

Projeto Pokédex: a construção identitária de professoras pré-serviço na criação pedagógica de materiais didáticos

Vanessa Gonzaga Nunes
Maria Carolina de Melo Rosa

Vanessa Gonzaga Nunes

Universidade Federal de Sergipe, UFS,
SE, Brasil

E-mail: vanessagnunes@academico.ufs.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2364-4194>

Maria Carolina de Melo Rosa

Universidade Federal de Sergipe, UFS,
SE, Brasil

E-mail: mariacmrosa@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4226-5926>

Resumo

O estágio supervisionado é o momento em que o/a estagiário/a revisa conteúdos e precisa adaptá-los para ensinar. Os/as professores/as pré-serviço precisam se apropriar de conhecimentos acadêmicos e de materiais pensados de forma genérica, distantes da realidade das escolas públicas brasileiras, e, diante de tal fato, sentem a necessidade de criar algo novo. Para tanto, eles/elas precisam desenvolver um olhar crítico, no sentido de tomar ciência sobre suas escolhas, considerando reprogramá-las sempre que necessário, criando pontes entre a sala de aula e o existir político. Este trabalho analisa, no campo discursivo, como as identidades dos/as estagiários/as se ressignificam durante esse processo criativo de materiais lúdicos, ao longo da realização do estágio e mesmo depois, diante dos resultados encontrados. Estamos apoiadas nos estudos culturais e identitários de Suárez-Orozco (2003), Rajagopalan (2003), Hall (1997, 2006) e Castells (1999), a partir de uma concepção não essencialista da identidade, entendida aqui como uma construção social e uma prática discursiva, em sintonia também com os estudos de Moita Lopes (2013). De forma mais específica, analisaremos sequências discursivas extraídas de relatórios fornecidos por duas estagiárias das disciplinas de Estágio III e IV do Curso de Letras-Francês da Universidade Federal de Sergipe, no Colégio de Aplicação da mesma instituição, em 2017. Foca-se, sobretudo nesse período, na preparação do projeto Pokédex, em alusão ao Jogo Pokémon Go, cujo objetivo era sensibilizar os/as alunos/as do Colégio de Aplicação à língua e à cultura francófona.

Palavras-chave: Estágio de francês. Materiais didáticos. Identidade.

Recebido em: 13/05/2023

Aprovado em: 29/11/2023



 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e91957>

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

Abstract**Pokédex Project: Identity construction through teaching creation of learning material**

The supervised internship is the moment when the intern reviews contents and needs to adapt them to teach. The university students need to appropriate academic knowledge and materials thought in a generic. In the face of such fact, they feel the need to create something new. For this purpose, they need to develop a critical eye in the sense of becoming aware of their choices considering reprogramming them whenever it is necessary to create bridges between the classroom and political existence. This work analyses, in the discursive field, how the identities of the interns are re-signified during this process of creating ludic materials throughout the internship and even afterwards in the face of in the results found. We are supported by cultural and identity studies of Suárez-Orozco (2003), Rajagopalan (2003), Hall (1997, 2006), and Castells (1999), from a non-essentialist conception of identity understood here as a social construction, and a discursive practice also in reciprocity with the studies by Moita Lopes (2013). More specifically, we will analyse discursive sequences extracted from reports provided by two interns from the disciplines of Estágio Supervisionado III and IV of the French Languages Course at the UFS, at the Colégio de Aplicação inside that public university in 2017. Above all in this period. It focuses on the preparation of the Pokédex project, in reference to the Pokémon Go Game, whose objective was to sensitize the students of the school about the French language and about the francophone culture.

Keywords:

Internship in
French language.
Teaching
materials.
Identity.

Resumé**Projet Pokédex : la construction de l'identité des stagiaires dans la création pédagogique des supports didactiques**

Le cours de formation est le moment où le stagiaire revisite les sujets d'apprentissage et les adapte pour les enseigner. Les étudiants ont besoin de s'approprier des connaissances académiques et des matériaux, parfois éloignés de la réalité des écoles publiques brésiliennes, et, donc, ils ressentent le besoin de les recréer. Pour cela, ils développent un regard critique, au sens de prendre conscience de leurs choix, en envisageant de les reprogrammer selon leur nécessité – comme le préconise Paulo Freire dans sa pédagogie de la liberté – en créant des ponts entre la classe et l'existence politique. Ce travail a pour but d'analyser, dans le champ discursif, comment les identités des stagiaires sont re-signifiées au cours et tout au long du stage et même après, au vu des résultats trouvés. Nous nous appuyons sur les études culturelles et identitaires de Suárez-Orozco (2003), Rajagopalan (2003), Hall (1997, 2006) et Castells (1999), d'après une conception non-essentialiste de l'identité, comprise ici comme une construction sociale et une pratique discursive, partagée aussi par les études de Moita Lopes (2013). Nous analyserons des séquences discursives extraites des rapports fournis par deux stagiaires des cours Estágio Supervisionado de Francês III et IV du Cours de langue française à l'UFS, dans le Colégio de Aplicação de la même institution, en 2017. Nous mettons en évidence, au cours de cette période, la préparation du projet Pokédex, en allusion au Jeu Pokémon Go, dont l'objectif était celui de sensibiliser les élèves de l'école à la langue et à la culture francophones.

Mots-clés:

Cours de
formation de
français.
Matériaux
didactiques.
Identités.

Introdução

Este é um artigo escrito a quatro mãos. Duas delas pertencem a uma professora de estágio de língua francesa, que há mais de uma década reúne experiências de docência e as outras duas pertencem também a uma professora, mas cuja relação com a língua francesa é mais recente e pautada no campo de atuação de aulas particulares e escolas de idiomas. Nossos olhares se complementam. Diante das múltiplas experiências de cada uma, objetivamos demonstrar a (re)construção identitária que ocorre durante a formação docente dos/as graduandos/as em língua francesa em Sergipe. Embora nos debruçemos sobre vivências das quais fizemos parte, uma enquanto professora regente da disciplina de estágio e outra como estagiária, intentamos realizar uma análise que leve em consideração os processos de identificação dos envolvidos de acordo com as condições sócio-históricas que atravessam seus discursos. Juntas tentamos avaliar o que envolve a construção identitária – para estagiários/as – dentro de uma formação docente crítica, isto é, em que os professores em formação são constantemente desafiados a refletir sobre a própria práxis, assim como sobre o significado de seu trabalho e sobre como se apropriar dos conteúdos acadêmicos para adaptá-los à realidade da sala de aula brasileira. Para tal, estamos ancoradas nos estudos sobre identidade (Bhabha, 1998; Castells, 1999; Hall, 1997, 2006), nas teorias educacionais (Kleiman, 2019; Freire, 2007; Moita Lopes, 2006, 2013), mas também envolvidas nos eixos da Linguística-Aplicada (LA) (Kramsch, 2012; Pêcheux, 1969; Orlandi, 2009, 2012; Suárez-Orozco, 2003; Rajagopalan, 2003).

Começamos com a apresentação do conceito de identidade – tema central do nosso trabalho –, e com a reflexão de que esse conceito desenvolvido no campo simbólico, numa perspectiva discursiva da linguagem, desemboca numa discussão sobre identidades legítimas e ilegítimas. Pensar como a identificação se materializa na e pela linguagem é pensar no discurso como espaço de exercício de poder e como espaço em que os signos linguísticos se revestem de sentidos com um impacto concreto em nossas vidas. Daí a necessidade de nos pautarmos numa noção de linguagem sob a perspectiva do discurso e de realizarmos pontos de encontro epistemológicos com os conceitos de discurso e de condição de produção discursiva. Para tanto, escolhemos os preceitos de Michel Pêcheux, sem, no entanto, atrelarmo-nos à noção de sujeito do discurso da Análise de Discurso pecheutiana ou de ideologia.

