

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
Cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico
Turmas 2021-1

ANDRÉA EMILIANA FERNANDES SANTOS

**Uma análise do currículo do Curso de Letras: Francês e seus impactos
na construção da identidade profissional do professor em formação**

UBERLÂNDIA - MG
2025

ANDRÉA EMILIANA FERNANDES SANTOS

**Uma análise do currículo do Curso de Letras: Francês e seus impactos
na construção da identidade profissional do professor em formação**

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos – Cursos de Mestrado e
Doutorado – do Instituto de Letras e
Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia – UFU, como requisito para a
obtenção do título de doutor em Estudos
Linguísticos.

Linha de Pesquisa 3: Linguagem, ensino
e sociedade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Costa
Ribas

UBERLÂNDIA – MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S237 Santos, Andréa Emiliana Fernandes, 1979-
2025 Uma análise do currículo do Curso de Letras: Francês e seus impactos na construção da identidade profissional do professor em formação [recurso eletrônico] / Andréa Emiliana Fernandes Santos. - 2025.

Orientadora: Fernanda Costa Ribas.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.306>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Ribas, Fernanda Costa, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



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:	Tese de Doutorado - PPGEL				
Data:	Oito de maio de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12113ELI005				
Nome do Discente:	Andréa Emiliana Fernandes Santos				
Título do Trabalho:	Uma análise do currículo do Curso de Letras: Francês e seus impactos construção da identidade profissional do professor em formação				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Inteligência artificial na educação linguística e na formação de professores de línguas: abordagens críticas e decoloniais				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta pelos Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU; William Mineo Tagata - UFU; Sara Farias da Silva - UFSC; Kleber Aparecido da Silva - UnB; Fernanda Costa Ribas - UFU, orientadora da Tese.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Costa Ribas, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a 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 Doutora.

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 **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/06/2025, às 12:07, 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 **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/06/2025, às 13:00, 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 **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/06/2025, às 18:56, 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 **Sara Farias da Silva, Usuário Externo**, em 09/06/2025, às 14:15, 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 **Kleber Aparecido da Silva, Usuário Externo**, em 17/06/2025, às 13:52, 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 **6400363** e o código CRC **321C7B97**.

A DEUS, minha gratidão é diária por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades e pelo amor que me envolve, trazendo conforto constante em todos os dias da minha vida.

Aos meus queridos filhos Cauê e Bruno, e ao meu esposo Elielson, que tanto sofreram com o meu isolamento, com os meus esforços nos fins de semana, com as lágrimas que não pude esconder, mas que compreenderam a minha ausência e estiveram sempre ao meu lado, dando-me muito apoio, amor e carinho.

A minha amada mãe Lora e ao meu dedicado pai Elias, que sempre se empenharam na minha educação, apoiando-me incondicionalmente e dando-me força.

Aos meus queridos irmãos Lélia e Eduardo, que sempre compreenderam a minha ausência em momentos importantes, mas nunca deixaram de me apoiar e torcer por mim.

Aos meus queridos sobrinhos Leonardo, Laura Victória, Ana Beatriz, Yasmin e Christopher, e ao meu cunhado Nilson Júnior, que estão sempre presentes para me apoiar e me encher de carinho.

A minha querida orientadora Fernanda Ribas, a quem devo imensa gratidão. Sem os seus preciosos ensinamentos, orientação, paciência e amizade, este trabalho não teria sido concretizado. A minha eterna gratidão por tudo.

AGRADECIMENTOS

A querida professora orientadora, agradeço imensamente pelos valiosos ensinamentos que me proporcionou e, acima de tudo, por ter acreditado em minha capacidade.

Aos funcionários da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU, por serem sempre atenciosos e prestativos.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU, pelas discussões e conhecimentos adquiridos durante suas disciplinas que certamente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Dr^a Cristiane C. de Paula Brito, Dr. William Mineo Tagata, Dr^a Sara Farias da Silva, Dr Kleber Aparecido da Silva pelas valiosas contribuições durante as bancas de qualificação e de defesa.

Aos meus alunos, que invariavelmente me inspiram e aos quais direciono meus esforços incansáveis em prol da incessante busca pelo saber e excelência profissional.

RESUMO

Considerando que estamos vivenciando um momento em que valores e concepções de vida estão sendo progressivamente mais questionados e ressignificados, em que o panorama educacional vem se transformando bruscamente por conta de novos paradigmas oriundos de mudanças mundialmente sofridas, se torna de suma importância investigarmos a formação do professor, que sofre impactos de tais mudanças. Assim, a pesquisa em questão teve como proposta analisar e comparar diferentes percepções sobre formação docente e construção identitária do professor em um Curso de Letras: francês e literaturas de língua francesa. Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo, visto que a pesquisa enfocou um evento único e específico – o processo de formação inicial de professores de língua francesa, considerando um contexto específico e um determinado grupo, ou seja, alunos e professores do referido curso de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa, em uma universidade pública situada no Estado de Minas Gerais, no Brasil. Os participantes da pesquisa foram alunos do referido curso que estavam em momentos diferentes da graduação, ou seja, no início do curso, na metade do curso e no final do curso e professores formadores. A geração dos dados foi feita com base no projeto pedagógico do curso, um questionário inicial (aos professores formadores) e entrevistas com os professores formadores e em formação inicial. Assim, com este estudo, pretendo contribuir para um maior entendimento da relação entre formação identitária de professores de língua francesa e aspectos referentes ao currículo do Curso de Letras – Francês e as percepções de professores formadores e professores em formação inicial, identificando aspectos atuantes na formação do professor. Pretendo, ainda, contribuir com as pesquisas em Linguística Aplicada no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo particular, língua francesa, colocando em destaque aspectos envolvidos na formação identitária de professores de língua francesa. Finalmente, espero oferecer contribuições aos estudos sobre a identidade profissional, área que está em constante evolução e redefinição. Além disso, os resultados da pesquisa podem estimular uma reflexão crítica sobre os elementos que moldam a identidade do professor de língua francesa e o papel do currículo na formação dessa identidade.

Palavras-chave: currículo; formação de professores; identidade profissional; língua francesa.

RÉSUMÉ

Considérant que nous vivons un moment où les valeurs et les conceptions de la vie sont progressivement remises en question et redéfinies, où le panorama éducatif se transforme brusquement en raison de nouveaux paradigmes issus de changements subis à l'échelle mondiale, il devient très important d'examiner la formation des enseignants, qui subit les impacts de tels changements. Ainsi, la recherche en question a eu pour but d'analyser et de comparer différentes perceptions sur la formation des enseignants et sur la construction identitaire de l'enseignant dans un cours de Lettres: Français et littératures de langue française. Il s'agit d'une étude de cas de nature qualitative, puisque cette recherche a porté sur un événement unique et spécifique – le processus de formation initiale des enseignants de langue française, en tenant compte d'un contexte précis et d'un groupe déterminé, à savoir, les étudiants et les enseignants du cours de Licence en Lettres: Français et Littératures de Langue Française, dans une université publique située dans l'État de Minas Gerais, au Brésil. Les participants de la recherche ont été des étudiants de ce cours qui se trouvaient à différents moments de leur formation, c'est-à-dire au début du cours, à mi-parcours et à la fin du cours, ainsi que des enseignants formateurs. La collecte des données a été réalisée sur la base du projet pédagogique du cours, d'un questionnaire initial (aux enseignants formateurs) et d'entretiens avec les enseignants formateurs et en formation initiale. Ainsi, avec cet étude, j'espère contribuer à une meilleure compréhension de la relation entre la formation identitaire des enseignants de français et les aspects liés au curriculum du cours de Lettres - Français et aux perceptions des enseignants formateurs et des enseignants en formation initiale, en identifiant les aspects qui se manifestent dans la formation de l'enseignant. J'ai également l'intention d'apporter une contribution aux recherches en linguistique appliquée à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères, en particulier du français, mettant en lumière les aspects impliqués dans la formation identitaire des enseignants de français. Enfin, j'espère offrir des contributions aux études sur l'identité professionnelle, domaine qui est en constante évolution et redéfinition. De plus, les résultats de cette recherche peuvent stimuler une réflexion critique sur les éléments qui façonnent l'identité de l'enseignant de langue française et sur le rôle du curriculum dans la formation de cette identité.

Mots-clés: curriculum; formation des enseignants; identité professionnelle; langue française.

LISTA DE ABREVIACÕES

Sigla adotada	Palavra e/ou expressão
PF	Professor formador
PPC	Projeto pedagógico do curso
IP	Identidade profissional
LF	Língua francesa
MG	Minas Gerais
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.....	35
Figura 2 – As 4 identidades definidas por Zimmermann <i>et al.</i> (2012)	45
Figura 3 – Identidades delineadas por Mockler (2011)	49
Figura 4 – Fatores incidentes na constituição da identidade do professor.....	51
Figura 5 – Identidades possibilitadas pelo currículo de Letras: francês.....	110
Figura 6 – Identidades possibilitadas pelo PPC, segundo os professores formadores....	132
Figura 7 – Motivações dos professores em formação em estudar a LF.....	165
Figura 8 – Contribuições do Curso de Letras: francês para a formação do docente em LF.....	168
Quadro 1 – Artigos, teses e dissertações sobre identidade do professor de francês.....	18
Quadro 2 – Cursos de Letras: Francês no Brasil.....	58
Quadro 3 – Apresentação da Estrutura Curricular por Núcleo de Formação.....	90
Quadro 4 – Componentes Curriculares do Núcleo de Formação Geral – Componentes Obrigatórios.....	91
Quadro 5 – Componentes Curriculares do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional.....	91
Quadro 6 – Perfil dos seis professores em formação, participantes da pesquisa.....	94
Quadro 7 – Excertos do PPC com ênfase na formação reflexiva do professor de francês.....	100
Quadro 8 – Excertos do PPC com ênfase na formação reflexiva e crítica do professor de francês.....	102
Quadro 9 – Excertos do PPC com ênfase na autonomia do professor de francês.....	109
Quadro 10 – Excertos do PPC com ênfase na formação crítica do professor de francês.....	105
Quadro 11 – Disciplinas do PPC que mencionam questões culturais.....	114
Quadro 12 – Disciplinas do PPC que focam em aspectos de diferentes culturas francófonas e seus elementos identitários.....	116
Quadro 13 – Disciplinas do PPC que propiciam o conhecimento e a reflexão do futuro professor sobre políticas educacionais.....	119
Quadro 14 – Disciplinas do PPC que possibilitam discussões e práticas típicas relacionadas à identidade do professor.....	122

Quadro 15 – Disciplinas do PPC relacionadas à identidade do professor como pesquisador.....	126
Quadro 16 – Experiências pessoais dos professores em formação e sua influência na IP.....	157
Quadro 17 – Percepções dos professores em formação sobre o que é ser professor de línguas.....	160
Quadro 18 – Percepções dos professores em formação sobre a língua francesa.....	161
Quadro 19 – Influência da família nas decisões de carreira dos professores em formação.....	163
Quadro 20 – Motivos dos professores em formação em cursar Letras: Francês.....	164
Quadro 21 – Perspectivas dos professores em formação sobre os impactos do Curso de Letras: francês na formação docente.....	167
Quadro 22 – Perspectivas dos professores em formação sobre a escolha pela licenciatura em francês.....	175

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: ARCABOUÇO TEÓRICO.....	29
1.1 Currículo: concepções, tipologias e importância na formação da identidade do professor.....	29
1.2 Identidade profissional do professor (IP).....	42
1.3 Formação de professores de línguas no Brasil: dos currículos dos Cursos de Letras às concepções acerca da língua francesa e seu ensino.....	52
1.3.1 Os Cursos de Letras no Brasil e seus currículos.....	52
1.3.2 Formação do professor de línguas: retrospectiva histórica, conceitos e perspectivas.....	61
1.4 A língua francesa no Brasil: o que leva os estudantes a escolherem um Curso de Letras: francês?.....	71
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA	85
2.1 Natureza da pesquisa.....	85
2.2 Contexto da pesquisa, instrumentos e participantes.....	87
2.2.1 Estrutura do PPC do Curso de Letras: francês e literaturas de língua francesa.....	89
2.2.2 O perfil dos professores formadores.....	93
2.2.3 O perfil dos professores em formação inicial.....	94
2.3 Procedimentos de análise dos dados.....	95
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	98
3.1 Concepções sobre a formação do professor de francês no currículo do curso: equilíbrio entre técnica, reflexão e criticidade na formação do futuro professor de francês.....	98
3.1.1 A construção da identidade profissional do professor possibilitada pelo currículo do curso.....	109
3.2 Percepções dos professores formadores de língua francesa sobre o currículo do Curso de Letras - Francês: contribuições para uma formação que transcende o domínio da língua.....	130
3.3 Percepções dos professores em formação inicial acerca de sua formação e do currículo: experiência pessoal, contexto profissional e ambiente externo político na construção de sua identidade como docentes de língua francesa.....	156
3.3.1 A experiência pessoal na construção da IP do professor de francês.....	156

3.3.2 O contexto profissional na construção da IP do professor de francês.....	159
3.3.3 Os impactos do ambiente externo político na construção da IP do professor de francês.....	173
3.4 Percepções sobre a formação e a identidade do professor: do currículo prescrito à experiência real dos participantes do curso.....	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS.....	186
APÊNDICE A - Questionário professores formadores.....	195
APÊNDICE B – Entrevista professores formadores	196
APÊNDICE C – Entrevista professores em formação	197

INTRODUÇÃO

Considerando as transformações no panorama educacional devido a novos paradigmas de ensinar e aprender, impulsionados pelo uso de tecnologias digitais, intensificado durante um longo período de pandemia, torna-se de extrema importância investigar a formação do professor de línguas e a construção de sua identidade profissional, que são afetadas por essas mudanças. Assim, o presente estudo se propôs a investigar conexões entre o Projeto Pedagógico (PPC) de um Curso de Letras: Francês de uma universidade federal mineira – a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - e as percepções de professores formadores e em formação inicial desse curso sobre a construção da identidade do professor de francês, assim como a influência do currículo nesse processo formativo.

O curso de graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa¹ da Universidade Federal de Uberlândia, universidade pública focalizada nesta pesquisa, passou por uma reforma curricular no ano de 2017, no intuito de melhorar a formação do profissional em Letras, além de cumprir com a então Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação². Tal resolução demandou mudanças consideráveis na carga horária e na organização curricular dos cursos de formação de professores em nível superior do Brasil. O novo projeto pedagógico do curso de Letras: Francês, em particular, surgiu com o objetivo de oferecer ao licenciando uma série de novas competências e habilidades. Desta forma, um novo curso foi arquitetado com o propósito de que os licenciandos se preparem para atuar em diferentes áreas de interesse, contemplando o exercício da atividade docente, da pesquisa científica e possíveis campos profissionais que exigem um conhecimento específico de um profissional de Letras. Outrora organizado em 4 habilitações distintas, a partir de 2017, O Curso de Graduação em Letras: Francês ganhou uma nova configuração: foram constituídos quatro Cursos de Graduação em Letras (e não mais habilitações), com foco em cada uma das línguas oferecidas (português, inglês, espanhol e francês), cada um com sua especificidade e uma

¹ Ao longo desta tese, irei me referir ao Curso de graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa como “Curso de Letras: francês”.

² Na Universidade Federal de Uberlândia, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação obedecem também à Resolução nº 15/2016, do CONGRAD/UFU e ao Projeto Institucional de Formação de Professores da UFU, alterado em 2017, conforme o *site* oficial do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL).

estrutura administrativa independente, mas, ao mesmo tempo, mantendo certo diálogo com os outros cursos igualmente criados.

Além de alterações na carga horária e nas disciplinas que compõem o currículo, os objetivos gerais e específicos do referido curso também sofreram algumas mudanças na última reforma. Um dos objetivos gerais do curso trata da formação de professores para que esses consigam construir práticas pedagógicas que propiciem uma compreensão entre linguagem e sociedade. Para cumpri-lo, tem-se, como um dos objetivos específicos do Curso de Letras: francês, discutir a relação teoria/prática na formação do futuro profissional, nos níveis de ensino fundamental, médio e superior. Isso me faz refletir sobre como essa discussão é, de fato, desenvolvida no curso de graduação, considerando que a prática de ensino deve, preferencialmente, envolver experiências em uma sala de aula (presencial ou virtual). Porém, na cidade de Uberlândia, não há escolas de educação básica que ofertam a língua francesa, com exceção da ESEBA – Escola de Educação Básica³, Unidade Especial de Ensino da UFU, o que explica o fato de a maioria dos alunos do curso de Letras: francês consolidarem sua prática de sala de aula nessa escola.

O que me instigou a adentrar neste tema de pesquisa foram minhas próprias reflexões acerca da minha formação enquanto professora habilitada em Letras para o ensino de português e francês e suas respectivas literaturas. Em 2001, ano em que me matriculei no Curso de Graduação em Letras: Francês na UFU, encontrei uma composição do projeto pedagógico diferente da vigente atualmente. O meu ingresso se deu pelo vestibular da Universidade. Naquele momento, para a entrada no curso, não se exigia a escolha do idioma que o ingressante desejaria cursar (inglês, francês, espanhol ou português), ou seja, não era preciso que se tomasse esse tipo de decisão no momento da inscrição para concorrer a uma vaga no curso.

Naquele tempo, o curso se formulava da seguinte forma: nos dois primeiros semestres, fazíamos as disciplinas comuns a todas as grades curriculares, independentemente do idioma a ser escolhido; findado esse período, deveríamos optar por qual habilitação desejaríamos seguir em frente. As possibilidades eram diversas. Poderíamos escolher uma licenciatura com dupla habilitação em português/francês ou

³ A ESEBA existe desde 1977 e tem como finalidade a oferta de ensino básico ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como possibilitar estágios práticos para os alunos dos cursos de licenciatura desta universidade. Seu currículo segue os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas com o diferencial de oferecer como língua estrangeira, além da língua inglesa e espanhola, a língua francesa.

português/inglês e suas respectivas literaturas ou, ainda, uma licenciatura apenas em francês, ou inglês ou em português e suas respectivas literaturas.

Durante dois semestres de estudo, dediquei-me à aprendizagem de todas as línguas oferecidas no curso e completei todas as disciplinas dos períodos. Ao iniciar o terceiro período, eu e meus colegas escolhemos qual idioma gostaríamos de nos aprofundar. Decidi estudar a língua inglesa, sonhando em me tornar professora. Porém, uma oportunidade de viver em Bruxelas, na Bélgica, surgiu e interrompi o curso para imergir na língua e na cultura francófona do país. Após dois anos, retornei e retomei os estudos. Curiosamente, apesar de me encantar pela língua e cultura belga, mantive minha decisão de seguir com o inglês, pois não via perspectivas de ensinar francês. No entanto, por uma reviravolta do destino, logo após voltar para Uberlândia-MG, em 2005, recebi uma proposta para lecionar francês em uma escola privada, mesmo antes de concluir minha graduação. Aceitei e desde então tenho me dedicado ao ensino dessa língua. Assim, fiz a requisição para mudar de idioma estrangeiro no Curso de Letras e segui meu novo rumo.

Graduei-me em Letras (português/francês) pela Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2008. Posteriormente, concluí o Mestrado na mesma instituição em 2015, com ênfase em Estudos Linguísticos. Iniciei minha jornada como educadora, como professora substituta na Universidade Federal de Uberlândia, lecionando Língua Francesa de setembro de 2009 a janeiro de 2010. Prossegui minha carreira como professora de língua francesa na Central de Línguas da Universidade Federal de Uberlândia entre os anos de 2010 e 2020. No IFTM (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Triângulo Mineiro), Campus Uberaba, MG, atuei como professora de Língua Francesa de janeiro de 2016 a dezembro de 2017. Em fevereiro de 2021, participei de um processo seletivo para a posição de professor/tutor de língua francesa na modalidade EaD no IFSULDEMINAS, desempenhando minhas funções por 2 anos. Em seguida, em abril de 2021, fui selecionada como professora substituta de língua francesa no IFTM Uberlândia, ocupando o cargo de maio de 2021 a maio de 2023. Realizei um estágio na Universidade de Friburgo, na Suíça, com foco em estudos para professores de FLE (Francês Língua Estrangeira).

Desde a minha graduação até os dias atuais, tenho buscado participar ativamente de eventos, congressos, seminários e palestras voltados ao ensino do francês e à formação de professores de línguas. Em março de 2021, iniciei meu doutorado na Universidade Federal de Uberlândia, com ênfase em Estudos Linguísticos e Ensino e Aprendizagem de

Línguas. Atualmente, sou docente de Língua Francesa na Central de Línguas da mesma universidade, desde março de 2023.

Ao longo do meu percurso profissional, tenho cultivado um profundo interesse em explorar a língua francesa. Como relatei, tenho sido agraciada com diversas ocasiões para atuar como professora nesse campo específico, o que tem desempenhado um papel importante na construção da minha identidade como professora de francês. Motivada por essas experiências enriquecedoras, decidi empreender esta pesquisa, pois queria compreender a formação atual necessária para atuar nesse campo e como o currículo pode influenciar esse processo e, por fim, a importância intrínseca da língua francesa. Afinal, qual é o valor de se aprender e ensinar essa língua? Tentei explorar essas indagações no decorrer deste estudo.

O currículo então estabelecido durante os anos da minha licenciatura possibilitava uma dupla habilitação. Concordo com Celani (2010) quando ela afirmava que, em um curso com dupla habilitação, o professor de língua estrangeira acabava sofrendo prejuízos tanto na formação geral (nas duas habilitações), quanto na integração entre teoria e prática, aspectos cruciais para a formação docente. Senti isso durante minha formação. O currículo atual do Curso de Letras: francês agora oferece apenas uma habilitação na língua escolhida, o que me leva a indagar se essa nova configuração, de alguma forma, oferece ao professor de francês uma formação mais sólida, contrariando a afirmação de Celani, feita há 15 anos.

Ao adentrar a sala de aula pela primeira vez, recordo de sentir-me desorientada, logo antes de concluir minha graduação. Faltava-me clareza sobre como proceder, como instruir, como engajar os alunos no aprendizado de francês. Além disso, percebia-me carente de habilidades para elaborar o planejamento das aulas, ou seja, carecia do entendimento do que significava “ser” uma professora de língua estrangeira.

Ao final da graduação, tive a oportunidade de trabalhar como professora estagiária na Central de Línguas (CELIN) da UFU. A CELIN conta com um programa de formação, que oferece oportunidade para professores iniciantes na carreira docente ministrarem aulas de línguas, orientados por um professor formador. Apesar das disciplinas cursadas na graduação, de pouca experiência enquanto professora e das orientações do professor orientador sobre o que eu poderia fazer em sala de aula, a insegurança era inevitável: pensar que poderia haver algum imprevisto, por exemplo, uma pergunta de algum aluno que talvez eu não soubesse responder, era algo que me deixava ansiosa. Apesar de todos os medos, enfrentei a sala de aula, os alunos, o livro didático (apoio inseparável) e fui

aprendendo a como ser professora e agir como tal. Naquele momento, percebia que o currículo do curso de graduação poderia contemplar mais disciplinas voltadas para a prática de sala de aula que me dessem mais respaldo, para me sentir mais preparada no início da carreira como docente de línguas.

Tendo em vista minhas experiências no curso de formação e como docente, comecei a refletir sobre como o processo de formação de professores é tratado atualmente: como o professor de francês vem sendo preparado para enfrentar uma sala de aula? Estariam os professores de francês sendo hoje mais bem preparados do que eu fui, em um curso de licenciatura única? Qual é a concepção de formação que o currículo do curso traz hoje, tendo em vista as inúmeras mudanças nas abordagens de ensino ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil? Como a identidade profissional do professor de francês é construída e qual é o papel do currículo nesse processo?

Ao decidir pela temática da presente pesquisa, realizei um levantamento bibliográfico para identificar pesquisas voltadas para a formação e construção da identidade do professor de francês. No quadro que se segue, apresento os trabalhos encontrados (artigos, teses e dissertações), informando título do trabalho, autor e ano de publicação, principais objetivos e resultados, além de instrumentos usados na coleta de dados das pesquisas. A busca foi realizada através da Internet, utilizando-se das ferramentas de busca *Google* e diretamente no repositório da Capes⁴. As expressões-chave para essa pesquisa foram “identidade do professor de francês”, “identidade do professor de língua francesa”, “identidade profissional do professor de francês” e “identidade profissional do professor de língua francesa”.

⁴ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

QUADRO 1: Artigos, teses e dissertações sobre identidade do professor de francês

Autor/ano Título	Introdução/Estudo	Metodologia/Coleta de dados	Resultados
<p>João A. Telles (2004) Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores?</p>	<p>- Estudar a identidade profissional do professor de línguas estrangeiras pelas razões que levam jovens a optarem pelo ofício de ensinar uma língua estrangeira;</p> <p>- Refletir narrativamente (contando histórias) sobre a natureza do conjunto de elementos que funcionaram e funcionam como referências para a construção de nossas múltiplas facetas como professores de línguas pode contribuir para uma conscientização do papel social desta profissão e para um sentimento de pertencer a esta comunidade.</p>	<p>O material documentário consistiu em histórias das doze participantes acerca de suas experiências pessoais, acadêmicas e na língua estrangeira (aprendizagem e, se possível, o ensino desta). Os instrumentos primários de coleta do material documentário foram às narrativas orais que as participantes apresentaram para o grupo de pesquisa. Outras fontes de material documentário foram os diários e as entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e em vídeo. Nos diários, as alunas registraram suas reflexões acerca das aulas que estavam tendo no curso de graduação, acerca do processo de pesquisa e, se fosse possível, acerca de suas experiências de ensino da língua na qual pretendiam se graduar.</p>	<p>O resultado do projeto foi um conjunto de narrativas escritas. Nelas, as participantes contam suas histórias nas quais, como alunas de Letras, se apoiam para constituir suas identidades de professoras de línguas estrangeiras. No processo, as alunas foram capazes de estabelecer conexões e significados entre os aspectos teóricos das leituras acerca da formação profissional de professores de línguas (realizadas durante a pesquisa) e os diversos eventos marcantes de suas narrativas orais acerca do desenvolvimento pessoal de cada uma. Ao remeter os vários aspectos de suas histórias pessoais às questões teóricas discutidas durante a pesquisa, as participantes deram início a um processo de reflexão acerca de suas identidades profissionais como professoras de línguas estrangeiras.</p>

<p>Luiza Machado da Silva</p> <p>(2012)</p> <p>A língua constitui o professor: identidades (conflitantes) de professores de línguas estrangeiras</p>	<p>- Apresentação das vozes de uma professora de espanhol, de um professor de francês e de um professor de inglês, manifestando-se sobre as relações que estabelecem sobre as línguas que falam e sobre o ensino dessas línguas.</p> <p>- Estudo do processo de formação identitária e os deslocamentos que permeiam a vida dos professores de língua estrangeira, no que se refere à sua constituição identitária</p>	<p>Foram realizadas duas coletas. A primeira coleta ocorreu quando os sujeitos estavam cursando o último ano do Curso de Letras, em uma Universidade Federal, localizada no Rio Grande do Sul. Os sujeitos escreveram textos abertos sob o título “Eu falante/professor de língua estrangeira”. A partir da análise e interpretação dos textos foi elaborada uma entrevista dirigida em profundidade, gravada em áudio e vídeo, com três perguntas-guia.</p>	<p>Foi possível verificar que os professores se diferenciam identitariamente pelas línguas estrangeiras que falam. Foi constatado que embora eles não sejam conscientes do hibridismo (as fissuras que marcam suas identidades) que vivem, são sujeitos cindidos, fragmentados, líquidos e capazes de revogar e renegociar suas identidades. Por fim, observou-se, ainda, que se identificam de forma bastante distinta como falantes de línguas estrangeiras, cada um assume uma identidade como falante: a professora de espanhol vê a língua espanhola como uma língua estrangeira, embora não seja mais uma língua estranha a ela; o professor de francês se considera falante de duas línguas, o francês e o português; e o professor de inglês ainda se sente aprendiz da língua inglesa.</p>
--	--	--	---

<p>Ana Cláudia Barbosa Giraud</p> <p>(2014)</p> <p>Discursos e estilos de docentes de língua francesa face à globalização</p>	<p>Este estudo focaliza o discurso de professores formadores, focando na apreensão da forma como esses profissionais representam a língua e a cultura francesas. Objetiva-se compreender como essas representações contribuem para a construção de suas identidades e influenciam suas (inter) ações nos cursos de Letras Francês. Busca-se por fundamentos teóricos e metodológicos na Análise de Discurso Crítica.</p>	<p>A metodologia utilizada nesse estudo compõe um diálogo entre a ADC e a Pesquisa Etnográfica. Os dados – textos transcritos de 16 entrevistas individuais e dois encontros de grupo focal – são examinados em seus aspectos linguísticos e ideológicos, focalizando o significado representacional e o significado identificacional dos textos.</p>	<p>Os resultados apontam para uma representação da língua e da cultura francesas ligada ao caráter afetivo da relação que esses/essas profissionais com elas mantêm. Relativamente aos seus estilos, a análise de dados aponta uma identidade de resistência (CASTELLS, 1999), indicando que o contexto global contemporâneo é favorável para o multilinguismo e multiculturalismo, e reivindicando um valor social positivo para docentes de língua francesa.</p>
<p>Melina Ribeiro Rodrigues</p> <p>(2016)</p> <p>A representação da língua inglesa, espanhola e francesa na construção de identidade de professores em formação da Universidade Federal de Campina Grande/PB.</p>	<p>- Analisar o processo de construção de identidades de professores em formação do curso de Letras em Inglês, Espanhol e Francês, a partir de suas representações de línguas.</p>	<p>O corpus da pesquisa é constituído por doze questionários aplicados com professores brasileiros em formação, do curso de graduação de Letras em língua Inglesa, Espanhola e Francesa, pela Universidade Federal de Campina Grande-PB. O questionário foi aplicado com professores em formação de períodos variados. Foram analisados recortes discursivos desses questionários, a fim de identificar as representações dos professores em relação à língua que estudam. Para isso, a análise foi fundamentada nas teorias da Análise do Discurso Francesa à luz dos estudos de Pêcheux (1975).</p>	<p>Pôde-se perceber que as representações de línguas estão fortemente marcadas pelas relações de poder do mundo capitalista e globalizado. As línguas em geral são representadas pelo viés mercantilista e o inglês se diferencia das demais línguas (espanhol e francês) que são vistas genericamente como línguas estrangeiras. A ideologia dominante do neoliberalismo se faz presente nos discursos de representação dessas línguas, resultando em um apagamento de outras representações de línguas. Através dessas discussões o presente trabalho vem somar-se aos estudos que a Análise do Discurso considera importante, assim como às influências culturais pelas quais professores de língua estrangeira estão expostos durante seus processos de aprendizagem e que refletem na construção de suas identidades enquanto profissionais.</p>

<p>Kamila Gonçalves Correia</p> <p>(2022)</p> <p>Ser professor de língua francesa: representações discursivas de licenciandos do curso de letras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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; - Problematicar as incidências dessa discursividade para a formação do professor de língua francesa. 	<p>Para alcançar os objetivos e enfrentar os desafios propostos, foi estabelecida uma conexão 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 gesto analítico e, por isso, a AREDA é o dispositivo teórico-metodológico utilizado para as análises do 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.</p>	<p>Foi percebido 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.</p>
--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora

O levantamento feito sobre estudos voltados para o processo de construção da identidade do professor de língua francesa me leva a depreender que existem trabalhos que abordam questões relativas à identidade docente, tais como: elementos que funcionam/funcionaram como referência para a construção de identidades; deslocamentos que permeiam a vida dos professores de língua estrangeira no que se refere à sua constituição identitária; como representações (discurso de professores formadores) contribuem para a construção de suas identidades e influenciam suas relações/ações nos Cursos de Letras: Francês; análises do processo de construção de identidades de professores em formação do Curso de Letras, tendo como base representações de línguas. Ainda, percebo que são trabalhos realizados a partir de histórias acerca de experiências pessoais, acadêmicas e na língua estrangeira, bem como com base em registros de reflexões, entrevistas, narrativas, questionários, dentre outros instrumentos, na intenção de identificar como a identidade de um professor se forma em variados contextos.

Os resultados desses estudos indicam que os professores de língua estrangeira começam a refletir sobre sua identidade quando analisam suas próprias narrativas, que professores são identitariamente diferentes a partir das línguas estrangeiras que falam/ensinam, que a representação da língua e da cultura francesas estão ligadas ao caráter afetivo da relação que os profissionais com elas mantêm e, ainda, como as influências culturais pelas quais os professores de línguas estrangeiras estão expostos refletem na construção de suas identidades enquanto profissionais.

A presente tese se propõe a contribuir para os trabalhos em Linguística Aplicada, no intuito de enriquecer a discussão sobre a formação da identidade do professor de francês no contexto brasileiro. Esta tese amplia o escopo de análise se comparada às pesquisas apresentadas no quadro 1, ao considerar o PPC de um curso de Letras: francês e as percepções tanto de professores formadores quanto de professores em formação inicial. Essa abordagem integrada, cotejando diferentes concepções/percepções sobre a formação do professor de francês, permite uma compreensão mais abrangente e contextualizada da formação da identidade profissional do professor de língua francesa. A análise detalhada do PPC e das ementas das disciplinas permitiu identificar as identidades profissionais que o currículo visa desenvolver, ou seja, o tipo de professor de língua francesa que se deseja formar no Curso de Letras: francês. Diferentemente dos trabalhos apresentados no quadro 1, que se concentram em professores formadores ou em professores de francês já atuantes, esta tese inclui a perspectiva de professores em

formação inicial, dando voz às suas experiências, expectativas e percepções sobre a construção de sua identidade docente. Essa abordagem contribui para compreender como o currículo está sendo vivenciado pelos graduandos e identificar possíveis lacunas entre a teoria, o que se deseja alcançar e que está textualizado no PPC, e a prática, ou seja, como a formação do professor de francês vem sendo viabilizada, de acordo com a percepção de graduandos e professores. Ainda, trata-se de um estudo de caso, desenvolvido em uma universidade específica, o que permite contextualizar a formação do professor de francês no cenário brasileiro e uberlandense. Essa contextualização contribui para identificar as especificidades da formação nesse contexto e gerar resultados que possam ser relevantes para a realidade local. Acredito que esta tese poderá inspirar novas pesquisas, fomentar o debate sobre a formação do professor de francês e subsidiar a reformulação de currículos, visando a formação de professores de francês mais bem preparados para os desafios futuros.

Sabemos da existência de inúmeros estudos na área de formação de professores de línguas e esses serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa. Por exemplo, pesquisas que tratam da importância da reflexão do professor em formação inicial e que mostram possíveis transformações de crenças e práticas são muitas (Vieira-Abrahão, 1996; Gimenez, 1994; Blatyta, 1995, para citar apenas alguns). No entanto, essas não incluem a reflexão do professor formador acerca do currículo de cursos de formação.

Enquanto professora atuante na Central de Línguas da UFU, ao observar o notável engajamento de professores formadores da área de língua francesa da universidade pesquisada em projetos de extensão, nos cursos de pós-graduação, entre outros, como PLE (Português Língua Estrangeira), FLE (Francês Língua Estrangeira), PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), DELF-DALF (Diplôme d'Études en Langue Française), percebo a relevância do francês para a instituição, a sociedade em geral e para mim, que tenho atuado como professora de francês desde 2005. Na UFU, são oferecidos cinco cursos de licenciatura em Letras (na modalidade presencial e a distância), com enfoque em diferentes línguas: francês, espanhol, inglês e português. Acredito que cada um desses cursos tenha suas especificidades e que os professores em formação inicial constroem suas trajetórias profissionais de forma diversa, tendo em vista as experiências de ensino e aprendizagem proporcionadas pelos currículos dos cursos de graduação. Sendo assim, me questiono: que Curso de Letras: francês é este? Qual seria

sua identidade? O que leva os graduandos a optarem por se formarem professores de francês pela UFU? Como eles e os professores que atuam no curso percebem o próprio curso e o currículo? Considerando o momento atual em que é cada vez menor a procura por cursos de licenciatura, tendo em vista o sucateamento da profissão docente no Brasil⁵, é de grande relevância investigar o que ainda leva os sujeitos a se interessarem pela profissão e, mais especificamente, em se tornarem professores de língua francesa no Brasil.

Dessa maneira, nesta pesquisa, meu objetivo foi analisar e comparar diferentes percepções sobre formação docente e construção identitária do professor em um Curso de Letras: Francês e literaturas de língua francesa. Nesse estudo, concentrei-me nas identidades profissionais que o currículo do curso viabiliza aos professores de francês em formação. Nesse processo, busquei reunir as contribuições de diversos autores, como Almeida Filho (2002), Arroyo (1999, 2004, 2007), Mattos, Jucá e Jorge (2019), Pôrto e Mastrella de Andrade (2020), Sacristán (2000), Silva (2022), Young (2014), Zimmermann *et al.* (2012), Mockler (2011), dentre outros, os quais se dedicam às temáticas que fundamentam este estudo, incluindo a formação de identidade dos professores de línguas, o currículo e a formação docente na área de línguas.

O estudo teve como objetivos específicos: a) identificar as concepções de formação docente que podem ser evidenciadas no Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Letras: Francês; b) analisar como o projeto pedagógico desse curso contribui para a formação da identidade profissional do professor de francês, por meio de sua proposta e componentes curriculares; c) investigar as percepções de professores formadores do Curso de Letras: Francês acerca da construção identitária do professor de língua francesa e o quanto o PPC contribui para essa formação e d) examinar as percepções de professores de língua francesa em formação inicial do Curso de Letras: Francês sobre a sua construção

⁵ No momento em que estava finalizando esta tese, o governo federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançou o Programa Bolsa de Atratividade e Formação para a docência – Pé-de-meia Licenciaturas, no âmbito do Programa Mais Professores para o Brasil (Edital 1/2025, disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pe-de-meia-licenciaturas>). Trata-se da oferta de bolsas aos estudantes que obtiveram alto desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e que ingressaram em cursos de licenciatura presenciais. O objetivo, com isso, é diminuir a evasão nos cursos de licenciatura. Acredita-se que combatendo a evasão nas licenciaturas, será possível formar mais professores e, consequentemente, contribuir para a melhoria da educação básica pública. Esse é um exemplo de como é cada vez menor a procura pelos cursos de licenciatura no Brasil, o que tem levado o governo a criar estratégias para solucionar a falta de professores no país.

identitária no curso e a influência do currículo nesse processo formativo. Todos esses passos me auxiliaram não só a compreender a formação da identidade do professor de francês, mas também a ter um entendimento abrangente sobre que curso de Letras: francês é esse.

Esses objetivos foram atingidos por meio de uma pesquisa documental, que se voltou para a análise do projeto pedagógico do Curso de Letras: Francês e literaturas de língua francesa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e pela realização de entrevistas com três professores formadores de língua francesa que atuam no referido curso e seis professores em formação inicial, graduandos do mesmo curso. A compreensão dessas diferentes percepções contribuirá para a reflexão sobre a formação docente no contexto do curso de Letras: Francês, a partir de diferentes perspectivas, destacando a importância das identidades construídas no processo de formação e o papel do currículo na sua configuração.

Com o intuito de atingir os objetivos mencionados, foram estabelecidas as seguintes perguntas de pesquisa, que guiaram a coleta e a análise de dados:

- 1- Quais concepções sobre a formação de professores podem ser inferidas do projeto pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa? Que identidades são possibilitadas ao professor de francês por este curso, ao analisar o projeto pedagógico? O currículo favorece algum tipo específico de identidade?
- 2- Quais são as percepções dos professores formadores de língua francesa em relação ao currículo do Curso de Letras: Francês e seus impactos na construção da identidade do futuro professor de língua francesa? Que tipo de profissional eles desejam formar?
- 3- Como os professores em formação inicial de língua francesa percebem sua formação no curso e como o currículo contribui para a construção de sua identidade como professores dessa língua?

Uma vez que a presente pesquisa focaliza as percepções de professores formadores e em formação inicial de língua francesa, se torna relevante explicitar aqui o que entendo por percepções. Para investigar as percepções de professores, me baseio nos

conceitos de crenças de professores de Pajares (1992) e de cognição de professores de Borg (2003) e nos fatores que podem influenciá-los. Pajares (1992, p. 316) assim define as crenças de professores: “atitudes dos professores sobre a educação, sobre a escolarização, sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre os alunos⁶”. Ou seja, trata-se das perspectivas dos professores acerca de vários aspectos relacionados à profissão docente, o que inclui, a meu ver, percepções sobre a formação e sobre o currículo, foco desta pesquisa. Para o autor, “as crenças que os professores têm influenciam suas percepções e julgamentos que, por sua vez, afetam seu comportamento na sala de aula⁷” (Pajares, 1992, p. 307). Essa característica das crenças justifica a importância de pesquisá-las, no sentido de “melhorar a preparação dos professores e suas práticas⁸” (p. 307), justificativa essa que acredito se aplicar também à presente pesquisa.

Já Borg (2003) adota o termo cognição de professores, ao invés de crenças, que envolve “crenças, conhecimento, teorias, atitudes, imagens, suposições, metáforas, concepções, perspectivas” dos professores “sobre o ensino, sobre os professores, sobre a aprendizagem, sobre os alunos, sobre os conteúdos, sobre o currículo, sobre os materiais, sobre as atividades instrucionais” (Borg, 2003, p. 82). O autor assim esclarece a opção pelo termo “cognição”: “uso o termo cognição de professores aqui para me referir à dimensão cognitiva não-observável do ensino - o que os professores sabem, acreditam e pensam⁹” (Borg, 2003, p. 81). O autor adota um termo guarda-chuva que inclui crenças e perspectivas dos professores, que podem ser vistos, a meu ver, como termos sinônimos.

Para o autor, as experiências que os professores em formação vivenciam antes de se tornarem professores, ou seja, ainda enquanto alunos, bem como suas experiências durante o curso de formação e carreira docente moldam sua cognição. Por essa razão, fatores contextuais, incluindo exigências dos pais e de supervisores/diretores, das escolas, da sociedade, do currículo, das políticas de ensino, dos colegas, bem como a disponibilidade de recursos podem afetar a cognição dos professores e, consequentemente, suas práticas em sala de aula.

Sobre a formação inicial dos professores, Borg (2003) considera que “a formação do professor impacta a cognição dos professores em formação, embora a natureza precisa

⁶ “Teachers' attitudes about education—about schooling, teaching, learning, and students—have generally been referred to as teachers' beliefs” (Pajares, 1992, p. 316).

⁷ Beliefs teachers hold influence their perceptions and judgments, which, in turn, affect their behavior in the classroom (Pajares, 1992, p. 307).

⁸ “improving their professional preparation and teaching practices” (Pajares, 1992, p. 307).

⁹ “I use the term teacher cognition here to refer to the unobservable cognitive dimension of teaching - what teachers know, believe, and think” (Borg, 2003, p. 81).

desse impacto varie entre os estudos e entre os diferentes professores em formação em um mesmo estudo¹⁰” (Borg, 2003, p. 89). Tal impacto justifica a realização da presente pesquisa. Investigar as percepções de professores em formação (ou a cognição de professores, como prefere Borg) sobre aspectos de seu curso de formação pode fornecer resultados que podem levar à reformulação dos currículos dos cursos de graduação, de forma que esses cursos possam preparar melhor os graduandos para a carreira docente.

Para Pajares (1992), crenças influenciam as percepções dos professores, o que me leva a depreender que os dois termos não são tratados como sinônimos pelo autor, mas se trata de termos relacionados. Borg (2003), por sua vez, vê crenças e cognição como sinônimos, da mesma forma que perspectivas e concepções também figuram como termos sinônimos. Nesta pesquisa, opto pelo termo percepções como sinônimo de crenças e cognição. No entanto, uma vez que meu intuito não é investigar a natureza do conceito de crenças, não detalho especificidades desse construto em meu arcabouço teórico, me preocupando mais em analisar o que os professores participantes têm a dizer sobre aspectos do currículo e da identidade profissional do professor de francês.

Interessa-me, portanto, dar vazão às vozes desses professores e trazer suas narrativas, tal como se propuseram outros estudos sobre a identidade do professor, elencados no quadro 1. Isso porque defendo a tese de que é imprescindível investigar a formação inicial do professor de língua estrangeira se desejamos provocar avanços na educação em línguas no Brasil. Como explicita Arroyo (2007, p. 23), “currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos” e esses trazem “conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas” (Arroyo, 2007, p. 24). Sendo assim, para entender os impactos de um currículo na formação de professores precisamos considerar o que se encontra prescrito no projeto pedagógico de um curso de graduação, bem como como esse é implementado ou experienciado pelos professores e graduandos que dão vida ao que é prescrito, ou seja, precisamos investigar o currículo real.

Sendo assim, cotejar diferentes perspectivas sobre o projeto pedagógico de um curso de Letras: francês e analisar como esse incide na construção da identidade profissional do professor de francês é um importante caminho para a reformulação contínua dos cursos que preparam os professores para o ensino de uma língua. O currículo é assim reconhecido como uma poderosa ferramenta na construção da identidade,

¹⁰ “teacher education did impact on trainees’ cognitions, though the precise nature of this impact varied across studies and indeed even amongst different trainees in the same study” (Borg, 2003, p. 89).

ultrapassando a simples definição de normas e conteúdos, conforme destacado por Amorim (2010). Ele é um espaço de poder e produção de significados que contribui para a formação de identidades nos graduandos e, ainda, pode atuar como um instrumento que fortalece a construção de conhecimentos pessoais, culturais e profissionais dos professores, bem como na definição de significados, subjetividades e identidades pessoais e profissionais docentes, conforme mencionado por Oliveira (2016). Além disso, acredito na importância de constantemente questionarmos os currículos, visto que é ele que vai legitimar o conhecimento que projetamos, para qual professor, por qual razão e de que maneira, tendo como base a concepção de educação, de ensinar e aprender que se defende.

A presente tese está estruturada em três capítulos. No capítulo 1, apresento o referencial teórico que deu suporte à pesquisa, o qual contempla discussões sobre currículo, identidade profissional do professor, formação de professores de línguas e a língua francesa no Brasil. O capítulo 2 trata da metodologia empregada nesta pesquisa, incluindo a natureza da pesquisa, o contexto investigado, o perfil dos participantes e os critérios usados na análise dos dados. No capítulo 3, analiso e discuto os dados, o qual é subdividido em 4 seções. Na primeira, apresento e discuto as concepções sobre a formação do professor de francês que depreendi da análise que fiz do PPC do Curso de Letras: francês. Na segunda e na terceira, dou destaque para as percepções dos professores formadores de língua francesa sobre o currículo do Curso de Letras: Francês e para as percepções dos professores em formação inicial de língua francesa acerca de sua formação e da construção de sua identidade como docentes de língua francesa. Na última seção contrasto dados sobre o PPC do Curso de Letras: francês com as percepções dos participantes da pesquisa, de forma a atender o objetivo geral da pesquisa, qual seja: analisar e comparar diferentes percepções sobre formação docente e construção identitária do professor em um Curso de Letras: Francês e literaturas de língua francesa.

CAPÍTULO 1

ARCABOUÇO TEÓRICO

Para aprofundar a análise do currículo do Curso de Letras: Francês e compreender seu papel na formação de professores, este capítulo apresenta um panorama sobre o currículo, traçando seu percurso histórico e explorando suas diferentes concepções; a identidade do professor, discutindo definições e a construção da identidade profissional docente; a formação de professores de línguas, trazendo o histórico dos Cursos de Letras no Brasil, uma retrospectiva histórica, conceitos e perspectivas acerca da formação docente e, por último, a língua francesa, abordando a introdução do ensino desta língua no contexto brasileiro, sua importância no Brasil e no mundo.

1.1 Currículo: concepções, tipologias e importância na formação da identidade do professor

Para compreendermos o contexto curricular do Curso de Letras: francês atualmente, na pesquisa em questão, apresento um breve panorama histórico, definições e questões relevantes relacionadas à teoria do currículo.

Assim, com o objetivo de entender questões/definições que permeiam um currículo escolar, trago considerações de autores como Sacristán (2000), Arroyo (2007), Silva (2022), Young (2014), dentre outros, que discorrem sobre a importância das teorias do currículo para o processo de formação de professores. Arroyo (2007) aponta a necessidade de indagação dos próprios alunos e professores sobre o currículo de um curso. De acordo com o autor, precisamos ter consciência de que “currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos” (Arroyo, 2007, p. 23) e que esses são “conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas” (Arroyo, 2007, p. 24). Por isso, devem ser reinterpretados em cada contexto e os profissionais da educação precisam indagar sobre o currículo de seu curso. É de suma importância, assim, a percepção dos professores em formação inicial sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), visto que este traz as competências e as habilidades que deverão ser por ele aprendidas e em que

tempos e ritmos (Arroyo, 2007). De fato, quais conhecimentos os estudantes, futuros professores, devem possuir ao concluírem a universidade?

Conforme Silva (2022), a palavra currículo possivelmente surgiu, nos anos vinte, nos Estados Unidos, como um objeto específico de estudo e pesquisa. Bobbitt (*apud* Silva, 2022, p. 12) em seu livro *The curriculum* (1918) expressa que o currículo “é um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”, em que os alunos precisam ser moldados como uma mercadoria fabril. O modelo institucional da concepção teórica daquele momento era a fábrica, ou seja, uma precisão de objetivos, procedimentos e métodos na intenção de atingir resultados mensuráveis. Entretanto, me faço a seguinte pergunta: a concepção teórica de currículo hoje é diferente?

A partir da leitura de textos de Silva (2022), percebo que uma questão importante para o currículo é saber qual conhecimento precisa ser ensinado. Por isso, este autor apresenta algumas questões que precisam ser pensadas pelos professores: “o que os alunos devem saber, ou melhor, o que eles ou elas devem se tornar? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (Silva, 2022, p. 14). Isso porque, para o autor, “o currículo é sempre os resultados de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2022, p. 15).

Em consonância com Silva (2022), acredito na importância de refletir sobre quais conhecimentos são essenciais para serem englobados no currículo. Refletir sobre o que os alunos devem saber pode orientar a escolha de quais conhecimentos são considerados importantes, válidos e essenciais para fazerem parte do currículo.

