



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FLE NA UFRJ: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO
DO IDIOMA**

TADEU AUGUSTO DE AZEVEDO VASCONCELOS SILVA

Rio de Janeiro

2019

TADEU AUGUSTO DE AZEVEDO VASCONCELOS SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FLE NA UFRJ: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO
DO IDIOMA

Monografia submetida à Faculdade de Letras
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Letras na habilitação
Português-Francês

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Baptista da Silva

RIO DE JANEIRO

2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por todas as conquistas alcançadas em minha vida.

Aos meus pais, Cláudio e Elianete, por sempre me terem incentivado a estudar, por toda a educação que me proporcionaram e por terem investido na minha formação.

À minha irmã, Taís, por toda parceria ao longo da vida.

Ao Prof. Dr. Sergio Luiz Baptista da Silva, por ter aceitado me orientar e contribuiu para que esse trabalho fosse realizado.

Às professoras Érica Barreiros de Assis Mascarenhas e Érika Noel Ribas Dantas, que foram minhas professoras de Francês na Aliança Francesa e que serviram de inspiração para que eu escolhesse seguir a carreira.

À professora Flávia, do CAp UFRJ, minha professora regente durante o período de estágio, que me deu dicas importantes e me trouxe ensinamentos práticos do processo de ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira.

Aos participantes desta pesquisa, sem os quais ela não seria possível.

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho monográfico cujo intuito é analisar a formação ofertada ao corpo discente do curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), visando saber, junto a um grupo de alunos nos semestres finais da graduação, inscritos na disciplina de Práticas de Ensino de Francês, no primeiro semestre de 2019, se os mesmos se sentem preparados para ensinar Francês Língua Estrangeira (FLE) para os diversos tipos de público, assim como suas impressões pessoais sobre o curso. A motivação deste trabalho surgiu após conversas informais entre pares do corpo discente do curso em questão nas quais afirmavam que as disciplinas específicas de língua francesa não os preparavam para dar aula de FLE como deveriam. A escolha de autores que discutem a formação de professores de língua estrangeira, tendo maior foco na formação de professores de FLE, para servir de embasamento teórico, permitiu reter pesquisas como as de ALBUQUERQUE COSTA & MARINELLI (2008), ALMEIDA FILHO (2004), ARAÚJO (2010), AZEVEDO & PIRIS (2015), CASTRO (2010), GONÇALVES (2014), HANNA (2009), MACEDO & GALLI (2014), OLIVEIRA (2014), OLIVEIRA (2015), ROSA (2013), SANTOS (2011), SILVA (2013), TEIXEIRA (2013) e outros, nas quais é possível informar-se de que normalmente a formação inicial ofertada aos futuros professores de língua estrangeira pelas Instituições de Ensino Superior não é suficiente para que esses estejam aptos para trabalhar com os variados públicos, daí a necessidade de uma formação continuada e de reformulação dos cursos de licenciatura. Tais referenciais também permitiram tomar conhecimento da importância do processo de reflexão na prática docente. Calculando, portanto, esta pesquisa em uma perspectiva reflexiva e conduzindo-a por meio de uma metodologia qualitativa do tipo ‘estudo de caso’, optou-se por proceder a uma análise documental para examinar a oferta de disciplinas ligadas à língua francesa no curso em questão e à aplicação de um questionário para ser respondido pelos alunos escolhidos para participar da mesma. Os resultados apontam que, para o grupo participante da pesquisa, há alguns fatores no curso de formação de professores de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ que os impedem de se sentirem plenamente aptos a lecionarem o ensino-aprendizagem de língua francesa, o que evidencia uma necessidade de se repensar o currículo do mesmo buscando aproximá-lo das reais necessidades do mercado e das demandas do corpo discente.

Palavras chave: Formação de professores, FLE, licenciatura, língua estrangeira, UFRJ

RÉSUMÉ

Cette recherche monographique dont le but est l'analyse de la formation offerte aux étudiants inscrits au cours de Licence en Lettres Portugais – Français de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ) cherche à savoir, auprès d'un groupe d'élèves aux dernières années des études et inscrits dans la discipline « Práticas de Ensino de Francês », le premier semestre 2019, s'ils se sentent prêts à enseigner Français Langue Etrangère (FLE) aux différents publics ainsi que prendre connaissance de leurs opinions personnelles par rapport à cette licence. Des discussions entre quelques étudiants de la modalité en question dans lesquelles ces derniers affirmaient que les disciplines de langue française déjà étudiées ne les capacitaient pas d'une façon idéale pour donner des cours de FLE, sont à l'origine de la motivation pour réaliser cette étude. Le choix des auteurs qui proposent la discussion de la formation d'enseignants de langues, notamment celle de professeurs de FLE, a servi de référence théorique et a permis la rétroaction des recherches comme celles d'ALBUQUERQUE COSTA & MARINELLI (2008), ALMEIDA FILHO (2004), ARAÚJO (2010), AZEVEDO & PIRIS (2015), CASTRO (2010), GONÇALVES (2014), HANNA (2009), MACEDO & GALLI (2014), OLIVEIRA (2014), OLIVEIRA (2015), ROSA (2013), SANTOS (2011), SILVA (2013), TEIXEIRA (2013) entre autres. Dans ces travaux, il est possible de se renseigner que normalement la formation initiale offerte par les universités aux futurs enseignants de langues n'est pas suffisante pour bien préparer ces étudiants à travailler avec les différents publics, d'où la nécessité d'une formation continue et d'une reformulation des licences. Ces référentiels ont aussi permis d'apprendre l'importance de l'action réflexive lors de la mise en pratique du travail des professeurs. Basant, donc, cette recherche sur une perspective réflexive et la menant à travers une méthodologie qualitative du genre étude de cas, il a été choisi de faire une analyse documentaire à fin d'examiner l'offre de disciplines relationnées à la langue française de la licence dont il est question, ainsi que procéder à l'application d'un questionnaire pour être répondu par les étudiants participant de cette recherche. Les résultats montrent que, pour les participants de ce travail, il y a certains points de la licence en Lettres Portugais-Français qui les empêchent de se sentir complètement capables à enseigner le FLE, ce qui met en évidence le besoin de réfléchir au curriculum proposé par cette licence cherchant à faire une approche entre les vrais besoins du marché de travail et les demandes des étudiants.

Mots-clés: Formation de professeurs, FLE, licence, langues modernes étrangères, UFRJ

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxograma da Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ	30
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos participantes da pesquisa	32
Gráfico 2 – Nível de domínio da língua francesa no início da graduação	33
Gráfico 3 – Nível de domínio da língua francesa próximo ao término da graduação	33
Gráfico 4 – Oportunidade de lecionar francês durante a graduação	34
Gráfico 5 – Anos de ingresso e de previsão de término da graduação	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Razão da opção pela licenciatura	36
Quadro 2 – Reflexão sobre a própria prática de ensino	37
Quadro 3 – Preparação para o ensino de FLE	38
Quadro 4 – Sentimento em relação ao preparo para ensinar FLE	39
Quadro 5 – Pertinência do estágio obrigatório para a formação	43
Quadro 6 – Adequação do curso de licenciatura para a formação	44
Quadro 7 – Sugestões para um novo currículo de licenciatura	45
Quadro 8 – Pretensão de seguir ou não a carreira de professor de FLE	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percepção em relação ao aproveitamento de disciplinas de Francês	40
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
1.1 Delimitação do Objetivo Geral	09
1.2 Objetivos	10
1.3 Motivação da pesquisa	10
2. O ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA NO BRASIL E NO RIO DE JANEIRO	12
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PARADIGMA REFLEXIVO	16
3.1. Professores formadores	18
3.2. Professores de línguas em formação	20
3.2.1 <u>Professores de Francês em formação</u>	24
4. METODOLOGIA EMPREGADA	27
4.1. A Pesquisa Qualitativa	27
4.2. Instrumentos de pesquisa	28
4.3. Contextualização da pesquisa	29
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	31
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
APÊNDICE A	52

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua francesa no Rio de Janeiro é uma tradição existente de longa data. Oliveira e Oliveira (2014) em um estudo historiográfico sobre o ensino deste idioma no Brasil, traçam o caminho de sua institucionalização neste país abarcando o período que se inicia em 1808 (mil oitocentos e oito), ano da mudança da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, que se tornara a nova capital do Império Português, indo até o ano de 1837 (mil oitocentos e trinta e sete), no qual foi criado o Colégio Pedro II, onde o ensino de Francês passou a ser obrigatório (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

Ressalta-se ainda que o Rio de Janeiro, no ano de 1885 (mil oitocentos e oitenta e cinco), foi o local escolhido para a instalação da primeira unidade da Aliança Francesa no estrangeiro. Nos dias atuais, conforme aponta Oliveira (2016), o ensino de língua francesa é ofertado em diversas instituições públicas e privadas de ensino, além de cursos livres. Algumas dessas instituições citadas pela autora, tais quais, “o Colégio de Aplicação da UERJ, ... [o] Colégio Pedro II e o Colégio de Aplicação da UFRJ, ... [o] Colégio Franco-Brasileiro, [o] Colégio São Bento, [o] Lycée Molière, [o] Colégio Sion, [o] Colégio Teresiano, [a] Escola Parque, [a] Escola Britânica ... [e] a Aliança Francesa” (OLIVEIRA, 2016, p. 15), são notadamente instituições tradicionais e de referência, e espera-se que nelas trabalhem os profissionais mais gabaritados.

Conforme apontam os estudos de Gonçalves (2014) e Oliveira (2016) são, atualmente, 3 (três) universidades públicas que oferecem a formação em Licenciatura Letras Francês no Rio de Janeiro, a saber, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (doravante UERJ), a Universidade Federal Fluminense (doravante UFF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (doravante UFRJ) possuindo a última pertinência para esse trabalho. A referida formação, no Rio de Janeiro, também já fora disponibilizada em instituições privadas como a Faculdade Machado de Assis, a Faculdade Sousa Marques e a Universidade Santa Úrsula, por exemplo, todavia nenhuma dessas instituições a oferecem mais.

1.1 Delimitação do Objetivo Geral

O tema desta pesquisa monográfica diz respeito à formação de professores de francês Língua Estrangeira (doravante FLE) no âmbito da graduação. A pesquisa se propõe a analisar a formação ofertada a esses futuros profissionais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com alunos ingressantes entre os anos de 2014 e 2016.

1.2 Objetivos

O objetivo central deste trabalho está relacionado à formação de professores de francês ofertada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro para alunos ingressantes entre os anos de 2014 (dois mil e quatorze) e 2016 (dois mil e dezesseis). Mais especificamente, procura-se saber se tais alunos se sentem qualificados, quando estão próximos da conclusão da graduação, para dar aula de Francês aos mais diversos públicos. Logo, visaremos responder a seguinte questão: Os alunos do curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ, nos semestres finais da graduação, se sentem preparados para dar aula de Francês Língua Estrangeira?

Nesta pesquisa buscar-se-á: a) analisar o curso de licenciatura em francês ofertado pela UFRJ; b) verificar as impressões do corpo discente sobre o curso que lhes é ofertado; c) refletir sobre possíveis mudanças a serem feitas para a melhora do curso.

1.3 Motivação da pesquisa e justificativa

O presente trabalho tratará primeiro de apresentar um referencial teórico informando um breve histórico do ensino de francês no Rio de Janeiro e no Brasil, em seguida apresentará discussões sobre a formação de professores diante de um paradigma reflexivo. Nesta seção serão tratadas questões envolvendo os professores formadores, o professor de línguas em formação e o professor de Francês em formação. Em seguida, passar-se-á à metodologia onde será apresentada uma breve definição da pesquisa qualitativa e apresentar-se-ão os instrumentos utilizados nessa pesquisa para coleta de dados. Depois, contextualizar-se-á a pesquisa apresentando os seus participantes assim como um breve histórico do curso de Licenciatura em francês da UFRJ. Por fim, passar-se-á à análise dos resultados do questionário a ser realizado com os alunos ingressantes no referido curso entre os anos de 2014 e 2016. A partir das respostas obtidas tecer-se-ão comentários acerca delas com o objetivo de refletir sobre o curso ofertado e o que nele poderia (ou não) ser mudado a fim de melhorá-lo. Por fim, serão feitas algumas considerações sobre o trabalho e suas limitações.

Segundo aponta Lüdke e André (1986, p. 2) a pesquisa no campo educacional deve inserir-se dentro das atividades rotineiras dos profissionais da área, sendo, portanto, próxima de seu dia-a-dia, não importando o domínio em que é dada a atuação desses profissionais e caracterizando-se como uma forma de enriquecer seu ofício. Nesta perspectiva, ressalta-se que a pesquisa apresentada ao longo deste trabalho monográfico nasceu a partir da percepção, em conversas informais entre alguns pares, de que a formação ofertada pela instituição de ensino superior em que estudavam, pelo menos nas disciplinas obrigatórias, não os preparava

realmente para ensinar Francês Língua Estrangeira. Não balizavam suas discussões em assertivas científicas, mas crê-se que hoje estariam de acordo com Teixeira (2016) quando a autora afirma que “o processo de formação de professores tem um papel fundamental para o desenvolvimento de profissionais qualificados”. Certos de que lhes faltava algo em sua qualificação acadêmica e profissional, frequentemente em suas conversas, tinham a impressão de que só haviam aprendido (ao menos achavam isso) a dar aula depois que haviam passado pelo projeto de extensão universitária CLAC¹, da própria UFRJ, ou pelo estágio obrigatório de língua francesa, a depender da experiência e da relação estabelecida entre estagiário-alunos-professor regente.