Assim nós procuramos interpretar o “eu que fala” nos trechos selecionados dos relatos como parte de uma grande rede de sentidos, pois temos ciência que ao produzir uma fala aqui e agora, esta movimentamos sentidos de falas passadas, que saltam de um campo discursivo para outro, revestindo novos signos e levando a outras leituras. É uma discussão que se encontra atravessada pelas condições materiais de produção.

Entendemos que é uma reflexão politicamente ancorada, que embora exija um afastamento das autoras enquanto analistas, ainda assim se faz pautada numa crítica social que envolve o ser professor, ainda mais de francês, num país em que se precariza a profissão docente. Ainda mais ao considerarmos um mundo pós-Guerra Fria, em que, infelizmente, vivemos um embate com o inglês, que conquistou e mantém o *status quo* de língua “universal”, e outras vezes com o espanhol, que também luta para se manter no currículo da escola, enquanto deveríamos juntas estar trabalhando pelo plurilinguismo. Nesse cenário em que há cada vez menos políticas de incentivo pela promoção da língua francesa e pela formação continuada de profissionais da área, adotamos a posição de Rajagopalan (2003) sobre a impossibilidade da Linguística, como toda ciência, de ser neutra.

A Linguística é influenciada por posicionamentos ideológicos, políticos e culturais. Essa compreensão reforça a importância de questionar dicotomias e buscar uma análise mais contextualizada e crítica das relações sociais e discursivas ao tratar de questões linguísticas, identitárias e culturais. Temos ciência de que o próprio recorte que fazemos do *corpus* se pauta na falta de neutralidade de nosso posicionamento analítico e se constrói num processo de ir e vir, sem uma metodologia pronta, padronizada, mas que condiz com o olhar abrangente que precisamos desenvolver para criar pontes entre uma área de conhecimento e outra. Por isso, na primeira etapa deste artigo, trazemos um pouco de teoria que respalda esse momento de (re)construção identitária pelo qual passamos.

Em seguida, discutimos as condições materiais de produção, a partir de um olhar sobre a profissão de professor de francês no Brasil, abordando como a graduação na Universidade Federal de Sergipe prepara os graduandos para o mercado de trabalho. Na seção da metodologia contamos sobre a simbologia da escolha do tema “Pokédex”, bem como sobre a coleta de dados e sobre as perguntas que subjazem a nossa investigação. Na análise do *corpus*, buscamos interpretar os relatos registrados nos trabalhos finais das disciplinas de estágio. Para finalizar, fazemos um balanço das experiências e de como elas se relacionam ao processo de identificação das professoras pré-serviço envolvidas.

Quem sou eu no mundo atual?: conceitos norteadores de um dispositivo teórico

A pergunta que inicia a construção de nosso aparato teórico tem a ver com o que significa ser professor. É um talento ou uma aptidão herdada? Um dom com o qual nascemos? Nos corredores do Ensino Médio, poucos/as são os/as alunos/as que falam do desejo de se tornarem docentes. Já nos espaços universitários, comenta-se sobre a falta de talento de alguns/mas professores/as ou do dom de outros/as para ensinar. Ou será que nos tornamos professores/as?

Os estudos sobre identidade nos quais nos baseamos, incitadas por essas reflexões, pertencem todos a uma ótica pós-moderna e pós-colonial que critica uma visão essencialista e inata da identidade e considera

o contexto histórico da colonização e seus efeitos sociais e culturais no processo identitário. Ao contrário do que tendemos a acreditar, como relembra Silva (2008), não surgimos no mundo com uma identidade determinada, numa dinâmica que provém da natureza ou que nos transcende, pois a identidade é uma construção. Segundo Hall (2006),

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (Hall, 2006, p. 38).

A identidade, além de estar em constante transformação, é moldada pelas aspirações e expectativas que a sociedade possui em determinado momento histórico. Dessa forma, para os/as alunos/as em questão, inseridos numa sociedade de consumo, as dimensões profissionais e as demandas do mercado de trabalho têm um impacto significativo em suas percepções de si mesmos. Bauman (2001, p. 86) comenta que “na corrida dos consumidores, a linha de chegada sempre se move mais veloz que o mais veloz dos corredores”. Daí termos uma subjetividade progressivamente influenciada pelas exigências do mercado e do consumo, levando as pessoas a se enxergarem e serem vistas em uma dinâmica em que as identidades são moldadas pelas lógicas de produtividade e competição.

As identidades individuais estão intrinsecamente relacionadas com as identidades coletivas. As relações de pertencimento e os vínculos com grupos étnicos, culturais, religiosos, entre outros, desempenham um papel crucial na formação das identidades individuais. Castells (1999) diferencia os conceitos de identidade, função e papel em relação às interações sociais e à formação da identidade individual e coletiva. Para ele, identidade, função e papel estão inter-relacionados, mas representam diferentes aspectos do comportamento humano em sociedade.

A identidade trata da percepção de si mesmo e do processo de pertencer a um grupo ou categoria específica, seja ela cultural, étnica, de gênero, religiosa ou outra. Ela é moldada pelas experiências e por relações formadas nas redes sociais e culturais em que as pessoas estão inseridas. A função refere-se ao desempenho de um indivíduo ou grupo em uma estrutura ou sistema social. É a posição ou a responsabilidade que alguém ocupa/tem em uma determinada organização ou contexto social. A função é atribuída ou esperada em relação a determinadas normas e expectativas sociais. Ela pode ser influenciada por fatores como gênero, ocupação, classe social e *status*. Já o papel é o comportamento e as ações específicas que um indivíduo ou grupo realiza em uma situação ou contexto particular, de acordo com sua função. É um conjunto de comportamentos socialmente prescritos que se espera que uma pessoa exerça em uma determinada posição. É a manifestação prática da função em uma interação social.

Embora distintos, os três conceitos de Castells têm a ver com a alteridade, com o outro, já que é em contato com este que a identidade se delimita. Ela se constrói em diálogo com a percepção da diferença, de perceber-se diferente do outro e afirmar-se como tal (Hall; Woodward, 2000). Trata-se de uma negociação, mais ou menos consciente, atravessada por funcionamentos inconscientes. A identidade surge da falta, não de uma plenitude já preexistente no indivíduo, e assim buscamos nos “preencher” “a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (Hall, 2006, p. 39).

Grande parte da nossa construção identitária se dá no campo do simbólico, regido por funcionamentos dos quais não temos plena consciência e que são constituintes de nossa existência enquanto sujeitos epistemológicos, mas também pode ser imposta pelos outros, de forma mais ou menos explícita e consciente, mostrando-se assim como um processo de tensão e conflito (Suárez-Orozco, 2003).

Trabalhamos com a construção identitária materializada no campo discursivo. Daí nos voltarmos para a linguagem sob o prisma do discurso. Faz-se crucial diferenciar a linguagem da língua, para então chegarmos no campo em que realmente observamos os sentidos ganharem forma: o discurso. As práticas discursivas identitárias ultrapassam a dicotomia saussuriana, que encaixa a língua como um sistema fechado em si mesmo. Os estudos discursivos evidenciam que a língua se concretiza como local de luta social, isso porque o discurso materializa os embates da luta de classe, as produções simbólicas funcionando como instrumento de dominação ou de resistência.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam (...) (Bourdieu, 1989, p. 11).

