

UMA COISA É O IDEAL, OUTRA COISA É O POSSÍVEL: CURRÍCULO, ANSEIOS, PERSPECTIVAS E REALIDADE DE LETRAS – FRANCÊS – UM NOVO CAMINHAR PARA A LICENCIATURA

Eduardo Dias da Silva
Universidade de Brasília (UNB)
edu_france2004@yahoo.fr

Resumo: O conteúdo desta pesquisa, em andamento, é desenvolvido através de um estudo qualitativo que se insere na perspectiva interpretativista de modalidade de análises descritiva, documental e discursiva sob a perspectiva hermenêutica de Ricoeur (1976; 1978; 1989; 1990) e da Análise de Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (2003; [1992]2008). Nós preocupamos, neste estudo, em discutir e elaborar um novo caminho para a licenciatura em Letras Francês da Universidade de Brasília, promovendo uma discussão a respeito do currículo deste curso para a Educação Básica, de forma crítico-reflexiva e inovadora. Trata-se de uma formação que não é somente transmissiva, no que se refere aos métodos e às técnicas, mas um movimento de mão dupla, pois se cria vida nos espaços concretos da universidade e dos ambientes de ensino-aprendizagem em torno das questões que emergem nesses contextos. Assim, pretendemos (re)pensar o currículo de licenciatura em Letras Francês como tendo uma formação humana para que os estudantes possam desenvolver capacidades para agir socialmente tanto em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas. Pois hoje, entendemos que uma educação de qualidade só é alcançada pelos estudantes, se os professores os levam a refletir sobre situações que os rodeiam no mundo real. Após o estudo dessa área do conhecimento humano, entendemos que para se atingir estes objetivos nos estudantes, os professores devem fazer da sala de aula um laboratório, levantando sempre situações-problemas que instiguem os estudantes a pensar.

Palavras-chave: Letras Francês. Licenciatura. Universidade de Brasília.

Abstract: The content of this work will be developed through a qualitative study that is included in the interpretative perspective mode of descriptive analysis, documentary and discursive in the hermeneutic perspective of Ricoeur (1976; 1978; 1989; 1990) and Critical Discourse Analysis (CDA) of Fairclough (2003, [1992] 2008). We concern ourselves in this study to discuss and draw up a new path for a degree in French graduation at the University of Brasilia, promoting a discussion of the curriculum of this course to basic education, critical-reflective and innovative ways. It is a formation that is not only transmissive, as regards methods and techniques,

but a two-way movement, because it creates life in the concrete spaces of the university and the teaching-learning environments around the issues that emerge in these contexts. Thus, we intend to (re) think the undergraduate curriculum in French graduation as having a human formation so that students can develop skills to act socially both in academic situations and / or professional purposes. For today, we understand that quality education can only be achieved by the students, if teachers take them to reflect on situations that surround them in the real world. After studying this area of human knowledge, we understand that to achieve these goals the students, teachers should make the class a laboratory room, always raising situations-problems that encourage students to think to.

KEYWORDS: French graduation. Degree. University of Brasília.

INTRODUÇÃO

Consideramos o título da nossa pesquisa instigante, pois aponta para uma reflexão baseada em uma constatação com que se deparam, invariavelmente, os professores de língua estrangeira (LE) no Brasil, a de que nem sempre o ideal é o possível. O subtítulo leva a esperar um diagnóstico da realidade do curso de Letras Francês e uma proposta nova, abrangendo aspectos como o currículo, anseios e perspectivas. É o que o nosso resumo anuncia também, esclarecendo pontos como fundamentação teórica e metodológica.

Por sermos professores de língua estrangeira (LE) – idioma Francês –, tendo parte da nossa formação docente no curso de Letras Francês – licenciatura pela Universidade de Brasília (UnB) e trabalhar, tanto na rede pública quanto privada, com uma clientela segmentada por idade, classe social, escolaridade e gêneros, e tendo mais de 15 anos de experiência em ambientes de ensino-aprendizagem de línguas é que temos grande interesse em aprofundar nossos estudos nessa área.

Além do mais, ao longo do prazeroso e frutífero mestrado em Linguística Aplicada, quando realizamos o estágio de docência (30h) na disciplina de *Estágio Supervisionado em Francês 2*, na graduação, percebemos que o currículo do curso de Letras Francês – licenciatura da UnB, nos moldes em que está estruturado atualmente, não contempla as questões do professor reflexivo.