Para Young (2014), o currículo é um

sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (Young, 2014, p. 201).

Assim, para este autor, o objeto da teoria do currículo deve ser o próprio currículo em uso – o que é ou não ensinado dentro da sala de aula.

É importante entendermos que a teoria do currículo, conforme Young (2014), apresenta dois sentidos, um que afirma que o currículo possui um papel normativo (regras/normas), em que regras conduzem à construção e à prática dele (o que acaba se tornando uma prática característica do tecnicismo); o outro ocupa-se do fato de que “educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma ‘boa sociedade’ – em outras palavras, para que estamos educando?” (Young, 2014, p. 194). De toda forma, um papel crítico da teoria do currículo precisa combinar orientações e princípios oriundos de sua teoria (normas/regras) e objetivos críticos, haja vista que, segundo Young (2014), o professor precisa de uma teoria que o ajude a afirmar sua autoridade profissional e não ser instruído sobre o que ensinar (algo típico do tecnicismo).

Contudo, o que Young (2014) sugere é que o papel da teoria do currículo seja o estudo do conhecimento, pois a educação deve cuidar da capacitação das pessoas em alcançar o conhecimento que as conduza para além de suas experiências pessoais. Ao se pensar desse modo, é possível desenvolver currículos melhores, ampliando oportunidades de aprendizado aos educandos.

Jesus (2015) entende que o currículo é um terreno atravessado de ideologia, cultura e relações de poder. A autora acrescenta que “o currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá” (Jesus, 2015, p. 2639). Segundo ela, deve-se levar em consideração que o currículo diz respeito a uma realidade histórica, cultural e social; que ele incide em processos didáticos administrativos que envolvem teoria e prática. Afinal, a idealização de um currículo é um procedimento social, em que “fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero” vivem paralelamente (Jesus, 2015, p. 2640).

Moreira (2002; 2005) acrescenta que se admita o currículo como uma área conflituosa, onde grupos e agentes empenham-se pela formalização e pelo “prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores”. Ananias e Souza Neto (2012), a partir de observações de documentos referentes às reformas curriculares de cursos de formação de professores, revelam que existe uma inquietação em atender interesses nacionais e internacionais, não considerando as demandas locais, interferindo, desta forma, na formação inicial do futuro professor, assim como em sua prática profissional.

Maués (2003), por sua vez, salienta que

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino- aprendizagem (Maués, 2003, p. 94).

A afirmação de Maués mostra a educação sendo assumida como mercadoria, ou seja, voltada para o crescimento econômico, e, por isso, alinhada ao mercado, atendendo unicamente às exigências mundiais.

Gonçalves (2012) afirma que "o currículo é moldado por um processo que reflete os interesses específicos das classes e grupos dominantes" (Gonçalves, 2012, p. 15). Silva (2022, p.35) também concorda que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. Ele conclui afirmando que “o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (Silva, 2022, p.35). Portanto, como enfatiza Amorim,

o currículo é concebido como uma produção social, como um artefato que expressa a construção coletiva daquela instituição e que organiza o conjunto das experiências de conhecimentos a serem proporcionados aos educandos. Essa produção social, portanto, só pode ser pensada e organizada de forma coletiva, por toda a comunidade escolar (Amorim, 2010, p. 457).

Melhor dizendo, Amorim (2010) reafirma que o currículo precisa ser compreendido como um “artefato” (Freire; Vieira, 2019), partindo do pressuposto de que o currículo é “aquilo que ocorre nas escolas e salas de aulas como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, entende-se que este artefato está em complexas relações de poder” (Amorim, 2010, p. 456). Não podemos, então, confundir currículo com projeto pedagógico de um curso. O projeto pedagógico é um plano, construído coletivamente pelos professores na universidade, que precisa se adequar às diretrizes educacionais nacionais, definidas pelo Ministério da Educação (MEC), bem como institucionais (das universidades), e que explicita objetivos que se pretende atingir

e competências e habilidades que os graduandos precisam desenvolver para serem bem formados. O currículo, por sua vez, envolve a prática do projeto pedagógico pelos professores formadores e em formação (no caso dos cursos de licenciatura), que dão vida ao currículo. É por esse motivo que, nesta pesquisa, consideramos as histórias dos professores do Curso de Letras: francês no vivenciar do currículo.

Conforme aponta Lopes (2006, p. 30),

o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos da escola.

A definição trazida por Lopes (2006) me faz compreender que o currículo, assim como a identidade de um indivíduo, é algo flexível, adaptável em conformidade com as características sociais e culturais, visto que está, em parte, submetido aos processos de “subjetivação, tendo em vista os múltiplos caminhos e itinerários formativos construídos ao longo do processo educacional” (Freire; Vieira, 2019, p. 3). E compreendo ainda que, a partir da citação de Lopes, o professor se constitui juntamente com esse currículo.

Por se tratar de algo flexível, dinâmico, Sacristán e Pérez Gómez (2000) acrescentam que o currículo precisa ser visto como um processo; ele não pode ser visto como um documento estático, com diretrizes oficiais que ditam o que deve ou não ser ensinado. Nas palavras dos autores, o currículo deve ser visto como um

processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões (Sacristán; Pérez Gómez, 2000, p. 27).

Por isso, o currículo precisa ser compreendido numa ótica prática que abrange diferentes dimensões, que vão desde decisões administrativas até a *práxis* pedagógica, considerando percursos formativos, plurais, diversos e individuais. O que leva à

compreensão de que o currículo deve estar conectado ao que realmente é efetivado na sala de aula, aos saberes construídos durante o processo de ensino-aprendizagem (Freire; Vieira, 2019).

Para Sacristán (2000), o termo currículo, na educação básica ou na graduação, traz a entender que este é um documento amplo e necessário. A existência do currículo na educação é constituída por especificidades históricas que são emolduradas por processos sociais que envolvem, como um todo, a escola e a sociedade, visto que estas não se dissociam (Sacristán, 2000). Por isso, de acordo com este autor, a relevância de perceber o currículo como o que de fato é produzido durante as atividades de sala de aula e não simplesmente percebê-lo como um conglomerado de normas prescritas e inúmeros conteúdo. Entendo que as normas prescritas compõem o projeto pedagógico de um curso de licenciatura e que investigar as percepções de professores sobre tal projeto pode elucidar como esse é vivenciado na prática, em um determinado contexto sócio-histórico e local.

Araujo, Braga e Pereira (2018) pontuam que o professor é um dos principais responsáveis pelo funcionamento das competências e habilidades a ele incumbidas, de forma implícita, por documentos oficiais, os quais controlam o processo do ensino e da aprendizagem de modo formalizado. Cabe ao professor intermediar e colocar em prática maneiras para levar o aluno a ter êxito no desempenho escolar e, ainda, a condução das distintas estratégias que permita maior qualidade das aulas será indispensável ao professor para a eleição de conteúdos apropriados, considerando a heterogeneidade social, cultural, econômica, política e histórica de cada aluno” (Araujo; Braga; Pereira, 2018, p. 6). Sabe-se que indivíduos são diferentes e originários de diversos lugares e culturas, por isso que os conteúdos listados pelo currículo precisam ser heterogêneos a fim de se trabalhar a pluralidade cultural. No entanto, cabe ao professor ressignificar os conteúdos listados no currículo para atender as demandas locais.

Já no cenário de formação docente, segundo Apple (1980), o currículo compreende um caráter técnico-prescritivo, equivalente a uma sequência estruturada de resultados almejados por um determinado tipo de aprendizagem. Esse também é o entendimento de Oliveira (2016, p. 125), ao afirmar que a universidade oportuniza, por meio do currículo de seus cursos, “costumes, rituais, comportamentos-padrão, modos de pensar que circunscrevem ideologias” para serem aplicados pelos professores. O currículo, segundo Moreira (2013, p. 11), objetiva “socializar [os sujeitos] segundo valores tidos como desejáveis” e que, portanto, contribui para a formação de identidades

aos graduandos, conforme aponta Oliveira (2016, p. 125), ao enfatizar que o currículo se torna uma ferramenta que fortalece a elaboração de conhecimentos “pessoais, culturais e profissionais de um professor, bem como na construção de significados, subjetividades e identidades pessoais e profissionais docentes”.

Segundo este autor, é importante enfatizar que o currículo perpassa o ambiente pedagógico e acaba se chocando com políticas que ditam o que ensinar e o que construir com os licenciandos. Regulamenta e faz a seleção de quais conhecimentos o integrarão, o que, de acordo com Oliveira (2016), contribui para legitimar os processos socioculturais no contexto acadêmico e nas políticas públicas.

Face a esse poder de construir identidades profissionais orientadas por uma cultura de formação, nutrida por um aglomerado de crenças envolvendo valores, interesses e diversas questões institucionais, o currículo consolida contradições, resistências e, em várias situações, lutas que possam surgir no processo educacional com o objetivo de alargar possibilidades em sua estrutura pautada na autonomia individual e coletiva (Apple, 1980).

Ademais, no contexto de formação de professores, é o currículo que nos faz entender o planejamento do curso: conteúdos programáticos, métodos e estratégias que podem ser utilizados; compreendemos, igualmente, as normas e valores que poderão ser construídos na prática, e, ainda, comprovamos a experiência teórica e prática formalizada da docência. Portanto, conforme Oliveira (2016), nessa organização são incluídas certas visões da sociedade, da cultura e da educação de professores típicas do contexto.

Young (2010) aborda teorias relevantes que orientam as composições curriculares na licenciatura: o *conhecimento profissional docente* e a *experiência de formação*. Segundo ele, o conteúdo curricular está relacionado ao conhecimento que é pedagógica e didaticamente definido pelo programa de formação e que precisa ser assimilado e colocado em prática pelo professor em formação. Já a experiência de formação trata do valor da ação ativa do educando, idealizando as composições curriculares como a somatória das experiências vivenciadas por esse indivíduo em uma dada situação; ou seja, o currículo compreende a valorização das experiências, com o objetivo de considerá-las e explorá-las em contextos pedagógicos que proporcionem crescimento individual e social.

A fim de complementar essas concepções em torno do currículo, apresento alguns estudos realizados entre as décadas de 1960 a 1970, que ressaltam a existência de vários

níveis de currículo: formal, real e oculto. Autores como Jesus (2015) e Silva (2022), dentre outros, trazem definições sobre esses níveis.

Jesus (2015) acredita que esses níveis ajudam a distinguir o quanto um aluno conseguiu ou não aprender, e os divide em três, a saber:

- Currículo *Formal*: refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino; é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.
- Currículo *Real* é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino.
- Currículo *Oculto* é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor (Moreira; Silva, 1997) e, ainda, nas palavras de Silva (2022, p. 78), “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

De outro modo, precisa-se compreender o que aprendemos no currículo oculto que, segundo Silva (2022), trata-se, principalmente, de

atitudes, comportamentos, valores e orientação que permitem que a criança e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (Silva, 2022, p. 78).

Conforme Silva (2022), a partir do currículo oculto pode-se aprender atitudes e valores particulares de diferentes espaços sociais, como aqueles ligados à nacionalidade, às dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, como também a identificação com uma determinada raça ou etnia. O entendimento de currículo oculto inclui estarmos conscientes de fatos/situações que até o momento estavam de forma oculta em nossa consciência; por isso a necessidade de “desocultar o currículo oculto”; “tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo” (Silva, 2022, p. 80).

Dessa forma, percebe-se que o currículo não é uma base neutra de transferência de conhecimento social, mas

ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico (Jesus, 2015, p. 2641).

Isto posto, compreende-se que, no Brasil, em conformidade com Jesus (2015), o discurso e a elaboração do currículo aconteceram sob a influência de tendências, propósitos e interesses variados, e, ainda, entende-se que um currículo surge de uma demanda social, sobretudo econômica.

Em síntese, percebo, a partir das definições apresentadas sobre currículo, que este é atravessado por diferentes valores, ideologias e juízos relativos à educação. É importante que a instituição escolar e comunidade entendam essas variantes presentes em um currículo, a fim de se chegar ao currículo que se deseja para o processo de ensino e aprendizagem. Concordo que o currículo não é apenas um documento que traz um agrupamento de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas/construídas, mas é composto de experiências, vivências, crenças, representações e saberes de uma comunidade que, através dele, se materializam (Freire; Vieira, 2019); ou seja, “o currículo está atrelado a práticas culturais e simbólicas, influenciando e sendo influenciado pelos diversos processos de formação de subjetividades e construção da identidade” (Freire; Vieira, 2019, p. 1).

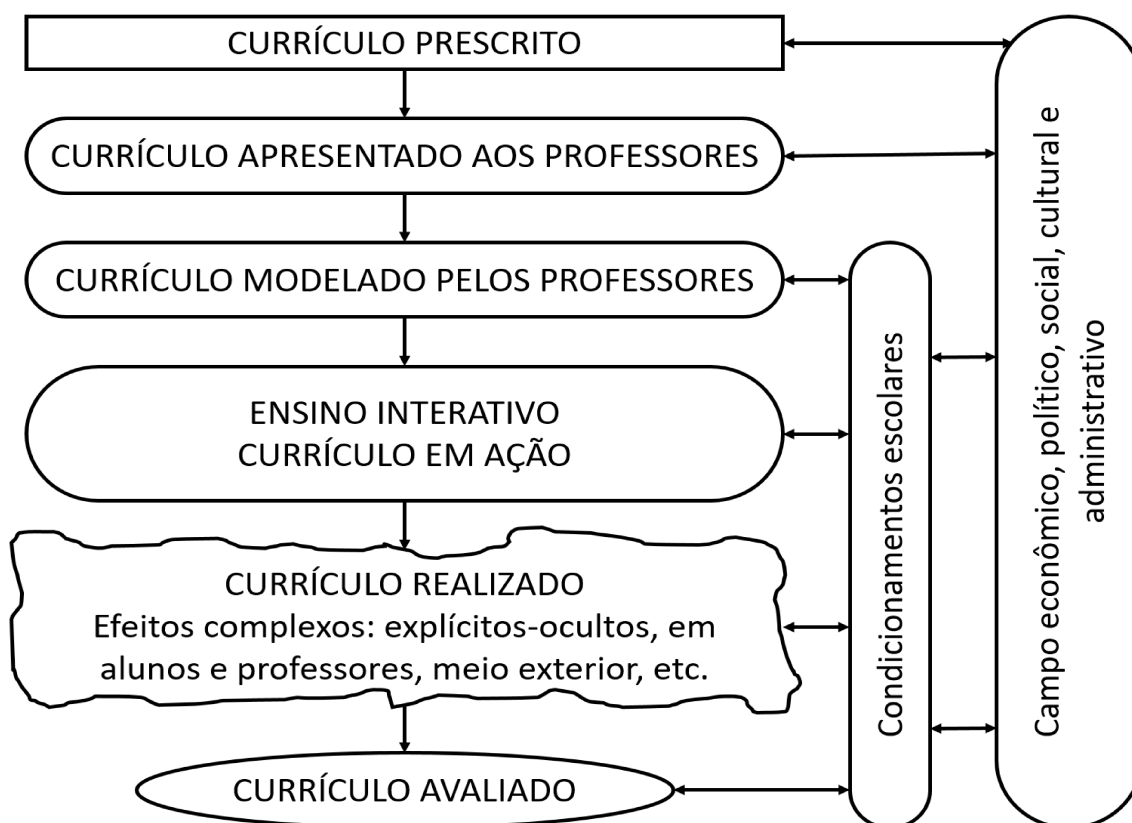
Estou igualmente de acordo com a afirmação de Silva (2022, p. 15), quando diz que conhecer o currículo é considerar questões de poder e identidade, uma vez que, como o próprio autor afirma, “na ‘corrida’¹¹ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”, ou seja, o conhecimento que integra o currículo está, substancialmente, envolvido no processo que nos constrói, no processo que constrói nossa identidade; isso significa que o currículo, mais que uma questão de conhecimento, é, ademais, uma questão de identidade. E, ainda, pode-se afirmar que o currículo é, do mesmo modo, uma questão de poder, pelo fato de, ao selecionar, ao priorizar e ao dizer o que deve ou não constar nele, é, efetivamente, um exercício de poder (Silva, 2022), poder esse que precisa ser questionado e não aceito de forma acrítica.

¹¹ Etimologia da palavra currículo, do latim *curriculum*, “pista de corrida”.

Brophy (1982), por sua vez, sugeriu que existem diferentes etapas ou momentos na educação onde o currículo pode ser afetado, alterado ou distorcido de várias maneiras. Ele identificou sete fases específicas nas quais isso pode acontecer. A primeira fase é o currículo oficial, que é o plano de estudos definido e aprovado pelos órgãos governamentais ou autoridades educacionais. Em seguida, temos as mudanças que podem acontecer em nível territorial, o que significa que adaptações podem ser feitas ao currículo oficial para atender às necessidades específicas de diferentes regiões. A terceira fase diz respeito ao currículo particular de uma escola específica, que pode fazer suas próprias modificações ao currículo para atender às suas necessidades ou filosofia educacional particular. A quarta fase envolve as transformações que o professor aplica ao currículo, baseadas em sua interpretação ou na necessidade percebida de modificar o conteúdo ou a abordagem pedagógica. A quinta fase é o que o professor de fato realiza em sala de aula, que pode ser diferente do planejado devido a diversos fatores práticos ou contextuais. A sexta fase abrange as mudanças que ocorrem no próprio processo de ensino, que podem afetar como o currículo é entregue ou assimilado pelos alunos. Finalmente, a sétima fase é o que os alunos efetivamente aprendem, que pode variar significativamente do currículo oficial ou do que foi ensinado pelo professor, devido a uma variedade de fatores individuais e contextuais. Na minha opinião, as fases descritas por Brophy (1982) estão completamente alinhadas com a realidade do processo de ensino e aprendizagem.

Sacristán (2000) sugere uma figura contendo um modelo de interpretação do currículo com suas influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados, os quais se relacionam, a meu ver, às fases de efetivação do currículo, segundo Brophy (1982):

FIGURA 1. A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

O currículo *prescrito* diz respeito a “aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” (Sacristán, 2000, p. 104). Envolve, portanto, diretrizes curriculares definidas pelo Ministério da Educação, pelas unidades federativas e pelos municípios na forma de resoluções e portarias.

O currículo *apresentado aos professores* é a explanação do currículo prescrito em forma de livros-texto, por exemplo, ou orientações mais específicas daquilo que foi definido de maneira genérica no currículo prescrito. São as resoluções e portarias “didatizadas” aos professores.

O currículo *moldado* pelos professores, segundo Sacristán (2000), diz respeito à intervenção que o professor realiza na tradução e uso que faz dos livros-textos para efetivar o currículo. Segundo o autor, “o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita” (Sacristán, 2000, p. 105). Os planos de aula e as atividades executadas pelos professores, as orientações passadas aos alunos, a maneira como interagem com os estudantes compreendem a moldagem do currículo pelos professores.

O currículo *em ação*, por sua vez, é a prática real, “guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica” (Sacristán, 2000, p. 105). É o currículo na prática do dia a dia do professor.

O currículo *realizado* diz respeito aos resultados que são alcançados e perceptíveis ao se colocar o currículo em ação. Refere-se aos “efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados ‘rendimentos’ valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos” (Sacristán, 2000, p. 106).

O currículo *avaliado* se refere ao que é valorizado *no final das contas*. Aqui, consideram-se as “pressões exteriores de tipo diverso nos professores – como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas – levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos” (Sacristán, 2000, p. 106).

Vejo que as fases descritas por Brophy (1982) e a perspectiva de Sacristán (2000) se complementam e se entrelaçam de forma significativa. Percebo que Sacristán considera uma etapa posterior à aprendizagem dos alunos, concentrando-se na avaliação abrangente do processo, que se traduz no currículo *avaliado*. Ao analisar as fases propostas por Brophy e Sacristán, compreendo que o currículo não segue uma trajetória linear e estática, mas sim é um sistema dinâmico e complexo sujeito a interpretações, adaptações e transformações em cada etapa, desde sua concepção até sua aplicação em sala de aula. Nesse sentido, torna-se essencial ponderar sobre a atuação dos diferentes agentes envolvidos do processo de formulação curricular (governos, instituições de ensino, professores e alunos), considerando também as influências do contexto social e cultural.

Em suma, devemos compreender que um currículo regula o ano ou período de ensinar e aprender; ele estrutura a escolarização e as práticas pedagógicas; ele dispõe, transmite, institui regras e normas, reagrupando em seu entorno diversas práticas, costumes e culturas; ele é um processo que envolve um propósito; um contexto. Aliás, ele resulta da confluência de diversas práticas, realizadas por diferentes sujeitos, em momentos diversos. Seu valor é concretizado através da prática, o que se faz para além da declaração de intenções, pois envolve ação. Além disso, define diálogos “entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc.” (Sacristán, 2000, p. 15-16).

Schwab (1969) argumenta que, no campo do currículo, existe uma crise devido à sua excessiva dependência da teoria em detrimento da prática. Ou seja, há uma

disparidade entre a teoria e a realidade vivenciada na sala de aula. Por ser abstrata, a teoria, muitas vezes, negligencia as peculiaridades do ambiente escolar real, tais como as características específicas dos alunos, dos professores e dos espaços de ensino. Para resolver esse impasse, Schwab (1969) propõe a integração da prática no desenvolvimento curricular. Ele destaca que essa prática envolve o conhecimento profundo da realidade escolar; a priorização dos problemas reais da educação (como dificuldades de aprendizagem, comportamentos inadequados ou lacunas na formação dos alunos) e a elaboração de alternativas e soluções inovadoras e diversificadas para tais desafios, levando em conta diferentes perspectivas e abordagens. Dessa forma, ele sugere a criação de espaços de discussão, que estimulem a interação entre diversos especialistas da área educacional e a troca de ideias acerca dos problemas e soluções relacionados ao currículo. Em suma, Schwab (1969) defende um currículo que seja resultado da interação entre teoria e prática, sensível às particularidades do contexto escolar e que aborde os problemas reais da educação por meio de um processo deliberativo e colaborativo.

Acreditar que o currículo seja a junção de disciplinas de um curso ou apenas um documento que controla as disciplinas, ou que o currículo seja o conjunto dos conteúdos ou disciplinas destrói toda a compreensão de currículo enquanto processo histórico e social. Compreendo que o currículo é a aglutinação da teoria com a prática, mas percebendo que a instituição universidade é formadora de sujeitos e que, para além da concretização do processo de ensino e aprendizagem, ela também oportuniza o desenvolvimento e a promoção de valores; ou seja, é responsável, ainda, pelas formações identitárias dos sujeitos, como afirma Bohn (2005),

a identidade também se constrói na voz das instituições que se expressam nos textos e discursos dos projetos políticos pedagógicos e em seus documentos sobre objetivos educacionais perseguidos em suas propostas pedagógicas. Poder-se-ia esperar que esta interdiscursividade oferecesse os sentidos que aderem às identidades dos alunos reunidos em um grupo social na sala de aula (Bohn, 2005, p. 103).

É pela importância em compreender as definições e teorias do currículo, associadas à importância da construção de identidades acerca da docência, que decidi investigar tal objeto no curso de formação inicial de professores de língua francesa. Entendo que o projeto pedagógico de um curso, com determinada estrutura e determinados componentes curriculares, revela concepções sobre formação, ensino, aprendizagem, dentre outras, e colabora para a constituição de identidades de professores

de línguas. Diversos autores, como Gatti (2014), afirmam que a construção da identidade profissional docente se inicia na formação inicial e prossegue ao longo do exercício profissional. Portanto, a seguir, discuto sobre a construção da identidade profissional docente.

1.2 Identidade profissional do professor (IP)

Ao longo dos anos, percebemos uma crescente tendência de professores formadores e pesquisadores da área de Linguística Aplicada se preocuparem com a questão da formação/construção da identidade profissional do professor de línguas. É possível tecer a hipótese de que essa tendência esteja associada ao contexto de reformas curriculares e às permanentes discussões sobre o processo de formação de professores. Dessa forma, é importante compreender o conceito de identidade na atualidade e no que consiste a identidade do professor de línguas, a partir da relação entre identidade, ensino e aprendizagem de línguas e currículo. Ainda, é relevante questionar as contribuições dos estudos sobre identidade na intenção de lançar luz a aspectos da formação do professor de línguas. Nesta seção, apresento algumas concepções de identidade e de identidade profissional (IP daqui por diante), com base, principalmente, em Mockler (2011) e Zimmerman *et al.* (2012), cujos preceitos orientaram as análises das entrevistas dos professores participantes desta pesquisa.

Zimmermann *et al.* (2012) fazem uma revisão da literatura acerca do conceito de identidade profissional na área de formação de professores e apresentam quatro conceituações para o termo. Os autores esclarecem que as teorias relacionadas à definição da identidade profissional são distintas e convergentes, portanto, é essencial sua exposição para observar convergências e disparidades entre as teorias, como também para distinguir tal conceito de outros, como aquisição de competências, aprendizagem do ofício ou desenvolvimento profissional do professor.

A primeira definição da IP apresentada por Zimmermann *et al.* (2012) é aquela proposta por Blanchard-Laville (2001), que entende a IP como singular, histórica e subjetiva. Tal definição enfatiza que a IP é composta por processos psíquicos, em sua maioria inconscientes. Segundo a autora, nas situações profissionais em que o professor em formação vivencia existem dois pólos: “o eu-aluno e o eu-professor”; assim, o eu-

aluno continua existindo e agindo sobre o processo de formação do professor, ou seja, o professor se depara com momentos que podem desestabilizá-lo profissionalmente por ter tido, enquanto aluno, experiências vividas reativadas. Como ressaltam os autores, o reconhecimento do indivíduo enquanto professor “implica mudanças ligadas ao seu novo *status*, às suas relações sociais e à sua percepção de si mesmo” (Blanchard-Laville 2003; Bossard 2000; Chartier 2000 *apud* Zimmermann *et al.*, 2012 p. 38).

É possível compreender que a formação da identidade é concebida como um processo que possui conexões e rupturas, em que referências biográficas, representações e práticas educativas do professor estão sendo articuladas (Mosconi, 1990), ou seja, é um processo que passa por situações de trabalho consideradas delicadas, e ainda, marcadas por acordos e desacordos próprios da profissão. Blanchard-Laville (2001) afirma que a construção identitária é um processo flexível – decorrente da interação do psicológico e do social. Com base nas considerações de Blanchard-Laville (2001), Zimmermann *et al.* (2012), por sua vez, concluem que tal concepção de IP, enquanto processo cognitivo, se define pelo ato de se apropriar do *savoir-faire* profissionais, graças ao envolvimento do professor em diferentes práticas e conhecimentos que serão internalizados, o que entendemos como a apropriação do “ser professor”.

A segunda definição, diferentemente da primeira que estabelece a IP como um processo mais subjetivo e cognitivo, concebe a IP como um processo social, “resultado ao mesmo tempo estável e provisório, individual e coletivo, biográfico e estrutural; diversos processos de socialização que, juntos, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1996, p. 111 *apud* Zimmermann *et al.*, 2012, p. 39). Essa pluralidade que conduz o processo de construção identitária não é individual, haja vista que está ligada às relações com os outros e à incorporação/absorção destas pelo professor. A IP é considerada como um construto edificado pelos próprios profissionais, como um processo marcado por contradições que acarretam tensões, desconfortos e dúvidas; situações que obrigam o futuro professor a resolvê-las e reencontrar sua “normalidade”.

Já a terceira definição de IP, apoiada nas teorias de Vygotski (1930-1978), destaca seu caráter cultural, que preconiza a relevância do envolvimento do indivíduo em práticas culturais a fim de construir sua IP (Van Huizen *et al.* 2005 *apud* Zimmermann *et al.*, 2012). De acordo com essa concepção, as identidades são desenvolvidas a partir do constante engajamento do sujeito em contextos definidos pelas organizações sociais, visto que seu engajamento é uma atividade que faz com que este reflita suas relações sociáveis, porque são essas que constroem a sua identidade (Wertsch, 1991 *apud* Zimmermann *et*

al., 2012). O professor vai, assim, internalizando/se apropriando de conhecimentos, ferramentas, técnicas de ensino, se tornando, aos poucos, autônomo.

Assim, compreende-se que a construção de sua identidade consiste no apoderamento das diversas formas de atividades típicas da docência graças à sua participação em práticas educativas (Zimmermann *et al.*, 2012); “a apropriação das formas das atividades é o professor em formação inicial que lhes confere sentido e, esse sentido, está ligado ao seu domínio de ferramentas, ao seu ‘savoir-faire’, características da profissão de professor” (Moussay *et al.*, 2011 *apud* Zimmermann *et al.*, 2012, p. 41). Nessa terceira concepção de IP (como processo cultural), percebemos certa complementaridade da segunda, visto que esta também traz uma dimensão coletiva do processo de constituição identitária.

Por último, temos a quarta definição de IP, que é aquela ajustada à profissão. De acordo com Zimmermann *et al.* (2012), a construção identitária pode ser investigada conforme as múltiplas relações do professor com as exigências da profissão (Zimmermann *et al.*, 2012, p. 41). Em função das determinações da tarefa do ser professor (de ordem materiais, espaciais, temporais, mas principalmente aquelas originárias das interações com os alunos, pais de alunos, dentre outros), essa concepção da IP se empenha em descrever um professor em formação que repadroniza tais determinações na tentativa de adequar normas e movimentos que surgem ao longo do tempo, procurando, assim, encontrar seu estilo de ensinar. Eis que dispomos de uma IP associada ao professor em ação. Em meu entendimento, esta é uma concepção que integra as três anteriores em sua constituição.

A partir das definições elencadas, os autores afirmam que o professor em formação busca “fazer como os outros; fazer o que se faz” (Zimmermann *et al.*, 2012, p. 42), ou seja, ele constrói sua identidade profissional tendo os outros como referência. Porém, acredita-se que ele precisa construir sua própria história, adaptando características do ensino e desenvolvendo, dessa forma, sua singularidade e seu próprio estilo de ensinar. Le Blanc (2004) reitera que a construção identitária está ligada às normas e à maneira como essa ligação estimula uma reflexão, um regresso a si próprio. Assim, podemos dizer que a IP é conduzida pela ideia de “como fazer” e o objetivo de “fazer da sua maneira” (Zimmermann *et al.*, 2012, p. 43).

Por conseguinte, Zimmermann *et al.* (2012) consideram a IP como uma determinação de situações sociais e um investimento pessoal. Desta forma, depreende-se que “torna-se” professor a partir da interação com os alunos e sendo “ator”, que coloca

em prática os traços da sua infância e do seu passado enquanto aluno e de todo o sentido pessoal que o professor em formação investe nas suas significações profissionais. Na figura abaixo, apresento um resumo das definições discutidas pelos autores.

FIGURA 2: As 4 identidades definidas por Zimmermann *et al.* (2012)



Fonte: Elaborado pela autora

A interpretação que faço da IP, a partir das quatro definições apresentadas por Zimmermann *et al.* (2012), é a seguinte: ela é um processo subjetivo, social, cultural e político. Essas quatro definições demonstram que a identidade profissional é dinâmica, mutável e influenciada por diversos fatores, não sendo linear. Como pontuam Zimmerman *et al.* (2012, p. 43): “A IP do professor se define primeiramente não como um estado, mas como um processo não linear marcado por dificuldades¹²”. Contradições, tensões, desconforto e dúvidas também são comuns no processo de constituição do professor.

É de extrema importância ressaltar que, além dos contextos mencionados pelos autores, a sala de aula se destaca como um ambiente de significativa relevância para a construção da IP. Na minha perspectiva, a sala de aula representa um ambiente

¹² L’IP de l’enseignant se définit premièrement non comme un état mais comme un processus non linéaire marqué par des difficultés.

fundamental para a formação da identidade do professor de línguas. Nesse espaço, ocorre a interação com os alunos, a partilha de conhecimentos e experiências, além do desenvolvimento das competências pedagógicas do docente. O contacto direto com os alunos possibilita ao professor refletir sobre suas abordagens de ensino e comunicação, fomentando o seu crescimento tanto pessoal quanto profissional. Ademais, a sala de aula é o cenário ideal para a experimentação de diferentes abordagens pedagógicas, o que permite ao docente descobrir suas preferências e estilos de ensino, contribuindo assim para a construção de sua identidade como professor de línguas estrangeiras.

De Paula (2010) amplia essa visão ao elucidar que o espaço da sala de aula,

além de ser um contexto repleto de identidades pessoais e profissionais diferentes, a sala de línguas estrangeiras é também um cenário onde identidades culturais diferentes se encontram. Assim a construção da identidade profissional do professor se desenvolve concomitantemente à construção da sua identidade cultural do então aluno-professor ou futuro professor (De Paula, 2010, p. 12).

Entretanto, segundo Brun (2004), ao oportunizar a interação com novas identidades culturais é primordial que o professor formador incentive o aluno-professor a apreciar e proteger sua própria identidade. No contexto de aprender línguas estrangeiras, a troca cultural pode trazer um benefício importante para o aluno. Essa experiência pode incentivá-lo a refletir sobre seus princípios e, assim, reconstruir quem ele é (Brun, 2004, p. 75).

A identidade do professor de língua estrangeira não é fixa ou imutável, podendo evoluir e se transformar ao longo do tempo, por meio de experiências pessoais e profissionais. Desta forma, a reflexão sobre a identidade cultural é fundamental para o aluno-professor compreender sua própria identidade e as influências que ela sofre em função do contexto sociocultural e histórico em que se insere e que também está em constante mudança.

Entendo que a identidade cultural do professor pode ser influenciada por diversos fatores, como sua nacionalidade, etnia, experiências de vida, formação acadêmica, entre outros. Todos esses elementos contribuem para a construção de uma visão de mundo específica, que pode afetar a maneira como o professor ensina a língua estrangeira, assim como suas escolhas de materiais, abordagens pedagógicas e, até mesmo, a forma como vai se relacionar com os alunos. Compreendo que a identidade cultural construída na sala de aula de língua francesa abrange aspectos culturais, sociais, históricos e políticos

relacionados aos países onde tal língua é falada, o que torna o ensino da língua francesa não restrito a aspectos da língua em si. Assim, a sala de aula de língua estrangeira torna-se um contexto para os alunos expandirem seus horizontes culturais e desenvolverem uma visão mais ampla do mundo.

A definição de Telles (2004) dialoga com a primeira descrição de IP apresentada por Zimmermann *et al.* (2012). Telles (2004) a aborda como um conjunto de referências que inclui histórias de vida, experiências pessoais e memórias individuais. Segundo o autor, a identidade é caracterizada por ser “múltipla, diferenciada e dinâmica”. Ele se baseia na perspectiva de identidade de Connelly e Clandinin (1999), que veem as identidades como sendo moldadas por histórias - narrativas que permeiam nossas vidas e podem se desenvolver ao longo do tempo, crescendo e se transformando, conforme também afirmado por Zimmermann *et al.* (2012) em sua primeira definição.

Para complementar a discussão sobre a natureza dinâmica da IP, Silva (2000) acrescenta que a identidade é mutável, controversa, inconsistente e incompleta; um conceito que pode ser interpretado como uma consequência, um processo produtivo e uma ação edificante. A autora entende a IP como um processo que está sempre em edificação, inacabado, multifacetado e fragmentado. Como bem resume El Kadri (2010, p. 81), trata-se de um “eterno porvir que é construído e marcado pela diferença”.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), por sua vez, entendem a IP como

uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão.

Esta definição de IP complementa a terceira definição trazida por Zimmermann *et al.* (2012), visto que ambas enfatizam a natureza social da identidade, destacando que ela é construída através de múltiplos fatores que interagem, ou seja, ambas abordam a identidade como um fenômeno complexo e multifacetado, resultante de influências sociais, históricas e pessoais.

Por fim, contamos com Gohier *et al.* (2019), que definem a IP, bem como outros autores supracitados, como:

concebida como um processo dinâmico e interativo e consiste na representação de que o professor (ou futuro professor) elabora dele mesmo como professor (Gohier *et al.*, 2019, p. 95).

Segundo os autores, a IP está localizada entre a representação que o professor tem de si e de seus professores e da profissão de professor. A ideia que ele tem dele enquanto pessoa está relacionada “aos conhecimentos, às crenças, às atitudes, aos valores, às condutas, às habilidades, aos objetivos, aos projetos e às aspirações que ele reconhece como suas” (Gohier *et al.*, 2019, p. 95). Segundo esse mesmo autor, a ideia que o professor tem de sua relação com os professores e a profissão de professor está ligada ao trabalho, enquanto profissional da educação, às suas responsabilidades, aos alunos, assim como a todos os atores envolvidos com a instituição escolar.

Assim como mencionado por Gohier *et al.* (2019) de que a identidade pode ser compreendida como um processo dinâmico e interativo, que envolve a percepção que o professor (ou futuro professor) constrói de si mesmo nesse papel, similarmente, Mockler (2011) explora a identidade do professor através de três domínios que se inter-relacionam de forma distinta. O primeiro domínio, referente à experiência pessoal dos professores, está intrinsecamente ligado aos aspectos de suas vidas particulares, influenciados por fatores como classe social, raça e gênero, que transcendem o ambiente profissional. As vivências dos professores durante sua trajetória escolar, enquanto alunos, desempenham um papel importante neste domínio.

O segundo domínio abrange o contexto profissional dos professores, englobando os elementos de suas experiências que se enquadram dentro do contexto educacional. Aqui se inserem as narrativas de carreira, experiências de aprendizado e desenvolvimento profissional, características específicas das escolas e contextos de ensino nos quais atuaram, os quais têm um impacto significativo em sua identidade profissional. O terceiro domínio diz respeito ao ambiente externo político, englobando os discursos, atitudes e entendimentos que existem fora da esfera da educação. Esses elementos são percebidos pelos professores, em grande parte, por meio da mídia, bem como através das políticas governamentais que afetam diretamente seu trabalho e da maneira como a ideologia política influencia suas práticas profissionais. A figura a seguir é importante para facilitar nossa compreensão dos aspectos que moldam a identidade do professor segundo Mockler (2011).

FIGURA 3: Identidades delineadas por Mockler (2011)



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, para Mockler (2011), o desenvolvimento da identidade dos professores ocorre na interseção desses três domínios, manifestando-se através do desenvolvimento pessoal, aprendizado profissional e engajamento em atividades docentes, resultando em uma compreensão mais profunda de si mesmos, de sua prática educativa e do cenário político em que estão inseridos.

É importante ressaltar que as ideias de Mockler (2011) e Zimmermann *et al.* (2012) sobre a identidade do professor, embora apresentem enfoques diferentes, convergem em vários aspectos fundamentais. Tanto Mockler (2011) quanto Zimmermann *et al.* (2012) reconhecem a importância das experiências pessoais na formação da identidade do professor. Enquanto Mockler (2011) fala sobre o desenvolvimento pessoal, Zimmermann *et al.* (2012) mencionam os processos psíquicos inconscientes ligados às experiências de vida do professor, sugerindo que essas vivências moldam a maneira como os educadores se veem e atuam em suas funções.

O engajamento em atividades docentes, conforme descrito por Mockler (2011), pode ser visto como uma resposta às exigências da profissão, que Zimmermann *et al.* (2012) mencionam. Isso indica que a maneira como os professores se envolvem em suas atividades está diretamente relacionada às demandas e desafios que enfrentam no ambiente escolar. O aprendizado profissional, conforme abordado por Mockler (2011), está ligado ao desenvolvimento contínuo e à adaptação às mudanças nas práticas educacionais. Zimmermann *et al.* (2012) complementam isso ao destacar que a identidade do professor é um processo social, indicando que o aprendizado ocorre não apenas em um nível individual, mas também por meio das interações sociais e das práticas culturais que envolvem a profissão.

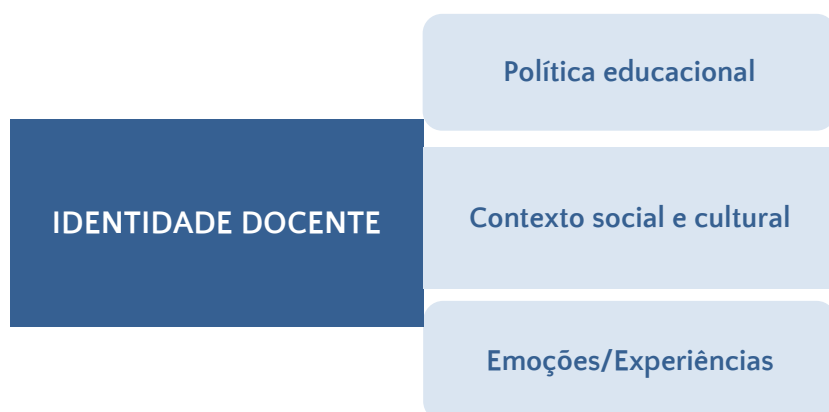
Zimmermann *et al.* (2012) enfatizam as práticas culturais e as relações do professor com os outros, o que dialoga com a ideia de Mockler (2011) de que o desenvolvimento pessoal e o engajamento estão interligados a um contexto mais amplo, incluindo as influências culturais e sociais que afetam a identidade docente.

Em suma, as ideias de Mockler (2011) e Zimmermann *et al.* (2012) se complementam, proporcionando uma visão mais holística da identidade do professor, que abrange tanto aspectos pessoais quanto sociais, e que é influenciada por práticas culturais e exigências profissionais. Essa convergência permite uma compreensão mais rica e multifacetada da identidade docente.

Tendo como base as definições de identidade profissional apresentadas anteriormente, entendo que as vivências e experiências que o professor experimenta vão constituindo seu “ser” professor, moldando-o para que ele se reconheça como tal; é uma construção que perpassa várias situações, que se inicia na escola primária, passando pela formação inicial (licenciatura) até o momento do “ser professor” que, daí em diante, estará em constante formação, sempre atrelado às suas vivências em variados contextos (escolares ou não).

Além das definições de IP até aqui apresentadas, com base nos estudos analisados, reuni aspectos que acredito contribuirão para a constituição da IP do professor, os quais resumo na figura a seguir:

FIGURA 4: Fatores incidentes na constituição da identidade do professor



Fonte: Elaborado pela autora

Essa imagem resume os fatores que colaboram e influenciam no processo de constituição da identidade do professor. Percebo que fatores emocionais como experiências vividas, o reconhecimento do indivíduo enquanto professor implica mudanças em seu “eu”, em suas relações sociais e em sua percepção de si mesmo, ou seja, mudanças em sua identidade; que o contexto social e cultural age na constituição dessa IP, pois, como apresentado, processos de socialização contribuem para a construção da identidade dos professores; ainda, percebo que a política educacional também se torna um fator contribuinte para a constituição da IP, pelo fato de o professor precisar se adequar às normas e regulamentos da instituição em que atua e de leis estaduais/federais. Por isso, entendo tratar-se de um processo contínuo, visto que as identidades não são fixas, mas mutáveis, contraditórias e incompletas; elas estarão em constante transformação e construção, em diferentes tempos e espaços.

Em suma, a identidade do professor se molda a partir de seu conhecimento pessoal advindo de sua história de vida e de seu conhecimento escolar prévio; ela se sustenta em sua bagagem disciplinar conquistada na universidade, bem como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos originários de sua formação profissional; ela se apoia, ainda, em conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ela se respalda em seu próprio saber relativo à experiência docente, na experiência com colegas professores e em tradições inerentes ao ofício de professor (Tardif, 2000).

Após essa explanação de diversas definições relativas à identidade do professor, passo à seção seguinte, em que irei adentrar no domínio da formação de professores de línguas.

1.3 Formação de professores de línguas no Brasil: dos currículos dos Cursos de Letras às concepções acerca da língua francesa e seu ensino

O objetivo desta seção é apresentar uma breve retrospectiva histórica relativa à formação de professores, discutir alguns modelos de formação, destacando suas principais características, bem como conceituar o que se entende por formar um professor de línguas. Considerando que me dedico à análise do currículo de um curso de graduação em Letras: francês, acredito que a compreensão acerca de questões relativas à formação do professor e, mais especificamente, do professor de línguas, no Brasil, seja importante. Ela fundamenta a análise de como o currículo do Curso de Letras: francês aborda a formação de professores, bem como auxilia na compreensão das percepções dos professores e graduandos desse curso em relação à formação docente.

Início a seção com um breve histórico relativo aos Cursos de Letras no Brasil e sobre a formação de professores de línguas (nos cursos de Letras) no Brasil. Em seguida, discuto o que se entende por formar um professor de línguas, abordando mudanças na concepção de formação ao longo dos anos. Concluo a seção com apontamentos sobre a introdução do ensino de língua francesa no Brasil, compreensão essa que considero importante para entender as concepções que se costuma ter no Brasil acerca da língua francesa e sobre a importância de se aprender essa língua estrangeira em nosso país.

1.3.1 Os Cursos de Letras no Brasil e seus currículos

Almeida Filho (2000) assinala a criação do primeiro Curso de Letras no Brasil no primeiro governo Vargas, em 1931, conforme a Reforma Educacional Francisco Campos que, segundo Fiorin (2006, p.14), “estabeleceu um modelo único a ser seguido por todas as universidades do país”. Em relação à estrutura curricular desse curso e de outros que

vieram posteriormente, os quais denomina “o velho currículo de Letras”, aquele autor afirma o ínfimo espaço dedicado às disciplinas de Línguas Estrangeiras, especialmente as modernas, visto que os componentes curriculares eram estruturados sobretudo em torno dos estudos literários e, inclusivamente, filológicos.

Este “velho currículo de Letras” mostrava-se ineficaz diante das necessidades de uma sociedade em constante evolução, desalinhado com as exigências crescentes do mundo real e incapaz de atender às complexidades do mercado de trabalho em constante mudança e dos interesses sofisticados do mundo contemporâneo (Almeida Filho, 2000). Fiorin (2006) reforça o perfil instrumental que o ensino de línguas estrangeiras manifestou nos primeiros Cursos de Letras ministrados no Brasil. Conforme o autor:

os cursos de Línguas Estrangeiras, no período estudado, estavam muito mais voltados para o mundo da reflexão poética do que para a descrição linguística. [...] A língua era ministrada indiretamente por meio da análise dos textos literários (Fiorin, 2006, p.20).

Tomazella (2017) acrescenta que o ensino de línguas estrangeiras objetivava capacitar os alunos (futuros professores) a lerem textos literários originais. Revela que reflexões sobre a língua em si, tal como questões identitárias inerentes ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras não estavam inseridas nos currículos dos cursos. Desta forma, “a visão utilitarista da língua, concebida como instrumento, predominava e influenciava a forma como esta era ensinada” (Tomazella, 2017, p. 23). A inexistência de disciplinas voltadas para o estudo/trabalho relativo à prática docente no “velho currículo de Letras” foi vivenciada, provocando consequências que, até hoje, permanecem nos novos currículos de cursos de formação de professores.

Almeida Filho (2000) enfatiza um outro equívoco presente nos currículos que estruturavam os primeiros Cursos de Letras no Brasil: a ausência de atenção dada à prática docente. Conforme o autor, a consideração “dos conhecimentos letrados despregados da vida prática” e a “falta de formação na investigação aplicada voltada para as reais questões que afetam a vida social” (Almeida Filho, 2000, p.39) têm suas origens na cultura colonial brasileira, que busca esquivar-se de mudanças estruturais, ocultando movimentos sociais com “modificações externas paliativas para que as coisas permaneçam as mesmas em essências” (Almeida Filho, 2000, p.39).

Daher e Sant'Anna (2010) afirmam que a expectativa que se tinha da formação em Letras, quando da sistematização das primeiras universidades no Brasil, nos anos 30, era justamente “a alta cultura”: uma formação de estudos superiores, de estudos literários aproximados à própria arte da escrita literária e os estudos filológicos relacionados à erudição (Daher; Sant'anna, 2010, p.56). Cogita-se estar aí a origem de uma visão de que os currículos de cursos de formação de professores devem basear-se essencialmente em discussões teóricas e acadêmicas, preterindo, a segundo plano, questões relacionadas à profissão docente, como questões sociais, individuais, históricas e contextuais próprias do ensino de línguas.

Esses valores históricos do “velho currículo de Letras” e a concentração dada aos estudos literários e filológicos nos cursos permaneceu até 1962, quando da aprovação de um currículo mínimo para os cursos de Letras pelo Conselho Federal de Educação. A matriz curricular deixou de ofertar um ensino de cinco línguas neolatinas e suas literaturas, passando para uma modalidade de licenciatura dupla, em que o ensino de Língua Portuguesa ficou vinculado ao ensino de apenas uma língua estrangeira (Paiva, 2005).

Mais tarde, em meados dos anos oitenta, percebe-se que a Linguística Aplicada se instaurava como área de estudo, introduzindo perspectivas outras para o ensino de línguas e, ainda, para a formação de professores de línguas, ao incorporarem novos tipos de abordagem de ensino, tais como, a abordagem comunicativa que, naquela época, foi um marco em cursos de formação docente por romper com a racionalidade técnica de ensino. Essa abordagem, segundo Vieira-Abrahão (2010), trouxe reflexões teóricas relativas às particularidades e especificidades próprias dos diversos contextos de ensino e aprendizagem que antes eram ignoradas nos currículos dos Cursos de Letras.

A mudança curricular dos Cursos de Letras, produzidas na década de noventa, segundo Vieira-Abrahão (2010), se deu com a inclusão da disciplina de Linguística Aplicada, que priorizou a construção do conhecimento teórico do professor. Porém, num primeiro momento, a prática pedagógica foi desprivilegiada. Essa observação de Vieira-Abrahão (2010) coloca em evidência a dissociação entre teoria e prática que se deu nos currículos dos Cursos de Letras e que, possivelmente, influenciou sujeitos formadores de professor e que reflete, até a atualidade, em alguns cursos de Letras.

