntas abertas, teve como objetivo analisar as representações discursivas construídas por esses sujeitos-alunos licenciandos, ao enunciarem, principalmente, sobre o processo de formação de professores de língua francesa no Curso. Todas as perguntas foram elaboradas e pensadas para que pudessem conversar entre si e que os participantes pudessem, de certa forma, retomar alguns pontos abordados em outros momentos.

As perguntas abrem espaço para que os participantes enunciem sobre as razões que os levaram a decidir pelo Curso de Letras-Francês, sobre sua competência enunciativa em francês, os desafios para o graduando do Curso, suas experiências e projetos dentro e fora de sala de aula enquanto alunos e professores e se já consideraram desistir do Curso por algum motivo específico. Assim, ao responder a algumas das perguntas, os participantes poderiam retomar outra, acrescentar alguma informação que pudesse conflitar ou não com algo dito antes.

Após tratar sobre a configuração do *corpus* da pesquisa, passo a discorrer sobre a proposta AREDA.

¹⁹ A proposta AREDA é explicitada na próxima seção desta pesquisa.

3.3. A proposta AREDA

A proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) faz parte do projeto *Identidade e identificação linguístico-cultural: funções da segunda língua* e foi elaborada pela professora Silvana Mabel Serrani, que é membro do Departamento de Linguística Aplicada (DLA) do Instituto de Estudos de Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas (UNICAMP).

O grande objetivo da proposta é investigar “fatores não cognitivos e processos identificatórios no processo de inserção em segundas línguas” (SERRANI, 1998a, p. 250), a partir da realização de estudos de caso. Para isso, Serrani (1999) destaca que seu foco se daria, principalmente, em situações de aquisição de linguagem em imersão. Ainda assim, ressalta que a AREDA pode ser utilizada para “compreender esse processo em circunstâncias diversas, nas quais não há a imersão na língua-alvo” (SERRANI, 1998b, p. 143). Dessa forma, o que buscamos neste trabalho, com o aporte teórico-metodológico AREDA, é traçar uma possível linha de compreensão e relação entre os processos identificatórios com as línguas.

Para falar de identificação e línguas, Serrani busca trabalhar com o entrelace da Linguística Aplicada com a Análise do Discurso de Escola Francesa de Michel Pêcheux. Fazendo isso, a autora entende que estudar a língua(gem) é ultrapassar as fronteiras por vezes rígidas de algumas perspectivas teóricas, é ir além, tanto no âmbito teórico quanto metodológico. Isto posto, lançar-se à análise de dados desse trabalho, é olhá-lo, observá-lo, senti-lo através da lente discursiva.

Portanto, para lançar voo na análise do “funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda (s) língua (s)” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 151-152), a autora trabalha com a noção de ressonância discursiva. Ressonância discursiva é concebida como a “vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscorso, a realidade de um sentido” (SERRANI, 1998b, p. 161).

Assim, entende-se que a intenção aqui não é analisar os depoimentos dos participantes enquanto informações concretas e acabadas, mas sim seus processos de enunciação e de construção de dizer, para compreender os possíveis efeitos de sentido produzidos pela repetição dessas construções. Isto é,

A proposta de análise de ressonâncias discursivas seja em um texto, seja em conjuntos de textos, discursivamente organizados, é um caminho para o estudo

da processualidade enunciativa. Trata-se da obtenção de pistas com o fim de estudar a relação entre a produção linguístico-discursiva e a construção /interpretação social de sentidos (SERRANI, 2001, p. 53).²⁰

Traçar esse caminho teórico-metodológico consiste em abraçar uma abordagem transdisciplinar em que Serrani (1998b) aproxima o objeto de estudo da Linguística Aplicada da perspectiva da Análise do Discurso com o foco de descrever, analisar e interpretar como esses fatores discursivos tocam o processo de enunciação do sujeito, inserindo-o em certas posições enunciativas. Com isso em mente, a proposta AREDA consegue transitar em “diversos domínios, denominados tradicionalmente aplicados, tais como a formação do professor, a elaboração de propostas didáticas e matérias de ensino, o planejamento de procedimentos em sala de aula e assim por diante” (SERRANI, 1999, p. 297-298).

Foi pensando, justamente, em sua característica transdisciplinar, que a AREDA foi a perspectiva teórico-metodológica escolhida nesta pesquisa. Assim, desde o momento inicial de preparação de questionário até a análise de dados seguimos trabalhando em suas linhas e pressupostos, buscando as regularidades enunciativas que pudessem surgir na materialidade do texto.

Tendo finalizado a seção 3.3, na qual discorro sobre a proposta AREDA, passo à seção 3.3.1, na qual apresento o perfil dos participantes da pesquisa.

3.3.1. Perfil dos participantes da pesquisa

Nesta seção, apresento os participantes da pesquisa a partir das informações fornecidas por eles ao responderem o questionário da proposta AREDA. Esboço, então, o perfil dos três licenciandos:

JULIETA: no momento da pesquisa estava cursando o sexto período do Curso de Letras-Francês e está com 40 anos. O curso de Letras é a sua segunda graduação. Julieta escolheu Letras-Francês por gostar muito de línguas em geral, mas, particularmente, da língua francesa. Julieta deseja mudar de profissão e o amor pelas línguas fez com que o Curso fosse a melhor opção. A relação com a docência começou na pandemia com algumas aulas particulares e

²⁰ Tradução do original em espanhol: La propuesta de análisis de resonancias discursivas sea en un texto, sea em conjuntos de textos, discursivamente organizados, es un camino para el estudio de la procesualidad enunciativa. Se trata de la obtención de pistas con el fin de estudiar la relación entre la producción lingüístico-discursiva y la construcción/interpretación social de sentidos. (SERRANI, 2001, p. 53).

online. Além disso, ela participou de vários projetos de extensão. Julieta nunca pensou em desistir do Curso e quando concluí-lo deseja seguir carreira acadêmica.

LIZ: estava no sexto período do Curso e tem 23 anos. A escolha de Liz pelo Curso de Letras-Francês se deu por dois motivos. Primeiramente, optou pelo curso de Letras por se interessar por literatura e línguas. Em segundo lugar, como Liz fala inglês e um pouco de espanhol, encontrou no Curso a possibilidade de sanar sua vontade e curiosidade de aprender a língua francesa. Liz faz parte do Programa de Educação Tutorial (PET) e acaba de passar no processo seletivo da Central de Línguas (CELIN). Além disso, sempre está muito engajada nos projetos de extensão e desenvolve dois projetos de iniciação científica. A relação com a docência também começa durante a pandemia, com aulas particulares. Após a conclusão do curso, deseja seguir carreira acadêmica.

THÉO: está com 22 anos e cursava o terceiro período. O Curso de Letras-Francês não foi a sua primeira opção. Ao se inscrever na Universidade, estava em dúvida entre os cursos de Filosofia e Letras. Decide, por fim, cursar Letras por achar a opção mais conveniente já que se sente muito entrelaçada com a literatura e o cinema francês. Théo tem seu primeiro contato com a língua francesa já no curso. A relação com a docência ainda está em seu estágio inicial. Théo teve uma breve oportunidade para lecionar a língua francesa, mas se sentiu confortável. Por outro lado, gostou bastante da experiência que teve enquanto professor de língua portuguesa para pessoas francófonas. Théo se interessa pela área da tradução e pensa que este pode ser um caminho a ser seguido após a conclusão do Curso.

Ressalto que os nomes citados são fictícios e foram escolhidos pela pesquisadora. Tendo delineado o perfil dos participantes, volto meu olhar sobre os procedimentos de análise do *corpus*.

3.4. Procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa

Nesta seção, intento retomar os conceitos e noções das nossas constituições teóricas, que se entrelaçam na descrição, análise e interpretação dos dados desta pesquisa. Na seção 3.3 deste capítulo, pudemos entender melhor a proposta AREDA e como se fez importante para a análise. Após a aplicação do questionário, da descrição dos depoimentos, temos a constituição de um *corpus* de pesquisa.

Para a análise dos depoimentos, parto de uma noção discursiva da língua(gem). Entendo o discurso como algo que está sempre em movimento, sempre flexível. Ademais, o discurso possui a opacidade e a alteridade como características inerentes (SANTOS, 2004). Dessa forma, a partir dessa noção, apresento um modelo de análise que tem como principal perspectiva, a análise do funcionamento discursivo do *corpus*. Assim, não há intenção de regularidade e rigidez, mas sim da construção de um dispositivo analítico particular a este *corpus* de pesquisa.

Para dar seguimento à realização da análise, inicio minha (re)leitura na busca pelo recorte do meu *corpus*. A realização do recorte de pesquisa se dá de forma que este seja balizado consoante os meus objetivos e questões de pesquisa, previamente traçados. Neste momento, faço, primeiramente, o levantamento de possíveis regularidades que emergem nos dizeres dos participantes da pesquisa. Aponto, aqui, que a noção de regularidades é compreendida em acordo com Santos (2004, p. 114), como sendo “evidências significativas, observadas na conjuntura enunciativa da manifestação discursiva em estudo”. Assim, entendo que é por meio da análise dessas regularidades que podemos compreender com mais afinco o nosso *corpus*, abarcando os nossos objetivos e questões de pesquisa.

Isso significa que para compreender aquilo que salta no fio do dizer, que é da ordem do não-dito, precisamos abarcar aquilo que fala em um contexto sócio-histórico. Ou seja, é preciso voltar o olhar para as condições nas quais aqueles dizeres estão sendo enunciados e quais são as condições que fazem com que eles possam ser ditos e que outros não possam. Logo, compreendo que o dito tem relação com o não-dito, que significa dizer que durante a análise parto do que diz respeito à materialidade da língua, o intradiscurso, bem como, do que irrompe como memória, como não-dito.

Ademais, a noção de ressonância discursiva (SERRANI, 1999) também foi mobilizada na análise. Operar com esta noção, significa observar as repetições das marcas linguísticas, sejam elas

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes.
- b) construções que funcionam parafrasticamente.
- c) modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações, ou por afirmações modalizadas ou categóricas, modos de acréscimos contingentes através das incisivas, glosas, etc.) (SERRANI, 2001, p. 40).²¹

²¹ Tradução livre do espanhol: tradução do original em espanhol:

a) items léxicos de una misma familia de palabras o de items de diferentes raíces léxicas presentados en el discurso como semánticamente equivalentes;

Além disto, opero com a noção do esquecimento nº 2, uma vez que me permite entender que o sujeito é levado à ilusão de que não há possibilidade de um dizer ser outro, isto é, o que é dito, só poderia ser dito daquela maneira e de nenhuma outra (PÊCHEUX, 1997). Dessa forma, nesse primeiro movimento foi possível delimitar o *corpus* de pesquisa, identificar as regularidades e dispersões de sentidos para, por fim, estabelecer as sequências discursivas (doravante SD)²². Assim, entendo como sequência discursiva um conjunto de enunciados, que são recortados de um grupo maior em estudo.

A partir das ressonâncias discursivas encontradas nos modos de dizer dos participantes da pesquisa, foi preciso realizar um “mapeamento de ocorrências das regularidades no todo do *corpus*” (SANTOS, 2004, p.114). Com isto, constituiu-se a possibilidade de agrupar e relacionar as SDs. Esse movimento, pode ser entendido como uma forma de regulação das formulações discursivas, no qual podemos observar e distinguir a produção de sentidos.

Nesse momento, lancei um gesto de interpretação sobre as formulações discursivas para delinear as inscrições dos licenciandos do curso de Letras-Francês e perceber como elas os constituem quando enunciam sobre o curso de Letras-Francês. Assim, para cumprir como o meu trabalho como analista do discurso, me debrucei sobre o *corpus*, buscando compreender como se dá a construção de sentidos sobre o curso de Letras-Francês, ‘ser professor de língua francesa’ e ‘ser aluno de língua francesa’.

Para compreender como se dá a construção de sentidos que constituem implícitos do fio do dizer dos sujeitos-licenciandos, mobilizei a noção de memória discursiva. A noção de memória discursiva foi importante para traçar meu gesto de interpretação no entendimento de que os participantes da pesquisa se inscrevem em um espaço sócio-histórico, e que a partir desse espaço e de suas condições de produção, enunciam com suas vozes e falam das suas experiências. No entanto, ao fazê-lo trazem consigo ecos e resquícios de outras vozes, outras formulações, que podem vir e dizer de um outro espaço.

Portanto, nesta pesquisa de natureza qualitativa, analítica, descritiva e interpretativista, entendo que os participantes, licenciandos do curso de Letras-Francês, são sujeitos discursivos que enunciam e (re)produzem sentidos, a partir do seu lugar sócio-histórico, em condições de

b) construcciones que funcionan parafrásticamente;

c) modos de enunciar presentes en el discurso (tales como el modo determinado y el modo indeterminado de enunciar; el modo de definir por negaciones o por afirmaciones – categóricas o modalizadas –; el modo de referir por incisas de tono casual, etc.) (SERRANI, 2001, p. 40).

²² No quarto capítulo desta dissertação, em que apresento as análises, as SDs estão numericamente organizadas.

produção determinantes que são relevantes para a compreensão dos seus processos de enunciação.

Além disso, quando realizo a análise do *corpus* de pesquisa, também o faço a partir do lugar sócio-histórico em que me inscrevo. A partir disso, enuncio de um lugar teórico em que, no gesto analítico, descrevo, analiso e interpreto as sequências discursivas, considerando as vozes dos participantes, mas também as vozes outras que ecoam em seus dizeres. Afinal, entendo que não há uma origem no dizer e, portanto, não podemos sê-la (PÊCHEUX, 1997).

De uma maneira geral, intento compreender como se dá a constituição das representações desses sujeitos-alunos licenciandos, ao enunciarem sobre sua formação de professor no curso de Letras-Francês. Para tal, seleciono as SDs que, apontam para já-ditos, isto é, que ecoam representações acerca do curso de Letras-Francês, ‘ser aluno de língua francesa’ e ‘ser professor de língua francesa’.