Essa observação, que defendemos, refere-se ao posicionamento deste como profissional de línguas, reflexivo em sua prática, conforme defendido por Perrenoud (2000), Dewey (1959; [1916] 2012), Freire (1975; 1976; 1984; 1996), Libâneo (2006) e Schön (1992; 2000). A não contemplação se refere também à

formação de professores de maneira inovadora e crítico-reflexiva de acordo com Celani (2003), Freire (1975), Perrenoud (2008), Leffa (1998), K. Silva (2010; 2011) e Veiga; Edileuza Silva (2010). Os estudiosos citados fazem parte das referências teóricas da pesquisa que almejamos desenvolver ao longo do doutorado.

2.PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Almeida Filho (1997), frequentemente, utiliza-se de termos como “qualificado” e/ou “certificado” como referência ao professor titulado já que, de acordo com esse autor, graduar-se é apenas o reconhecimento institucional e uma formação inicial para o exercício profissional. Como observado,

é fundamental que o professor de LE seja visto como um profissional em formação contínua que precisa estar sempre se atualizando, não só para refletir em um mundo em constante mutação ou compreender esta fluidez das ideias sociopolíticas da atualidade, mas também para ser capaz de provocar mudanças na sua área de atuação, assim como em outros profissionais de línguas (E. SILVA, 2014, p. 45).

Citamos essas importantes reflexões sobre o tema a título de introdução, entretanto, antes de entrar nos méritos da pesquisa é interessante salientar que a *Epistemologia da Prática Reflexiva* ou corrente do *Professor Reflexivo*, como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores, emergiu de um movimento mundial de reformas educacionais nos finais da década de 1980 e início da década de 1990.

Esta perspectiva foi proposta por estudiosos que discutiam a formação inicial e continuada de professores reflexivos em diversos países, tais como Schön (1992; 2000) e Zeichner (1993) nos Estados Unidos; Pérez Gómez (1992) na Espanha, Nóvoa (1992) e Alarcão (1996) em Portugal, dentre outros que discorrem sobre o professor reflexivo em Educação, de forma heurística, para elucidar os papéis de cada participante (estudantes, professores e currículos) neste processo de tomada de consciência que consiste, de acordo com Perrenoud, como

[...] um procedimento ou hábito que pode orientar uma ação precisa e adequada, porém, ela só se tornará eficaz, ágil e segura após um treinamento que, de alguma maneira, transforme o conhecimento

procedimental em esquema.* [...] O sujeito não tem acesso direto aos próprios esquemas; ele constrói uma representação dos mesmos que passa por um trabalho de tomada de consciência. [...] um esquema é resultado da transformação progressiva de um procedimento em rotina, o trabalho reflexivo pode fazer com que ele seja lembrado (2008, pp. 150-152).

No que tange ao trato das questões curriculares para a formação de professores, Borges (2010), Celani (2003), Cunha (2003), Ortiz-Alvarez; K. Silva (2007; 2008), T. Silva (1999), Tardif (2002), Torres Santomé (1998), Sacristán (1998), Santos; Ramal (2012) e dentre outros, o currículo não pode ser mais visto simplesmente por meio de “conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos”, segundo T. Silva (1999, p. 147).

Ao contrário, o currículo pode ser todas essas possibilidades e indo mais além, ele é também aquilo que dele se faz, pois a imaginação está agora livre para pensá-lo por meios de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem às teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

Dessa forma, partimos do pressuposto no qual o currículo e os ambientes de ensino-aprendizagem têm passado por diversas transformações demandadas pela sociedade atual, sociedade essa representada por Bauman (2001) como sendo *líquida*, aquela em que alguns elementos são diluídos, deixando simplesmente de existir, sendo necessário recorrer a fragmentos, fatos e “cacos” da história para dar sentido à materialidade do ensinar e do aprender e à representação do professor de línguas na interação social mediada pela linguagem, estabelecendo uma relação entre essas mudanças e a formação docente, com a intenção de promover uma discussão a respeito do currículo do curso de Letras na formação de professores de Francês língua estrangeira (FLE) para a Educação Básica por meio da UnB.