É fundamental destacar essa observação crítica apresentada por Vieira-Abrahão em 2010, que aponta para a subvalorização da prática pedagógica em seus marcos iniciais. A observação da autora destaca uma separação entre a teoria e a prática nos currículos dos Cursos de Letras, sugerindo que essa dissociação impactou os formadores de professores. Isso implica que, ao longo do tempo, os cursos de Letras podem não ter integrado adequadamente os conhecimentos teóricos com a aplicação prática na formação docente. Essa realidade pode ter consequências significativas, como a formação de professores que, embora teóricos, podem carecer de habilidades práticas necessárias para o ensino de línguas. Essa questão de dissociação entre teoria e prática continua a ser um desafio na formação de educadores na área de línguas e literaturas. Prova disso é que a Resolução CNE/Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica aponta dentre os fundamentos da formação de professores, no art. 5º, a necessidade de “associação entre as teorias e as práticas pedagógicas” (Brasil, 2019, p. 3). Também, as novas diretrizes para a formação de professores, publicada em 29 de maio de 2024 (Resolução CNE/CP Nº 4) também reiteram no art. 4º

a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado (Brasil, 2024).

A falta de coesão entre teoria e prática frequentemente resulta em uma base teórica sólida, mas que, paradoxalmente, não se traduz em habilidades práticas eficazes. Daí a ênfase no desenvolvimento de atividades práticas nos cursos de licenciatura, nessas resoluções, como forma de preparar os futuros professores para o exercício da docência. Tal discrepância entre o conhecimento teórico adquirido durante a formação e sua aplicabilidade prática nos ambientes reais de ensino pode criar obstáculos na utilização de estratégias pedagógicas em sala de aula, comprometendo o desempenho e a eficiência dos futuros professores. Entendo que ao se priorizarem os aspectos teóricos em detrimento dos práticos, falha-se em equipar adequadamente os professores em formação inicial para os desafios inerentes à prática educacional. Este cenário resulta em uma desconexão entre o conteúdo ministrado e as demandas reais do dia a dia escolar, fomentando a formação de professores que se percebem inseguros ou ineptos para implementar suas teorias na prática. Esta realidade, em última análise, afeta

negativamente a qualidade do ensino nas áreas de Língua e Literatura, evidenciando a importância crítica de estreitar essa lacuna entre teoria e prática na formação docente.

Ademais, essa dissociação pode perpetuar tradições pedagógicas que não atendem às demandas contemporâneas dos alunos, tornando a inovação e a adaptação dos currículos às realidades atuais da educação mais complexas. A observação de Vieira-Abrahão não apenas nos estimula a ponderar sobre os rumos da formação de professores, mas também a promover a revisão e adaptação contínuas dos currículos para alcançar uma educação integrada e eficaz.

Nos anos 2000, passou-se a questionar acerca dos métodos de ensino de línguas e o reconhecimento do professor reflexivo conduz à popularização da perspectiva de ensino chamada pós método (Kumaravadivelu, 1994), em que se privilegia “a adequação do ensino aos contextos locais, a autonomia do professor para escolher os objetivos e procedimentos para cada grupo específico, mas tudo isso permeado pelo processo reflexivo” (Vieira-Abrahão, 2010, p.5). Desse modo, é possível reconhecer o professor como um construtor de teorias que reflete sobre sua própria prática de ensino. Isso ressalta a importância de restabelecer a conexão entre teoria e prática, que foram tradicionalmente separadas nos currículos dos Cursos de Letras no passado. Ao incentivar o professor a refletir e teorizar sobre sua prática docente, tais discussões tornam-se fundamentais durante sua formação inicial.

Esse breve resgate histórico sobre os currículos dos Cursos de Letras nos leva à concepção de que o currículo sugere

a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (Sacristán, 2000, p.15).

E, ainda, apesar de haver novas reformulações no currículo, os atuais são, ainda, inspirados nos antecedentes. É por isso que existe a possibilidade de encontrar, nas regulamentações e currículos de hoje, características que remetem a uma formação mais tecnicista ou reflexiva, mas pouco crítica, concepções essas que discutirei mais adiante.

Em se tratando dos Cursos de Letras: francês no Brasil, mais especificamente, com base em uma pesquisa realizada no site do MEC¹³, existem pelo menos cinquenta e sete (57) cursos, distribuídos em diferentes estados e instituições. São cursos que duram cerca de quatro anos:

QUADRO 2: Cursos de Letras: Francês no Brasil

¹³ <http://emec.mec.gov.br/>

Instituição (IES)	Sigla	Categoria Administrativa	Nome do Curso	Grau	Modalidade	Rótulo CINE
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	UNESP	Pública Estadual	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Bacharelado	Presencial	Letras francês
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	UEPG	Pública Estadual	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	Pública Federal	LETRAS	Licenciatura	Presencial	Letras português outras línguas estrangeiras modernas formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	UEL	Pública Estadual	LETRAS - ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Letras espanhol formação de professor
CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE	UniCV	Privada	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	A Distância	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Bacharelado	Presencial	Letras francês
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	Pública Estadual	LETRAS - FRANCÊS	Bacharelado	Presencial	Letras francês
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Bacharelado	Presencial	Letras francês
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	Pública Federal	LETRAS	Bacharelado	Presencial	Letras tradutor e intérprete
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Bacharelado	Presencial	Letras francês
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Bacharelado	Presencial	Letras francês
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	UFAL	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA FRANCESA	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	Pública Federal	LETRAS - TRADUÇÃO FRANCÊS	Bacharelado	Presencial	Letras tradutor e intérprete
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	UNESP	Pública Estadual	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	Pública Estadual	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	UECE	Pública Estadual	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	UFAM	Pública Federal	LETRAS - LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	UEFS	Pública Estadual	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	Pública Federal	LETRAS: FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	UFMT	Pública Federal	LETRAS PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - UNEAL	UNEAL	Pública Estadual	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - UNEAL	UNEAL	Pública Estadual	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	Pública Estadual	LETRAS - LÍNGUA FRANCESA E LITERATURA	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	UEL	Pública Estadual	LETRAS - FRANCÊS	Bacharelado	Presencial	Letras francês
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	UNESP	Pública Estadual	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	Pública Estadual	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Bacharelado	Presencial	Letras português francês
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	UFRR	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	UFAC	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	UFCG	Pública Federal	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	UNESP	Pública Estadual	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	Pública Estadual	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE	UniCV	Privada	TRADUTOR E INTÉRPRETE PORTUGUÊS - FRANCÊS	Tecnológico	A Distância	Letras tradutor e intérprete
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SOUZA MARQUES	FFCLSM	Privada	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	Pública Federal	LETRAS - FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Bacharelado	Presencial	Letras português francês

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	UFPI	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Bacharelado	Presencial	Letras português francês
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	Pública Federal	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	Letras português francês formação de professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	Pública Federal	LETRAS	Bacharelado	Presencial	Letras tradutor e intérprete

Fonte: Elaborado pela autora

A existência de tais cursos mostra o importante papel da língua francesa no Brasil, que exige a formação de profissionais capacitados para ensiná-la. E o que seria um bom profissional de línguas? Que competências esse profissional precisa ter? Como o perfil do professor de línguas e da formação desse profissional mudou ao longo dos anos? Essas são algumas questões que trato na próxima seção.

1.3.2 Formação do professor de línguas: retrospectiva histórica, conceitos e perspectivas

Aprender uma LE é uma demanda crescente. O “mercado das línguas”, de acordo com Bourdieu (1982) e Calvet (2002), dita suas características e suas regras. Crescem os cursos de idiomas, os exames de certificação de proficiência, a grande oferta de material didático; discute-se sobre abordagens mais atuais no ensino de línguas; surgem novos objetivos para se ensinar e aprender uma língua. Com essas mudanças, é imprescindível pensar também na formação do professor de línguas. Como formar um professor de línguas para as demandas da atualidade? Que conhecimentos e habilidades esse professor precisa desenvolver durante um curso de graduação?

Acreditamos ser necessário iniciar esta seção ressaltando o termo “formação de professores” na área de línguas. De acordo com Freeman (2001, p. 72),

a formação do professor de segunda língua (L2) descreve o campo de atividade profissional através do qual indivíduos aprendem a ensinar línguas. [...] O termo formação do professor se refere à soma de experiências e atividades por meio das quais indivíduos aprendem a ser professores de línguas¹⁴.

Questiono: que experiências e atividades, mencionadas por Freeman (2001), seriam essas, que preparariam, então, o futuro professor para ensinar uma língua? Em termos gerais, por formação, educação ou desenvolvimento, Vieira-Abrahão (2010, p. 228) afirma se tratar de “uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino”. A autora traz em seu texto as considerações de Richards e Farrell (2005) sobre o que significa (se) formar professor: é uma busca pelo desenvolvimento da habilidade em aprender e se desenvolver no decorrer da carreira; é procurar fortalecer, no professor, um entendimento relativo ao ensino e sobre ele mesmo na qualidade de profissional, visto que a formação abarca a aprendizagem docente como construção pessoal e como prática reflexiva, questões que se tornaram foco de vários formadores de professores.

Vieira-Abrahão (2010, p. 228) completa que a aprendizagem docente “é fundamentada na ideia de que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes e não simplesmente transmitido e absorvido”. Tal definição implica em uma valorização da elaboração do conhecimento pelo professor, pois este se torna um produtor de teorias alicerçadas em sua prática e não mais como um concretizador de teorias criadas pela academia. No entanto, tal visão de formação, somente começa a ganhar força no Brasil por volta da década de 90, quando o movimento reflexivo na formação de professores se expande no país e distingue a formação do mero treinamento de professores (este último caracterizado pela ideia da formação técnica).

Esses modelos de formação de professores são descritos por Diniz-Pereira (2014). O autor identifica três categorias de formação que, ao longo da história, têm moldado a preparação dos professores: professor técnico, professor reflexivo e professor crítico.

A formação técnica, conforme explica Diniz-Pereira (2006), é o tipo de formação mais propagado na área de formação de professores, tanto no Brasil como no mundo e foi predominante nos anos 70, época que ficou conhecida como a “era dos métodos” (Mattos;

¹⁴ Second language (L2) teacher education describes the field of professional activity through which individuals learn to teach L2s (...) the term teacher education refers to the sum of experiences and activities through which individuals learn to be language teachers.

Jucá; Jorge, 2019, p. 65). O foco da formação de professores de línguas nessa época era o treinamento dos professores, a fim de que se tornassem ótimos profissionais na implementação de técnicas e estratégias de métodos e abordagens de ensino de LE disponíveis naquele momento. Ou seja, “tais professores se tornariam especialistas no passo-a-passo didático do método escolhido” (Mattos; Jucá; Jorge, 2019, p. 66).

Landim (2020, p. 75) assim explica no que consiste uma formação concretizada em treinamentos: “a prática docente se limita à aplicação de teorias ou de técnicas elaboradas previamente por um corpo teórico estabelecido de modo a prever e a controlar resultados práticos”. Ou seja, as atividades do professor são vistas como neutras e desprendidas de valores sociais, conduzidas por intermédio de técnicas e teorias.

Vieira-Abrahão (2010) explica que o “treinamento” consistia na preparação do professor para atividades que deveriam ser executadas a curto prazo. Trazia concepções, princípios, métodos e estratégias, estruturados por especialistas, que seriam incorporadas, de maneira descendente e prescritiva pelos professores, os quais deveriam reproduzi-los ou executá-los em suas práticas dentro da sala de aula. Subjacente a esse “treinamento” residia uma perspectiva behaviorista que compreendia a aprendizagem como “aquisição de um novo hábito e o ensino como a formação de um novo hábito” (Vieira-Abrahão, 2010, p. 226). Nesse modelo, o professor, segundo a autora, era visto como uma tabula rasa, uma vez que seus conhecimentos pregressos não tinham relevância e ele era naturalmente condicionado.

É importante ressaltar que, por anos, a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil e no mundo experienciou a influência desse tipo de prática, com predominância de treinos e técnicas para professores em pré e em serviço. O professor de línguas, para ser considerado um excelente profissional, deveria ser alguém com ótima proficiência linguística, que levasse para o contexto de sala de aula a naturalidade da língua-alvo (Leffa, 1988). Porém, como afirma Kumaravadivelu (2003), o complicador dessa valorização de um professor com proficiência linguística é a percepção limitada de seu papel como mero intermediário na transmissão de conhecimento entre especialistas e aprendizes, sem contribuir de forma substancial para a modificação do conteúdo (Kumaravadivelu, 2003). Acrescenta-se que esse modelo de professor apassiva (ele aprende um agrupamento de saberes produzidos pelo meio acadêmico e os transfere aos alunos) e exclui sua autonomia na prática pedagógica, que deve ser repleta de saberes recebidos ao invés de experiências adquiridas ao longo da vida (Kumaravadivelu, 2003).

Em meados de 1980, a abordagem comunicativa, originária da Europa na década anterior, chega ao Brasil, a qual era fundamentada em uma concepção cognitivista de aprendizagem, no início e, em um segundo momento, embasada em uma concepção sócio-interacional. A chegada dessa abordagem no Brasil ocasionou, no início dos anos 90, a necessidade de uma formação teórica mais sólida por parte do professor para que este pudesse, levando em conta interesses e demandas dos alunos, estabelecer os procedimentos que ele considerasse adequados. Nessa época, houve uma supervalorização das teorias da Linguística Aplicada (LA). Acreditava-se que a “cereja do bolo” para um ensino de sucesso residia no conhecimento teórico sempre atual do professor (Vieira-Abrahão, 2010).

Eis que, na década de 90, emerge o paradigma da reflexão no Brasil, que vem transformar a postura assumida pela formação técnica. Pesquisas em formação de professores têm ganhado uma atenção especial na LA e focado em questões relativas ao desenvolvimento do professor, por ter em conta que o professor desempenha um papel fundamental além da simples aplicação de metodologias de ensino, independentemente de serem adequadas ou não (Dutra; Melo, 2004). Segundo Block e Gray (2012), a formação reflexiva advém de uma concepção de formação que percebe a perspectiva sociocultural como algo influente na formação de professores, visto que está fundamentada na contextualização do conhecimento que é considerado social e culturalmente construído, conforme o contexto de atuação do professor. Telles (2004) também discute sobre a importância da reflexão, na formação inicial e continuada, sobre os elementos que funcionaram e funcionam como parâmetros para a constituição de nossas múltiplas faces (identidades) como professores de línguas e que podem colaborar para a consciência da responsabilidade social da profissão docente.

O conceito de professor reflexivo emerge como uma reação às postulações fixas da visão tecnicista de ensino, sendo este fundamentado na formação reflexiva (Diniz-Pereira, 2014), tendo por base os trabalhos de John Dewey, no início do século XX. Assim, o paradigma da reflexão vai ganhando destaque e vários docentes começaram a aplicar, nos programas de formação, o exercício da reflexão em torno da prática docente, reflexão essa que até hoje faz parte das disciplinas de cunho pedagógico nos cursos de licenciatura. Por exemplo, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de

Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em seu artigo 8º § 2º estabelece como um dos fundamentos pedagógicos da formação inicial,

o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (Brasil, 2019, p. 5).

Analisar os desafios da vida cotidiana e propor soluções práticas, a meu ver, requer uma postura reflexiva por parte do professor, embora a referida resolução não faça menção explícita ao termo reflexão.

Segundo Vieira-Abrahão (2010), na formação reflexiva, o que é predominante é o ajuste do ensino aos contextos locais, a autonomia do professor para decidir os objetivos e estratégias para cada grupo em particular, o que pode ser alcançado por intermédio de um processo reflexivo. Nóvoa (2007, p. 14) também defende a importância da reflexão do professor sobre sua prática, reflexão essa que seria, para o autor, a grande responsável pela formação do professor:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. [...] **Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática.** É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo (Nóvoa, 2007, p. 14, grifo nosso).

A aprendizagem docente, tal como prática reflexiva, conforme pontua Vieira-Abrahão (2010, p. 228), “é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão localizada na natureza e no significado das

experiências de ensino”; através da reflexão “busca-se o desenvolvimento profissional permanente”. Por esse motivo, Pimenta (1999) destaca a importância de que, ao longo do curso de licenciatura, os futuros professores consigam desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes oportunizem a construção de saberes-fazeres docentes, a partir de exigências e dificuldades que o ensino, como prática social, traz diariamente.

Mais recentemente, uma perspectiva crítica de formação de professores tem se destacado nas pesquisas em Linguística Aplicada. Mateus, professora formadora e pesquisadora que há mais de 30 anos vem se dedicando à supervisão de estágios de inglês, reflete, em obra publicada em 2018, como a formação reflexiva, com sua ênfase na reflexão do professor, foi se tornando insuficiente para provocar mudanças sociais mais profundas, por meio de um trabalho intencional, deliberado e crítico por parte do professor. A autora justifica a limitação do paradigma reflexivo apontando que a reflexão acabou não levando o professor a questionar relações de poder e questões sócio-históricas que afetam seu fazer docente:

a recontextualização da prática reflexiva na formação de professores/as em nossos contextos locais, nem rompeu com as relações de poder da universidade sobre a escola, tampouco considerou os/as professores/as em relação às forças sócio-histórico-ideológicas nas quais a atividade de ensino-aprendizagem se dá. Ao contrário, como também já nos havia alertado Zeichner (2008), **a chamada formação reflexiva acabou por manter de modos mais sutis a posição subserviente do professor** (Mateus, 2018, p. 23/24, grifo nosso).

Mateus (2018, p. 24) reflete o quanto sua postura enquanto professora formadora “esteve orientada por uma visão racional-técnico-utilitarista”, que via os professores “a partir de uma perspectiva cognitivista” e a agência do professor “como um atributo individual” (p. 24). A autora explica que essa visão tecnicista foi se modificando ao longo dos anos, principalmente com a virada sociocultural, e “outras maneiras de compreender a aprendizagem de professores/as foram se apresentando” (Mateus, 2018, p. 24). Entendo que uma dessas maneiras é aquela baseada em uma formação crítica, perspectiva mais recente que tem dominado os estudos sobre formação de professores de línguas no Brasil.

O modelo da formação crítica na formação de professores pressupõe que a educação é historicamente localizada, que possui raízes sócio-históricas, e a atividade do professor é social, coletiva, com pressuposições políticas. Segundo Landim (2020), o

professor crítico tem uma atitude problematizadora e transformadora da prática educacional, dos valores educacionais e das estruturas sociais e institucionais que sustentam sua ação.

Considerando o posicionamento problematizador do professor e a raízes sócio-históricas que incidem na atividade do professor que o modelo crítico de formação enfatiza, Ferreira *et al.* (2020) sugerem que conheçamos como o ensino foi instituído em nosso país e como o ensino de LE, mais especificamente, se consolidou, para que, assim, compreendamos o processo de formação do professor de línguas.

O ensino no Brasil se inicia com a chegada dos colonizadores. Nossa educação, segundo Ferreira *et al.* (2020), tem raízes na religião e na escola militarizada, pelo fato daqueles terem dado início à escolarização em nosso país. Assim, como explica a autora, o ensino em nosso país “chega como a capacidade, a competência de uma pessoa que sabe para moldar uma pessoa que não sabe. O padre e o militar são os ‘detentores do conhecimento’” (Ferreira *et al.*, 2020, p. 19), conhecimento esse que é estrangeiro, vem da Europa, por uma “voz de poder”, que sabe e transmite o conhecimento a quem não sabe. Ou seja, padres e militares são “os que sabem”, e nós “os que não sabem”, ideologia colonial que ainda é reproduzida em sala de aula, quando se acredita que o aluno chega na escola desprovido de saberes. Portanto, como ressaltam Ferreira *et al.* (2020, p. 20), o ensino e a formação no Brasil “têm um peso ideológico da transmissão de um saber de cultura a um povo despossuído de cultura”. É uma compreensão de como foi a colonização e como ela permanece em nossa educação.

Podemos dizer, assim, que a experiência do brasileiro com a aprendizagem de línguas se deu de forma violenta e massacrante – em consequência da chegada dos portugueses, experiência essa que permanece em nosso inconsciente. Sendo assim, para Ferreira *et al.* (2020), a história sobre o ensino de LE¹⁵ no país deve ser trabalhada no contexto de formação de professores de línguas. É preciso provocar nos professores em formação, “a reflexão sobre como foi a sua vida linguística antes da escola; quando se chega na escola” (Ferreira *et al.*, 2020, p. 23).

A experiência do brasileiro com a aprendizagem de línguas, marcada pela chegada dos portugueses, pode ser explicada através de um contexto histórico de colonização violenta. A imposição do idioma português sobre as línguas nativas não apenas resultou na perda de diversas culturas e identidades linguísticas, mas também gerou traumas e uma

¹⁵ Essa é uma das razões pelas quais decidi neste capítulo teórico me dedicar à discussão de como a língua francesa chega no Brasil.

relação conflituosa com a língua. Esse processo de colonização foi acompanhado por uma série de práticas opressivas, em que a língua portuguesa se tornou um símbolo de dominação e exclusão. As populações indígenas e os africanos escravizados foram forçados a aprender o português, muitas vezes sem o devido respeito às suas próprias línguas e culturas. Essa imposição linguística criou uma experiência de aprendizagem que foi, em muitos aspectos, alienante e desumanizadora.

A permanência dessa experiência em nosso inconsciente pode ser vista na forma como a língua é percebida e vivenciada no Brasil. Muitas vezes, a língua portuguesa carrega um peso histórico que vai além da simples comunicação; ela é um lembrete das violências do passado. Além disso, a dificuldade de se valorizar as línguas indígenas e as influências africanas na formação do português falado no Brasil reflete essa herança de opressão.

Essa reflexão sobre a aprendizagem de línguas no Brasil nos convida a reconsiderar as práticas educacionais atuais, buscando uma valorização da diversidade linguística e cultural, bem como uma abordagem mais respeitosa e inclusiva no ensino de línguas. Não basta apenas uma reflexão acerca de práticas de ensino. É preciso que essa reflexão permita superarmos nossa cultura do monolinguismo, da normatização linguística e, conseqüentemente, da normatização da subjetividade. Não é somente o que se escreve, mas o que se pensa e sente, como vemos o mundo, que continua tomado por uma “supremacia masculina, branca, europeizada, porque esta é nossa formação de base” (Ferreira *et al.*, 2020, p. 25). Os autores reforçam que é através da formação docente que essas questões podem chegar à sala de aula e se tornarem objeto de reflexão e aprendizagem dos futuros professores. Essa perspectiva que defende a problematização de nossas raízes coloniais é chamada de decolonial e tem orientado tanto o ensino de línguas, quanto a formação crítica de professores de línguas na atualidade.

Decolonização, segundo Ferreira *et al.* (2020), “é uma postura de enfrentamento que modifica a interpretação das teorias; é um trabalho, é uma trajetória, é coletivo e é processual”. A decolonialidade deve ser desenvolvida de forma coletiva e sem imposições. Ser decolonial, de acordo com a autora, é teorizar refletindo a partir do local e com o local; é criar diálogos a partir dos anteriores e pensar que outros diálogos poderão ser criados no futuro, a partir da realidade individual de cada um. Mastrella-de-Andrade (2020, p. 199) acrescenta que ser decolonial “implica se ver em um novo espaço. Implica abertura de espírito para entendê-lo como um espaço outro, em um momento outro, com pessoas outras”.

Mastrella-de-Andrade (2020, p. 191), ancorada em Walsh (2010a), compreende a base colonial como “um sistema racial-classificatório e hierárquico que estabelece o homem branco como modelo de identidade e o conhecimento moderno europeu como universal, desprezando, assim, outras racionalidades epistêmicas”. É o que Lander chama de “colonialidade do saber”, ou seja, a reprodução de uma maneira de ver de mundo que considera o conhecimento como gerado apenas em ambientes reconhecidos como científicos, seguindo os princípios da racionalidade iluminista, ocidental e de perspectivas eurocêntricas (Lander, 2005). O autor acrescenta que a ideia de colonialidade tem a ver com as relações hierárquicas, com as injustiças, desiguais e escravizantes entre saberes (epistemologias), diversidade de raças/etnias, culturas, povos, línguas, em prol de uma concepção de progresso e modernidade (Lander, 2005).

Mastrella-de-Andrade (2020), apoiada em Kumaravadivelu (2012), afirma que, no que concerne à formação de professores de línguas, a colonialidade se mantém até hoje por meio da epistemologia do falante nativo que está ligada à elaboração de livros didáticos, à preparação para ensinar, aos usos da língua, à metodologia, à política linguística, ao currículo, à agenda de pesquisas, dentre outros. Essa colonialidade precisa ser problematizada nos cursos de formação de professores, o que é possível quando se pensa a formação do professor segundo o modelo da formação crítica.

Conforme pontuam Mattos, Jucá e Jorge (2019), perspectivas críticas ganharam força no Brasil após a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006), que recomendam a introdução dos estudos relativos aos Novos Letramentos e Letramento Crítico (LC) nas aulas de língua estrangeira no ensino médio, em especial na educação pública. Essa perspectiva, em se tratando do ensino de línguas, pode ser estendida também para a área de formação do professor de línguas e inclui

o desenvolvimento de sujeitos ativos, situados sócio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos em uma sociedade altamente *tecnologizada*, capazes de tomar decisões e participar ativamente nas mais diversas práticas sociais, contribuindo, assim, para a transformação da sociedade em que vivem (Mattos; Jucá; Jorge, 2019, p. 69).

A formação crítica de professores de línguas tem como propósito preparar professores para enfrentarem os novos desafios do mundo globalizado. Esses profissionais podem colaborar para uma aprendizagem em línguas propícia à formação de cidadãos críticos, aptos a contribuir para a melhoria de seus grupos sociais de forma geral. Para esse fim, Mattos, Jucá e Jorge (2019, p. 87) concluem que

os programas de formação de professores precisam criar espaços para os professores repensarem suas práticas e desenvolverem novas atitudes e perspectivas que lhes permitam atuar criticamente pela construção de sociedades menos injustas e menos desiguais.

Daí a relevância da formação de profissionais docentes críticos, éticos, considerando o contexto social no qual o ensino é produzido, como assinalam Borelli e Pessoa (2011) e Oliveira (2014). Vivemos em uma sociedade constituída de sujeitos heterogêneos, por isso a formação de professores na contemporaneidade precisa ultrapassar parâmetros da formação técnica e a doutrinação dos métodos, pensando a formação do professor para além do ensino de línguas (Oliveira, 2014). Este autor afirma, ainda, que a reflexão crítica deve embrenhar os muros das universidades nos anos da graduação. Por fim, ressalta que o refletir de maneira crítica jamais significaria a criação de modelos prontos a serem aplicados na sala de aula, mas dispor de uma lista de problematizações, indicando causas e consequências não planejadas, porém consideráveis de investigação e desenvolvimento futuros.

Para Hawkins e Norton (2009, p. 2), ‘crítico’ “refere-se a um foco em como as ideologias dominantes na sociedade orientam a construção das compreensões e dos significados de modo a privilegiar certos grupos de pessoas enquanto marginalizam outros”. Assim, segundo Borelli e Pessoa (2011) e Oliveira (2013 *apud* Oliveira, 2014), ao ensinar com criticismo e reflexão, a sala de aula se torna espaço de uma prática legitimadora e democrática em que os alunos (e o professor, acrescento) conseguirão avaliar e criticar as condições sociais, econômica, dentre outros, da comunidade a qual pertencem.

Como esclarece Miller (2013), os modelos de formação apresentados nesta seção - da formação técnica, da formação reflexiva e da formação crítica - representam transformações, ao longo dos anos, na maneira de entender a formação, o trabalho e o desenvolvimento profissional do professor. Kumaravadivelu e Libâneo (2012) ressaltam que essas noções se entrelaçam à medida que se desenvolvem e são incorporadas às práticas de ensino. Ou melhor, práticas reflexivas e técnicas poderão também integrar o fazer docente de um professor crítico, dado que cada nova concepção incorpora as concepções predecessoras.

Tendo em vista os conceitos e as concepções de formação do professor apresentados aqui, entendo que a formação inicial do professor de línguas deve

contemplar uma formação linguístico-comunicativa junto a uma formação pedagógica. Ser um professor de línguas não quer dizer apenas dominar a língua e os conteúdos da sua área de atuação, mas saber o que fazer com esse saber, conseguir decidir de forma teoricamente embasada o que fazer com ele, e pensar sobre as possíveis maneiras de como deve ser compartilhado esse conhecimento que se adquiriu. Além disso, em uma perspectiva ainda mais atual de formação, ser um professor de línguas significa ser consciente de que o conhecimento é construído socialmente e não finalizado com o término do curso de graduação.

A formação do profissional de Letras deve ser, a meu ver, menos focada no acúmulo do conhecimento e mais centrada no desenvolvimento crítico do professor, na construção da sua agência, que o leve a buscar caminhos e soluções para sua prática diária. Entendo o quão relevante é compreender como a identidade do professor de língua francesa é constituída e de que forma essa compreensão pode contribuir para mudar esse cenário em que, professores, apesar de considerarem a importância da reflexão de suas práticas, não conseguem transformá-las ou agir de outro modo, se sentem desestruturados, sem identidade e, conseqüentemente, continuam aprisionados por modelos teóricos formais de ensino, repetindo, mecanicamente, a forma tradicional de ensinar tal como aprenderam.

Após apresentar uma retrospectiva histórica, explicar conceitos e discutir perspectivas relacionadas à formação docente, considero relevante aprofundar a análise sobre a introdução da língua francesa em nosso país. Entender a importância da língua francesa no Brasil e no mundo e a história de seu ensino no Brasil me permitiu compreender algumas concepções dos professores participantes desta pesquisa acerca dessa língua e sobre a identidade do professor de francês.

1.4 A língua francesa no Brasil: o que leva os estudantes a escolherem um Curso de Letras: francês?

Esta seção tem como objetivo trazer informações sobre a chegada da língua francesa no Brasil. Decidi dedicar um esforço considerável à revisão e à elaboração desta seção específica, uma vez que reconheço a importância de compreender os motivos pelos quais a língua francesa é, ainda hoje, no Brasil, associada a um prestígio e elegância,

concepções essas que aparecem nos dizeres dos professores em formação participantes desta pesquisa. Essa associação, inerente ao idioma francês, suscita curiosidade e questionamentos sobre suas origens e sobre o que precisamente confere a esta língua tal distinção.

Ao aprofundar minhas pesquisas, posso compreender a constante busca pela língua francesa e elucidar os motivos pelo qual, mesmo não sendo um componente obrigatório do currículo escolar básico, ainda é incluída nos cursos de licenciatura de diversas instituições públicas brasileiras, como mencionado anteriormente. Além disso, torna-se essencial compreender as motivações dos estudantes ao optarem por um curso de licenciatura em francês. Estariam eles em busca de oportunidades no exterior, em nações onde o francês é a língua oficial, ou existiriam outros propósitos por trás dessa decisão? Será que o mercado de trabalho para professores de francês no Brasil é favorável? Quais são as possíveis oportunidades de emprego disponíveis? Este esforço de investigação não somente enriquece o entendimento sobre a posição que o francês ocupa no mundo acadêmico e cultural, mas também contribui para uma apreciação mais profunda da importância dessa língua nos contextos educacionais e além.

Inicialmente, gostaria de comentar a importância intrínseca à cultura e à arte da França, as quais possuem uma tradição arraigada. Nesse contexto, a língua francesa assume um papel fundamental para a apreciação das obras literárias, artísticas, musicais e cinematográficas originárias da França, visto que esta é o lar de festivais de cinema importantes, como o prestigiado Festival de Cannes, reconhecido como um dos eventos cinematográficos mais influentes e respeitados em todo o mundo. Esses festivais desempenham um papel importante na promoção do cinema francês a nível internacional e em chamar a atenção para as produções do país. O país também é reconhecido por sua tradição de refinamento em áreas como moda, arquitetura e gastronomia, o que contribui para a imagem de sofisticação associada à língua francesa e que moldaram inúmeros aspectos da sociedade ocidental. A França tem uma longa tradição literária e filosófica, contando com autores renomados como Voltaire, Rousseau, Victor Hugo, entre outros.

Vários são os autores que comentam sobre o refinamento da língua francesa em suas obras. O escritor francês Marcel Proust é conhecido por sua obra-prima "Em Busca do Tempo Perdido", na qual ele explora de forma detalhada a sociedade e a cultura francesas no início do século XX, incluindo a importância da língua francesa como um elemento de refinamento e sofisticação. Victor Hugo, autor de obras como "Os Miseráveis" e "O Corcunda de Notre-Dame", também destacou a beleza e a elegância da

língua francesa em seus escritos, contribuindo para a percepção de que essa língua seria refinada e distinta das demais. Anne-Louise Germaine de Staël, conhecida como Madame de Staël, foi uma escritora e ensaísta francesa do século XIX. Ela discutiu amplamente sobre a língua francesa em suas obras, enfatizando sua importância cultural e seu refinamento. O filósofo iluminista francês Voltaire também abordou a língua francesa em seus escritos, destacando sua clareza, precisão e elegância como características distintivas das demais. Esses renomados autores são apenas alguns dos muitos escritores que enfatizaram o refinamento e a importância da língua francesa em suas obras, o que acredito contribuir para a percepção que se têm até hoje de que o francês é uma língua sofisticada e distinta.

O francês é, também, destacado como uma língua de extrema importância em diversos campos, como diplomacia, comércio internacional e negócios. Sua influência ultrapassa fronteiras, sendo uma das línguas oficiais em organizações renomadas como a ONU, Unesco e Cruz Vermelha. Além disso, é amplamente falado em várias nações ao redor do globo¹⁶, conferindo-lhe *status* internacional. Dominante na Europa em tempos passados, o francês segue, portanto, presente, principalmente em países africanos, no Canadá e na Suíça. Destino turístico de grande atratividade, a França e qualquer outro destino, em meu ponto de vista, torna-se ainda mais encantador quando se domina o idioma local, facilitando a imersão na cultura e a comunicação com os habitantes locais. Portanto, o conhecimento da língua francesa pode abrir portas para oportunidades profissionais em áreas como negócios internacionais, turismo, relações exteriores e organizações multilaterais, tornando-se uma das línguas mais estudadas no mundo como segunda língua estrangeira, de acordo com o site “Francofonia Brasil”¹⁷. Esses são alguns dos motivos que contribuem para que a língua francesa seja considerada uma das línguas mais importantes do mundo.

Tendo em vista o contexto brasileiro e visando aprofundar minha compreensão sobre a influência, em especial, da França e de seus costumes em nosso país e dos motivos

¹⁶ Relação de países falantes da língua francesa no mundo:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_francesa#:~:text=Franc%C3%AAs%20\(Fran%C3%A7ais\),Estatuto%20oficial&text=A%20maioria%20dos%20falantes%20nativos,no%20estado%20americano%20da%20Luisiana.](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_francesa#:~:text=Franc%C3%AAs%20(Fran%C3%A7ais),Estatuto%20oficial&text=A%20maioria%20dos%20falantes%20nativos,no%20estado%20americano%20da%20Luisiana.)

¹⁷

<https://francofoniabrasil.org/about/#:~:text=A%20Francofonia%20tem%20como%20miss%C3%A3o,econ%C3%B4mica%20para%20o%20desenvolvimento%20sustent%C3%A1vel.>

que levam os brasileiros a quererem aprender essa língua, descobri em minhas pesquisas que essa influência relação teve início no final do século XIX e início do século XX, com a chegada de muitos imigrantes franceses ao Brasil, principalmente nas regiões do Rio de Janeiro e São Paulo. Segundo Costa (2000), ao longo de muitos anos, diversos aspectos da cultura francesa foram incorporados à vida brasileira por meio de interações com pessoas, práticas, ideias e objetos de origem francesa. Os registros históricos, as narrativas dos viajantes que exploraram o país nessa época e os relatos daqueles que viveram naquela época fornecem uma documentação sólida que comprova a importância dessa influência. Costa (2000) adiciona que, a partir da década de 1940, houve um crescimento significativo no ensino da língua francesa no Brasil, com a criação de escolas, institutos e alianças francesas que ofereciam cursos de francês. Isso contribuiu para a disseminação e valorização do idioma em nosso país. Além disso, a relevância diplomática e comercial também incentivou muitos brasileiros a aprenderem a língua francesa.

Em seu artigo, Costa (2000) afirma que homens, livros, ideias e uma infinidade de objetos oriundos da França encontraram, em larga escala, seu caminho nos círculos brasileiros. O mercado literário brasileiro é praticamente inundado por obras francesas, enquanto o idioma francês espalha-se amplamente em nosso território. As viagens de turismo entre os dois países multiplicam-se, criando pontes culturais inestimáveis. Além disso, uma variedade de profissionais franceses, incluindo comerciantes de diversas áreas, artesãos de várias especialidades, técnicos altamente qualificados, professores dedicados e colégios de orientação religiosa francesa foram estabelecidos aqui, juntamente com sábios e viajantes aventureiros. A autora ressalta, ainda, que até mesmo refugiados políticos, que buscaram refúgio em nossas terras devido às sucessivas e turbulentas agitações revolucionárias em seu país de origem, exerceram uma influência significativa, pois contribuíram para a formação cultural, social e política do país ao trazerem suas tradições, artes e conhecimentos, os quais foram mesclados à cultura brasileira. Os refugiados frequentemente se envolviam em movimentos sociais e políticos, ajudando a moldar a oposição a regimes autoritários e contribuindo para a democracia no Brasil.

De acordo com Costa (2000), a influência francesa em São Paulo cresceu constantemente em intensidade, alcançando o seu ápice durante o desenvolvimento da cultura cafeeira e a expansão dos meios de transporte no final do século. Nessa época, atraídas por fortunas significativas, famílias inteiras de fazendeiros partiram para a Europa e seus filhos, que frequentavam as universidades francesas, retornavam trazendo

consigo o desejo de transplantar para o Brasil um pouco do ambiente francês que tanto os encantara.

Em 1860, na cidade de São Paulo, foi inaugurada a livraria *Garraux*, que rapidamente se estabeleceu como o epicentro de elegância e intelectualidade, atraindo os jovens intelectuais paulistas que, segundo Resende (1939), tornou-se um local onde, em meio a longas palestras e debates, a elite intelectual paulistana tinha a oportunidade de se reunir e interagir com o próprio *Garraux*, dando continuidade à uma tradição de encontros intelectuais que havia se estabelecido no Rio de Janeiro desde a primeira metade do século XIX. Tal como descrito por Moraes Filho (1904), naquela época, era comum que, em lojas renomadas do Rio, políticos, fazendeiros, diplomatas e funcionários públicos se encontrassem regularmente durante a semana para engajar-se em conversas amistosas. Esta prática de diálogo e troca de ideias encontrou em São Paulo um novo lar na livraria *Garraux*, que desempenhou um papel crucial em manter viva a chama da erudição e do pensamento crítico na sociedade paulistana.

Em todos os setores do comércio existiam comerciantes e artesãos franceses que se destacavam pela sua habilidade e técnica e, conscientes do valor atribuído aos produtos e artesãos de origem francesa, faziam questão de enfatizar a sua proveniência. Qualquer produto era imediatamente valorizado ao acrescentar a expressão “vindo de Paris”, conforme mencionado por Costa (2000) em seu texto.

Essa mesma autora destaca a relevância da influência exercida por professores, governantes, colégios e seminários franceses estabelecidos aqui. Eles tiveram um papel significativo na formação da juventude, exercendo forte atração e impacto. Muitas governantas e, especialmente, professoras francesas se uniram a famílias paulistas, assumindo a responsabilidade pela educação dos jovens. Algumas residiam com as famílias, integrando-se completamente a elas; outras ofereciam aulas particulares, como a renomada Mme. Monfort que, de 1878 a 1899, ensinou crianças e moças das famílias mais proeminentes de São Paulo. Segundo a autora, alguns pais chegaram a trazer professores diretamente da França para educar seus filhos. Esses mestres ensinavam aos jovens paulistas a língua francesa, geografia, história, aritmética e latim. Na maioria dos casos, as aulas eram ministradas em francês, o que contribuiu para a crescente disseminação da língua e, conseqüentemente, do pensamento francês. Além disso, Expilly (1862) acrescenta que todos os livros didáticos vinham da França.

A partir dessa educação proporcionada por franceses, o conhecimento dessa língua permitiu que os brasileiros, de classes sociais mais abastadas, tivessem acesso à

literatura francesa. As obras francesas de jurisprudência, anatomia e cirurgia estavam disponíveis aos alunos da Faculdade de Direito de Pernambuco ou de São Paulo, da escola de Medicina da Bahia ou do Rio de Janeiro. Dado que não existiam livros de ciência ou filosofia em português, a solução foi recorrer aos livros franceses. Nesse sentido, os professores da Academia de Direito de São Paulo, como Francisco de Paula Belfort Duarte, dedicavam-se à leitura constante das *Horas de Trabalho* de Pelletan, *Democracia na América* de Tocqueville, bem como dos *Tratados sobre Política Geral e Economia Política* de Baudrillart, conforme mencionado por Vampré (1924).

Ainda de acordo com Costa (2000), mesmo aqueles que residiam nas áreas rurais da Província ficavam atualizados com as mais recentes novidades literárias, enviadas por livreiros amigos. Os livros franceses eram os mais aclamados e detinham uma posição de destaque no cenário literário. Em menor proporção, surgiam timidamente algumas obras de autores portugueses ou nacionais. No entanto, é na literatura francesa que o paulista, da segunda metade do século XIX, buscava informações para enriquecer seus conhecimentos e satisfazer seus desejos de saber (Costa, 2000). Esta autora ainda acrescenta que nas bibliotecas de um homem moderadamente culto da segunda metade do século XIX encontravam-se uma vasta seleção de obras de Corneille, Racine, Voltaire, Rousseau, Mme. de Sévigné, Montesquieu, La Fontaine, Lamartine, Chateaubriand, Lacordaire, Coppé, Théophile Gautier, Octave Feuillet, Victor Hugo, Balzac, Mme. de Staël, George Sand, Feval, Zola, Flaubert, entre outros.

É importante destacar que, no século XIX, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras era extremamente restrito. O foco era no ensino do latim e do francês, considerados línguas de prestígio na época (Lages, 2022). O inglês e o espanhol eram ensinados apenas em instituições específicas, como escolas particulares ou academias de idiomas. A inclusão do inglês e do espanhol na grade curricular das escolas públicas brasileiras é um reflexo da globalização e da importância desses idiomas no cenário internacional mais atual.

Cabe destacar, ainda, conforme as análises de Costa (2000), em seu artigo, que as viagens de lazer ou acadêmicas realizadas pelos paulistas à Europa, com um enfoque especial na França, tiveram um papel preponderante no fenômeno cultural observado. Era comum, entre as famílias abastadas, o envio de seus descendentes para aprimorar sua formação nas prestigiadas universidades francesas. Durante os anos de estudo, esses jovens não apenas assimilavam conhecimentos acadêmicos, mas também, e talvez de forma mais profunda, submergiam nos costumes e na essência da cultura francesa. Essa

imersão moldava tanto sua visão de mundo quanto suas práticas cotidianas, de maneira que, ao retornarem ao Brasil, eram portadores e, simultaneamente, agentes de uma influência cultural significativa. A mentalidade desses indivíduos havia sido esculpida sob o forte impacto das tradições francesas; uma marca indelével que os acompanharia por toda a vida. O paradigma francês, por assim dizer, havia se tornado seu próprio paradigma. Esses retornados assumiam um papel de destaque no cenário cultural em que se inseriam, agindo como verdadeiros embaixadores da cultura francesa. Seus hábitos e suas perspectivas refletiam uma afinidade e uma valorização profunda das práticas francesas, contribuindo para a disseminação desses valores em seu meio.

Em seu artigo, Costa (2000, p. 302) conclui que,

por intermédio dos variados agentes: artesãos, comerciantes, artigos, livros, revistas, jornais, colégios, professores, governantes, artistas, missões culturais, viajantes de proveniência francesa, técnicos contratados, viagens de estudo ou de recreio à França, firmou-se entre nós, de modo acentuado a influência da cultura e da técnica francesa. Cada um desses fatores agiu à sua maneira e com intensidade diversa sobre a sociedade paulista. Essa influência estendeu-se nessa época, pela diversidade de agentes a todos os setores e manifestou-se em todos os campos: nas coisas materiais e imateriais, nas modas, na literatura, na casa, na filosofia, na alimentação, no folclore etc. Não se pode esquecer, entretanto que ela esteve praticamente restrita a um certo grupo social cuja educação (grau de cultura) e situação econômica facilitaram os contatos com os agentes divulgadores dessa cultura.

Contudo, conforme mencionado anteriormente, esse fenômeno não se limita apenas ao contexto paulista, mas possui alcance nacional. Sua influência não se restringiu exclusivamente aos centros urbanos, embora possa ter sido mais pronunciada nestes locais. Alcançou também as áreas rurais, onde prevaleceu em diversas propriedades de grandes fazendas - seja na Baixada de Campos, no Vale do Paraíba, no Centro e Oeste paulista ou no Nordeste. Todavia, é importante ressaltar que essa influência atuou principalmente em um grupo elitizado - em um sentido abrangente e flexível da palavra: seja ele econômico, social ou intelectual.

Na obra publicada em 1940, Freyre dedica-se à exploração minuciosa da marcante influência francesa no Brasil desde as primeiras décadas do século XIX. O autor, assim como os outros já mencionados, examina de maneira detalhada a impactante presença da cultura francesa no país, trazendo à tona suas influências em diversos aspectos da sociedade brasileira. Sua análise abrange a presença desse impacto não apenas no âmbito

das ideias, difundidas por meio da literatura, mas também na significativa presença física de franceses em solo brasileiro naquela época. Esses indivíduos, trazendo consigo seus conhecimentos e práticas, acabaram por serem catalisadores de uma profunda imersão da cultura e das técnicas francesas no Brasil, influenciando o panorama cultural e técnico do país com ideias europeias. De acordo com Freyre (1940, p. 34),

com a vinda para o Brasil, depois da Chegada de Dom João VI, de artistas, engenheiros, mestres, parteiras, commerciantes, cozinheiros, pasteleiros, modistas, retratistas, propagandistas de drogas, representantes de indústrias, e também de emigrados políticos ilustres, alguns até fidalgos, se afirmou entre nós, de modo mais vigoroso, a influência da cultura e da technica francesas. É certo que o livro francês, ou melhor, a língua francesa, pelo seu puro prestígio de língua literária e diplomatica – ainda que de hereges – agiu grandemente a favor da irradiação da cultura francesa no Brasil: isto é, entre grupos de elite. (Freyre, 1940, p. 34).

Lages (2022), em seu artigo, afirma que, considerando a relevância da língua francesa no início do século XIX, sua integração no sistema educacional brasileiro tornou-se inevitável. Por ter sido amplamente difundida e considerada praticamente universal, a criação de uma cátedra para o ensino dessa língua tornou-se essencial para o progresso e a excelência da educação pública, conforme vários autores. Por isso, a instauração da primeira cátedra de francês no Rio de Janeiro, conforme a Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço em 14 de julho de 1809, marcou a introdução do francês no cenário educacional brasileiro. Além disso, Haiddar (1972, p. 47) menciona a Lei Imperial de 11 de agosto de 1827, que estabeleceu dois cursos de ciências jurídicas e sociais - um em São Paulo e outro em Olinda - nos quais era requisitado o domínio, entre outros, da língua francesa para a matrícula, conforme o artigo 8º:

Art. 8º. Os estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de 15 anos completos, e de aprovação da língua franceza, grammatica latina, rhetorica, philosophia racional e moral, e geometria.

De acordo com Lages (2022), após a fundação da primeira Cadeira de Francês na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1809, observa-se um marco significativo na expansão do ensino do idioma francês no Brasil. No ano de 1831, essa expansão tomou forma através de uma iniciativa governamental, com o primeiro passo sendo a introdução do ensino de francês na Província do Ceará. Segundo a autora, esta decisão foi oficializada

pelo Decreto Imperial datado de 25 de junho de 1831. Não muito depois, visando disseminar ainda mais o ensino da língua francesa pelo vasto território brasileiro, um segundo Decreto Imperial, emitido em 11 de novembro de 1831, estendeu essa prerrogativa educacional às demais províncias do país (Lages, 2022). Esse movimento deixa clara a importância e o valor atribuídos à cultura e à língua francesas na época, influenciando significativamente a educação e a sociedade brasileira.

Assim sendo, evidenciou-se um fenômeno interessante: a língua francesa emergiu como um pré-requisito imprescindível para o ingresso em cursos superiores. Tal realidade é detalhada por Lages (2022) em seu trabalho acadêmico. A autora mergulha na influência da cultura francesa no Brasil, ressaltando como esse posicionamento prestigiado do idioma francês reflete os laços culturais e educacionais estreitamente entrelaçados entre os dois países durante esse período.

O aspecto que mais desperta minha curiosidade é que, já desde aquele período, havia uma exigência rigorosa quanto à excelência na pronúncia e uma gramática sem falhas, conforme evidenciado nos Projetos de Estatutos para Colégios, datados de 25 de julho de 1837. Teriam essas ideias influenciado as percepções de alunos e professores e as abordagens de ensino de francês que por muito perduraram (e ainda perduram) em nosso país? Esses documentos estabeleciam que o ensino deveria abranger o desenvolvimento das habilidades de tradução, gramática, fala e escrita:

Cap. 6º, Art. 3º. O segundo curso he o de gramática da Lingoa Francesa, Noções de Geografia e Historia. O Professor desta Cadeira ensinará a Gramática desta Lingoa, a traduzir com elegância qualquer Autor Francês, e exercitará os alumnos a falar, e a escrever corretamente o idioma Francês. Cap. 3º. Dos meios de Emulação
Art. 1º. Hua vez no anno quando pelo Conselho dos Lentes for resolvido em hua das sallas do Collegio, reunidos os Lentes, Estudantes, e mais pessoas que quizerem concorrer se fará em dia destinado por annuncios se fará a solenne proclamação dos sentidos, que em Lingoa Nacional, Latina ou Francesa d'antemão tiverem sido distribuídos; findo este acto os Estudantes mais adiantados de cada hum dos Cursos farão hua dissertação litteraria, ou representarão hua Peça Theatral em Lingoa Nacional, Latina ou Francesa.