Portanto, a língua não engloba meramente relações de comunicação, mas também atua na reprodução ou na alteração da ordem social, já que ela é um dos meios em que se materializa o poder simbólico, “poder de manter a ordem ou de a subverter” e que, nesse caso, se pauta na “crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (Bourdieu, 1989, p. 15).

Para Orlandi (2012), tomando como base o pensamento da Análise do Discurso (AD) francesa e brasileira, ultrapassa-se a primeira percepção superficial e utilitarista da linguagem como uma competência e/ou como um canal de comunicação e de informação. Afasta-se do esquema elementar da comunicação (baseado em emissor, receptor, código, referente e mensagem) para levar em conta as condições materiais de produção dos discursos, focando no “efeito de sentidos entre interlocutores” (Orlandi, 2009, p. 21).

No que concerne ao nosso trabalho, procuramos o sentido que se desloca, que está sempre em movimento, como num *continuum*. Orlandi enfatiza que não há sentido sem interpretação, e, portanto, este é um trabalho de leitura que se dá em um lugar que permite contemplar o processo de produção de sentidos.

O curso de licenciatura, seus/suas alunos/as e um projeto fora do convencional

O francês sempre esteve presente no sistema de ensino de Sergipe. Em 1968, o idioma que estava contemplado no quadro das disciplinas do Colégio de Aplicação e da Faculdade Católica de Filosofia vem, com essas instituições que são incorporadas à Universidade Federal de Sergipe (localizada agora em São Cristóvão, cidade-satélite parte da “Grande-Aracaju”), a ser curso superior no seio da Faculdade de Educação/FACED. Logo, a relação entre o Colégio de Aplicação e a licenciatura da UFS sempre foi muito estreita e produtiva, apesar de muitos embates sobre autonomia e autoridade entre eles (Santos, 2020). De lá para cá, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional 2010/2014 (UFS, 2010), aumentou a oferta de cursos, implementaram-se melhorias nos prédios e estruturas da universidade, assim como se investiu na criação de uma relação com a comunidade externa e, sobretudo, na qualidade acadêmica. Em 2009, estimava-se um crescimento de cerca de 20.000 (vinte mil) alunos/as para cerca de 30.000 (trinta mil) alunos/as até o ano de 2014. Entretanto, o curso de francês não acompanhou o desenvolvimento na mesma direção. No que concerne ao acesso e à permanência, as políticas de transporte e de moradia para acadêmicos, geralmente de baixa renda e moradores do interior do estado, ainda não são suficientes para mantê-los no curso. Esse fato, atrelado a um mercado de trabalho pouco atraente e de futuro incerto, configura um quadro que contribui para a evasão. O anuário estatístico de 2014-2016 da universidade (Oliveira, 2016) revela que, ao longo dos anos em questão, houve uma queda na inscrição no processo seletivo no curso de francês de mais da metade das vagas no período diurno. Depois, vemos no mesmo documento o número de formandos despencar a cada ano. Em 2016, houve um total de seis formandos, de forma geral, nas duas modalidades de períodos ofertadas.

Todavia, o desgaste do francês não é apenas fruto dos problemas sociais, mas sobretudo de questões políticas que atravessam décadas. A língua francesa, como aconteceu na maioria das instituições educacionais públicas de todo o país, perdeu espaço nas grades curriculares. As reformas da década de 1960, em que o Conselho Federal de Educação (CFE) instituiu apenas cinco disciplinas como obrigatórias, coloca o inglês em posição de vantagem, uma vez que esse foi o idioma escolhido para ser ensinado. Na década de 1970, o Parecer do CFE fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e evidencia em seu artigo 7º que o ensino de línguas não é obrigatório (Magalhães; Dias, 1988). Em agosto de 2005, entra em vigor a Lei nº 3.987 de 2000, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio. A Lei do Novo Ensino Médio, nº 13.415/2017, acaba por

revogar a anterior e torna a língua inglesa obrigatória desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. As escolas podem, ainda que sem obrigatoriedade, ofertar outras línguas estrangeiras, mas a orientação é que deem preferência ao espanhol. Além disso, vivemos durante anos a exclusão do francês das políticas públicas de fomento ao ensino de línguas, como foi o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e ainda o é para o Programa Residência Pedagógica.

Atualmente, o Colégio de Aplicação é campo de estágio obrigatório e espaço para experiências de iniciação à docência, através do PIBID. O francês é ofertado, junto do espanhol e do inglês, como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental e como optativa no Ensino Médio. Já na esfera da graduação, trata-se de uma dupla licenciatura Português-Francês, presencial e semestral, ofertada no período noturno, que abre 60 vagas. Destas, 50% são reservadas para cotas, de acordo com a Lei nº 12.711/2012. O Plano Político Pedagógico do curso encontra-se em reforma, mas atualmente seu currículo contempla 3.346 horas, sendo 1.506 horas destinadas a disciplinas do Departamento de Letras Estrangeiras, mais precisamente ao Curso de Francês, sendo essas: Língua Francesa (I a VIII), Francês Instrumental, Literatura Francesa (I a V), Fonética Francesa, Compreensão e Expressão Oral em Língua Francesa, Compreensão e Expressão Escrita em Língua Francesa, Temas de Cultura e Civilizações Francófonas e os Estágios Supervisionados de Francês (I a IV). Somam-se a esse quantitativo, 240 horas de atividades complementares em francês ou português e 180 horas de disciplinas optativas.

Os dois primeiros estágios são destinados à teoria, que faz uma retrospectiva histórica das metodologias e das abordagens do ensino do Francês enquanto Língua Estrangeira (FLE). Esse também é o momento de desenvolver o senso crítico sobre os métodos didáticos e materiais de ensino que fizeram ou fazem parte da rotina dos professores de francês. Em geral, o Estágio Supervisionado de Francês III é destinado à observação no contexto escolar, muito frequentemente realizado no Colégio de Aplicação. Também estão previstas atividades de elaboração de material didático e aulas simuladas. Nessa etapa do curso, percebemos que nossos recursos didáticos dão manutenção a uma atitude bastante colonizada. Observamos uma adoração à língua e à cultura francesa, o que diminui toda a riqueza que a francofonia pode nos ofertar. A existência desses e de outros debates nas aulas de língua e nos estágios destinados a inventariar práticas de ensino na teoria faz com que o acadêmico chegue ao período de observação munido das bagagens teóricas e empoderado de um discurso sobre o que não fazer em sala de aula. A cultura da observação revela a identidade crítica do/a estudante que se prepara para ser professor/a. Os relatórios, que deveriam estar embasados em uma análise didático-científica, em geral, trazem relatos nada altruístas ou empáticos com alunos/as ou professores/as. Isso porque a posição que ocupa um/a aluno/a observador/a não lhe faz desenvolver qualquer capacidade de se interessar em compreender e de se colocar no lugar do/da outro/a. É comum ouvir nos debates sobre as aulas observadas ou ler nos relatórios de observação que o/a professor/a não se esforça para fazer aulas interessantes e criativas, que não utiliza de recursos

tecnológicos, que não muda de ambiente ou não modifica a sala de aula. Quando o/a estagiário/a se identifica com o espaço escolar onde está inserido/a, quando se conecta ao/à professor/a regente, ao seu *modus operandi*, é que ele se aplica a fazer parte do processo, e sua narrativa, então, muda de lugar.