Ao contemplar uma revisão e reestruturação curriculares na formação de futuros professores, esta pesquisa enfatiza as possibilidades inovadoras e crítico-reflexiva do processo formativo, as questões ligadas ao currículo na formação e

* Define-se esquema, neste estudo, como sendo “a organização invariável da conduta por um determinado tipo de situações” apresentado por Vergnaud (1990, p. 136 apud Perrenoud, 2008, p. 147).

reforço da ação refletida e a dimensão da prática deste profissional como agente social, tornando possível o diálogo entre a universidade (um dos centros de formação de professores-pesquisadores) e a Educação Básica que é, na maioria das vezes, o objetivo fim do estudante-futuro-professor e, ao mesmo tempo, tencionamos propiciar uma formação continuada dos professores que atuam nesse nível de ensino.

Trata-se de uma formação que não é somente transmissiva, no que se refere aos métodos e às técnicas, mas um movimento de mão dupla, pois se cria vida nos espaços concretos da universidade e dos ambientes de ensino-aprendizagem em torno das questões que emergem nesses contextos. Assim, pretendemos (re)pensar o currículo de licenciatura em Letras Francês como tendo uma formação humana, condição humana que se caracteriza como inacabada, com capacidade de criar e, conseqüentemente, de sempre buscar algo. “É a inquietude, a curiosidade, a insatisfação que alimentam e estimulam o homem a novas conquistas no cotidiano, como temos constatado ao longo da história da humanidade” como afirmam Veiga; Quixadá Viana (2010, p. 14).

Na busca por sanar ou clarificar as nossas indagações, fomos tomados por um grande interesse em pesquisar o tema em tela, pois acreditamos que o (re)pensar do currículo de licenciatura em Letras Francês, analisando-o juntamente com as perspectivas discursivas dos futuros professores, possam trazer novos caminhos para a licenciatura, pois existem outros profissionais de LE que se preocupam com o fazer pedagógico a fim de proporcionar uma formação que vá além do acadêmico-científica que caracteriza esse licenciado “pela perda de sua identidade social e a transforma em uma instância administrativa, burocratizada e operacional”, ainda conforme constatado por Veiga; Quixadá Viana (2010, p. 17).

Os licenciados atuam obedecendo a um conjunto de regras e normas emanadas do poder público. Não é possível (re)pensar e (re)construir um currículo dentro de uma proposta formativa crítico-reflexiva sem ter por base uma clara concepção de formação e seus princípios fundantes. Assim, ao nos referir à formação humana, vêm à tona alguns princípios que merecem atenção:

a) formação é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação [...]; b) a formação do professor deve prepará-lo para a atualidade, ou seja, de levá-lo a entender [...] as grandes contradições da própria sociedade capitalista [...] a contradição básica a ser superada é que faz dos homens os próprios exploradores dos homens [...]; c) a formação humana significa fazer da escola um tempo vida, permitindo que os estudantes construam a vida escolar [...]; d) a formação humana de professores deve ser compreendida em contexto histórico, tendo em vista que a escola e outras instâncias educativas constituem o espaço fundamental do exercício da docência (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2010, pp. 20-21).

É importante ressaltar que tal concepção destaca e demonstra como é fundamental a formação humana. Por isso, a importância de se (re)pensar e (re)construir um novo caminho para a licenciatura em Letras – Francês na UnB, significando colocar em prática uma perspectiva político-pedagógica que se corporifica no projeto pedagógico curricular do processo formativo. Em síntese, a formação para o desenvolvimento humano é um processo de relações, ou em outros dizeres, conforme Boff:

o ser humano habita significações feitas a partir de sua interação e comunhão com o circundante. Essa construção é constitutivamente social. O mundo é sempre constituído com os outros. Por isso, surge de um ato coletivo de sinergia e amor [...] os seres humanos estão sempre entrelaçados uns nos outros (1998, p. 126).

É interessante que se fortaleça o desenvolvimento de atitudes de cooperação, solidariedade pela descoberta do outro para consolidar um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios ao currículo de licenciatura em Letras Francês. Nesse contexto, as relações interpessoais devem se desenvolver na dimensão da horizontalidade, que pode estabelecer um clima propício para que estudantes de Letras Francês e futuros professores de línguas se tornem sujeitos ativos na relação social e participantes de seu tempo, a fim de superar, na medida do possível, as relações verticais assentadas nos princípios do autoritarismo e da subserviência por meios de práticas reflexivas.