Lages (2022) acrescenta que as atas de exames de professores podem ser tomadas nessa concepção de ensino da língua, visto que informam as “aptidões” exigidas do futuro professor público. Eis, pois, o repertório dessas aptidões, conforme os exames realizados: *tradução* (francês/português); *versão* (português/francês); *pronúncia* (na leitura); *gramática*; *conversação* ou *fala*. Atas de Exames de dois candidatos à Cadeira Pública

de francês da Cidade de Ouro Preto, em 1835, mostram os conhecimentos, ou aptidões, exigidos dos candidatos no concurso. Veja-se, primeiro, o parecer sobre o candidato aprovado:

Tendo de dar nosso parecer a que temos procedido, he o seguinte: O Examinado traduziu o Francez, em Portuguez com alguma dificuldade nas significações das palavras; mas mostrou entender o sentido, por onde julgamos que pode ser aprovado, visto que como o uso do dicionário vencerá um obstáculo.

A versão do Portuguez p/a o Francez esta correcta, e a poderá ensinar com vantagem.

Sobre a pronunçiação, a gramática somos de parecer que está em termos de ser aprovado.

Ouro Preto 2 de [...] de 1835

Joaquim A. [...] Leão

Alexandre Amedée Lavaissière. (MINAS GERAIS, IP 3/3, cx. 11 – pacotilha 7, doc. 1).

Agora, o parecer sobre o segundo:

Tendo de dar o nosso juízo a respeito do exame feito pelo 2o candidato á Cadeira de Francez, declaramos o seguinte Pronunçiação na leitura he boa, deixando alguma cousa a desejar.

A tradução do Francez p/a Portuguez he boa e facil.

A do Portuguez para o Francez teve alguns defeitos.

Ainda que respondesse satisfatoriamente sobre algumas questões de gramática, á outras não satisfez.

Sobre a conversação tem vários vícios que poderão ser corrigidos com o exercicio.

Ouro Preto 10 de [...] de 1835 Joaquim A. [...] Leão

Alexandre Amedée de Lavaissière. (MINAS GERAIS, IP 3/3, cx 11 – pacotilha 6, doc. *apud* Lages, 2022)

Lages reforça que nos registros de prescrição ou avaliação encontram-se elementos como gramática, tradução, versão, pronúncia (na leitura), composição e conversação ou fala. Estes elementos compunham o conjunto de habilidades que delineavam a abordagem das práticas de ensino/aprendizagem do francês como língua estrangeira durante os estágios iniciais da educação. E, ainda, sobre os métodos de ensino daquela época, segundo Lages (2022, p. 276), o Conselho Geral da Província de Minas Gerais elaborou um *Projecto de Estatutos para Licêos de Instrucção Litteraria Elementar da Província de Minas* que fora publicado em números seguidos do *Jornal da Sociedade Promotora da Instrução Pública*, de Ouro Preto, ao longo do ano de 1832. Tal projeto trata a questão dos métodos da seguinte maneira:

CAPITULO II.

Objecto geral da instrucção subministrada por cada uma destas Disciplinas.

§. 4º . No methodo de ensino das línguas Franceza, e ingleza tratarão os professores de cada uma d'ellas de fazer estudar aos seus discipulos com

toda a perfeição as suas gramáticas respectivas; indo de caminho mostrando-lhe as mais notáveis diferenças, que entre ellas existem, e a grammatica da lingua nacional; os seus idiotismos, elegancias, e bellezas; passando-os logo depois átraducção de alguns livros mais doutrinaes, assim prosaicos, como provas, escriptas nas duas linguas, para o idioma Nacional, e desta para o Francez e Inglez, em cujo ensino deverão com particularidade esmerar-se; afim de que seus discipulos saião peritos o mais possivel na traducção oral, ou por escripto de cada uma destas linguas estrangeiras para a nacional. [...] (JORNAL DA SOCIEDADE PROMOTORA DA INSTRUCCÃO PUBLICA, p. 58, 4 out. 1832). Lages (2022, p. 277)

Sobre esse método de aprendizado de línguas "por comparação" com a língua materna, Lages (2022) destaca esse enfoque ao longo dos séculos XIX e XX. Evidencia-se tal persistência com a implementação das 33 "Instruções Metodológicas" estabelecidas por Francisco Campos em sua reforma educacional de 1931, as quais norteavam o ensino de línguas estrangeiras. Lages (2022) acrescenta que, a partir desse ponto, o método direto passou a ser adotado, ou seja, o ensino da língua estrangeira seria conduzido exclusivamente na própria língua estrangeira, sem a necessidade de mediação pela língua materna. De acordo com esse método, o significado das palavras não seria mais transmitido por meio de tradução, mas sim por meio da conexão direta do objeto com seu contexto completo e compreensível. No entanto, é importante ressaltar que as práticas dos professores não foram modificadas instantaneamente. De fato, essa concepção de ensino/aprendizado de idiomas estrangeiros ainda continuou em circulação ao longo do século XX, trazendo novas ideias para o campo.

É pertinente ressaltar que as manifestações da língua francesa naquele contexto não se davam sem conflitos, como indicado por Lages (2022), uma vez que já havia defensores da língua portuguesa na época. No entanto, a necessidade de ensinar o francês era justificada pela sua importância no acesso ao ensino superior e como meio de facilitar a aprendizagem, tendo em vista que a maioria dos livros didáticos do ensino médio eram publicados em francês.

Em seu texto, a autora reflete, ainda, sobre o paradoxo de como a mesma língua que pode facilitar o acesso ao conhecimento e à civilidade também pode interferir na identidade nacional. Ela questiona até que ponto a sociedade brasileira do século XIX vivenciou esse paradoxo intrigante. Por um lado, enxergava no outro uma representação ideal de si mesma, refletida e absorvida até mesmo pela sua linguagem. Por outro lado, sentia sua identidade nacional ameaçada pela perda da caracterização de seu vernáculo.

Após análise das reflexões apresentadas pelos autores mencionados anteriormente nesta seção, torna-se evidente o impacto que a chegada da língua francesa teve no Brasil. É notável a forma como a introdução desse idioma estrangeiro influenciou o sistema educacional brasileiro durante as primeiras décadas do século XIX. Originalmente restrita às esferas culturais, a influência do francês expandiu-se rapidamente, alcançando o ambiente acadêmico e tornando-se uma parte integral da educação e do desenvolvimento intelectual no país.

A partir disso, percebo a relevância do francês na formação da sociedade brasileira, embora também reconheça que a introdução e expansão dessa língua em nosso país tenha suscitado conflitos identitários nacionais, visto que trouxe à tona tensões entre a valorização das raízes locais e a influência de uma cultura estrangeira. Muitos intelectuais e artistas admiravam o francês e sua cultura, mas ao mesmo tempo lutavam para afirmar a identidade brasileira, o que resultou em um conflito entre o desejo de modernização e a necessidade de preservar a tradição nacional. Esses fatores contribuíram para um debate mais amplo sobre a identidade nacional e a relação do Brasil com o mundo, refletindo a luta constante entre a herança cultural europeia e a construção de uma identidade própria. Essa reflexão me leva a ponderar sobre a persistência da influência francesa em nossa sociedade, uma vez que ainda é amplamente estudada em escolas de idiomas e incluída nos currículos de cursos de licenciatura de diversas universidades brasileiras.

Com base nas informações históricas trazidas nesta seção, é possível perceber o quanto a língua e a cultura francesas, embora amplamente disseminadas e reconhecidas ao longo do tempo estiveram, de fato, confinadas a um grupo relativamente estreito da sociedade. Essa difusão cultural privilegiada, primariamente, abrangeu indivíduos pertencentes a uma esfera de certa erudição e sofisticação, ou seja, a elite. Em consequência, tal propagação cultural não exerceu uma influência substancial ou marcante sobre as amplas camadas da população, cujo contato com tais manifestações culturais permaneceu marginal ou praticamente inexistente.

As informações apresentadas nesta seção buscam esclarecer a trajetória histórica pela qual a língua francesa permeou o contexto brasileiro, desde sua chegada e disseminação até sua inclusão nos currículos das universidades brasileiras. A existência de pelo menos cinquenta e sete (57) cursos de Letras: francês no Brasil, distribuídos em diferentes instituições e estados, demonstra o importante papel da língua francesa no país e a criação de programas educacionais voltados para a capacitação de professores de

francês. Ao discorrer sobre esses eventos sócio-históricos, o propósito aqui não é o de "levantar a bandeira" para a defesa ou necessidade da sua existência nas universidades. Pelo contrário, o objetivo é apresentar e compreender a realidade posta, explorando os fatores que levaram a essa configuração e compreender as percepções e motivações dos estudantes que optam por essa formação.

Embora o francês não goze do *status* de língua oficial em nosso território, ao contrário do inglês e do espanhol, que são ensinados nas escolas, a criação de programas voltados para a formação de professores de francês em nosso país reflete, a meu ver, um movimento que ressalta a importância da diversidade linguística e cultural e de uma educação linguística na educação básica e superior. Além disso, há de se considerar também a relevância do francês como um idioma global, capaz de abrir portas para oportunidades em diversas áreas do conhecimento e da interação internacional. Uma gama diversificada de motivações, estendendo-se muito além da simples inclusão deste idioma no currículo escolar público, pode ser pensada, que abrangem desde o fortalecimento de laços culturais e acadêmicos com países francófonos até a resposta a demandas específicas do mercado de trabalho e o desejo de abrir novos horizontes intelectuais e profissionais para os estudantes brasileiros. Existe uma demanda por profissionais bilíngues que é crescente, especialmente em setores como turismo, comércio internacional, relações exteriores e ensino de idiomas. Além disso, a presença de cursos de licenciatura em francês enriquece academicamente e culturalmente o cenário educacional brasileiro, proporcionando aos estudantes a oportunidade de explorar uma nova língua e cultura, visto que o contato com a cultura francófona pode ampliar horizontes e promover a compreensão intercultural. Também, o conhecimento do francês pode abrir portas para intercâmbios e oportunidades de estudo ou trabalho em países francófonos, ampliando horizontes e perspectivas dos estudantes. Por fim, a oferta de cursos de licenciatura em francês também é um estímulo à diversidade linguística, contribuindo para a valorização de idiomas além do português e enriquecendo o panorama cultural do país.

Considero importante esclarecer a minha posição como pesquisadora no campo das línguas estrangeiras. Em vez de adotar uma visão estritamente utilitária, que encara o ensino e a aprendizagem de línguas como meras ferramentas para atingir objetivos específicos, percebo esses processos como altamente formativos. A meu ver, o propósito principal de ensinar uma língua estrangeira não se limita apenas à aquisição de competência prática, mas está, de maneira mais ampla, na formação integral do ser

humano, facilitada por uma educação linguística não apenas abrangente, mas também enriquecedora. Esta educação envolve não apenas o aprendizado de uma língua, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

Uma educação linguística não se restringe ao ensino de gramática e vocabulário, mas também engloba o cultivo de habilidades de comunicação oral e escrita, essenciais tanto na vida cotidiana quanto profissional. Isso inclui a capacidade de reconhecer e respeitar as diferentes línguas e dialetos presentes na sociedade, promovendo a inclusão e a diversidade cultural, o que é importante em um mundo cada vez mais globalizado. É esse tipo de educação que acredito que pode preparar o indivíduo para enfrentar desafios, resolver problemas, estabelecer conexões interpessoais significativas e contribuir para a sociedade.

Ao promover a compreensão intercultural, a educação linguística pode ajudar os alunos a se tornarem cidadãos globais, capazes de interagir e colaborar com pessoas de diversas origens. Essa habilidade é relevante em um ambiente de trabalho cada vez mais diversificado, onde a comunicação entre culturas diferentes se torna relevante. Além disso, a educação linguística pode capacitar os alunos a serem mais conscientes e críticos em relação ao mundo ao seu redor. Isso é essencial para a formação de cidadãos que possam questionar, debater e atuar de maneira informada e responsável. Através do aprendizado de línguas, os alunos desenvolvem não apenas o domínio linguístico, mas também uma mentalidade mais aberta e reflexiva. Assim, ao investir na formação de professores de línguas, estamos não apenas melhorando a educação, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, onde a diversidade é valorizada. Professores preparados são capazes de inspirar seus alunos e criar um ambiente de aprendizado que reconhece a pluralidade cultural e, ainda, fortalece a sociedade como um todo. Devido a esses fatores que acredito na constante busca pela língua francesa em cursos de formação de professores de línguas e que defendo a inclusão de línguas estrangeiras no currículo escolar desde os primeiros anos de educação. Garantir que os indivíduos tenham acesso ao aprendizado de idiomas é um passo importante na promoção da equidade no sistema educacional.

2.2CAPÍTULO 2

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada para investigar as diferentes percepções sobre a formação docente no Curso de Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa, com foco nas identidades profissionais possibilitadas pelo Projeto Pedagógico do Curso.

METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Natureza da pesquisa

Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo, visto que este trabalho enfoca um evento único e específico (Denzin; Lincoln, 2005) – PPC do curso e o processo de formação inicial de professores de língua francesa, considerando um contexto específico e um determinado grupo, ou seja, alunos e professores do curso de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa.

Como afirma Johnson (1992 *apud* Telles, 1999, p. 108), o estudo de caso é um estudo que tem foco único para uma entidade, um único caso, provindo de seu próprio ambiente profissional, e seus objetivos centram-se em descrever e explicar, de forma detalhada, um fenômeno único e isolado de determinado grupo. Dörnyei (2007, p. 150) afirma que os casos “são primordialmente sobre pessoas, mas os pesquisadores podem também explorar, em profundidade, uma instituição, uma organização, ou uma comunidade”. Somando a isso, Yin (2002) diz que o estudo de caso é um procedimento priorizado ao se investigarem acontecimentos contemporâneos. Ademais, o estudo de caso é também “um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (Paiva, 2019, p. 65).

A pesquisa qualitativa, interpretativista, de acordo com Seigny (1981, p. 68), é uma pesquisa capaz de “captar o que as pessoas dizem e fazem enquanto um produto de como elas interpretam a complexidade do mundo”. Esta pesquisa busca descrever e analisar as ações, reflexões e, possivelmente, outros aspectos relevantes da formação identitária de professores, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Língua

Francesa e, ainda, averiguar as percepções dos professores formadores de LF sobre o currículo do Curso de Letras. A pesquisa interpretativa, de acordo com Rees e Mello (2012, p. 35), é também denominada etnográfica visto que ela pode

compreender vários aspectos do contexto institucional da escola, entre eles as pressões sociais que os professores e alunos sofrem, as políticas de ensino e uso da(s) língua(s), os fatores sociais que afetam o planejamento educacional, os discursos concorrentes.

Ou seja, esse tipo de pesquisa, para os autores, se atenta para a relevância dos aspectos socioculturais no processo de ensino-aprendizagem de LE e possibilita a integração da teoria e prática.

Acrescentamos que a pesquisa qualitativa, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, ou seja, eu, pesquisadora, estou interessado no processo da construção da identidade profissional dos professores de Língua Francesa que ocorre em determinado ambiente e quis saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o compreendem, como o interpretam.

Dörnyei (2007, p. 36) define a pesquisa qualitativa como a base ideal para descrever e explicar fenômenos linguísticos, além de oferecer percepções quanto às influências e condições em determinado contexto. O autor elenca os principais aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa: 1) natureza emergente, visto que o conhecimento se desenrola durante o processo da pesquisa e considerando que pode sofrer mudanças ao longo do processo de investigação; 2) dados constituídos por palavras, pois são coletados através de entrevistas, questionários, gravações, diários, dentre outros; 3) contexto natural de investigação, pois o objetivo desse tipo de pesquisa é a investigação de fenômenos sociais dentro de um contexto; 4) foco nas percepções dos participantes, uma vez que o ponto de vista deles é essencial para a realização da pesquisa, e 5) análise de dados fundamentalmente interpretativa, visto que na pesquisa qualitativa o pesquisador utiliza de seu conhecimento, valores, história e formação para analisar os dados gerados em sua investigação.

2.2 Contexto da pesquisa, instrumentos e participantes

A pesquisa foi conduzida na Universidade Federal de Uberlândia, uma instituição de ensino superior pública localizada em Minas Gerais. O estudo contou com a participação de três professores do curso de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa. A escolha dos professores participantes se deu de maneira a contar com profissionais de diferentes áreas na tentativa de obter olhares diversos sobre o fenômeno investigado. Ou seja, tive a contribuição de um professor que está mais ligado ao ensino da língua francesa, outro voltado para o ensino de literatura e um terceiro mais atuante em disciplinas que abarcam a formação pedagógica do profissional de Letras. A forma de recrutamento dos professores para a participação na pesquisa foi via e-mail institucional. O convite veio com a explanação da pesquisa, dos riscos e benefícios. O professor que aceitou participar da pesquisa o fez já respondendo a um questionário inicial e o TCLE, anexados ao e-mail.

Contei, também, com a participação de seis alunos do Curso de Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa, os quais estão em diferentes momentos da graduação. Dois alunos estavam períodos iniciais, outros dois na metade do curso, e os últimos dois estavam nos períodos finais. Os alunos foram recrutados por e-mail institucional, enviado pela coordenação do curso, devido à greve em andamento na universidade no momento da coleta de dados. Após explicar a pesquisa, seus riscos e benefícios, convidei os alunos maiores de 18 anos matriculados no curso a participarem. Aqueles que aceitaram o convite foram submetidos ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O curso de Graduação em Letras, da universidade escolhida para a pesquisa, existe desde 1960, porém o curso foi reconhecido apenas em 23 de janeiro de 1964 pelo Decreto nº 53.477. Ao longo de sua trajetória, o ILEEL (Instituto de Letras e Linguística), que abarca o Curso de Letras: francês, vem se solidificando na formação de profissionais de ensino e pesquisa na área de Letras, que, de início, era voltada para as línguas Portuguesa, Inglesa e Francesa e, mais recentemente, para a língua Espanhola, para a Tradução e para a língua Portuguesa com domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O curso de Graduação em Letras da universidade em questão tem passado por algumas alterações. A organização anterior era dividida em quatro habilitações distintas. No ano de 2017, o curso foi dividido em quatro graduações independentes, ou seja, cada

uma com sua identidade e estruturas administrativas separadas. Assim, no atual contexto, estabeleceu-se o Curso de Graduação Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa.

Para a condução deste estudo, analisei o projeto pedagógico do curso (PPC) e realizei entrevistas com os professores formadores e em formação inicial. Optei por utilizar o modelo de entrevista semiestruturada, que é descrito como uma abordagem mais aberta e menos invasiva por Rees e Mello (2012). Este tipo de entrevista favorece a troca de ideias, permitindo obter respostas relevantes para a pesquisa através de perguntas mais gerais e pré-estabelecidas. A escolha pela entrevista semiestruturada se deu pela sua natureza que possibilita uma interação enriquecedora, alinhada aos objetivos do estudo, além de ser menos intrusiva, conforme destacado pelos referidos autores. A minha preferência por este tipo de entrevista também se deve à sua capacidade de permitir a exploração de assuntos inesperados que possam surgir durante a conversa, proporcionando assim uma riqueza e profundidade maior aos dados coletados. Dessa forma, conduzi as entrevistas com os professores seguindo um roteiro de perguntas, desenhado para orientar a discussão, mas, ao mesmo tempo, mantendo espaço para que temas relevantes, não previstos inicialmente, emergissem durante o diálogo.

Considerando os objetivos da pesquisa, as perguntas da entrevista com os professores formadores foram elaboradas para investigar suas percepções sobre a língua francesa, suas opiniões pessoais como educadores de francês e as reflexões acerca da formação de professores de francês. No caso dos professores em formação, as perguntas tiveram o propósito de explorar ideias ligadas à trajetória de aprendizagem de línguas e motivações na escolha pela licenciatura em língua francesa; experiências e percepções sobre sua formação, identidade e perspectivas profissionais, além do contexto global da língua francesa.

As entrevistas com os professores formadores foram realizadas de forma síncrona via *Google Meet* com dois dos professores formadores e de forma presencial com o terceiro. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Os perfis acadêmicos de cada professor formador foram minuciosamente analisados, levando em consideração seu envolvimento em pesquisas, extensão e ensino, publicações, formação acadêmica, entre outros aspectos relevantes. No caso dos professores em formação, as entrevistas foram realizadas de forma síncrona por meio do *Google Meet*, devido à greve em curso na universidade. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. O perfil acadêmico de cada professor em formação, seu

envolvimento com pesquisas, extensão e ensino, bem como outros critérios, foram avaliados com base nas entrevistas realizadas.

Para melhor compreensão desta pesquisa, é fundamental explicitar aspectos gerais da estrutura do PPC do Curso de Letras: francês. Por isso, na seção seguinte, trago um panorama do respectivo curso e dados concernentes à elaboração do referido documento curricular.

2.2.1 Estrutura do PPC do Curso de Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa

O atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa, elaborado em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, foi criado na intenção de propor um ensino/aprendizagem ancorados em parâmetros universais de construção do saber, de interação e diálogos culturais, com possibilidades efetivas de relações plurais oriundas do conhecimento compartilhado. Desta forma, a Comissão designada pela Portaria ILEEL/UFU/Nº20/2017 se responsabilizou pelos trabalhos de reflexão e elaboração do Projeto, em vigor, a partir do primeiro semestre de 2018.

A partir dessa reformulação, o novo curso de Letras: Francês passou a contar 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). Vinte e nove disciplinas específicas são oferecidas, 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 disciplinas de Estudos Clássicos, uma disciplina de Libras e uma disciplina optativa.

A mudança de grande relevância no currículo se deu com a inclusão do Projeto Interdisciplinar nomeado PROINTER, que abarca atividades práticas específicas. O projeto nasce com o objetivo de responder às exigências do MEC no tocante às horas práticas dos cursos de licenciaturas, tal como a necessidade de que a prática transcorresse ao longo do curso de licenciatura e não apenas nos semestres finais. Desta maneira, o

objetivo do projeto é ofertar aos licenciandos uma vivência reflexiva do ensino na educação básica, sendo a participação no sistema público de ensino de grande valia. É importante destacar que o curso, a partir do primeiro semestre de 2018, se torna apenas de licenciatura simples, ou seja, não há a dupla licenciatura. Assim, a integração desses licenciandos no sistema público para que possam acompanhar o ensino de francês nas escolas faz-se difícil, haja vista que, em Uberlândia, existe apenas uma escola pública em que o francês faz parte da grade curricular dos alunos.

Os componentes curriculares do Curso de Letras: francês procuram cumprir com o objetivo de uma formação multifacetada, crítico-reflexiva e proveniente de uma compreensão sociocultural da língua francesa e literaturas francófonas. Assim, durante os oito semestres do curso, os licenciandos devem cursar disciplinas obrigatórias pertencentes ao Núcleo de Formação Geral, integralizando 2.190 horas. No Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional tem-se os estágios supervisionados e as atividades de práticas específicas - Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC). As disciplinas desse núcleo estão distribuídas em todos os períodos, exceto no primeiro.

Os quadros a seguir apresentam a estrutura curricular do curso de Graduação em Letras: Francês, em sua última reforma, e elencam os componentes curriculares que compõem cada núcleo, com destaque para os núcleos de formação geral e de aprofundamento anteriormente explicitados, que são aqueles que abarcam o maior número de horas do currículo (quadros 3 e 4):

QUADRO 3: Apresentação da Estrutura Curricular por Núcleo de Formação

Grau: Licenciatura em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa	CH Total	Percentual
Núcleo de Estudos de Formação Geral	1.680	49,5
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional	1.455	42,9
Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular	200	5,9
Núcleo das disciplinas optativas	60	1,7
TOTAL	3.395	100

Fonte: Projeto político pedagógico do Curso de Letras: francês (Universidade Federal de Uberlândia, 2017, p. 36).

QUADRO 4: Componentes Curriculares do Núcleo de Formação Geral – Componentes Obrigatórios

PERÍODO	Componentes Obrigatórios	CH Teórica	CH Prática	CH Total
1º	Leitura em Língua Francesa	60	-	60
1º	Teoria da Literatura I	60	-	60
1º	Língua Francesa I	60	-	60
1º	Culturas Francófonas	60	-	60
1º	Estudos Clássicos: Latim I	60	-	60
2º	Teoria da Literatura II	60	-	60
2º	Língua Francesa II	60	-	60
2º	Estudos Clássicos: Latim II	60	-	60
2º	Compreensão e Expressão Oral em Língua Francesa	60	-	60
2º	Língua Francesa: Fonética e Fonologia	60	-	60
3º	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I	30	30	60
3º	Língua Francesa III	60	-	60
3º	Filologia Românica: Formação histórica das Línguas Românicas	60	-	60
4º	Literatura Francesa: A poesia	60	-	60
4º	Língua Francesa IV	60	-	60
4º	Novas Tecnologias: Letramento Digital - EaD	60	-	60
4º	Morfossintaxe da Língua Francesa	60	-	60
5º	Literatura Francesa: O conto e a fábula	60	-	60
5º	Língua Francesa V	60	-	60
5º	Linguística Aplicada - Línguas Estrangeiras	60	-	60
5º	Estudos Clássicos: Introdução à Literatura Latina	60	-	60
6º	Literatura Francófona: América do Norte e Antilhas	60	-	60
6º	Literatura Francesa: O romance I	60	-	60
6º	Língua Francesa VI	60	-	60
7º	Literatura Francesa: O teatro	60	-	60
7º	Língua Francesa VII	60	-	60
8º	Literatura Francófona: África	60	-	60
8º	Língua Francesa VIII	60	-	60
Total		1.680	-	1.680

Fonte: Projeto político pedagógico do Curso de Letras: francês (Universidade Federal de Uberlândia, 2017, p. 38).

QUADRO 5: Componentes Curriculares do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional

Período	Componentes Obrigatórios	CH Teórica	CH Prática	CH Total
2º	PROINTER I – A Francofonia e suas manifestações identitárias	-	90	90
3º	PROINTER II – Elaboração de Projetos de Difusão de Língua Francesa e Culturas Francófonas	-	90	90
3º	Política e Gestão da Educação	60	-	60
3º	Psicologia da Educação	60	-	60
4º	PROINTER III – Literatura e outras artes: Linguagem na Francofonia	-	90	90
4º	Didática Geral	60	-	60

5º	PROINTER IV – Diálogo intercultural e ações educativas	-	90	90
5º	Metodologia de Pesquisa em Letras	60	-	60
6º	Metodologia de Ensino de Língua Francesa	60	30	90
6º	Metodologia de Ensino do Português como Língua Estrangeira	60	30	90
6º	Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC)	-	45	45
7º	Metodologia de Ensino de Francês com Objetivos Específicos – FOS	60	30	90
7º	Estágio Supervisionado de Língua Francesa I	30	75	105
7º	Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira	30	75	105
7º	TCC I: Trabalho de Conclusão de Curso I	-	60	60
8º	Estágio Supervisionado de Língua Francesa II	30	75	105
8º	Estágio Supervisionado de Francês com Objetivos Específicos – FOS	30	75	105
8º	TCC II: Trabalho de Conclusão de Curso II	-	60	60
Total	540	915	1.455	

Fonte: Projeto político pedagógico do Curso de Letras: francês (Universidade Federal de Uberlândia, 2017, p. 40).

Pelos quadros apresentados, podemos ter uma ideia de como as disciplinas com foco mais linguístico, com foco em questões pedagógicas e com ênfase na literatura estão distribuídas ao longo dos oito períodos que compõem o curso. As disciplinas de língua francesa e de literatura estão igualmente distribuídas (cada componente curricular possui 60h de carga horária por período), ou seja, não se percebe nenhuma prevalência de uma sobre a outra. Embora exista um semestre em que não é ofertada nenhuma disciplina de literatura (3o. período), observa-se que, nos semestres seguintes (5o e 6o), sua oferta foi duplicada em 120h, distribuídas em duas disciplinas de literatura por semestre. Ainda, vejo que os componentes curriculares que contemplam o processo de formação da identidade profissional e formação do professor de francês estão distribuídos em todos os períodos, o que é perceptível quando consideramos os componentes voltados para questões pedagógicas e de ensino da língua francesa.

Para além das disciplinas obrigatórias, o licenciando do Curso de Letras: Francês precisa cursar 60 horas de disciplinas optativas de licenciatura. As disciplinas são divididas em dois grandes grupos: licenciatura e geral. O grupo da licenciatura compreende nove disciplinas: 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; literatura francesa: o romance II. O grupo denominado “geral” abarca cinco disciplinas: historiografia da tradução; tradução e cultura; literatura comparada e tradução; ética profissional do tradutor-intérprete; o processo tradutório: teorias, pesquisas e prática. Ademais, o curso dispõe do núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, que tem por objetivo cumprir com as exigências do Conselho Nacional de Educação (CNE). Logo, afora as disciplinas, os licenciandos do curso devem cumprir com 200 horas de atividades acadêmicas complementares.

Os componentes curriculares foram elaborados a fim de abarcar temas relevantes que possam colaborar para o processo de formação do professor de Língua Francesa e no propósito de atingir os objetivos propostos pelo PPC, os quais serão mencionados em outras seções, quando analiso como se caracteriza o currículo do Curso de Letras-Francês e as concepções sobre formação docente que podem ser depreendidas do documento.

Ao concluir esta seção detalhada sobre a estrutura do PPC do Curso de Letras: Francês, avanço para a próxima seção que abordará o perfil dos participantes da pesquisa.

2.2.2 O perfil dos professores formadores

Nesta seção, apresento dados profissionais dos três professores formadores participantes desta pesquisa. Na intenção de preservar suas identidades, optei por denominá-los: Professor-formador A (PFA), Professor-formador B (PFB) e Professor-formador C (PFC).

O Professor-formador A (PFA) trabalha na instituição há 32 anos, em regime de trabalho de 40h com dedicação exclusiva. Ele está envolvido em projetos de extensão com enfoque no ensino de língua francesa a estudantes do Curso de Letras: francês e da Central de Línguas da universidade. Ele também atua em um programa de extensão de formação de professores de língua estrangeira. Este professor geralmente ministra disciplinas de língua francesa, Estágios Supervisionados de Francês como Língua Estrangeira e Prointer - Projetos Interdisciplinares.

O Professor-formador B (PFB) atua na instituição há 5 anos, também em regime de trabalho de 40h com dedicação exclusiva. Ele está engajado em projetos de extensão variados, com foco em literatura, cultura e ensino de francês como língua estrangeira. Desenvolve pesquisa na área de literatura francesa e, habitualmente, ministra disciplinas de língua francesa, literatura e metodologia de ensino de francês como língua estrangeira.

O Professor-formador C (PFC) trabalha na instituição há 13 anos, também em regime de trabalho de 40h com dedicação exclusiva. Ele afirma que não está envolvido com nenhum projeto de pesquisa e/ou extensão. Ministra, regularmente, disciplinas de Língua francesa e Morfossintaxe da Língua Francesa.

2.2.3 O perfil dos professores em formação inicial

Nesta seção, apresento os participantes da pesquisa a partir das informações fornecidas por eles ao participarem da entrevista. Esboço, então, o perfil dos seis licenciandos:

QUADRO 6: Perfil dos seis professores em formação, participantes da pesquisa

Nome	Idade	Primeiro curso superior?	Período do Curso de Letras: francês
Carine	25 anos	Não. Formada em Fisioterapia.	Segundo
Vinícius	29 anos	Não. Formado em História.	Terceiro
Enzo	22 anos	Sim	Quinto
Iane	22 anos	Sim	Quinto
Moisés	23 anos	Sim	Sétimo
Samara	23 anos	Não. Coursou Engenharia por um ano.	Oitavo

2.3 Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados da presente pesquisa se deu a partir da identificação de categorias, temas e tópicos que me permitissem responder às perguntas desta pesquisa. Para esse fim, tive respaldo nos princípios da análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas utilizadas para explorar documentos, buscando identificar os conceitos mais relevantes ou os principais temas abordados em um determinado texto, com o objetivo de caracterizar e categorizar as unidades de sentido presentes nesse texto (Oliveira *et al*, 2003).

Primeiramente, analisei o projeto pedagógico do Curso de Letras: Francês a fim de averiguar como o currículo desse curso entendia a formação de professores, considerando, em especial, a constituição da identidade profissional do futuro professor de LF.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Francês está dividido em 16 seções. A saber:

Seção 1 “Identificação do curso”

Seção 2 “Endereços”

Seção 3 “Apresentação”

Seção 4 “Justificativa”

Seção 5 “Princípios e fundamentos da Concepção Teórico-Metodológica”

seção 6 “Perfil profissional do egresso”

Seção 7 “Objetivos do curso”

Seção 8 “Requisitos legais e normativos”

Seção 9 “Estrutura curricular”

Seção 10 “Diretrizes gerais para o desenvolvimento metodológico do ensino”

Seção 11 “Atenção ao estudante”

Seção 12 “Processos de avaliação da aprendizagem e do curso”

Seção 13 “Acompanhamento dos egressos”

Seção 14 “Considerações finais”

Seção 15 “Referências”

Seção 16 “Anexos”

Embora o PPC compreenda várias seções, a pesquisa tratou apenas daquelas que poderiam contribuir para as respostas dos questionamentos explicitados na introdução. Dessa forma, nas seções do documento, busquei por palavras como: “formação”; “profissionalização”; “ser professor”; “licenciado”, dentre outras. Assim, uma das seções em que me concentrei foi a seção 3, visto que ela explicita a formação que o curso almeja propiciar ao futuro professor de francês. Em se tratando da análise de aspectos concernentes à identidade do professor de francês, procurei no PPC a ocorrência das palavras “identidade/identitário(a)” e documentei quantas vezes e em que circunstâncias (contextos) essas apareciam ao longo do documento. As seções e as fichas de disciplinas foram analisadas minuciosamente, buscando indícios e sentidos que poderiam ser associados à identidade do professor e à formação.

Por sua vez, as entrevistas semiestruturadas com os professores formadores e em formação inicial, após a meticulosa transcrição de cada uma, foram analisadas separadamente, num primeiro momento. A partir da transcrição das entrevistas, procurei compilar trechos que, a meu ver, pudessem ser de grande valia para minha investigação.

O objetivo principal dessa curadoria de informações era entender as percepções dos professores formadores e em formação em língua francesa a respeito do Curso de Graduação em Letras: francês e como o currículo desse curso contribui para essa formação e para a constituição identitária do futuro professor de francês. Importante ressaltar que os trechos das entrevistas, escolhidas para compor o capítulo 3, de análise e discussão dos dados, não se restringem a respostas a uma única pergunta feita por mim durante a entrevista; elas abrangem o escopo completo da entrevista. Essa escolha metodológica é fundamentada na observação de que as respostas dos professores frequentemente se conectam e se complementam, ultrapassando perguntas individuais e proporcionando uma variedade de perspectivas sobre os temas discutidos.

Depois de analisar as entrevistas separadamente, comparei as percepções dos professores entre si, procurando depreender convergências e divergências de opiniões quanto ao currículo do Curso de Letras: francês e seus reflexos na construção da identidade do professor de francês. Nesse momento, comparei os dados obtidos na entrevista com cada grupo de professores (de um lado, professores formadores; de outro, professores em formação) para, posteriormente, contrastar as percepções dos professores formadores com aquelas dos professores em formação, procurando evidenciar em que medida convergiam ou divergiam em suas percepções. Finalmente, as percepções dos professores participantes foram contrastadas com as concepções de formação

evidenciadas no projeto pedagógico do curso de Letras: francês. Dessa forma, pude cotejar diferentes vozes para compreender aspectos da formação da identidade profissional do professor de francês no curso de Letras investigado e o impacto do currículo nesse processo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo é dividido em quatro seções. Na primeira seção, procedo à exposição, análise e discussão do projeto pedagógico do Curso de Letras: francês da universidade em questão, até então vigente. Com isso, pretendo atender aos dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa: a) identificar as concepções de formação docente que podem ser evidenciadas no Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Letras: Francês; b) analisar como o projeto pedagógico desse curso contribui para a formação da identidade profissional do professor de francês, por meio de sua proposta e componentes curriculares. Intenciono, assim, problematizar sobre as implicações que o currículo do curso acarreta para a formação dos futuros professores de língua francesa, principalmente no que diz respeito à constituição da identidade profissional do futuro professor de francês. Tais implicações são, posteriormente, confirmadas e/ou contestadas ao serem contrastadas com as percepções dos participantes desta pesquisa - professores formadores que atuam no curso, bem como alunos que cursaram a grade curricular em questão, o que exponho nas outras duas seções subsequentes, que compõem este capítulo. Já na última seção deste capítulo, contrasto as diferentes percepções sobre formação docente e construção identitária do professor no Curso de Letras: Francês, na tentativa de cotejar os resultados encontrados nas 3 primeiras seções deste capítulo.

3.1 Concepções sobre a formação do professor de francês no currículo do curso: equilíbrio entre técnica, reflexão e criticidade na formação do futuro professor de francês

Nesta seção, trarei minhas considerações relativas aos questionamentos, já explicitados, sobre o que significa formar um professor de francês segundo o PPC do Curso de Letras: francês da UFU. Para respondê-los, analiso as seções do PPC dedicadas ao perfil do egresso, aos objetivos do curso, à metodologia empregada, como também as propostas de disciplinas, especificadas nas fichas de disciplina que compõem o PPC, anexas ao documento.

As concepções de professor, apresentadas no arcabouço teórico - professor técnico, professor reflexivo e professor crítico - retratam as transformações ocorridas, ao longo dos anos, nas visões sobre o que significa formar um professor de línguas. De uma formação mais tecnicista, passou-se por uma fase (década de 90) em que a reflexão era enfatizada nos cursos de formação de professores. Atualmente, uma formação crítica tem sido defendida por diversos autores que se dedicam à pesquisa sobre formação de professores no Brasil.

Ao analisar atentamente o PPC do Curso de Letras: francês, pude observar a coexistência das três concepções acerca da formação do professor anteriormente explicitadas: técnica, reflexiva e crítica, com destaque para as duas últimas que, quantitativamente, se destacam ao longo do documento. Essa ênfase pode impactar positivamente na qualidade do programa de formação, na minha perspectiva. A concepção tecnicista pode ser observada quando o PPC faz referência aos conteúdos que o professor de francês precisa ter dominado ao final do curso, de forma a estar capacitado para enfrentar o mercado de trabalho. Esses conteúdos são aqueles relacionados à língua francesa (gramática, léxico, fonologia, morfossintaxe, semântica), às literaturas de língua francesa (uma vez que o curso tem ênfase não apenas na língua francesa, mas nas literaturas de língua francófona) e às estratégias, abordagens e métodos de ensino de línguas. Nos excertos a seguir, retirados no PPC do Curso de Letras: francês, esses conteúdos são evidenciados:

“domínio do uso da língua francesa em sua variante padrão, bem como compreensão crítica das variantes linguísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica” (p. 31);

“domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico de uma língua” (p. 31);

“domínio de diferentes noções de gramática” (p. 32);

“domínio crítico de um repertório representativo de literaturas de língua francesa” (p. 32);

“domínio das abordagens, métodos e técnicas pedagógicas que favoreçam a construção de conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (p. 32).

Rodrigues (2016) aponta que a formação inicial do professor de línguas precisa abarcar uma formação linguístico-comunicativa associada a uma formação pedagógica,

pois, para ele, ser um professor de línguas não significa apenas dominar a língua e seus respectivos conteúdos. O professor precisa saber o que fazer com esse saber e de forma teoricamente embasada, bem como refletir sobre diferentes maneiras de como deve ser compartilhado esse conhecimento que se adquiriu. Ou seja, uma formação técnica, da ordem do domínio de conteúdos linguísticos e literários, precisa ser combinada com uma formação reflexiva e crítica. Foi o que pude observar ao analisar o PPC, uma proposta que combina esses três aspectos formativos.

O currículo do Curso de Letras: Francês, aqui analisado, confia em uma formação que visa cultivar em cada professor formado por esta Universidade não apenas as competências de um sujeito reflexivo, intelectualmente independente e questionador, mas também a capacidade de estar aberto a novas ideias e inovações. Além disso, busca-se proporcionar uma sólida base científico-pedagógica nesse campo específico, juntamente com uma formação humana e cultural consistente. Nos trechos a seguir extraídos do PPC e das fichas de disciplinas de cunho mais pedagógico, como Metodologia de Ensino do Português como língua estrangeira e Estágio supervisionado de Língua Francesa I, assim como em disciplinas que fazem parte do núcleo de formação geral, como Língua Francesa V, VI e VIII e Linguística Aplicada - Línguas Estrangeiras, percebo uma clara ênfase na importância da reflexão do professor. Destaco, portanto, as palavras “reflexivo”, “reflexão” ou “reflexões”, nos trechos a seguir retirados do PPC, organizados no quadro a seguir:

QUADRO 7: Excertos do PPC com ênfase na formação reflexiva do professor de francês

Excerto	Seção do PPC
“uma formação que desenvolve em todo professor egresso desta Universidade, características de sujeito reflexivo , intelectualmente independente, questionador e aberto às inovações, bem como uma sólida formação científico pedagógica nesta área específica, aliada a uma consistente formação humana e cultural” (p.10);	Apresentação
“possibilitar uma formação acadêmica ao futuro professor de línguas, linguística e literaturas que lhe permita consorciar suas	Objetivos do curso

reflexões teóricas sobre a linguagem e a linguagem literária e tecnologias” (p. 32);	
“fornecer subsídios teórico metodológicos com vistas a uma reflexão sobre os processos de identificação do indivíduo com a língua, com a linguagem e com a literatura” (p. 33);	Objetivos do curso
“promover reflexões acadêmicas que avaliem o processo de ensino e aprendizagem de línguas e literaturas em contextos de educação regular e especial” (p. 33);	Objetivos do curso
“desenvolver uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas na formação do futuro profissional de Letras e refletir sobre a metodologia desenvolvida nas atividades”	Ficha das disciplinas: Língua Francesa V, VI, VIII; Metodologia de Ensino do Português como língua estrangeira; Metodologia de Ensino do Português como língua estrangeira.
“vivenciar prática reflexiva como ponto de partida para desenvolvimento de postura de professor pesquisador de sua prática docente”	Ficha das disciplinas: Estágio supervisionado de Língua Francesa I; Estágio supervisionado de Português como língua estrangeira.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Curso de Letras: francês

Interessante notar que o tipo de reflexão enfatizada nos excertos vai além de considerações do professor sobre sua própria prática de ensino e engloba análises teóricas sobre a aprendizagem de uma LE e dos contextos em que essa LE é ensinada e/ou usada. Assim, pelos excertos acima, ao traçar o perfil do aluno egresso enquanto alguém questionador, reflexivo e humano, entendo que o currículo do Curso de Letras: francês deseje formar um professor segundo uma concepção de ensino não apenas reflexiva, mas também crítica. Ou seja, dominar conteúdos específicos da área de língua e literatura não é suficiente para formar um bom profissional de francês.

Conforme explicam Mattos, Jucá e Jorge (2019, p. 69), uma formação crítica é aquela que deve estar sempre focada no aperfeiçoamento de sujeitos ativos, dentro de uma sociedade fortemente tecnologizada e participantes de diversas práticas sociais. Em uma sociedade cada vez mais tecnológica, há, portanto, a necessidade de formar um profissional “aberto a inovações”, conforme traz o currículo. Além disso, é notável a importância das práticas reflexivas para complementar a formação de um profissional

crítico, conforme destacado por Kumaravadivelu e Libâneo (2012), o que deve ser incorporado de maneira integral no trabalho docente.

A aprendizagem docente pautada na prática reflexiva, é, segundo Vieira-Abrahão (2010), baseada na pressuposição de que o professor aprende e apreende a partir de experiências próprias através da reflexão focalizada na natureza e no sentido das experiências de ensinar (atividades sociais e coletivas); desta forma, a formação reflexiva traz ganhos para o docente, pelo fato de propiciar uma constante busca pelo aperfeiçoamento profissional; pela relevância de os futuros docentes, ao longo da graduação, conseguirem desenvolver conhecimentos e habilidades que propiciem a edificação de saberes-fazer, a partir dos desafios e exigências, trazidos pela prática social do ensino (Pimenta, 1999). Adicionalmente, Vieira-Abrahão (2010) afirma que o que é mais importante no processo de formação ajustado à concepção reflexiva é um ensino adaptado aos contextos locais, à autonomia do docente para escolher estratégias, objetivos e metodologias para cada grupo de alunos, posturas que podem ser alcançadas através de um processo reflexivo que, conseqüentemente, irá colaborar para a consciência da responsabilidade social da profissão de professor e, ainda, para o seu próprio desenvolvimento profissional. Vejamos os excertos que se seguem do PPC:

QUADRO 8: Excertos do PPC com ênfase na formação reflexiva e crítica do professor de francês

Excerto	Seção do PPC
“compreensão do papel social da escola” (p. 31).	Competências e habilidades dos licenciandos de Letras
“gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (p. 31)	Competências e habilidades dos licenciandos de Letras
“capacidade de resolução de problemas em contextos novos e imprevisíveis” (p. 31)	Competências e habilidades dos licenciandos de Letras
“O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional do curso de Letras: francês e Literaturas de Língua Francesa visa, portanto, propiciar uma reflexão didático-pedagógica que se integre à reflexão teórico-crítica específica das áreas de Letras, a partir	Estrutura curricular

de conteúdos voltados para a atuação, a gestão e teorias pedagógicas” (p. 38/39)	
“refletir sobre o papel sociopolítico da educação e da escola e suas múltiplas relações”	Fichas das disciplinas Didática Geral; Metodologia de Ensino do Português como língua estrangeira
“vivenciar prática reflexiva como ponto de partida para autoavaliação crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido como forma de rever e reelaborar o fazer de sala de aula”	Ficha da disciplina Estágio supervisionado de Língua Francesa II

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Curso de Letras: francês

Esses excertos do PPC e de algumas disciplinas oferecidas no Curso de Letras: francês exprimem as interpretações, descritas anteriormente, quando enfatizam a necessidade de o futuro professor de francês saber se adaptar aos diferentes contextos de ensino e reconhecer o papel da escola na sociedade, e por extensão, seu papel também, tendo a reflexão como propulsora de seu desenvolvimento profissional. Desse modo, depreendo que o PPC do Curso de Letras: francês se propõe a viabilizar momentos em que o futuro professor de francês desenvolva uma identidade sobre o que significa ser um professor de língua francesa.

Acho válido comentar sobre a promoção da autonomia, buscada pelo PPC do curso e que está de acordo com a Resolução CNE/CP N° 02 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O fomento à autonomia do professor é também defendido por Vieira-Abrahão (2010) que, igualmente, acredita na importância de o professor ter autonomia para decidir os caminhos a seguir na docência e quanto às estratégias para a sua aprendizagem e para o ensino de línguas. Os excertos a seguir, extraídos do PPC do Curso de Letras: francês, exemplificam o quanto a autonomia docente é uma meta a ser alcançada pelo curso durante o desenvolvimento do professor de francês em formação:

QUADRO 9: Excertos do PPC com ênfase na autonomia do professor de francês

Excerto	Seção do PPC
“promover a autonomia do aprendiz e a reflexão individual sobre o processo de aquisição/aprendizagem da Língua Francesa”	Objetivo – ficha das disciplinas Língua Francesa I, II, III e IV
“ autonomia intelectual para buscar e construir os conhecimentos e as práticas” (p. 31)	Competências e habilidades dos licenciandos de Letras
“construir uma formação acadêmico pedagógica, tendo por meta um perfil de professor de língua e literatura engajado em um processo de formação continuada, instaurado em uma relação de autonomia , transformação e continuidade” (p. 33)	Objetivo geral

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Curso de Letras: francês

A partir desses excertos, entendo que o PPC do Curso de Letras: francês preza por uma formação pautada em um ensino reflexivo, que prioriza uma educação integrada ao contexto local, a autonomia do professor, o trabalho coletivo e interdisciplinar e, ainda, o desenvolvimento de processos investigativos e criativos por parte do professor em formação. Além disso, proporcionar aos graduandos uma análise das adversidades da vida cotidiana e das possibilidades de resolução de problemas também são metas do PPC de Letras: francês, o que coaduna com a concepção reflexiva de formação de professores, uma vez que refletir significa analisar as práticas de ensino (Nóvoa, 2007) e dar significado às experiências de ensino, analisando as exigências e dificuldades que permeiam os contextos de ensino, o que pode oportunizar “a construção de saberes-fazeres docentes” (Pimenta, 1999; Vieira-Abrahão, 2010).

Para além dessa formação ancorada em concepções típicas de um professor reflexivo, depreende-se, igualmente, no PPC analisado, uma formação guiada pela concepção crítica, dado que, ao longo do documento, bem como nas fichas de disciplinas, é possível observar a menção a uma formação voltada para o desenvolvimento de um profissional crítico. A ênfase na formação crítica desejada não se limita às palavras

"crítico(a)" ou "criticamente" textualizadas no PPC. Ela pode ser inferida a partir da visão de indivíduo e linguagem apresentados no currículo do curso.