Tendo concluído sobre o procedimento de análise do *corpus* da pesquisa, passo à seção *Quelques brèves remarques*.

Quelques brèves remarques

A construção deste capítulo foi importante para a tessitura dessa pesquisa, uma vez que permitiu uma compreensão e reflexão mais aprofundada do lugar teórico-metodológico do qual me inscrevo e enuncio. Assim, a partir deste lugar, podemos compreender como, no desenvolvimento meu gesto analítico, descrevo e interpreto as sequências discursivas recortadas para estabelecer o meu *corpus* de pesquisa. Posto isso, ressalto que compreendo os sujeitos-participantes da pesquisa como sujeitos que se inscrevem em formações discursivas, com condições de produção balizadas por um espaço sócio-histórico, assim, ao enunciarem o fazem com suas próprias vozes, mas também ecoam vozes e discursos outros. Assim, empreender uma análise que busque compreender a constituição de sentidos desses sujeitos sobre o curso de Letras-Francês, ‘ser professor de língua francesa’ e ‘ser aluno de língua francesa’ passa, essencialmente, pelas redes teórico-metodológicas apresentadas neste capítulo.

Por fim, tendo delineado neste capítulo sobre língua(gem), sujeito e discurso, como se deu a configuração e procedimento de análise do *corpus* da pesquisa, a proposta AREDA e o perfil dos participantes da pesquisa, passo ao quarto capítulo dessa dissertação. No próximo capítulo, intitulado *Representações Discursivas no/do curso de Letras-Francês*, analiso os

dizeres dos licenciandos do curso de Letras-Francês para investigar como o curso e o ser professor e aluno são representados por eles, ao enunciarem sobre sua formação.

CAPÍTULO IV

Representações Discursivas no/do curso de Letras-Francês

Introdução

Neste capítulo, apresento a análise empreendida que buscou responder às minhas questões de pesquisa:

- a. Como o (não)lugar da língua francesa interpela os sujeitos licenciandos do curso de Letras-Francês?
- b. Quais são as vozes que emergem nos dizeres desses sujeitos para representar o curso de Letras-Francês?

A partir dos dizeres dos três participantes da pesquisa, traço um caminho pelas representações construídas sobre o curso de Letras-Francês nas inscrições discursivas desses sujeitos licenciandos. Busco, assim, entender como o (não)lugar da língua francesa nas escolas regulares incide nas representações dos licenciandos. Para isso, analiso as formulações discursivas dos participantes, que ocupam o lugar de licenciandos no curso. Os enunciados dos participantes passaram por uma descrição, análise e interpretação, desvelando regularidades e dispersões de sentidos.

Assim, neste capítulo, elenco e separo as representações por meio de sequências discursivas, tentando compreender como elas se constituem. Neste gesto de interpretação, a partir dos dizeres dos três participantes da pesquisa, volto minha atenção para as representações construídas sobre o curso de Letras-Francês, quando enunciam sobre o curso.

Dito isto, ao enunciarem sobre seu percurso na formação de professor de língua francesa em um curso de licenciatura, sentidos são produzidos para produzir as seguintes representações:

1. O Curso de Letras-Francês como espaço de aprendizagem
 - 1.1. Aprendendo a língua francesa
 - 1.2. Aprendendo do zero
 - 1.3. Aprendendo a ser professor
2. O curso de Letras-Francês como espaço de (im)possibilidade de trabalho
 - 2.1. O medo de não ter oportunidades
 - 2.2. A vida acadêmica
3. O Curso de Letras-Francês como lugar de resistência
 - 3.1. A resistência do licenciando que trabalha

Para analisar as representações construídas sobre o Curso de Letras-Francês do ponto de vista dos sujeitos licenciandos, faço meu gesto interpretativo de análise a partir dos seus depoimentos. Além disso, ao fim deste capítulo, apresento uma seção dedicada ao perfil do licenciando do curso de Letras-Francês. Após a análise das sequências discursivas e do delinear das representações, pude perceber que um perfil de licenciando é construído e representado nos modos de dizer dos participantes da pesquisa. Entendo que, compreender esse perfil pode ser bastante profícuo para a área de ensino-aprendizagem de francês nos cursos de Letras.

4.1. O Curso de Letras-Francês como espaço de aprendizagem

Ao lançar um olhar interpretativo nos depoimentos dos participantes, pude perceber que os licenciandos evocam suas experiências sobre o processo de aprendizagem. Dessa forma, busquei descrever, analisar e interpretar o curso de Letras-Francês como espaço de aprendizagem. Assim sendo, essa representação se subdivide em três instâncias, a saber: i) aprendendo a língua francesa, ii) aprendendo do zero e iii) aprendendo a ser professor.

Passo, adiante, à primeira instância desta representação.

4.1.1. Aprendendo a língua francesa

Na análise das sequências discursivas dessa instância pude observar que a relação que os participantes constroem com a licenciatura de língua francesa se mostra tenso-conflituosa. Ao optarem pelo curso de Letras, na Instituição Federal em que a pesquisa tomou lugar, os estudantes já ingressam com o conhecimento de que estão cursando uma licenciatura, isto é, a partir daquele momento seus estudos serão voltados para a formação de professores. Além disso, antes do seu ingresso, os estudantes precisam escolher qual idioma irão cursar. No entanto, a entrada em um curso de licenciatura faz companhia a uma outra motivação: a de aprender a língua francesa. Apresento, assim, as seguintes SDs:

(SD1) Liz: “Eu optei pelo curso de letras, *especificamente*, porque eu sempre me interessei por literatura e por línguas, né, então, letras é *um curso que junta essas duas coisas que eu gosto muito* e o francês veio porque eu sempre tive curiosidade de *aprender* a língua. Então eu *já* sabia falar inglês, eu sabia um pouco de espanhol e eu pensei que seria uma oportunidade de aprender também o francês.”

(SD2) Julieta: “O curso de letras-francês é *a minha segunda graduação* e as razões foram *gostar muito* de línguas, em especial da Língua Francesa ... a vontade de fazer uma nova profissão, transformar, sair

de uma profissão e ir pra outra, *então ... o amor pelas línguas e pela língua francesa* em especial foram as razões que me levaram a decidir pelo curso de letras francês.”

(SD3) Théo: “Quando eu me inscrevi pra entrar na universidade, *eu fiquei em dúvida entre filosofia e letras* e como a nota pra letras tava mais *conveniente* pra mim e eu sempre me senti *conectada a literatura e ao cinema francês*, eu optei por esse curso.”

Quando convidamos os participantes da pesquisa a falarem sobre o porquê de terem escolhido cursar o curso de Letras-Francês, os depoentes enunciam sobre a possibilidade de transformar suas vidas e mudar de carreira, sobre o amor pela literatura e pelo cinema francês e, sobretudo, sobre a curiosidade de aprender a língua francesa. O curso de Letras-Francês se apresenta, então, como a oportunidade para aqueles que se motivam em aprender um novo idioma.

À vista disso, os licenciandos reivindicam um novo lugar em um curso de formação de professores. Os participantes, quando enunciam sobre suas motivações pela escolha do curso, deixam escapar uma possível não-identificação com a docência. Assim, ao não ocuparem o lugar de ‘ser professor em formação de Língua Francesa’, reivindicam para si o lugar de ‘ser aluno de Língua Francesa’ e, com isso, ocupam um novo espaço tenso-conflituoso no curso de Letras.

Liz, que está no sexto período, conta que optou pelo curso de Letras porque se interessa por literatura e por línguas e a escolha pelo curso de Letras lhe pareceu o caminho certo, visto que, é um curso com espaço para ambas. Ao observar o funcionamento do discurso da participante, percebo que falar sobre a sua escolha de curso instaura um sentido de evidência, que irrompe no intradiscurso pelo uso do advérbio *especificamente*. Além disso, a participante parece esperar do seu ouvinte a validação desse sentido ao utilizar o elemento de pausa *né?*. Seu dizer aponta para um imaginário que movimenta sentidos de evidência, no qual o curso de Letras estabelece uma relação direta com a literatura e as línguas.

Ressalto que todos nós temos a ilusão de controlar o que pode e deve ser dito e o que não pode e não deve ser dito. Dessa forma, Liz, a partir da posição que ocupa (licencianda do curso de Letras-Francês), constitui seu dizer de modo a intentar não revelar que, no momento de escolha do curso de Letras, a docência não era algo pela qual se identificava. Há, assim, a tentativa de silenciar sentidos que acabam sendo trazidos à tona. Liz prossegue dizendo que *Letras é um curso que junta essas duas coisas* que gosta muito, deixando assim resvalar que a docência não era seu objetivo inicial na escolha do curso.

Já para Julieta (SD2), o curso de Letras não inaugura a sua entrada no ensino superior. A participante Julieta revela que o curso é a *sua segunda graduação* e que a sua escolha se deu pelo motivo de *gostar muito* de línguas, em especial, a língua francesa. O uso do verbo *gostar*, junto ao advérbio de intensidade *muito*, faz com que sentidos de afetividade sejam produzidos. No entanto, em nenhum momento, a participante enuncia sobre a docência. Longe disso, Julieta, pretendendo concluir sua resposta para que seja a mais clara e compreensível possível, utiliza o advérbio *então* para retomar as razões pela qual escolheu o curso e encerrar seu pensamento.

Nos dizeres de Julieta (SD2), parece haver, também, uma tentativa de escamotear sentidos ao não enunciar sobre a docência. Para a participante, fazer Letras vem com a possibilidade de *fazer uma nova profissão*. Ao utilizar o substantivo feminino *profissão*, a participante deixa em aberto os distintos caminhos que o curso de Letras pode oferecer ao licenciando. Isto é, em seu funcionamento discursivo, a licencianda não menciona a docência, no entanto, ao fazer uso do substantivo, esta irrompe no intradiscorso como uma possibilidade.

Théo (SD3) inicia sua formulação dizendo que quando se inscreveu na universidade ficou em *dúvida entre filosofia e letras*. Percebo que uma tensão se instaura quando o participante enuncia sobre sua dúvida, na tentativa de silenciar qual dos dois cursos seria a sua primeira opção. O primeiro uso da conjunção aditiva *e* revela uma tentativa de apagar a tensão, mas, sem controlar o que diz, acaba (d)enunciando que só escolheu Letras, uma vez que a sua nota estava mais *conveniente*. Além disso, em uma tentativa de controle e (re)tomada do seu dizer, Théo faz uso novamente da conjunção aditiva *e*, dessa vez para enumerar as razões para justificar sua escolha pelo curso. Ao enunciar que dentre suas razões estão a conexão com a literatura e o cinema francês, há o silenciamento da docência no curso de Letras-Francês. Assim, denega-se, mais uma vez, qualquer identificação com a docência.

Diante disso, durante o curso e, principalmente no seu início, que é para muitos o primeiro contato com o novo idioma, os licenciandos transitam em um espaço tenso-conflituoso, pois reivindicam o lugar de ‘aluno de língua francesa’ ao mesmo tempo que são convocados a ocupar o lugar de ‘professor em formação de língua francesa’. Nos enunciados das sequências discursivas SD2 e SD3, os participantes não enunciam sobre o seu conhecimento em língua francesa, mas analisar esses dizeres se mostrou imprescindível para a compreensão de como a escolha pelo curso parece caminhar lado a lado ao desejo de aprender um novo idioma.

Tendo finalizado interpretado e problematizado a primeira instância da representação do curso de Letras-Francês como espaço de aprendizagem, passo à segunda instância dessa representação: aprendendo do zero.

4.1.2. Aprendendo do zero

Na manifestação dessa instância, pude observar que a relação entre o aprendizado de língua francesa e os licenciandos se mostra tenso-conflituosa, uma vez que, quando enunciam sobre a escolha do curso, ressaltam um suposto desconforto ao não-saber o idioma. Assim, ao analisar o funcionamento discursivo dos participantes, nota-se que o espaço do ‘aluno de Língua Francesa’ no curso de Letras- Francês vai sendo (re)construído e legitimado pelos licenciandos, quando chamados a enunciar sobre o seu processo de aprendizagem de língua francesa no curso de Letras. Nesse sentido, vejamos as seguintes sequências:

(SD4) Liz: “[...] não sabia *absolutamente nada* antes de entrar na faculdade [...]”

(SD5) Liz: “[...] aprender o francês do *zero* na faculdade.

Quando os licenciandos dizem que começam o curso sem saber *absolutamente nada* (Liz [SD4]), visando a oportunidade que o curso oferece, acabam atribuindo a este a responsabilidade inaugural nesse novo idioma. Liz, ao fazer uso do advérbio *absolutamente*, reforça o sentido do seu não-saber em relação ao idioma escolhido para ingressar na faculdade. Liz, em ênfase absoluta, enuncia sobre a sua relação com o idioma ao ingressar no curso de Letras. Com isso, os licenciandos enunciam que desde o primeiro dia de aula começam a aprender o novo idioma do zero.

Mas, o que significa aprender um idioma do zero? Se pensamos nas escolas de idiomas e nos livros didáticos encontramos fios de uma memória que baliza os dizeres dos licenciandos. As escolas de idiomas e os livros didáticos são lugares que constituem sentidos e os livros didáticos “constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas” (CORACINI, 1999, p. 11). Ainda para a autora, o livro didático é “lugar no qual os sentidos se fecham, se completam e aparecem de forma transparente ao professor”, sendo materializado como um agente da verdade.

Assim, quando os participantes deixam ecoar em seus dizeres o advérbio *absolutamente*, que dá ênfase ao não-saber, e o número cardinal *zero*, que representa um conjunto vazio, uma memória discursiva é evocada. Essa memória parece dizer respeito à prática de ensino-aprendizagem de línguas em escolas de idiomas, nas quais geralmente faz-se uso de um livro didático, o qual, por sua vez, produz o efeito de que aprender é um processo progressivo e linear, o que inclusive é reforçado pela divisão dos cursos em níveis (iniciante, intermediário e avançado). Assim, os licenciandos (re)atualizam essa memória com suas condições de produção específicas – que são àquelas dos cursos de idioma –, mas agora significadas no curso de Letras-Francês.