Compreendemos que esta pesquisa de doutorado é o começo de muitas possibilidades que a língua(gem), o currículo, a instituição (UnB), os estudantes e os professores dentro do contexto de ensino-aprendizagem, implicado às práticas

discursivas, à análise crítica do discurso, às perspectivas inovadoras e crítico-reflexivas, pode proporcionar um novo pensar e por conseguinte, um novo caminhar para a licenciatura em Francês da UnB.

Todavia, anterior à ideia de currículo, professores, estudantes, é necessário se atentar para que o contexto de ensino-aprendizagem apresentado por este trabalho se relacione, sobretudo, ao caráter humano do processo de ensinar e a de aprender, complexo por excelência. Ele exige uma postura ativa para refletir sobre a pertinência dos procedimentos realizados, para conseguir ter mais propriedade em relação aos processos almejados no repensar do currículo de Letras Francês – licenciatura da UnB.

3.METODOLOGIA

Dando os primeiros passos na caminhada metodológica, a presente pesquisa se insere na tendência transdisciplinar que vem marcando as pesquisas em Linguística (Aplicada) e na Educação, nos últimos anos, uma vez que “a transdisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”, segundo Vieira (2009, p. 8).

O estudo do objeto sairia enriquecido pelo cruzamento entre as diversas disciplinas e o conhecimento deste objeto em sua própria área seria aprofundado. Ainda sobre este tema, de acordo com Leffa (2006, p. 15), a transdisciplinaridade, numa adaptação livre da terminologia de Nicolescu (1999), seria “o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade, e, finalmente para a transdisciplinaridade”.

A transdisciplinaridade é o nível superior da interdisciplinaridade, em que ocorrem as transcendências a partir de situações de interdisciplinaridades. O conceito de transdisciplinaridade “tem como pressuposto a superação dos territórios delimitados por cada disciplina, propiciando a construção de um conhecimento científico de modo sistêmico, (re)ligando as ciências, outrora fragmentadas”, de acordo com Santos; Weber (2012, p. 74).

O princípio da transdisciplinaridade estimula o diálogo entre conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, criando possibilidades de relações entre diferentes conhecimentos e áreas. Torres Santomé (1998, p. 65) afirma que “transdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entram em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade”, contribuindo para articulação das diversas disciplinas e, ao mesmo tempo, favorecendo o trabalho colaborativo, reflexivo, inovador entre os professores, estudantes e currículo.

Segundo Morin,

as ciências humanas tratam do homem, que é não somente um ser psíquico e cultural, mas também um ser biológico. De certa forma, as ciências humanas encontram-se enraizadas nas ciências biológicas, às quais estão enraizadas nas ciências físicas, e nenhuma delas é, evidentemente, redutível à outra. Entretanto, as ciências físicas não são o pedestal último e primitivo sobre o qual se edificam todas as outras: as ciências físicas, por sua vez, que aparecem em uma história e em uma sociedade humana (2000, p. 34).

Percebe-se, assim, que não se pode separar o ser humano daquilo que o constitui: sociedade, cultura, técnica. A ciência, enquanto uma construção sociotécnica, precisa ser compreendida a partir de sua complexidade e não a partir da soma de suas partes. Essa dimensão é dada por Morin (1999), quando afirma que o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento.

Dentre as várias abordagens utilizadas na atualidade, a transdisciplinar é a que está mais próxima de uma superação da fragmentação dos saberes, pois desaparecem os limites entre as disciplinas. A cooperação é tão intensa que, segundo Torres Santomé (1998), pode-se falar de uma macrodisciplina.