O objetivo do Curso de Letras: francês é formar um indivíduo realista, contextualizado em um ambiente sócio-histórico específico, inserido em uma esfera ou comunidade, a partir da qual se expressa, ou seja, utiliza a linguagem - um elemento que o molda profundamente. Trata-se de um indivíduo que é agente e cidadão, cidadania essa que, numa visão crítica de ensino, não se trata de reconhecer direitos e deveres numa sociedade, mas ser capaz de questioná-la e transformá-la: Vejamos os excertos a seguir em que se percebe referência explícita ao termo “crítico(a)”, o qual aparece associado a uma postura que se espera do futuro professor de francês:

QUADRO 10: Excertos do PPC com ênfase na formação crítica do professor de francês

Excerto	Seção do PPC
“o curso de Letras aqui apresentado espera favorecer para o aluno uma formação geral adequada ao exercício profissional a que se destina e, ao mesmo tempo que lhe fornece um instrumental teórico-metodológico necessário ao desenvolvimento da produção do saber. Outrossim, buscando apresentar ao profissional de Letras uma visão mais ampla da realidade, aguçando-lhe o espírito crítico e o exercício da uma cidadania consciente” (p. 8)	Perfil do egresso
“os princípios que norteiam a concepção do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa da UFU fundamentam-se na formação de professores de línguas e literaturas que se constituem, em primeira instância, como leitores constituídos da sociedade em que atuam , compreendendo a leitura como a constituição do indivíduo em seu universo cultural, político, histórico e linguístico. Nessa perspectiva, o indivíduo inserido na esfera social não pode desvincular a relação entre conhecimento formal acadêmico e sua relação pragmática com o cotidiano das práticas sociais” (p. 29)	Princípios teóricos-metodológicos

<p>“Trata-se da formação de profissionais que irão atuar como agentes de cidadania no sentido de explicitar o papel da linguagem nos processos de identificação e ação do indivíduo em seu grupo social” (p. 29);</p>	<p>Princípios teóricos-metodológicos</p>
<p>“A formação de professores de línguas e literaturas envolve um compromisso político de uma reflexão sobre a natureza da inserção do sujeito no grupo social em que vive e de seu papel enquanto cidadão do mundo, constituído na e pela linguagem” (p. 29).</p>	<p>Princípios teóricos-metodológicos</p>
<p>“esta disciplina dará continuidade ao debate sobre questões culturais, políticas, sociais e cognitivas relacionadas com o processo de aprendizagem de língua francesa, de forma que os alunos possam despertar para suas expectativas e reais necessidades de aprendizado da língua alvo, refletindo, ainda, sobre suas dificuldades e possibilidades de uso de Francês em nosso contexto”</p>	<p>Fichas das disciplinas Língua Francesa II e Língua Francesa III</p>
<p>“refletir sobre as práticas culturais contemporâneas a partir da discussão do cânone como embasamento crítico-discursivo, as noções de texto literário e suas interfaces com outras manifestações artísticas, inclusive aquelas proporcionadas pelas novas mídias”</p>	<p>Ficha da disciplina PROINTER III - Literatura e outras artes: Linguagem na Francofonia.</p>
<p>“A pesquisa motiva os alunos à conscientização da própria cultura, da cultura do outro, da diversidade cultural, de forma que eles mesmos compreendam a necessidade de ações educativas como fonte geradora de diálogos interculturais”</p>	<p>Ficha da disciplina PROINTER IV - Diálogo intercultural e ações educativas</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Curso de Letras: francês

Esses excertos remetem ao que Mattos, Jucá e Jorge (2019) apontam sobre uma formação preocupada em formar docentes críticos, éticos, sempre levando em conta o contexto social no qual o ensino está sendo produzido. São excertos que corroboram uma formação que visa preparar o professor de língua francesa a encarar os desafios atuais do mundo globalizado e multicultural, capaz de refletir sobre sua própria cultura e sobre a

cultura do outro. Por isso, os contextos e as práticas multiculturais, a diversidade cultural e o diálogo intercultural são enfatizados nas fichas de disciplina.

A postura crítica almejada pelo Curso de Letras: francês envolve problematização, questionamento por parte do professor em sua leitura (tomada em sentido amplo) e quanto ao uso da linguagem, com vistas ao desenvolvimento de uma “cidadania consciente” (Universidade Federal de Uberlândia, 2018, p. 8). Tal postura nos lembra aquela defendida por Landim (2020) ao caracterizar o professor crítico como um profissional que tem uma atitude problematizadora e transformadora da prática educacional, dos valores educacionais e das estruturas sociais e institucionais que sustentam sua ação. Ou seja, o professor crítico é entendido como agente de transformação da realidade em que se insere e não como mero receptor de informações que irão capacitá-lo a dar aulas. Nessa visão de formação, entende-se que os alunos terão condições de avaliar e criticar as condições sociais, econômicas e políticas da comunidade em que estão inseridos (Borelli; Pessoa, 2011; Oliveira, 2013).

Em suma, percebe-se no PPC do Curso de Letras: francês a integração das concepções de formação de professores: técnica, prática e crítica. Conforme afirmam Kumaravadivelu e Libâneo (2012), as diferentes concepções podem integrar o fazer docente de um professor crítico, visto que cada nova concepção pode abarcar as concepções anteriores. Melhor dizendo, mesmo quando se defende no PPC a formação de um professor crítico, isso não quer dizer que outras concepções de formação (como uma formação mais técnica ou reflexiva) não possam ser também pensadas como igualmente importantes para a formação do profissional de francês. Isto posto, depreendo da análise do PPC, que se entende que formar um professor de francês para enfrentar os desafios contemporâneos requer, portanto, um equilíbrio entre técnica, reflexão e criticidade.

Esta seção explorou as concepções sobre a formação de professores que podem ser depreendidas do PPC do Curso de Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa. Embora reconheça a existência de diferentes tipos de formação, surge a indagação sobre a efetividade da integração entre as concepções e como professores pré-serviço experienciam sua formação no Curso de Letras: francês. Isso porque, como afirma Young (2014), o objeto da teoria do currículo deve ser o próprio currículo em uso – o que é ou não ensinado dentro da sala de aula. Cabe, então, problematizarmos: será que essas

concepções de formação são incorporadas no curso ou apenas mencionadas no PPC? O currículo, segundo Moreira (2013, p. 11), objetiva “socializar [os sujeitos] segundo valores tidos como desejáveis”. Sendo assim, a simples valorização das três concepções (tidas como desejáveis) no PPC não garante uma integração consistente e significativa no Curso de Letras, pois as concepções do PPC podem não corresponder às crenças dos professores formadores e em formação inicial sobre o que significa formar um professor de língua francesa.

A importância da formação crítica é inegável e é textualizada no PPC como desejável, mas será que o Curso de Letras: francês realmente promove uma formação crítica? O PPC colabora para a formação de um professor questionador, apto a analisar de forma crítica as dinâmicas de poder presentes no ensino de línguas? Se sim, como faz isso? Por meio de quais ações? Que experiências de ensino de francês têm sido possibilitadas aos professores em formação no Curso de Letras: francês, de forma a prepará-los para a docência em uma língua estrangeira?

A análise que conduzi sobre o referido documento me remeteu à minha própria experiência no curso de graduação, em que as concepções reflexivas e críticas foram abordadas de forma limitada, o que resultou em lacunas no meu entendimento desses assuntos. Parece que o foco estava mais voltado para os métodos tradicionais de ensino de línguas, que se preocupam em fornecer normas sobre a língua e pouco estimulam uma postura questionadora e reflexiva por parte dos licenciandos acerca da língua(gem). Evito estabelecer uma comparação direta entre o PPC da minha época e o atual, entretanto reforço a importância de refletir sobre as concepções de formação que embasam os currículos e as ações nos Cursos de Letras; por isso, faço tais indagações.

Faço também esses questionamentos porque as informações que apresento compõem o *currículo prescrito*, conforme descrito por Sacristán (2000) ou o que Jesus (2015) chama de *currículo formal*, que engloba as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação, pelas unidades federativas e pelos municípios por meio de resoluções e portarias. Há de se considerar também as resoluções das universidades que também determinam o que deve compor os currículos dos cursos de graduação e como esses devem ser estruturados. Como nos lembra Silva (2022, p. 15), “o currículo é sempre os resultados de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Nessa seleção, o

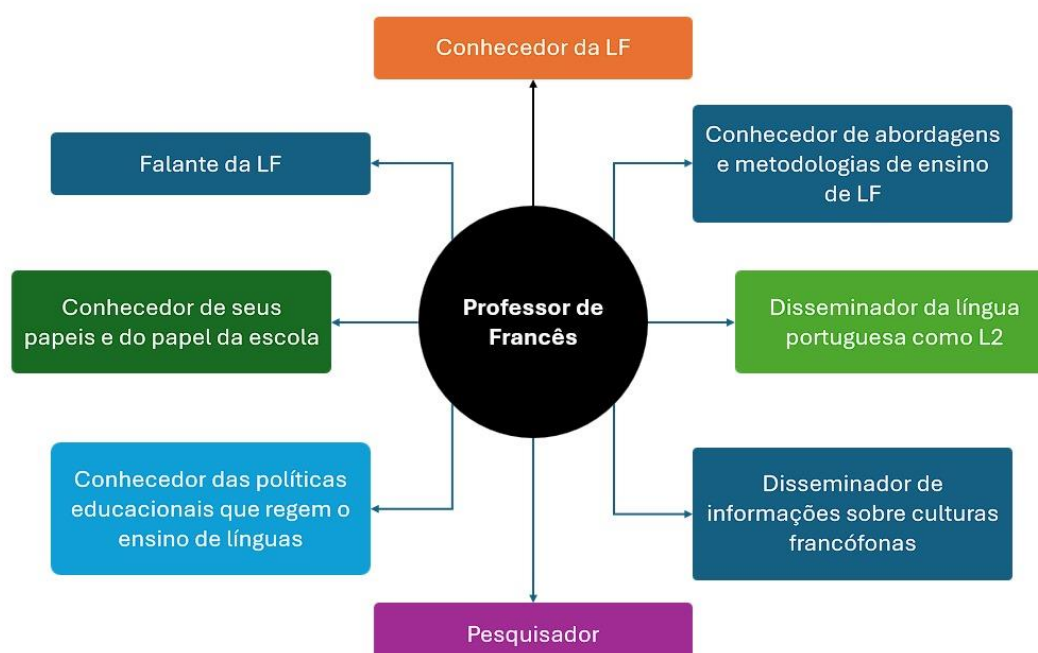
que será que “fica de fora” e que seria igualmente importante para formar um profissional na área de Letras?

O que potencialmente é implementado em sala de aula pode ser mais bem analisado com base nas entrevistas conduzidas com os professores formadores e os professores em formação inicial, os quais serão detalhadamente apresentados mais adiante. Dessa forma, é possível depreender aspectos do que Sacristán (2000) intitula de *currículo em ação currículo* ou *currículo real*, para Jesus (2015), ou seja, o currículo que acontece na prática, dentro da sala de aula com professores e alunos. As entrevistas podem auxiliar também na compreensão de aspectos do *currículo oculto* (Jesus, 2015), aquele que representa o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e institucional.

3.1.1 A construção da identidade profissional do professor possibilitada pelo currículo do curso

Após analisar o PPC do Curso de Letras: Francês no que diz respeito a como este entende o que significa formar um professor de francês, outro movimento foi buscar palavras-chave no texto do PPC que pudessem remeter a como o documento contempla questões relativas à construção da identidade do professor de francês. A pergunta que norteou minha investigação nesse ponto foi: que identidades são possibilitadas por esse currículo, quando analisamos o PPC? Na intenção de respondê-la, sintetizo os resultados de minha análise em resposta a essa pergunta na figura 5:

FIGURA 5: Identities possibilitadas pelo currículo de Letras: francês



Fonte: Elaborado pela autora

Compreendo que as identidades possibilitadas por esse currículo, quando analisado o PPC, incluem um aluno-professor de francês que **conhece e fala** o idioma que ensinará, ou seja, a língua francesa. Além disso, trata-se de um profissional que possui **conhecimento sobre seus papéis e o papel da escola**, assim como está **familiarizado com as políticas educacionais** que regem o ensino de línguas, **abordagens e metodologias de ensino de francês** como língua estrangeira (LF). Trata-se de um aluno-professor que conhece e pode contribuir na **disseminação de informações sobre as culturas francófonas** e no **ensino da língua portuguesa** como segunda língua (L2), atuando como um **professor pesquisador**.

O conhecimento dessas identidades é essencial para mim, pois, como informado, venho atuando como professora de língua francesa desde 2005. Tenho um profundo interesse em investigar as identidades profissionais que estão sendo desenvolvidas durante o período da graduação e que continuam a ser moldadas ao longo de nossa formação contínua. Sendo assim, após apresentar os resultados, agora irei detalhar os dados que me levaram a compreender as diversas possibilidades de identidade no currículo em questão.

Para iniciar minha análise, procurei no PPC a ocorrência das palavras “identidade/identitário(a)” e percebi que elas aparecem 28 vezes ao longo do documento. No entanto, quando observo as circunstâncias em que as palavras “identidade/identitário(a)” foram usadas no PPC, percebo que nem todos os usos remetem à identidade profissional do professor de francês. A título de exemplo, trago os seguintes excertos, sendo o primeiro da seção de apresentação do PPC e o segundo do programa da disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I:

“Tais avaliações deram origem ao desmembramento do Curso de Graduação em Letras da UFU, antes organizado em 4 habilitações distintas, de modo a serem constituídos 4 Cursos de Letras, cada um com uma habilitação, uma **identidade**, estruturas administrativas independentes, configurando uma independência e, ao mesmo tempo, um diálogo constante entre os outros cursos igualmente criados” (p. 9);

“A língua de sinais na constituição da **identidade** e cultura surdas” (anexos do PPC);

No primeiro exemplo, o termo “identidade” é empregado no sentido de “especificidade”; já no segundo exemplo, o termo se refere às pessoas surdas. Há também ocorrências da palavra identidade associadas a uma noção de identidade que, em minha opinião, está intrinsecamente ligada à cultura dos países que falam francês, como no excerto a seguir da apresentação do PPC, cultura essa que como veremos mais adiante é enfatizada em vários componentes curriculares do PPC:

“De forma mais específica, ao se expor o discente à reflexão e ao contato com práticas educativas que envolvam as diferentes culturas e às diferentes relações espaço **identitárias**, o presente Projeto acredita estar formando um profissional que compreenda, respeite e, sobretudo aceite as diferenças, por meio da confrontação de seu próprio espaço **identitário** (físico e psicológico) com aquele do outro; indo além da simples aceitação desse outro, culminando em reflexões que possam intervir em suas práticas educativas. Assim, as questões de **identidade** e diversidades são contempladas por alguns dos componentes curriculares desse Projeto, por exemplo: Culturas Francesa e Francófona, PROINTER I – A francofonia e suas manifestações identitárias, PROINTER IV – Diálogo intercultural e ações educativas, Metodologia de ensino de Português Língua Estrangeira, Estágio Supervisionado de Português Língua Estrangeira, sendo esses dois últimos, o momento em que os discentes poderão exercer *in locus* sua experiência com o diverso, por meio do contato com estudantes estrangeiros de mobilidade internacional” (p. 8)

Apesar de não se referir especificamente à identidade profissional do professor, mas sim a uma identidade cultural, ao envolver o reconhecimento, o contato e a aceitação, por parte do futuro professor, de uma diversidade de hábitos, costumes, normas e valores que podem ser distintos dos seus, ela impacta sua identidade profissional. Em outras palavras, trata-se de uma identidade moldada a partir do **conhecimento sobre e contato com as culturas dos países francófonos**.

Conforme De Paula (2010), a identidade profissional do professor é formada enquanto processo cultural, processo esse que não se refere especificamente à cultura de países falantes de LF, como no exemplo anterior, mas que se beneficia desse contato cultural. Isso significa que o futuro professor de francês, ao estar inserido em certas práticas culturais que caracterizam sua profissão, enquanto docente da área de línguas e literaturas, vai construindo sua identidade docente, ou seja, vai adquirindo as normas, os valores, as práticas desse contexto cultural. Vejamos os seguintes excertos extraídos do PPC das considerações finais:

“Mais do que um conjunto de regras ou de possibilidades, o espírito que norteia nossos propósitos se resolve e se identifica pela proposição e entendimento de uma pluralidade de modos de olhar o mundo, de **construir identidades pela linguagem** e pela diversidade de culturas e de pensares que a Língua Francesa congrega” (p. 69);

“Finalizando o inconcluso - posto que a Educação, como um todo, é sempre um devir e um estar sendo - esta Comissão reconhece a importância dos **diálogos** interculturais e **identitários** que respondem à voz do Outro, do conhecimento e do trabalho profissional” (p. 70).

São excertos que mostram que o PPC almeja oportunizar a construção da identidade do professor de francês a partir da linguagem, da interação com o Outro - que pode ser entendido como outros professores em formação, professores formadores do Curso e sujeitos falantes da língua francesa (por exemplo, estudantes estrangeiros); com base no contato com a cultura do Outro, com seus modos de vida divergentes, o futuro professor de francês constitui, desta forma, uma identidade cultural enquanto brasileiro, professor, **falante de francês** (língua estrangeira), como afirma De Paula (2010), identidade esta possibilitada pelo diálogo entre o aluno-professor e culturas diferentes, por exemplo, as culturas francófonas, as quais são foco de diversos componentes curriculares que compõem o PPC.

Considero importante trazer, aqui, as disciplinas do PPC do Curso de Letras: Francês que acredito possibilitar a construção da identidade do professor como falante e conhecedor da LF. Há uma gama de disciplinas que visam fortalecer essa identidade do futuro professor, desde as aulas de Língua Francesa I a VIII, até os Estágios Supervisionados de Língua Francesa I e II. Cada um desses componentes curriculares contribui para a consolidação do conhecimento dos licenciandos sobre a LF e para a prática do idioma. A disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Francesa, a título de exemplo, formaliza as abordagens e técnicas de ensino da língua francesa, focando tanto no desenvolvimento das habilidades linguísticas quanto no ensino para fins específicos. Além disso, a língua francesa é explorada em Projetos Interdisciplinares (PROINTER) ao longo do curso. A disposição estratégica das disciplinas ao longo dos períodos acadêmicos ressalta a importância, tanto da vertente linguística quanto pedagógica no curso. Destaco, a seguir, trechos do PPC em que a preocupação com a formação do futuro professor como um proficiente conhecedor da língua francesa é evidenciada:

"domínio do uso da língua francesa em sua variante padrão, bem como compreensão crítica das variantes linguísticas, nas suas manifestações oral e escrita, nas perspectivas sincrônica e diacrônica" (p.31).

"domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico de uma língua" (p.31).

"promover a autonomia do aprendiz e a reflexão individual sobre o processo de aquisição/aprendizagem da Língua Francesa" (p.31).

Percebo que as questões identitárias são contempladas, de forma mais explícita, quando analisamos as propostas de componentes curriculares. Os componentes contemplam, em sua ementa, objetivos e programa, discussões e atividades que acredito contribuir para a constituição identitária do professor de francês, considerando que essa construção se dá enquanto processo social e cultural, entendendo este último como processo que contempla tanto a possibilidade de contato dos licenciandos com a cultura do Outro, quanto sua inserção em práticas culturais típicas do universo docente.

Pensando a construção da identidade enquanto processo cultural, em alguns excertos em que os termos "identidade/identitário" são mencionados nas fichas de disciplinas, tem-se referência a uma identidade que é construída a partir do contato do licenciando com ou do estudo de diferentes culturas de falantes da língua francesa e

produções culturais francófonas. É como se, para se constituir professor de francês, o licenciando tivesse que adquirir conhecimentos acerca das diversas comunidades que falam a língua francesa, incluindo visões de mundo, modos de expressão e produções literárias não restritas aos países hegemônicos de língua francesa. Vejamos os excertos a seguir:

QUADRO 11: Disciplinas do PPC que mencionam questões culturais

Objetivos/ementa/programa	Disciplinas
“saudar, entrar em contato com a identidade do outro e despedir-se”	Língua Francesa I
“Apresentar a Civilização de expressão francesa como manifestação cultural e, sobretudo, como um diálogo de culturas, no qual poder-se-á perceber que, a despeito de uma língua de expressão comum em sua essência, as diferentes comunidades francófonas exprimem sua personalidade, seu conteúdo, sua visão de mundo, identidades , fragmentação, aspirações. Espera-se, assim, contribuir para a difusão e conhecimento de diversas culturas, sociedades e interação de civilizações, saberes e suas formas peculiares de expressão”	Culturas francófonas
“Esta disciplina se justifica pela importância não só dos estudos interdisciplinares e transculturais, mas também pela possibilidade de se apresentar características e componentes culturais de comunidades francófonas , buscando valorizar suas peculiaridades, modos de expressão e elementos identitários , produções literárias distanciadas do eixo canônico e hegemônico”	Culturas francófonas
“Dar continuidade ao estudo dos discursos em língua francesa e levar o aluno a: aprofundar as relações entre a língua-cultura materna e a língua-cultura francesa ; compreender o funcionamento básico da língua francesa, seus usos e variações; desenvolver uma competência inicial de comunicação escrita e oral na língua-cultura francesa; produzir narrativas curtas no presente, no futuro e no passado.”	Língua Francesa II
“Este curso de expressão e compreensão oral tem como base documentos audiovisuais e escritos autênticos em língua francesa que apresentam tópicos linguísticos e culturais estimulando a participação do aluno a se	Compreensão e Expressão Oral em Língua Francesa

manifestar em francês. Sistematização de elementos linguísticos, lexicais e culturais a partir dos documentos de áudio e vídeo.”	
“Esta disciplina dará continuidade ao debate sobre questões culturais , políticas, sociais e cognitivas relacionadas com o processo de aprendizagem de língua francesa, de forma que os alunos possam despertar para suas expectativas e reais necessidades de aprendizado da língua alvo, refletindo, ainda, sobre suas dificuldades e possibilidades de uso de Francês em nosso contexto.”	Língua Francesa III
“Considerar a fábula e o conto numa perspectiva cultural , situando esses gêneros no contexto histórico e literário da produção.”	Literatura Francesa: O conto e a fábula
<p>“Panorama histórico da literatura de língua francesa nas Antilhas e Guiana Francesa”</p> <p>I - A francofonia literária no Haiti</p> <p>II- A francofonia literária nas Antilhas e Guiana Francesa</p> <p>III - Guadalupe, Martinica e Guiana Francesa: um parentesco cultural</p>	Literatura francófona: América do Norte e Antilhas
“Recorte de um período no panorama da Literatura Francesa e discussões sobre aspectos históricos, político, social e cultural da França da época em questão e sua relação com a literatura”	Literatura Francesa: O romance I
“Apresentar elementos discursivos para identificação, análise e compreensão dos aspectos que caracterizam os textos estudados e suas especificidades linguísticas, socioculturais e interculturais ”	Língua Francesa VII
“Discutir sobre as relações sociais em contexto intercultural ”	Língua Francesa VIII
<p>“Panorama histórico da literatura de língua francesa da África.”</p> <p>A francofonia literária na África: o romance.</p> <p>A francofonia literária na África: o conto.</p> <p>A francofonia literária na África: a poesia.</p>	Literatura Francófona: África

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Curso de Letras: francês

Os exemplos apresentados anteriormente confirmam a frequente presença de questões culturais nas fichas de disciplinas de língua francesa. O termo "cultural", nesse contexto, pode ser entendido como aspectos distintivos dos países francófonos, como língua, religião, rituais, festividades e expressões artísticas. Esses elementos podem ser abordados por meio de discussões em sala de aula que envolvam alunos e professores, conforme consta na ficha da disciplina “Língua Francesa III” ao enfatizar o “debate sobre **questões culturais**”. Além disso, é importante ressaltar que esses elementos são explorados também em contextos sociais e são fundamentais para compreender a relação entre língua e cultura. Dessa forma, parece-me que isso é incentivado pela participação dos alunos nas atividades propostas, promovendo uma participação ativa, diálogo intercultural e reflexão crítica sobre questões culturais.

A francofonia é tema de várias disciplinas, como apresentado anteriormente, e dos PROINTER – Projetos interdisciplinares. Considerando a recorrência desse tema no currículo, depreendo que o contato com aspectos de diferentes culturas francófonas e seus elementos identitários, propostos nos componentes curriculares, são importantes para a formação do futuro professor de francês, segundo o PPC. Conforme pontuam Zimmermann *et al.* (2012), a identidade profissional é um produto do envolvimento do indivíduo em práticas culturais e das relações sociais, ou seja, as práticas educativas sobre diferentes situações e culturas poderão contribuir para a construção da identidade do professor em formação inicial.

QUADRO 12: Disciplinas do PPC que focam em aspectos de diferentes culturas francófonas e seus elementos identitários

Objetivos/ementa/programa	Disciplinas
“Conhecer/aplicar os conceitos de francofonia , identidade , diferença, considerando os países falantes da Língua francesa em	Objetivos PROINTER I - A Francofonia e suas

seus aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, linguísticos e culturais”	manifestações identitárias
“Compreensão dos conceitos de Francofonia, Identidade, Multiculturalismo ; estudo de aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, linguísticos e culturais de países falantes da língua francesa”	Ementa PROINTER I - A Francofonia e suas manifestações identitárias
“Elaboração de Projetos de Difusão de Língua Francesa e Culturas Francófonas , com apresentação dos resultados das atividades realizadas nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, propiciando a articulação teórico-prático-pedagógica, pretendida entre os conhecimentos específicos da área, os conhecimentos educacionais e pedagógicos e o fazer profissional desses professores”.	Ementa PROINTER II - Elaboração de Projetos de Difusão de Língua Francesa e culturas Francófonas
“Compreensão conceitual do estudo interartes, seu desenvolvimento histórico e aspecto multidisciplinar; estudo da literatura em sua interação com outras formas de expressão artística, compreendendo as áreas das artes plásticas, visuais, do corpo e midiáticas”	Ementa PROINTER III - Literatura e outras artes: Linguagem na Francofonia
- “Esta disciplina pretende estabelecer uma reflexão sobre os conceitos de identidade cultural , alteridade, estereótipos e intolerância religiosa, presentes nas sociedades atuais. A pesquisa motiva os alunos a conscientização da própria cultura, da cultura do outro, da diversidade cultural , de forma que eles mesmos compreendam a necessidade de ações educativas como fonte geradora de diálogos interculturais”	Ementa PROINTER IV - Diálogo intercultural e ações educativas
- “Demonstrar que o compartilhamento de diferentes visões de mundo desenvolve um sentimento de conjunto de pertencimento a uma mesma esfera, ou seja, a humana, através de reflexões interculturais ”.	Objetivo específico PROINTER IV - Diálogo intercultural e ações educativas

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Curso de Letras: francês

Os "PROINTER", para além de fornecerem aos professores em formação conhecimentos sobre as comunidades francófonas, com o objetivo de torná-los não apenas **conhecedores das culturas francófonas, mas também difusores desses saberes**, visam também possibilitar que os licenciandos coloquem em prática suas

reflexões sobre o processo educativo, a realidade escolar, suas experiências e sua própria aprendizagem, recorrendo a reflexões interculturais e práticas educativas como estratégias para refletirem sobre sua própria cultura e a cultura do Outro. Além disso, é relevante salientar que o ambiente da sala de aula oferece uma oportunidade para os alunos compartilharem suas experiências culturais, tradições, costumes e perspectivas, o que contribui para a criação de um ambiente inclusivo e enriquecedor. Portanto, vejo que as atividades e iniciativas propostas por tais componentes curriculares permitem que os alunos reflitam sobre sua própria identidade cultural, promovendo uma maior conscientização sobre suas crenças e preconceitos, conseqüentemente, favorecendo a construção de sua **identidade enquanto professor de língua francesa**.

Vários trechos ressaltam a relevância da cultura no ensino de francês, sobretudo a cultura francófona. Todavia, é importante ponderar acerca da probabilidade de negligenciar as dinâmicas de poder e os conflitos presentes no ensino de idiomas estrangeiros. Ademais, é fundamental analisar como o PPC prepara os professores em formação para abordar as disparidades culturais em sala de aula.

O “sentimento de conjunto de pertencimento a uma esfera”, também trazido nos excertos anteriores, é explicado por Bohn (2008). Para o autor, na contemporaneidade, os indivíduos precisam se sentir pertencentes a um grupo, por isso, construímos nossa identidade a partir de referências desse grupo que compartilha das mesmas características. Logo, compartilhar diferentes visões de mundo e refletir sobre temas relevantes para a sociedade atual poderá favorecer a formação da identidade do futuro professor, como propõe tal componente curricular.

Entendo que a identidade cultural de um professor de língua francesa em formação inicial pode estar além da definição trazida por Zimmermann *et al.* (2012), uma vez que esta IP pode ser influenciada por diversas experiências culturais, como a sua formação acadêmica, sua origem étnica, sua religião, sua orientação sexual, entre outros fatores. Além disso, a identidade cultural de um professor de língua francesa em formação inicial pode estar em constante evolução e ser influenciada por novas experiências culturais.

Percebendo essa ênfase nas reflexões interculturais no PPC, especialmente em relação às culturas francófonas, me questiono em que medida trabalhar com questões culturais de dadas comunidades pode impactar a constituição da identidade profissional de um professor de língua francesa. Seria esse contato cultural relevante para a formação da identidade dos licenciandos enquanto falantes da língua francesa? Ou seja, ao se sentirem

próximos dos hábitos, costumes, visões de mundo, modos de expressão e produções culturais de países francófonos, esses licenciandos se sentiriam, então, pertencentes a uma comunidade global de falantes dessa língua-alvo, que deixaria de ser tão estrangeira?

Faço uma reflexão sobre minha identidade profissional, na qual destaco a minha jornada de aprendizado da língua francesa em um país onde o francês é a língua materna – a Bélgica. Neste lugar, o idioma é repleto de sotaques, expressões e outros elementos distintos dos encontrados no francês dito “da França”. Ao me deparar com livros didáticos, nos centros de idiomas e no contato com alunos que valorizavam uma abordagem mais próxima à variante francesa padrão, percebi que, ao longo do tempo, minha identidade profissional como professora de francês foi gradualmente moldada e influenciada pelas expectativas e demandas do contexto no qual estava inserida. Como ressalta Mockler (2011), o contexto profissional dos professores, englobando características específicas das escolas e contextos de ensino nos quais atuam ou atuaram têm impacto significativo na identidade profissional do professor.

Trago, também, alguns componentes curriculares identificados no PPC que, em minha análise, contribuem para a construção da identidade do professor de francês ao abordarem questões ligadas às **normas** e às múltiplas relações do professor com as **exigências da profissão docente**. Vejamos os excertos que se seguem, retirados das fichas de componentes curriculares do PPC:

QUADRO 13: Disciplinas do PPC que propiciam o conhecimento e a reflexão do futuro professor sobre políticas educacionais

Objetivos/ementa/programa	Disciplinas
“Refletir sobre o papel sociopolítico da educação e da escola e suas múltiplas relações”	Didática Geral
“Analisar as principais concepções referentes à educação e à formação do educador”	Didática Geral
“Compreender os elementos que constituem a organização do processo de ensino aprendizagem: planejamento, ensino, avaliação, seus significados e práticas”	Didática Geral

“A Sala de Aula: espaço de construção e mobilização de saberes”	Didática Geral
“Unidade 1: Formação e identidade do profissional da educação”	Didática Geral
“Analisar criticamente o processo de constituição e reformulação da organização da educação brasileira à luz de seu aparato legal”	Política e gestão da educação
“Compreender a especificidade das políticas educacionais, elaboradas ao longo do processo histórico brasileiro”	Política e gestão da educação

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Curso de Letras: francês

A definição trazida por Zimmermann *et al.* (2012) sobre esse tipo de identidade profissional está ligada às funções do “**ser professor**”, ou seja, as suas tarefas enquanto docente, sua adequação a normas e regulamentos, suas ações dentro da sala de aula, enfim, questões de ordem material, espacial, temporal, dentre outras. São relações que contribuem significativamente para a formação da identidade deste profissional. No entanto, é importante ressaltar que a conformidade com as normas não deve ser vista como um processo passivo e acrítico. Será que o PPC em análise promove uma perspectiva homogeneizadora da profissão docente, silenciando opiniões contrárias, ou será que incentiva a resistência contra normas e práticas discriminatórias? Ele contribui para a formação de professores com consciência política? Estimula a participação ativa dos professores em formação na elaboração de políticas educacionais mais justas e inclusivas?

Apesar de meus questionamentos, entendo que, se as disciplinas mencionadas anteriormente, propiciam o conhecimento e a reflexão sobre políticas educacionais, sobre o papel da escola, se oportunizam espaços para que o aluno-professor compreenda sobre o processo de ensino/aprendizagem e sobre sua formação podem contribuir para a construção da IP desse futuro professor, independentemente da língua a ser ensinada.

Além disso, acredito que compreender os elementos que constituem a **organização do processo de ensino-aprendizagem - planejamento, ensino e avaliação**

- pode contribuir também para a formação da identidade profissional do professor de língua francesa. Planejar um curso ou uma aula envolve a definição dos objetivos de ensino, a seleção de conteúdos, a escolha de materiais e recursos didáticos, a preparação de atividades e a organização do tempo de aula. Um planejamento cuidadoso e bem estruturado pode ajudar o professor a ter mais clareza sobre seus objetivos e a definir estratégias que levem ao alcance desses objetivos. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de uma identidade profissional mais segura e confiante. Refletindo sobre o processo do ensino, sabe-se que este é o momento em que o professor coloca em prática o planejamento, utilizando técnicas e estratégias pedagógicas para facilitar o processo de aprendizagem dos seus alunos. Ao experimentar diferentes abordagens pedagógicas, creio que o professor pode desenvolver sua identidade profissional e descobrir quais abordagens e estratégias de ensino funcionam melhor para ele e seus alunos a depender do contexto de ensino em questão.

Portanto, ao compreender e praticar esses elementos da organização do processo de ensino-aprendizagem, o professor pode desenvolver uma compreensão de seus objetivos e práticas de ensino, e habilidade de avaliar o processo educacional. Ou seja, questões pedagógicas desempenham um papel fundamental na formação da identidade cultural de um professor de língua estrangeira. Como ressaltei no arcabouço teórico, a identidade enquanto processo cultural refere-se à formação da identidade de cada indivíduo dentro do seu ambiente cultural específico, ou seja, a partir de seu constante engajamento em contextos definidos pelas organizações sociais, o que faz com que o professor vá internalizando/se apropriando de conhecimentos, ferramentas, técnicas de ensino típicas de sua área de atuação.

Além disso, há outros fatores que podem influenciar significativamente a formação da identidade desse futuro professor, dado que questões envolvendo esse tema são claramente expostos nos objetivos e programa de alguns componentes curriculares, ou se encontram implícitos nas fichas de disciplinas, como mostram os seguintes excertos:

QUADRO 14: Disciplinas do PPC que possibilitam discussões e práticas típicas relacionadas à identidade do professor

Objetivos/ementa/programa	Disciplinas
<p>“Proporcionar ao futuro professor de língua francesa uma fundamentação teórica em Linguística Aplicada que o leve a melhor compreender a natureza do processo de ensino/aprendizagem. Ampliar o conhecimento acerca de como se constrói a identidade do professor, incluindo-se aí a questão dos papéis do professor e do aluno. Identificar o processo de ensino reflexivo como parte relevante para a formação docente”</p>	<p>Linguística Aplicada - Línguas Estrangeiras</p>
<p>“A construção da identidade do professor de língua francesa: conhecimento teórico e prático, papéis sociais”</p>	<p>Linguística Aplicada - Línguas Estrangeiras</p>
<p>“Identidade do professor de Língua Francesa e suas Literaturas. Integração ensino, pesquisa e extensão no contexto do ensino de língua francesa. Direitos Humanos e as Leis 10.639 e 9.795. Educação inclusiva: diversidades de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional, a educação especial e os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Elaboração de memorial. Participação em seminário institucional”</p>	<p>Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC)</p>
<p>“Esta disciplina proporciona o debate sobre a construção do perfil do professor de língua francesa enquanto cidadão ético, crítico, político e reflexivo; a formalização das metodologias, abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua francesa, tanto no que tange ao ensino das quatro habilidades quanto ao ensino para fins específicos; análise, escolha e produção de material didático; planejamento de curso e de aulas; avaliações.”</p>	<p>Metodologia de Ensino de Língua Francesa</p>
<p>“Integrar e discutir os conhecimentos linguístico, teórico e prático no contexto de ensino de língua francesa com objetivos específicos, considerando o desenvolvimento das quatro habilidades, de acordo com as necessidades de cada contexto de ensino particularmente”.</p>	<p>Metodologia de Ensino de Francês com objetivos específicos – FOS</p>
<p>“Desenvolver prática de ensino de língua francesa, nas redes pública e privada de ensino da cidade de Uberlândia, atrelada à realização de projetos de pesquisa colaborativa a serem realizados com os professores em serviço. Essa prática poderá estar associada a projetos de pesquisa, ensino e extensão do Instituto de Letras e Linguística - ILEEL.”</p>	<p>Estágio supervisionado de Língua Francesa I e II</p>

“ Vivenciar prática reflexiva como ponto de partida para desenvolvimento de postura de professor pesquisador de sua prática docente. ”	Estágio supervisionado de Língua Francesa I e II
“Esta disciplina propõe o estudo teórico e a prática crítico-reflexiva de formação de professores de língua francesa como pesquisador , agente político de mudanças sociais e promovedor do desenvolvimento de projetos de ensino inter e transdisciplinares.”	Estágio supervisionado de Língua Francesa I e II
“Formação de professores de língua francesa para atuação em ensino de francês para fins específicos . Questões como o conceito de ensino para fins específicos e as concepções de língua e aprendizagem subjacentes a essa abordagem são componentes que constituem esta disciplina.”	Estágio supervisionado de Francês com objetivos específicos – FOS

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Curso de Letras: francês

Componentes curriculares, como os explicitados no quadro 13, são importantes para o desenvolvimento da ID profissional do professor de francês, pois trazem uma série de discussões e práticas típicas de sua profissão, por isso, contribuem para a constituição do que é ser professor, como afirma Zimmermann *et al.* (2012); são componentes de grande relevância, uma vez que permitem que o futuro professor coloque a teoria em prática, integrando e discutindo os conhecimentos linguístico, teórico e práticos no contexto de ensino de língua francesa. Ainda, são disciplinas que favorecem um arcabouço teórico que engloba questões sobre o processo de ensino/aprendizagem, incluindo **concepções de língua, de ensino e de aprendizagem** que subjazem diferentes **abordagens de ensino**, como é o caso do ensino de francês para fins específicos. Ou seja, é a IP construída a partir do conhecimento, do futuro professor, de abordagens e metodologias de ensino de LF. Esses excertos que discutem a diversidade de abordagens, métodos e técnicas pedagógicas estão, ainda, alinhados com o domínio profissional explicitado por Mockler (2011), que destaca a importância do conhecimento específico da área de atuação, das habilidades pedagógicas e da experiência prática (incluindo interação com a realidade da sala de aula) no desenvolvimento da identidade docente.

O desenvolvimento da prática de ensino de língua francesa, nas redes pública e privada de ensino da cidade de Uberlândia, atrelada à realização de projetos de pesquisa colaborativa a serem realizados com os professores em serviço, mencionado nos componentes curriculares “Estágio Supervisionado de Língua francesa I e II” podem também beneficiar a construção da identidade do graduando como professor de língua francesa. Os benefícios trazidos por essas práticas incluem a troca de conhecimentos entre graduandos e professores em serviço e o aprimoramento de práticas pedagógicas. Ou seja, na interação com professores de francês já formados, os graduandos vão se constituindo como professores, construindo, assim, uma compreensão do que significa ser um professor de língua francesa. Isso reforça a característica social envolvida na construção da IP profissional do professor. Como aborda Zimmermann *et al.* (2012), graças ao envolvimento do professor em diferentes práticas, ele vai internalizando conhecimentos, posturas, abordagens de ensino, se apropriando do “**ser professor**”, ele vai construindo uma IP a partir do conhecimento de seus papéis.

Componentes curriculares como aqueles elencados no quadro 9 incentivam, ainda, a reflexão crítica sobre o ensino da língua francesa. Entendo que esses componentes oferecem espaços para discussões, compartilhamento de ideias e descobertas. Penso também que a prática colaborativa de pesquisa pode proporcionar que os alunos participem ativamente da construção de conhecimento, além da investigação, reflexão e aprimoramento de sua própria prática pedagógica, mantendo-os engajados no processo de ensino-aprendizagem. Como resultado, tanto os professores em formação quanto os futuros alunos se beneficiarão grandemente dessa abordagem.

Ademais, a valorização da reflexão, evidente em várias partes do PPC, se alinha com a ideia de crescimento pessoal, conforme sugerido por Mockler (2011), uma vez que estimula o professor a se conhecer melhor e a construir uma identidade profissional robusta. Gostaria de mencionar que disciplinas como SEILIC, Metodologia de Ensino de Francês com objetivos específicos - FOS e Estágio supervisionado de Francês com objetivos específicos - FOS não estavam incluídas no currículo durante o período em que cursei Letras. Por isso, acredito que os atuais professores em formação possuem uma vantagem significativa com a inclusão dessas disciplinas em seu currículo. Considero essenciais para a preparação deles e para que possam encarar as salas de aula com maior confiança e conhecimento do que eu tive.

Com base nos objetivos, ementas e programa de tais disciplinas, considero que elas trazem elementos que podem contribuir para a construção da identidade do docente em formação inicial. A **IP do professor** é construída pelo saber adquirido por meio dos **programas educacionais, diretrizes pedagógicas e materiais didáticos**. Além disso, ela se baseia no conhecimento adquirido através da experiência como docente, na interação com colegas professores e nas tradições que estão intrinsecamente ligadas à profissão de professor, como afirmado por Tardif (2000).

Um diferencial do currículo do Curso de Letras: francês investigado, em relação a outros Cursos de Letras da mesma instituição que tem foco nas línguas inglesa e espanhola, é a formação que oferece ao graduando voltada para o ensino de português como língua estrangeira (PLE). Vejo a relevância dos componentes curriculares que enfatizam a prática de ensino do português como língua estrangeira (PLE) - Metodologia de Ensino do Português como língua estrangeira e Estágio supervisionado de Português como língua estrangeira - que, embora tratem do ensino da língua materna a falantes de outras línguas, incluindo os de língua francesa, podem fortalecer a construção da IP do aluno-professor. Examinemos os excertos que se seguem extraídos das fichas das referidas disciplinas:

“Essa disciplina proporciona o debate sobre a formação metodológica do professor de Português Língua estrangeira: a **prática de metodologias** de ensino de Português como Segunda Língua e como Língua Estrangeira (P.L.E); conceitos básicos e pressupostos teóricos de **instrumentos de avaliação** de rendimento e proficiência em P.L.E.” - Ementa da disciplina Metodologia de Ensino do Português como língua estrangeira;

“**Desenvolver prática de ensino** de Português como Língua Estrangeira (PLE) e/ou Segunda Língua (PSL), atrelada à realização de projetos de extensão a serem realizados com os alunos estrangeiros em Programa de Mobilidade Estudantil na UFU e/ou estrangeiros recém-chegados a Uberlândia. Essa prática poderá estar associada a projetos de pesquisa, ensino e extensão do Instituto de Letras e Linguística - ILEEL.” - Objetivo da disciplina Estágio supervisionado de Português como língua estrangeira.

A partir desses excertos, percebo que a prática do ensino de português como língua estrangeira e/ou segunda língua possibilitada pelo envolvimento dos graduandos em formação inicial em projetos de extensão para alunos estrangeiros, vinculados à instituição, pode contribuir para a formação da **IP do professor** de língua francesa, uma

vez que, **ao ensinar português como língua estrangeira**, este professor poderá compreender as dificuldades e os desafios enfrentados por estrangeiros para aprender o português, sua língua materna, permitindo que adapte sua abordagem pedagógica para tornar o ensino mais significativo para esse público.

Além disso, o contato com alunos estrangeiros, notadamente falantes da língua francesa como L2, pode contribuir para que os graduandos expandam seu repertório linguístico, desenvolvendo estratégias de ensino e promovendo a consciência intercultural. Ao ensinar português como língua estrangeira, o professor de língua francesa pode aprofundar sua compreensão das diferenças culturais e desenvolver uma maior sensibilidade intercultural, estimulando, desta forma, a reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa reflexão pode levar a uma maior conscientização sobre os princípios e abordagens de ensino, contribuindo para a formação da identidade profissional do professor de língua francesa.

Finalmente, existem outros componentes curriculares que complementam e aprimoram a formação inicial do professor de língua francesa. Analisemos os seguintes excertos das fichas dessas disciplinas:

QUADRO 15: Disciplinas do PPC relacionadas à identidade do professor como pesquisador

Objetivos/ementa/programa	Disciplinas
“Criar espaço para construção de conhecimento sobre a concepção de pesquisa e o universo de pesquisa acadêmico, de forma a oportunizar a inserção dos alunos na comunidade científica” (Objetivo Geral)	Metodologia de pesquisa em Letras
“Discutir e analisar criticamente os tipos de pesquisa desenvolvidas na área de LA; Reconhecer os caminhos de busca para pesquisas de material (incluindo normas ABNT) em ambientes presencial e on-line; Analisar os gêneros acadêmicos projetos de pesquisa; Produzir gêneros acadêmicos: resenha, resumo, abstract e projeto de pesquisa; Analisar e produzir gêneros acadêmicos relacionados à apresentação de trabalhos em eventos: Pôster e comunicação” (Objetivos específicos)	Metodologia de pesquisa em Letras
“Revisão geral das normas técnicas de apresentação de trabalho científico; Apresentar os elementos fundamentais de um artigo científico; Apresentar os elementos fundamentais de uma monografia;	TCC: Trabalho de Conclusão de Curso I

Contribuir com reflexões sobre a escolha do tema Contribuir para a elaboração do trabalho escolhido pelo aluno: artigo ou monografia; Auxiliar na elaboração do projeto de pesquisa: projeto de artigo e projeto de pesquisa da monografia: escolha de tema, bibliografia, etc.” (Objetivos)	
“Estimular o graduando a desenvolver suas capacidades investigativas e concluir o desenvolvimento do segundo e último momento do Trabalho de Conclusão de Curso com a apresentação e entrega de uma monografia ou artigo, nas áreas de língua francesa ou linguística aplicada ao ensino de língua francesa ou literaturas de expressão francesa” (Objetivos)	TCC: Trabalho de Conclusão de Curso II

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Curso de Letras: francês

A disciplina de metodologia de pesquisa, conforme demonstrado nos excertos mencionados, instrui os estudantes acerca das etapas fundamentais do processo de pesquisa, tais como a formulação de um projeto de pesquisa e a identificação do problema a ser investigado, entre outras. Acredito que essa disciplina oferece ferramentas teóricas e práticas para que o professor de francês possa conduzir uma pesquisa de forma rigorosa e sistemática, respeitando os princípios éticos e metodológicos da área. Já a disciplina de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), a meu ver, permite ao aluno aplicar os conhecimentos adquiridos em metodologia de pesquisa de forma mais aprofundada, desenvolvendo um projeto de pesquisa relevante no campo da língua francesa. Durante a elaboração do TCC, o futuro professor de francês, como pesquisador, precisa utilizar habilidades típicas do universo acadêmico-científico, como a revisão bibliográfica, a análise de dados, a redação acadêmica, entre outras, que são trabalhadas ao longo da disciplina. Além disso, tanto a disciplina de metodologia de pesquisa, quanto os TCC parecem proporcionar ao professor de francês a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos na área de estudo, realizar uma reflexão crítica sobre a prática docente e contribuir para o avanço de conhecimentos na área de linguística e literatura. Dessa forma, as disciplinas de metodologia de pesquisa e TCC têm um papel fundamental na formação do **professor de francês como pesquisador**, pois parece-me que elas fornecem as ferramentas teóricas e práticas necessárias para o desenvolvimento de uma pesquisa científica de qualidade. Não posso deixar de mencionar que o TCC, o qual é obrigatório ao final do curso, não estava incluso no PPC vigente durante a minha formação. Acredito

que a ausência do TCC tenha contribuído para as grandes dificuldades que enfrentei ao longo do mestrado e agora no doutorado, especialmente no que diz respeito à compreensão de questões relacionadas à escrita acadêmica.

Os excertos destacados nesta seção mostram que os componentes curriculares do PPC do Curso de Letras: francês analisado, em termos de seus objetivos e programas, permitem discussões e atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua francesa. Essas discussões e atividades têm, a meu ver, um claro impacto na construção de identidade do professor de francês, considerando que essa formação ocorre, como foi mencionado, através das diversas interações do professor com as exigências da profissão (como a elaboração de planos de aula, o uso de materiais didáticos e a avaliação, entre outros aspectos) e, da ideia de ‘como fazer’, ou seja, o aluno atuando como professor. São questões que Zimmermann *et al* (2012) afirmam se tratar de uma IP determinada pelas exigências da profissão. Percebe-se que o aluno-professor desenvolvendo, vivenciando e integrando a prática de ensino da língua francesa ou mesmo da língua portuguesa para estrangeiros estará, desta maneira, construindo sua identidade enquanto docente.

Em síntese, após análise das fichas de alguns componentes curriculares e amparada em autores que tratam da IP do professor, entendo que processos de socialização contribuem grandemente para a formação identitária profissional de professores de línguas. Percebo, também, que questões relacionadas à política educacional se tornam, igualmente, um fator contribuinte para a construção dessa IP, haja vista que o professor deve se adequar às normas e regulamentos da instituição escolar em que atua(rá) e de leis estaduais/federais. Embora eu tenha afirmado na introdução que o francês não é obrigatório no currículo escolar básico, ele é oferecido em diversos contextos educacionais e culturais no Brasil, contextos esses que o futuro professor de francês poderá atuar, como escolas de idiomas, Alianças Francesas (instituições que promovem a língua e a cultura francesa, oferecendo cursos, eventos e exames de proficiência), instituições de ensino superior (cursos de licenciatura de diversas instituições públicas brasileiras) e centros de idiomas vinculados a projetos de extensão de instituições federais de ensino.

A escola assume um papel essencial na sociedade, destacando a importância de formar professores críticos e engajados, capazes de atuar como agentes de mudança social. Essa ligação com o aspecto político, conforme apontado por Mockler (2011),

evidencia como os discursos, políticas e ideologias presentes na sociedade influenciam diretamente na construção da identidade docente. Por isso, concordo com aqueles autores que afirmam que a construção da identidade se trata de um processo contínuo, pois ela não se permite ser fixa, mas sim mutável, contraditória e incompleta; ela sempre irá se transformar e se reconstruir, em diferentes tempos e espaços, já que precisa se adequar às constantes mudanças que a contemporaneidade e os contextos de ensino exigem. Dessa forma, é relevante entender como o PPC acompanha as transformações na sociedade e no campo do ensino de línguas, assegurando a pertinência e atualização na formação dos professores. Além disso, é fundamental questionar se o PPC oferece espaços para reflexão e desenvolvimento profissional contínuo, a fim de permitir que os docentes se adaptem às novas demandas e desafios da profissão, e se ele promove uma concepção dinâmica da identidade profissional, que reconhece as distintas fases da carreira docente e as necessidades formativas em cada etapa.

É importante destacar que, de acordo com Mockler (2011), a identidade profissional do professor é construída na interseção dos domínios profissional, político e pessoal. Nesse contexto, o PPC do Curso de Letras: Francês desempenha um papel fundamental ao promover um equilíbrio entre a formação técnica, a reflexão e a criticidade. Assim, ele colabora para a formação de um professor com uma identidade profissional mais consciente e comprometida com sua formação contínua e sua prática reflexiva.