A fim de dar a essa percepção um caráter científico, resolveu-se proceder a uma revisão bibliográfica de caráter exaustivo nos repositórios científicos *online* Scielo² e BDTD³. Nesses, nos campos de busca, ocorreu a combinação de algumas palavras chave como: (formação docente + língua estrangeira; formação docente + FLE; formação de professores + língua estrangeira; formação de professores + FLE). As buscas levaram a uma série de resultados e, após a leitura de alguns resumos, ocorreu a seleção de 25 (vinte e cinco) que foram julgados pertinentes ao propósito deste trabalho. Em um segundo momento, o processo de releitura dos resumos foi refeito, alguns acabaram sendo descartados e foi realizado o telecarregamento⁴ dos resultados que ainda pareciam pertinentes numa plataforma de armazenamento de dados pessoais *online*. Em seguida, procedeu-se à leitura completa dos trabalhos, tendo alguns ratificado sua pertinência para o intuito desta pesquisa e outros tendo se mostrado não aproveitáveis. À medida que os trabalhos eram lidos e selecionados os que apraziam, ocorria em seguida a escolha dos capítulos que eram mais relevantes e posteriormente eram feitos resumos deles para proveito próprio. Ao final deste processo, houve a retenção de 11 (onze) referenciais dos 25 originais. A etapa seguinte consistiu no levantamento de todas as obras e autores referenciados nesses trabalhos e posteriormente passou-se ao destacamento daqueles

¹ Sigla para Curso de Línguas Aberto à Comunidade. Esse projeto, no setor de Francês, possui um ou dois processos seletivos anuais para novos monitores, nos quais os candidatos devem cumprir alguns pré-requisitos para poderem concorrer a uma das vagas ofertadas. Não contempla, portanto, uma parcela significativa dos alunos inscritos no curso.

² Disponível para consulta através do *site* <http://scielo.br>

³ Sigla para Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível para consulta através do *site* <http://bdtb.ibict.br/>

⁴ Do francês *téléchargement*. Ação mais conhecida no português brasileiro pelo verbo ‘baixar’ ou pela palavra anglófona [fazer] *download*.

que eram mais pertinentes à temática proposta e daqueles que se repetiam em diferentes referenciais para que servissem de base de consulta bibliográfica complementar.

Foi através da realização deste procedimento que houve a descoberta de que o sentimento experimentado pelos pares mencionados anteriormente não é novo e nem exclusivo de alunos do curso de Letras Francês da UFRJ. Em Santos (2011), por exemplo, onde se discute a formação inicial e continuada de professoras de língua inglesa que trabalham com o público infantil em escolas públicas no estado de Mato Grosso são mostrados depoimentos de profissionais que afirmam que a sua formação a nível de graduação não as preparava adequadamente para atuar com o perfil de aluno com o qual trabalham. Corroborando neste sentido, Araújo (2010) assere que

Observa-se, de modo geral, certa insatisfação com respeito à relação entre a teoria e a prática na formação dos professores, e uma falta de equilíbrio entre o que se ensina nos cursos universitários de formação e a realidade prática da sala de aula com a qual se depara o professor recém-formado. (ARAÚJO, 2010, p. 60)

Nota-se, portanto, um distanciamento da academia com a realidade escolar onde muitos aspectos envolvidos na teoria não estão previstos na prática docente do dia-a-dia.

Diante deste quadro, no intuito de comprovar ou refutar cientificamente a impressão dos pares supracitados, resolveu-se, através deste trabalho, procurar saber se para um grupo maior de colegas a sensação de não se sentir plenamente aptos para lecionar FLE é um sentimento real.

Crê-se, portanto, que esta pesquisa se justifica pelo fato de trazer uma visão do curso de Licenciatura em Língua Francesa da UFRJ, na atualidade, a partir do olhar dos próprios alunos que são os mais interessados no bom funcionamento do curso. A depender dos resultados que se obtiver neste trabalho crê-se também que ele poderá servir de referencial para pensar diferentemente o curso de licenciatura em francês da universidade supracitada, procurando sobretudo trazer para as discussões de reformulação do curso, o professor em formação.

2. O ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA NO BRASIL E NO RIO DE JANEIRO

Como já dito anteriormente, o ensino da língua francesa no Rio de Janeiro obedece a uma longa tradição. Deve-se salientar que, durante muito tempo no Brasil, o direito à educação esteve associado às elites socioeconômicas do país, o que gerou profundas raízes de desigualdades persistentes até hoje. Essa privação à educação também se fez presente no tocante ao ensino da língua francesa.

Os trabalhos de Oliveira e Oliveira (2014) e de Hanna (2009) informam que foi a partir da reforma conduzida, no século XVIII, por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, ministro plenipotenciário do Rei português Dom José I, que o ensino de francês teve seu início no Brasil. O Marquês de Pombal, inspirado por ideais iluministas, buscou afastar a influência da Igreja Católica sobre os afazeres de Estado e, com isso, sob sua jurisdição, a educação passa a ser estatizada. Pombal expulsou do Brasil os padres jesuítas, outrora encarregados da educação na Colônia ultramarina portuguesa.

Com Pombal, embora o ensino dos idiomas clássicos⁵ da tradição jesuítica mantivesse seu protagonismo, começou-se a inserir “o ensino de línguas vivas, como o Inglês, [e] o Francês” (HANNA, 2009, p. 213). O ensino de francês, de acordo com Oliveira e Oliveira (2014), obedecia a fins militares, pois era necessário proteger a costa brasileira dos constantes invasores e as obras consultadas nas instituições militares estavam boa parte publicadas nesse idioma. Apesar da intenção de mudança do sistema educacional, a reforma pombalina enfrentou alguns problemas, como por exemplo a falta de profissionais qualificados e não conseguiu lograr o êxito esperado. A esse propósito Hanna (2009, p. 212) aponta que “Pombal não conseguira criar um sistema substituto de ensino adequado nem encontrara professores bem formados, o que acabou resultando numa fragmentação das estruturas administrativas já existentes”. Durante um período de aproximadamente 50 (cinquenta) anos, a educação passou por um período de crise. A mudança da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, nova capital do Império português, em 1808 (mil oitocentos e oito), para fugir da invasão de Napoleão Bonaparte, estabeleceu um momento significativo para o ensino de francês. Conforme Oliveira e Oliveira (2014), em sete de abril daquele ano é nomeado como professor de francês Renato Pedro Boiret para atuar como tal em terras cariocas onde permanecera em atividade até o ano de 1817 (mil oitocentos e dezessete), quando fora substituído por Luiz Carlos Franche. Ainda segundo os autores, em 1809 (mil oitocentos e nove) fora criada a cátedra de Língua Francesa pelas autoridades lusitanas. Para Hanna (2009, p. 215) “o interesse pelo aprendizado da língua francesa, sinônimo de erudição e cultura, justificava-se, pois, a vida intelectual no Brasil, assim como em todo o mundo ocidental, seguia o modelo francês, sobretudo após 1789⁶.”

⁵ A saber, grego e latim

⁶ Mil setecentos e oitenta e nove. Ano da Revolução Francesa

Na época correspondente ao Brasil Imperial (1822 – 1831), inúmeros decretos criaram cadeiras de Língua Francesa pela extensão territorial do país. Oliveira e Oliveira (2014) apontam que tais cadeiras foram criadas em diversas províncias como as do Ceará, Piauí, Maranhão e Rio de Janeiro. Ainda segundo os mesmos autores, o decreto de dois de dezembro de 1837 converte “o Seminário de S. Joaquim do Rio de Janeiro em *collegio de instrucção secundaria*”, desse origina-se o atual Colégio Pedro II, onde o aprendizado da língua francesa era (e ainda é) uma das disciplinas ofertadas.

Segundo Oliveira (2016) a influência de artistas franceses no Brasil e no Rio de Janeiro está presente desde o tempo da Monarquia e permaneceu também durante a República. Devido a hegemonia francesa em termos culturais durante boa parte dos séculos XVIII, XIX e XX, logo associou-se à absorção, pelas elites brasileiras, dos valores provenientes da França – dentre eles a língua - a status social e modelo a ser copiado. Na perspectiva de Oliveira (2016) encontra-se Pietraroia (2008) que, ao comentar sobre o acesso à educação “no Segundo Reinado (1840 – 1889) e na República Velha (1889 – 1930)”, afirma que somente as famílias das classes dominantes tinham acesso à educação secundária onde aprendiam francês.

Em 1885 é instalada no Rio de Janeiro a primeira filial da Aliança Francesa fora dos domínios franceses. Nos dias atuais sua rede se estende pela cidade em 11 filiais diferentes espalhadas por bairros das zonas sul, norte, oeste e na área central da cidade. Pereira (2006, apud OLIVEIRA, 2016) associa a expansão das filiais dessa instituição ao crescimento socioeconômico dos bairros onde elas se encontram.

No início do período republicano brasileiro, ocorreram algumas reformas educacionais, notadamente as de Benjamin Constant (1890) e Francisco de Campos (1931), nas quais o ensino de língua francesa manteve-se com certa notoriedade, apesar de ainda estar bastante associado às elites intelectuais nacionais. Conforme publicação do *site* HELB⁷ (2006), na reforma promovida por Campos, no início da Era Vargas, foi priorizado o ensino de línguas modernas, dentre elas, o Francês em detrimento ao ensino das línguas clássicas, tais línguas consideradas modernas passaram a ter, portanto, maior tempo de estudo no ensino regular.

Em 1942 (mil novecentos e quarenta e dois) é promovida pelo Ministro da Educação à época, Gustavo Capanema, uma nova reforma no sistema educacional. Nesta reforma, o ensino de línguas tais como o Francês e o Inglês, não apenas foi destacado como também teve o seu

⁷ Sigla para História de Ensino de Línguas no Brasil. Disponível em:< <http://www.helb.org.br/>>

método de aprendizado mudado de uma aprendizagem instrumental para uma aprendizagem através do ‘Método Direto’ visando fornecer um aprendizado mais prático desses idiomas. Segundo o *site* HELB (2006), o aprendizado do Francês no ensino básico era fornecido no ciclo Ginásio e no ciclo Colegial e a carga horária de aprendizagem da língua francesa era de 13 (treze) horas semanais.

Após os adventos dos períodos de guerra a nível mundial, sobretudo a Segunda Guerra, os Estados Unidos se estabeleceram como grande potência mundial e o Inglês tornou-se a grande língua de comunicação internacional e em muitas instituições a única língua estrangeira de aprendizagem obrigatória. Devido a esse fato, o ensino de francês passou a ser reduzido gradativamente e até mesmo extinto em diversas instituições de ensino. Entretanto, políticas governamentais nacionais e internacionais, assim como organizações envolvendo professores de francês ao redor do Brasil e outros lugares onde o Francês é língua minoritária, buscam resguardar a oferta desse idioma no sistema educacional.

O engajamento de profissionais envolvidos no ensino e promoção da língua francesa no Rio de Janeiro encontra seus frutos. Além da ampliação da oferta de cursos de francês na Aliança Francesa no município do Rio de Janeiro, houve também a instalação da mesma e promoção do idioma em outras cidades do estado fluminense, como Niterói, Nova Friburgo, Petrópolis e São Gonçalo, por exemplo. Acrescentando ainda a oferta realizada por outras instituições de ensino, hoje em dia, conforme aponta Oliveira (2016), é possível encontrar no Rio de Janeiro o ensino da língua francesa em instituições públicas como os Colégios de Aplicação da UERJ e da UFRJ, o Colégio Pedro II – que também expandiu suas unidades pelo Rio de Janeiro e região metropolitana - e o CIEP 449 Leonel Brizola em Niterói, em escolas tradicionais como os colégios Franco-Brasileiro, São Bento, Teresiano, Liceu Molière e, também, em cursos de extensão universitária como PROLEM/UFF, PULE/UFF, LICOM/UERJ e o CLAC/UFRJ. Salienta-se que toda essa oferta configurada atualmente, contribuiu para diminuir o caráter elitista do ensino de francês em seus primórdios e, conseqüentemente, torná-lo acessível a outras camadas da sociedade que antes eram privadas deste usufruto.

Certamente, o aumento da oferta de cursos de francês no Rio de Janeiro ao longo dos anos requereu, em teoria, professores devidamente capacitados para exercerem a profissão e atender as demandas do mercado. Tais profissionais, ao rigor da lei, devem colar grau e obter um diploma em licenciatura emitido por alguma instituição de ensino superior que lhes gabarita a atuarem como tal (ALMEIDA FILHO, 2004, p.2). Nessas instituições, trabalham professores que são os responsáveis pela formação destes futuros docentes. É justamente sobre a formação de professores que discorrer-se-á na próxima seção.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PARADIGMA REFLEXIVO

Ao longo deste capítulo propor-se-á discorrer sobre o processo da formação de professores. Tratar-se-á do que se espera de um professor formador e de um professor em formação segundo as correntes adotadas na contemporaneidade. O paradigma reflexivo servirá de embasamento para o exposto neste capítulo.

Em Zeichner (1983, apud ARAÚJO, 2010) depreende-se que os paradigmas de formação de professores funcionam “como matrizes de crenças e pressupostos sobre a natureza e o objetivo da educação, do ensino, de professores e sua formação, que delineiam formas específicas de prática para a formação de professores”. Um destes paradigmas é apresentado por Araújo (2010): o paradigma reflexivo. Conforme aponta a autora, o objetivo de tal paradigma, em relação à função docente, é “desenvolver [nos professores] a capacidade da ação reflexiva, de forma que o ensino das habilidades técnicas associadas à reflexão e à promoção de um espírito crítico se tornam o eixo da formação” (Araújo, 2010, p. 51).

É importante dizer, segundo aponta Oliveira (2015) que, de alguma forma ou de outra, todo profissional docente exerce em certo grau um exercício reflexivo sobre sua prática, seja de modo consciente ou não. Em suas palavras, a autora afirma que

Todo professor pratica, em graus diferentes e em função de seu conhecimento e maturidade profissional, reflexões sobre sua própria prática docente, por mais simples que possam parecer. Ora, o professor, inexperiente ou por opção mesmo, quando separa o material e seleciona seu exercício, de alguma forma, pratica uma reflexão sobre sua prática quando do planejamento de sua aula. A diferença é de que talvez ele não considere esse exercício como um processo de reflexão, porque não foi despertado para essa prática. (OLIVEIRA, 2015, p. 48)

Essa reflexão, representada pelo paradigma reflexivo, se apoia numa percepção reflexiva da atividade de ensino-aprendizagem. Com isso é levada em conta a reflexão não apenas sobre os conhecimentos técnicos, mas também sobre os contextos onde esses se inserem. Deste modo, o professor pensa não somente em sua prática pura e simples, mas se preocupa também em adaptá-la à realidade onde ele está inserido. Rosa (2013) salienta justamente que tais características definem um bom professor. Segundo a autora, este profissional (bom professor)

[...] não é apenas aquele que domina o conteúdo a ser ministrado e que tem certo conhecimento didático; é aquele que, além dessas qualidades, também reflete sobre suas ações e conceitos, com o intuito de avaliar o ensino-aprendizagem, tentando resolver problemas e, conseqüentemente, melhorando a sua prática de ensino e todo o contexto escolar no qual está inserido. Agindo assim, o professor revisa suas práticas e atualiza-as. (ROSA, 2013, p. 42- 43)

Almeida Filho (2010 apud ARAÚJO 2010, p. 52), concordando sobretudo com a última frase da citação anterior, chama a atenção para a necessidade do professor em procurar refletir sobre sua própria prática atrelando-a à teoria, e estar disposto a prosseguir sua formação para além da graduação, buscando sempre se atualizar perante as novidades que surgem na contemporaneidade. Em Richards (1991 apud ARAÚJO 2010, p. 53, 54) é listada uma série de atitudes que podem ajudar o professor em sua reflexão sobre sua prática. Elas são: a observação da aula de um colega⁸, os relatos escritos, os autorrelatos, a confecção de diários e a gravação de aulas. Não podemos desconsiderar que algumas dessas etapas possam gerar desconforto a alguns profissionais devido a questões que já tenham vivenciado ao longo da carreira e que gostariam de evitá-las novamente. Por isso, pode ser que nem todas as atitudes sejam de fato postas em prática.