A construção teórica do relato e a análise linguística que perpassa a prática discursiva são subjetivas e tendenciosas, confirmando a posição de Rajagopalan (2003) que afirma a impossibilidade de a Linguística, como toda ciência, ser neutra. As representações, os valores, as transformações de ideias e de discursos se estabelecem em identidades que são construções em constante transformação. As identidades são, portanto, negociáveis a partir de contextos, convívios e trânsitos em que ocorram janelas para signos de identificação (Moreno, 2014).

É, portanto, no Estágio Supervisionado de Francês IV que o acadêmico assume o protagonismo docente em uma sala de aula real, que é obrigatoriamente no Colégio de Aplicação, por ser o único espaço público que tem o francês como disciplina em sua matriz curricular. O então professor pré-serviço, mesmo com todo aquele cabedal adquirido a partir das suas leituras, das nossas discussões, das suas análises em sala de aula, percebe que suas intenções estão totalmente desconexas do seu planejamento e não se comunicam com as suas práticas. Os propósitos do/a estagiário/a encontram outro contexto que já não é mais aquele ocupado por um *eu-aluno/a de metodologia de ensino* ou um *eu-aluno/a de estágio de observação*. As crenças em uma sala de aula possível ou almejada já não são mais reforçadas ou são até mesmo desafiadas. O estudo de Malatér (2007), que analisa manutenções ou mudanças discursivas ocorridas em uma experiência pré-serviço, revela que esse período de formação docente agrega significações e permite o desenvolvimento crítico da identidade do/a professor/a.

Perceber a relevância de considerar as identidades dos/as envolvidos/as, bem como as transformações dessas identidades no processo de ensino-aprendizagem, nos fez redirecionar o caminho dessa etapa da formação acadêmica, de modo que os/as estudantes em estágio de observação não estivessem apenas consolidando conceitos, refletindo sobre a execução de planejamentos alheios ou inferindo a partir de materiais pedagógicos, ou pensando sobre o uso do tempo, comportamentos e dificuldades de condução. Instauramos em 2015 o estágio de observação participante, em que os/as estagiários/as já começam a conhecer e a se relacionar com as múltiplas identidades que convivem no espaço educacional. Naquele ano, investimos em projetos que intentaram tirar o foco da França, e as duplas de estagiários/as deveriam assumir a responsabilidade de desenvolver planejamentos com temas que tivessem ancoragem nas vivências dos/das alunos/as.

Assim, do enlace necessário entre teoria e prática, dentro de uma proposta que lança mão da *perspective actionnelle* (abordagem acional) (Puren, 1988, 2009), contemplada no Quadro Europeu

Comum de Referência para Línguas (CECRL), nasce o projeto Pokédex, o qual detalharemos mais adiante. Também alicerçamos nossas práticas na teoria sociointeracionista de Vigotski e no conceito de aprendizagem significativa de David Ausebel. Fundamentamo-nos ainda nas ideias de Kishimoto (1988) sobre o uso do lúdico e de jogos no ensino. O planejamento vislumbrou sensibilizar os/as escolares à língua e à cultura francófona, fomentando uma conscientização crítica do sujeito em suas relações inter- e intrapessoais, bem como o autorreconhecimento e a identificação de elementos que os representassem como sujeitos individualizados.

Metodologia de pesquisa

Os registros das acadêmicas têm início, em 2015, com o Estágio Supervisionado de Francês I e II, disciplinas teóricas, de 90 horas cada, que se voltam aos diferentes enfoques metodológicos para o ensino de língua estrangeira, aos parâmetros curriculares referentes ao planejamento, metodologia e avaliação, às discussões sobre técnicas orientadas ao desenvolvimento da competência comunicativa e sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino e aprendizagem de FLE.

Na sequência, em 2016, as disciplinas práticas de Estágio Supervisionado de Francês III e IV, de 120 horas cada, experienciadas em uma sala de 7º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, voltaram-se à confecção de recursos didáticos e à elaboração de material para o ensino, à observação participante do contexto escolar e à efetiva prática docente, além de terem sido espaço de vivências registradas em relatórios semestrais.

No momento do contrato pedagógico, resgatamos a linha temporal das abordagens e discutimos a necessidade de realizar estágios com propostas contextualizadas, ancoradas na abordagem acional, considerando os/as alunos/as sujeitos situados e temporalizados. Atividades de sondagem foram realizadas junto dos/das alunos/as do Colégio de Aplicação para que conseguíssemos conhecê-los/las, bem como descobrir seus interesses e necessidades. A partir daí, as duplas de estagiários/as desenvolveram projetos dentro de temas como “dublagem”, “gastronomia”, “minicontos” e “histórias em quadrinhos”. A maioria dos/das alunos/as do 7º ano citou os jogos como passatempo preferido e externou a familiaridade com o Pokémon GO, jogo gratuito, que se baseia num mundo paralelo habitado por criaturas com habilidades diversas treinadas pelos homens e instiga o jogador a procurar por Pokémons em um mundo virtual. Por isso o planejamento apresentado pelas estagiárias tem como proposta de programa de curso o Projeto Pokédex¹, uma vez que compreendem a importância da cultura *pop* na representação dos/das alunos/as e sua utilidade como fator de motivação no processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, os Pokémons

¹ Pokédex em japonês significa "Enciclopédia Pokémon" e trata-se de um objeto tecnológico fictício do universo Pokémon. É uma enciclopédia que lista criaturas fictícias homônimas que compõem o universo Pokémon.

– enquanto personagens em metamorfose, assim como os adolescentes – seriam um excelente subterfúgio para trabalhar questões identitárias, que era, desde o início, a vontade da dupla. Algumas etapas, como veremos na seção de análise, contemplaram atividades nas quais os/as alunos/as poderiam se projetar nas criaturas fictícias para se descreverem tanto fisicamente quanto psicologicamente.

Sobre os/as jovens discentes que participam indiretamente desta pesquisa, é relevante ressaltar que, no momento da nossa inserção, tinham entre 12 e 15 anos, com perfis sociais bastante heterogêneos, uma vez que as vagas do Colégio de Aplicação são preenchidas por sorteio público. Sobre a dupla de professoras pré-serviço, destacamos que à época tinham vivências e interesses pessoais bastante distintos – uma é natural do Rio de Janeiro, tinha 24 anos, era solteira e sem filhos e a outra é natural do Amapá, criada em Natal, tinha, à época, 37 anos, era casada e mãe de três filhos –, mas ambas demonstravam um grande comprometimento com a experiência docente e com a turma na qual estavam atuando. Os docentes que compõem esse cenário de análise são: a professora ministrante das disciplinas de Estágio (natural de Santa Catarina) e o professor regente do Colégio (natural da Bahia), todos os dois com bagagens diversas, ora com olhares divergentes, ora complementares, mas sempre progressistas, ocupando papéis estratégicos de referência, de mediadores, no assessoramento e na viabilização dos planejamentos das estagiárias.

De modo geral, nosso trabalho partiu de uma abordagem qualitativa e bibliográfica. Ao alicerçarmos nossa análise nos estudos identitários em LA, assim como em trabalhos que discutem a formação docente, observamos quais leituras das identidades de duas licenciandas são possíveis. Nossa análise se dá a partir da interpretação dos materiais produzidos, ou seja, planejamentos didáticos, registros de ações desenvolvidas em sala e relatórios posteriores, associada a uma reflexão sobre as condições de produção dessas sequências discursivas.