Portanto, considero que o PPC do Curso de Letras: francês, por meio de variados componentes curriculares, como aqueles analisados nesta seção, viabiliza a construção das diversas identidades profissionais do futuro professor de língua francesa. A apropriação de conhecimentos linguísticos, acadêmicos e pedagógicos durante o percurso de sua formação profissional, suas experiências de vida, seu próprio saber ligado à experiência docente, sua interação com colegas professores e em valores inerentes ao ofício de professor contribuirão para a construção de sua identidade profissional.

Tendo apresentado os componentes curriculares e os temas que o currículo contempla, apresento, na próxima seção, minha análise das percepções dos professores formadores sobre esse PPC. Questões de multiculturalismo, interculturalidade, globalização e educação em direitos humanos estão entre os temas contemplados na estrutura curricular, proposta pelo PPC do curso, representando sua “espinha dorsal”. O

PPC também aborda a importância do contato dos futuros professores com práticas educativas que envolvam as diferentes culturas e as diferentes relações espaço identitárias, visto que tal documento espera formar profissionais que compreendam, respeitem e, sobretudo, aceitem as diferenças, por meio da confrontação de seu próprio espaço identitário (físico e psicológico) com aquele do outro (PPC, p. 8). No entanto, parto do pressuposto de que são os professores que dão vida ao currículo e que, nem sempre, esses apresentam concepções de língua(gem), de ensino, de aprendizagem da língua francesa, de identidade e de formação de professores que coadunam com aquelas expressas pelo PPC. Por isso, nesta pesquisa, além de analisar as concepções expressas no currículo do Curso de Letras: francês também analiso como os professores formadores e em formação inicial significam esse currículo. As experiências dos professores formadores e em formação inicial no Curso de Letras: francês podem trazer avaliações relevantes que possam resultar em ajustes no PPC no intuito de agregar à formação do professor de francês no contexto brasileiro e uberlandense.

3.2 Percepções dos professores formadores de língua francesa sobre o currículo do Curso de Letras - Francês: contribuições para uma formação que transcende o domínio da língua

Nesta seção, a fim de responder às perguntas: Quais são as percepções dos professores formadores de língua francesa em relação ao currículo do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa e seus impactos na formação da identidade do futuro professor de língua francesa? Que tipo de profissional eles desejam formar?, apresento e analiso os resultados das entrevistas conduzidas com três docentes do referido curso. Como ressaltei na introdução desta tese, utilizo aqui o termo “percepções” como sinônimo de “crenças” e “cognição”, conforme Pajares (1992) e Borg (2003), no intuito de analisar o que os professores participantes têm a dizer sobre aspectos do currículo e da identidade profissional do professor de francês.

Para acessar as percepções dos professores formadores acerca da formação e da construção da identidade do professor de francês, a partir das entrevistas, foram identificadas palavras-chave nas transcrições. Para preservar a confidencialidade desses

professores, optei por designá-los como professor-formador A, professor-formador B e professor-formador C, a partir de agora referidos como PFA, PFB e PFC, respectivamente.

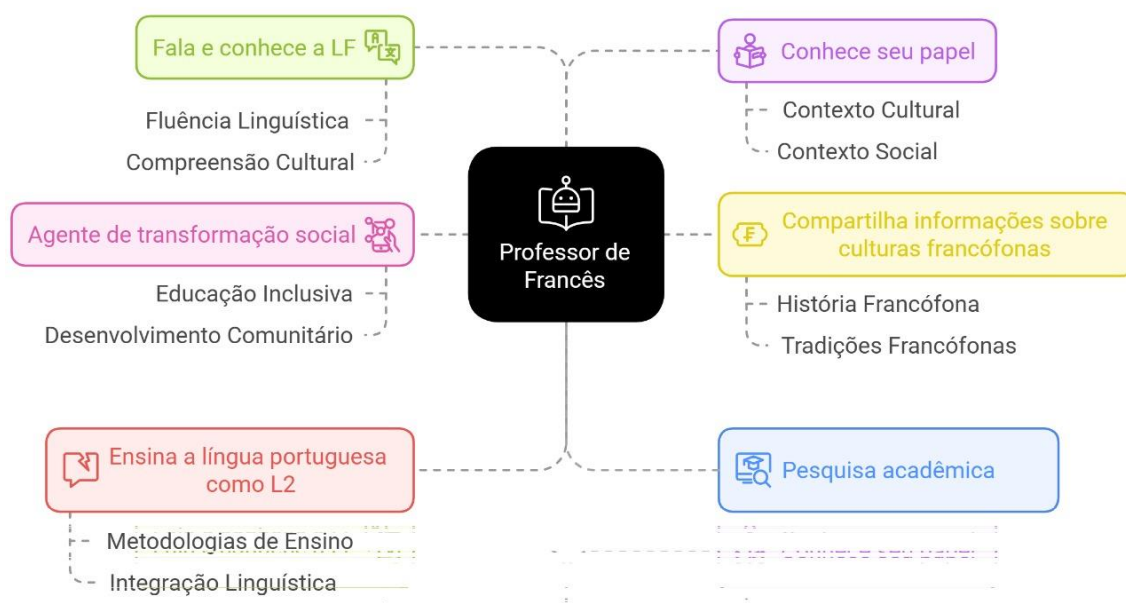
Ao analisarmos um currículo, conforme aponta Sacristán (2000), devemos considerar aquilo que é prescrito, o que é apresentado aos professores, como o currículo é modelado pelos professores, ou seja, como ele ganha vida ou, nas palavras de Jesus (2015), como é o currículo real. Além disso, Sacristán (2000) também considera os resultados alcançados a partir dos impactos do currículo nos alunos (currículo realizado) e o currículo avaliado, aquilo que “vale no final das contas”. Ao fazer a análise do PPC do Curso de Letras: francês, foi possível depreender aspectos referentes ao currículo prescrito. De acordo com as palavras de Sacristán (2000), o currículo pode ser compreendido como uma prática complexa, expressa através de uma gama variada de comportamentos. Ele se configura como um programa meticulosamente apoiado por um plano bem elaborado e estruturado, que estabelece uma ponte entre os princípios teóricos e sua aplicação prática. O PPC do Curso de Letras: francês explicita detalhadamente quais seriam esses princípios teóricos, evidenciando certas concepções de língua(gem), de ensinar, de aprender e do que seja formar um professor de francês.

No entanto, segundo Sacristán (2000), o valor intrínseco do currículo é efetivamente materializado por meio de sua execução, transcendendo simples declarações de objetivos. Sendo assim, ao cotejar diferentes vozes sobre o PPC do Curso de Letras: francês, podemos perceber como o currículo desse curso é modelado pelos professores, uma vez que eles são os responsáveis por dar vida ao currículo, e como ele é realizado, a partir de como os graduandos percebem seus impactos em sua formação e constituição identitária. O cotejar dessas diferentes vozes permitirá perceber convergências e divergências no entendimento do referido currículo que, por sua vez, ao serem desveladas poderão levar a reflexões futuras sobre aspectos relevantes a serem considerados na formação do professor de francês, considerando o contexto local e social de Uberlândia.

Após a análise das entrevistas feitas pelo PFA, PFB e PFC, percebo que estes professores formadores acreditam que o Projeto Pedagógico do Curso de Letras: francês (PPC), da universidade pesquisada, desde o momento de sua reformulação ocorrida em 2018, com seus componentes curriculares que pretendem formar um profissional com conhecimentos didáticos, pedagógicos e linguísticos contribui para a formação da

identidade profissional de docentes em língua francesa. Essa contribuição ocorre, segundo as percepções dos professores formadores, conforme sintetizo na figura a seguir e que discuto detalhadamente a seguir:

FIGURA 6: Identities possibilitadas pelo PPC, segundo os professores formadores



Elaborado pela autora

Compreendo que as identidades proporcionadas por esse currículo, conforme relatado pelos professores-formadores nas entrevistas, abrangem um aluno-professor de francês que **fala e conhece o idioma** que irá ensinar, ou seja, o francês. Além disso, estamos diante de um profissional que possui **familiaridade acerca de seu papel**, bem como está versado **em abordagens e metodologias de ensino de francês** como língua estrangeira (LF). Trata-se, portanto, de um aluno-professor que detém *savoir-faire* para **compartilhar informações sobre as culturas francófonas** e para **ensinar a língua portuguesa como segunda língua (L2)**, enquanto atua como **agente de transformação social**.

A perspectiva dos professores-formadores sobre a IP é de que a identidade docente é um processo dinâmico, uma ideia também sustentada por Silva (2000). Para eles, a

identidade do professor de francês está em contínua evolução, passível de transformações e atualizações regulares, demonstrando, assim, o contínuo aperfeiçoamento do profissional de línguas. Vamos agora analisar os seguintes excertos:

“É um **processo contínuo** que você tem que mostrar para um professor de língua estrangeira, **o papel dele social** e por que o que ele tem que fazer, que tipo de contribuições ele pode fazer?” (PFA);

“Olha, eu acho que ela tem se **atualizado e se renovado**” (PFB);

“**nessa identidade de ser professor, que ela não é construída num único dia, numa única aula. Isso é ao longo da nossa vida acadêmica, ao longo da nossa vida de professores**” (PFC);

“Olha, eu entendo que ele, ele vai, **ela vai sendo construída ao longo da própria graduação, né? E quando ele tem oportunidade de trabalhar, de alguma forma, antes da formação**, como, por exemplo, na CELIN, ou, por exemplo, aulas particulares, ou até em escolas de língua e de idiomas, eu tenho a impressão que aí **ele vai se encontrando cada vez mais, né? No seu estilo de dar aula, na sua formação de identidade de ser professor, e aí ele vai se configurando para ir evoluindo**. Então, eu tenho a impressão que, assim, **ela vai sendo construída ao longo da graduação, mas ela vai melhorando, ela vai se aperfeiçoando à medida que ele vai tendo a oportunidade de trabalhar mesmo com as turmas, né?**” (PFC).

Percebo que os professores-formadores apresentam uma concepção de identidade que está intrinsecamente ligada ao contínuo processo de aprendizado do professor, à incessante busca por novos conhecimentos para aprimorar sua prática docente. Ademais, o PFB afirma que, nos dias de hoje, a concepção de identidade se reveste de uma **natureza multifacetada**. Isso ocorre em razão da nossa interação constante com diversos falantes do idioma francês, o que significa que há uma identidade mais ampla e diversificada, não mais limitada a um único emissor cultural. Em vez disso, ela se transformou em uma plataforma que permite a expressão e a voz de inúmeras outras culturas e povos. Essa visão ampliada reconhece a riqueza e a complexidade das conexões humanas e das trocas culturais no cenário global atual, como podemos compreender a partir dos seguintes excertos:

“**A nossa identidade, antes, ela era muito ligada à França. Então, o valor da França**, quero ir para a França, vou formar pessoas para irem para a França. **E o francês como só um produto da França**, uma língua onde você vai falar na Europa, num lugar XYZ. E hoje, eu acho que **essa identidade é muito mais plural, porque a gente dialoga com outras culturas, outros falantes de francês**. Então, essa **identidade**,

ela não está mais centrada naquele transmissor de **uma cultura** e de uma língua parisiense, **mas alguém que dá voz para outros povos**. E eu tive que me renovar muito, viu, porque eu venho do “Vive la France!”¹⁸.” (PFB);

“E junto com essas línguas, a gente tem disciplinas que trabalham com **culturas francófonas, literaturas de expressão francesa e francófona**. Então, tudo isso ajuda na formação do professor” (PFA);

“Mas assim, já no segundo, já no primeiro período, a gente trabalha com literaturas de... não, culturas, culturas francófonas. Ali **a gente trabalha com as questões de identidade**, de colonizador, todas essas temáticas, ali ele já descobre, ali no primeiro período e ele já desperta” (PFA).

Ao analisar as falas do PFA e do PFB, identifico que, para eles, a IP do professor de língua francesa se constrói à medida em que este se envolve no **aprendizado da língua francesa** e adquire **conhecimentos sobre países francófonos**, o que possibilita o despertar desse futuro professor para a diferença. Temos, assim, uma identidade profissional intrinsecamente ligada às questões culturais. O PFA esclarece que, logo no primeiro período, os alunos têm a oportunidade de explorar questões relacionadas à identidade. Ele destaca que utilizam um material didático¹⁹ que aborda a francofonia, permitindo discussões sobre as diversas culturas de língua francesa. É também por essa razão que percebo a referência à IP como aspecto "cultural". Tratar dessas diferentes culturas francófonas no curso de formação de professores, com base nas falas dos PFA e PFB, parece ser uma forma de resistir à língua/cultura do colonizador, imposta pela França.

Vejo que essas percepções dos professores formadores sobre a construção da IP do professor de francês no Curso de Letras, que coloca ênfase na aquisição de conhecimentos sobre culturas francófonas, estão intrinsecamente relacionadas às percepções que esses professores apresentam acerca do **status da língua francesa**. É perceptível que, na visão dos três professores-formadores entrevistados, a língua francesa

¹⁸ A expressão "Vive la France" é uma frase em francês que significa "Viva a França". É uma expressão usada para mostrar apoio, patriotismo ou celebração em relação à França. É frequentemente utilizada em contextos de entusiasmo ou orgulho em relação ao país, sua cultura, história ou realizações.

¹⁹ O Professor-formador A não mencionou o nome deste material didático.

possui uma importância e influência significativas no contexto global, especialmente em questões políticas e econômicas, como é exemplificado nos excertos a seguir. O PFB destaca que a língua francesa apresenta uma notável capacidade expressiva não apenas em ambientes profissionais, onde há demanda para trabalhar em empresas e oportunidades internacionais, mas também no âmbito acadêmico. Ele enfatiza a interconexão direta da língua francesa com outras áreas do conhecimento, especialmente as ciências humanas, como podemos visualizar nos excertos que se seguem:

“Olha, eu acho que **a língua francesa é muito expressiva**, tanto em meios profissionais, então você vê que tem, assim, quem estuda para **trabalhar em empresas**, para **ir para fora do Brasil**, você vê que tem um diálogo, essa possibilidade, e ela tem um **status muito firme no âmbito acadêmico**, que é a minha relação mais forte. Então, as outras áreas de conhecimento, sobretudo de humanas, **elas dialogam diretamente com a língua francesa**” (PFB);

“o francês, ele pode não ser o idioma mais popular, como o inglês, o mais acessível, mas **ele mantém um status e o interesse**, ele mantém. Pode ser que ele não esteja, assim, em todos os lugares, ao alcance de todos [FR1], mas **mantém o seu valor, o seu prestígio**” (PFB);

“Então, eu acho que ela tem **um lugar muito importante**, sem dúvida nenhuma, principalmente **para as relações internacionais**, né? E para **as questões de política e economia**, eu acho que sim. Certo” (PFC);

“Olha, é complicado falar, porque eu acho que o francês tem grande, **grande influência e tem importância no contexto global**. Só que o que dificulta é que a maioria das pessoas não sabem disso. Elas não conseguem identificar e estabelecer essa importância da língua francesa, porque aprender o francês, sobretudo na área de ensino de línguas, eu acho que é mais complicado ainda se você estiver na área de economia ou na de ciências exatas. Nas ciências sociais você consegue perceber que é muito importante. Só você pensar, por exemplo, como o mundo olha para a África, **a África é majoritariamente de fala francesa**. Então, quer dizer, **por questões econômicas**, isso é evidente. Então, se a gente é pessoa da área de humanas, que na sua maioria não consegue ver essa importância, mesmo colegas nossos, professores que dão aula no ensino superior, sobretudo os professores de língua inglesa e têm grande dificuldade de ver a importância de se estudar e aprender francês. Então, mesmo dentro da nossa área de colegas de trabalho, você tem que estar mostrando isso o tempo inteiro. Isso é uma luta diária. Mas eu acho que ela é muito importante, acho não, tenho certeza. Sim, e sei que por diversas razões. Mas falta uma conscientização” (PFA).

É possível perceber, pela fala dos 3 professores formadores, o uso de adjetivos como “importante”, “expressiva”, “firme”, em que eles ressaltam o *status* da língua

francesa no cenário internacional, justificando, assim, a importância de se ter um curso de licenciatura em língua francesa. Percebo, ainda, que a língua francesa ocupa uma posição proeminente e de grande importância para este grupo de professores formadores. Tal relevância é sustentada pelo seu passado dominante na Europa e no Brasil, como apresentado por Lages (2022) e Costa (2000) e pela sua atual presença significativa em diversos contextos, incluindo os âmbitos político, econômico e social. Além disso, é interessante notar que o francês ainda mantém sua relevância em países africanos, no Canadá e na Suíça. Esta persistência ao longo do tempo demonstra a influência e prestígio que o idioma francês ainda mantém em diferentes partes do mundo. Assim, considero que a defesa da língua francesa pelos professores formadores se fundamenta em argumentos que destacam a importância histórica e a relevância atual do francês nos diferentes cenários apresentados na seção 1.4.

É evidente que, para o PFB, há uma percepção distinta quando se trata da difusão da língua francesa em comparação com o inglês. Apesar de não ser tão universalmente disseminada quanto o inglês, a língua francesa carrega consigo um *status* especial e desperta um interesse singular. Isso sugere que, mesmo que o francês não seja tão acessível ou dominante em termos de número de falantes globais, ele ocupa um lugar especial no panorama linguístico e cultural mundial. Este fenômeno pode ser atribuído às numerosas menções por parte de figuras ilustres (apresentados na seção 1.4) que, ao longo da história, exaltaram a língua francesa em suas obras, destacando sua elegância inigualável.

Ainda, a perspectiva do PFB de que a língua francesa é **uma língua expressiva** me leva a ponderar se isso realmente se deve à sua riqueza, abrangendo uma ampla variedade de palavras, expressões e sutilezas que permitem aos locutores comunicarem emoções, sentimentos e pensamentos de maneira eloquente. Ou se, de fato, isso coincide com a percepção geral de que o francês possibilita uma comunicação refinada, representando um idioma de prestígio, enraizado nas referências culturais de áreas como as artes e a literatura, sendo algo associado a uma cultura superior, idealizada, aspirada pelas pessoas em geral.

Percebo que os professores em formação estão imersos em um ambiente acadêmico que, como comentam os professores formadores, os estimula a ir além do senso comum, reconhecendo o francês como uma língua dinâmica e relevante em várias

situações ao redor do globo. Esse enfoque no pluralismo e na diversidade cultural é fundamental para que eles, enquanto futuros professores de línguas, desenvolvam uma visão mais abrangente e inclusiva, questionando/desfazendo ideias preconcebidas de que o francês está exclusivamente ligado à França. Assim, os graduandos podem se tornar mais receptivos, versáteis e tolerantes para interagir com uma variedade de comunidades francófonas globais.

Reconheço, dessa forma, que as disciplinas mencionadas nos excertos anteriores, pelos professores-formadores exploram aspectos culturais dos países francófonos, contribuindo para a promoção de um ensino de francês mais equitativo, inclusivo e que reflita a diversidade do mundo francófono. Consequentemente, isso contribui para a formação do professor de língua francesa, que está construindo sua identidade cultural, não apenas como professor, mas também como um falante da língua francesa dentro de um ambiente de sala de aula, onde diferentes culturas se encontram. Assim como afirma De Paula (2010), a construção da identidade profissional do professor ocorre simultaneamente à sua identidade cultural.

É importante ressaltar a ênfase que o PFA coloca na importância de o Curso de Letras: francês, da instituição pesquisada, capacitar o professor de francês não apenas a compreender a IP, mas também a **compreender, aceitar e respeitar o Outro**, reconhecendo a diversidade que nos caracteriza. Analisemos os excertos a seguir:

“Na verdade, é a **compreensão do outro**, a compreensão, o **respeito pelo outro**, a **identificação com o outro**. Isso é muito importante” (PFA);

“E eu falo muito nisso, não é só aceitar, por exemplo a diferença... o outro que é diferente. É **aceitar**, é **admitir**. Assim, tem que dar o passo seguinte, porque aceitar é politicamente correto hoje em dia né? [...]. Mas não é só isso. É dar o passo seguinte, é aceitar e admitir. E ele vai entender que tudo isso é bem... é veiculado pelo uso da língua” (PFA);

“Então, quer dizer, você chega a desmistificar essa ideia, por exemplo, da pronúncia parisiense que seja melhor, ou aprender a aprender uma língua, a saber, todas as regras de gramática, usar corretamente. Nada disso funciona mais é o **respeito pelo outro**, **aceitar essa diversidade**, esse **plurilinguismo**, mesmo se está usando uma única língua, nem saber que essa língua veicula culturas diferentes é uma mesma língua, mas que está passando por culturas diferentes. A relação da cultura do colonizador com o colonizado!” (PFA);

“**o professor precisa entender o papel social dele** e por que o que ele tem que fazer, que tipo de contribuições ele pode fazer?” (PFA);

“São tantas questões que formam essa identidade. Se você consegue **um profissional que vai atuar com esse pensamento do diverso, do diferente, do plural** ele já está 50% do sucesso” (PFA).

O PFA destaca, ainda, a relevância da **interação social, o papel essencial do professor na sociedade e a valorização da diversidade cultural**. É um tema relevante que merece ser explorado. Com base nesses excertos, entendo que o PFA acredita que a formação da identidade do futuro professor é moldada pela compreensão de **seu papel social** como professor de língua francesa e suas **interações sociais**. O professor-formador enfatiza que **o respeito pelo outro, a aceitação da diversidade**, ou seja, o reconhecimento dos valores e opiniões do próximo são questões construídas e adquirem significado nas relações sociais e nos discursos. Essa perspectiva é respaldada por Woodward (2014), uma vez que ela afirma que a identidade do professor está ligada às várias posições sociais que ocupamos e com as quais nos identificamos. Além disso, argumenta-se que essas identidades são construídas por meio da linguagem, no contexto dos discursos, e adquirem significado nas interações sociais.

Em relação à IP do professor de língua francesa, percebo que, para o PFA e o PFC, esta será desenvolvida ao longo de toda a graduação. Isso ocorrerá por meio da **atuação em sala de aula** do futuro docente, do seu **envolvimento com atividades e questões teóricas** relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas, bem como da participação no **aprimoramento das suas habilidades linguísticas** e no **exercício das suas responsabilidades como professor**. Ou seja, é todo um conjunto de ações que contribuirá para a constituição da IP do professor de língua francesa que, de acordo com Gohier *et al* (2019), é uma IP, neste caso, relacionada ao seu trabalho, às suas responsabilidades, aos seus alunos, bem como à toda comunidade pertencente à instituição escolar.

A partir da análise da entrevista com o PFA, entendo que ele considera que o PPC do curso de Letras: francês da instituição pesquisada é efetivo em contribuir para a formação da identidade de professores de língua francesa. Isso se deve ao fato, de que, segundo ele, **as discussões em sala de aula são conduzidas exclusivamente em francês**, o que demonstra que o PPC, por meio de seus componentes curriculares e disciplinas que enfocam a língua francesa, pode contribuir para a construção da IP do professor de francês enquanto um **falante proficiente da língua que ensinará**. Vejamos os seguintes excertos:

“a discussão é toda, toda em francês. **Eles são muito bons, tanto no desempenho da escrita como da fala.** Então eu atribuo isso a esse currículo novo que realmente está formando” (PFA);

- “**Tudo na língua, as discussões, tudo na língua,** a leitura, as discussões, como é estágio, as discussões que eles conseguem manter mesmo até com o conhecimento não só linguístico e o conhecimento teórico mesmo das outras disciplinas né, a gente tem também no currículo aquelas disciplinas de PROINTER que estão, a meu ver, perfeitas, excelente, que contribui com essa formação da identidade do professor, então eles são assim... é eles discutem mesmo, ninguém é passivo não” (PFA);

- “E a gente **tem as línguas de 1 a 8 que elas seguem uma progressão,** são essenciais. Não dá para discutir sobre isso” (PFA).

A partir de alguns relatos do PFA, é possível depreender que **dominar a língua francesa** é um elemento fundamental para consolidar a identidade profissional do professor de francês. A imersão na língua francesa, desde o início da graduação, em conformidade com o PPC, que inclui disciplinas de língua francesa em todos os semestres, pode possibilitar ao futuro professor o desenvolvimento de fluência e de confiança para se expressar e interagir em francês, o que, a meu ver, é crucial para a construção de sua identidade profissional. Parece-me que a ênfase na proficiência linguística se justifica, em parte, pela necessidade de romper com o modelo tradicional de ensino de línguas estrangeiras, que priorizava a gramática e a tradução em detrimento da comunicação oral. Ao defender que é “tudo na língua”, o PFA sinaliza a importância de um ensino que priorize a prática da língua estrangeira em situações mais reais de comunicação, como debates, apresentações e discussões em sala de aula.

No entanto, o PFA também reconhece a complexidade do uso da “língua do colonizador”. Ele destaca que, embora o francês seja uma ferramenta importante para a comunicação global e o acesso a oportunidades profissionais, é preciso estar atento ao seu histórico de dominação e opressão. Acredito que a ênfase na francofonia, presente nos comentários do PFA, PFB e nos componentes curriculares do curso, pode possibilitar ao futuro professor desconstruir a ideia de hegemonia cultural francesa, abrindo espaço para a valorização da pluralidade de vozes e identidades dentro do universo francófono; desenvolver um olhar crítico sobre as relações de poder e as desigualdades presentes no mundo e construir um ensino de francês mais justo, inclusivo e representativo da diversidade do mundo francófono. Acrescento a fala do PFB que acredita que o PPC atual

da UFU, enriquecido por disciplinas como culturas francófonas, literaturas das Antilhas, e literatura de expressão francesa na África, entre outras, cria uma atmosfera única e plural. Segundo ele, essas disciplinas abrem as portas para uma compreensão mais ampla e diversificada da língua e da cultura francesa, que vai muito além das fronteiras da França. Analisemos os seguintes excertos:

“E acho que **o próprio currículo** da UFU, com as disciplinas que a gente tem hoje, então, **culturas francófonas, literaturas das Antilhas, literatura de expressão francesa na África**, eu acho que isso já propicia, sabe, **o Prointer...** já entra no curso nessa atmosfera. Acho que os nossos alunos, eles não têm mais como... ser... que francês é só da França, eles já **são muito mais plurais**” (PFB);

“Aí o segundo vem o PROINTER 1 que é uma continuidade daquela discussão e aí a gente leva para todos os campos, literatura, arte, mostrando isso. Ele já desenvolve trabalhos para mostrar essa questão de... eles aprendem, de início que, por exemplo, **usar a língua do colonizador é um problema, mas é um único caminho**. Então a gente tenta mostrar isso pra ele. Falar de mim com a língua do outro não é o ideal, mas é o caminho” (PFA);

- “Então **ele acaba usando o francês**, a língua do colonizador, que foi imposta, que tem todas aquelas coisas que vem junto com ela. Mas assim, menos mal, antes assim. Então a gente mostra isso para o aluno, a gente mostra para nosso aluno, desde o começo, que **trabalhar com a língua, com linguagem, em língua materna, estrangeira**, faz toda... ela... **Ela é que engrossa esse caldo**, entendeu? É ela que vai ajudar nessa formação. Enquanto ser humano” (PFA).

Assim, o domínio da língua francesa, aliado ao estudo da cultura francófona, contribui para a formação de um professor que utiliza a língua de forma crítica e emancipatória, promovendo o respeito, a diversidade e a desconstrução de estereótipos. Essa postura pode refletir na identidade profissional do professor, que se consolida como um mediador cultural capaz de promover um ensino de francês mais engajado e significativo para seus alunos.

É inevitável questionar como a sala de aula pode se constituir um ambiente que promove ativamente o respeito pela diversidade e a desconstrução de estereótipos. Sabe-se que, durante séculos, o Brasil foi colonizado por Portugal, e o francês era a língua predominante na diplomacia europeia e na cultura erudita. Como resultado, a língua francesa foi associada ao poder, à elite e à cultura europeia, incluindo a colonização. Nesse sentido, o uso da língua do colonizador pode ser percebido, para alguns, como uma

continuação simbólica da influência colonial e da manutenção de estruturas de poder desiguais. Ademais, esse uso pode ser interpretado como uma forma de submissão cultural e uma perda de identidade nacional e cultural. Contudo, entendo que aprender e utilizar outras línguas, como o francês, pode enriquecer a experiência cultural e linguística dos brasileiros, sem necessariamente negar ou menosprezar sua própria língua e identidade. Entendo que a aprendizagem de uma língua estrangeira, como o francês, pode ser valorizada por suas próprias características linguísticas, culturais e oportunidades que oferece, mesmo considerando toda sua história colonial.

Todavia, me questiono se e como o currículo problematiza a história da colonização francesa, as relações de poder entre a França e os países francófonos e a hegemonia da cultura francesa. Os professores formadores defendem a formação de um profissional crítico e reflexivo, mas como a criticidade e a decolonialidade são abordadas nas práticas pedagógicas?

Os professores-formadores A, B e C destacam a significativa relevância do PPC do Curso de Letras: francês, por sua capacidade de influenciar a identidade do futuro professor, ampliando um vasto leque de possibilidades de atuação e proporcionando novas perspectivas profissionais. Esses docentes enfatizam não só a prática, através do envolvimento dos alunos em atividades que replicam o ambiente de trabalho real, mas também a **pesquisa acadêmica**, por meio da inclusão de disciplinas voltadas para metodologias de pesquisa. Além disso, segundo o PFB, a exigência de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) serve como um estímulo adicional para que o futuro professor desenvolva a prática de se manter constantemente atualizado e em sintonia com as tendências e transformações globais. Vamos analisar os excertos que se seguem:

“ele contribui, sim, porque ele traz diferentes possibilidades de atuação e de perspectivas. E não é porque, aí, nossa, estou puxando o saco do currículo, mas é uma, eu tenho uma avaliação bem sincera, assim, de que, claro que a gente tem coisa que precisa melhorar, mas nessa identidade de professor atualizado e plural, eu acho que o currículo, sim, porque tem a formação para objetivos específicos, então você tem lá a questão do trabalho, muito presente, a questão da pesquisa, então você vai ter disciplinas que são mais voltadas para pesquisa, metodologia de pesquisa, um TCC, então você vê, é o professor, pesquisador, atuante, antenado com as modificações mundiais, então o curso também acolhe o português como língua estrangeira, então acho que, sim, para o mundo de hoje, eu acho que a UFU, o ILEEL, tem um currículo de francês que corresponde às novas expectativas” (PFB);

“A importância. É fundamental, porque é ali que ele vai ter oportunidade de aprofundar os seus **conhecimentos teóricos** e, depois, **nos estágios supervisionados**, os seus **conhecimentos práticos**, né? Em relação a tudo aquilo que ele aprendeu na graduação” (PFC);

“Eu acho que hoje, da forma como ele está, ele contribui, mas não, não totalmente, né? Então, nós temos aqui, nós estamos mexendo para que ele fique, né? **Um currículo mais alinhado com as necessidades dessa formação**, tá? Então, hoje, eu diria para você que sim, mas não integralmente, porque o que a gente nota é que **os alunos têm saído bem formados, eles têm condições já de trabalhar**, todos já estão, de alguma forma, imbuídos, né? Seja nas aulas, seja com pesquisa já de pós-graduação. Então, a gente vê que tem, sim, tem um, né? Tem essa possibilidade, mas eu acho que a gente pode melhorar e é o que a gente tá fazendo” (PFC).

Assim, torna-se claro que estes professores-formadores reconhecem a importância intrínseca das disciplinas oferecidas pelo curso, uma vez que estas, para eles, colaboram para a expansão dos conhecimentos teóricos dos futuros professores. Os estágios supervisionados, por sua vez, assumem um papel de relevância no Curso de Letras ao estabelecerem uma conexão vital entre o saber adquirido nas salas de aula e a prática concreta do ensino. O PFC salienta a relevância da experiência prática para o processo de consolidação da identidade profissional dos futuros professores de línguas. No decorrer da graduação, enfatiza-se a aquisição de conhecimentos teóricos e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. No entanto, em meu ponto de vista, é no ambiente da sala de aula, interagindo diretamente com os alunos, que a identidade profissional se fortalece e aprimora. Essa visão se alinha com a concepção de IP enfatizada por Zimmermann *et al.* (2012), que ressaltam a importância da prática e da interação social na construção da identidade profissional.

A identidade plural e atualizada do professor de francês, mencionada pelo PFB, é evidenciada pela sua habilidade de combinar o domínio da língua francesa com a consciência social, a promoção da diversidade cultural e o compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo. Destaca-se que a análise do PPC demonstra a intenção de capacitar um professor com essa identidade versátil e atualizada. Contudo, conforme destacado por Sacristán (2000), o currículo é um guia que requer interpretação e adaptação pelos professores na prática educativa.

A partir dos comentários dos professores em formação inicial, na seção seguinte, podemos perceber que eles reconhecem e valorizam a ênfase na pluralidade cultural e na formação crítica enfatizados no PPC. Eles também demonstram o desejo de se tornarem professores dinâmicos e relevantes, capazes de inspirar e apoiar seus alunos.

Além disso, de acordo com os professores formadores A, B e C, o curso de Letras: francês proporciona a oportunidade de explorar o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira. Segundo o PFB, a cidade de Uberlândia está se destacando como um lar para um crescente número de falantes de francês vindos de várias partes do mundo. Esse fenômeno levanta questões sobre a importância do acolhimento, uma vez que, como educadores de línguas, somos desafiados a acolher aqueles que chegam. É através desse processo de recepção e integração que nossa identidade se reafirma e se fortalece. O PFB também ressalta que a interação com diferentes culturas é uma experiência enriquecedora. É impossível permanecer indiferente ao entrar em contato com as tradições, idiomas e histórias de pessoas de outras origens. Essa troca dinâmica e diversificada não apenas beneficia os novos membros da comunidade, mas também contribui para o fortalecimento do ambiente local.

Portanto, nesse contexto, a oferta de aulas de português transcende a mera transmissão de conhecimento; ela se torna uma ferramenta de conexão e integração; é o que assevera o PFB. Desta forma, compreendo que, para os professores-formadores, ao aprenderem nossa língua, essas pessoas ganham a chave para uma participação mais plena e significativa em nossa sociedade. Por isso, eles acreditam que programas de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) desempenham um papel importante em nossa cidade. Eles não são apenas uma resposta à demanda prática por integração desses novos residentes; representam um passo essencial na construção de uma comunidade inclusiva e enriquecida pela diversidade.

O PFB destaca que, ao abraçarmos essa realidade multilíngue e multicultural, fortalecemos significativamente nosso contexto, transformando-o em um exemplo concreto de como a diversidade pode ser uma poderosa fonte de unidade e crescimento. Por outro lado, o PFA ressalta que, para além da aquisição do idioma, por meio de projetos ou associações de apoio a imigrantes, os graduandos do Curso de Letras: francês têm a oportunidade de se envolver em diversas situações desafiadoras, tais como auxiliar

imigrantes em questões médicas, intermediar questões jurídicas e colaborar estreitamente com a Polícia Federal. Analisemos os excertos a seguir:

“Nós temos alunos nessa área que estão atuando, por exemplo, na na... na Receita Federal, Delegacia e Delegacia Federal, especificamente da Polícia Federal, na Polícia Federal. Uma aluna nossa que está lá faz estágio lá, que **além de estar trabalhando com imigrantes de várias línguas, trabalha com francófonos também**. Então ...tem essa, essa possibilidade de desenvolver esse trabalho lá. Então já foi oferecido cursos, porque a demanda é muito grande, nós tivemos... sempre temos o pessoal do hospital, do Hospital da UFU pedindo ajuda, porque os imigrantes se internam e eles não sabem dizer assim, aí o médico não sabe fazer essa interlocução (...) então, nessas disciplinas, tanto de FOS, o francês com objetivo específico quanto os estágios de português língua estrangeira, os nossos alunos atuam. Nós oferecemos cursos para o pessoal que trabalha no atendimento do Hospital da UFU, para médicos” (PFA);

“**eu acho que as disciplinas, elas dão uma formação bem ampla**, eu acho que a contribuição para a formação é essa, **se você tem o interesse em seguir a área de pesquisa**, se concentrar mais na literatura, você tem a **possibilidade para atuar de diferentes formas no ensino**, então a gente tem a CELIN como uma espécie de laboratório, então as disciplinas de **francês como objetivo específico, então você também dá uma outra possibilidade**, e o **português como língua estrangeira** também, eu acredito, só que eu acho meio difícil de falar, porque eu não, não, não, não converso tanto, sabe, assim, eu sei que existem os trabalhos sendo desenvolvidos, que eles são muito importantes para a cidade, e para uma nova perspectiva de formação também, de você puder ensinar português para estrangeiro, mesmo fora do Brasil” (PFB);

-“Tem recebido muitos falantes de francês de outros países, né, e acho que como população, assim, a gente precisa acolher quem chega, então **esses movimentos migratórios, eles também começam a formar nossa identidade como cidadão, né, acho que a gente nunca mais é o mesmo quando a gente é tocado pela cultura do outro**, então o outro chega com o seu dado e começa a fazer parte da cidade, falando a sua língua, a gente também... **ensinar português para essas pessoas é uma forma de você, da gente se conectar, né, dela se inserir**, agora essas pessoas fazem parte, então acredito que, atendendo a essa demanda de Uberlândia, **o PLE é fundamental, né?**” (PFB);

- “Então, de repente, se alguém quiser, vai, vou morar fora do país, vou morar na França, fazer uma formação na França, mas quero me **adequar a um mercado de trabalho ensinando português para estrangeiro**, a pessoa vai ter a competência necessária, né? Seguindo o nosso currículo, porque não dá para ensinar das vozes, nem todos os franceses conseguem ensinar francês, né? E nem todo brasileiro consegue ensinar português como língua estrangeira, que tem outras nuances, então, nesse sentido, eu acho que, nossa, é um ganho muito grande, né?” (PFB);

- “Porque o que nós temos visto é que os **nossos alunos, eles têm grandes oportunidades de trabalhar em países francófonos**,

ensinando o português como língua estrangeira. Então é um campo que está aberto” (PFA);

- “Temos também os PROINTER que, como eu acabei de dizer que nos PROINTER, nós temos quatro. Três deles trabalham com uma **formação na área de língua francesa** e uma boa formação na área de português como língua estrangeira, que também esse português como língua estrangeira é muito bem aceito” (PFA).

Com base nos relatos dos professores formadores, tem-se a ideia de que o PPC abre caminho para uma nova forma de identidade, permitindo que os futuros professores explorem o **uso da língua francesa e suas interações em diversas situações e contextos**. Torna-se professor através das interações com os alunos, assim como desempenhando o papel de um "ator", conforme afirmado por Zimmermann *et al* (2012). Além disso, é possível reconhecer que o PPC do curso em questão auxilia na preparação deste futuro professor de língua francesa para atuar em trabalhos em outros países, uma vez que, de acordo com os professores-formadores, os estudantes da instituição pesquisada têm oportunidades de emprego em países onde se fala francês.

É importante observar, nesses excertos, o quanto os PF ressaltam as diversas possibilidades de atuação do professor de francês. Será que se trata de respostas à ideia de que não há mercado de trabalho para alguém que se forma em francês, considerando que o ensino dessa língua não é obrigatório nas escolas, como mencionado na introdução sobre as (não)possibilidades de campo de estágio? E por que os professores em formação não veem essas tantas possibilidades de atuação que os professores formadores mencionam? Será que falta diálogo entre professores formadores e em formação inicial sobre esse mercado de trabalho? Enquanto professora de língua francesa há 20 anos, eu diria que sim.

Adicionalmente, para complementar as declarações já prestadas pelos professores-formadores A e B, o professor formador C oferece uma perspectiva mais aprofundada e detalhada sobre o PLE. Vamos explorar essas informações:

“Então, para mim, é de importância fundamental. E, no caso do **PLE**, eu tenho notado, cada vez mais, que **essa oportunidade para os alunos do curso de francês tem aberto portas, aberto canais**, né? De contato, sobretudo, com imigrantes refugiados haitianos, que **são falantes do crioulo e o do francês, e tendo a possibilidade de dar aulas para esse público**. Então, eu vejo que **é um caminho a mais, né, de formação**, onde ele vai poder se profissionalizar, se vier a ter

interesse de pesquisa, né? **Para poder ganhar um dinheirinho, além de professor de francês, né? Podendo também trabalhar com o professor de português.** Eu acho que você tem conhecimento que, cada vez mais, a imigração e o refúgio estão aumentando mundialmente, né? Então, as possibilidades de trabalho nessa área só fazem crescer, só fazem crescer”. (PFC);

“eu acho que **para os nossos alunos de francês é uma oportunidade única trabalhar com o PLE, né?”** (PFC);

“então tudo que a gente faz **no PLE e no PLAC, que é português como língua de acolhimento**, que é um nome que está sendo usado para o ensino de português para imigrantes e refugiados, né? Então, a UFU, ela está em ligação direta com o Acnur, né? Do Brasil, e nós temos uma parceria no ILEEL com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello, e aí, junto da Cátedra, a gente faz um trabalho com a ONG Refugiados UDI, que é, hoje, a ONG que tem condições, que trabalha só com assistencialismo, e por isso mesmo, ela, entre aspas, terceirizou a parte pedagógica do ensino da língua, né? Porque eles não têm conhecimento, eles não sabem fazer isso, então, eles fizeram uma parceria com a Cátedra, e a Cátedra fez uma parceria com o ILEEL, né? Então, **nós estamos responsáveis apenas pela parte pedagógica, pelo ensino mesmo da língua**” (PFC).

Portanto, entendo, a partir do que foi afirmado pelo PFC, a relevância de os professores de francês, durante sua formação inicial, terem a chance de lecionar português para estrangeiros, sobretudo ao lidar com imigrantes haitianos refugiados, que são falantes nativos do crioulo e do francês. Essa experiência transcende a simples prática docente, podendo se tornar uma jornada rica em aprendizados mútuos e empatia. Pois, ao interagir com alunos de origens tão diversas, o professor em formação é exposto a uma pluralidade cultural que enriquece seu repertório pessoal e profissional. Além disso, ao enfrentar o desafio de ensinar o português para falantes do crioulo e do francês, o professor aprimora suas abordagens pedagógicas, adaptando-as para atender às necessidades específicas de seus alunos, o que se torna um recurso inestimável em sua formação acadêmica.

A afirmação do professor formador C de que atuar como professor de português para estrangeiros poderia ser uma forma de "ganhar um dinheirinho" denota que trabalhar com o PLE serve também como uma oportunidade de trabalho, mesmo que esporádica. Pode até representar um mercado de trabalho não totalmente consolidado, mas é uma possibilidade de atuação do professor de francês. Isto surge como uma resposta, a meu ver, à percepção de escassez de mercado de trabalho na educação básica tradicional.

Entendo que o ensino de PLE, longe de ser meramente financeiro, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e para a construção da identidade profissional do futuro professor de francês. A prática em sala de aula, como mencionado anteriormente, é de grande importância para que a identidade profissional se fortaleça e se aprimore. Dessa forma, compreendo que a formação em PLE é uma importante possibilidade de atuação do licenciando. Isso reforça o papel estratégico da disciplina dentro do currículo do curso, não apenas de modo a oferecer uma fonte de renda extra aos licenciandos, mas como uma expansão do campo de trabalho e da identidade profissional do professor de francês.

Compreendo também que o professor desempenha um papel fundamental ao trabalhar com os imigrantes, contribuindo significativamente para o processo de acolhimento e inclusão dos refugiados. Isso ajuda a promover uma sociedade mais justa e solidária. Ademais, essa experiência humaniza o processo de aprendizagem, lembrando ao professor que o ensino vai muito além da transmissão de conhecimento; é também sobre transformação social e empoderamento de indivíduos. Portanto, oferecer a um professor de francês em formação inicial a chance de dar aulas de português para imigrantes refugiados haitianos não é apenas uma oportunidade de desenvolvimento profissional, mas também uma convocação para participar ativamente na construção de um mundo mais inclusivo e empático.

No entanto, é impossível não estabelecer certa conexão entre a promoção do ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) e uma escassez de oportunidades de emprego para professores de francês em Uberlândia. Será que enfatizar a formação em PLE poderia ser uma estratégia para expandir as perspectivas de carreira dos futuros professores de francês na região? Com isso, poderia a identidade do professor de francês, enquanto um profissional de língua estrangeira, não ser consolidada da forma desejada?

Considerando os relatos oferecidos pelos professores-formadores, emerge com clareza o propósito fundamental que norteia as suas práticas pedagógicas: a formação de profissionais qualificados, **a partir da vivência de múltiplas experiências docentes no Curso de Letras: francês**, incluindo na área de PLE ou PLA. Estes profissionais não devem apenas saber se expressar na LE que irão ensinar, mas também devem estar equipados com um leque amplo de habilidades teóricas robustas. Ademais, é imperativo

que tais profissionais sejam dotados de uma consciência crítica, possuindo um senso de responsabilidade e comprometimento aprimorado, que os destaque não apenas como professores de francês, mas como verdadeiros **agentes de transformação na sociedade**.

Além de compreender o impacto do PPC estudado na formação da identidade do profissional da língua francesa, de acordo com as percepções dos docentes participantes da pesquisa, também busquei compreender como eles percebem a formação dos futuros professores. Isso porque entendo que as percepções que esses docentes apresentam sobre a construção da IP do professor de francês podem ser influenciadas pelas percepções que eles têm sobre o que significa formar um professor de francês.

Trago inicialmente à discussão, os dizeres de PFB, que destaca um aspecto particularmente importante do ensino de francês, ao perceber a sala de aula não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também como um cenário animado para debates, questionamentos e para a introdução de elementos culturais. Essa perspectiva vai além do ensino tradicional de idiomas, promovendo uma imersão cultural que convida tanto professores quanto estudantes a uma jornada de descoberta conjunta. Além disso, o PFA e o PFB destacam a significativa responsabilidade que os futuros professores têm em suas mãos: a de promover e respeitar a cultura do outro e de entenderem que estão lidando com valores, identidade e diversidade ao se tornarem professores.

Essa percepção, para mim, demonstra uma compreensão da educação como uma ponte para a empatia intercultural, um meio pelo qual os estudantes são incentivados a reconhecer e valorizar a riqueza e diversidade das culturas presentes no estudo da língua francesa. O PFC enfatiza a importância de capacitar os professores para que se tornem mais autônomos, dotando-os de uma sólida base teórica para lidar com os desafios em sala de aula, tais como os questionamentos dos alunos. Adicionalmente, procura-se também inculcar neles a flexibilidade necessária para se adaptarem diariamente, à medida que descobrem o seu papel como professores de francês. Questões essas (e outras) podem ser confirmadas nos excertos a seguir:

“O que eu espero é **formar um profissional consciente, responsável**, o que eu entendo por isso? Alguém que é comprometido, que tem um **conhecimento linguístico teórico, mas que sobretudo saiba fazer isso**, que a gente sabe que tem gente que é um pesquisador nato e tem gente que é professor nato, então o difícil é você fazer um meio termo, na verdade. Então eu acho que é preciso mostrar para esse aluno que **ser professor é mais do que conhecer o idioma**. No nosso caso, da

língua francesa, é muito mais do que isso. Então eu acho que é preciso que ele entenda que ele está **sempre se colocando no lugar do outro**. (...) Então eu mostro pro aluno **a importância de ser professor**. Às vezes ele não tem essa dimensão toda, ele acha que ser professor é uma profissão e pronto. Mas não é bem assim, não é verdade? **Você está trabalhando com valores, com identidade, com diversidade**. (...) eu fico superfeliz quando eu tenho um aluno que não pensa numa **supremacia linguística**. Quando eu tenho um aluno que sabe entender que o **francês é global**, não está sendo realizado na França. Quando eu tenho um aluno que sabe bem entender da relação **colonizado colonizador** e sabe reagir a isso daí” (PFA);

“Mas eu acho que o espaço de sala de aula de língua, de língua francesa, ele é um espaço de questionamentos, de discussão, de você trazer um novo dado cultural, mas de uma perspectiva crítica. Então eu espero formar pessoas que sim, que **dominem as estruturas da língua estrangeira, que saibam transmitir, que tenham a didática**, mas que também entendam que elas **estão tocando uma cultura**, sabe, você está trazendo um **valor histórico**, você está trazendo outras pessoas, **as outras identidades para dentro de uma sala**. Então eu espero formar pessoas que sejam assim, que não entendam o **ensino de uma língua como algo só estrutural, mas que seja afetivo, que seja questionador**, que seja assim, que abra portas. Então eu quero, se você está indo para o mundo com portas muito abertas para você e para **ensinar de uma maneira muito mais ampla**, não precisa estar fechado só aquilo que você acha que tem de estrutural na língua. Então a minha vontade é essa, que as pessoas saiam assim, sempre com muitas perspectivas, muitas possibilidades, que leiam textos literários, que **transmitam cultura, culturas que não só a da França**, então... e eu tento levar conteúdos e agir dessa forma também, que não adianta nada eu querer. Então eu sempre atuo nesse sentido. Como a gente pode ser afetivo, transformador, plural? Essa é a minha missão” (PFB);

“Eu gostaria de **formar alunos mais autônomos**, eu sinto eles muito ainda dependentes do professor. Então, **eu almejo formar alunos autônomos, que tenham uma carga de conhecimento teórico mínimo para saber dentro de uma sala de aula se virar sozinho, quando surgirem questionamentos dos alunos**, mas também que sejam flexíveis para se descobrir no dia a dia, nessa identidade de ser professor, que ela não é construída num único dia, numa única aula. Isso é ao longo da nossa vida acadêmica, ao longo da nossa vida de professores. Então, eu gostaria de formar **professores mais flexíveis, mais autônomos** e mais, assim, **que tenham conhecimentos teóricos**, porque às vezes eu sinto que falta conhecimento teórico e eu tenho que estudar muito para dar uma aula e tal. Então, eu acho isso” (PFC).