Apesar da prática reflexiva ser a mais recomendada atualmente, é importante salientar que o professor que se propõe a executá-la, visando melhorar a qualidade de suas aulas, pode enfrentar alguns empecilhos para a realização dessa tarefa, uma vez que há a possibilidade de esbarrar em entraves de cunho político ou institucional. A esse respeito Araújo (2010) diz:

[...] o aprimoramento da formação de professores e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino envolvem também aspectos burocráticos, ou seja, aspectos de ordem institucional e política, que estão emaranhados em uma trama de complexas questões sociais e de ordem econômica, como, por exemplo, as relações capitalistas de produção, que se fazem presentes nas instituições particulares de ensino, as quais podem dificultar a livre ação do professor. Os professores deparam-se com a impossibilidade de implementar o que aprenderam em sua formação ou de colocar em prática as mudanças reveladas necessárias por meio da reflexão em virtude da inconformidade do contexto. (ARAÚJO, 2010, p. 55)

Atrela-se a este fator a visão da opinião pública que muitas vezes atribui ao professor a culpa pelo fracasso escolar. Consonante a essa assertiva, Azevedo e Piris (2015) afirmam que

Nos mais variados âmbitos (político, midiático, escolar etc.), é corrente a reprodução e circulação de discursos que imputam ao professor toda a responsabilidade pelo chamado fracasso escolar, escamoteando a parte que cabe a todos os segmentos da sociedade civil, sobretudo a do poder público. O que ocorre é um jogo de imagens perverso que projeta o professor como o responsável pelo ensino, sendo que, nesse caso, ele tem sido colocado no lugar do mero executor de ordens (AZEVEDO; PIRIS, 2015, p. 5)

⁸ Em relação a essa atitude, Mazillo (apud CASTRO 2010, p.8) diz que

ao observamos o outro em ação, no seu trabalho [docente], observamos suas ações, questionando-as, comparando-as e avaliando-as face à nossa própria no trabalho e às representações que construímos a respeito de nosso papel profissional, tendo sempre em perspectiva as coordenadas do mundo objetivo (o meio físico), social (normas, valores) e subjetivo (qualidades e capacidades atribuídas a um ser humano). (MAZZILLO, 2004, p. 304)

No intuito de procurar dividir a responsabilidade pelo desempenho escolar dos alunos, os autores chamam atenção para a participação de toda a comunidade escolar para o processo reflexivo. Neste sentido, apoiando-se em Alarcão (2003 apud AZEVEDO; PIRIS, 2015), os autores afirmam que é preciso que “a escola, os alunos e a comunidade sejam reflexivos”. Ainda segundo eles, o professor só consegue de fato realizar a ação reflexiva sobre sua prática se o seu local de trabalho também se propõe a tal ação. Nas palavras deles lê-se que

O professor está intrinsecamente associado à instituição escolar, pois é na escola que ele se constitui enquanto sujeito, que ele constrói sua identidade de professor. Logo, o professor reflexivo somente pode ocupar lugar legítimo numa instituição também reflexiva, o que deve ser considerado no planejamento da formação de professores na perspectiva reflexiva. (AZEVEDO; PIRIS, 2015, p. 8)

Ao longo da introdução deste capítulo foi visto que o paradigma reflexivo é, atualmente, o mais apropriado para auxiliar o trabalho do profissional docente. Foi visto também que tal professor é caracterizado como aquele que busca refletir sobre sua prática docente e se propõe a discuti-la com seus pares. Acrescenta-se a isso que pode haver alguns fatores que venham a impedir o exercício dessa prática reflexiva de forma ideal, e, no intuito de atenuar seus efeitos, é importante que toda a comunidade escolar esteja envolvida nesse propósito reflexivo.

Após ter discorrido sobre o professor reflexivo de modo geral, na próxima seção explanar-se-ão os professores responsáveis pela formação de outros professores: os professores formadores.

3.1 Professores formadores

Para que haja um professor apto a ensinar algum determinado conteúdo é preciso que antes haja um outro professor capaz de prepará-lo para tal fim. Neste contexto se encaixa o professor formador. No tocante a esse profissional, Araújo (2010, p. 52) aponta que o mesmo, em uma concepção reflexiva, é visto como um

[...] supervisor, que, sendo especialista e possuidor do conhecimento, instrui e direciona o desenvolvimento das atividades a serem realizadas pelos professores alunos, e aparece também como colaborador, que participa junto com os alunos na construção do conhecimento, ouvindo, observando, anotando, analisando, considerando e avaliando a atuação desses professores alunos e, em seguida, comentando e considerando com eles para levá-los ao hábito da reflexão sobre sua prática

Essa visão vai de encontro com o pensamento de Santos (2011, p. 229) quando a autora afirma que “a atuação do formador consiste na promoção de situações nas quais o professor possa estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e o experimental, que podem desencadear modelos que aproximem teoria e prática.”

Ainda dentro de uma concepção reflexiva, Oliveira (2015) - que conforme citação anterior, informa que talvez o professor apesar de exercer um procedimento reflexivo sobre sua prática não o considera como tal devido ao fato de não ter sido conscientizado para isso – aponta que “despertar o professor: (...) é uma das funções do tutor, do orientador ou do formador. [Pois], quando se desperta o professor para o que ele já pratica, fica muito mais fácil gerar novos movimentos formativos e transformacionais” (OLIVEIRA, 2015, p. 48).

Ponderando que o professor formador, no âmbito da sua atuação, deve estar propício a acompanhar o progresso de seus alunos em formação, faz-se necessário que ele procure, inicialmente, identificar os saberes dos discentes sobre a formação docente, no intuito de oferecer-lhes uma formação pertinente. A esse propósito, Schwartz (2002 apud CASTRO, 2010) indaga se “podemos nos perguntar, se não seria necessário pensar, no que concerne à profissão de formador [...] em uma espécie de reciprocidade de formação.” Pelo que ele mesmo responde

No fundo, trata-se de uma questão de simples bom senso: não se pode propor de modo válido uma formação que vise a aperfeiçoar um exercício profissional sem antes investigar o que os interessados sabem a partir do que eles fazem nesse mesmo exercício profissional. Não existe formação permanente sem uma “contraformação”, no decorrer da qual os formadores devem aprender o que os formandos fazem e por que o fazem.

Creemos que uma vez considerada essa etapa, o professor formador contribuirá para uma melhor formação de seu alunado. Salientamos que, conforme aponta Araújo (2010), a partir da Resolução CNE/CES nº. 18/2002⁹, que se propõe a estabelecer as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, o que os tornou mais flexíveis em sua opinião, “o professor formador, no seu papel de orientador, passa a ser mais diretamente responsável pelo ensino de conteúdos programáticos bem como pela qualidade de formação do aluno” (ARAÚJO, 2010, p. 57). Nessa perspectiva, no que diz respeito ao professor formador de profissionais docentes de línguas, Castro (2010, p. 4) afirma que esse especialista “aborda a aprendizagem docente, por exemplo, a partir das teorias de ensino e aprendizagem e de linguagem que quer implementar, das questões didáticas (da didática de línguas), dos modos e procedimentos de gerenciamento de salas de aula, e outros.”

Indo de encontro ao que é postulado pelo paradigma reflexivo e ao que fora apresentado por Araújo (2010) e Castro (2010), Azevedo e Piris (2015) afirmam que

⁹ Disponível através do site: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>

o professor formador deve encontrar recursos que garantam ao professor em formação a sistematização de suas impressões mais subjetivas e tácitas; suas trocas com colegas, professores e autores lidos e estudados; seu entendimento, de forma bem geral, sobre o contexto social do qual ele faz parte. (AZEVEDO E PIRIS, 2015, p.7)

Deste modo, estabelece-se, portanto, entre professor formador e professor em formação uma relação de parceria, onde ambos exercem papel importante no processo formativo.

Tendo explicitado o que é esperado de um professor formador diante de uma abordagem reflexiva, passar-se-á, pois, na seção seguinte, a tratar do professor de línguas em formação perante a mesma concepção.

3.2 Professores de línguas em formação

Dentro dos postulados de um paradigma reflexivo é necessário que o professor de línguas exerça o seu trabalho de modo crítico. Celaini (2001 apud ROSA, 2013, p. 47)

caracteriza o professor ideal de línguas como aquele que domina o conhecimento e tem habilidade para lidar com ele, manuseia-o por meio de uma prática reflexiva construída ao longo de um processo e, além disso, desenvolve uma visão sociointeracional crítica da linguagem e da aprendizagem.

Considerando tal profissional e dentro de uma perspectiva mais humanitária e condizente com os valores universais defendidos no presente século, crê-se que o professor de línguas tem de evitar meramente reproduzir conteúdos a ele transmitidos e procure desenvolver no aluno a consciência sobre fatores que envolvem uma língua e eventuais representações que são feitas em torno dela normalmente dominados por um ou poucos países expoentes. Nesta direção, Azevedo e Piris (2015) apontam que

o professor de línguas, (...) é, necessariamente, interpelado a produzir discursos sobre as variedades linguísticas do idioma ensinado, a diversidade cultural construída por esse idioma, as relações interculturais suscitadas pela interação entre professor de PLE¹⁰ [ou de qualquer outro idioma estrangeiro] e aprendizes falantes de outra língua, as políticas linguísticas, os acontecimentos cotidianos, enfim a construir valores éticos com seus alunos, bem como a produzir discursos sobre o conceito de língua e linguagem e modos de ensinar e de aprender língua e cultura, o que também revela valores e posicionamentos ideológicos (AZEVEDO E PIRIS, 2015, p. 9)

Percebe-se, portanto, a importância do profissional docente em línguas de valorizar e de trazer para sua prática representações outras daquelas geralmente difundidas pelos manuais. Além disso, há ainda as exigências feitas pelo sistema capitalista que vão requerer do professor de idiomas constante atualização. Com efeito, conforme Araújo (2010, p. 60) “faz-se mister que o professor de línguas seja bem preparado para atuar em conformidade com as demandas e necessidades da profissão”. Ciente dessa necessidade as Diretrizes Curriculares para os cursos

¹⁰ Sigla para Português Língua Estrangeira

de Letras dão a liberdade para as Instituições de Ensino Superior (doravante IES) buscarem caminhos nesse sentido. A esse respeito, Araújo (2010, p. 59) assere que tais diretrizes procuram permitir

espaço e autonomia às IES para definir/estabelecer um currículo para a formação de professores (de línguas) que inclua resultados de pesquisas e as considerações teóricas, visando a atender às demandas contemporâneas para o exercício docente.

Apesar da autonomia dada às IES para trabalharem buscando atender às demandas contemporâneas dialogando a teoria com a prática, percebe-se atualmente que nem sempre é o que de fato acontece. A título de exemplificação, podemos citar o relatado por Silva (2013) em seu trabalho dissertativo que procurou identificar carências na formação de professores de língua inglesa que trabalham com crianças. Nessa dissertação, a autora informa que os profissionais de Letras não são preparados ao longo de sua formação para lidar com o público infantil e desenvolver atividades de caráter lúdico a fim de tornar-lhe o aprendizado atrativo e interessante, apesar de cada vez mais crianças entrarem em contato com a língua estrangeira ainda pequenas e haver a real demanda desse público pelo aprendizado de idiomas. Deve-se considerar que as IES seguem as recomendações da lei 9394/96¹¹, que em seu artigo de número 62 (sessenta e dois) afirma que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

E no artigo seguinte no parágrafo primeiro assere que

Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

O que acarreta a dificuldade de se preparar os professores em formação para trabalhar com o público pueril. Acredita-se que, diante dessa realidade e considerando o contexto globalizado do mundo atual, seja necessária uma atualização na referida lei a fim de amparar legalmente e fomentar aos futuros profissionais da educação básica, a oferta adequada de formação para se trabalhar com o público infantil.

Um outro fator perceptível é a constatação de um distanciamento entre o que é aplicado na academia e a realidade escolar. Nas palavras de Araújo (2010, p. 60)

Observa-se, de modo geral, certa insatisfação com respeito à relação entre a teoria e a prática na formação dos professores, e uma falta de equilíbrio entre o que se ensina

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação

nos cursos universitários de formação e a realidade prática da sala de aula com a qual se depara o professor recém-formado.

Essa discrepância existente sobretudo na academia vai de encontro aos entraves enfrentados pelo professor em formação que se propõe a exercer um processo reflexivo de sua prática de ensino.

Araújo (2010), em seu trabalho que estamos tomando como base, no subcapítulo *A formação de professores de línguas e algumas questões contemporâneas*, nos aponta uma série de questões envolvendo essa formação. Destaca-se que no contexto contemporâneo, a formação oferecida aos professores de língua estrangeira está aquém das necessidades do mercado. Segundo a autora, esse déficit está ligado também à formação deficitária ofertada nas universidades conforme já mencionado.

Almeida Filho e Nóvoa, citados pela autora, listam uma série de fatores que contribuem para esse estado da formação de professores e sugerem algumas mudanças a fim de melhorar a qualidade dessa formação. Há destaque para a formação continuada e a formação por competências que podem ser recursos úteis à causa supracitada, uma vez que a graduação não garante uma formação completa aos professores. Salienta-se que essa transformação da educação passaria pela discussão dos interesses e necessidades dos professores em formação principalmente.