Criamos para tanto um dispositivo de leitura que tem como questões norteadoras observar a pertinência dos assuntos estudados ou não durante a graduação e como as estagiárias se colocam em relação a eles: Elas se identificam com alguma abordagem em específico? Essa identificação é conflituosa? Que tipos de reflexão elas fazem de sua própria prática? De que forma as condições de produção, isto é, o espaço e o momento histórico em que esses discursos são reproduzidos, afetam nossa percepção?

Análise das sequências discursivas

A dificuldade em acompanhar a narrativa acadêmica tradicional, que estipula uma ordem e um tempo correto para adquirir os conhecimentos legitimadores da identidade do/a professor/a, revela-se mais uma vez ao analisarmos o quadro de graduandos inscritos na disciplina de estágio em relação a seu desempenho linguístico em francês. Tivemos naquele ano apenas uma aluna que era fluente no idioma, que

não coincidentemente está fora da curva socioeconômica mediana da turma. Sabendo que o estágio é uma matéria que finaliza a licenciatura, numa perspectiva monolíngue, espera-se que a maior parte da turma tenha passado por todos os pré-requisitos de língua, preenchendo assim as competências linguísticas necessárias para o ensino no idioma estrangeiro. Logo, a legitimação desses/as professores/as em formação é buscada por um caminho outro que não o da maestria linguística. São outros atributos que devem ser explorados e que de certa forma devem preencher tais lacunas.

Acho que atropelei um pouco as coisas, estava nervosa por falar em francês e acabei deixando de me concentrar na maneira de apresentar a atividade. Meu ponto forte deve ser a capacidade de me entrosar rapidamente com os alunos. O ponto fraco é falar francês, dar instruções e até mesmo ler algumas palavras. [...] Acredito que tive algum domínio sobre a aula, mas ainda preciso me sentir mais à vontade com a língua francesa para conduzir a aula de uma forma mais tranquila. Acho que pensei mais no conteúdo, me preocupei em fazer com que as crianças lessem, falassem e escrevessem, mas esqueci de falar para elas. A maior motivação foi poder constatar que os alunos se envolveram e conseguiram participar ativamente da atividade proposta [...] O que eu mudaria na aula seria a abertura. Também apresentaria o jogo de forma diferente, o objetivo deveria ter ficado mais claro... (Extraído dos relatos das acadêmicas).

Ciente da relação inversamente proporcional entre lacunas e tempo de estágio, a professora responsável, durante o semestre dedicado à observação, tem investido em uma participação mais precoce e efetiva dos/as acadêmicos/as, de modo que eles/as já estejam, de certo modo, imbricados/as na responsabilidade do desenvolvimento da aula, o que fomenta também a autenticidade discursiva e do saber dos/as estagiários/as.

Assim, nessa experiência relatada, o professor regente dividiu sua aula com as estagiárias, que vivenciaram um período de “estágio-piloto”. Tal parceria visava primeiramente a propiciar um vínculo mais sólido com alunos/as, professor e espaço escolar, além de fomentar o compromisso ético, o cuidado e a empatia na análise realizada sobre a aula alheia. No entanto, no momento em que as estagiárias entram em sala de aula, o que vemos é um confronto velado com o professor regente. Este realiza uma revisão dos verbos regulares *jouer* (jogar/brincar ou tocar), *aimer* (gostar/amar), *détester* (detestar), dando exemplos de frases em que empregava os verbos-alvo e chamava a atenção para as preposições empregadas. A atividade de reforço consistia na redação de um texto que deveria seguir o modelo apresentado no livro *Adosphère*. Tal método da Editora Hachette tem ancoragem em uma perspectiva acional, que coloca em evidência os processos cognitivos que ocorrem, sobretudo, durante a resolução de tarefas.

A *approche actionnelle*, considerada para muitos uma continuação da abordagem comunicativa, é atualmente a abordagem mais presente como pano de fundo nos materiais didáticos para ensino de língua estrangeira. De acordo com Dörnyei (2001 *apud* Barrié, 2013), uma das principais características da abordagem acional é a capacidade de motivação. Obviamente o contato com falantes nativos/as e o uso de tecnologias são caminhos altamente motivadores para o exercício da língua-alvo por propiciar estreitas ligações com as emoções e com as identidades dos/das aprendizes.

Embora o método utilizado estivesse pautado em uma abordagem que tem como premissa um cenário realista, um protagonismo por parte do/a estudante e uma consciência dos objetivos de aprendizagem; embora o conteúdo estivesse direcionado para que o/a aluno/a se sentisse à vontade para falar de si, para comunicar seus gostos e preferências, a conduta do professor, aos olhos das professoras em pré-serviço, parecia não estar alinhada aos preceitos metodológicos em questão.

Ao criticarem o distanciamento do professor-regente das práticas esperadas pela abordagem em uso, vemos um movimento das professoras em formação de tentar alinhar suas bagagens teóricas com as expectativas de realização de aulas. Suas considerações nos relatórios são revestidas de sentidos atrelados ao discurso de uma prática moderna e de ruptura. Em uma pesquisa aplicada antes de sua regência, com o objetivo de desenhar um perfil da turma, observamos o destaque que os/as alunos/as dão, no dia a dia, à presença da televisão e de elementos da cultura *pop*, assim como ao uso da internet e de redes sociais. O questionário por elas elaborado indaga também se os/as alunos/as falam outras línguas, considerando de certa forma o atravessamento que ocorre, na aprendizagem de uma língua, de competências já desenvolvidas em outro idioma.

O planejamento apresentado pelas estagiárias foi elaborado a partir de dois eixos: (i) a vontade de “fazer o educando chegar mais perto de si mesmo e de sua própria cultura” (Moita Lopes, 1996, p. 43) e (ii) o desejo de considerar os interesses dos/das alunos/as, que exprimiram via pesquisa de sondagem que o Pokémon GO seria, naquele momento, o passatempo preferido da maioria.

O Projeto Pokédex teve como pilar a *perspective actionnelle* e elegeu as tarefas como principal ferramenta do projeto. Logo no início, os/as alunos/as foram apresentados/as ao Projeto e construíram, cada um, suas Pokédex, pois uma das premissas da abordagem é que os/as alunos/as tivessem ciência dos objetivos das atividades, que eles fizessem sentido para eles/as e que se estabelecessem sujeitos ativos no processo de aprendizagem (Puren, 2009). Para cada aula, foram planejados temas condutores com objetivos definidos em promover encontros identitários (dentro de conteúdos pré-estabelecidos na programação do professor regente), coroados com a entrega de uma insígnia² referente ao resultado alcançado na atividade em questão e que deveria compor a caderneta. Nem sempre as insígnias atribuídas agradavam os/as alunos/as, mas elas eram fruto do empenho e das escolhas deles, ou seja, o símbolo que lhes era atribuído representava a metodologia que eles empreenderam para a realização das atividades, o que gerava indubitavelmente a reflexão individual sobre esforço, habilidade e competência imbricados no desempenho e, conseqüentemente, no resultado.

² Uma insígnia é uma marca distintiva de participação em um grupo, símbolo classificatório, ou representação de função exercida

Nos quadros a seguir, vê-se um resumo dos cronogramas do estágio de observação participante e do estágio de docência, que contemplam temas, objetivos, conteúdos e as principais estratégias para alcançar os objetivos de cada plano de aula.