Ao matricularmos em um curso de língua em uma escola de idiomas, encontramos o planejamento progressivo de uma sequência de aprendizado. Habitualmente, temos no primeiro ano, um livro inaugural, muitas vezes entendido como sendo de nível introdutório. Assim, a partir daquele momento, em um primeiro livro de uma série de módulos, os aprendizes começam a aprender a língua que desejam supostamente de forma gradativa.

Nas primeiras unidades dos livros iniciais, os aprendizes são introduzidos às saudações, em seguida, ao alfabeto, aos números de 0 a 100. Aprendem a falar de si, dizer seu nome, sua idade. Nos pontos gramaticais, por exemplo, os aprendizes estudam sobre os artigos definidos, feminino e masculino das palavras, sobre os verbos no presente e tempos verbais considerados simples. A representação do aprender do zero no curso de Letras-Francês vai sendo, dessa forma, (re)construída na e pela constituição do livro didático, como se vê na SD6:

(SD6) Julieta: “Com relação às disciplinas do curso voltadas ao ensino de língua francesa eu avalio como muito boas ... é ... eu faço parte do currículo novo né ... de letras - francês, *então nós temos língua francesa de um até a oito ... desde o primeiro período*”.

Quando analisamos o quadro de componentes curriculares do curso de Letras-Francês na Instituição Federal em questão, vemos que ele invoca e é perpassado por essa mesma memória discursiva. O curso conta com 8 períodos e várias disciplinas ao longo deles, dentre elas, disciplinas obrigatórias, optativas da licenciatura, estágios, práticas específicas, um trabalho de conclusão e atividades complementares. Não obstante, dentre essa gama de disciplinas, há uma particularidade: disciplinas voltadas, especificamente, ao ensino de língua francesa.

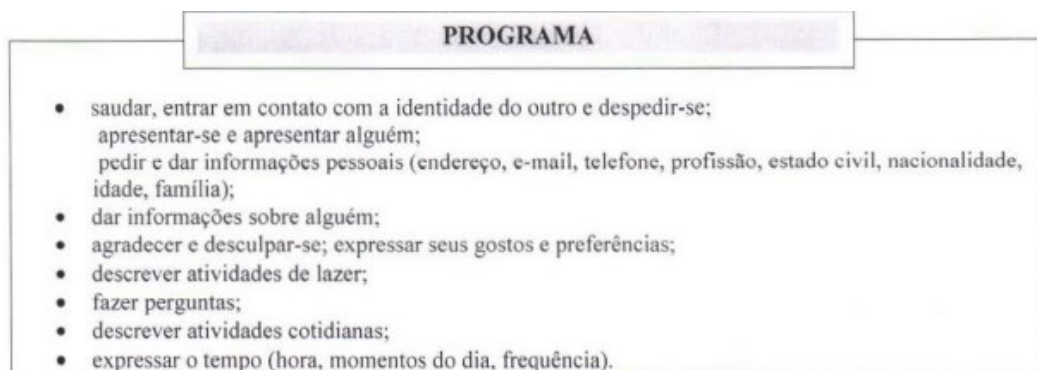
Como mencionado na SD6 acima, o curso é composto por 8 períodos e, do primeiro ao oitavo, os licenciandos cursam uma disciplina obrigatória chamada de *Língua Francesa*. Essa disciplina é nomeada na grade de componentes curriculares nos diferentes períodos como:

Língua Francesa I, Língua Francesa II, Língua Francesa III, Língua Francesa IV, Língua Francesa V, Língua Francesa VI, Língua Francesa VII, Língua Francesa VIII.

Dessa maneira, os dizeres de Julieta (SD6) apontam para sentidos que ressoam uma memória discursiva que traz à baila as condições de produção das escolas de idiomas e dos livros didáticos. Quando enuncia sobre as disciplinas voltadas ao ensino de língua francesa, Julieta as avalia como sendo muito boas e ressalta a linearidade das disciplinas, sendo de 1 a 8. Se avaliamos a ementa da disciplina Língua Francesa I, vemos que ela se alinha ao que livros didáticos²³ se propõem a fazer: começar do zero.

No programa da disciplina os licenciandos aprendem as saudações, a falar de si e apresentar alguém, expressar o tempo, com hora, momentos do dia, etc. Além disso, nas referências bibliográficas da ementa, encontram-se livros para ensino de língua francesa do nível *débutant* (iniciante), livros de fonética e gramática, um livro didático sobre a civilização francesa destinado aos aprendizes de francês como língua estrangeira (FLE), um outro livro didático chamado *Alter Ego* e, por fim, um livro de vocabulário.

Figura 1 - Programa da disciplina de Língua Francesa I



(UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017, p. 82)

²³ Por exemplo, no livro bastante utilizado *Défi*.

Figura 2 - Bibliográfica da disciplina de Língua Francesa I

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
FAUCARD, Brigitte. <i>L'arc-en-ciel</i> . Paris: Clé International, Lectures Découverte.
GUÉRIN, Virginie. <i>Double Je</i> . Paris: Hachette, Coll. Lire En Français Facile.
TEMPESTA-RENAUD, Giovanna. <i>C'est chouette, la vie!</i> Paris: Clé International, Coll. Lectures Découverte

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
CHARLIAC, Lucile; MOTRON, Annie-Claude. <i>Phonétique progressive du Français</i> . Paris: CLE International, 1998.
GRÉGOIRE, Maïa. <i>Grammaire progressive du Français: Niveau débutant</i> . Paris: CLE International, 2005
HUGOT, Catherine et al. <i>Alter ego + Niveau A1</i> . Paris: Hachette, 2012.
MIQUEL, Claire. <i>Vocabulaire progressif du français: Niveau débutant</i> . Paris: CLE International, 2006
STELLE, Ross. <i>Civilisation progressive du Français</i> . Paris: CLE International, 2002.

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017, p. 82).

Esse debate nos leva a questionar a possibilidade de se começar um idioma do zero, do *absoluto* não-saber. Revuz (1998) aponta que só existe a possibilidade de se aprender uma língua estrangeira porque, na nossa infância, já tivemos acesso à linguagem, aquela que consideramos como primeira língua ou língua materna. Isso quer dizer que aprender uma língua estrangeira não pode, então, começar do vazio.

Ainda para Revuz (1998) o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira traz consigo sempre laços e fios da nossa língua materna. Esses fios, por vezes emaranhados, se dão no (des)encontro e no confronto com a língua que desejamos aprender. Inundamo-nos deste conflito quando tentamos encontrar uma tradução perfeita na língua materna para um termo da língua estrangeira, quando encontro algo na língua do outro que não consigo atribuir sentido e, assim, preciso (res)significar, tomar para mim, para meu mundo.

Sempre em uma condição de conflito-tensão, esse processo vem tocar e perturbar nossa rede de sentidos do que temos como muito bem estabelecido, por vezes fixo e dado, em nossa língua materna. Pois, inscrever-se em aprender uma língua estrangeira, assim como em um discurso, não começa do vazio. Ele tem seu ponto de convergência a partir daquilo que eu conheço, das formações discursivas em que eu me inscrevo, do mundo da língua(gem) que eu pertenço. Entendo, dessa forma, que há a impossibilidade de se começar a aprender do *zero*, sem saber *absolutamente nada*.

Por isso, quando passamos pelo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, vamos descobrimos novas palavras, novos sentidos e vamos nos percebendo confrontados a (res)significar aquilo que sabemos de nós, de uma língua, de um mundo. Ao aprender uma língua estrangeira, somos intimados a cravar nosso espaço de existência naquele novo lugar, que antes dizia respeito a um outro, mas que agora precisa dizer sobre mim. Logo, para enunciar em língua estrangeira não se parte do nada, mas de movências e deslocamentos de sentidos, sujeitos, discursos.

Ressalto que as análises do *corpus* parecem se contrapor às representações delineadas por Brito e Guilherme (2013). No estudo dessas autoras, o curso de Letras-Inglês é representado como o lugar de aprendizagem do ‘ser professor de língua inglesa’ e não do aprender a língua (BRITO e GUILHERME, 2014). Brito e Guilherme (2014, p. 521-522) constataram que na universidade, especialmente, no Curso de Letras-Inglês, os sujeitos-alunos licenciandos estão em etapas diferentes em relação a sua proficiência oral e isso acaba se tornando um desafio para aqueles que ainda não se tornaram independentes no idioma alvo. Logo, os sujeitos não legitimam este espaço como sendo o local de aprendizagem da língua. Em contrapartida, os licenciandos imputam aos institutos de idioma esse espaço, ou seja, a legitimação para a aprendizagem da língua inglesa. Dessarte, o Curso de Letras-Francês se equilibra em duas esferas e se propõe a dar conta de todas as arestas do ‘ser professor de língua francesa’: o saber do idioma e o saber do *métier*.

Distintas memórias discursivas sobre o aprender uma língua estrangeira no curso de Letras-Francês se balizam e se (res)significam no *savoir-faire* das escolas de idioma. Se inglês se aprende nas escolas de idiomas (e não no curso de Letras-Inglês), o francês, por outro lado, parece encontrar no curso de Letras-Francês o lugar ideal para sua aprendizagem, pois as disciplinas voltadas à língua são avaliadas como boas (Julieta [SD6]).

Tendo finalizado a análise da segunda manifestação da representação do curso de Letras-Francês como lugar de ‘aprender’ a Língua Francesa, passo, a seguir, a analisar a terceira instância dessa representação, em que os licenciandos revelam um imaginário discursivo do que é ‘ser professor’.

4.1.3. Aprendendo a ser professor

Ao analisar os dizeres dos enunciados dos licenciandos do curso, em seus depoimentos, pude observar que, nessa instância de manifestação, há um processo de tentativa de se conectar

com a docência. Nesse momento, quando enunciam sobre o ‘ser professor’, há um processo de resistência que vem à tona. O curso é representado como espaço de aprendizagem, que passa a ser o *propósito da licenciatura* (SD9), como espaço de se aprender a ser professor.

Para tanto, apresento as seguintes SDs:

(SD7) Liz: Eu ainda não fiz muitas ... muitas disciplinas de metodologia, mas as que eu fiz foram boas, mas eu acho que no curso de francês ... é ... *a parte do ensino* ela vem não só nas disciplinas de metodologia, mas *quando a gente tá aprendendo a língua* ... é ... os professores vão dando *dicas de como é que a gente pode passar aquele conteúdo*, eles vão *treinando* a gente pra isso, vão incentivando a tentar explicar aquele conteúdo ... pra gente já aprender aquilo de forma que *seja mais fácil* de ensinar, então eu acho que ... o ... a parte que *treina a gente pro ensino* não vem só das disciplinas de metodologia, mas ao longo do curso todo, então eu acho que é muito bom.

(SD8) Théo: Bom falando de uma *forma pessoal* ... mas que também pode ser que ... que *outras pessoas* do curso compartilhem desse sentimento ... é ... eu acho que *um grande desafio* é vencer a insegurança ... primeiro de ... *de ser professor né* ... *porque é um curso de licenciatura, ter que estar diante de um grupo de pessoas e passar um conhecimento* [...].

(SD9) Théo: Bom, sobre os meus projetos ... profissionais após me graduar ... eu penso bastante sobre isso né, principalmente né ... na questão profissional na questão de *trabalhar ensinando a língua* porque é esse o *propósito da licenciatura / em algum momento passar o conhecimento*.

Ao analisar o funcionamento discursivo do enunciado de Théo (SD8), percebo que, quando convidado a enunciar sobre os desafios do curso de Letras, instaura-se para o graduando uma tensão de ocupar o lugar de professor, a qual irrompe no intradiscurso pelo uso da forma contraída da expressão *não é*, utilizada para confirmar o que foi falado anteriormente. Dessa forma, Théo (SD8) enuncia sobre o desafio de *ser professor*, buscando aprovação e concordância do seu ouvinte para o que diz.

Entendo que, por ter a ilusão de controlar o que pode e deve ser dito e o que não pode e não deve ser dito, Théo (SD8) em nível pré-consciente ou inconsciente, constrói seu enunciado de modo a não revelar sua pouca identificação com a docência, bem como o não comprometimento subjetivo com o processo de formação docente. Em uma tentativa de escamotear sentidos, Théo busca negociar o comprometimento com o processo de formação de professor ao falar *de forma pessoal*, mas buscando refúgio no que pode ser, também, o sentimento de *outras pessoas*. Essa tentativa de silenciamento acaba trazendo à tona o seu sentimento de dificuldade em ocupar o lugar que parece fadado a ocupar.

Em um segundo momento, na continuidade do seu dizer, a pouca identificação com a docência e o pouco comprometimento com a formação docente é novamente evidenciada, quando Théo (SD9) enuncia que o curso de Letras é um curso de licenciatura e o profissional da área tem como *propósito trabalhar ensinando a língua*. Assim, o licenciando parece traçar um efeito de sentido de obviedade para com o curso e o seu propósito final, revelando a imagem que constrói do curso. Porque é um curso de licenciatura, o propósito é que se trabalhe *ensinando*.

Dessa forma, as SDs analisadas apontam para a pouca identificação com a docência, assim como se entrelaçam na produção de efeitos de sentidos que evidenciam uma representação do imaginário do ‘ser professor’ dos licenciandos. Quando os participantes buscam na (re)afirmação da licenciatura, o que vem à tona é um complexo jogo de imagens produzidos a partir da posição que os participantes ocupam (‘ser aluno de língua francesa’ e ‘ser professor de língua francesa’).

Nesse jogo, um imaginário do que é ‘ser professor’, no funcionamento discursivo dos seus dizeres, ressoam em seus modos de dizer que remetem a uma relação de propósito, marcado pelos itens lexicais *porque, é, propósito* e a imagem que fazem do ‘ser professor’ (*estar diante de um grupo de pessoas e passar um conhecimento, passar aquele conteúdo, treina a gente pro ensino*). Na incisa *treina a gente pro ensino*, a licencianda passa a enunciar em terceira pessoa, evocando outras vozes para balizar o seu dizer e revelar a imagem que faz da posição que o professor ocupa e de si mesma nessa relação.