Lançamos algumas perguntas que alicerçam o caminhar desta pesquisa que é qualitativa interpretativista de modalidade de análises descritiva, documental e discursiva sob a perspectiva hermenêutica de Ricoeur (1976; 1978; 1989; 1990) e de Análise de Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (2003; [1992]2008), de vertente britânica, mas especificadamente a dimensão interpretativa (ou prática discursiva): análise da relação existente entre *texto* e *interação*; enfocando os processos sociais

e cognitivos relacionados à produção, à distribuição e ao consumo de textos ligados a ambientes econômicos, políticos, educacionais e institucionais específicos e a Teoria Social do Discurso (TSD) que se preocupa em descrever as relações de poder presentes nas práticas discursivas e sociais dos futuros professores diplomados pelo curso de Letras Francês da UnB. Essas indagações são as seguintes: a) qual a realidade encontrada e quais são os anseios e as perspectivas dos estudantes no último ano do curso de Letras Francês – Licenciatura – e após graduados o primeiro ano em efetivo serviço?; b) que aspectos de práticas crítico-reflexivas e inovadoras o currículo do curso de Letras Francês – licenciatura proporcionam aos estudantes?

A ADC está naturalmente vinculada a um paradigma interpretativo crítico, uma vez que seu objetivo é “oferecer suporte científico para estudos sobre o papel do discurso em relação a problemas sociais contextualmente situados”, conforme elencado por Ramalho e Resende (2011, p.75). Ainda segundo essas autoras que ressaltam as características importantes dessa abordagem teórica ao afirmarem que a “ADC, como campo de investigação do discurso em práticas contextualizadas, é heterogênea, instável e aberta” (2011, p. 18). Evidenciam-se então as múltiplas possibilidades proporcionadas pela teoria em termos de diferentes e variadas análises possíveis e pertinentes ao estudo da linguagem e do currículo como práticas sociais na formação dos estudantes e futuros professores de Francês do curso de Letras da UnB.

O termo *aberta* pode parecer um pouco amplo, mas tem o objetivo de apontar para o caráter transdisciplinar da ADC, que busca interagir com diversas ciências humanas, o que possibilita o diálogo e a operacionalização de diversas disciplinas. Este fator transdisciplinar da ADC é essencial ao tipo de análise a que a teoria se propõe. Embora a ADC tenha esse viés transdisciplinar, não se pode perder o foco linguístico da análise, para não se deixar atrair por reflexões de cunho sociológico. No caminho inverso, em ADC é natural que se parta do texto, como materialização das práticas sociais, para as reflexões acerca das implicações sociais e discursivas de determinado texto. Não se pode perder de vista a relação que se estabelece entre o discurso, por meio da linguagem, e as práticas sociais. Ainda

sobre o alicerce teórico que pretendemos desenvolver nesta pesquisa, tem-se Fairclough, reverberado por Oliveira; Carvalho, no qual afirma que seu trabalho

“[...] é permeado por três questões básicas: 1) as relações dialéticas entre discurso e práticas sócias; 2) o grau de conscientização que as pessoas têm (ou, o mais provável para ele, não têm) acerca dessas relações; e c) o papel essencial do discurso nas mudanças sociais” (2013, p. 282).

Norteados por essas questões, tencionamos oferecer não apenas reflexões importantes para quem se interessa pelos estudos do discurso, mas também um modelo tridimensional de análise do discurso*, do currículo de Letras Francês – licenciatura e dos estudantes do último ano deste curso e após diplomados, no primeiro ano de efetivo exercício profissional. Assim, nosso objetivo, no desenvolvimento desta pesquisa, é apresentar a contribuição de Fairclough para esses estudos sob a perspectiva crítica. Denzin e Lincoln explicam que a pesquisa qualitativa interpretativista,

é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (2006, p. 17).

Neste estudo, decidimos partir de uma visão interpretativista e documental, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos e os textos são interpretados com base na ADC e na hermenêutica. A razão disso é que buscamos elucidar os significados que os participantes (estudantes e futuros professores de

* A relação dialética entre discurso e sociedade é processo bastante complexo. Diante dessa complexidade, Fairclough ([1992]2008) propõe um modelo de análise baseado naquilo que ficou conhecido como sua concepção tridimensional do discurso. Numa adaptação desse modelo tem-se prática social = prática discursiva = texto. Essas dimensões estão inter-relacionadas, sendo a prática discursiva aquilo que faz a mediação entre o texto e a prática social. O autor justifica essa concepção afirmando que “qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discursivo) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” (FAIRCLOUGH, [1992]2008. p. 22)

FLE) remetem às questões importantes e representações sociais (Lüdke; André, 1986) relacionadas ao currículo de Letras Francês e a uma formação crítico-reflexiva e inovadora.