Quadro 1 – Cronograma e planejamento do Estágio de observação participante

	Aulas	Tema	Objetivo	Conteúdo	Estratégia
Estágio de observação participante	1.	Le corps	Identificar vocábulos do corpo humano	Vocábulos do corpo humano	Música, repetição de vocábulos, jogo rolhada (quem errar o vocábulo ganha um carimbo no rosto)
	2.	C'est qui ?	Descrever alguém	Verbos “porter”, “avoir” e “être”.	Jogo cara a cara e Jogo “quem é a celebridade?”
	3.	C'est qui ?	Descrever alguém	Formas interrogativas: “C'est qui ?”, “Qui est-ce ?” e a resposta “C'est...”.	“Quem é a celebridade?” Vídeo sobre 3 celebridades, apresentação de frases para que possam relacionar às celebridades do vídeo.
	4.	Jogo	Aquisição de vocabulário	Palavras variadas em francês	Jogo Imagem e Ação

Fonte – Elaborado pelas autoras a partir do relatório de Estágio de observação participante das acadêmicas

Quadro 2 – Cronograma e planejamento do Estágio de docência

		Aulas	Tema	Objetivo	Conteúdo
Estágio de Docência	1.	Aplicação do questionário	Conhecer os alunos e seus interesses	Perguntas relacionadas a gostos e hábitos	Questionário impresso com perguntas fechadas e abertas
	2.	<i>On se presente !</i>	Descrever-se fisicamente em francês para os colegas	Vocábulos e estruturas relacionadas às descrições e corpo humano. Uso da 1ª pessoa	Apresentação cantando uma música de rap. Amigo secreto a partir das características definidas na atividade anterior
	3.	<i>On décrit nos pokémons préférés</i>	Descrever o Pokémon preferido em francês. Refletir sobre as projeções deles nos Pokémons escolhidos	Vocábulos e estruturas relacionadas às descrições, corpo humano e cores. Uso da 3ª pessoa	Competição com música, apresentação de Pokémons, escolhas e descrição
	4.	<i>Où sont les pokémons ?</i>	Encontrar os Pokémons nos espaços da escola, utilizando instruções em francês. Conhecer os ambientes escolares	Vocábulos e verbos relacionados à localização e direção. Preposições de lugar. Ex.: aller, sortir, entrer à droite, à gauche, tout droit, ici, là, là-bas, sur, sous, en face, derrière	Caça aos Pokémons
	5.	<i>Ce que j'aime et ce que je n'aime pas.../</i>	Expressar gostos, desgostos, preferências sobre eles mesmos em francês	Verbo “aimer”, negação, comparativos	Jogo da memória de Pokémons

6.	<i>Je suis courageux comme....</i>	Falar sobre seus adjetivos	Vocabulário relacionado a animais, adjetivos	Jogo da memória de Pokémons
7.	<i>Je fais mon portrait chinois !</i>	Refletir e falar sobre características de superpoder e de animais que eles gostariam de ter	Verbos de hipótese atualmente irreal (Pretérito Imperfeito e Condicional presente)	Portrait chinois
8.	<i>Attrapez-les tous !</i>	Revisar os conteúdos que podem ser empregados para a construção de estruturas que auxiliam o aluno na percepção de si mesmo e do seu espaço	Revisão dos conteúdos. Entrega das Pokédex	Gincana – jogos: 1. <i>le bowling des questions</i> , 2. <i>la course de l'adjectif</i> , 3. <i>le Frankenstein</i>

Fonte – Elaborado pelas autoras a partir do relatório de Estágio de docência das acadêmicas

Como podemos ver, na medida do possível, as atividades – considerando a idade dos/das alunos/as, o nível de francês e o conteúdo a ser ministrado – foram pensadas para que o foco fosse o/a aluno/a e o meio onde ele/a vive e interage. Já entre as estagiárias, percebemos uma unidade que se estabelecia na cumplicidade na detenção do discurso enquanto professoras, mas que não deixa, em momento algum, de negociar e mediar o processo de aprendizagem, que é próprio do/da professor/a em uma abordagem comunicativa. Vemos os professores em formação se ampararem em diversos aspectos culturais e em diferentes materiais. Referências culturais como o Pokémon ultrapassam a esfera do que é francês, se distanciam de uma perspectiva eurocentrada, ou própria da cultura que cerca a língua francesa.

Essa multiplicidade de materiais se mostra também no uso dos jogos. Ainda que muito se fale sobre a importância da ludicidade em sala de aula, muitas vezes os jogos, no ensino de língua estrangeira, são pretextos para o ensino de vocábulos isolados e que não geram percursos capazes de se solidificar como conhecimentos significativos. No Estágio de observação participante, percebemos o entusiasmo na participação dos jogos, que certamente muito contribuíram para a sensibilização do aprendizado de francês. Mas os fortalecimentos mais identitários ocorrem quando o lúdico regula, desregula e regula novamente as interações consigo mesmo/a, com o outro e com o meio. Um dos apontamentos revela que alguns/mas alunos/as, logo no início do estágio, resistiram à proposta de realizar atividades que tivessem o tema Pokémon. No entanto, esses/as mesmos/as alunos/as, em momentos posteriores reivindicavam suas insígnias, demonstrando envolvimento, curiosidade e satisfação em receber um selo que os/as classificava de alguma forma a partir dos seus resultados obtidos. Da mesma forma, percebemos conflitos sociocognitivos que desestabilizam e fazem reestruturar conhecimentos de forma superior quando as insígnias atribuídas não eram aquelas esperadas, mas aquelas que os/as representavam naquela etapa. É o desafio que faz a construção de conhecimento, segundo Meirieu (2016), nesse processo de desconstrução e reconstrução, evidenciado por Vigotski, como relações externas internalizadas pelo sujeito.

Mas foram os relatos de observação e de prática que forneceram dados mais robustos para a análise deste trabalho. No que concerne ao relatório de observação participante, o primeiro estranhamento se deu em relação à confecção do plano de ensino. A dificuldade no detalhamento das ações que seriam empreendidas em sala de aula demonstrava que não havia uma noção do todo. A vontade de trabalhar questões identitárias não se estabelecia na concretude das atividades propostas. A mão na massa fez com que emergisse a pergunta: como trabalhar temas que possibilitem espaços de reconhecimento e de identificação em uma aula de francês, numa escola pública, tendo como público adolescentes de camadas diversas? A dificuldade de transformar a teoria em prática e de materializar as intenções das estagiárias em prática pode ser notada no seguinte trecho, que registra a surpresa perante os objetivos a serem contemplados no plano de aula:

(...) A princípio, como eu já fizera os estágios de português, sua elaboração não foi uma surpresa. No entanto, percebi várias diferenças no que compreende a estrutura dos planos de português, baseados nas competências e habilidades ditas pelos PCN's, e nos planos de ensino de francês. (...) a conotação de metodologia serve para resumir todas as ações empreendidas em sala de aula, ao invés de citar a «didática» utilizada pelos estagiários (como interacional, tradicional, comunicativa, etc.). (...) embora tenham terminologias parecidas, objetivo geral trata do campo de valores, das ideias a serem tratadas, tendo aspecto mais abstrato, enquanto objetivos de aprendizagem são metas específicas, que descritas por meio dos verbos aconselhados pela Taxionomia de Bloom, permitem que o professor analise concretamente os resultados dos alunos que podem se expressar de forma direta a respeito do conhecimento assimilado (Extraído dos relatos das acadêmicas).

Percebemos que a acadêmica se dá conta de que não basta ter elegido, na teoria, uma abordagem ativa moderna, é preciso transpô-la para o plano de aula através de uma descrição de como essa teoria se concretiza na prática. Em outras palavras, é preciso que as estratégias didáticas deem conta da teoria metodológica subjacente.

Em outro momento, a acadêmica que mantém seu compromisso com o desenvolvimento do senso crítico do alunado se percebe executando uma ação que pode ser classificada dentro de uma metodologia tradicional.