Percebo que há uma ressonância discursiva no funcionamento discursivo dos dizeres de Théo e Liz, quando enunciam sobre a formação docente no curso de Letras-Francês, trazendo à baila a imagem que fazem do professor em sala de aula (SD7, SD8, SD9). O uso dos verbos *treinar* e *passar* sugerem uma tomada de posição em relação à docência. Em seus dizeres, Liz (SD7) deixa de enunciar em 1ª pessoa e passa a enunciar em 3ª pessoa do singular *a gente*, evocando outras vozes no seu dizer. Esse recurso revela como ela vê a posição do ‘ser professor’ e sua busca de equivalência ao ocupar este lugar. Esses sentidos ressoam no funcionamento discursivo, representando o curso de Letras-Francês como um espaço de treinamento, no qual aprendem de forma *mais fácil* a ensinar [Liz (SD7)].

Para os licenciandos, o curso de Letras-Francês é um espaço de treinamento da profissão. Essa discursividade de que os professores do curso de Letras-Francês *vão treinando* os licenciandos e *dando dicas* de como *passar o conteúdo* vai ao encontro de um discurso behaviorista e comportamentalista do ensino. Na educação, o comportamentalismo é entendido

pelas noções de estímulo e resposta. Isto é, há o condicionamento de um estímulo, que leva o aluno a ‘operar’ uma ação e, a partir disso, a repetição desse círculo leva à uma resposta desejada, que é por vezes recompensada.

Na formulação discursiva dos dizeres dos licenciandos, a ressonância discursiva dos verbos *treinar* e *passar* ressoam sentidos que remetem ao discurso de uma educação behaviorista. Esses sentidos apontam para uma imagem conteudista do ‘ser professor’ e do ‘ensinar’. Essa percepção é evidenciada no discurso de Liz (SD7), quando a licencianda enuncia sobre o processo de formação docente, pois ela afirma que, no curso de Letras-Francês, os professores *vão dando dicas de como é que a gente pode passar aquele conteúdo* e eles *vão treinando a gente pra isso*. Assim, a licencianda, no eco de outras vozes que traz para balizar seu dizer, se inscreve no discurso comportamentalista da educação.

Ademais, os licenciandos fazem uso de repetição com o verbo *passar* [Théo (SD8, SD9)] para representar o lugar que o ensinar ocupa no seu imaginário: um lugar de transmissão de conteúdo. Ao longo do seu dizer, Théo (re)afirma que por ensinar entende que é preciso *estar diante de um grupo de pessoas e passar um conhecimento*. Na formulação do seu dizer, Théo faz uso do infinitivo pessoal para afirmar o que é ser professor, que reforça a contradição daquilo que afirma inicialmente, que responderia de *forma pessoal*. Percebo que, ao fazer uso do artigo indefinido *um*, o que vem à tona, mais uma vez, é a sua relação tenso-conflituosa com o comprometimento no processo de formação e de subjetivação na e pela licenciatura.

A partir dessa análise, pude empreender na reflexão do que Celani (2002, 2010) problematiza sobre a formação dos professores e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para a autora, na educação há a participação de entidades e especialistas que propõem a elaboração de documentos didáticos para serem distribuídos, que não passam por um processo crítico-reflexivo sobre suas possibilidades e sentidos. Com isso, há um ciclo de documentos que são feitos, profissionais despreparados e uma formação docente inadequada e decepcionante.

Assim entendido, a autora reflete sobre a realidade dos professores, que, em seu compreender, apresentam-se despreparados, uma vez que “não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira [...]” (CELANI, 2010, p. 61).

Todo esse debate ecoa nos depoimentos dos licenciandos, materializando-se na e pela linguagem. Assim, a formação docente é consolidada no imaginário dos licenciandos como

espaço de treinamento. O ensinar, por sua vez, é representado pelo discurso conteudista, no qual o professor, detentor de um conhecimento, tem como objetivo repassá-lo aos aprendizes. No entanto, o discurso conteudista deixa escapar o papel constitutivo da língua(gem), onde é preciso considerá-la “em seu aspecto social, como representação da posição ideológica dos indivíduos que a utilizam” (BRAIT, 2006, p. 16).

Essa percepção, que é evidenciada no discurso dos participantes (SD7, SD8, SD9), marcam uma contradição com o que Celani (2010) entende como princípio básico na educação:

Além do mais, parece que se ignora um princípio básico: da discussão e da interação desponta a compreensão e desta a vontade de experimentar, para continuar a discutir e entender mais. E assim prosseguir em um processo sem fim. Não seria isso o que se espera de um professor atuante, como resultado de uma proposta inovadora de uma autoridade educacional? (CELANI, 2010, p. 62).

A partir dessa observação, compreendo que os participantes são interpelados a (re)significarem suas concepções de ‘ser professor’ e seus processos de formação docente, quando convidados a enunciarem a partir da posição de professores em formação no curso de Letras-Francês. Assim, tendo apresentado a análise da representação do ‘ser professor’, passo a segunda representação, em que o curso de Letras-Francês é representado como espaço de (im)possibilidade de trabalho.

4.2. O curso de Letras-Francês como espaço de (im)possibilidade de trabalho

Ao observar e analisar os recortes constituídos pelas sequências discursivas dos dizeres dos licenciandos do curso de Letras-Francês, pube observar que o curso é representado como um espaço de (im)possibilidade de trabalho. Assim, essa representação é subdividida em duas instâncias, a saber: i) o medo de não ter oportunidades e ii) a vida acadêmica.

Passo, a seguir, a analisar a primeira instância da segunda representação.

4.2.1. O medo de não ter oportunidades

No momento em que enuncia, o sujeito mobiliza uma memória discursiva que pode ser concebida por distintas redes de sentidos, que retomam já-ditos. Dessa forma, podemos compreender que, em um discurso, há a presença de dois sujeitos. Esses sujeitos mobilizam

discursos outros em seus dizeres, discursos estes, que ora podem se relacionar, ora podem apontar para a contradição daquilo que o sujeito intenta dizer.

Para o Pêcheux (1997), esses dois sujeitos estão e ocupam distintas posições na estrutura social. Isso quer dizer que, o sujeito A não ocupa o mesmo lugar que o sujeito B e, assim, esses lugares engendram uma série de distintos aspectos, o que faz com que uma “conversa” entre A e B não seja, somente, uma simples troca de informações. Para Pêcheux (1997), no discurso há um jogo de “efeitos de sentido” entre A e B, que convoca espaços de memórias.

Quando A e B enunciam, os seus dizeres, determinados por certas condições de produção, reverberam memórias, dizeres outros, que, por sua vez, se enlaçam no elo eterno do dizer. Pensar na língua francesa, aqui nesta pesquisa, engendra refletir sobre o que entendemos por língua(gem), o que é ‘ser aluno de língua francesa’, o que é ‘ser professor de língua francesa’ e, sobretudo, qual o espaço de atuação dos profissionais da área.

No primeiro capítulo dessa dissertação, falamos sobre o (não)lugar da língua francesa nas escolas regulares. A oferta de uma segunda língua estrangeira nas escolas é defendida pela BNCC, bem como pela LDB. No entanto, ao indicar uma preferência para a oferta da língua espanhola, a possibilidade de escolha pelo francês se movimenta entre o espaço legitimado, defendido pelas instituições, e o espaço da heterotopia, onde existe fora do espaço real.

Voltando às questões que movem essa reflexão: para intentar responder ‘O que é a língua francesa?’, ‘O que é ensiná-la? E aprendê-la?’, primeiramente, é preciso voltarmos à compreensão de Pêcheux (1997) sobre um discurso não estanque e movente e os efeitos de sentido que podem ser (re)produzidos a partir deste. Esse jogo de “efeitos de sentidos” é produzido por um certo imaginário, que é social. E, por isso, conseguimos encontrá-los nas regularidades discursivas (SERRANI-INFANTE, 1998). Dessa forma, ao analisar as regularidades do dizeres dos licenciandos do curso de Letras-Francês, é possível ir além daquilo que é apenas informacional e apontar possíveis efeitos de sentido de como os licenciandos representam o curso, o aprender e lecionar a língua francesa.

Ao analisar os dizeres, os licenciandos apontam o curso de Letras-Francês como sendo uma segunda opção de curso superior. Alguns enunciam sobre o desejo de um outro percurso acadêmico, mas que, no momento final de escolha, acabam por optar pelo curso. Essa hesitação é enunciada a partir de um medo pela falta de oportunidades de trabalho. Vejamos as seguintes SDs:

(SD10) Liz: “[...] quando a gente se depara com um curso que é *voltado pro francês*, a gente fica *um pouco assustado*, com medo de não ter oportunidade de [pausa] de *trabalho* principalmente [pausa] mas

mesmo dentro da faculdade a gente tem muita oportunidade né com *cursos de extensão* que a gente pode participar, com projetos então ... acho que perceber essas oportunidades também e [pausa] todas as portas que essas oportunidades de dentro da faculdade abrem pra gente”.

(SD11) Liz: “Sim, logo *no começo* do curso *eu pensei em transferir* ele pra [pausa] pro curso de português [pausa] de letras português porque *eu tinha muito medo de faltar oportunidades* [pausa] deu não conseguir [pausa] é [pausa] *ter um bom domínio da língua ... pra ser uma boa professora* [pausa] então [pausa] e eu achei também que *me faltariam oportunidades ... me faltariam locais de trabalho* [pausa]”.

(SD12) Liz: “hoje que eu já trabalho com isso [pausa] que eu dou aula, eu vejo que era uma preocupação normal, de início né de uma carreira, mas que não tem nada a ver [pausa] *tem muita* [pausa] *tem muita oportunidade sim* mesmo *dentro da faculdade e fora dela também*”.

Quando questionados sobre os desafios para o graduando do curso de Letras-Francês, Liz (SD10) afirma que seu medo seria o de não encontrar oportunidade de trabalho (com *medo de não ter oportunidade* de ... de *trabalho* principalmente). Ao enunciar, Liz (re)afirma que o curso de sua escolha é um curso *voltado pro francês*, deixando espaço para aquilo que é da ordem do não-dito, que não é verbalizado, mas que se faz presente no que é dito. Explicitar que o curso é voltado para a língua francesa, joga com o que é implícito no discurso, aquilo que é da ordem da incompletude. Assim, esse modo de dizer revela um imaginário discursivo da falta, marcando no que é dito, o (não)lugar da língua francesa.

No funcionamento discursivo dessa formulação, aponto para a necessidade que a licencianda tem de afirmar que o seu medo estaria voltado ao mundo do trabalho. Ao começar sua resposta dizendo que tem medo de não ter oportunidade, Liz (SD10) faz uma pausa, como quem precisa pausar para retomar sua fala de forma mais objetiva, e continua sua resposta fazendo uso do advérbio *principalmente* para enunciar que fala das oportunidades de trabalho, intentando, com isso, uma certa clareza na sua resposta. Na continuidade do seu dizer, Liz, após uma breve pausa, faz uso da conjunção coordenativa *mas* para explicar que há oportunidades para um curso que é voltado para o francês e que essas oportunidades começam logo na faculdade (*mas mesmo dentro da faculdade a gente tem muita oportunidade*). Ao fazer uso da conjunção, Liz marca uma oposição ao que foi dito antes, revelando uma contradição no seu dizer.

Adiante, o curso de Letras-Francês é (re)apresentado, no imaginário discursivo da licencianda, no paralelo da dificuldade em se encontrar locais de trabalho para aqueles que se graduam no curso. À vista disso, esse imaginário encontra enlace no espaço de heterotopia ocupado pela língua francesa no ensino regular brasileiro. Assim, o (não)lugar do francês nas escolas regulares é marcado mais uma vez no não-dito, pelo que fica nas entrelinhas do que

enunciam. No funcionamento discursivo da formulação de Liz (SD11), quando enuncia sobre possíveis momentos em que considerou desistir do curso, aponto que a licencianda se sente motivada a dizer que no início do curso havia pensado na possibilidade de transferir para o curso de Letras-Português e deixa vir à tona, mais uma vez, o medo de faltarem oportunidades (*logo no começo do curso eu pensei em transferir ele pra [pausa] pro curso de português [pausa] de letras português porque eu tinha muito medo de faltar oportunidades [pausa]*).

À frente, a licencianda relaciona a sua aprendizagem da língua francesa ao ser professor da língua, quando faz uso do verbo *ter* e a preposição *para* (*deu não conseguir [pausa] é [pausa] ter um bom domínio da língua ... pra ser uma boa professora*). Ao fazer uso do substantivo *domínio*, que produz efeitos de sentido de “controle”, “conhecimento seguro e profundo”²⁴, Liz se insere no discurso de um mercado de trabalho globalizado, onde supostamente, para ser uma boa professora, é preciso dominar tudo sobre o idioma que se leciona.

Além disso, a inscrição nesse discurso e a expressão do seu receio evidencia uma relação de causa e efeito para o seu futuro. Pelo uso do advérbio *então* (*então [pausa] e eu achei também que me faltariam oportunidades ... me faltariam locais de trabalho*), Liz (SD11) introduz uma possível consequência do não domínio da língua: a falta de locais de trabalho. Para mais, ao utilizar o advérbio *também*, a licencianda expressa a inclusão de uma ideia, reforçando que escolher o curso de Letras-Francês e, também, não ter um bom domínio do idioma, se reverteria em uma falta de oportunidades e locais de trabalho.

Problematizando as discursividades construídas pelas licenciandas, entendo que o curso de Letras é representado pelo imaginário discursivo do licenciando do curso de Letras-Francês, a partir do (não)lugar que o francês ocupa nas escolas regulares. Ademais, pude notar que os sentidos de medo, utilidade e oportunidade emergem, em memória, nesses dizeres, pois em seu imaginário, ocupar um lugar no mundo do trabalho e a escolha pelo curso parecem, ao menos no *começo* (Liz [SD11]), andarem em lados opostos.