As afirmações do PFA me remetem à visão de Rodrigues (2016) em relação à formação do professor de língua francesa. Essa visão aponta que a formação inicial do professor de línguas deve contemplar tanto a formação linguística e comunicativa quanto

a formação pedagógica e crítica. Acredito que isso decorra do fato de que ser professor de línguas envolve mais do que apenas dominar a língua e os conteúdos relacionados à área. Também requer habilidade para aplicar esse conhecimento de forma fundamentada teoricamente, além de refletir sobre as diversas maneiras de compartilhar esse conhecimento adquirido e sua função social como falante/professor de uma língua estrangeira. Como pontuado no capítulo 1, com base em Silva (2022), percebo que uma questão importante para o currículo é saber quais conhecimentos precisam ser ensinados. Questionamentos como “o que os alunos devem saber, ou melhor, o que eles ou elas devem se tornar? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (Silva, 2022, p. 14) podem guiar a construção do currículo e auxiliar seus elaboradores a definirem o tipo de professor que desejam formar, os conhecimentos necessários para que se forme certo tipo de professor e a perspectiva de formação que embasará as ações e práticas do curso de formação.

Após a análise das contribuições dos três professores-formadores, participantes desta pesquisa, torna-se evidente que os modelos de formação – técnica, reflexiva e crítica – encontram-se, segundo eles, integrados às suas práticas pedagógicas. Com base nas palavras dos PFA e PFC, é possível compreender uma perspectiva mais atualizada de formação, que não se restringe a uma formação tecnicista, ou seja, os professores formadores valorizam uma formação crítica. Essa visão sobre uma formação crítica transparece na entrevista quando o PFA afirma que busca incentivar os alunos a se colocarem no lugar do Outro, a pensar de forma independente e a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo sobre determinados assuntos. Uma abordagem crítica envolve, dentre outras questões, contemplar diversas perspectivas e pontos de vista, ao invés de simplesmente aceitar passivamente o que é apresentado, características inerentes a um ensino embasado na formação crítica, conforme defendido por Borelli e Pessoa (2011) e Oliveira (2013). Ao se privilegiar a criticidade e a reflexão dos futuros professores de francês, a sala de aula pode se transformar em um ambiente de aprendizado autônomo e inclusivo, possibilitando que os graduandos (e os professores formadores também, é importante frisar) analisem e questionem as condições sociais, econômicas e históricas de sua profissão.

Partindo para as declarações do PFB, entendo que ele, assim como o PFC, atribui valor às estruturas da língua estrangeira, o que se alinha à formação técnica, que se dedica

ao domínio dos conteúdos específicos da língua, como gramática, vocabulário e estruturas linguísticas e que deseja que os futuros professores de francês saibam transmitir esses conhecimentos de maneira clara e sucinta aos seus alunos. Tais afirmações estão em consonância com as considerações de Leffa (1988), as quais enfatizam a importância de um professor de línguas possuir habilidades linguísticas de alto nível para ser reconhecido como um profissional de excelência no seu campo e ser capaz de transmitir naturalidade no ensino da língua-alvo em sala de aula.

Não obstante, o PFB também reconhece a importância da dimensão cultural e identitária. Sua abordagem educacional transcenderia o simples ensino técnico da língua, buscando incorporar aspectos culturais, históricos e identitários no contexto do aprendizado. Desta maneira, refletir sobre o impacto desses elementos na trajetória educacional dos alunos permite-lhe adotar uma perspectiva mais ampla e contextualizada do idioma e da cultura francesa, trazendo à tona uma vivência de aprendizado mais significativa e profunda. Esta perspectiva é corroborada pelos argumentos apresentados por Block e Gray em sua obra de 2012, que destacam a emergência da formação reflexiva a partir do reconhecimento da influência dos contextos socioculturais na jornada de formação dos professores. Essa abordagem se ancora na ideia de que o conhecimento é social e culturalmente construído e deve ser contextualizado no ambiente específico de atuação do professor, valorizando as múltiplas camadas de significado que permeiam o processo educacional. As declarações do PFB encontram-se, portanto, em harmonia com os argumentos apresentados por Telles (2004), que enfatiza a importância da reflexão contínua na formação dos professores de línguas, desde o início até os estágios mais avançados de suas carreiras.

Além das percepções dos professores de língua francesa sobre o currículo do Curso de Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa e seus impactos na formação da identidade do futuro professor de Língua Francesa, considero relevante abordar os desafios que os professores formadores identificam e enfrentam no âmbito do Curso de Letras: Francês, objeto deste estudo. Tais obstáculos incluem a realidade pós-pandemia, a necessidade de dominar novas tecnologias, as dificuldades no trato com alunos com pouca autonomia, o desafio de motivar constantemente os graduandos para a docência, dentre outros. Esses cenários ficam claramente evidenciados nos trechos a seguir:

“a gente também saiu de um cenário bem desgastante, né? Então acho que a gente tem como desafio novo essa situação, **esse cenário pós-pandêmico**, isso eu já acho que **é um desafio de lidar com as novas tecnologias** também, a gente se atualizar. Então isso é, acho que quem é mais novo hoje vem com outras expectativas, outras perspectivas, **outros modos de estudar**. Que às vezes, assim, para nós, eu me formei no final de 2008, né? Terminei a faculdade. Então eu tinha lá um outro jeito de estudar, um outro jeito de ter acesso a conteúdos, de fixar, e eu acho que **um desafio hoje é me adequar a essas novas demandas**. E também, assim, as licenciaturas, eu acho que elas sempre foram, né? O elo mais fraco das instituições de ensino. Então são os cursos que muitas vezes não recebem tantos recursos, são os cursos que têm mais evasão, a gente não pode fechar os nossos olhos para isso, assim. Então como, **é um desafio, como manter essas pessoas interessadas num país onde não se valoriza a docência a se manterem e atuarem num curso de licenciatura?** Eu acho que isso é um trabalho constante.” (PFB);

“A dificuldade que eu vejo nem é com o currículo. A dificuldade que eu vejo, sobretudo atualmente, é o fato do curso **ser um curso noturno**. É essa a grande dificuldade, porque isso limita muito, **o seu aluno não pode estar envolvido**, por exemplo, **com muito**, por exemplo, o aluno não vai se envolver com o PIBID, porque por isso ele tem que largar de trabalhar, por exemplo. Então ele não vai fazer isso porque é uma bolsa e não é um salário, e é uma bolsa que tem um tempo determinado. Então isso é um complicador. Outro complicador é por exemplo, quando chega no estágio, nós temos duas disciplinas de estágio um e dois, que teoricamente seria no estágio um, o nosso aluno vai fazer observação de aula na Eseba e no estágio dois ele faz aqui na Celin. A Eseba só dá aula de manhã, de segunda a sexta. Então quer dizer, eu nem Nem sempre tenho esse aluno com essa disponibilidade para poder sair do trabalho e acompanhar a aula durante um semestre na Eseba, por exemplo, nem que seja duas vezes na semana. Isso é uma coisa complicada, na verdade, porque você sabe que existe algumas leis que amparam, mas na verdade ele vai ser despedido. O patrão não tem essa boa vontade. Então são esses os limites” (PFA);

“Então, **eu tenho sentido um pouco até de dificuldade em trabalhar com alunos autônomos**, porque eles estão dependentes da gente, sabe? Então, assim, eu acho que, na medida em que eu dou um pouco mais de liberdade para que eles elaborem os trabalhos deles, para que eles sejam, que eu esteja aberta para que eles possam, de alguma forma, desenvolver aí, se autodesenvolver, né, sem tanta, tanta minha, assim, orientação, eu acho que eu estou contribuindo um pouco, um pouco, né? Não perfeita eu não sou, tá? Mas eu vou tentar.” (PFC);

“Olha, **o primeiro desafio que eu encontro com você é que nós somos poucos professores**. Sendo poucos professores no curso, o que que acontece? Muitas das vezes os alunos têm, no mesmo semestre, aulas, né, as disciplinas, com o mesmo professor, duas, às vezes até três disciplinas no mesmo semestre. O francês é um grupo pequeno mesmo, né? Então, eu acho que isso é um desafio que a gente está tentando resolver, porque isso prejudica a formação dos alunos, de alguma forma, porque eles, né, e outra questão é isso também. Eles vão nos pegar como professores em vários momentos ao longo do curso, então

nós seremos professores deles em momentos diferentes, se não no mesmo semestre, em duas disciplinas, às vezes em dois semestres consecutivos, às vezes até em três. Eu também acho isso um desafio para nós professores e para eles como alunos. **Um outro desafio que eu acho, assim, somos um curso, os alunos são poucos, né?** Nós temos 15 vagas de entrada para alunos no vestibular, então somos poucos, né? No final, a gente chega com poucos alunos, chega com seis, com sete, oito, no máximo, né?” (PFC).

Dos desafios citados pelos professores-formadores me chama a atenção dois: 1) a necessidade de manter o interesse dos graduandos pela docência, especialmente em um país onde a profissão docente não é valorizada e 2) a preocupação que se tem em relação ao baixo número de alunos no Curso de Letras: francês, reflexo do problema de desvalorização da docência. O problema da desvalorização da docência no Brasil é um fator externo ao currículo do curso, mas que impacta diretamente na escolha profissional dos graduandos. Embora existam diferentes percepções e realidades em relação à valorização dos professores, é possível afirmar que, de modo geral, a profissão docente no Brasil enfrenta desafios e dificuldades que podem impactar a sua valorização, como salários considerados baixos em comparação a outras profissões de nível superior, o que pode desmotivar os graduandos para exercer a docência ao terminar a graduação; os professores frequentemente enfrentam uma carga horária extensa, juntamente com condições de trabalho precárias, falta de recursos e infraestrutura adequados, o que pode afetar a qualidade do ensino e o bem-estar dos profissionais. Ainda, a sociedade não reconhece devidamente a importância e o impacto do trabalho dos professores na formação das novas gerações, o que pode contribuir para a falta de valorização da profissão. É por essas razões que iniciativas e movimentos em defesa da valorização dos professores no Brasil são essenciais para encorajar uma educação de qualidade e o desenvolvimento social e cultural do país.

Como pontuei na fundamentação teórica ao discorrer sobre currículo, trata-se de um documento norteador que “é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (Silva, 2022, p.15). Sendo assim, conforme pontua Gonçalves, “o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (Gonçalves, 2012, p. 15). Ou seja, o currículo do Curso de Letras: francês reflete os interesses e concepções de um grupo de professores que participou de

sua elaboração, tendo em vista suas experiências na formação de professores de francês na referida instituição e características locais no que diz respeito às demandas governamentais, sociais e do mercado de trabalho que os levou a eleger conteúdos, temas, competências e a sugerir práticas pedagógicas de forma a concretizar as teorias. É perceptível o entusiasmo do PFA na entrevista ao falar do Curso de Letras: francês e sua satisfação em perceber que aquilo que idealizou em um documento está se efetivando na prática, quando ele avalia o tipo de professor que estão formando no curso.

A análise das entrevistas e do PPC revela que os professores formadores acreditam que o novo currículo do curso de Letras, com seus componentes curriculares e ênfase em aspectos didáticos, pedagógicos e linguísticos contribui significativamente para a formação da identidade profissional de docentes em língua francesa. As falas dos professores demonstram um compromisso com a formação de um profissional com domínio da língua francesa, habilidades de leitura e interpretação de textos, conhecimento da cultura francófona e capacidade de reflexão crítica sobre a prática docente. Esse é o profissional que os professores-formadores desejam formar. Um professor que não apenas abraça a noção de fluidez, mas que a abraça integralmente, uma vez que a formação proporcionada pelo PPC, ao direcionar seu enfoque para esses aspectos, busca capacitar o futuro professor com as competências e a mentalidade necessárias para este transitar de forma fluida e ágil, adaptando-se de maneira responsiva aos desafios e mudanças no campo profissional e na sociedade em geral.

Gostaria de enfatizar que esta tese descreve a identidade profissional (IP) não como algo fixo, mas sim como um processo em construção, flexível, inacabado, multifacetado e fragmentado, conforme discutido por diversos autores mencionados anteriormente. É um "eterno porvir", uma construção social influenciada por múltiplos fatores que interagem entre si. Mockler (2011) é citada, inclusive, por delinear o desenvolvimento da identidade do professor como um processo contínuo desde a formação inicial até o exercício da profissão, sempre atrelado às vivências em diversos contextos.

Dessa maneira, é importante não interpretar a lista de "identidades possibilidades pelo PPC", na Figura 6, como um conjunto rígido e completo de resultados finais que se espera alcançar com a formação e sim compreender que os elementos listados nessa figura (domínio da língua, conhecimentos pedagógicos, habilidades de pesquisa, engajamento

social, etc.) não são identidades completas e estanques, mas sim dimensões, aspectos ou contribuições que o currículo oferece para o processo contínuo e fluido de construção da identidade profissional docente. O currículo (prescrito e vivido) atua como um dos múltiplos fatores que influenciam essa construção identitária. Ele oferece o cenário e os elementos (disciplinas, projetos, experiências) que nutrem e moldam a identidade profissional, mas não a definem de forma definitiva. A identidade profissional é o resultado da interação desses elementos curriculares com a experiência pessoal do professor, o contexto profissional e o ambiente externo político. Portanto, a Figura 6 não pretende contradizer a ideia de fluidez, característica do conceito de identidade; ela descreve as contribuições e possibilidades que o PPC oferece para um processo de construção identitária que, por sua natureza, é dinâmico, contínuo e influenciado por uma complexa rede de fatores. É fundamental reconhecer que a fluidez está presente na maneira como o indivíduo (neste caso, o professor em formação) internaliza, negocia e transforma os elementos do currículo e outras vivências em sua própria identidade em constante evolução.

As falas dos professores formadores revelam um otimismo em relação ao PPC e à formação oferecida pelo curso. No entanto, é preciso levar em consideração as limitações do contexto institucional, como a falta de recursos, a evasão e as dificuldades de adaptação às novas demandas, mencionadas pelos próprios professores formadores e pelos professores em formação. Assim, será que o currículo e as práticas pedagógicas conseguem superar essas limitações e preparar os futuros professores para a realidade da sala de aula?

A construção da identidade docente, como observado, constitui um processo complexo, marcado de contradições e desafios. Nesse sentido, identifiquei a necessidade em reconhecer tais nuances e evitar uma visão idealizada da formação. As adversidades enfrentadas pelos professores formadores ao lidar com alunos de perfis diversos, bem como as distintas percepções dos estudantes acerca da relevância da literatura e da prática educativa evidenciam a complexidade desse processo.

Finalmente, vejo de grande relevância o diálogo entre professores formadores e professores em formação para a construção de um currículo mais crítico, reflexivo e conectado com as realidades do contexto brasileiro. Portanto, defendo a participação dos

futuros docentes na reformulação do PPC, garantindo que as suas vozes e perspectivas sejam consideradas.

Após concluir a análise das entrevistas com os três professores formadores participantes desta pesquisa, procederei agora à análise das entrevistas realizadas com os professores em formação inicial do curso de Letras: francês acerca de sua formação identitária no curso de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa.

3.3 Percepções dos professores em formação inicial acerca de sua formação e do currículo: experiência pessoal, contexto profissional e ambiente externo político na construção de sua identidade como docentes de língua francesa

Nesta seção, discuto as percepções dos futuros professores de língua francesa em relação à sua formação durante o curso e como o currículo influencia na construção de sua identidade como educadores dessa língua. Apresento e debato os resultados das entrevistas realizadas com seis estudantes do referido curso. Na intenção de preservar suas identidades, optei por denominá-los: Moisés, Iane, Carine, Vinícius, Samara e Enzo.

Com o intuito de tornar esta seção mais acessível, decidi dividi-la em três subseções, seguindo a abordagem de Mockler (2011). Segundo a autora, a formação da identidade profissional acontece na interseção de três domínios: experiência pessoal, contexto profissional e ambiente externo político.

3.3.1 A experiência pessoal na construção da IP do professor de francês

Para Mockler (2011), a experiência pessoal do professor inclui aspectos de suas vidas pessoais para além do contexto profissional mais imediato, os quais são influenciados por classe, raça e gênero. Esse domínio inclui interesses, hobbies e papéis que os professores desempenham fora do contexto profissional (por exemplo, enquanto pais, mães). Além disso, para a autora, as experiências que os professores vivenciaram enquanto alunos podem também impactar “a maneira como eles se veem e seu trabalho

como professores” (Mockler, 2011, p. 520). No quadro a seguir, apresento alguns relatos dos professores em formação sobre professores que tiveram no passado, em resposta à pergunta “Quando você lembra de seus professores anteriores à graduação, quais sentimentos ou imagens vêm em sua mente?”:

QUADRO 16: Experiências pessoais dos professores em formação e sua influência na IP

Enzo	“Minha professora de história, ela foi uma professora no ensino médio inteiro, ela era uma professora que ela era rígida, as provas delas não eram fáceis, os trabalhos, ela era bem exigente, só que ela conseguia mesclar um pouco ali as necessidades dentro de sala de aula, ela era rígida quando era necessário, ela dava uma abertura maior também quando era cabível naquele momento, então, se eu pudesse me espelhar em um professor, seria em uma professora como ela (...) ela é um exemplo de professora pra mim que eu gostaria de ser, de ser uma pessoa ali que consegue impor respeito dentro de sala de aula, consegue fazer a aula fluir, mas também consegue respeitar às vezes ali o limite do aluno, porque às vezes tem professor que não importa se o aluno está conseguindo absorver aquele conhecimento, se está conseguindo acompanhar o ritmo da aula, não era o caso dela, ela sempre respeitava o nosso limite, e ela fazia de tudo pra aula fluir ali da melhor forma possível.”
Samara	“Meu professor de redação, no caso. Eu acho que era a disciplina que eu mais sofria, mas ao mesmo tempo ele era brilhante. Nossa, ele era muito inteligente, escrevia muito bem, então também sempre foi uma inspiração pra mim.”
Iane	“Eu sou apaixonada pelos meus professores do ensino básico. Meu pai é professor, eu tenho muito respeito pela profissão e muito cuidado também. Principalmente o professor de português. É o que eu espero ser, em algum momento. Ela conseguiu fazer uma sala de 38 pessoas lerem Madame Bovary. Como se fosse nada, né? Ela fez, ela obrigou a gente a ler os clássicos do romance, né? Romance europeu, de gente branca, mas ela fez, ela conseguiu. E ela, sei lá, ela era meio mística, meio mágica. E ela falava essa literatura de um jeito que eu nunca tinha visto. Então, eu acho que é por isso.”
Vinícius	“A minha escolha pela história foi muito influenciada por professores que eu tive. E o cursinho foi muito importante, o professor de história que eu tive, que eu criei uma admiração pela disciplina da história muito por conta da influência dele. Isso tudo anterior à graduação. Aí eu decidi fazer história, porque eu vi que era uma coisa que eu gostava, que unia a leitura, a pesquisa, a investigação, a questão que envolve também a visão de mundo, o posicionamento diante das situações, dentro da realidade, que foi me atraindo. Não tive muito apoio da família no início, porque se você fala que quer ser professor, todo mundo fica preocupado, com a questão financeira. Mas foi muito importante para mim essa influência dos professores, a postura deles, o domínio do conteúdo, a didática, no sentido de expor a disciplina, a forma como se expõe, a capacidade de retórica, de convencimento deles, tudo me atraiu para esse mundo, para esse universo da docência”
Moisés	“Eu tenho alguns professores bem especiais, assim, que eu lembro só de coisa boa, né, agora tem outro que eu lembro de muita exigência, assim, muita cobrança, eu já tive alguns desentendimentos, assim, com alguns professores, não parece, né, mas, assim, principalmente no curso técnico (...) Eu acho que apoio e paciência, apoio e paciência, eu acho que são duas coisas que eu vou levar, assim, de uma professora em português específica, a senhora Dona Sonia, né, que ela era muito paciente, assim, quando a gente estava com dificuldade em alguma coisa, ela falava, não, vamos de novo, tudo, e, assim,

	ela tinha uma maneira de dominar a sala ali tudo, sabe, fazer todo mundo, parece que, se apoiar, sabe, então, mesmo que tivesse alguma voluntária mais adiantada, ela mostrava que era importante trabalhar em grupos, sabe, então, você estar dentro de uma sala é uma coisa, você fazê-la particular é outra, então, vamos ter paciência com todo mundo, cada um tem seu processo e tudo, né, então, acho que apoio e paciência são duas coisas, assim, que é especial, que eu acho que eu quero levar, assim, para a vida, eu acho que eu quero levar para a vida.”
Carine	“São sentimentos muito bons, um pouco de saudade desses professores. Eram professores que eu acho que eu posso descrever eles como muito dinâmicos, né? Você tem que ser muito dinâmico para ensinar a língua, então eram aulas muito didáticas, que conseguiam, assim, se aproximar bem do estudante, né? (...) tenho um professor em especial, foi um professor de cursinho, então não tive tantas aulas com ele (...) Mas ele era um professor que conseguiu trazer um pouco mais simplificar um pouco mais o conteúdo, ele era um professor voltado para cursinho, então ele chegou nessa aula e falou assim, ó, eu não quero ensinar gramática para vocês, a gente vai aprender a fazer a prova, então a gente toda semana vai trazer uma música que um aluno vai escolher, que o sorteado vai escolher, e aí a gente vai aprender palavras, então significado de palavras. E eu lembro de olhar para aquilo e pensar, gente, ele conseguiu trazer o conteúdo de uma maneira tão natural que eu esperava a semana inteira pela aula dele. Então isso me inspira muito, principalmente esses professores que conseguem se conectar.”

Fonte: Elaborado pela autora

Os relatos dos professores em formação, no quadro acima, evidenciam que as vivências individuais dos futuros professores desempenham um papel fundamental na formação de suas identidades profissionais como docentes de língua francesa, conforme a perspectiva de Mockler (2011). Observa-se nos relatos que os professores em formação se espelham em professores marcantes, lembrando daqueles que demonstraram apoio, paciência ou formas eficazes de se conectar com os alunos. Essas experiências servem como modelo e fonte de motivação. A vivência de aprender uma língua estrangeira, com todos os desafios e estratégias bem-sucedidas envolvidas, contribui de forma significativa para a compreensão dos futuros professores sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Acredito que essas narrativas ilustram como a IP é um processo subjetivo, influenciado pelas histórias de vida e pelas representações que os indivíduos constroem sobre o "ser professor". As experiências positivas contribuem para a construção de uma autoimagem positiva como futuro docente. Como já mencionado, a identidade profissional não é estática, mas está em constante desenvolvimento, sendo influenciada continuamente por novas experiências conforme defendido por autores como Silva (2000), Mockler (2011), Zimmermann *et al.* (2012), Gohier *et al.* (2019) e Tardif (2000). Esses autores ressaltam que a identidade profissional é dinâmica e se transforma continuamente em resposta a novas vivências e contextos. As experiências pessoais são,

portanto, a base inicial sobre a qual outras dimensões da IP serão construídas e negociadas.

Em suma, as narrativas dos professores em formação evidenciam a influência de suas experiências pessoais na construção de suas identidades profissionais como futuros docentes de língua francesa. A inspiração em professores que os marcaram, as próprias vivências no aprendizado de línguas e as motivações intrínsecas para escolher a profissão lançam as bases para suas concepções sobre o ensino e o papel do professor. Contudo, a identidade profissional não se limita ao âmbito pessoal, é também fortemente influenciada pelo contexto profissional em que esses futuros professores se inserem durante sua formação, o que será explorado na seção subsequente.

3.3.2 O contexto profissional na construção da IP do professor de francês

As experiências vivenciadas em seu contexto profissional moldam a IP do professor, segundo Mockler (2011). Nesse domínio são considerados histórias que caracterizam a carreira do professor e suas experiências de aprendizagem profissional. Ou seja, aspectos do contexto institucional em que o professor já atuou ou atua impactam a construção de sua identidade. Para a autora, “a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, é um elemento significativo dentro do domínio de contexto profissional (Mockler, 2011, p. 521) e são, assim, foco desta seção, em que exploro aspectos do curso de Letras que incidem na construção da IP dos futuros professores.

As experiências de aprendizagem profissional dos professores vão sendo adquiridas ao longo do curso de formação, o qual vai moldando as percepções dos professores sobre ensinar e aprender, sobre ser professor e suas concepções de língua. Borg (2003) defende que as experiências que os professores em formação vivenciam antes de se tornarem professores, ou seja, ainda enquanto alunos, bem como suas experiências durante o curso de formação e carreira docente moldam sua cognição e, portanto, incidem em sua construção identitária.

Considerando essa relação entre percepções e identidade, na entrevista, procurei identificar as percepções dos graduandos sobre o que é ser um professor de francês, sobre a língua francesa e sobre o curso de formação, que passo a explorar a seguir.

Para Mockler (2011), o entendimento acerca da identidade profissional do professor inclui pensar o que é ser professor. Sendo assim, no quadro a seguir, apresento as percepções dos professores em formação, participantes da pesquisa, sobre o que é ser um professor de línguas, as quais foram identificadas na entrevista:

QUADRO 17: Percepções dos professores em formação sobre o que é ser professor de línguas

Enzo	“Um professor de idiomas é alguém que vai expandir nosso conhecimento de cultura”.
Moisés	“É expandir horizontes, ter uma nova visão do mundo, é deixar as pessoas mais conectadas com o mundo”.
Iane	“Um professor de línguas, alguém que vai trazer repertório”. “É você conhecer uma língua, você conhece também quem fala aquela língua, como falar aquela língua, a questão do sotaque...Eu acho que o professor de línguas é isso, ele é alguém que vai te trazer repertório”.
Carine	“O professor de línguas é aquela pessoa que vai ensinar o outro a se comunicar. Eu quero ser uma pessoa que contribui para a comunicação entre as pessoas ajudar os meus alunos a se expressarem”.

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que os futuros professores de língua francesa veem o professor de francês como um **agente cultural que expande horizontes, promove a comunicação e conecta os alunos com o mundo francófono**. Essa visão destaca a importância de uma formação que vá além do ensino da língua, abrangendo aspectos culturais e comunicativos e, ainda, colaboram para o desenvolvimento de indivíduos conscientes e comprometidos, capazes de agir com responsabilidade e respeito numa sociedade multicultural.

Assim, após analisar as declarações dos futuros professores, percebo que, para eles, ser um professor de francês vai além de simplesmente ensinar gramática e aspectos linguísticos; envolve também a exploração de questões interculturais e o envolvimento social. Ou seja, o professor é reconhecido pelos graduandos como um facilitador que enriquece o processo de aprendizagem com variedade e conhecimento, contribuindo assim para a formação de comunicadores eficazes e culturalmente conscientes. Ainda, o professor é percebido pelos graduandos como um mediador, que auxilia os estudantes a se expressarem e a se conectarem com os demais. Essa visão promove uma educação que pode valorizar a expressão individual, a empatia e a interação social. Portanto, é essa a identidade que, conseqüentemente, os professores em formação procurarão construir ao longo do Curso de Letras.

A formação destes docentes revela a construção de **identidades singulares**, uma vez que cada um valoriza diferentes aspectos do que significa ser professor. Como seria

de esperar, a identidade do professor de língua francesa emerge através de uma **base acadêmica, interações significativas, habilidades sociais desenvolvidas** e um compromisso com uma **educação que promova mudanças positivas**. Estas ideias estão alinhadas com as perspectivas de Mockler (2011) e Zimmermann *et al.* (2012), que realçam que a identidade profissional engloba elementos tanto pessoais quanto sociais, conforme expresso pelos professores em formação. Contudo, é importante notar que, embora as identidades profissionais sejam influenciadas por diversos fatores que se desenvolvem ao longo do caminho e como também observado pelo PFA, o futuro professor molda sua própria identidade, cultivando um estilo único que não deve restringir-se a reproduzir modelos pré-estabelecidos. Na seção 3.3, o PFA declara: "Mas cada um irá construir a sua identidade porque cada um terá a sua própria trajetória". Concordo com este posicionamento, pois ele evidencia a compreensão de que a identidade profissional não constitui algo homogêneo, mas sim um processo individual e singular, moldado pela trajetória de cada professor.

No que diz respeito às percepções dos professores em formação sobre a língua francesa, percebo uma diversidade de opiniões que reflete não apenas as experiências pessoais de cada um com o idioma, mas também os diversos contextos culturais e educacionais nos quais estão inseridos. Além disso, as reflexões sobre a língua francesa revelam a importância que eles atribuem à cultura francófona, à didática das aulas e à relevância do francês em contextos sociais e profissionais. Essa análise das percepções dos graduandos sobre a língua francesa proporciona compreender como a língua francesa é vista e vivenciada no contexto do curso de Letras: francês. Em suma, busco compreender, afinal, que língua francesa é essa? para esses graduandos. Vamos analisar os seguintes excertos:

QUADRO 18: Percepções dos professores em formação sobre a língua francesa

Enzo	“Mas é interessante porque é uma língua que mantém o seu prestígio , né? É uma língua, assim, de certa forma, muito valorizada . É como se tivesse uma língua, assim... Existe uma representação de língua no sentido de chique, fina, elegante , alguma coisa assim, né? Mas não existe no nosso meio, um incentivo, alguma coisa que leve a língua francesa para os canais de comunicação”.
Vinícius	“ Tem um imaginário, né, de que francês é uma língua bonita de ser falada , né, assim, muito ligada a uma dimensão cultural, né, assim. Mas tem autores que falam isso”. “Eu acho que aí já tem também com relação ao francês uma visão até um pouco romântica , né. É uma língua sensual, uma língua bonita de ser falada ”.

	“Mas eu acho que o atrativo é esse, assim, o senso comum está mais ligado à cultura , à museus, à arte”.
Iane	“Por ser uma língua latina eu achei que ia ser mais fácil. Eu achei um pouco difícil gramaticalmente”.
Moisés	“Mas a língua francesa mesmo, ela que começa a estudar, aí você fala, nossa, que coisa interessante, né? É, a língua, né, que é poético , né?”. “Assim, aí eu levei primeiro um susto, assim, falei, nossa, parece que vai ser difícil”.
Samara	“É difícil, eu sentia muita dificuldade”. “Ela tem uma presença muito marcante , é uma língua de negócios , é uma língua que transborda interesse nas pessoas, no Brasil as pessoas também buscam aprender, fora a questão econômica, política, o poder que a França exerce em seus diversos departamentos , ela tem um destaque globalmente , assim, é uma das línguas mais marcantes, presente e procurada. É uma língua que vincula muito com essa ideia do romance , dos ideais que a gente tem de conhecer Paris. É isso”.

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nas afirmações dos graduandos, percebo que os professores em formação precisam construir uma identidade que concilie o prestígio cultural da língua francesa com a necessidade de comunicação intercultural.

Vejo que os professores em formação reconhecem que a língua francesa, no senso comum, está associada a características como "prestígio significativo", "elegância", "sofisticação" e "requinte". Essa percepção sugere que o professor de francês precisa reconhecer e valorizar o capital cultural associado à língua, explorando sua história, literatura e influência global. A pesquisa de Lages (2022) corrobora essa ideia ao mostrar como a língua francesa foi historicamente associada ao prestígio e à elite intelectual no Brasil. No entanto, é importante salientar que o PFA, um dos professores formadores entrevistados, reconhece a necessidade de desconstruir a noção de superioridade linguística. Para além da perspectiva idealizada da língua, ele valoriza seu papel no contexto mundial e sua relação com a diversidade cultural. A valorização da "cultura romântica" e da "imagem de Paris" é válida, mas deve ser complementada pela exploração das diversas culturas francófonas, conforme apontado pelo PFA.

Os relatos dos professores em formação acerca da língua francesa fizeram-me refletir sobre a minha trajetória na universidade. No início, não compreendia o valor da língua francesa, melhor dizendo, não tinha nenhuma visão romantizada da língua; para mim, era apenas mais um idioma estrangeiro. A minha introdução a ela deu-se no primeiro semestre, quando era uma disciplina obrigatória do curso de Letras. Logo após, fui morar na Bélgica (onde a LF não está claramente associada à cultura). Inicialmente, não a relacionava diretamente com palavras como "elegância" ou "chique", como é

comum. Contudo, ao longo da minha carreira, gradualmente comecei a perceber essa forte ligação em nosso país quando se trata do idioma francês. No entanto, opto por não restringir essa associação apenas ao aspecto cultural, pois é sabido que o francês abrange um universo muito mais amplo, como aponta a graduanda Samara na entrevista, ao enfatizar a importância do francês globalmente, nos negócios, na política e na economia.

É relevante mencionar que, dos 6 alunos entrevistados, 5 deles demonstram, nas entrevistas, a influência direta ou indireta de suas famílias em suas decisões de escolha pela carreira ou no desejo de aprender novas línguas²⁰. Isso enfatiza o papel significativo que o ambiente familiar desempenha na formação de decisões educacionais, incentivando os alunos a perseguirem seus sonhos. Vejamos os excertos organizados no quadro a seguir:

QUADRO 19: Influência da família nas decisões de carreira dos professores em formação

Moisés	“Foi mais por influência da família, sabe, que minha mãe é professora”.
Iane	“E minha mãe sempre tinha um incentivo muito grande dentro de casa, no aprendizado”; “Meu pai é professor, eu tenho muito respeito pela profissão e muito cuidado também”.
Carine	“Primeiro foi o contato familiar, né? Eu venho de uma família de professores”.
Vinícius	“A minha mãe é professora, tem outras professoras na família também... eu tenho uma postura um pouco professoral, ainda que eu não a exerça atualmente”.
Samara	“Eu tive contato um pouco com a língua francesa, com livros de ensino pequenininho, que a minha família tinha aqui, que a minha mãe chegou a estudar há um tempo, e a minha avó também tinha, mas eu nunca cheguei a aprender”; “Minha mãe fez pedagogia, professora-pedagoga”; “Minha avó era professora de história”.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dessas afirmações dos professores em formação, posso deduzir que a presença de professores na família parece ter um impacto significativo nas escolhas e na percepção dos professores em formação sobre a carreira docente. A tradição familiar de ser professor pode ter criado um ambiente que valoriza a educação. Vejo também que alguns professores em formação demonstram respeito pela profissão de professor, o que sugere que eles valorizam não apenas o papel de educadores, mas também a importância da educação em suas vidas. Desta forma, os dados mostram que as razões para cursar

²⁰ Para Mockler (2011), *career histories*, ou seja, a trajetória profissional dos professores, o que inclui os motivos de terem escolhido a profissão, impactam a constituição dos “eus profissionais” (*professional selves*) dos professores.

Letras: Francês são múltiplas, incluindo influências familiares, paixões pessoais, interesses acadêmicos e culturais.

Decidi traçar um panorama das motivações, percepções e aprendizados dos professores em formação, destacando como esses elementos se inter-relacionam na construção de suas identidades como professores de língua francesa. Segue o quadro com os motivos pelos quais os futuros professores quiseram cursar Letras: francês:

QUADRO 20: Motivos dos professores em formação em cursar Letras: Francês

Moisés	“Por influência da família”. “Inglês, já tinha conhecimento, e na hora que eu vi francês, falei, ah, pode ser uma coisa legal, aí escolhi”.
Iane	“O francês como segunda língua veio porque meu sonho era passar na Federal”. “Mas acabei me apaixonando”.
Carine	“Mas eu sempre gostei muito de literatura”. “eu acho que eu sempre fui uma leitora mesmo. E esse hábito de gostar muito de ler desenvolveu curiosidade a respeito de aprender outras línguas”. “Ser professora universitária”. “Desenvolver pesquisa”.
Vinícius	“E o francês é uma língua que eu gosto de ouvir, gosto de acompanhar, até pela minha formação, a política francesa”. “Decidi por fazer o curso francês nessa expectativa de poder ler, pelo menos ler fluentemente em francês”.
Samara	“eu tive contato um pouco com a língua francesa, com livros de ensino pequeninha, que a minha família tinha aqui, que a minha mãe chegou a estudar há um tempo, e a minha avó também tinha, mas eu nunca cheguei a aprender. Então, sempre foi um sonho, assim, é uma língua que eu tenho como um carinho, assim, de infância.”
Enzo	“Quando eu cheguei no final do meu curso de inglês, eu já queria começar uma outra língua”.

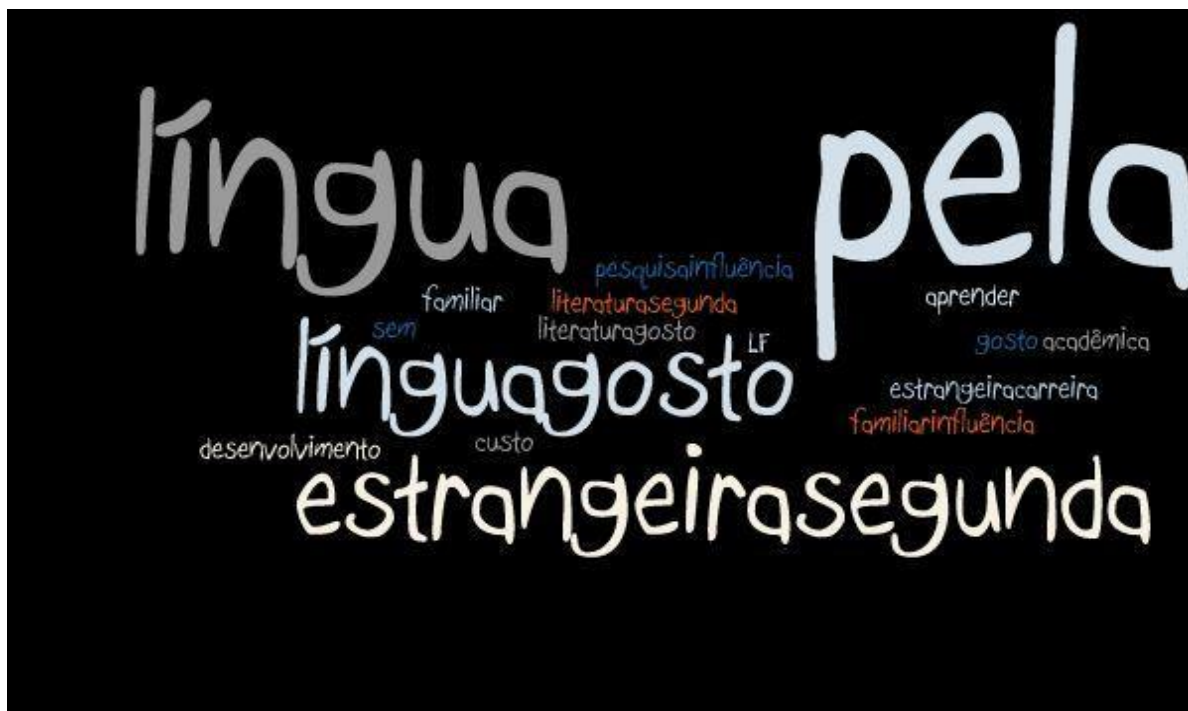
Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos dados revela a existência de sete motivações distintas, as quais se entrelaçam e demonstram a complexidade das expectativas e aspirações que impulsionam os estudantes a se dedicarem ao estudo da língua francesa. Essas motivações são marcadas por um apreço pela língua francesa e pela literatura francófonas, além da cultura que as envolve e por influência familiar que emerge como um fator crucial na decisão de cinco professores em formação. A presença de professores na família, o incentivo ao aprendizado de línguas e o contato precoce com o francês despertam o interesse pela área e moldam a identidade do docente em formação.

Em síntese, as sete motivações identificadas (gosto pela língua; gosto pela literatura; segunda língua estrangeira; carreira acadêmica; desenvolvimento de pesquisa; influência familiar e aprender a LF sem custo) demonstram que a decisão de cursar Letras:

Francês não se limita à aquisição de habilidades linguísticas, mas envolve uma busca por significado, conexão cultural e desenvolvimento pessoal. Apresento tais motivações na figura que se segue:

FIGURA 7: Motivações dos professores em formação em estudar a LF



Fonte: Elaborado pela autora

A escolha de um curso superior é frequentemente moldada por uma combinação de interesses pessoais, motivações profissionais e a busca por um futuro satisfatório. No caso dos alunos de Letras: francês, as razões que os levam a optar por essa formação são diversas e refletem tanto uma paixão pela língua e cultura francófonas. Entre os seis (6) alunos participantes da pesquisa, destaca-se o desejo de se tornarem professores expressado apenas por Samara, Carine e Moisés, assunto esse que explorarei melhor a seguir. A língua francesa, com sua história e influência global, é vista por esses estudantes não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas também como um meio de acesso a um vasto patrimônio cultural e intelectual. Além disso, as percepções que os alunos têm sobre o PPC do curso de Letras: Francês são fundamentais para entender sua experiência acadêmica. Eles expressam opiniões sobre a relevância dos conteúdos abordados, a metodologia de ensino e a integração entre teoria e prática, aspectos que desempenham um papel primordial em sua formação. Essas reflexões indicam o engajamento crítico dos

estudantes com o que estão aprendendo e também revelam suas expectativas em relação à formação que recebem.

Os relatos dos docentes em formação salientam que a opção pela língua francesa pode transcender a mera utilidade linguística. Alguns professores em formação demonstram como a escolha de explorar um novo idioma e cultura pode ir muito além. Para eles, o curso de Letras: Francês pode servir como uma forma de promover a valorização da diversidade linguística e cultural, e não apenas como uma questão de oportunidades no mercado de trabalho. Embora o desejo de se envolver no ensino e aprendizagem da língua francesa possa ultrapassar o objetivo pragmático e se tornar uma jornada de descoberta e crescimento, é importante refletir se a falta de entusiasmo de alguns licenciandos em seguir a carreira docente é influenciada pela ausência de oportunidades de trabalho promissoras. Possivelmente, eles têm consciência da realidade do mercado, apesar das afirmações contrárias dos professores formadores.

Durante as entrevistas realizadas, ficou evidente as percepções dos alunos participantes acerca das contribuições do currículo do Curso de Letras: Francês para suas formações acadêmicas. Os estudantes destacaram aspectos fundamentais para seu desenvolvimento, como a relevância da **formação linguística**, a importância da **formação literária**, da **formação pedagógica** e, ainda, da **formação crítica**. Mockler (2011) destaca o papel das experiências no contexto educacional na construção da identidade docente. A autora argumenta que as vivências e os aprendizados no ambiente profissional moldam as crenças, os valores e as práticas dos professores, influenciando a forma como se percebem e se posicionam como profissionais. Neste contexto, a análise das percepções dos professores em formação sobre o curso permite explorar como as experiências proporcionadas pelo currículo, como a participação em disciplinas específicas, o contato com diferentes abordagens pedagógicas e as oportunidades de prática docente influenciam suas trajetórias acadêmicas e profissionais, e como eles percebem a importância dessas experiências na construção de competências necessárias para a prática docente. Além disso, os relatos dos professores em formação permitem identificar os desafios que eles experienciam no curso e possíveis reformulações que o currículo poderia abarcar para se sentirem mais preparados como professores. Vamos observar mais detalhadamente:

QUADRO 21: Perspectivas dos professores em formação sobre os impactos do Curso de Letras: francês na formação docente

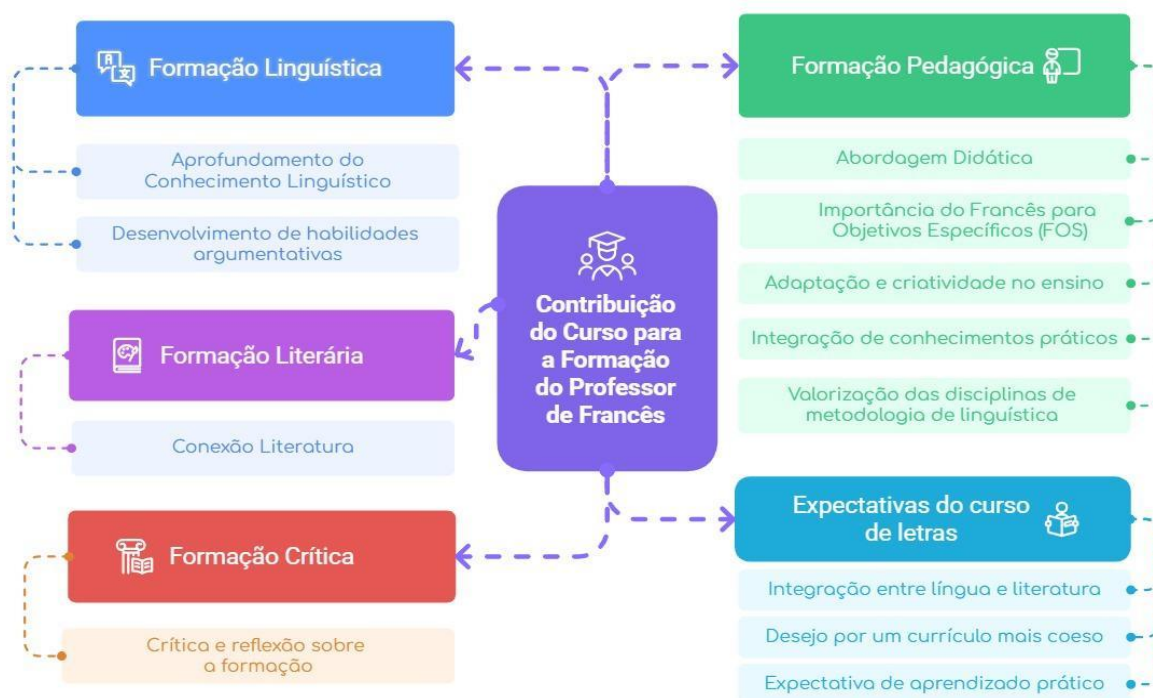
Carine	<p>“Entrando num curso de letras, a gente aprende a língua de uma maneira muito mais aprofundada. Então, eu tive o contato ali desde o latim para poder entrar no francês mesmo. E também esse contato com a própria literatura”.</p> <p>“O professor argumenta o tempo todo, né? Então, eu acredito que esses elementos, né? Eles são elementos que vão contribuir muito lá na frente quando eu for uma profissional, uma professora”.</p> <p>“Estou aprendendo desde a língua até a questão da didática que eu vou aprender agora”.</p> <p>“Eu gostaria de ter mais contato com o francês mesmo no começo do curso deveria ter um pouco mais de disciplina voltadas para isso, né?”</p>
Moisés	<p>“Então, aí não foi algo que foi muito despertado ao longo do curso, sabe. Acho que eu tenho voltado para a literatura, então é o que acho assim”.</p> <p>“Talvez seguir nessa área, ser professor de literatura também é algo que me interessa e tudo”.</p> <p>“Contato direto com a língua francesa ali, assim, então as aulas que a gente tem falado em francês sempre é algo que ajuda muito, assim, a gente ver não só na teoria, mas praticar também”.</p> <p>“O contato com a experiência dos outros alunos, né, a disciplina possibilitando o encontro de todos os alunos ali, e cada um falando sobre suas próprias experiências, principalmente quando a gente fala da parte racial mesmo, e você vê uma pessoa falando como que ela se sentiu, a mulher ali, por exemplo, que no livro didático não tinha representação, assim, dela, sabe?”.</p>
Enzo	<p>“Vi que a gente vai ter disciplina de metodologia de pesquisa, vai ter linguística aplicada, eu acredito que agora que a gente tá afunilando um pouquinho mais o curso, a gente tá começando a ver disciplinas que vão agregar um pouco mais a nossa formação enquanto professor. Porque eu acho interessante a gente ter disciplinas que são focadas no aprendizado e no desenvolvimento da língua francesa”.</p> <p>“Eu vou começar o quinto período agora e, até o momento, a única disciplina que eu sinto que realmente me fez ter uma experiência em sala de aula foi a disciplina que eu tive do passado, no quarto período, de didática geral. E, assim, eu acho que como é um curso de licenciatura, isso poderia ter sido visto antes”.</p>
Samara	<p>“eu acredito que essa parte de entender as metodologias, entender a história do ensino, também ter um pouco mais de senso crítico do ensino da língua francesa”.</p> <p>“Apesar da gente ter francês até o último período da faculdade, é só uma vez na semana. Então, eu senti bastante dificuldade”.</p> <p>“A parte da literatura fica muito defasada, porque você ainda tá tendo que entender a língua, e ao mesmo tempo ele já, quando você vai ingressar pra estudar as disciplinas de literatura, você tá tentando entender a língua e ao mesmo tempo já tem que fazer a leitura de textos complexos, artigos, também, francês, que são temáticas mais pontuais, que são complexas também, e em língua francesa fica ainda mais difícil”.</p> <p>“No sentido das disciplinas que orbitam nessa questão da minha formação, das metodologias e do meu entendimento, como eu falei de morfologia e sintaxe, e do entendimento da própria língua, elas realmente contribuíram muito pra minha formação, porque eu acredito que eu desenvolvi um pensamento mais crítico, tanto pra ensinar e também muito para ensinar pros meus alunos, principalmente porque eu vou fazendo adaptações. Então, o FOS foi uma oportunidade incrível de poder aplicar francês com objetivos específicos”.</p>

Iane	<p>“o que contribui muito para a minha formação é o conteúdo, a didática de muitos professores e o multiculturalismo, a vantagem que o curso tem de não ficar preso em um lugar só e de me ensinar coisas que eu não pensaria em aprender”.</p> <p>“Acho que a gente vê de uma outra perspectiva a francofonia. É um termo que a gente discute bastante. A quantidade de possibilidades que tem de falar francês. Acho que contribui muito, sim”.</p>
------	---

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise destes excertos, procedi à organização das falas dos professores em formação, categorizando-as por temas específicos. O objetivo principal desta abordagem foi o de elucidar as diversas percepções dos professores em formação acerca da contribuição que o currículo do Curso de Letras: francês está fornecendo para o enriquecimento de suas formações enquanto futuros docentes.

FIGURA 8: Contribuições do Curso de Letras: francês para a formação do docente em LF



Fonte: Elaborado pela autora

Com base nos temas destacados na tabela provenientes dos excertos do quadro 15, compreendo que os temas abordados incluem uma preocupação dos professores com a formação linguística, literária, pedagógica e crítica. No entanto, também é evidente que desafios e expectativas são discutidos pelos professores em formação.