(...) Na confecção do plano, houve uma tendência a aplicar a metodologia do instrumental, embora uma das minhas intenções fosse também discutir o gênero textual em questão. (...) Quando lemos o texto de Moita Lopes, percebi que o ensino das técnicas do instrumental, embora autonomize meu aluno, não aguça seu senso crítico. Ensiná-lo a depreender questões do texto aprofunda o seu olhar e o faz questionar as ramificações possíveis que venham a ocorrer ao tema dado, ao invés de limitá-lo à leitura centrada e prática do instrumental (Extraído dos relatos das acadêmicas).

Outros momentos demonstram que, aos poucos, vai se estabelecendo um olhar crítico sobre o valor das atividades propostas, sobre até que ponto elas representam as concepções de linguagem que se pretende agregar às práticas. No trecho “*Diante das marcações feitas pela professora [no plano], percebi como havia exagerado na quantidade de conteúdo dado para o tempo disponível de aula, assim como a forma dos exercícios cobrados serem tradicionalistas demais e sem atrativo*”, percebemos que houve também um

amadurecimento no que concerne à relação entre professor e conteúdo e entre conteúdo e tempo. No currículo-projeto (Moran, 2018), está previsto que os conteúdos estejam a serviço do projeto e vice-versa.

Andrade e Sartori (2018) nos chamam a atenção para a realidade em que vivemos, um bombardeio de informações diárias, das quais poucas coisas, de grande relevância ou ancoradas em outras bagagens significativas, são retidas. Na prática da sala de aula de língua estrangeira, é a grande justificativa para revermos as listas de vocábulos, as conjugações em todas as pessoas, tempos e modos, as repetições de frases ou de dramatizações.

Observamos que o/a professor/a em formação, por mais que se encontre diante de metodologias mais atuais durante a graduação, é atravessado/a pelas experiências de práticas mais centradas na dominância do/a professor/a. Embora as anotações revelem as críticas às estratégias que não se comunicam com a realidade dos/das alunos/as, ainda que tenhamos feito leituras e debates sobre a importância da contextualização e da aplicação do conhecimento na sua realidade, os modelos estruturais e a necessidade de cumprir o objetivo específico nos arremessam para práticas tradicionais.

(...) Ainda que tenha me preparado para caso me perguntassem outras palavras em relação ao corpo, fora daquilo que estava no plano, ainda que eu tenha treinado o aspecto fonético, tive dificuldades com a pronúncia de “œil”. Ignorei a dificuldade em se trabalhar palavras soltas e a falta de aplicação efetiva na vida real (...) sobre ensinar palavras soltas, fora de frases, a minha intenção era que esta atividade complementasse a última aula dada, sendo mais como uma revisão e exercício de fixação (Extraído dos relatos das acadêmicas).

A acadêmica demonstra o embate que ela trava consigo mesma por não ter adotado de fato, para si mesma, a abordagem que ela pretende empreender em sala. Ainda que ela saiba que palavras não devam ser apresentadas isoladamente, até porque em francês todas as palavras são proferidas obrigatoriamente acompanhadas de outros elementos lexicais como determinantes definidos ou indefinidos, ela treinou a pronúncia das palavras em casa e, sem se dar conta, promoveu a manutenção de estratégias tradicionais, com poucas possibilidades de enraizamento. O registro também traz, na sequência, uma justificativa pela escolha, o que revela que a acadêmica mantém seu senso crítico e seu direito de optar ora por uma atividade de uma abordagem mais moderna, ora por uma menos estimada, mas que possa cumprir melhor um objetivo específico. Nesse sentido, os valores atrelados ao direito à opção, o discernimento do que é mais conveniente para o momento educacional e o senso crítico não levam a uma mudança identitária, mas a uma implementação.

Já quando as acadêmicas mudam de fase, percebemos no planejamento, no desenvolvimento efetivo das ações e no relatório final uma maior proximidade entre o desejo de realizar um programa dentro de uma metodologia ativa e a sua prática. O próprio cronograma está mais comprometido com uma comunicação dialógica, em sintonia com o pensamento de Freire de que “o diálogo tem significação precisamente porque

os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro” (Freire, 1993, p. 118).

Logo no segundo encontro, observamos mais sentidos de dialogicidade na atividade de apresentação pessoal. Ao pedir que os/as alunos/as se apresentassem, os adjetivos classificadores apresentados iam muito além daqueles encontrados nos livros didáticos. Mucci (2020) delata as relações assimétricas de poder ligadas ao gênero social em livros didáticos. A autora recupera a pesquisa de Martins e Hoffman (2007) que discute as “invenções identitárias” de gênero em livros didáticos. Os resultados do estudo da pesquisadora que investiga a identificação de pessoas em livros didáticos de FLE aponta para a manutenção das representações hegemônicas. “As poucas aberturas às diferenças encontradas ao longo das análises são superficiais e, por não virem acompanhadas de atividades que deem seguimento a essa abertura, ficam à margem e pouco auxiliam na formação emancipatória dos alunos” (Mucci, 2020, p. 144,145).

Os/As alunos/as das estagiárias foram expostos/as a vocábulos para cabelos que vão do liso ao mais crespo, passando pelos trançados, do branco/grisalho ao preto, passando pelos coloridos. Em uma sala em que a maioria não é efetivamente de brancos/as, todos/as se sentiram à vontade para buscar o vocábulo com o qual pudessem se nomear. A atividade “amigo secreto” demandava que as pessoas sorteassem o nome de um/a colega e que o/a descrevessem. Nessa etapa, temos não apenas o reforço sobre o uso de sentenças de apresentação, mas sobretudo o fomento de uma atividade de nomeação que leva à reflexão sobre a identidade individual: afinal, como eu me vejo?

Assim como esta primeira, as demais atividades foram sendo ajustadas para que tivessem sentido para os/as alunos/as. Os relatos demonstram que, quando a estratégia parecia perder vínculo de participação ou quando as reclamações dos/as alunos/as diante dos encaminhamentos pareciam justas, adaptações eram feitas, e aos poucos foi possível perceber o desenvolver do jogo de cintura docente.

Ainda que estivessem empenhadas em fomentar aulas lúdicas, aliando jogos e tecnologias, passam a valorizar, por outro lado, o “arroz com feijão” bem preparado, demonstrando que houve o entendimento que o medular para o sucesso de uma aula é o planejamento, ainda que ele não conte com recursos educacionais de ponta, como podemos inferir do extrato: “*O que me chamou a atenção é que foi uma aula simples, sem grandes recursos, nem metodologias mirabolantes. Mas foi uma aula que tinha sido bem pensada, em que eu sabia bem o que tinha que fazer, então destaco bastante a importância do planejamento*”.

Da seção destinada à autoavaliação, retiramos a seguinte passagem:

O estágio me fez colocar os dois pés no chão já que não há ensino de verdade sem diálogo e só há diálogo quando você escuta o outro, seja seu aluno, seu parceiro de equipe ou seu professor (...). É de Freire a fala de que a educação não pode mudar tudo, mas pode mudar alguma coisa. E

precisamos focar mesmo é nas pequenas e possíveis mudanças. (...) Aprendi a ser menos egoísta, a respeitar as ideias do outro, a me organizar já que eu não era mais responsável apenas pelo meu trabalho.