Uma definição de competência é apresentada por Coste (2001 apud ALBUQUERQUE COSTA; MARTINELLI, 2008, p. 5) para quem este termo se define “como o conjunto de conhecimentos que permite a mobilização dos recursos de um repertório plurilíngue e que contribui, além disso, a construção, a evolução e a reconfiguração eventual do dito repertório.”¹² (Livre tradução)

No que concerne às competências, para Almeida Filho (2004) existem 5 (cinco) competências básicas: linguística-comunicativa, implícita, teórica, aplicada e profissional. Segundo o autor, a posse das 2 (duas) primeiras, ainda que minimamente, permitem ao professor exercer o ensino. A competência linguística-comunicativa permite ao professor “ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 8) e a implícita lhe permite “agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados” (ALMEIDA

¹² Na citação original, conforme aparece em Albuquerque e Costa (2008), « *comme l'ensemble des connaissances et des capacités qui permet de mobiliser les ressources d'un repertoire plurilingue et qui contribue, en outre, à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle du dit repertoire* ».

FILHO, 2004, p. 8). A competência teórica, segundo o autor, atrela-se aos “processos de ensinar e aprender línguas conhecidos em teorizações de autores e pesquisadores” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 8) e advém à medida que o professor cresce profissionalmente. A competência aplicada, funcionaria como “um misto de teoria e prática” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 8) e a competência profissional serviria “para balizar o desenvolvimento parcial de cada competência e sinalizar horizontes profissionais desejados que se buscarão incessantemente quando a reflexão tiver lugar garantido no exercício do trabalho” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 8).

Araújo (2010) apresenta também três itens que contribuem para saber como deve agir e fazer um professor reflexivo a partir de uma abordagem comunicativa, que embora não esteja no propósito deste trabalho apresentá-la e discuti-la, julgamos importante expor esses itens que a ela estão relacionados. O primeiro item diz respeito à capacidade do professor em formação refletir sobre o ensino que lhe é ofertado dar-lhe as bases teóricas de acordo com o que é proposto pelos documentos oficiais; também diz respeito à autorreflexão do professor sobre suas práticas em relação aos documentos oficiais e aos postulados da abordagem comunicativa. O segundo item diz respeito ao curso ofertado pela instituição de ensino como sendo adequado para o desenvolvimento das habilidades e competências demandadas pelos documentos oficiais. Já o terceiro diz respeito à avaliação da grade curricular do curso de licenciatura estar apta para desenvolver no aluno as habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão proposta pelo curso de graduação.

Seguindo a linha de pensamento de Araújo (2010), Albuquerque Costa e Marinelli (2008), considerando as práticas reflexivas a serem feitas pelo professor de língua estrangeira, apontamos que “essas reflexões assumem um caráter decisivo e discutem, entre outras questões, a formação dos alunos por meio do desenvolvimento de competências, identificando procedimentos, normas e estratégias que tornem possível o efetivo aprendizado.” (ALBUQUERQUE COSTA; MARINELLI, 2008, p. 2)

Em consonância com Almeida Filho, Celaini (2001) e Azevedo e Piris (2015), as autoras asserem que

O ensino/aprendizagem da língua estrangeira deve favorecer e potencializar não só o desenvolvimento de competências orais e escritas que levem o aluno a compreender as diferentes manifestações da língua estrangeira, mas também associar o desenvolvimento dessas competências a contextos socioculturais, a situações diversas do cotidiano e de sua vida profissional.

Deve, ainda, problematizar situações de ensino e aprendizagem que levem em consideração a formação acadêmico-científica, tecnológica, técnica, artística,

literária, enfim, diferentes dimensões que passariam a orientar os eixos formadores dos programas de curso. (ALBUQUERQUE COSTA; MARINELLI, 2008, p. 2)

Ao longo desta seção foi visto que os professores de línguas precisam ser profissionais críticos e reflexivos. Deparou-se com a necessidade desses profissionais buscarem constante atualização devido às necessidades do mercado. Foi visto também que muitas vezes esses profissionais não recebem uma formação adequada, o que pode ser devido à desatualização da lei concernente ao campo de atuação profissional desses trabalhadores. Por fim foram vistos pressupostos de alguns teóricos visando contribuir para a melhora na qualidade da formação dos futuros professores.

Tendo considerado os fatores apontados acima para o professor de língua estrangeira em formação, passar-se-á agora a tratar do professor de francês em formação.

3.2.1 Professores de francês em formação

Em consonância com o exposto nas seções anteriores, espera-se que o professor de francês em formação seja incentivado desde o início de seus estudos a exercer sua prática de modo reflexivo. Albuquerque Costa e Marinelli (2008), afirmam que

[...] a formação inicial traz como desafio ao professor definir conteúdos, metodologia de trabalho e diferentes momentos e instrumentos de avaliação que forneçam ao aprendiz (aluno) subsídios para a operacionalização de ações ligadas ao uso e ao ensino e aprendizagem do FLE (Francês Língua Estrangeira) (ALBUQUERQUE COSTA; MARINELLI, 2008, p. 9).

As autoras, conscientes desse fato, propuseram a promoção de contextos onde fosse possível enfrentar esses desafios em um curso de formação de professores de francês disponibilizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (doravante PUC – SP). As autoras apresentam conformidade com o que fora postulado por Celaini e Azevedo Piris em citações anteriores quando almejam no curso de francês na PUC-SP “uma concepção de ensino/aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE) que compreende o ensino da língua nas suas diversas manifestações linguísticas, culturais, sociais, artísticas, entre outras.” (ALBUQUERQUE COSTA; MARINELLI, 2008, p. 2).

As autoras, na condição de professoras formadoras, traçam alguns objetivos que esperam alcançar expondo o professor de francês língua estrangeira no período inicial da sua formação a algumas situações da profissão. São eles:

- a) desenvolver um processo de ensino/aprendizagem reflexivo/crítico que possibilite ao aluno promover ações de intervenção em sua realidade como aluno e futuro profissional;
- b) desenvolver conteúdos de aprendizagem que apontem objetivos claros, estratégias de ensino variadas e instrumentos de avaliação que focalizem as competências adquiridas no processo;

- c) compreender o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira por meio das relações estabelecidas entre língua e cultura, destacando as representações sociais, linguísticas e culturais que esta abordagem considera;
- d) favorecer a reflexão sobre a prática da docência que, segundo a lei, deve iniciar-se no primeiro ano de ingresso no curso. Isto significa estimular ações e projetos que permitam a inserção do aluno em ações que concretizem esse princípio;
- e) preparar o futuro profissional de Letras para atuar em diferentes dimensões, o que exige uma postura aberta para compreender os diversos contextos de atuação profissional, ensino de línguas para crianças, adolescentes, adultos e áreas específicas, formação geral e formação para áreas profissionais determinadas, como medicina, direito etc.
- f) integrar na formação do aluno a reflexão e o uso das novas tecnologias de ensino/aprendizagem entendidas tanto no que se refere aos meios de comunicação - rádio e televisão - quanto à internet e ao uso de plataformas de ensino. (ALBUQUERQUE COSTA; MARINELLI, 2008, p. 3-4).

Percebe-se, portanto, uma adequação ao que se espera de um profissional reflexivo.

Conforme já exposto, Coste (2001), citado por Albuquerque e Costa (2008) apresenta uma definição de competências. As referidas autoras afirmam ainda que tal “definição coloca em discussão a noção de competência de comunicação como um processo construído a partir de conhecimentos e de saber-fazer, permitindo a elaboração de projetos diversificados e adequados a diferentes realidades.” (ALBUQUERQUE COSTA; MARINELLI, 2008, p. 5).

Jover-Faleiros (2009 apud OLIVEIRA, 2016, p. 28), menciona que normalmente em processos de formação de professores de FLE se trabalham as competências teórica, prática e linguística-comunicativa. Competências essas que são mencionadas por Almeida Filho (2004), conforme citado anteriormente. A autora, enfatizando o trabalho da leitura na formação inicial de professores de FLE, “propõe uma reflexão acerca da didática da leitura (...), ressaltando a necessidade de formações que privilegiem a construção de sentido textual a partir da realidade do aluno” (OLIVEIRA, 2016, p. 28). Albuquerque e Costa (2008), partindo de uma aprendizagem por competências, enfatizam a necessidade de se trabalhar sobretudo as competências oral e escrita, através de documentos ditos autênticos presentes em recursos de mídia. As autoras justificam o uso desse tipo de documentos pois eles “apresentam situações ‘reais’ de comunicação e aspectos socioculturais característicos das sociedades para as quais foram produzidos, permitindo um trabalho em sala de aula apoiado nos aspectos discursivos, referenciais e socioculturais” (ALBUQUERQUE COSTA; MARINELLI, 2008, p. 7).

As autoras apontam ainda que no intuito de estimular o ensino/aprendizagem de língua francesa são ofertadas na PUC-SP atividades lúdicas, como “oficina de jogos” onde os alunos são incentivados a “formular objetivos e regras, reflet[ir] sobre o próprio processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que discute questões ligadas ao exercício do ofício de professor – [participando da] concepção de material didático” (ALBUQUERQUE COSTA; MARINELLI, 2008, p. 9), também são ofertados instrumentos de autoavaliação como os

portfólios, a realização de “atividades acadêmico-científico-culturais”¹³ ligadas diretamente à língua francesa e estágios supervisionados obrigatórios dentro dos quais o aluno passa por momento de observação de aulas e de regência e possui o acompanhamento de um professor supervisor.

Outros autores chamam a atenção para outras necessidades do professor de francês contemporâneo. Macedo e Galli (2014) chamam a atenção para o “uso das novas tecnologias disponíveis na rotina diária, condição imprescindível para o aperfeiçoamento, nos contextos escolares do século XXI.” (MACEDO; GALLI, 2014, p. 148). Pois, para os autores “a metodologia de ensino de uma LE, por seu caráter dinâmico, pode e deve modernizar-se sempre” (MACEDO; GALLI, 2014, p. 148), o que se justifica ainda mais no contexto globalizado do mundo em que vivemos. Desse modo, defendem o uso das Tecnologias para a Informação e Comunicação no Ensino (doravante TICE) em classes de FLE. Dentre alguns utensílios disponíveis pelas TICE temos *tablets*, quadros interativos, telefones celulares, *notebooks*, Internet “que fornecem elementos para a criatividade do usuário, trazendo ganho de tempo e diminuindo distâncias na aprendizagem de línguas.” (MACEDO; GALLI, 2014, p. 149). Os autores aplicam o uso das TICE, juntamente com o livro didático em classes de FLE e postulam “que o resultado do cruzamento entre TICE, FLE e livro didático multiplica os níveis de conhecimento e de autonomia do estudante, aprimorando sua aquisição de conhecimentos e desenvolvendo seu letramento digital em LE” (MACEDO; GALLI, 2014, p. 163). Oliveira (2016, p. 29) defende a ideia que o uso desse tipo de tecnologia “para o ensino de FLE proporciona e fornece aos alunos maior autonomia, interesse, criatividade, motivação etc.”

Já Jacoby (2010) chama atenção para a formação de professores de FLE para trabalhar com o público pueril. Assim como Silva (2013) apontou a necessidade de preparação e formação para professores de inglês trabalharem com crianças, a autora sinaliza o mesmo para os professores de francês. Segundo a autora, “espera-se da parte do professor grande domínio de práticas didático-pedagógicas e de estratégias para o ensino de línguas, [e] também algum conhecimento sólido sobre as crianças e do que envolve o universo infantil.” (JACOBY, 2010 p. 10)

Nas linhas acima foram apontadas algumas ações almeçadas e/ou já existentes que podem ser implementadas na formação inicial do professor de FLE e que certamente contribuem para que este futuro profissional tenha uma formação de qualidade.

¹³ Gonçalves (2010 apud OLIVEIRA, 2016, p. 29) chama a atenção para o aspecto cultural e seu trabalho em sala de aula na formação do professor de FLE.

Tendo elucidado ao longo de todo o presente capítulo e seus subcapítulos aspectos ligados a formação de professores reflexivos, se passará no capítulo seguinte à apresentação do tipo da metodologia de pesquisa desenvolvida neste trabalho.

4. METODOLOGIA EMPREGADA

Nesta seção será apresentada a metodologia adotada nesta pesquisa bem como o contexto de realização dela. Primeiramente, será apresentada uma definição do tipo de pesquisa empregada, em seguida serão apresentados os instrumentos de pesquisa e o contexto onde essa pesquisa se insere.

4.1 A Pesquisa Qualitativa

A pesquisa a ser desenvolvida neste trabalho caracteriza-se como pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Conforme aponta Oliveira (2015),

o objetivo da pesquisa qualitativa é propor uma visão de estudo sobre um todo social específico, partindo de uma análise e de uma interpretação minuciosa de um fenômeno social. Para isso, o pesquisador precisa obter o máximo de informações e o maior número de percepções entre os envolvidos no fenômeno, buscando uma imagem ampla e completa do objeto de estudo. (OLIVEIRA, 2015, p. 35)

Na mesma linha de raciocínio, Bortoni-Ricardo (2009 apud ROSA 2013, p. 61) ressalta que a pesquisa qualitativa “busca entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Lüdke e André (1986), por seu turno, acrescentam que

a pesquisa qualitativa (...) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (LÜDKE E ANDRE, 1986, p. 13)

Esse tipo de pesquisa parece bem pertinente para o intuito deste trabalho uma vez que o estudo de caso, conforme aponta Gil (2002), “é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos” (GIL, 1987, p. 54). Preocupando-se em estudar um caso específico, o estudo de caso, nas palavras de Lüdke e André (1986) “é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. (...) pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LÜDKE E ANDRE, 1986, p. 17). As autoras apontam que suas características essenciais consistem em 1) visar à descoberta, 2) enfatizar a interpretação do contexto, 3) buscar retratar a realidade de forma completa e profunda, 4) usar uma variedade de fontes de informação, 5) revelar a experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas, 6) procurar representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social e 7) utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

Logo, o estudo de caso caracteriza-se como um tipo de pesquisa qualitativa em que se procura estudar um caso singular e se torna adequado para o estudo de uma determinada situação que se apresenta dentro de um contexto específico.

4.2 Instrumentos de pesquisa

Para a aplicação da pesquisa selecionou-se como instrumento a) a análise de documentos e b) a aplicação de um questionário composto de 16 (dezesesseis) perguntas.