4.2.2. A vida acadêmica

Nessa instância da representação, pode observar que os licenciandos são atravessados pela relação com academia, quando convocados a enunciar sobre os projetos futuros em seus

²⁴ Definições encontradas em *Oxford Languages and Google*: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>

percursos profissionais após o fim da graduação. Para construírem essas representações, os licenciandos se inscrevem no discurso da construção da carreira acadêmica.

Passo, então, a analisar as seguintes sequências discursivas:

(SD13) Julieta: “Meus projetos ... é ... pro meu percurso profissional após me graduar [entonação de pergunta] / é... tenho planos também de *fazer uma pós-graduação ... um mestrado ... é ...* quando finalizar ... e ... iniciar mesmo *dando aulas / aulas particulares inicialmente, agora onlines né ... é ... e ir construindo um percurso de ... de professor mesmo. ... que é o meu maior interesse, então a princípio seria fazer uma pós-graduação né ...* depois do curso pra complementar a formação e concomitante já realmente começar a dar aula de língua francesa.”

(SD14) Liz: “Bom, depois de me graduar o plano é *seguir carreira acadêmica, então* eu pretendo *fazer um mestrado* na área da literatura, *mas ainda* literatura de expressão de língua francesa *e mais pra frente um doutorado ... e ...* [risada] seguir por isso [...]”.

Para enunciarem sobre os seus projetos futuros, Julieta (SD13) e Liz (SD14) refletem sobre os seus planos para seguir uma carreira acadêmica. Ao analisar as duas formulações, percebo que, para as licenciandas, construir um percurso na academia ocupa o lugar discursivo de continuidade profissional. Para Julieta, é esse caminho que pretende trilhar, uma vez que este demonstra ser o seu *maior interesse*. No funcionamento discursivo do seu enunciado ressoam modos de dizer que remetem a uma sensação de construção marcada pelas pausas que faz e pelo uso da palavra *é*. Na medida em que constrói o seu enunciado, Julieta parece, também, refletir sobre a construção do seu percurso profissional.

Ainda no funcionamento discursivo do enunciado de Julieta, a licencianda revela a imagem que faz do percurso acadêmico (*ir construindo um percurso de ... de professor mesmo*). Nessa formulação, ressoam modos de dizer que apontam para sentidos que instauram um sentimento de continuidade e progresso, pois trilhar o caminho acadêmico significa começar construindo um percurso de professor *mesmo*. Ao concluir a sua formulação, a licencianda faz uso do advérbio *então* e da contração do advérbio *né*, buscando reforçar e reformular os seus planos futuros, ao mesmo tempo que intenta uma concordância do seu ouvinte.

Liz (SD14) inicia sua formulação fazendo uso da palavra *bom* como interjeição. Entendo que, por ter a ilusão de controlar o que diz e o pode dizer, constitui seu enunciado de modo a não fazer muitas pausas para retomar ou refletir sobre o que diz. Liz dá continuidade do seu enunciado e utilizando o advérbio *então* busca concluir que a sua intenção é de seguir carreira acadêmica e, por isso, *fazer um mestrado*. Em seguida, ao fazer uso da conjunção *mas* e do

advérbio *ainda*, Liz sente uma necessidade de reiterar que seguirá com o mestrado, no entanto, focará na literatura e continuará na língua francesa.

No final da sequência discursiva, Liz parece em dúvida se conclui ou não o seu enunciado. Ao fazer uso da conjunção *e*, indicando uma adição, parece sentir a necessidade de continuar a contar sobre seus planos. No entanto, irrompe nos dizeres da licencianda uma risada, quebrando a sua sequência enunciativa. Dessa forma, Liz decide concluir seu enunciado, dizendo que seguirá caminho *por isso*. Diferente de Julieta (SD13) que parece construir um processo de incerteza com relação ao seu futuro profissional, Liz (SD14) se encontra inscrita em um processo de certeza de seus planos e do que pretende fazer ao finalizar o curso.

Na construção dessa instância de representação, a valorização da carreira acadêmica pelos licenciandos do curso de Letras-Francês vem à tona por meio das regularidades discursivas, instaurando o curso como uma etapa inicial para o percurso acadêmico, que interpela os sujeitos a ocuparem o lugar da docência. O curso de Letras-Francês se constitui, assim, como um espaço de confronto com as (im)possibilidades de trabalho, pois ao se depararem com o medo da falta de oportunidades são provocados a (res)significar os seus lugares e pensarem adiante.

Tendo finalizado a análise da representação do curso de Letras-Francês como espaço de (im)possibilidade de trabalho, passo a análise da terceira representação, em que os licenciandos enunciam dizeres em que o curso de Letras-Francês é representado como lugar de resistência.

4.3. O Curso de Letras-Francês como lugar de resistência

A escolha por um curso superior é sempre um marco entre os estudantes e essa escolha se dá, em grande maioria, na adolescência. De acordo com Cassino e Mendes (2017), é na adolescência que passamos por grandes conflitos, questionamentos e mudanças somados ainda à escolha da profissão que exerceremos em nosso futuro. Assim, a necessidade de se tomar uma decisão por uma carreira logo na adolescência acaba sendo mais um fenômeno que contribui para as constantes dúvidas e inquietações.

Quando pensamos no curso de Letras, sem pormenorizar, abrimos um leque de estudantes distintos que se interessam pelo curso. Nesse sentido, quando o assunto é o curso de Letras-Francês, passamos a ter um grupo de alunos mais específico. O curso de Letras-Francês aponta para a (r)existência de um grupo de alunos que (re)ingressam na universidade em busca

de novas possibilidades. Dessa forma, guiados pelo desejo de aprender um novo idioma e pelo amor pelas línguas, esses sujeitos decidem (re)começar no curso de Letras-Francês.

Com isso, o curso abre espaço para grupos que pertencem a condições de produção distintas. A partir dessas condições de produção, os sujeitos licenciandos se inscrevem em discursividades que mais os interpelam para enunciar sobre o curso, sobre suas escolhas, (re)construindo imaginários que se enlaçam nos nossos dizeres e nos dizeres de outros licenciandos quando dizem sobre a maneira como veem e entendem o curso de Letras-Francês.

Ao ser atravessado pela ilusão de ser a origem do seu dizer, o licenciando invoca um discurso para enunciar sobre a sua entrada no curso de Letras, se esquece e (re)toma outro. E dessa forma, este sujeito mobiliza espaços de memória acerca daquele (novo) lugar que ocupa. Segundo Pêcheux (2009), a memória discursiva é constituída por um espaço movente, de deslocamentos e retomadas, junções, rupturas e conflitos.

Na esteira desse pensamento, ao enunciarem sobre o ingresso no curso, os dizeres dos licenciandos produzem efeitos de sentido que nos remetem às memórias, que dizem respeito a como esses sujeitos representam o curso de Letras-Francês. O curso de Letras surge, pois, para os licenciandos como um espaço de (re)entrada no mundo profissional e, mais do que isso, como lugar de resistência. Assim, passemos às análises das sequências discursivas a seguir:

(SD15) Julieta: “O curso de Letras-Francês é a minha segunda graduação e as razões foram gostar muito de línguas, *em especial* da Língua Francesa ... *a vontade de fazer uma nova profissão, transformar*, sair de uma profissão e ir pra outra, então ... *o amor pelas línguas e pela língua francesa em especial* foram as razões que me levaram a decidir pelo curso de letras francês [...]”.

(SD16) Julieta: “*Nunca* considere desistir do curso de Letras-Francês até porque é realmente ... um ... *um sonho né / é algo muito almejado / já* tive assim muitas ... *muitos períodos de dificuldade de mantê-lo*, tive um bebê agora ao longo do curso, pandemia ... é ... algumas demandas que se ... que aumentaram, *mas* desistir *nunca* pensei / talvez trancar uma matéria ou outra, mas nem isso cheguei a fazer”.

Ao enunciar sobre as razões que a fizeram decidir pelo curso de Letras, Julieta (SD15) fala sobre a sua paixão pelas línguas e pela língua francesa. A licencianda, que já possui uma graduação, demonstra o desejo de (re)começar. Nesse momento, entendo, por meio do uso do substantivo feminino *vontade*, do substantivo masculino *amor*, que a entrada no curso de Letras-Francês provocou uma tomada de posição em relação à nova profissão. Há, pois, a produção de efeitos de sentido que manifestam a sua vontade de estar ali e ocupar aquele lugar. Assim, quando enuncia sobre o curso de Letras-Francês, a licencianda demonstra vontade em marcar um lugar naquele novo espaço.

Entendo que, na ilusão de poder controlar o que pode e deve ser dito e o que não pode e não deve ser dito, Julieta (SD15), a partir da posição que ocupa (licencianda do curso de Letras-Francês), em um nível pré-consciente ou consciente, constitui o seu enunciado se valendo da repetição da expressão *em especial*. Julieta (SD15) faz uso da repetição em uma tentativa de silenciar sentidos outros. Percebo que a expressão é utilizada pela licencianda em uma tentativa de controle sobre os possíveis sentidos que sua resposta poderia produzir. Assim, pela repetição, enuncia que gosta das línguas, mas especifica que é o amor pela língua francesa que lhe levou a escolher o curso.

Outrossim, pude observar que, quando os licenciandos são convidados a enunciarem sobre o curso de Letras-Francês, estes (res)significam esse espaço e passam a representá-lo como um lugar de resistência. Nesse sentido, os participantes se inscrevem em uma formação discursiva que produz sentidos de um sentimento de resistência às possíveis dificuldades no trilhar dos seus caminhos.

Na SD16, Julieta é convocada a enunciar sobre o curso e sobre a possibilidade de desistir de cursá-lo. Percebo que a participante se sente interpelada a enunciar sobre seus sentimentos em relação ao curso. Dessa forma, a licencianda passa a descrever por que nunca cogitou desistir do curso e, no funcionamento discursivo de seus dizeres, faz uso de adjetivos para revelar a complexa relação com o curso. Julieta (SD16) utiliza em seu dizer o substantivo *sonho* e o adjetivo *almejado*, marcando uma relação de vontade pessoal de estar no curso de Letras-Francês.

Observo que Julieta (SD16) sente necessidade de (re)afirmar que não pensou em desistir do curso. Na formulação do seu dizer, a licencianda faz uso do advérbio *nunca*, que é marcado pela repetição. Percebo que, ao fazê-lo, Julieta busca (re)afirmar, negando uma possível desistência do curso. Em um segundo momento, por não ter controle dos sentidos, estes escapam e acabam estabelecendo relações de contradição, ao mesmo tempo que reforçam os motivos de sua resistência em continuar no curso.

Ao fazer uso do advérbio *já*, Julieta (SD16) enuncia que houve momentos em que a permanência no curso se tornou difícil. Além disso, Julieta utiliza, em seus modos de dizer, alguns exemplos que carregam efeitos de sentidos de “justificativa”, levando esse sujeito a revelar como a sua relação com o curso se dá pela resistência em permanecer, mesmo com as dificuldades que aponta.

Ao longo de sua formulação, Julieta (SD16) faz uso de advérbios e adjetivos para reafirmar e demarcar seu lugar no curso de Letras-Francês. Esse jogo de advérbio e adjetivos

(*sonho, nunca, muito almejado*) evidenciam a sua vontade. Ademais, quando a licencianda enuncia sobre o seu percurso, ele é representado pelo uso do substantivo feminino *dificuldades* combinado ao advérbio *muitas*. Com isso, a experiência no curso é evidenciada por Julieta como espaço de resistir e existir.

Tendo analisado a manifestação da representação do curso de Letras-Francês como lugar de resistência, passo à primeira instância, em que os participantes enunciam sobre a resistência do licenciando que trabalha.

4.3.1. A resistência do licenciando que trabalha

Na manifestação dessa instância, pude perceber que o perfil do licenciando que se constituiu em determinadas formações discursivas dos participantes da pesquisa é daquele aluno que já exerce uma outra função e não pode dedicar-se, integralmente, aos estudos na universidade. Dessa forma, a necessidade de um olhar mais atento a esse perfil se fez importante, uma vez que poderá ser proveitoso aos futuros estudos na área de formação docente nos cursos de Letras-Francês.

Para Pêcheux (1997, p. 74), a prática do discurso, bem como os seus processos de produção, é tida como “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas”. Isso quer dizer que as circunstâncias de um discurso são as suas condições de produção. Assim, podemos compreender que os processos de produção de um discurso são constituídos de mecanismos que instauram um certo discurso dado em certas condições específicas.

Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está ‘isolado’, etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado (PÊCHEUX, 1997b, p.77, grifo meu).

As condições de produção de um discurso se entrelaçam com o jogo de imagens em que os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, a partir de uma condição de produção específica, os sujeitos mesclam as imagens que fazem a respeito de uma posição que ocupam e da posição do outro. Ao analisar a complexa rede de formações discursivas dos participantes da pesquisa, pude perceber que os sujeitos atribuem a si mesmos lugares no curso de Letras-Francês, bem como imagens que fazem desses lugares para enunciar sobre o curso. Desse modo, a

representação do licenciando como trabalhador é colocada em batimento quando os licenciandos enunciam sobre os desafios e dificuldades do curso.

Para a realização desta análise, as seguintes sequências discursivas foram elencadas:

(SD15) Julieta: “Eu acredito que *um dos maiores desafios* pro graduando do curso de letras - francês é que *a maioria dos graduandos* além do curso *né ...* exercem alguma outra atividade também essencial e que toma bastante tempo *né ... a maioria trabalha né ...* e faz o curso noturno ... então eu acho que ... um dos grandes desafios é *conseguir fazer o curso com uma boa qualidade*, com uma ... boa dedicação [...]”.

(SD16) Théo: “[...] *claro que também tem ... tem a questão do meu trabalho* que acaba deixando a minha jornada um pouco cansativa, *então às vezes eu penso em deixar a faculdade* de lado e *focar só no meu trabalho* que garante a minha sobrevivência e o meu sustento, *mas eu ... eu valorizo e entendo a importância de estudar* [...]”.