Assim, a importância atribuída à formação linguística, ou seja, ao aprimoramento da língua francesa, mencionada por cinco dos seis alunos entrevistados, a meu ver, se

deve ao fato de alguns professores em formação acreditarem que é fundamental que um professor de língua **desenvolva habilidades linguísticas** para ser considerado um profissional apto a ensinar a língua-alvo. Nesse sentido, parece-me que o PPC do curso de Letras: Francês, por meio de diversas estratégias e disciplinas como "Língua Francesa I, II, III e IV" e "Compreensão e Expressão Oral em Língua Francesa", busca imergir os alunos no idioma francês e criar um ambiente favorável ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Além disso, as discussões em sala de aula conduzidas exclusivamente em francês, conforme destacado pelo Professor Formador A (PFA), evidenciam a importância atribuída ao uso do idioma alvo como instrumento para aprendizagem e construção de conhecimento, o que pode contribuir significativamente para a formação da identidade do futuro professor de língua.

Em relação à importância da formação literária, percebo que o contato com a **literatura enriquece a formação**, de acordo com alguns professores em formação. Compreendo que essa abordagem pode proporcionar uma compreensão mais profunda do francês, sugerindo que o estudo da Literatura Francesa é uma via não apenas para aprimorar a comunicação, mas também para explorar a cultura e a história relacionadas a ela, elementos que podem ser aproveitados em atividades em sala de aula. O PPC do curso em questão entende, igualmente, a literatura como uma ferramenta essencial para a exploração da cultura e da história francesa, o que amplia a visão dos professores em formação sobre a língua e sua complexidade. As disciplinas de literatura, como "Literatura Francesa: O conto e a fábula" e "Literatura Francesa: O romance I", conforme o PPC, exploram obras literárias de diferentes períodos históricos, proporcionando aos professores em formação um panorama abrangente da evolução da língua e da cultura francesas.

Ademais, disciplinas como "Literatura francófona: América do Norte e Antilhas" e "Literatura Francófona: África" exploram a diversidade cultural da francofonia por meio da literatura, apresentando aos professores em formação obras de autores de diferentes países e contextos. Alguns professores formadores também reconhecem a relevância da literatura na formação do professor de francês. Tanto o PFB quanto o PFC enfatizam a necessidade de aprimoramento no estudo da literatura, recomendando a inclusão de disciplinas preparatórias para garantir que os alunos estejam adequadamente preparados para lidar com textos em francês.

Ao analisar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas mencionadas pelos professores formadores e em formação não fica evidente como no curso se

contempla a temática da decolonialidade e justiça social. A reflexão crítica sobre a história da colonização francesa e as dinâmicas de poder com os países francófonos é fundamental. Apesar de alguns professores mencionarem essa relevância, não fica claro como tais questões são abordadas no curso. É inegável que a exploração da francofonia proporciona ao futuro professor a oportunidade de ampliar seu repertório cultural, linguístico e histórico. No entanto, é crucial também dar voz e espaço às experiências dos países outrora colonizados, a fim de questionar a hegemonia cultural europeia. Essa abordagem possibilita a construção de uma identidade docente mais crítica e consciente das relações de poder presentes no contexto do ensino de línguas, mesmo que não esteja claramente refletida no PPC do curso.

Levanto a reflexão sobre a possível ligação, para esse grupo, entre a atuação como professor de Língua Francesa e a representação cultural intrínseca a esse idioma. Será que, para esses graduandos, a identidade de um educador de francês deve estar intimamente ligada a essa esfera cultural, uma vez que há uma percepção difundida que associa a língua francesa à literatura e, por conseguinte, à cultura, como evidenciado na seção 1.4 e, por isso sentem a necessidade de uma formação literária sólida? Ou essa ligação é uma imposição do mercado de trabalho, que pode estar limitando as opções para tais professores, resultando em uma formação que não abrange outras áreas de atuação, como o ensino de língua em contextos mais amplos, como a comunicação, a tradução ou a educação bilíngue? A questão se amplia quando um entrevistado expressa o desejo de lecionar literatura, levando-me a questionar: onde seria possível encontrar uma oportunidade para um professor especializado em literatura francesa dentro do sistema educacional? No Ensino superior?

Há uma expectativa de que o curso de Letras: Francês não só ensine o idioma, mas também prepare os alunos para a carreira de professor. A menção à didática pode indicar que eles reconhecem a **necessidade de se preparar pedagogicamente**, além de possuir conhecimentos linguísticos e literários. Essa percepção revela uma visão abrangente da formação de professores, em que o domínio do idioma deve ser complementado por estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem dos alunos da LF. Muitos gostariam de ver uma maior ênfase nessas áreas desde o início do curso, um desejo compartilhado pela maioria dos futuros professores, o que indica um consenso sobre a importância das disciplinas pedagógicas para uma formação de qualidade.

Entendo que os estudantes buscam experiências de aprendizado que se transformem em habilidades práticas, para se sentirem mais preparados para os desafios

da sala de aula. Assim, percebo que o PPC, por sua vez, busca atender a essa demanda por meio de diferentes componentes curriculares e abordagens que visam integrar a teoria à prática e preparar os professores em formação para os desafios da docência. Disciplinas como "Didática Geral", "Linguística Aplicada - Línguas Estrangeiras", "Metodologia de Ensino de Língua Francesa" e "Metodologia de Ensino de Francês com Objetivos Específicos - FOS", conforme o PPC, abordam conceitos e teorias pedagógicas, preparando os professores em formação para o planejamento de aulas, a escolha de materiais didáticos e a avaliação da aprendizagem. Já as disciplinas de "Estágio Supervisionado de Língua Francesa I e II" e "Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC)", de acordo com o PPC, permitem que os futuros docentes apliquem os conhecimentos adquiridos em sala de aula em situações reais de ensino, sob a supervisão de professores experientes. Essa experiência prática, a meu ver, contribui para a construção de uma identidade docente, complementando a formação teórica com a vivência dos desafios e das recompensas da docência.

A relevância da prática na construção da identidade docente é sustentada por Zimmermann *et al.* (2012), os quais argumentam que a identidade profissional é moldada através da participação do indivíduo em diversas práticas e do enfrentamento dos desafios da profissão. A prática possibilita que o professor em formação incorpore conhecimentos, atitudes e estratégias de ensino, assimilando o verdadeiro significado de "ser professor". Segundo Tardif (2000), a identidade docente é amplamente construída com base na experiência prática e na interação com colegas professores. Como professora de francês, acredito que a confiança e habilidade necessárias para liderar uma sala de aula são adquiridas através da prática diária com os alunos e no contexto educacional mais abrangente. Naturalmente, as disciplinas pedagógicas desempenham um papel importante na nossa preparação.

Alguns professores em formação, na entrevista, expressam uma sensação de que a formação até o momento em que se encontram no curso não tem sido suficiente para suas futuras carreiras. Transparece, assim, certo descontentamento em relação ao currículo. As falas de Samara e Enzo, quando afirmam sentir falta de mais contato com a língua francesa no início do curso e de disciplinas que os preparem para a prática docente, ilustram essa lacuna que sentem em sua formação. Apenas um, dentre eles, afirma já sentir-se preparado para sua futura atuação como docente, apesar de reconhecer que ainda há espaço para melhorias. Diversos professores em formação manifestam um desejo de aperfeiçoamento contínuo. A noção de que "tem muita coisa para melhorar" revela que

possuem consciência das lacunas na formação e parecem empenhados em buscar formas de superá-las, o que indica um comprometimento com seu desenvolvimento profissional.

Em suma, por meio de suas declarações, os professores em formação percebem aspectos positivos em sua formação que, certamente, estão contribuindo para a construção de sua IP, como conhecimento linguístico e cultural adquiridos no curso de formação, bem como a importância das metodologias de ensino abordadas. No entanto, também percebem áreas que poderiam ser aprimoradas, como a necessidade de uma maior ênfase em práticas pedagógicas desde os primeiros períodos de formação. Essas reflexões dos alunos não apenas evidenciam seu engajamento com o processo educativo, mas também destacam suas expectativas ou frustrações em relação à formação docente, contribuindo para um diálogo mais amplo sobre a relevância de conteúdos e disciplinas do curso na preparação de futuros professores de língua francesa.

A formação da identidade docente ao longo da graduação se constitui um processo dinâmico e plural, ao mesmo tempo singular, permeado por experiências pessoais, interações com professores e a assimilação de conhecimentos teóricos e práticos. No entanto, destaco a importância em considerar também as tensões, contradições e conflitos que podem surgir nesse processo. As expectativas dos professores formadores, as demandas do mercado de trabalho e as próprias experiências dos alunos podem gerar dilemas e desafios na construção da identidade docente no Curso de Letras: francês.

Embora os professores em formação demonstrem entusiasmo e aspirações elevadas sobre a profissão docente, surge a reflexão se tais concepções não estão excessivamente idealizadas, distantes das realidades e desafios do sistema educacional brasileiro. Tanto os próprios professores em formação, quanto os formadores destacam os obstáculos da profissão, como a escassez de recursos, a evasão escolar, as dificuldades de adaptação às novas demandas e a complexidade de lidar com alunos que não se enquadram no perfil idealizado. Além disso, ecoam pelos corredores comentários dos estudantes do curso, compartilhando preocupações de que a licenciatura em língua francesa poderá ser descontinuada em breve, devido à insuficiência de alunos interessados, o que gera desmotivação. Vejamos o relato de Vinícius:

Eu acho que o francês é uma língua...ou ela é colocada no pedestal, ou ela é meio o patinho feio ali do Instituto de Letras, que são as menores turmas. E a gente vai ouvindo muita reclamação, assim, de corredores, de veteranos. Falaram, por exemplo, que o curso foi quase fechado, porque não tinha muitos alunos, né? E uns falaram que essa separação do currículo foi ruim, porque fez a turma ficar mais enxuta, né? E aí não

teria alunos suficientes para justificar a existência do curso. Então, tem uns professores que... Você vê ali que estão mais empenhados em trazer um estímulo, né? Para a gente continuar fazendo, que eu acho que também tem uma questão de evasão, que é uma questão séria, né?

Portanto, reafirmo a importância da pesquisa para a compreensão da complexidade da formação da identidade docente no curso de Letras: Francês. Entendo que há a necessidade de aprofundar a discussão sobre a decolonialidade no ensino de línguas estrangeiras, considerando nosso contexto brasileiro e nossa herança colonial. Insisto na construção de um currículo mais crítico e emancipatório, que prepare, de maneira mais sólida, os futuros professores para atuar como agentes de transformação social, promovendo a justiça social e a valorização da diversidade cultural.

3.3.3 Os impactos do ambiente externo político na construção da IP do professor de francês

Um outro domínio que Mockler (2011, p. 521) ressalta que pode incidir na identidade do professor é aquele que abrange o ambiente externo político, englobando

os discursos, atitudes e entendimentos em torno da educação, que existem fora da esfera da educação, experienciados pelos professores amplamente através da mídia, mas também pelo desenvolvimento de políticas governamentais relacionadas ao trabalho do professor e às formas pelas quais as ideologias políticas impactam seu trabalho como resultado de políticas governamentais²¹.

As transformações na educação, impulsionadas por mudanças econômicas e pela globalização, têm um impacto direto tanto na formação de professores quanto no conteúdo dos cursos, como ressaltado por Maués (2003). A universidade, por meio de seus currículos, perpetua tradições, rituais e formas de pensamento que espelham ideologias e políticas públicas. A seleção dos conteúdos presentes nos currículos é influenciada por processos socioculturais dentro do meio acadêmico e por diretrizes políticas. Por exemplo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

²¹ Texto original: “The domain of the external political environment comprises the discourses, attitudes and understandings surrounding education that exist external to the profession, experienced by teachers largely through the media, but also through the development of government policy which relates to their work and the ways in which political ideology impacts upon their work as a result of government policy.”

(Brasil, 2006), citada anteriormente, impactaram a área de ensino de línguas ao introduzirem abordagens críticas nas aulas de língua estrangeira, abordagens essas que, por sua vez, impactaram tanto a formação docente quanto a exploração de temas como letramento crítico e justiça social nos currículos dos cursos de formação, conforme ressaltado por Mattos, Jucá e Jorge (2019).

Vale ressaltar que a introdução do ensino da língua francesa no sistema educacional brasileiro ao longo do século XIX foi motivada por sua relevância política e cultural. A criação de cátedras de francês e a exigência do domínio da língua para admissão em cursos universitários evidenciam a influência do contexto político na promoção desse idioma e na formação de professores, como apontado por Lages (2022). Mockler (2011) destaca que os professores tendem a perceber o ambiente político externo, em grande medida, por meio dos veículos de comunicação. Dessa forma, a cobertura midiática sobre questões educacionais, a representação dos profissionais da educação em filmes e séries e os debates públicos relacionados a temas educativos podem moldar a autopercepção e a posição dos professores na sociedade.

Na sociedade brasileira, a figura do professor é frequentemente vista com uma mistura de respeito e desvalorização. Por um lado, há reconhecimento da importância do papel do professor na formação de cidadãos e na construção do conhecimento. Professores são frequentemente elogiados por sua dedicação e esforço em educar as novas gerações, especialmente em contextos permeados por dificuldades sociais e econômicas. Tem-se, assim, o mito do professor-herói, que se envolve com a docência atendendo a um chamado, por vocação. Por outro lado, a profissão enfrenta desafios significativos, como baixos salários, falta de recursos e condições de trabalho precárias. Essas questões podem levar a uma percepção por parte dos professores em formação de que ser professor não compensa, já que se trata de uma carreira desvalorizada, o que afeta a motivação e a autoestima dos futuros profissionais da educação.

Além disso, a mídia e o debate público muitas vezes destacam a luta dos professores por melhores condições de trabalho e valorização, bem como os desafios enfrentados nas salas de aula, como a falta de respeito dos alunos e a pressão por resultados. É por isso que, ser professor no Brasil, é visto como uma vocação que exige paixão e comprometimento, mas que também é marcada por dificuldades que refletem a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional e na valorização do trabalho docente.

Ao indagar os professores de francês em formação acerca dos motivos que os influenciaram a escolher lecionar a língua francesa, apenas dois (2) manifestaram um forte desejo de seguir a carreira docente, e um terceiro demonstrou certa ambiguidade em sua resposta, mesmo já exercendo tal função. Um outro participante expressou interesse em ensinar português como língua estrangeira, e os dois últimos afirmaram não ter intenção de se tornarem professores de francês. Essa situação levanta questionamentos em relação às motivações dos professores em formação que optam por cursar uma licenciatura em francês, sem apresentar um real interesse em seguir carreira como docentes. Será que a escolha desse curso se deve unicamente ao gosto pela língua ou será que a falta de entusiasmo de alguns é influenciada pelo cenário do mercado de trabalho, possivelmente devido à ausência de oportunidades de trabalho promissoras? A fim de melhor compreendermos as respostas apresentadas no quadro a seguir, trago a pergunta dirigida aos professores em formação durante a entrevista: “Você quer ser professor?” Agora, vamos analisar os excertos:

QUADRO 22: Perspectivas dos professores em formação sobre a escolha pela licenciatura em francês

Iane	“ Não é o meu objetivo final , mas é uma coisa que eu penso como medida a curto prazo. Eu tenho mais interesse em dar português como segunda língua”.
Enzo	“ Não é uma prioridade para mim querer ser professor”.
Carine	“ Eu quero ser professora”.
Vinícius	“ Eu não tenho ainda essa intenção . Pra te falar a verdade, eu nem tenho uma perspectiva de formar, porque eu tô tocando porque eu tô gostando de aprender. Mas eu queria o básico, assim, pro doutorado”.
Moisés	“Então, eu estou no final do curso, sabe, só que acho que sim ”
Samara	“ Sim . Eu já sou professora de francês há um ano e nove meses”.

Fonte: Elaborado pela autora

As declarações dos professores em formação sobre a escolha pela licenciatura em francês revelam uma expectativa em relação à carreira docente e percepções sobre o curso de Letras: francês. Percebo que fatores como interesse pela língua e cultura francesa, pesquisa acadêmica e oportunidades no mercado de trabalho também influenciam suas decisões. O interesse em ensinar português como segunda língua é confirmado exclusivamente por Iane, embora o curso coloque grande ênfase no ensino de PLE e conforme ressaltado pelos professores formadores A, B e C. Enfim, são declarações que

evidenciam que a escolha pela licenciatura em francês não se limita ao desejo de ser professor, mas entendo que essa identidade pode ser construída ao longo do curso.

Contudo, a percepção dos professores em formação sobre as possibilidades de atuação no mercado de trabalho ao concluírem a graduação diverge, em certa medida, daquela apresentada pelos professores formadores, no sentido de ser menos abrangente, o que levanta a questão sobre quais fatores contribuem para essa discrepância. Ou seja, na entrevista, os professores formadores comentam sobre diversas possibilidades de atuação dos graduandos ao concluírem o Curso de Letras: francês, possibilidades essas que não parecem ser vislumbradas pelos professores em formação.

Na entrevista, os professores formadores A, B e C enfatizam a variedade de áreas de atuação para o profissional com formação em Letras: Francês, incluindo pesquisa acadêmica, ensino de português como língua estrangeira (PLE), tradução e trabalho em empresas com relações internacionais. Eles destacam a importância de uma formação completa, que englobe conhecimentos linguísticos, literários, culturais, didáticos e pedagógicos, para ampliar as chances de os graduandos atuarem no mercado de trabalho. Os professores formadores demonstram, além disso, uma consciência das transformações globais e das novas demandas do mercado de trabalho, como a necessidade de domínio de novas tecnologias e a crescente valorização do plurilinguismo. Já a experiência profissional limitada dos professores em formação, pode restringir sua visão sobre as diversas áreas de atuação no mercado de trabalho. Isso é evidenciado, a meu ver, pelas percepções destacadas no quadro 20. Alguns ainda estão no início da graduação, enquanto outros, como Samara, já atuam como professores. Mesmo assim, podem ter uma percepção limitada das outras possibilidades de atuação enquanto profissionais formados em Letras: francês. A estrutura curricular do curso, com ênfase em disciplinas voltadas para a docência, pode contribuir para que os alunos se concentrem nessa área, mesmo que o PPC também aborde outras possibilidades.

Considero importante que o curso de Letras: Francês promova um diálogo mais amplo sobre as diferentes áreas de atuação do profissional de francês, ofereça orientação profissional aos alunos e incentive a participação em atividades extracurriculares que ampliem a visão dos graduandos sobre o mercado de trabalho. Mesmo sendo um curso de licenciatura, acredito que debates que vão além da docência são pertinentes, uma vez que os alunos que escolhem esse curso têm outros interesses, como mencionado anteriormente. Portanto, não é por se tratar de um curso de licenciatura que essa discussão não deve ser considerada ou acontecer.

Os discursos de alguns dos professores em formação, de não quererem atuar como docentes, podem ser justificados pela visão que eles têm da escassez de oportunidades de emprego, trazidas, por exemplo, pela mídia e que circulam também no próprio curso de formação, como: desemprego, desvalorização do professor e a falta de investimento na educação. Segundo Mockler (2011), essas compreensões sobre a docência, que existem externamente à profissão, acabam contribuindo para a construção da identidade profissional desse professor em formação. Ou, conforme já mencionado, a opção pela língua francesa pode não se restringir à sua utilidade linguística. Alguns professores em formação podem ter feito suas escolhas, a fim de explorar um novo idioma e cultura, e não apenas por um possível mercado de trabalho.

Acredito que, certos comentários dos professores em formação, como aqueles elencados no quadro 18, podem ser interpretados como indícios de como eles percebem a influência do ambiente externo em sua formação e futura profissão. Alguns, dentre eles, demonstram a consciência de que a educação deve abordar temas sociais, buscando uma abordagem mais inclusiva e representativa em suas aulas. Carine enfatiza a importância de desenvolver um pensamento mais crítico para ensinar e adaptar o conteúdo para os alunos, enquanto Iane destaca a relevância do multiculturalismo e da abordagem da francofonia no curso, o que a faz ver as possibilidades de falar francês de outra perspectiva. Essa percepção sugere que eles reconhecem a importância de integrar as demandas sociais e políticas contemporâneas em sua prática docente, o que pode ser interpretado como uma sensibilidade ao ambiente externo político.

A influência de experiências anteriores dos professores em formação, como suas vivências familiares e escolares, moldam suas percepções sobre a educação e a profissão docente. É possível que essas experiências anteriores tenham exposto os professores em formação a diferentes contextos socioeconômicos e políticos, influenciando suas visões sobre o papel social da educação e a necessidade de atender às demandas da sociedade. A ênfase na didática por parte de alguns professores em formação pode refletir uma percepção da necessidade de adaptar o ensino às diferentes realidades dos alunos, o que pode ser influenciado pelas desigualdades sociais e educacionais presentes no ambiente externo. E, por fim, as críticas ao currículo feita por alguns professores em formação, especialmente em relação à necessidade de maior ênfase em práticas pedagógicas, podem indicar uma percepção de que a formação oferecida pelo curso não está totalmente alinhada com as demandas do contexto educacional atual, que é influenciado por fatores políticos e sociais.

É importante destacar que a influência do ambiente externo político não se limita a esses exemplos, e que a interação entre os três domínios ressaltados por Mockler (2011), como influenciadores da identidade profissional do professor - pessoal, profissional e político – evidencia uma identidade profissional complexa e em constante transformação, influenciada por diferentes domínios, como apontado por Mockler. O ambiente externo político desempenha um papel importante nesse processo, moldando as percepções dos professores em formação sobre a profissão docente, o mercado de trabalho e a necessidade de integrar as demandas sociais e políticas em sua prática.

3.4 Percepções sobre a formação e a identidade do professor: do currículo prescrito à experiência real dos participantes do curso

Nesta seção, procuro discutir as convergências e divergências no embate entre o currículo prescrito do Curso de Letras: francês, com suas concepções sobre formação e sobre o que constitui ser um professor de francês, as percepções dos professores formadores e as percepções dos professores em formação inicial sobre o currículo. Dessa forma, procuro trazer reflexões que atendam ao objetivo geral da pesquisa: analisar e comparar diferentes percepções sobre formação docente e construção identitária do professor em um Curso de Letras: Francês e literaturas de língua francesa. Como defendi na introdução desta tese, para entender os impactos de um currículo na formação de professores precisamos considerar o que se encontra prescrito no projeto pedagógico de um curso de graduação, bem como como esse é implementado ou experienciado pelos professores e graduandos que dão vida ao que é prescrito, ou seja, precisamos investigar o currículo real.

Nas três seções anteriores, fica evidente a importância de uma formação docente abrangente, que ultrapasse o domínio da língua francesa. O PPC do curso de Letras: francês, as falas dos professores formadores e as expectativas dos professores em formação convergem na concepção que se tem acerca do que é ser um professor de francês e do professor que se almeja formar no curso: um professor reflexivo, crítico, atuante e conectado globalmente.

Além disso, tanto o PPC quanto os professores formadores e os professores em formação inicial reconhecem a importância da prática docente para a construção da

identidade profissional docente. As disciplinas de estágio e as atividades do PROINTER são valorizadas, até mesmo pelos estudantes que ainda não as frequentaram, por proporcionarem oportunidades de conectar a teoria à prática e de desenvolver habilidades essenciais para a docência.

Observa-se uma convergência de percepções quanto à valorização da cultura francófona como elemento fundamental para a formação do professor de francês. Como mencionado anteriormente, ao se identificarem com os costumes, tradições, perspectivas e expressões culturais dos países francófonos, os estudantes de licenciatura se percebem como parte de uma comunidade internacional de falantes dessa língua, o que pode enriquecer a construção de sua identidade profissional - e é por isso que a valorizam de forma tão significativa. Acredito que essa convergência também pode ser vista como uma resposta à globalização e à necessidade de formar cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação à diversidade cultural. No PPC, fica evidente que um dos principais objetivos do Curso de Letras: francês é formar um profissional com um "espírito crítico e o exercício de uma **cidadania consciente**", como mencionado no perfil do egresso. Além disso, ao descrever a exposição dos discentes a práticas que envolvam diferentes culturas, o PPC acredita estar formando um profissional que "compreenda, respeite e, sobretudo aceite as diferenças, por meio da confrontação de seu próprio espaço identitário (físico e psicológico) com aquele do outro" (p. 8). Assim, a valorização da cultura francófona se torna um elemento central na formação docente, promovendo uma educação mais inclusiva e abrangente.

O PPC, por meio de disciplinas como "Culturas Francófonas", dentre outras, e os professores formadores, em suas falas, ressaltam a necessidade de ampliação do repertório cultural dos graduandos, preparando-os para lidar com a diversidade linguística e cultural. Espera-se, assim, formar um profissional que consiga promover o diálogo intercultural, o respeito à diversidade e a desconstrução de estereótipos. Enfim, as convergências identificadas, como a valorização de uma formação abrangente, da prática docente e da cultura francófona, parecem estar alinhadas com os objetivos explícitos do PPC, que representa o currículo formal. Ao analisar as percepções dos professores formadores e em formação inicial que se encaixam nesses objetivos, percebe-se que a eficácia do currículo formal se manifesta no currículo real, ou seja, nas práticas pedagógicas e nas vivências dos alunos. Além disso, essas convergências podem indicar um consenso dentro da comunidade do curso acerca do que é relevante para a formação

de um professor de francês, refletindo assim uma construção coletiva de entendimento e valores, como afirmam Amorim (2010) e Sacristán e Pérez Gómez (2000).

No entanto, apesar do PPC buscar um equilíbrio entre os tipos de formação técnica, reflexiva e crítica, há uma possível lacuna na formação técnica, especialmente em se tratando da morfossintaxe, segundo alguns professores formadores e em formação inicial. O foco pode estar concentrando-se em outros aspectos formativos. Por essa razão, os professores formadores e alguns professores em formação inicial expressam, na entrevista, a necessidade de uma maior profundidade no estudo das estruturas da língua francesa, como explicitado pelo PFC quando afirma que “a disciplina de morfossintaxe, que era uma disciplina só, a gente entendeu que é inviável ter uma só disciplina de morfossintaxe. Então a gente tá ampliando para mais dois semestres. Então, isso ajuda muito o aluno a, com calma, **ir exercitando a gramática**, não só as aulas de francês 1, 2, 3, né??” No *corpus*, existem também comentários de professores em formação inicial que tangenciam a questão da gramática e da necessidade de maior aprofundamento no estudo da língua francesa, o que pode incluir a morfossintaxe. Na seção 3.3, Carine afirma “Entrando num curso de letras, a gente aprende a língua de uma maneira muito mais aprofundada. Então, eu tive o contato ali desde o latim para poder entrar no francês mesmo. E também esse contato com a própria literatura”. Embora Carine não mencione diretamente “gramática” ou “morfossintaxe”, sua fala sobre aprender a língua de forma “**muito mais aprofundada**” e mencionar o **contato com o latim** (que pode ser visto como uma base para entender a estrutura do francês) sugere uma valorização do estudo formal da língua. Adicionalmente, na mesma seção, Carine expressa um desejo por mais contato com o francês no início do curso: “Eu gostaria de ter mais contato com o francês mesmo no começo do curso deveria ter um pouco mais de disciplina voltadas para isso, né?”.

Outro professor em formação inicial, Enzo, comenta sobre as disciplinas que ele acredita que irão agregar à sua formação enquanto professor:

“Vi que a gente vai ter disciplina de metodologia de pesquisa, vai ter linguística aplicada, eu acredito que agora que a gente tá afunilando um pouquinho mais o curso, a gente tá começando a ver disciplinas que vão agregar um pouco mais a nossa formação enquanto professor. Porque eu acho interessante a gente ter disciplinas que são focadas no aprendizado e no desenvolvimento da língua francesa”.

Embora Enzo não especifique gramática ou morfossintaxe, a menção a disciplinas focadas no “**aprendizado e no desenvolvimento da língua francesa**” pode englobar

esses aspectos estruturais. O que parece-me ser uma possível crença, desses professores, de que uma base teórica sólida para lidar com os desafios em sala de aula inclui um conhecimento aprofundado da morfossintaxe, por acreditarem que esta é fundamental para um ensino eficaz da língua francesa. Considero relevante questionar, neste momento, se o destaque à cultura francófona pode estar contribuindo, também, para a percepção de que a morfossintaxe recebe menos atenção no Curso.

Além disso, apesar de o PPC do curso de Letras: Francês proporcionar uma formação em Português como Língua Estrangeira (PLE), nem todos os graduandos demonstram interesse nessa área específica. Apenas Iane expressa seu interesse, afirmando: “Eu tenho mais interesse em dar português como segunda língua”. Alguns estão mais focados na carreira de ensino do francês, enquanto outros ainda não têm clareza sobre seus objetivos profissionais. Essa falta de clareza em relação aos objetivos de carreira pode indicar uma desmotivação em relação ao ensino, a qual foi previamente mencionada, sendo influenciada pela desvalorização da profissão no Brasil e também pode estar relacionada à percepção de que não há um mercado de trabalho promissor para professores de francês. Estaria o Curso oferecendo uma formação generalista e, em consequência disso, não estar conseguindo despertar o interesse dos alunos pela docência? Considerando que a escolha pela licenciatura em francês pode, muitas vezes, não ser motivada pelo desejo de ser professor, mas sim pelo apreço pela língua e cultura francesas, como mencionado anteriormente, questiono-me se o curso está atraindo alunos que não têm interesse pela licenciatura e/ou se esses alunos estão encontrando outras oportunidades de atuação na área de Letras.

É importante ressaltar que o PPC do curso de Letras: Francês oferece formação em português como Língua Estrangeira (PLE) como forma de enriquecer a formação do futuro professor de francês e expandir suas perspectivas de atuação e, ainda, para atender à demanda local, devido ao aumento da imigração e refúgio na cidade. É evidente que a oferta do PLE também amplia as possibilidades desses professores de francês, em formação, de terem uma outra fonte extra de renda. Quais as implicações que a oferta da formação em PLE traz para a identidade do professor de francês? Ela é vista como um complemento valioso ou como uma dispersão do foco principal? Os alunos que não se interessam por PLE percebem-se menos preparados em outras disciplinas?

Em relação à prática pedagógica, percebo que ela é reconhecida por alguns professores em formação inicial, mas esses demonstram a carência de uma interação mais significativa com essa prática logo no início do curso, indicando a existência de uma

potencial disparidade entre o currículo planejado e a experiência prática efetiva da profissão, haja vista que dos seis (6) licenciandos entrevistados, apenas Enzo menciona que teve contato com a sala de aula através do estágio; os outros participantes não fizeram menção à prática docente ou a uma conexão direta entre esses conhecimentos teóricos e a aplicação prática em sala de aula, pelo menos no início do curso. Essa lacuna foi conceituada por Schwab (1969) como resultado do predomínio excessivo da teoria em detrimento da prática. Dessa maneira, questiono: o currículo do curso de Letras: Francês não estaria promovendo efetivamente a interação entre teoria e prática? Ou essa lacuna entre teoria e prática não teria se tornado um discurso cristalizado nos cursos de licenciatura? Há como diminuir essa lacuna repensando o currículo do Curso de Letras: francês ou por mais que sejam feitas atualizações nesse currículo essa percepção da falta de preparação para a prática ainda permanecerá entre os licenciandos?

As divergências apontadas pelos professores formadores e pelos alunos em formação inicial, como a necessidade de maior ênfase na morfossintaxe e na prática docente, podem ser consideradas como oportunidades de aprimoramento do currículo. A inclusão de novas disciplinas, a reformulação de ementas e a criação de novas atividades práticas podem contribuir para uma formação mais completa e alinhada com as expectativas dos futuros professores. Em suma, a percepção de falta de preparo prático pode sugerir que, apesar das alterações no currículo formal, a transição para um currículo real que integre eficazmente teoria e prática ainda encontra obstáculos. Isso pode estar relacionado à concepção de que o currículo constitui um processo dinâmico e complexo.

Já as divergências entre formadores e professores em formação quanto a oportunidades no mercado de trabalho – com os professores em formação reconhecendo poucas possibilidades de atuação na área de francês, diferentemente do que apontam seus professores - pensando na minha experiência como docente de francês, percebo que, atualmente, estamos em um momento em que a demanda por professores de francês é significativa. Muitos estudantes querem aprender a LF para participar de intercâmbios oferecidos por várias instituições federais brasileiras, bem como ao desejo geral das pessoas em aprender o idioma por motivos como viagens, turismo, apreço por línguas estrangeiras ou enriquecimento curricular.

A elaboração de qualquer projeto pedagógico é um processo complexo, influenciado por diferentes correntes pedagógicas, concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem de línguas e que precisa atender às políticas federais e institucionais. Como mostrei, o tecnicismo, a reflexão e a abordagem crítica se entrelaçam no currículo

do Curso de Letras: francês, indicando a formação que se idealiza para os professores de francês. A análise do PPC do Curso de Letras: Francês e das percepções dos professores (formadores e em formação) revela a busca por um equilíbrio entre essas correntes, visando a formação de um professor com sólida base teórica, capacidade de reflexão crítica e habilidade para aplicar os conhecimentos em situações reais de ensino.

O currículo do curso de Letras: Francês pode contribuir para a construção da identidade profissional do professor de francês, mas entendo que é na prática docente e na interação com a comunidade escolar que o professor irá consolidar sua identidade e desenvolver sua singularidade como profissional. Conforme destacado por Zimmerman *et al.* (2012), é no contexto de reflexão sobre a prática, nas experiências e interações que a IP se consolida. Assim a interação com a comunidade escolar (alunos, colegas, pais) desafia e transforma as crenças e valores do professor, o que leva a uma ressignificação constante de sua identidade; por isso, ela não é fixa, como ressalta Silva (2000), mas um processo contínuo de transformação e construção que se molda a partir do conhecimento pessoal e profissional do professor, que se inicia na formação inicial e se prolonga ao longo da carreira, envolvendo apropriação de atividades típicas da docência e a internalização de conhecimentos, ferramentas e técnicas de ensino. Enfim, conforme observado por Mockler (2011), a IP se desenvolve na interseção entre desenvolvimento pessoal, aprendizado profissional e engajamento em atividades docentes.

Reconheço que cada professor desenvolve seu estilo único de ensinar, que reflete sua personalidade, suas experiências e sua visão de mundo e essa singularidade se manifesta na forma como o professor se relaciona com os alunos, como ele seleciona e organiza o conteúdo, como ele avalia o aprendizado.

Após finalizar a análise e discussão das percepções sobre a formação e a identidade do professor, a seguir, passo para as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não seja um objetivo findar todas as questões relativas ao ensino aprendizagem de língua francesa, é preciso, contudo, colocar um ponto final neste estudo. Essa pesquisa buscou compreender as diferentes percepções sobre a formação docente no contexto de um curso de Letras: Francês, destacando a importância das identidades construídas no processo de formação e o papel do currículo na sua configuração.

As perguntas de pesquisa que guiaram a geração e a análise de dados foram:

1. Quais concepções sobre a formação de professores podem ser inferidas do projeto pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa? Que identidades são possibilitadas ao professor de francês por este curso, ao analisar o projeto pedagógico? O currículo favorece algum tipo específico de identidade?
2. Quais são as percepções dos professores formadores de língua francesa em relação ao currículo do Curso de Letras: Francês e seus impactos na construção da identidade do futuro professor de língua francesa? Que tipo de profissional eles desejam formar?
3. Como os professores em formação inicial de língua francesa percebem sua formação no curso e como o currículo contribui para a construção de sua identidade como professores dessa língua?

Minha tese tentou responder a essas perguntas por meio da análise do Projeto Pedagógico do curso (PPC) de Letras: Francês da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e de entrevistas com três professores formadores de língua francesa que atuam no referido curso e de seis professores em formação inicial, graduandos do mesmo curso.

Com o gesto de interpretação, investiguei as conexões entre o PPC do Curso de Letras: Francês e as percepções de professores formadores e em formação inicial sobre a construção da identidade do professor de francês, bem como a influência do currículo nesse processo formativo; analisei e comparei diferentes percepções sobre formação docente e construção identitária do professor no Curso de Letras: Francês e literaturas de língua francesa, concentrando-se nas identidades profissionais que o currículo do curso viabiliza aos professores de francês em formação.

A partir disso, foi apresentado que a formação da identidade profissional do professor de francês é um processo complexo e multifacetado, que envolve aspectos individuais, sociais, culturais e políticos; que o currículo do curso de Letras: Francês desempenha um papel importante na formação da identidade profissional do professor de francês; entretanto, a prática docente e a interação com a comunidade escolar como um todo são essenciais para que este professor consolide sua identidade e desenvolva sua singularidade como professor de língua francesa.

O presente estudo mostrou que é fundamental que os cursos de formação de professores de francês promovam uma formação abrangente, que contemple tanto o domínio da língua francesa, quanto o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a reflexão crítica sobre a prática docente e a consciência da importância do papel do professor como agente de transformação social.

Esta tese destaca a relevância da formação da identidade profissional do professor de francês e contribui para os estudos da Linguística Aplicada, enriquecendo a discussão sobre essa formação, além de reforçar a necessidade de aprofundar a discussão sobre a decolonialidade no ensino de línguas estrangeiras, considerando o contexto brasileiro e a herança colonial, insistindo na construção de um currículo mais crítico e emancipatório.

Refletindo sobre os benefícios pessoais que obtive, especialmente no campo profissional, com esta pesquisa, percebo que adquirir conhecimento sobre decolonialidade na formação docente, por exemplo, foi fundamental. Após me aprofundar no assunto, percebo que isso contribuiu para minha evolução como professora. Em resumo, minha identidade como educadora foi transformada por meio desta pesquisa.

Não posso deixar de mencionar minha enorme dificuldade no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que, como mencionado anteriormente, percebo que não tive uma formação que me orientasse em direção à pesquisa. Ao analisar o PPC do Curso de Letras: francês da universidade em que me formei, fico feliz de perceber que uma das identidades possibilitadas pelo curso é a de professor pesquisador.

Enquanto professora e pesquisadora, acredito que minhas inquietações e indagações não cessam com o fim desta pesquisa. Algumas indagações permanecem abertas e foram explicitadas ao longo do capítulo de análise dos dados. Dedico-me, todavia, para que minhas questões junto às falas dos participantes dessa pesquisa encontrem repercussão e se coloquem sempre em diálogo na busca de futuras reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua francesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002. 75 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *Contexturas*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1999. v. 1, p. 111-125.

AMORIM, A. L. N. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. *Espaço Currículo*, v. 3, n. 1, p. 551-461, mar./set. 2010.

ANANIAS, E. V.; SOUZA NETO, S. Formação inicial de professores: análise preliminar do contexto das reformas curriculares do Quebec, em Portugal e no Brasil. In: III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 2012, Anais... Santiago, 2012. p. 1-11.

APPLE, M. *The hidden curriculum*. New York: Routledge, 1980.

ARAUJO BRAGA, L.; PEREIRA, A. L. Afinal, currículo no curso de letras representa apenas o conteúdo? *Recial*, v. 9, n. 14, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.53971/2718.658x.v9.n14.22864>>.

ARROYO, M. G. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: JEANETE, B.; SANDRA, D. P.; ARICÉLIA, R. N. (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 52.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BLANCHARD-LAVILLE, C. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF, 2001.

- BOHN, H. I.; VINHAS, L. I. A Identidade do professor de línguas na contemporaneidade líquida da pós-modernidade. In: Encontro do CELSUL – Círculo de estudos linguísticos do sul, VII, 2008, Pelotas. Anais... Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 1-8. [CD-ROM]. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir/arq9.pdf
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, v. 36, p. 81-109, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de ensino, 8).
- BOURDIEU, P. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil, 1994.
- BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.
- BOURDIEU, P. *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris: Raisons d'Agir/Seuil, 2012.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília: SECAD/MEC, 2004.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica, 2019. p. 5.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira*, 2006. p. 83-124.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 maio 2024. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Seção 1, p. 1.
- BRUN, M. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes Interculturais na sala de línguas estrangeiras*. Salvador: Editora UFBA, 2004. p.73-103.
- CALVET, L.-J. *Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon, 2002.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHIMDT, R. (Eds.). *Language and communication*. London: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, v. 1, n. 1, 1980.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de Professores de Línguas. In: GIMENEZ, T.; GÓES MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957. _____. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

CONSOLO, D. A.; MARTINS, M. J.; ANCHIETA, P. P. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de letras: uma experiência. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, p. 31-45, 2009. Editora Nacional, 1959.

COSTA, Emília Viotti da. Alguns aspectos da influência francesa em São Paulo na segunda metade do século XIX. *Revista de História*, São Paulo, n. 142-143, p. 277-308, 2000. DOI: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i142-143p277-308>>. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18903>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

DAY, Christopher. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 1, p. 151-188, 2003.

DE PAULA, L. G. O processo de construção da identidade do professor. REVELLI – *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*, v. 2, n. 1, p. 7-16, mar. 2010. Disponível em: www.ueginhumas.com/revelli. Acesso em: 20 out. 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3rd Edition. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2005.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores – pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan.-jun. 2014.

DÖRNYEI, Z. Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUBAR, C. La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles. Paris: A. Colin, 1996.

DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa. In: VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

DUVERGER, J. L'enseignement en classe bilingüe. Hachette Livre, v. 43, n. 15, 2009.

EL KADRI, Michele Salles. Atualização de estudo sobre a identidade profissional dos professores de língua inglesa no contexto brasileiro. Revista X, [S.l.], v. 1, nov. 2010. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/16523>>. Acesso em: 16 ago. 2022. DOI: <<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.16523>>.

EXPILLY, Charles. Le Brésil tel qu'il est. Paris: E. Den. Editeurs, 1862.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis: the critical study of language. Essex: Pearson Education, 1995.

FERREIRA, Rezende, T.; PIRES VIANA SILVESTRE, V.; ROCHA PESSOA, R.; do ROSÁRIO SABOTA SILVA, B.; ROSA DA SILVA, V.; PAULINO DE QUEIROZ SOUSA, L. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. Gláuks - Revista De Letras E Artes, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.161>>.

FREIRE, Maria Geiza F.; VIEIRA, Demóstenes D. Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62433>>. Acesso em: 07/08/2023.

FREEMAN D. Second language teacher education. In: Carter R, Nunan D, eds. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. The Cambridge Guides. Cambridge University Press; 2001:72-79.

FREYRE, Gilberto. Um engenheiro francês no Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940. (Documentos brasileiros, v. 26).

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./mar. 2005.

GIMENEZ, T. Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. 1994. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster.

GONÇALVES, Natalia. Estudos Culturais e Currículo Multicultural: validando as vozes dos alunos. *Revista Digital*, Buenos Aires, año 17, n. 170, jul. 2012.

GRAY, John; BLOCK, David. The Marketization of Language Teacher Education and Neoliberalism. Characteristics, Consequences and Future Prospects. In: BLOCK, David; et al. *Neoliberalism and applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2012. p. 114-143.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundario no império brasileiro. São Paulo: Grijalbo; Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: RICHARDS, J.; BURNS, A. (ed.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. DOI: <<https://doi.org/10.14244/19827199978>>. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>>. Acesso em: 10 ago. 2022

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional. In: Congresso Nacional de Educação (educere), 8., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: macrostrategies for learning teaching*. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, S.; MCKAY, G.; HU, G.; RENANDYA, W. A. (Eds.). *Principles and practices for teaching English as an international language*. New York: Routledge, 2012a. p. 9-27.

LAGES, R. C. L. Língua francesa e língua portuguesa no Brasil do século XIX: entre a francofilia e os discursos pela língua nacional. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 11, n. Spécial, p. 260–285, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.5281/zenodo.8106424>>. Disponível em: <<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/825>>. Acesso em: 15 set. 2024.

LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LANDIM, Denise Silva Paes. Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.11606/T.8.2020.tde-06112020-172603>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

- LE BLANC, G. *Les maladies de l'homme normal*. Paris: Éditions du Passant, 2004.
- LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398201914886>>.
- MATEUS, E. Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas. In: FREITAS, C. C.; et al. (org.). *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas*. Anápolis: Editora UEG, 2018. p. 23-50.
- MATTOS, Andrea Machado de Almeida; JUCÁ, Leina; JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável / Critical teacher education: on socially responsible language teaching. *Pensares em Revista*, [S. l.], n. 15, maio 2019. ISSN 2317-2215. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/38666>>. Acesso em: 30 mar. 2023. DOI: <<https://doi.org/10.12957/pr.2019.38666>>.
- MAUÉS, Olgaíses C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.
- MOCKLER, Nicole. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011.
- MORAIS FILHO, A. Mello. *Fatos e Memórias*. Livraria Editôra Garnier, 1904.
- MOREIRA, Antonio F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, n. 79, p. 15-38, 2002.
- MOREIRA, Antonio F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. P. (Orgs.). *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2005. p. 1-24.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990.

MOSCONI, N. Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants. In: ZIMMERMANN, P.; FLAVIER, É.; MÉARD, J. (Orgs.). Actes du 5e Colloque de l'Association internationale de recherche sur la personne de l'enseignant (AIRPE) la prise de fonction des personnels de l'éducation. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques, 1990.

NÓVOA, A. Desafios do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: SINPRO SP, 2007.

OLIVEIRA, H. F. Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. 302 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, H. F. de. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. Revista Escrita (PUCRJ. ONLINE), v. 19, p. 31-47, 2014.

OLIVEIRA, H. F. de. Repensando o currículo na formação de professores de línguas para a contemporaneidade. REVELLI, v. 8, n. 1, p. 123-144, abr. 2016. ISSN 1984-6576.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PAJARES, M.F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, v. 62, n.3, p. 307-332, 1992.

PÔRTO, W. A. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios. Domínios de Linguagem, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 850-878, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.14393/DL43-v14n3a2020-6>>. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47645>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

REES, D. K.; DE MELLO, H. A. B. A Investigação Etnográfica na Sala de Aula de Segunda Língua/Língua Estrangeira. Cadernos do IL, [S. l.], n. 42, p. 30-50, 2012. DOI: <<https://doi.org/10.22456/2236-6385.26003>>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/26003>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

RESENDE, Barão Geraldo de. Um idealista realizador. Oficina Gráfica do Almanaque Laemmert, 1939.

RODRIGUES, L. C. B. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 2, n. 19, p. 13-34, dez. 2016.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMES, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWAB, Joseph J. The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, vol. 78, no. 1, 1969, pp. 1–23. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/1084049>. Accessed 12 Jan. 2025.

SEVIGNY, M. J. Triangulated inquiry: a methodology for the analyses of classroom interaction. In: *The School of Art*. [S. l.]: Bowling Green State University, 1981.

SILVA, T. T. (org.). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, S. B. Da técnica à crítica: os letramentos críticos na formação de professores de inglês. Porto Alegre: Editora da Oficina, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. -1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 209-244.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, 2004. p. 57-83. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000200004>>.

TELLES, J. A. O professor de línguas estrangeiras e seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v.2, n.2, p. 29-60, Jul. 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Letras e Linguística. Projeto Pedagógico do Curso de Letras: francês e literaturas de língua francesa. Uberlândia, 2007. Disponível em: <<http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/frances.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2023.

VAMPRÉ, Spencer. Memórias para a história da Academia de São Paulo. Saraiva & Cia. Editora, 1924. (2 volumes).

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria F.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 219-231.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 225-233.

WERTSCH, J. V. *Voices of the mind: A socio-cultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005. 212 p. ISBN: 8536304626.

YOUNG, M. F. D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

ZIMMERMANN, Philippe; FLAVIER, Éric; MÉARD, Jacques. L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, supplément au n° 49, 2012. Supplément au n° 49: L'évaluation des enseignants. Histoire, modalités et actualités. p. 35-50. DOI: <<https://doi.org/10.3406/spira.2012.1724>>. Disponível em: <www.persee.fr/doc/spira_2118-724x_2012_sup_49_1_1724>.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PROFESSORES FORMADORES

Você aceita participar dessa pesquisa?

☐ SIM
☐ NÃO

Sua resposta sendo sim, responda as seguintes perguntas:

- 1- Qual seu regime de trabalho?
- 2- Há quanto tempo você trabalha na UFU?
- 3- Há quanto tempo você trabalha no ensino da língua francesa?
- 4- Você está envolvido em algum projeto de pesquisa e/ou extensão? Se sim, quais?
- 5- Que disciplinas você costuma ministrar no Curso de Letras?
- 6- As disciplinas que costuma ministrar estão concentradas em uma área?
- 7- Qual sua formação? Por que você escolheu se tornar professor de francês?
- 8- Já trabalhou com o ensino de outra língua?

APÊNDICE B

ENTREVISTA - PROFESSORES FORMADORES

- 1- Por que você decidiu ser professor de francês?
- 2- Por que você escolheu atuar no curso de formação de professores de francês?
- 3- Na sua visão, qual é o status da língua francesa, globalmente?
- 4- Como você entende a formação da identidade do professor de francês?
- 5- Você acredita que o currículo do curso de Letras-francês do ILEEL, com suas diversas ações, contribui para a formação da identidade do professor de língua francesa?
- 6- Qual é a relevância das disciplinas do Curso de Letras-francês do ILEEL para a formação do professor de francês? Qual é a importância de disciplinas da área de português como LE para a formação do professor de francês?
- 7- Que tipo de professor de língua francesa você almeja formar e em que medida você acha que você e suas aulas contribuem para essa formação?
- 8- Que tipo de desafio e/ou dificuldades são encontrados no curso de Letras-francês na formação dos futuros professores de francês?

APÊNDICE C

ENTREVISTA - PROFESSORES EM FORMAÇÃO

- 1- Por que você decidiu fazer o curso de Letras-francês?
- 2- Há quantos anos você estuda francês?
- 3- Como você descreveria suas experiências em aprendizagem de línguas na educação básica (português/francês)?
- 4- Quando você se encontrou com a língua francesa, como foi?
- 5- Você quer ser professor de francês?
- 6- Como é sua história de aprendizagem, qual sua relação com a língua francesa no Curso de Letras? (Quais sonhos, expectativas, frustrações...)
- 7- Quando você lembra de seus professores anteriores à graduação, quais sentimentos ou imagens vêm em sua mente?
- 8- O curso aborda questões relacionadas às experiências de vida que você traz para a sala de aula?
- 9- Onde você pretende trabalhar com o ensino da língua francesa?
- 10- O que contribui para sua formação enquanto professor?
- 11- O que é currículo para você?
- 12- Em que medida o currículo do curso de Letras contribui para sua formação enquanto professor de língua francesa?
- 13- No curso de graduação, você se vê enquanto aluno ou professor?
- 14- Qual status da língua francesa, globalmente?