Nada melhor do que fechar essa análise com a percepção do processo de se reconhecer agente da transformação que ocorre nas mudanças das práticas discursivas das professoras em formação. Percebemos o momento em que a então professora passa a ter consciência da importância do deslocar-se, dos reequilíbrios identitários que se dão por identificações (re)construídas através do contato com o outro, das relações com o(s) diferente(s).

O deslocamento desse sujeito dá-se, justamente, porque, na perspectiva da pós-modernidade ou do pós-estruturalismo, ele não é visto como centrado e controlador. É visto como um sujeito descentrado, que se constitui de pequenos fragmentos, fragmentos esses que formam um aparente tecido homogêneo que, na verdade, é constituído de pequenas unidades fraturadas, esfaceladas, fragmentadas, o que evidencia a heterogeneidade que o constitui. E, por ser heterogêneo, a autonomia do sujeito é uma ilusão, pois ele não é dono absoluto do seu dizer, assim como lhe escapa o controle dos efeitos de sentido que seu dizer causa, já que as palavras são sempre, e inevitavelmente, as palavras do outro (Eckert-Hoff, 2003, p. 271).

Conclusão

É o desafio que faz a construção de conhecimento, segundo Meirieu (2016), nesse processo de desconstrução e reconstrução, evidenciado por Vigotski, como relações externas internalizadas pelo sujeito. Encontramos dificuldades no cenário brasileiro de ensino-aprendizagem de francês, tanto no que diz respeito ao processo de formação conflitante dos licenciados – conflito que já se dá invariavelmente nas dinâmicas identitárias – quanto na atuação desses/as futuros/as professores/as na rede pública. O desafio consiste na apropriação das bagagens teóricas que lhes são transmitidas durante suas formações e que precisam ser revestidas de sentidos novos, em sintonia com as identidades que vão sendo (re)construídas.

Nessa perspectiva, a língua é palco e ao mesmo tempo ferramenta da transformação. As novas abordagens metodológicas voltadas para a comunicação e para os papéis sociais trazem para a sala elementos culturais, que não podemos dissociar da língua, entendida sob uma perspectiva pós-estruturalista. Narrativas tradicionais de ensino-aprendizagem são questionadas, e observamos os professores em formação em processos de identificação que reforçam a importância do se ver periférico, se isso significar, nas condições materiais em que essas práticas discursivas se produzem, uma ruptura com esquemas de dominância do saber.

Compreendemos que os estudos identitários provocam uma reflexão no ensino-aprendizagem de línguas não apenas pela importância que a representação simbólica ganha na vida dos atores sociais, mas também pelas possibilidades de diálogo que a identidade cria com outros aspectos caros à linguagem e à formação docente numa perspectiva crítica. Mais especificamente no cenário do ensino-aprendizagem de

francês, falar de identificação remete a práticas importantes pautadas no diálogo e na compreensão do papel do/a professor/a como agente transformador da realidade, vista a distância cultural de elementos francófonos em nossa realidade periférica.

Além disso, ao se entender como protagonista de sua formação, capaz de se apropriar de teorias e saberes “importados”, de modificar e se reconhecer numa abordagem em vez de outra, o/a graduando/a passa a enxergar a sala de aula como um local de transformação, não apenas sua, como também de toda uma comunidade. Em vez de ser o transmissor de conteúdos, o modelo a ser seguido, o dominante da relação, o/a estagiário/a / graduando/a / professor/a em formação se molda em diálogo com o/a aluno/a, adaptando as lições e exercendo sua função de mediador/a de acordo com o difícil cenário da aprendizagem na rede pública. Uma vez que não há sentido em “lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas” (FREIRE, 2009, p. 112), acreditamos na importância de fomentar um olhar crítico no fazer docente, nessa capacidade dos/as professores/as de criar pontes multiculturais e se integrarem às suas comunidades. Concluimos assim com um olhar positivo em relação à análise da narrativa de estágio, ressaltando mais uma vez a sua importância para a reflexão acadêmica e para a formação docente.

Referências

- ANDRADE, Juliana P.; SARTORI, Julia. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. E-book.
- BARRIÉ, Mathilde. *L'approche actionnelle: la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*. Mémoire (Master 2 en Langues) – IUFM Midi-Pyrénées/UT2, 2013. Disponível em: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00908871>. Acesso em: 15 set. 2023.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BHABHA, Homí. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação, v. 2).
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa, 2001.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. Processos de identificação do sujeito-professor de Língua Materna: a costura e a sutura de fios. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (org.). *Discurso e identidade: (des)construindo subjetividades*. Campinas: UNICAMP, 2003, p. 269-283.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: SP&A, 2006.
- HALL, Stuart et al. (ed.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5781410/mod_resource/content/1/Hall_Representation%20Cultural%20representations%20and%20signifying%20practices_1997.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.
- HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Organização e tradução de Tomaz T. da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HIMBER, Céline; POLETTI, Marie-Laure. *Adosphère 1: méthode de français*. Vanves, FR: Hachette, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morochida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- KLEIMAN, Ângela; VIANNA, Carolina A. D.; DE GRANDE, Paula B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019.
- KRAMSCH, Claire. Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies*, v. 1, n. 1, p. 107-128, 2012.
- LIRA, Juliana Freitas Calado; Rosa, Maria Carolina de Melo. Relatório de observação participante. Trabalho desenvolvido para Disciplina de Estágio Supervisionado de Francês III, 2016.
- LIRA, Juliana Freitas Calado; Rosa, Maria Carolina de Melo. Relatório de Estágio de docência. Trabalho desenvolvido para Disciplina de Estágio Supervisionado de Francês IV, 2017.
- MALATÉR, Luciane S. de O. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 445-464. 2008.
- MEIRIEU, Philippe. *Pédagogie et innovation: l'école, ses finalités et ses acteurs*, 2016.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada*. 5. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 127-136.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. E-book.
- MORENO, José C. Revisitando o conceito de identidade nacional. In: RODRIGUES, Cristina C., LUCA, Tania R. de; GUIMARÃES, Valéria, (org.). *Identidades brasileiras: composições e recomposições*. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2014. p. 7-29. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h5jt2/pdf/rodrigues-9788579835155-03.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2023.
- MUCCI, Samira B. P. e. Franceses, brancos, jovens, magros e cis-héteros: a identificação de pessoas em livros didáticos de francês língua estrangeira em uma perspectiva dos estudos discursivos críticos. In: GOMES, Maria

Carmen; PIMENTA, Pauline Freire (org.). *Representações discursivas de identidades de gênero em práticas sociais brasileiras*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 127-146.

OLIVEIRA, Kleber F. de (org.). *Anuário Estatístico da UFS: 2014- 2016*. São Cristóvão: UFS/COPAC/PROPLAN, 2016.

ORLANDI, Eni de L. P. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni de L. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 61-161, 1969.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan: Clé Internacional, 1988.

PUREN, Christian. Variations sur la perspective de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le Français dans le monde: recherches et applications*, Paris: Clé International, n. 45, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, Ricardo C. dos. *Ecos de um Brasil francófono: a língua francesa no Colégio de Aplicação da Universidade de Sergipe (1960-2013)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SILVA, Haydée. *Le jeu en classe de langue*. Techniques et pratiques de classe. Paris: Clé International, 2008.

SUÁREZ-OROZCO, Carola. Formulating identity in a globalized world. In: SUÁREZ-OROZCO, Marcelo; QINHILLIARD, Desiree Baolian (ed.). *Globalization: culture and education in the new millennium*. Berkeley, CA: University of California Press, 2003. p. 173-202.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. *Plano de desenvolvimento institucional: 2010-2014*. São Cristóvão: UFS, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1978].