Ao analisar os dizeres enunciados pelos licenciandos do curso de Letras-Francês, pude perceber que há ressonâncias em seus modos de dizer que trazem à tona sentidos que se mesclam para dar força à representação do curso de Letras-Francês como lugar de resistência, da mesma forma que se condensam para produzir a imagem da resistência de um licenciando que trabalha. Ao enunciar *eu acredito que um dos maiores desafios pro graduando do curso de Letras-Francês é que a maioria dos graduandos ... além do curso né ... exercem alguma outra atividade também essencial e que toma bastante tempo né ... a maioria trabalha né*, Julieta (SD15) pausa sua fala algumas vezes, se empenhando para contextualizar o seu ouvinte sobre as condições de produção daquilo que deseja enunciar. Ao fazê-lo, Julieta (SD15) vai (re)reconstruindo, em seus modos de dizer, a imagem do licenciando que trabalha. Além disso, Julieta também faz uso da repetição da contração do advérbio *não é (né)*, buscando uma (re)afirmação e concordância do seu ouvinte.

Ainda na SD15, ressoam, em seus dizeres, sentidos de resistência (*e faz o curso noturno ... então eu acho que ... um dos grandes desafios é conseguir fazer o curso com uma boa qualidade, com uma ... boa dedicação*), pois, em seu imaginário, a continuidade no curso de Letras-Francês não se dá de forma tranquila. Quando enuncia sobre *um dos grandes desafios* do curso para que seja desempenhado com qualidade e dedicação, há efeitos de sentido que apontam para essa resistência. Julieta (SD15) faz uso da pausa para (re)formular sua resposta, da repetição em busca de garantir os efeitos de sentido para dizer que é *a maioria dos graduandos* do curso, e busca (re)afirmação do seu ouvinte para re(a)presentar a relação de resistência dos licenciandos. Resistência de uma relação conflituosa entre as dificuldades em se manter o curso junto ao perfil do licenciando que trabalha.

Théo (SD16) também enuncia sobre a resistência em se manter o curso e sobre o perfil do licenciando que trabalha. Pude perceber que o licenciando inicia a primeira parte da sua formulação, tomando como dada a situação do trabalho, uma vez que, no funcionamento discursivo desse enunciado, ressoam modos de dizer em que predominam formas de clareza e obviedade (*claro*). O uso do adjetivo *claro* marca que há uma tensão que se instaura na construção da sua relação com o curso enquanto licenciando que trabalha. Assim, nessa formulação, os modos de dizer do licenciando se constituem na tensão para revelar que desistir do curso já foi uma opção. No entanto, essa tensão parece interpelar o sujeito-licenciando de forma que o leva a (res)significar sua permanência no curso, fazendo com que ele sinta a necessidade de dizer que valoriza e entende a importância de estudar.

Por fim, finalizo a análise das representações que puderam ser delineadas a partir dos dizeres enunciados pelos licenciandos participantes da pesquisa. A seguir, passo a discuti-las nas considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, que encerra esta dissertação, me proponho apresentar-lhes as minhas considerações finais. Ainda que não seja um objetivo findar todas as questões acerca do ensino-aprendizagem de língua francesa, é preciso, todavia, colocar um ponto final neste trabalho. Essa pesquisa buscou descrever, analisar e interpretar os dizeres dos sujeitos quando ocupam o lugar discursivo de licenciando em Língua Francesa do curso de Letras, delineando representações que esses sujeitos constroem de língua francesa e de ‘ser professor de língua francesa’; investigar interdiscursividades que sustentam essas representações; e problematizar as incidências dessa discursividade para a formação do professor de língua francesa.

Para empreender esta jornada, busquei descrever, analisar e interpretar os dizeres dos sujeitos quando ocupam o lugar discursivo de licenciando em Língua Francesa do curso de Letras, delineando representações que esses sujeitos constroem de língua francesa e de ‘ser professor de língua francesa’. Com isto, tracei caminhos para identificar as regularidades e dispersões de sentidos, delineando as inscrições discursivas percebidas em algumas representações, a fim de interpretá-las e saber como elas se constituem.

A minha pesquisa, bem como seus objetivos foram guiados com o propósito de responder às seguintes questões norteadoras:

- i) Como o (não)lugar da língua francesa interpela os sujeitos licenciandos do curso de Letras-Francês?
- ii) Quais são as vozes que emergem nos dizeres desses sujeitos para representar o curso de Letras-Francês?

Com o gesto de interpretação sobre o *corpus* deste trabalho, foi possível delinear as inscrições discursivas e perceber como se dá a relação dos participantes com o ‘ser aluno de língua francesa’ e ‘ser professor de língua francesa’. Assim, a partir das análises, pude delinear as inscrições discursivas e perceber que essa relação é regida por três representações. Por motivos de dinamicidade e análise, as separei em três, no entanto, elas se interpenetram e dizem respeito entre si. A primeira representação é definida como *O Curso de Letras-Francês como espaço de aprendizagem*, que pôde ser dividida em três instâncias, a saber: *Aprendendo a língua francesa*, *Aprendendo do zero* e *Aprendendo a ser professor*. A segunda representação é denominada *O curso de Letras-Francês como espaço de (im)possibilidade de trabalho* e também pôde ser dividida em duas instâncias, sendo elas: *O medo de não ter oportunidades* e *A vida acadêmica*. A terceira, por sua vez, é denominada *O Curso de Letras-Francês como lugar de resistência* e contou com uma instância, a saber: *A resistência do licenciando que trabalha*.

Para construir essas representações do ‘ser aluno de língua francesa’ e ‘ser professor de língua francesa’ em sua formação em um curso de licenciatura, os participantes enunciam a partir do lugar sócio-histórico-ideológico-discursivo que ocupam, sujeitos-alunos licenciandos que se constituem professores e alunos de língua francesa ao mesmo tempo, e constroem, assim, suas discursividades sobre o Curso de Letra-Francês com suas vozes e vozes outras que atravessam os seus dizeres.

Dessa forma, as discursividades construídas apontam que, para representar o curso de Letras-Francês como espaço de aprendizagem, os sujeitos-licenciandos denegam os processos de formação docente no curso e se inscrevem na posição sujeito-aluno de língua francesa, revelando um imaginário que legitima a experiência vivenciada no curso como lugar de oportunidade para aqueles que se motivam em aprender um novo idioma. Assim, a partir do momento que reivindicam esse novo lugar de sujeito-aluno de língua francesa, ao enunciarem sobre suas motivações pela escolha do curso, os licenciandos deixam escapar uma possível pouca identificação com a docência.

Além disso, ao constituírem a representação do curso de Letras-Francês como espaço de aprendizagem, os licenciandos deixam resvalar, em seus modos de dizer, uma relação tenso-conflituosa com o aprendizado de língua, uma vez que, quando enunciam sobre a escolha do curso, ressaltam um suposto desconforto ao não-saber o idioma. Nas formações discursivas dos dizeres dos participantes, pude perceber a noção de que aqueles que optam pela habilitação em francês entram no curso sem saber o idioma e começam a aprender do *zero* [Liz (SD5)] no primeiro período do curso, como foi enunciado pelos três participantes da pesquisa. Nesse sentido, atribuem ao curso de Letras-Francês o lugar, em seu imaginário, de uma dupla jornada existente no mesmo espaço-tempo: o de aprender o idioma enquanto se aprende a ensiná-lo.

A terceira instância da representação – *O curso de Letras-Francês como espaço de aprendizagem* – é apontada como *Aprendendo a ser professor*. Nesta instância, pude observar que, há um processo de tentativa de se conectar com a docência de alguma forma. Assim, o curso de Letras-Francês é representado como um espaço de treinamento da profissão. Há o delinear de uma discursividade de que os professores do curso de Letras-Francês *vão treinando* os licenciandos e *dando dicas* de como *passar o conteúdo* (Liz [SD7]); Théo [SD8 e SD9]).

No entanto, ao se inscrevem no discurso do treinamento para aprender a ser professor, os licenciandos acabam revelando, ainda, a pouca identificação com a docência e o pouco comprometimento com a formação docente. Dessa forma, compreendo que os participantes são interpelados a (re)significarem suas concepções de ‘ser professor’ e seus processos de formação

docente, uma vez que admitem estar em um curso de licenciatura, contudo, essa relação se dá pela resistência, pelo desafio e pela dificuldade em se ocupar o lugar de professor.

Ao constituírem a representação do curso de Letras-Francês como espaço de (im)possibilidade de trabalho, os licenciandos deixam resvalar, em seus dizeres, o (não)lugar da língua francesa nas escolas regulares. Deste modo, o curso de Letras-Francês é (re)apresentado, no imaginário discursivo dos licenciandos, na relação com o medo da dificuldade em se encontrar locais de trabalho para aqueles que se graduam no curso, marcando o (não)lugar da língua francesa. Com isso, esse imaginário se baliza no espaço de heterotopia ocupado pela língua francesa nas escolas regulares. Não obstante, os licenciandos são interpelados a (res)significarem os seus lugares no curso de Letras-Francês.

Ainda, o curso de Letras-Francês é representado como lugar de resistência. Quando os participantes são convidados a enunciar sobre as razões que os fizeram decidir pelo curso de Letras, os licenciandos falam sobre a paixão pelas línguas e pela língua francesa e sobre o desejo de (re)começar (Julieta [SD13]). Na manifestação dessa representação, entendo que há a produção de efeitos de sentido que dizem sobre uma vontade de ocupar um lugar no curso de Letras-Francês. Assim, quando enunciam sobre o curso, os licenciandos atribuem ao curso, em seu imaginário, o espaço curso de resistir e existir, apesar de qualquer dificuldade encontrada no caminho.

Por fim, dentro da representação do curso de Letras-Francês como lugar de resistência, há a instância denominada como *A resistência do licenciando que trabalha*. Ao enunciarem sobre o curso e as dificuldades de se mantê-lo, pude perceber que um perfil de licenciando vai se constituindo nos modos de dizer dos licenciandos. Assim, o aluno-licenciando do curso de Letras-Francês se apresenta como aquele que já exerce uma outra função, além dos estudos na universidade, e que por isso não pode dedicar-se integralmente aos estudos. Além disso, os licenciandos, em seus modos de dizer, revelam uma tensão ao enunciarem sobre as dificuldades em se manter o curso e a resistência em continuar.

Compreendo que, nos depoimentos dos licenciandos do curso de Letras-Francês, o curso é representado como um espaço formativo que instaura uma relação tenso-conflituoso entre o 'ser professor de língua francesa' e 'ser aluno de língua francesa'. Essa relação leva os licenciandos a tomarem posições outras em relação à docência, à sua formação, à língua francesa, ao ensinar e aprender a língua francesa. Portanto, para constituírem-se professores de língua francesa, há sempre uma relação dialógica entre os licenciandos, os professores e espaços/pessoas outros que fazem parte do organismo do curso. Assim, percebo que, nessas

tomadas de posição, os licenciandos atribuem ao curso de Letras-Francês o lugar do sonho, das dificuldades, mas especialmente, da resistência. Características essenciais que perpassam a experiência de formação docente dos licenciandos.

Diante disso, pude perceber que o licenciando do curso de Letras-Francês possui características e perspectivas específicas das suas condições de produção, pois a sua experiência no curso, enquanto alunos e aprendizes de língua francesa, se dá de distintas formas, possibilitando a eles que (re)pensem e (res)signifiquem a sua posição no curso, o que de certa forma, poderá incidir nas suas práticas pós- licenciatura.

Ademais, aponto nesta pesquisa discussões sobre o (não)lugar da língua francesa nas escolas regulares. A reflexão sobre a construção das bases gerais dos currículos das escolas regulares, a BNCC e a LDB me permitem (d)enunciar que, em instâncias superiores, existe uma priorização e valorização da língua inglesa enquanto língua estrangeira, desvalorizando a possibilidade de maior inserção da língua francesa nas escolas regulares. O desinteresse pela promoção da língua francesa cria obstáculos e dificulta uma maior adesão à escolha do curso de Letras-Francês, fazendo com que a tomada de posição dos licenciandos do curso seja marcada pela resistência em ocupar o lugar de heterotopia.

Assim, lançar esse olhar sobre o curso, a partir das vozes dos licenciandos, ancorada pelos laços da LA e AD, pude compreender melhor como o processo de formação docente e a resistência em se permanecer no curso andam lado a lado. Ao observar as (des)construções e (des)inscrições dos licenciandos na tomada de um lugar no curso para si, reflito sobre a necessidade de se compreender o perfil deste sujeito e como compreendê-lo poderá ser profícuo ao seu processo de formação.

Enquanto professora e pesquisadora, que uma vez já estive diante desse momento de tomada de posição e que, hoje, resisto ainda neste lugar, acredito que minhas inquietações e interpelações tomam corpo físico neste trabalho. Assim, não busquei e não busco esgotar os sentidos e findar as questões outras que possam surgir no prolongar do caminho. Dedico-me, no entanto, para que minha voz junto às vozes dos sujeitos participantes dessa pesquisa encontre eco e se coloquem em batimento a vozes outras. Sempre em diálogo, sempre atravessadas em busca futuras reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua francesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, L. H. G. **História e cultura no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em contexto universitário**: contribuições para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, *University of São Paulo*, São Paulo, 2016. <https://doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-08032017-141159>. Acesso em: 01/04/2021.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_____. *Freudism*. Nova York: Academic Press, 1976. _____. (1926) *Le discours dans la vie et dans la poésie*. In: TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique**. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec. 1995.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/Ed. da UNESP. 1988.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Bocharov. São Paulo, Editora 34, 2017.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language beliefs in experience: a Deweyan approach**. Tese de doutorado. Alabama: *The University of Alabama*. 2000. Acesso em: 07/03/2022

BORGES, J. S.; CORREIA, K. G.; MARQUES, M. M. D; NASCIMENTO, M. R. Levantamento de pesquisas em Análise do Discurso publicadas na RBLA. In: MARQUES, M. M. D.; NASCIMENTO, M. R.; SOUZA, V. V. S. (Orgs). **Mapeando a Linguística Aplicada em sua multiplicidade**: (re)descobertas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto. 2006.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).