A análise documental, segundo Caulley (1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986 p.38) “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Lüdke e André (1986) comentam que “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986 p.38). Sendo o exposto acima considerado, a análise documental realizada neste trabalho procurou investigar o histórico da criação e institucionalização da Faculdade de Letras da UFRJ, bem como analisar o fluxograma do curso de Licenciatura em Português-Francês da universidade supracitada, dando uma maior atenção às disciplinas ligadas à Língua Francesa.

Em relação ao questionário (apêndice A), o mesmo era composto de questões discursivas (12 questões) e de múltipla escolha (4 questões) procurando saber dos participantes da pesquisa seu gênero, seu ano de ingresso, seu ano de previsão de formação, sua razão da opção pelo curso, seu nível no idioma que julgava ter no início da graduação e que nível julgava ter no momento da resposta ao questionário, se eles já haviam tido oportunidade de lecionar francês, se costumavam refletir sobre sua prática e de que modo essa reflexão era feita, se consideravam que ao longo da graduação foram preparados para ensinar francês, se existia algum público específico para o qual não se sentiam aptos a ensinar francês, quais disciplinas ligadas ao idioma julgavam importantes ou não terem sido bem aproveitadas durante a sua formação, se o seu estágio obrigatório fora pertinente para a formação, se o curso de licenciatura fora adequado para a sua formação, quais sugestões eles fariam para um novo currículo de licenciatura e se pretendiam prosseguir na carreira de professor. Julga-se relevante a utilização do questionário pois, segundo Teixeira (2016), ele “é uma forma impessoal de obter informações, isto é, a pessoa abordada responde questões num formulário sem contato nenhum com outra pessoa” (TEIXEIRA, 2016, p. 18).

4.3 Contextualização da pesquisa

Para a realização desta pesquisa interrogou-se, através do questionário, um total de 13 alunos do curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ matriculados na

disciplina Práticas de Ensino de Francês no primeiro semestre do ano de 2019 (dois mil e dezenove). A escolha de tal grupo justifica-se pelo fato de serem alunos próximos do término da graduação, tendo tido uma carga horária de estudo do idioma suficiente para lhes proporcionar um bom nível de domínio da língua francesa, além de boa parte já ter tido experiências com o ensino/aprendizagem de FLE enquanto professores em aulas particulares, cursos livres e/ou projetos universitários de ensino de idiomas.

No referente à Faculdade de Letras da UFRJ, depreende-se, de acordo com informações obtidas em seu *site*¹⁴ oficial e no Projeto Político-Pedagógico dos seus cursos de Licenciatura, que a criação da mesma ocorreu no ano de 1968 (mil novecentos e sessenta e oito) quando o Departamento de Letras da antiga Faculdade Nacional de Filosofia fora desmembrado. Em sua inauguração, a faculdade contava com um quadro de setenta docentes e vinte e cinco funcionários e funcionava na Avenida Chile, no Centro do Rio de Janeiro. No ano de 1970 (mil novecentos e setenta), ela já contava com uma biblioteca composta de setenta mil volumes e possuía cerca de 800 (oitocentos) alunos distribuídos em 11 cursos diferentes a nível de graduação. Ainda nesse ano são credenciadas as 16 (dezesesseis) áreas de conhecimento dos seus programas de pós-graduação. Em 1985 (mil novecentos e oitenta e cinco), passa a funcionar na Cidade Universitária e em dias atuais sua biblioteca possui mais de quatrocentos mil livros, oito mil e quinhentas obras raras e sessenta e sete mil periódicos. A faculdade também conta com cerca de 200 (duzentos) técnicos-administrativos, quatro mil alunos – dentre os quais 500 (quinhentos) a nível de pós-graduação – e um corpo docente de 165 (cento e sessenta e cinco) professores, sendo a grande maioria mestres e doutores.

Sua organização consiste em 8 (oito) departamentos, a saber, Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Orientais e Eslavas, Letras Vernáculas, Linguística e Filologia, Ciência da Literatura, Letras LIBRAS. Tais departamentos são responsáveis pelo oferecimento de cursos de pós-graduação em 6 (seis) áreas de conhecimento, a saber, Ciência da Literatura, Linguística Aplicada, Letras Neolatinas, Letras Vernáculas, Linguística e Letras Clássicas. A atuação em conjunto dos departamentos possibilita a oferta, a nível de graduação, de 13 cursos de licenciatura, a saber, Português-Alemão, Português-Árabe, Português-Espanhol, Português-Francês, Português-Grego, Português-Hebraico, Português-Inglês,

¹⁴ Informações disponibilizadas em < <http://www.portal.letras.ufrj.br/institucional/a-faculdade-de-letras.html>> e < <http://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-frances.html>>

Português-Italiano, Português-Japonês, Português-Latim, Português-Russo, Português-Literaturas de Língua Portuguesa e LIBRAS, sendo os dois últimos de habilitação única.

No que concerne ao curso de Licenciatura em Português-Francês o mesmo fora criado através do decreto 19 852 de 11 de abril de 1931 (mil novecentos e trinta e um) e teve sua publicação no Diário Oficial ao 15 (quinze) do mesmo mês e ano. Atualmente o curso é composto de 194 (cento e noventa e quatro) créditos de disciplinas obrigatórias e 22 (vinte e dois) créditos de disciplinas complementares tendo duração média de 8 semestres. Conforme disponível no fluxograma do referido curso (figura 1), no tocante à formação em língua francesa, são ofertadas oito disciplinas relacionadas ao aprendizado do idioma (Língua Francesa I à Língua Francesa VIII), uma disciplina relacionada à civilização e à cultura francesa (Fundamentos da Cultura Francesa), cinco disciplinas relacionadas à literatura francesa (Literatura Francesa I à Literatura Francesa V) e duas disciplinas relacionadas à didática de ensino de FLE - Práticas de Ensino de Francês - (Didática de Francês I e Didática de Francês II). Eventualmente são ofertadas pelo departamento responsável disciplinas optativas relacionadas ao idioma francês. No primeiro semestre do ano de 2019, por exemplo, foram ofertadas as disciplinas Francês C, Fonética Francesa, Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira e A tradução e suas técnicas.

Observa-se que entre as disciplinas obrigatórias não há nenhuma em que se proponha a discutir metodologias de ensino de Francês Língua Estrangeira levando o corpo discente a refletir sobre as possíveis formas de aplicação de alguns métodos ou recursos didáticos com diferentes públicos com os quais possam vir a trabalhar no futuro. Entretanto, conforme veremos no próximo capítulo, tal disciplina é considerada importante pelos alunos do curso analisado neste trabalho e sua oferta como disciplina obrigatória seria de muita valia para a formação destes futuros professores.

Figura 1 – Fluxograma da Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ

Fluxograma - Licenciatura em Letras- Português - Francês (Versão 2010/1)

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
LEV100 04 Variação em L.P.	LEV112 04 Fonologia em L.P. req. LEV100	LEV200 04 Morfologia em L.P. req. LEV112	LEV210 04 Morfossintaxe em L.P. req. LEV200	LEV300 04 Sintaxe em L.P. req. LEV210	LEV310 04 História da L.P. req. LEV300	LEV400 04 Semântica em L.P. req. LEV310	LEWX06 02 Ensino de Português Língua Materna
LEN100 06 Língua Francesa I	LEN102 06 Língua Francesa II req. LEN100	LEN200 06 Língua Francesa III req. LEN102	LEN204 06 Língua Francesa IV req. LEN200	LEN300 06 Língua Francesa V req. LEN204	LEN304 04 Língua Francesa VI req. LEN300	LEWX13 02 Língua Francesa VII req. LEN304	LEWX14 02 Língua Francesa VIII req. LEWX13
LEC111 04 Grego Genérico I	LEC115 04 Grego Genérico II req. LEC111	LEN219 03 Fundamentos da cultura francesa req. LEN102	LEN224 03 Literatura Francesa I req. LEN200/219	LEN318 03 Literatura Francesa II req. LEN219	LEN319 03 Literatura Francesa III req. LEN219/224	LEN419 04 Literatura Francesa IV req. LEN318/224	LEN420 04 Literatura Francesa V req. LEN319/318
LEC160 04 Latim Genérico I	LEC166 04 Latim Genérico II req. LEC160	LEC262 04 Latim Genérico III req. LEC166	LEC266 04 Latim Genérico IV req. LEC262	LEV308 04 Literatura Brasileira I (Poesia)	LEV309 04 Literatura Brasileira II (Ficção) req. LEV308	LEV417 02 Temas e Prob. da Lit. Brasileira req. LEV309	02 Optativa
LEL100 04 Teoria Literária I	LEL110 04 Teoria Literária II req. LEL100	LEL200 02 Teoria Literária III req. LEL100	LEL210 02 Teoria Literária IV req. LEL100	LEV343 04 Poesia Portuguesa	LEV450 04 Narrativa Portuguesa req. LEV343	LEWK01 02 Monografia req. LEV310	
LEF140 04 Linguística I	LEF150 04 Linguística II req. LEF140	LEF240 04 Linguística III req. LEF140	LEW004 04 Linguística IV req. LEF140	EDA234 04 Educação Brasileira	EDD517 02 Didática de Port-lit I req. EDD241/LEV300	EDD625 02 Didática de Port-lit II req. EDD517	
LEWX02 02 Produção de texto em LP	EDF120 04 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	LEL267 02 Fundamentos da Cultura Brasileira req. LEL100	EDF245 04 Psicologia da Educação	EDD241 04 Didática	EDD521 02 Didática de Francês I req. EDD241	EDD627 02 Didática de Francês II req. EDD521	218 créditos 3.930 horas 2 créditos optativos
200 h ACC		LEL260 02 Literatura Comparada I req. LEL100	LEL267 02 Literatura Comparada II req. LEL260	LEF300 02 Introdução à Filologia	LEF314 02 Filologia Românica I req. LEF300	LEF400 02 Filologia Românica II req. LEF300	
		EDF240 04 Fundamentos Sociológicos da Educação			EDW001 02 Profissão Docente	LEF399 04 LIBRAS	

Estágio Supervisionado 400h

Fonte: *site* da Faculdade de Letras da UFRJ¹⁵

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os dados coletados a partir das respostas do questionário aplicado aos alunos do curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ. O mesmo foi aplicado pelo autor desta pesquisa em diferentes dias, conforme encontrava os alunos inscritos na disciplina de Práticas de Ensino de francês pelos corredores da Faculdade de Letras. O responsável pela pesquisa também se dirigiu a uma aula da disciplina em questão para realizar a coleta de um número mais significativo de resultados, entretanto a frequência naquele dia, durante o momento em que esteve presente na aula, não foi muito grande, o que impossibilitou um contato com uma quantidade maior de alunos inscritos na disciplina. Apesar deste fato, naquele dia houve a coleta do maior número de respostas para o propósito deste trabalho.

Ao todo foram obtidos 13 questionários respondidos dentro de um universo de possibilidade de coleta de um pouco menos de 25. Apesar do quantitativo de respostas não

¹⁵ Disponível em: < http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Graduacao/FI_Frances_L.pdf>

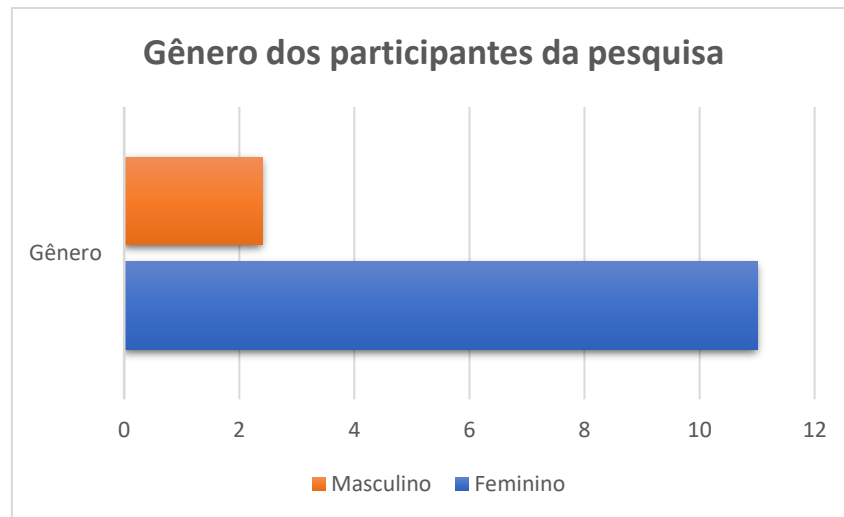
representar a totalidade, considera-se um resultado satisfatório sobretudo pela boa receptividade dos alunos em responder o questionário.

Questões fechadas

O questionário aplicado contava com um total de quatro questões fechadas (ou de múltipla escolha) e na ordem do questionário eram as questões de número 1 (um), 5 (cinco), 6 (seis) e 7 (sete).

A primeira questão buscava saber o gênero dos participantes da pesquisa. Através do gráfico abaixo é possível identificar o gênero majoritário dos participantes.

Gráfico 1 – Gênero dos participantes da pesquisa

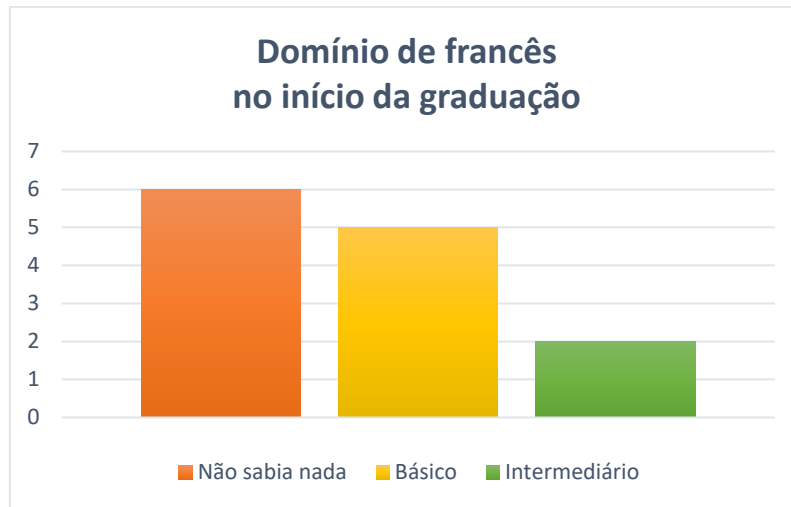


Como é visto neste primeiro gráfico, onze dos participantes responderam pertencer ao gênero feminino e apenas dois ao masculino, o que de certo modo acaba por refletir um fenômeno da Faculdade de Letras da UFRJ em geral, dentro da qual o número de graduandas é bem superior ao de graduandos, apesar de no corpo docente a proporção entre homens e mulheres ser, aparentemente, mais equilibrada, o que poderia evidenciar também um certo machismo.