Adotando metodologia de Freebody (2003), os procedimentos a serem seguidos nesta pesquisa qualitativa são: o desenvolvimento da hipótese, a seleção dos participantes (estudantes do curso de Letras Francês – licenciatura no último ano de curso e após o primeiro ano de efetivo exercício profissional), o desenvolvimento prévio dos instrumentos e/ou materiais (questionários e entrevistas semiestruturadas*), a coleta de registros, a análise dos dados e a elaboração de inferências. Esses procedimentos são norteadores básicos neste trabalho.

Para Salvador (1980), chamamos atenção para isso, a entrevista e o questionário tornaram-se, nos últimos anos, uns dos instrumentos dos quais se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas de Ciências Sociais e de Psicologia. Recorrem estes à entrevista e ao questionário como explicam Rosa e Arnoldi, pois

sempre que têm necessidade de obter *dados que não podem ser encontrados em registros* e fontes documentais, [podem] estes ser fornecidos por determinadas pessoas. Esses dados poderão ser utilizados tanto para estudos de fatos como de caso ou de opiniões (2008, p. 16). (grifos das autoras)

Portanto, pode-se certificar que a opção pela técnica de coleta de dados através dos instrumentos de entrevistas e de questionários devem ser feitas quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. Apenas os sujeitos selecionados e conhecedores (participantes) do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto.

* As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que os participantes (estudantes do último ano do curso de Letras Francês – licenciatura e esses mesmos estudantes, após um ano de serviço, já diplomados) discorram e verbalizem seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados (currículo, professor reflexivo e práticas crítico-reflexivas e inovadoras). O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de anseios, sentimentos, valores, atitudes, perspectivas, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso e da dinâmica que acontece naturalmente.

Analisando a entrevista e o questionário como técnicas/instrumentos de coleta de dados, podemos afirmar que não se trata de um simples diálogo, mas sim de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leve-nos a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa.

Tem-se também a hermenêutica como preceito teórico-metodológico do discurso ou da ação, configurando-se como um elemento que se caracteriza na articulação daquilo que se chama de compreensão. Tal teoria é um instrumento metodológico, epistemológico, ontológico e pedagógico, dado que não se restringe apenas a uma escolha ou um posicionamento metodológico, mas que, primordialmente, possibilita a nós – professores-pesquisadores – termos uma visão da construção do conhecimento metodológico do currículo do curso de Letras Francês – licenciatura e dos futuros professores de FLE pesquisados em tela. A compreensão, no caso desta pesquisa, segundo argumenta E. Silva,

é, ela mesma, um tipo de experiência prática *no e sobre* o mundo que, parcialmente, constitui os tipos de pessoas que somos no mundo. Por isso, acredito que compreender é sempre compreender uma maneira diferente, considerando que a teoria da interpretação, hermenêutica [...], está alicerçada na dialética entre explicação e compreensão mediada pela interpretação (2014, p.70). (grifos do autor)

Assim, por meio dos resultados desta pesquisa, desejamos apontar e sustentar a importância de se fornecerem oportunidades para que o currículo do curso de Letras Francês possa ser repensado, buscando uma formação humana inovadora, assim como para os futuros professores de línguas de modo a torná-los profissionais crítico-reflexivos.

Igualmente, em relação àqueles que já estão em serviço docente, que eles possam conhecer, refletir e discutir suas ações e práticas reflexivas nos ambientes de ensino-aprendizagem para melhor exercerem seus ofícios. Não se pretende, em hipótese alguma, exaurir todas as possibilidades de pesquisa que envolve os construtos já mencionados seja na área da Linguística, seja na Linguística Aplicada,

na Análise de Discurso Crítica, na Psicologia, na Pedagogia ou na Sociolinguística, mas contribuir efetivamente com o progresso do ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões aqui apresentadas, mais do que respostas prontas e/ou modelos a serem seguidos, buscam suscitar novas perspectivas, posicionamentos e indagações sobre o re)pensar do currículo de licenciatura em Letras Francês formação do professor reflexivo, dentro do paradigma do professor reflexivo, apenas reflexões provisórias, pois como já disse Guimarães Rosa, “eu quase não sei de nada. Mas desconfio de muita coisa” (Rosa, 1986, p. 8), porque ainda segundo este autor, “vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (Rosa, 1986, p. 363). Desta forma longe de acreditar que as reflexões apresentadas serão definitivas, a motivação maior será dividi-las com outros professores, pesquisadores, gestores escolares e interessados pela educação de qualidade.