_____. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 511-532, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000300002>

CARVALHO, M. B. Apresentação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Leitura e linguagem no curso primário**: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, n. 42, 1949, p. 7-11.

CASSINO, L.; MENDES, L. K. A. Os conflitos emocionais vivenciados pelos adolescentes durante o processo de escolha profissional. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, v. 5 n. 3, 2017.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, v. 7, n.2, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, MCG. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, p. 57-67, 2010.

CORACINI, M. J. (org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999

CUNHA, J. C.; LOUSADA, E.; CHARDENET, P. (Org). **État des apprentissages et pratiques professionnelles du français au Brésil / Estado das aprendizagens e práticas profissionais do francês no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2018.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GALLI, J. A. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.111-129, jan./jun. 2015. <https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8055>

GONÇALVES, J. B. C.; LOPES, W. B.; MORAES, R. M. A. de. O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 71-92, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.22168/2237-6321-11055>

GONTIJO, C. M. M. Base nacional comum curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1 | n. 2 | p. 174-190 | jul./dez. 2015.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 41, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639360>. Acesso em: 10 fevereiro. 2022.

GRIGOLETTO, M.; PFEIFFER, C. Reforma do ensino médio e BNCC – Divisões, disputas e interdições de sentidos. **Revista Investigações**, v. 31, nº 2, p. 7 – 25, dezembro, 2018. <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.237561>

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HASHIGUTI, S. T. (2017). *Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n.1, p. 213-233, 2017. <https://doi.org/10.1590/010318135150200431>

HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P.; AMADO, G. T. R.; FAGUNDES, I. Z. Z.; ALVES, F. S. R. *Thinking and doing otherwise with ELLA - a virtual laboratory for EFL learning*. **Letras & Letras**, v. 35, p. 223-245, 2019. <https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-11>

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

KUNDMAN, M. S. Língua e Literatura Francesa. São Paulo, **Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais**, 1937, p.200. São Paulo, 1994.

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. In: ____ (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 9 - 23.

LEFÈVRE-VIGNERON, C. **A gastronomia na aprendizagem do léxico em FLE: memória, sentidos e afetividade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, *University of São Paulo*, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.8.2018.tde-30012018-192526. <https://doi.org/10.11606/D.8.2018.tde-30012018-192526>

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M. Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade: por uma proposta de aprendizagem dos saberes do *métier* do professor de Francês como Língua Estrangeira. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, maio-agosto 2020. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.05>

MASALA, M. de. A. **Investir, imaginar (se) e identificar (se): um estudo de caso de aprendizes de francês em um curso de extensão**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, 2019. Acesso em: 01/04/2022.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, C. A. B. O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao Bac-ENEM. **Domínios de Lingu@gem**, v. 9/4, p. 64-90, out./dez. 2015. <https://doi.org/10.14393/DL20-v9n4a2015-4>

OLIVEIRA, G. M. J. de. **Ser na língua do outro: uma investigação heurística do ensino-aprendizagem de FLE**. 2015. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, *University of São Paulo*, São Paulo, 2015. <https://doi.org/10.11606/T.8.2016.tde-15032016-163440>.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **O que é lingüística?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

- _____. **A linguagem e seu funcionamento.** 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3 ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. Análise automática do discurso. *In:* GADET, F. & HARK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Tradução Bethania S. Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b. p. 61-105.
- _____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 2 ed. Campinas: Pontes, 1997.
- PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language.** Harlow: Longman, 1994.
- _____. **English and the discourse of colonialism.** London: Routledge
- QUINTINO, I. S. A.; TAVARES, C. N. V. A palavra (não) tomada: enunciação e oralidade no ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913699>
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In:* MOITA LOPES, L. P (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.
- REIS, M. G. M. SEREJO, M. D. A agência como prática social transformadora e os movimentos constitutivos nas representações e identidades no ensino-aprendizagem de língua estrangeira – um estudo de caso em FLE. **Mosaico** (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto, SP – Brasil, 2017.
- REVUZ, C. A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In:* SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. FAPESP, FAEP/UNICAMP: Mercado das Letras, 1998. p. -.
- SANTOS, J. B. C. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. *In:* FERNANDES, C. A. e SANTOS, J. B. C. (Org.). **Análise do Discurso:** unidade e dispersão. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 109-118.
- _____. A instância enunciativa sujeitodal. *In:* SANTOS, J.B.C. (Org.). **Sujeito e subjetividade:** discursividades contemporâneas. Uberlândia: EDUFU. Série Linguística in Focus, vol. 6, 2009, p. 83-102. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-214-4>

SANTOS, K. M. Dos. Reflexões e perspectivas de professores sobre ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE). *International Congress of Critical Applied Linguistics* Brasília, Brasil – 19-21, outubro, 2015.

SENADO FEDERAL. **LDB** – Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Edição atualizada até março de 2017.

SERRANI, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *Rev. DELTA*, v.13, n.1, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000100004>

_____. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras. 143-167, 1998b.

_____. Discurso e Aquisição de Segundas Línguas: Proposta AREDA de Abordagem. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.) **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto. 281-300, 1999.

_____. *Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lectoescritura*. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 2001.

SILVA, E. D. da. **A-tua-ação**: o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (francês). Dissertação de mestrado. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 106f.

SOLER, C. **Rumo à identidade**. Tradução Sonia Campos Magalhães. 1ª ed. São Paulo: Aller Editora, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Letras e Linguística. **Projeto pedagógico do Curso de Graduação em Letras: francês e literaturas de língua francesa**. [Uberlândia: UFU], 2017.

Disponível em: <http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/frances.pdf>

APÊNDICES

Apêndice 1

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Ser professor de língua francesa: representações de licenciandos do curso de letras”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito e Kamila Gonçalves Correia. Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar, interpretar e descrever as representações construídas por licenciandos do curso de Letras – Francês, a partir de depoimentos de alguns professores em formação na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Kamila Gonçalves Correia. Primeiramente, você terá o prazo do dia 13/07/2021 a 19/07/2021 para decidir se quer participar da pesquisa. Para participar, você deverá responder a um questionário eletrônico. Tendo em vista o caráter virtual do questionário, não recolheremos sua autorização pessoalmente, portanto, para respondê-lo, pedimos que você informe no campo específico se está “de acordo” ou “não” em participar da pesquisa. Após a leitura do TCLE e a confirmação de sua participação na pesquisa, você deverá informar o e-mail no campo específico para envio da cópia deste termo assinado pelos pesquisadores responsáveis. **É muito importante que você guarde em seus arquivos uma via do documento de Registro de Consentimento da via assinada pelos pesquisadores.** Em seguida, você poderá gravar suas respostas. O nosso questionário conta com 12 (doze) perguntas. Para respondê-las, você poderá fazer uso da tecnologia de sua preferência e poderá gravar e regravar suas respostas quantas vezes quiser e na ordem que preferir, tomando o tempo que desejar para essa etapa. O arquivo digital da gravação deverá ser enviado ao pesquisador por e-mail. Os arquivos digitais com o seu depoimento serão apagados/destruídos, após o período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas ainda assim a sua identidade será preservada. Além disso, temos o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo pesquisado. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. **Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).** Os riscos relacionados à sua participação são: pode acontecer uma possível identificação ou algum desconforto de sua parte ao discorrer sobre determinadas questões durante a gravação de seu depoimento. Para minimizar o risco de identificação, os depoimentos serão compilados em fragmentos para a realização das análises e o nome de todos os participantes será substituído por um nome fictício. Tal medida ajudará também na não identificação da instituição a qual os dados se referem. Quanto aos benefícios, ao participar, você terá a oportunidade de refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem e sua prática como professor (a) de língua francesa. Além disso, estará tanto colaborando com este projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de formação de professores e, concomitantemente, para os estudos na área de ensino-aprendizagem de língua francesa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em

contato com: Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito e Kamila Gonçalves Correia, (34) 3239-4162, ramal 6233, Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica, Bloco U, sala 1U233, Uberlândia, MG. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

Instituto de Letras e Linguística

Kamila Gonçalves Correia

Discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Apêndice 2

Questionário AREDA

Caro (a) participante,

O roteiro abaixo tem o objetivo de analisar as representações discursivas construídas por sujeitos professores em pré-serviço, ao enunciarem sobre o processo de formação de professores de língua francesa.

As suas respostas das perguntas serão gravadas. Ressaltamos que não haverá identificação dos sujeitos participantes e que nomes fictícios serão utilizados na publicação dos resultados da pesquisa.

Desde já agradecemos a sua participação.

- I. Qual a sua idade e que período que está cursando?
- II. Quais foram as razões e circunstâncias que te levaram a decidir pelo Curso de Letras - Francês?
- III. Como você avalia a sua competência enunciativa na língua francesa? Comente.
- IV. Você tem contato com a língua francesa fora do curso de Letras – Francês?
- V. Como você avalia as disciplinas no curso de Letras voltadas para o ensino de língua francesa?
- VI. Quais são os desafios para o graduando do curso de Letras - Francês?
- VII. Como você avalia o currículo do curso de Letras - Francês?
- VIII. Você participa/participou de algum projeto de ensino, de extensão, de pesquisa, etc? Comente.
- IX. Você tem alguma experiência no ensino de língua francesa? Comente.
- X. Houve momentos nos quais você considerou desistir do Curso de Letras – Francês? Por quê?
- XI. Fale sobre seus projetos para seu percurso profissional após graduar-se no Curso de Letras - Francês.
- XII. Há algo sobre a sua formação em Letras - Francês que você gostaria de mencionar?

ANEXOS

Anexo 1

Transcrição dos Depoimentos AREDA

Questão nº 01: Qual a sua idade e que período está cursando?

Julieta: Minha idade 40 anos, estou cursando o sexto período da graduação Letras - Francês.

Liz: Eu tenho 23 anos e estou cursando o sexto período.

Théo: Eu tenho 22 anos e estou cursando o terceiro período.

Questão nº 02: Quais foram as razões e circunstâncias que te levaram a decidir pelo Curso de Letras - Francês?

Julieta: O curso de letras-francês é a minha segunda graduação e as razões foram gostar muito de línguas, em especial da Língua Francesa ... a vontade de fazer uma nova profissão, transformar, sair de uma profissão e ir pra outra, então ... o amor pelas línguas e pela língua francesa em especial foram as razões que me levaram a decidir pelo curso de letras francês.

Liz: Eu optei pelo curso de letras, especificamente, porque eu sempre me interessei por literatura e por línguas, né, então, letras é um curso que junta essas duas coisas que eu gosto muito e o francês veio porque eu sempre tive curiosidade de aprender a língua. Então eu já sabia falar inglês, eu sabia um pouco de espanhol e eu pensei que seria uma oportunidade de aprender também o francês.

Théo: Quando eu me inscrevi pra entrar na universidade, eu fiquei em dúvida entre filosofia e letras e como a nota pra letras tava mais conveniente pra mim e eu sempre me senti conectada a literatura e ao cinema francês, eu optei por esse curso.

Questão nº 03: Como você avalia a sua competência enunciativa na língua francesa? Comente.

Julieta: Eu avalio minha competência enunciativa na língua francesa como intermediária ... é ... já estive algumas vezes na França e consegui me comunicar o necessário para conseguir viver alguns dias ... é ... comer, ir ao supermercado, pedir informações, alugar um apartamento, então ... é uma competência ... intermediária.

Liz: Eu acho que a minha aprendizagem de francês foi muito boa, não sabia absolutamente nada antes de entrar na faculdade e hoje eu dou aula de francês então ... eu acho que eu avancei muito ... e ... eu acho que a minha capacidade enunciativa é boa com a base que eu tive ... de professores muito bons também que prezavam por isso ... então ... eu acho que é boa.

Théo: Sobre minha ... competência enunciativa? Na língua francesa? ... Haan ... Eu sei que ainda tenho muitas coisas pra melhorar ... que eu ainda vou aprender muitas coisas ... nessa parte. Mas desde que eu comecei a ter mais contato com a língua através do curso da faculdade eu sinto que eu evolui um pouco nesse aspecto ... aprendi muitas coisas.

Questão nº 04: Você tem contato com a língua francesa fora do curso de Letras – Francês?

Julieta: É ... Meu contato com a língua francesa fora do curso é pequeno ... é mais em ... filmes é ... vídeos no youtube ... é ... eu tenho uma amiga que é francesa também ... mora na França e a gente troca bastante mensagem pelo whatsapp.

Liz: O contato com a língua francesa que eu tenho fora do curso de letras vem pelas mídias sociais né ... pelos filmes ... é ... música ... e também porque eu dou aula, então fora do curso eu dou aula de francês, então eu tenho esse contato ... de pesquisar coisas na internet pra poder

melhorar as aulas e tudo mais, mas não tenho contato com pessoas que falam francês ou francófonos e tudo mais.

Théo: Antes da pandemia eu tinha um pouco mais de contato além do curso de letras porque ... no bairro que eu morava tinha muitos imigrantes do .. Haiti e alguns países da África Francófona e eu tinha muito contato com eles ... então ... era um contato além do curso de letras.

Questão nº 05: Como você avalia as disciplinas no curso de Letras voltadas para o ensino de língua francesa?

Julieta: Com relação às disciplinas do curso voltadas ao ensino de língua francesa eu avalio como muito boas ... é ... eu faço parte do currículo novo né ... de letras - francês, então nós temos língua francesa da um até a oito ... desde o primeiro período ... uma outra disciplina também que ajuda bastante é a disciplina de morfossintaxe ... então ... acho que são ... que são boas disciplinas ... eu sinto uma evolução importante, os professores são bons ... e ... mas sinto falta de ... das outras disciplinas não serem ... a ... fora as disciplinas de língua francesa ... a medida que a gente vai avançando no curso delas também serem dadas em francês ... acho que isso ajudaria bastante.