As questões de número 5 e 6 procuravam saber dos entrevistados o nível que eles consideravam possuir no domínio da língua francesa no momento de entrada na graduação e no momento de resposta ao questionário, respectivamente.

Na questão 5 as opções de respostas eram: a) Eu não sabia nada de francês; b) Básico; c) Intermediário; d) Avançado. O gráfico a seguir, permite identificar as opções assinaladas pelos alunos.

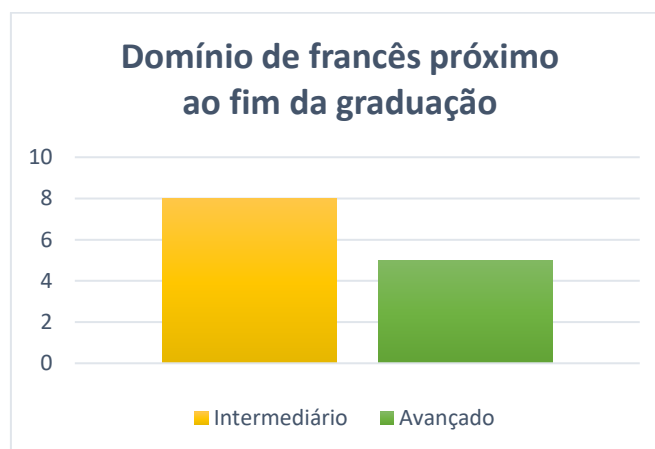
Gráfico 2 – Nível de domínio da língua francesa no início da graduação



O segundo gráfico permite identificar um certo equilíbrio entre o número de entrevistados que consideravam possuir nenhum conhecimento do idioma ou possuir um conhecimento básico dele. Apenas dois consideravam possuir um nível intermediário e nenhum considerava possuir um nível avançado de domínio da língua francesa. Tais dados, refletem atualmente o perfil de boa parte dos alunos ingressantes no curso de Letras Português-Francês da UFRJ que possuem pouco ou nenhum conhecimento da língua e enxergam uma possibilidade de aprender um outro idioma de forma mais acessível.

As opções de respostas da questão número 6 eram semelhantes às da questão anterior, à exceção da opção “Eu não sabia nada de francês”. As respostas dos participantes do questionário podem ser identificadas no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Nível de domínio da língua francesa próximo ao término da graduação

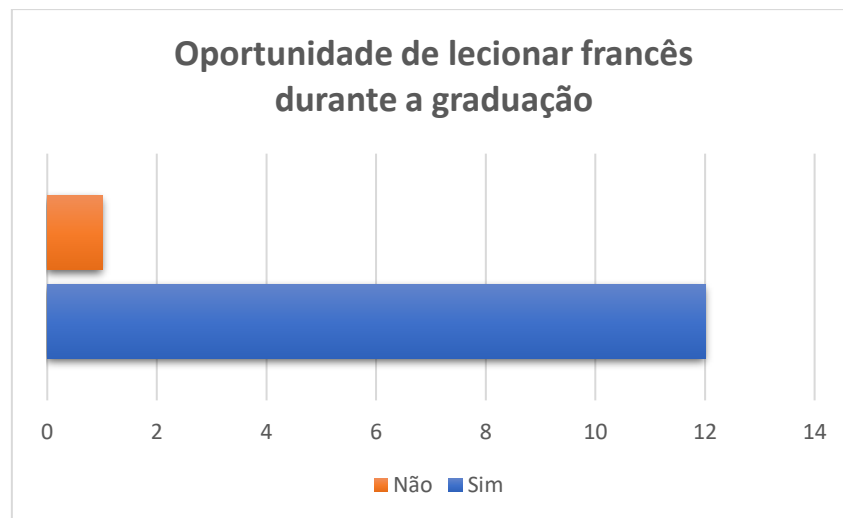


Através deste terceiro gráfico, vê-se que oito participantes consideram possuir agora nível intermediário na língua francesa e cinco consideram seu nível avançado. Comparando as respostas das questões 5 e 6, percebe-se claro progresso no nível de domínio da língua entre os

participantes, o que permite depreender também, no que concerne ao aprendizado do idioma em si, que o curso de Licenciatura aqui analisado tem cumprido com o seu papel. Entretanto, há de se ressaltar que um participante considerou que seu nível não progrediu, e sim, permaneceu o mesmo, a saber, intermediário.

A questão número 7 procurava saber dos participantes da pesquisa se durante a graduação eles tiveram a oportunidade de lecionar francês. Perguntam para a qual eles deveriam responder: sim ou não. O quarto gráfico auxilia na visualização das respostas dos participantes.

Gráfico 4 – Oportunidade de lecionar francês durante a graduação



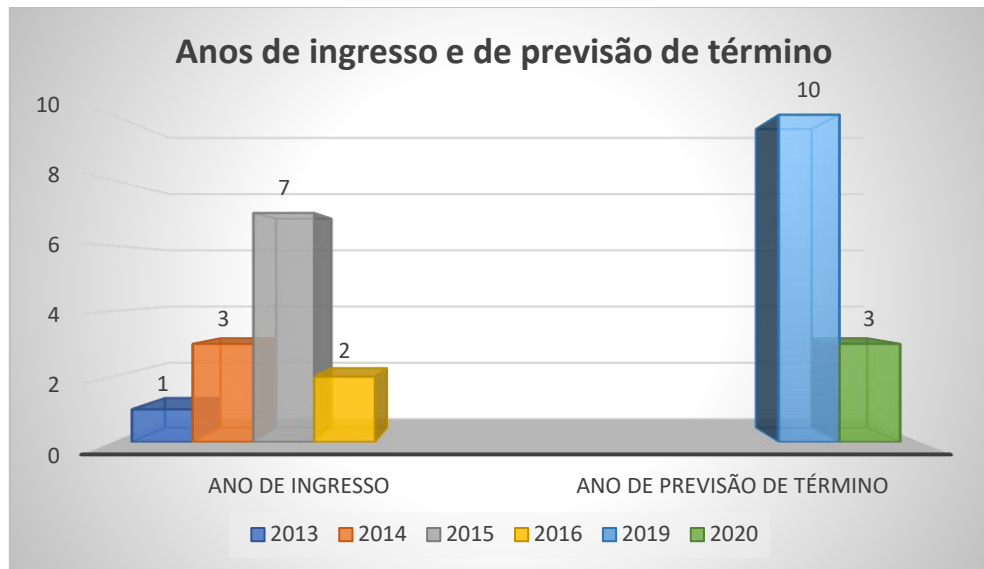
Como é visto no gráfico acima, doze participantes responderam já ter tido oportunidade de lecionar francês durante a graduação e apenas um respondeu não ter tido essa oportunidade. Depreende-se com estes dados que, de uma forma geral, os licenciandos buscam estar em contato com a prática docente ainda antes de estarem formados, seja para adquirir experiência e se sentir mais seguros, seja por questões financeiras, ou outros motivos. Embora não explicitado no questionário, é de conhecimento entre o corpo discente participante da pesquisa que as oportunidades que lhes são ofertadas para ministrar aulas de ensino-aprendizagem de língua francesa são disponibilizadas sobretudo em projetos de extensão, cursos livres, aulas particulares e no estágio obrigatório.

Questões abertas

As questões abertas do questionário totalizavam doze e correspondiam às questões de número 2 (dois), 3 (três), 4 (quatro) e do número 8 (oito) ao 16 (dezesesseis).

As questões de número 2 e 3 procuravam saber, respectivamente, o ano de ingresso dos participantes no curso de Licenciatura em Português-Francês e o ano de previsão de formação. O que pode ser conferido no gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Anos de ingresso e de previsão de término da graduação



De acordo com o quinto gráfico, um licenciando iniciou o curso no ano de 2013 (dois mil e treze), três no ano de 2014 (dois mil e catorze), sete no ano de 2015 (dois mil e quinze) e dois no ano de 2016 (dois mil e dezesseis). Dentre os quais, dez alunos especificaram o semestre que iniciaram seus estudos, a saber, dois alunos no primeiro semestre de 2014, um no segundo semestre de 2014, três alunos no primeiro semestre de 2015, dois alunos no segundo semestre de 2015, e dois alunos no primeiro semestre de 2016.

Em relação à previsão de formação, dez licenciandos esperam concluir o curso em 2019 (dois mil e dezenove) e três no ano de 2020 (dois mil e vinte). Dentro desse quantitativo, oito alunos especificaram o semestre que pretendem se formar, a saber, sete no segundo semestre de 2019 e um no segundo semestre de 2020.

Considerando as respostas daqueles que especificaram tanto o ano e semestre de ingresso quanto o ano e semestre de previsão de formação, a saber, sete participantes, é possível calcular que os mesmos esperam concluir seus estudos em oito (1 participante), nove (2 participantes), dez (4 participantes) ou onze (1 participante) períodos de estudos. Percebe-se, portanto, que a maior parte dos licenciandos em questão não concluirá o curso dentro do prazo idealizado pela Faculdade de Letras da UFRJ, conforme pode ser consultado no fluxograma (figura 1) exposto anteriormente. Uma realidade que não é exclusiva do curso de licenciatura em Letras Português-Francês. Embora não seja propósito deste trabalho discutir as razões pelas

quais os alunos do referido curso não o concluem dentro do prazo, é sabido, ainda que de modo informal, que conflitos de horários de disciplinas dos diferentes departamentos, sobrecarga emocional dos alunos, questões de razão econômica, dentre outros motivos, contribuem para o prolongamento da permanência destes estudantes nos diferentes cursos ofertados pela referida faculdade.

A questão de número 4 procurava saber dos participantes a razão pela qual eles optaram pelo curso de Licenciatura em Português-Francês da UFRJ. No quadro abaixo, foram selecionadas algumas respostas dos participantes.

Quadro 1 – Razão da opção pela licenciatura

<i>“Porque gosto muito da língua francesa e um curso de francês da Aliança Francesa é muito caro.”</i>
<i>“Porque eu tenho uma relação muito identitária com a língua francesa.”</i>
<i>“Por ter grande afinidade com a área, mas também pela questão do mercado de trabalho, o bacharelado não me parece dar tantas opções ou oportunidades como licenciatura.”</i>
<i>“Pelo gosto pelo ensino de língua estrangeira em escolas públicas, para dar a oportunidade de aprender línguas estrangeiras menos acessíveis a alunos com um difícil acesso ao curso ‘de elite’.”</i>
<i>“A opção pela licenciatura precede a opção pelo francês. A primeira porque acredito na função social da profissão docente e pretendo mobilizar meus alunos a mudarem sua realidade através do conhecimento. A segunda para melhorar a minha própria situação com o aprendizado de uma língua e cultura estrangeiras.”</i>
<i>“Porque eu queria me tornar professor de francês e todos os meus professores eram formados pela UFRJ e falavam muito bem dela. Além de a UFRJ estar no topo das pesquisas.”</i>

Percebe-se através dos registros selecionados, alguns elementos com maior ou menor grau de afinidade que motivaram os participantes da pesquisa a optar pelo curso de Licenciatura em Português-Francês. Dentre tais motivos, podemos destacar a escolha em querer se tornar professor e poder ensinar a língua francesa a pessoas em situações desconfortáveis socioeconomicamente, a afinidade com a língua, a influência de professores do ensino básico, a possibilidade de aprender um novo idioma de modo mais acessível ou, ainda, a possibilidade de melhor se posicionar no mercado de trabalho.

Dentre as justificativas apresentadas, acredita-se relevante a intenção de alguns dos participantes em poder proporcionar o aprendizado da língua francesa a pessoas sem recursos para poder estudá-la em locais de elite. Como visto no segundo capítulo, o ensino de francês frequentemente teve um caráter elitista e até hoje seu aprendizado é associado a apenas uma determinada parcela da sociedade. Entretanto, é possível encontrar a oferta desse idioma em (poucas) instituições públicas de ensino básico, ainda que nem todas tenham de fato, em sua maioria, no seu corpo discente, pessoas oriundas das camadas menos favorecidas. A procura significativa pelo aprendizado do idioma em projetos de extensão universitária como o CLAC da UFRJ, cujo investimento é bem menor comparado a cursos livres e à Aliança Francesa, evidencia a real necessidade de democratização na oferta do ensino-aprendizagem de francês.

A questão de número 8 relacionava-se com a questão 7 e procurava saber dos licenciandos se eles tinham o costume de refletir sobre sua prática de ensino antes, durante ou depois das aulas por eles ministradas e de que modo tal reflexão era feita. No segundo quadro, é possível tomar conhecimento de algumas das respostas dos participantes.

Quadro 2 – Reflexão sobre a própria prática de ensino

<i>“Antes e durante as discussões com os professores e nas orientações do CLAC. Como eu desde o início queria ser professor de francês, durante a faculdade, eu olhava o que os professores de francês faziam, porque faziam e se funcionava.”</i>
<i>“Antes para estabelecer um plano de ação, durante para entender o ritmo em que a turma está e adaptar o plano àquilo que fará sentido na prática; e após recorrendo a textos teóricos sobre as questões que precisam ser aperfeiçoadas.”</i>
<i>“Sim, na percepção do material, eu tento montar questões que tenham algum tipo de conexão com a realidade do aluno e sempre tento me colocar no lugar dele. Durante, eu vou refletindo o tempo todo o que faço, como os alunos estão recebendo aquilo e ao fim, sempre faço autocríticas e converso com colegas.”</i>
<i>“Sim, essas reflexões evoluíram ao longo da prática e variam a partir do contexto em que essa prática ocorre.”</i>
<i>“O planejamento é fundamental, nesse momento a reflexão tanto do conteúdo a ser trabalhado quanto a importância e relevância desse conteúdo é primordial. Nem sempre o que planejamos é concretizado”.</i>
<i>“Não muito.”</i>

Como visto na sétima questão, doze participantes afirmaram ter tido oportunidade de lecionar francês durante a graduação. Questionados se refletiam sobre sua própria prática de ensino, a maioria (9 participantes) respondeu de modo positivo, ao passo que três afirmaram que não refletiam ou pouco refletiam sobre sua prática.