Liz: Eu ainda não fiz muitas ... muitas disciplinas de metodologia, mas as que eu fiz foram boas, mas eu acho que no curso de francês ... é ... a parte do ensino ela vem não só nas disciplinas de metodologia, mas quando a gente tá aprendendo a língua ... é ... os professores vão dando dicas de como é que a gente pode passar aquele conteúdo, eles vão treinando a gente pra isso, vão incentivando a tentar explicar aquele conteúdo ... pra gente já aprender aquilo de forma que seja mais fácil de ensinar, então eu acho que ... o ... a parte que treina a gente pro ensino não vem só das disciplinas de metodologia, mas ao longo do curso todo, então eu acho que é muito bom.

Théo: Como eu ainda estou no terceiro semestre eu não tenho uma visão tão ampla de todas as matérias do curso, mas eu ... eu gosto das disciplinas, eu acho ... todas interessantes ... porém eu acho que ... na questão da ordem ... pelo menos até agora eu senti que ... por exemplo a matéria de fonética poderia ser passada antes da matéria de leitura em língua francesa porque a gente teria uma base né ... da fonética, da *pronúncia* e depois a gente colocaria isso em prática nas aulas de leitura, então ... assim eu ... avalio as disciplinas de forma muito positiva, mas na questão da ordem talvez ... pudesse melhorar.

Questão nº 06: Quais são os desafios para o graduando do curso de Letras - Francês?

Julieta: Eu acredito que um dos maiores desafios *pro* graduando do curso de letras - francês é que a maioria dos graduandos além do curso né ... exercem alguma outra atividade também essencial e que toma bastante tempo né ... a maioria trabalha né ... e faz o curso noturno, então eu acho que ... um dos grandes desafios é conseguir fazer o curso com uma boa qualidade, com uma ... boa dedicação ... é ... e ainda assim tendo que levar as outras atividades como trabalho, as outras coisas, eu acho que esse é o maior desafio.

Liz: Acho que as maiores dificuldades que eu percebi em mim e nas pessoas do meu convívio, as pessoas da minha sala, além da insegurança né ... que muita gente começou a aprender o francês do zero na faculdade então a gente se sen ... se sente um pouco inseguro de passar aquele conteúdo pra alguém e começar a dar aula de verdade, então acho que quando a gente consegue quebrar essa insegurança e perceber que a gente tava estudando essa língua por muito tempo, a gente estudou metodologia por muito tempo e que ... não necessariamente a gente precisa ter uma experiência no exterior pra validar o que a gente sabe daquela língua ... é ... quando a gente consegue passar tudo isso ... esse sentimento acho que fica mais fácil / e outra coisa também é perceber as oportunidades né ... porque eu acho que quando a gente se depara com um curso que é voltado pro francês, a gente fica um pouco assustado, com medo de não

ter oportunidade de ... de trabalho principalmente / mas mesmo dentro da faculdade a gente tem muita oportunidade né com cursos de extensão que a gente pode participar, com projetos então ... acho que perceber essas oportunidades também e ... todas as portas que essas oportunidades de dentro da faculdade abrem pra gente.

Théo: Bom falando de uma forma pessoal ... mas que também pode ser que ... que outras pessoas do curso compartilhem desse sentimento é ... eu acho que um grande desafio é vencer a insegurança ... primeiro de ... de ser professor né ... porque é um curso de licenciatura, ter que estar diante de um grupo de pessoas e passar um conhecimento e ... o segundo desafio seria lidar com a insegurança de praticar a língua francesa ... han ... também tem a questão de ... de ter o contato a língua francesa aqui na cidade de Uberlândia / embora a universidade e ... os imigrantes ... eles proporcionem esse contato ... eu acho que ainda é um desafio porque tem muitas pessoas que não tiveram essa oportunidade né ... de ... de conviver com a língua de uma forma mais próxima sem ser na sala de aula.

Questão nº 07: Como você avalia o currículo do curso de Letras - Francês?

Julieta: Bom, como eu avalio o curso de Letras e ... Francês ... Eu acho que o currículo / principalmente o currículo novo ... é um currículo muito bom ... é ... bem abrangente / como já foi colocado aqui ... com bastante enfoque na língua francesa mesmo na .. na ... no desenvolvimento da competência da ... da língua francesa ... da fluência na língua francesa / também muito voltado pra ... pra docência né ... com bastante literatura, então o curso vem completo e ... então ... é um curso com um currículo muito bom. Algumas vezes eu sinto que a forma como a ... as disciplinas são dadas em alguns casos deixa a desejar ... é ... na prática nem sempre é igual na teoria né ... mas existem em contrapartida outras disciplinas que são dadas de forma ... excepcional, de forma impecável / então no geral eu ... avalio como um bom curso, um bom currículo né / na verdade é como você avalia o currículo / então o currículo em si é ... eu avalio como muito bom, muito abrangente e muito focado no ensino da língua francesa mesmo.

Liz: Eu acho o currículo bom / eu acho que ele aborda é ... coisas importantes pra gente ... no ... no sentido da licenciatura / acho que quando a gente começa a dar aula a gente dá mais valor pras disciplinas que a gente enfrentou antes e talvez não aproveitou tanto / eu acho bom / a gente assusta um pouco também quando percebe que ... é ... não tem essas competências do português e tudo mais / mas ... eu acho legal / acho só que poderia ter um pouco mais de disciplinas voltadas pra linguística.

Théo: eu acredito que ... referente às aulas teóricas o currículo é bem completo / a gente tem oportunidade de ... estudar uma língua estrangeira de todas as formas necessárias / através da escrita, da leitura, da fala ... é ... da gramática ... e ... é bem completo o currículo na questão das aulas teóricas, mas talvez ... por não ter chegado até mim tantas informações / eu acho que é um pouco carente de projetos práticos ... é ... projetos que vão além da ... do ambiente universitário, além da receptividade de pessoas que vêm de fora para a universidade / acho que é um pouco carente em projetos pra comunidade imigrante que não tá ligada aos estudos formais da faculdade / acho que nesse sentido poderia ser criado algo ... algum projeto que ... realmente fosse útil pra comunidade de modo geral / não apenas da universidade.

Questão nº 08: Você participa/participou de algum projeto de ensino, de extensão, de pesquisa, etc? Comente.

Julieta: Sim, eu já participei de alguns projetos de extensão ... é ... fui monitora / e acho que ... é ... nosso curso de Letras na UFU / ele oferece uma gama muito ampla de projetos de

extensão, de pesquisa, de ensino ... então ... [risadinha] só não faz mesmo quem não quer ou quem não tem possibilidade por questões de tempo como já coloquei aqui ... mas ... a monitoria me acrescentou bastante ... é ... e já participei de vários outros projetos / então ... é ... são muito válidos como ... como ... oportunidade mesmo né ... de enriquecer ainda mais nosso aprendizado.

Liz: Sim, eu faço parte do grupo PET / eu acabei de passar num processo seletivo da CELIN / eu já participei do café literário / participei das oficinas de gramática / participei do clube de conversação ... e ... eu também fiz uma iniciação científica com a professora Lúcia e comecei outra iniciação científica agora também com ela na área da literatura.

Théo: Atualmente eu estou matriculada no PROINTER 3, fazendo o projeto de extensão com a professora Léa e ela proporciona bastante liberdade criativa pra gente / pra desenvolver / pra escolher temas. Ela ... se coloca a disposição ... de ... ter contato com ela pra tirar qualquer dúvida, falar sobre o desenvolvimento, mas eu acho até mesmo pelo fato de ser remoto ... que eu sinto um pouco de falta [pausa um pouco longa] de proximidade, mas eu acredito que ... de proximidade ... com a professora que está orientando, mas eu acredito que isso pode ser pela condição remota mesmo do ... da situação.

Questão nº 09: Você tem alguma experiência no ensino de língua francesa? Comente.

Julieta: Eu tenho pouca experiência no ensino da língua francesa / dei algumas aulas particulares ... é ... online ... mas poucas / então ... a minha experiência é bem restrita, mas vai aumentar [riso].

Liz: A minha experiência no ensino da língua francesa é com aulas particulares / eu comecei a dar aula durante a pandemia e ... já faz mais de um ano que eu comecei, então ... e agora eu passei na CELIN também que vai ser uma outra experiência com o ensino de língua.

Théo: Não tenho ainda nenhuma experiência no ensino da língua francesa ... han ... [pausa] algumas pessoas próximas elas já ... me pediram algumas aulas, mas eu não me senti segura o suficiente pra passar esse conhecimento pra elas, então ... assim seriam como aulas particulares, mas eu não me senti adequada pra ... fazer esse trabalho, então ... até o momento não tenho / surgiu essa oportunidade, mas eu não consegui me sentir segura o suficiente / mas eu tive experiência como o ensino de língua portuguesa pra pessoas que a língua nativa é o francês e ... foi uma experiência bem legal.

Questão nº 10: Houve momentos nos quais você considerou desistir do Curso de Letras – Francês? Por quê?

Julieta: Nunca considerei desistir do curso de Letras - Francês até porque é realmente ... um ... um sonho né / é algo muito almejado / já tive assim muitas ... muitos períodos de dificuldade de mantê-lo, tive um bebê agora ao longo do curso, pandemia ... é ... algumas demandas que se ... que aumentaram, mas desistir nunca pensei / talvez trancar uma matéria ou outra, mas nem isso cheguei a fazer.

Liz: Sim, logo no começo do curso eu pensei em transferir ele pra ... pro curso de português ... de letras português porque eu tinha muito medo de faltar oportunidades / deu não conseguir ... é ... ter um bom domínio da língua ... pra ser uma boa professora ... então ... e eu achei também que me faltariam oportunidades ... me faltariam locais de trabalho e ... hoje que eu já trabalho com isso / que eu dou aula, eu vejo que era uma preocupação normal, de início né de uma carreira, mas que não tem nada a ver / tem muita ... tem muita oportunidade sim mesmo dentro da faculdade e fora dela também.

Théo: Até ... o ano passado quando eu peguei uma matéria optativa de literatura, eu não pensava em desistir do curso de letras ... eu sempre gostei muito de todas as pessoas que estão envolvidas no curso /sempre me senti ... acolhida, sempre gostei das aulas, das matérias e de todo conhecimento que envolve o curso ... mas a partir desse ano com as aulas remotas obrigatórias eu considerei desistir totalmente do curso ou trancar / inclusive eu desisti de duas matérias esse semestre porque ... eu tenho a impressão de que é mais cansativo ter as aulas remotamente, por computador, fazer as atividades remotamente, sozinho em casa / eu acho que é mais cansativo do que presencialmente / claro que também tem ... tem a questão do meu trabalho que acaba deixando a minha jornada um pouco cansativa, então às vezes eu penso em deixar a faculdade de lado e focar só no meu trabalho que garante a minha sobrevivência e o meu sustento, mas eu ... eu valorizo e entendo a importância de estudar / de cursar o ensino superior / ainda mais quando você tem a oportunidade de cursar algo que é do seu interesse, então assim às vezes eu ainda ... considero desistir do curso, mas ... tenho tentado me motivar, encontrar motivação / pensando no quanto ... tem sido bom pra mim, tem produtivo poder aprender todas essas coisas que o curso proporciona.

Questão nº 11: Fale sobre seus projetos para seu percurso profissional após graduar-se no Curso de Letras - Francês.

Julieta: Meu projetos ... é ... pro meu percurso profissional pós me graduar [entonação de pergunta] / é... tenho planos também de fazer uma pós-graduação ... um mestrado ... é ... quando finalizar ... e ... iniciar mesmo dando aulas / aulas particulares inicialmente, agora online né ... é ... e ir construindo um percurso de ... de professor mesmo ... que é o meu maior interesse, então a princípio seria fazer uma pós-graduação né ... depois do curso pra complementar a formação e concomitante já realmente começar a dar aula de língua francesa.

Liz: Bom, depois de me graduar o plano é seguir carreira acadêmica, então eu pretendo fazer um mestrado na área da literatura, mas ainda literatura de expressão de língua francesa e mais pra frente um doutorado ... e ... [risadinha] seguir por isso / mas em paralelo pretendo continuar dando aula porque eu gosto de dar aula e ... é a minha maneira de me sustentar, então eu junto uma coisa que eu gosto com uma coisa que é útil pra mim também e vai ser por esse caminho.

Théo: Bom, sobre os meus projetos ... profissionais após me graduar ... eu penso bastante sobre isso né, principalmente né ... na questão profissional na questão de trabalhar ensinando a língua porque é esse o propósito da licenciatura / em algum momento passar o conhecimento, mas também penso muito na área de tradução que me interessa bastante ... principalmente pelo que me fez interessar pelo curso que foi a questão das artes, do cinema e da literatura então acredito que trabalhando com tradução eu poderia estar mais próxima dessas duas coisas.

Questão nº 12: Há algo sobre a sua formação em Letras - Francês que você gostaria de mencionar?

Julieta: Bom, eu acho que sobre a formação em letras ... eu acho que ratificando / reforçando algumas coisas que eu já disse aqui. Eu acho que o curso de Letras-Francês da UFU ele é muito completo, porém eu não ... sei ... fico em dúvida se ... a ... questão da gente não poder ter mais a dupla licenciatura né ... se isso realmente foi bom ... é ... inicialmente quando eu entrei a minha ideia era sim ter a dupla licenciatura francês e português / acho que ter a licenciatura também na sua língua materna, conhecer profundamente a sua língua materna te ajuda muito a ... a também ... conhecer as outras línguas ... uma complementa a outra né / então isso é uma

coisa que eu sinto falta ... é ... de não ter a dupla licenciatura como era antigamente, mas com relação a formação a letras-francês em si, nós temos um currículo bem completo e muitas oportunidades dentro da universidade / com os projetos de extensão, pesquisa, a própria central de línguas, então é possível expandir bastante.

Liz: No geral a minha ... a minha graduação é muito mais rica do que eu achei que seria / os professores da letras eles são muito abertos e eles são ... muito bem preparados, então eu gosto bastante disso / que eles ... é ... tão muito prontos pra sempre ouvir as nossas contribuições e melhorar / então ... a gente aprende muito com eles ... fora ... fora as questões da ... licenciatura, mas da vida também sabe? então... eu gosto bastante.

Théo: Não... No momento não tenho nenhuma informação adicional que eu queira mencionar.