O quadro acima permite perceber que esse processo de reflexão era baseado sobretudo na observação das práticas dos professores formadores; no planejamento e execução das aulas; nas conversas com os pares e na contextualização da aula a ser dada à realidade do público alvo dela, na busca por referenciais teóricos para sanar eventuais problemas na formação. Assim percebemos que tal conduta está de acordo com o que é apontado, para citar alguns exemplos, por Oliveira (2015), Rosa (2013) e Almeida Filho (2010) ao ressaltarem, respectivamente, que todo o professor exerce em maior ou menor grau um exercício reflexivo sobre sua prática, que é importante considerar o contexto de atuação do profissional docente e que se deve refletir sobre a própria prática de ensino buscando atrelá-la à teoria.

A questão de número 9 procurava saber dos participantes se eles se sentiam preparados para ensinar FLE e por qual motivo. A maior parte respondeu que não, alguns hesitaram entre o sim e o não e uma parcela pequena crê que foi preparada para esse fim, apesar de não ter sido de modo apropriado. O quadro abaixo evidencia algumas das respostas.

Quadro 3 – Preparação para o ensino de FLE

<i>“Não. Ao longo de toda a graduação, o ensino do francês foi com objetivo de pesquisa, mesmo estando em uma faculdade de Letras, os professores não davam esse enfoque.”</i>
<i>“Não, pois nas aulas de FLE da graduação não houveram (sic) debates sobre o ensino de francês, logo, a preparação para dar aula foi nula.”</i>
<i>“Não. A Faculdade não se preocupa tanto com a formação do aluno enquanto professor.”</i>
<i>“Não. Porque falta orientação e apoio aos alunos.”</i>
<i>“Não muito. Os profs. (sic) focam em gramática, mas praticamos oralidade, aprendemos a língua e parece não sobrar muito tempo p/ (sic) aprender a ensinar. Se não fizesse CLAC (orientação) ou prática de ensino, sairia com quase zero formação”</i>
<i>“Bem mais ou menos. Só senti que estava pensando sobre como ensinar FLE nas aulas de didática específica e, claro, ao longo do estágio.”</i>
<i>“Sim e não. A maior parte do que sei sobre ensinar foi graças à (sic) eu correr atrás de coisas na faculdade que não são obrigatórias para se formar.”</i>

“Acredito que fui preparada, mas poderia ter tido uma preparação bem melhor da (sic) que tive na graduação.”

O exposto no quadro acima, através dos relatos dos participantes da pesquisa, permite identificar que a formação oferecida aos futuros professores de FLE na UFRJ, segue o quadro apresentado anteriormente por Araújo (2010) quando a autora menciona que a formação de professores de línguas nas IES é insatisfatória. Como é perceptível em alguns dos relatos selecionados, haveria, aparentemente, apenas a preocupação por parte da instituição com o campo da pesquisa em detrimento do ensino e os alunos acabam tendo que recorrer a outros meios fora da oferta obrigatória de disciplinas para “obter” a preparação que lhes deveria ser ofertada.

A questão de número 10 buscava saber se haveria para os participantes algum tipo de público específico para o qual eles não se sentiam preparados para proporcionar o ensino de FLE. Apenas um participante respondeu se sentir apto para ensinar FLE a qualquer público, os demais responderam que não se sentem preparados para o ensino de francês a um ou mais tipo de público. No quadro abaixo, são apresentados alguns relatos contendo as respostas mais frequentes.

Quadro 4 – Sentimento em relação ao preparo para ensinar FLE

<i>“Sim. Ensino Fundamental.”</i>
<i>“Sim, um público mais jovem, como o ensino fundamental.”</i>
<i>“Crianças. Não saberia como lidar com esse público apesar de adorá-los. Não teria controle de sala, provavelmente.”</i>
<i>“Público infantil (faixa etária de 7 a 14 anos).”</i>
<i>“Níveis muitos avançados em cursos regulares. Tenho dificuldade no FOS¹⁶, mas procuro me preparar bastante antes de montar um curso assim.”</i>
<i>“Não me sinto preparado para dar aula num nível avançado ou intermediário.”</i>
<i>“Não me sinto preparada para ensinar FLE para qualquer pessoa.”</i>

Como é possível observar nos relatos do quarto quadro, uma boa parte dos participantes acredita não se sentir ainda capaz de ensinar francês em níveis avançados do idioma. As

¹⁶ Sigla para Français sur Objectif Spécifique (Francês com Objetivo Específico)

justificativas mais comuns se devem ao fato de a maioria sentir que seu nível de domínio do idioma ainda ser intermediário. Uma outra constatação diz respeito a esses futuros professores não se sentirem aptos para trabalhar com o público do ensino básico, notadamente o infantil. Foi visto em Jacoby (2010), Santos (2011) e Silva (2013) que os professores de línguas não se sentem preparados para ensinar idiomas para crianças e devido a isso há a real necessidade de se preparar estes profissionais para o ensino de línguas voltado a esse público, porém, como também apontado anteriormente, há ainda alguns entraves na lei que “justificariam” a falta de formação adequada para o trabalho com o público infantil. Contudo, ressalta-se a importância de se pensar, na medida do possível, na oferta de uma formação específica para o trabalho com crianças pois ele tem potencial para ser um campo real de atuação de um bom número dos futuros professores.

A questão de número 11 buscava saber dos participantes se haviam disciplinas ligadas à língua francesa ofertadas na UFRJ as quais julgavam ter sido importantes na formação. Já a questão de número 12, ao contrário, procurava saber se havia disciplinas que eles tenham considerado não pertinentes ou não bem aproveitadas na formação. Na tabela abaixo é possível conhecer, algumas respostas dos participantes.

Tabela 1 – Percepção em relação ao aproveitamento de disciplinas de Francês

Participante	Questão 11	Questão 12
A	<i>“Prática de Ensino, Francês VII e fonética francesa (além, é claro, da base Francês I e II)”</i>	<i>“As de literatura, principalmente Fundamentos da Cultura Francesa.”</i>
B	<i>“Duas optativas que tive na graduação: uma focada na prática oral e outra na fonética francesa.”</i>	<i>“As disciplinas de literatura.”</i>
C	<i>“As matérias de língua francesa; as optativas de fonética francesa, metodologia de ensino de língua francesa.”</i>	<i>“As matérias de literatura francesa.”</i>
D	<i>“Literatura francesa e prática de ensino de francês.”</i>	<i>“Acredito que todas foram pertinentes e bem”</i>

		<i>aproveitadas de alguma forma.”</i>
E	<i>“Língua Francesa I, III, V, VI, VII, VIII.”</i>	<i>“Fundamentos da cultura francesa e literatura francesa I.”</i>
F	<i>“Optativa de fonética e teatro.”</i>	<i>“Intro. à cultura francesa¹⁷.”</i>
G	<i>“Acho que todos os ‘francês’ e ‘literatura francesa’ são potencialmente muito importantes, no entanto há professores que não tem comprometimento com o trabalho ou não respeitam a ementa e, sabendo-se que são apenas 8 períodos para formar não só um fluente, mas um professor no idioma, um período ruim, fraco é extremamente prejudicial.”</i>	<i>“Não há uma disciplina que não foi pertinente mas modos de dar determinada disciplina. Acho fundamental que tenhamos as aulas de francês e de literatura francesa <u>EM FRANCÊS</u>.”</i>
H	<i>“Em relação a saber francês, todas. Em relação a saber como dar aula: Francês 5 e 7. Somente porque a professora responsável (NOME) além de ensinar um conteúdo, nos mostrava as possibilidades de ensinar esse conteúdo para outras pessoas. Fora as dicas práticas (organização das cadeiras, como escrever no</i>	<i>“Em relação a saber francês, nenhuma. Em relação a dar aula: todas que não foram citadas acima.”</i>

¹⁷ O participante se referenciava à disciplina Fundamentos da cultura francesa, cujo nome foi trocado pelo mesmo na resposta.

	<p><i>quadro, como usar o quadro, como responder uma dúvida) que são ignoradas nas outras matérias. Uma outra boa contribuição foi o CLAC e suas orientações e por fim a matéria prática de ensino. Uma matéria que não é de francês, mas contribui foi “Ensino de Português Língua Materna.”</i></p>	
--	---	--

Através dos relatos expostos na tabela acima, percebe-se que, apesar das respostas diversas, muitos participantes julgam relevantes em sua formação algumas disciplinas de língua francesa, notadamente Língua Francesa VII e Língua Francesa VIII, pois nestas, há margem para se trabalhar questões envolvendo metodologias de ensino, uma vez que ambas disciplinas são exclusivas do currículo de licenciatura. Também há destaque para a disciplina Práticas de Ensino no relato dos alunos. Por fim, é possível perceber ainda a importância de disciplinas ligadas ao idioma que não são obrigatórias, dentre as quais o maior destaque é dado à disciplina de fonética francesa.

Por outro lado, no que concerne às disciplinas que não foram bem aproveitadas na formação, dentre os participantes que demonstraram algum grau de insatisfação, há o destaque para aquelas ligadas à literatura francesa. Alguns dos participantes, entretanto, acreditam que tais disciplinas não foram exatamente não pertinentes, mas que tiveram seu aproveitamento prejudicado devido algumas falhas na prática docente de alguns professores.

Diante desse cenário, pode-se sugerir a inclusão das disciplinas ‘Fonética Francesa’ e ‘Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira’ (Francesa) dentro do quadro de disciplinas obrigatórias e repensar algumas das disciplinas mais ligadas à literatura francesa.

A questão de número 13 procurava saber dos participantes se o estágio obrigatório em língua francesa havia sido pertinente para a formação deles e por qual razão. Tal questão, provavelmente, tenha sido a que menos logrou êxito em relação à obtenção de respostas para análise uma vez que boa parte dos participantes (6 pessoas) ainda não tinham começado ou

estavam apenas no início do estágio na ocasião da resposta ao questionário, o que lhes impossibilitara de formar uma opinião acerca dessa etapa. Contudo, houve registros pertinentes a respeito da indagação levantada nessa questão e que podem ser consultados no quadro a seguir.

Quadro 5 – Pertinência do estágio obrigatório para a formação.

<i>“Sim, extremamente. Para que eu ganhasse segurança, fluência e desenvoltura, não só na parte didática como no próprio idioma; o francês.”</i>
<i>“Sim! Foi onde o que aprendi tomou sentido e adquiri confiança para exercer minha função.”</i>
<i>“Sim. Posso ter contato com a realidade da sala de aula, perceber como realmente é uma aula de francês.”</i>
<i>“Sim, pois me permitiu entrar em contato com o ensino público e ver a realidade do ensino de língua estrangeira para o ensino básico.”</i>
<i>“Sim, para saber que eu não quero dar aula em escola. E também para mostrar como controlar uma turma na escola.”</i>
<i>“Ainda estou fazendo. Sinto que subaproveito devido às inúmeras coisas que faço. Mas aprendo muito sobre como não praticar minha profissão. Quais atitudes não tomar, de que maneira não agir. Evidentemente não apenas isso. O contrário também acontece.”</i>
<i>“Não fiz o estágio de língua francesa ainda.”</i>

Como se observa em alguns dos relatos do quadro acima, boa parte dos participantes que emitiram opinião a respeito da pertinência do estágio obrigatório de língua francesa para sua formação, consideram que esta etapa foi importante. É possível notar que para alguns, tal importância se deve ao fato de poderem ter adquirido segurança para o exercício da profissão e ter conhecido a realidade do ensino de idiomas no ensino básico. Por outro lado, para alguns outros participantes a experiência do estágio obrigatório, aparentemente, impactou de modo mais negativo ao ponto de destacar exemplos de como não agir e/ou optar por não querer ingressar na rede de ensino básico.

Considerando as opiniões obtidas no quadro acima, defende-se a importância do período de estágio pois permite ao futuro professor ter contato maior com a realidade escolar que frequentemente é diferente da realidade presenciada na universidade, como já destacara Araújo (2010) anteriormente. Acrescenta-se também que tal etapa se faz relevante, por permitir ao

estagiário realizar o processo de observação da aula de um professor regente, conforme sugere Richards (1991 apud Araújo 2010) e Mazillo (apud Castro 2010). A partir de suas observações, o professor em formação executa o exercício de reflexão sobre as ações praticadas pelo professor regente.

A questão de número 14 almejava saber dos participantes se para eles o curso de Licenciatura em Português-Francês foi adequado para a formação deles. Com respostas bem equilibradas, esta questão não apresentou nenhum quadro predominante. 5 (cinco) participantes deram uma resposta positiva, embora guardando certas ressalvas; 4 (quatro) deram uma resposta negativa e 4 (quatro) deram uma resposta um pouco hesitante. O quadro a seguir permite tomar conhecimento de alguns relatos.

Quadro 6 – Adequação do curso de licenciatura para a formação.

<i>“No geral, sim. Os panoramas de ensino e as abordagens teóricas me pareceram bem reais e condizentes com o cenário escolar de aprendizagem brasileira.”</i>
<i>“Sim, apesar da carga horária, foi um curso que me fez refletir bastante sobre os papéis sociais na escola e a influência da escola.”</i>
<i>“Sim. Achei até um pouco pesado e cansativo, com muitas disciplinas e exigências, às vezes, até longe da realidade do mercado.”</i>
<i>“Poderia ter sido melhor se os profs. (sic) de língua focassem também em falar sobre maneiras de sistematizar o conteúdo para ensiná-lo em sala de aula para os diversos públicos.”</i>
<i>“Mais ou menos. Faltaram opções maiores / mais vastas de optativas. Um currículo + [mais] flexível. Existem matérias demais e o aproveitamento é pequeno.”</i>
<i>“Mais ou menos. Acho que deveria haver mais matérias voltadas para o ensino em sala de aula. Ficamos muito presos em textos acadêmicos e esquecemos que muitos irão para escolas com zero preparo.”</i>
<i>“Não muito porque eu percebi que não me sentia plenamente preparada quando pisei em sala de aula pela primeira vez. Sinto que o curso de licenciatura poderia ter me preparado mais.”</i>
<i>“Não, pois teve muito academicismo e pouca sala de aula.”</i>
<i>“Não, pois as matérias em geral não eram voltadas para a formação de professores, não eram abordadas metodologias de ensino e nem incentivado o pensamento sobre a profissão do ensinante.”</i>

O sexto quadro permite visualizar que, malgrado as opiniões diversas em um primeiro momento, as justificativas da maior parte dos participantes apontam elementos em comum onde é possível identificar alguns pontos que requerem maior atenção na formação. São destacados principalmente, uma carga horária exaustiva dentro do panorama atual e uma necessidade de se inserir no currículo disciplinas abordando questões ligadas a metodologias de ensino, conforme já apontado anteriormente em algumas respostas da questão 11.

O panorama apontado no quadro acima pelos participantes da entrevista permite inferir também o que já fora afirmado por Araújo (2010), a saber, que há algumas falhas ao longo da formação dos profissionais de Letras, o que é ratificado por alguns dos relatos destacados acima. Ora, para que se esteja de acordo com a realidade, com as demandas e as diferentes possibilidades de atuação presentes no mercado, faz-se necessário ofertar uma boa preparação aos futuros professores, segundo aponta Araújo (2010) e Albuquerque Costa; Marinelli (2008).

A questão de número 15, intencionava saber as sugestões dos participantes para um novo currículo do curso de Licenciatura analisado neste trabalho e doze dos participantes sugeriram alguma mudança no currículo. O quadro abaixo reúne as propostas relatadas.

Quadro 7 – Sugestões para um novo currículo de licenciatura.

<i>“Mais dinâmica, práticas de ensino, literatura moderna e contemporânea, cultura e geografia de países francófonos, fonética etc.”</i>
<i>“Matérias especificamente focadas em evoluir cada capacidade (por exemplo, prática escrita e prática oral).”</i>
<i>“Currículo é muito inchado. É preciso mais aula de didática (<u>bem dada</u>), aulas de como preparar materiais, como aplicar o método comunicativo (é o que temos hoje disponível e saímos daqui SEM NENHUMA IDEIA DE COMO USAR!)”</i>
<i>“Maior oferta de disciplinas voltadas para o FLE, abordagens pedagógicas voltadas para faixa etárias e públicos específicos (infantil, 3ª idade, FOS).”</i>
<i>“Disciplinas sobre ensino de FLE desde o primeiro período.”</i>
<i>“Que a ementa das disciplinas seja mais voltada para o ensino de língua, para os diversos métodos e possibilidades de abordagens.”</i>
<i>“É de suma importância mais matérias de licenciatura durante a graduação, não somente em prática de ensino.”</i>
<i>“Colocaria mais matérias voltadas para o ensino em sala de aula e nas matérias mais acadêmicas tentar colocar uma abordagem que podemos utilizar em sala de aula.”</i>

<i>“Eu atualizaria o currículo para novas realidades de ensino tanto em termos tecnológicos quanto em práticas de ensino. Além disso, aulas práticas acerca de metodologias.”</i>
<i>“Repensar principalmente as aulas de educação. São aulas muito cansativas, maçantes e os textos se repetem em diferentes disciplinas de educação.”</i>
<i>“Acho que deveria diminuir essas disciplinas e o horário de horas do estágio.”</i>
<i>“Eu diminuiria o número de disciplinas obrigatórias para que o aluno seja capaz de guiar sua formação pelo caminho que mais lhe agrade.”</i>

Como se vê no quadro acima, são inúmeras as sugestões feitas pelos participantes para um novo currículo do curso de Licenciatura em Letras Português-Francês. A partir dos relatos mencionados é possível destacar que dentre as maiores necessidades apontadas constam: a necessidade de se trabalhar buscando desenvolver melhor as competências orais e escritas; a diminuição da carga horária e do número de disciplinas obrigatórias, possibilitando uma flexibilização do currículo; a inserção de mais disciplinas ligadas ao ensino de FLE, sobretudo nos períodos iniciais da graduação, assim como o estudo sobre a aplicação das diferentes metodologias de ensino; e o estudo sobre o uso de novas tecnologias em sala de aula.

Mais uma vez recorre-se à proposta apresentada por Albuquerque Costa, Marinelli (2008) que defendem justamente o desenvolvimento das competências orais e escritas, a inserção do futuro professor de FLE às diferentes possibilidades e aos diferentes contextos de atuação desde o início de seus estudos e o uso das diferentes tecnologias em sala de aula como recurso didático, o que também é defendido por Macedo & Galli (2014). Tais estudos podem servir de modelo para uma proposta de adequação de currículo mais condizente com a realidade apresentada no momento presente.

Por fim, a última questão procurava saber se os participantes almejavam seguir a carreira de professor de FLE. Novamente, apenas doze dos participantes responderam a esta indagação. Dentre os quais, seis afirmaram que pretendiam seguir a carreira, quatro afirmaram que não pretendiam e dois hesitaram um pouco em sua resposta, tendendo mais para o não do que o sim. Alguns dos registros são consultáveis no quadro abaixo.

Quadro 8 – Pretensão de seguir ou não a carreira de professor de FLE

<i>“Sim. Sempre foi o meu objetivo e depois do estágio e da prática de ensino tenho a certeza da carreira que escolhi.”</i>
<i>“Sim, pois eu me identifico e me sinto à vontade dando aula dessa língua.”</i>

<i>“Sim. O ensino de línguas estrangeiras sempre me interessou e passar esse conhecimento adiante é uma forma de contribuir para a continuidade do ensino de Francês na sociedade.”</i>
<i>“Talvez, para o público inicial, mas prefiro ser um profissional de português (inclusive pela valorização salarial e maior oferta de emprego).”</i>
<i>“Nesse momento, não me imagino como professor de FLE porque ainda sinto uma conexão maior com o português.”</i>
<i>“Não. Porque me identifico muito mais com o português e me sinto muito mais segura para ensinar português. Não acho que tenha conhecimento e fluência para seguir a carreira de professor de francês.”</i>
<i>“Não, acho que me desencantei com a carreira de professor e pretendo fazer outra formação.”</i>

Observa-se neste último quadro que fatores ligados à identificação ou falta dessa com o francês influenciam na escolha de seguir a carreira ou não. Verifica-se também questões ligadas ao mercado de trabalho, no qual há maior espaço atualmente para atuação profissional enquanto professor de português do que de francês, sobretudo após reformas recentes de políticas educacionais. Verifica-se ainda questões ligadas à segurança e ao domínio do idioma como fator determinante para opção de seguir ou não a carreira de professor de francês. Com efeito, conforme apontado por Rosa (2013) anteriormente, é esperado do professor de línguas minimamente domínio do idioma ao que ele se propõe a ensinar. Percebe-se também um relato de um participante que não pretende seguir a carreira de professor seja de português ou de francês.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho procurou-se saber se os alunos próximos da conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da UFRJ se sentiam plenamente aptos para ensinar língua francesa. Para tal feito, optou-se por proceder a uma análise do fluxograma do referido curso, tendo foco nas disciplinas ligadas a esse idioma, bem como proceder à aplicação de um questionário aos alunos inscritos na disciplina de Práticas de Ensino de Francês no primeiro semestre do ano de 2019. Ressalta-se que o número de alunos que responderam ao questionário configura uma parcela pequena e específica dentre o total de alunos do curso, o que poderia eventualmente inviabilizar maiores conclusões.

A análise do fluxograma permitiu identificar um bom número de disciplinas obrigatórias ligadas ao aprendizado da língua e cultura francesa, além de algumas disciplinas pedagógicas estudadas nos momentos, teoricamente, finais do curso. Notou-se também a eventual oferta de algumas disciplinas optativas que, de acordo com os relatos dos alunos participantes da pesquisa em alguns quadros do capítulo anterior, são julgadas por estes como importantes para a sua formação.

A análise das respostas do questionário permitiu identificar que os alunos participantes da pesquisa, no que concerne ao aprendizado do idioma em si, têm mostrado evolução e certo grau de satisfação com o seu progresso, porém no que concerne a aprender como lecionar francês, alguns desses alunos se queixam de algumas falhas. Para esse grupo de alunos, haveria a necessidade de prepará-los melhor para se trabalhar com os diversos segmentos de atuação profissional, sobretudo o ensino básico. Identificou-se também que o processo reflexivo faz parte da prática profissional dos participantes da pesquisa que já lecionam língua francesa.

Considerando apenas os resultados coletados com a parcela de alunos que responderam ao questionário poderia, eventualmente, estar de acordo com a hipótese de que os alunos do curso de Licenciatura Português – Francês da UFRJ nos momentos finais da graduação não se sentem plenamente aptos para lecionar FLE. Entretanto, o quantitativo obtido nesta pesquisa representa um recorte bem específico dentro do qual se encaixa uma porcentagem relativamente pequena da totalidade de alunos do referido curso. Portanto, para que se possa obter uma base de dados mais sólida, sugere-se a consideração de um número de participantes maior, no qual poderiam ser levados em conta não apenas alunos inscritos no curso como também alunos egressos e já inseridos no mercado de trabalho. Com uma coleta de dados maior e mais significativa, seria teoricamente possível averiguar a necessidade ou não de se reformular o curso de Licenciatura em Letras Português-Francês, inserindo no currículo de disciplinas obrigatórias algumas consideradas optativas atualmente, bem como diminuir a carga horária de outras.

Este trabalho – assim como outros que possam eventualmente vir a dele se originar – procura principalmente contribuir para se pensar diferentemente o curso de formação de professores de língua francesa na UFRJ trazendo uma perspectiva mais próxima do ponto de vista do seu corpo discente que possui grande interesse em lhe ter ofertada uma boa formação.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE COSTA, Heloisa B; MARINELLI, Vera Lúcia. Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira: O Ensino e a Pesquisa no Curso de Letras Francês da PUC-SP. **Revista Intercâmbio**, volume XVIII: 94-106, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3554/2322>> Acesso em: 20 abr. 2019

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 3, n. 1. Brasília: Editora da UnB, 2004. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1339141/o-professor-de-l%C3%ADngua-profissional--reflexivo-e>>. Acesso em 21 abr. 2019

ARAÚJO, Ana Carolina Nunes de. **Cursos de formação de professores de língua estrangeira e o paradigma contemporâneo: um estudo de caso**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/7882>>. Acesso em: 29 mar. 2019

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; PIRIS, Eduardo Lopes. Formação reflexiva do professor de português como língua estrangeira: requisitos para elaboração de cursos e materiais didáticos. **Revista Intercâmbio**, v. XXX: 01-28, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em:<https://www.academia.edu/31065726/Forma%C3%A7%C3%A3o_reflexiva_do_professor_de_portugu%C3%AAs_como_l%C3%ADngua_estrangeira_requisitos_para_elabora%C3%A7%C3%A3o_de_cursos_e_materiais_did%C3%A1ticos> Acesso em 10 abr. 2019

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, 1996. Disponível em <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2019

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. Formação docente no trabalho com gêneros textuais na graduação em letras: construindo a relação entre a aprendizagem e o ensino em aulas de línguas. **Ling. (dis)curso (Impr.)**, Tubarão, v. 10, n. 3, p. 661-681, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322010000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Helena da Conceição. **A francofonia e a formação de professores de francês língua estrangeira no estado do Rio de Janeiro**. 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/3103>>. Acesso em: 24 mar. 2019

HANNA, Vera L. Harabagi. Reflexões sobre a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: **Revista do Gel/Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 6, série 2, p. 207-231, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/3778440/Reflexoes_Sobre_A_Trajectoria_Do_Ensino_de_Lingua_s_no_Brasil_REVISTA_DO_GEL_2009>. Acesso em: 07 abr. 2019.

HELB. História do Ensino de Línguas no Brasil. A Reforma Francisco de Campos In: **Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília**.

Brasília: [s.n.], 2006. Disponível em: <
http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88:a-reformafrancisco-de-campos&catid=1015:1931&Itemid=2> Acesso em: 17 de junho de 2019.

_____. História do Ensino de Línguas no Brasil. Reforma Capanema: Pico na Oferta de Línguas In: **Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília**. Brasília: [s.n.], 2006. Disponível em: <
http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63:reformacapane-ma-pico-na-oferta-de-linguas&catid=1016:1942&Itemid=2> Acesso em: 17 de junho de 2019.

JACOBY, Gabriela. **Ensino de Francês Língua Estrangeira para crianças**: uma reflexão didático-pedagógica. 2010. 66 f. Monografia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29313/000776652.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Ezequiel Bezerra Isaías de; GALLI, Joice Armani. Ensino-aprendizagem de FLE: proposta de análise sobre o emprego das TICE em um livro didático. In: **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 3, n. 2, p. 146 – 165, 2014. Disponível em: <
<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/345/275>>. Acesso em: 22 abr. 2019

OLIVEIRA, Guiomar Marins Justino de. **Ser na língua do outro**: uma investigação heurística do ensino-aprendizagem de FLE. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-a-163440/>>. Acesso em: 24 mar. 2019

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; OLIVEIRA, Kate Constantino. A institucionalização do ensino de francês no Brasil. **HELB**, ano 8, n. 8, 2014. Disponível em: <
<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/231-a-institucionalizacao-do-ensino-de-frances-no-brasil-1808-1837>>. Acesso em: 06 abr. 2019

OLIVEIRA, Milena Fonseca Santos de. **Política linguística e ações afirmativas**: um olhar para a formação continuada do professor de francês língua estrangeira no Estado do Rio de Janeiro, v. 01. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <
<https://app.uff.br/riuff/handle/1/3509>>. Acesso em: 29 mar. 2019

PIETRARÓIA, Cristina Casadei. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. In: **Revista do Gel/Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 37, série 2, p. 7-16, 2008. Disponível em: <
http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf?/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.

ROSA, L. E. **Confrontando e reconstruindo teorias pessoais e identidades**: uma pesquisa sobre reflexão crítica na formação de professores de língua estrangeira. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <
<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7322>> Acesso em: 31 mar. 2019

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982011000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2019.

SILVA, Thais Marchezoni da. **Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos: uma amostragem do problema**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2178>>. Acesso em: 31 mar. 2019

TEIXEIRA, Suzana Darlen dos Santos Santorini. **Livros didáticos, representações sociais e francofonia: um olhar crítico sobre a formação de professores de FLE**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/3673>>. Acesso em: 24 mar. 2019