A partir de um olhar atento e crítico sobre o currículo, a instituição (UnB), os estudantes e os professores dentro do contexto de ensino-aprendizagem, implicado às práticas discursivas, à análise crítica do discurso, às perspectivas inovadoras e crítico-reflexivas, pode proporcionar um novo pensar e por conseguinte, um novo caminhar para a licenciatura em Francês da UnB e, com eles, será possível crescer em conhecimento sobre estas áreas da Educação tão importante para um país que busca e precisa ser democrático.

Desta forma, o caráter exploratório desta pesquisa levantou apenas alguns aspectos do amplo e complexo campo do currículo, da instituição (UnB), dos estudantes e dos professores dentro do contexto de ensino-aprendizagem, mas com uma postura propositiva, apresentaremos possíveis caminhos para construção de uma gestão educacional pautada na participação verdadeiramente democrática, que passa, sem sombra de dúvidas, pela formação de professores reflexivos.

O desafio que se coloca ao currículo, à instituição (UnB), aos estudantes e aos professores dentro do contexto de ensino-aprendizagem é o redirecionamento de algumas das ações a fim de que elas possam verdadeiramente contribuir para a efetivação de uma educação cidadã, ajudando a formar os futuros cidadãos críticos e autônomos e professores reflexivos, produtores de identidade profissional e atores críticos de uma sociedade menos competitiva, excludente e, acima de tudo, mais democrática.

Ao nos aprofundar nestes estudos, percebemos que a responsabilidade de um professor reflexivo é grande, pois se escolhe aprender a lidar com o ser humano inserido na sociedade, como sujeito histórico, cultural, ideológico. Nas palavras de Reis, que sintetizam o nosso pensamento como professor reflexivo na busca de um ensino crítico-reflexivo e inovador, deixamos nossas reticências para futuras pesquisas e novos questionamentos que envolvam os construtos em tela:

[...] não proponho receitas prontas nem muito menos um modelo no qual as pessoas possam se basear. Acredito, no entanto, que a contribuição que meu trabalho pode oferecer é no sentido de sensibilizar o professor [...] em geral a uma busca de suas características próprias e recursos individuais sem se prender a manuais ou receitas prontas (2008, p. 180).

Esta pesquisa não esgota as possibilidades no campo dos estudos do currículo, da instituição (UnB), dos estudantes e dos professores dentro do contexto de ensino-aprendizagem da licenciatura em Letras Francês, pelo contrário, mostra que se tem um caminho já trilhado por professores pesquisadores competentes, com bons frutos já colhidos, em pesquisas e atividades profícuas e comprometidas, mas que muito ainda há para se avançar.

Almejamos que os resultados obtidos com esta pesquisa sobre a relação entre os estudos do currículo, da instituição (UnB), dos estudantes e dos professores dentro do contexto de ensino-aprendizagem da licenciatura em Letras Francês consigam, apesar de ainda restrita a circulação no meio acadêmico, contribuir para o avanço sobre o conhecimento dos intervenientes desta perspectiva política-pedagógica. Se a contribuição se efetivar, poderemos concluir que o nosso

empenho ao longo da pesquisa e da elaboração deste artigo como devidamente recompensado.

5. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. Em: **Ensino e Pesquisa**, vol. 1, APLIEMG, 1997.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOFF, L. **O despertar da águia: O dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. 8ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes.1998.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. Em: **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** VEIGA, I. P. A.; SILVA, Edileuza. F. (orgs.). Campinas-SP: Papyrus. 2010. pp. 35-60. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas-SP, Mercados das Letras, 2003.

CUNHA, M. I. Formação de professores e currículo no ensino superior. Em: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto-PT: Porto, 2003.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. Em: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, [1916]2012.

_____. **How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process**. Boston: D. C. Heath, 1933. Disponível em: <<https://ia600308.us.archive.org/15/items/howwethink000838mbp/howwethink000838mbp.pdf>> acesso em 03 de julho de 2016.

_____. **Como pensamos**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. 2ª ed. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, [1992] 2008.

_____. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1984.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

LEFFA, V. J. **Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade**. Em: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 6. n.1, 2006. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>> acesso em 19 de janeiro de 2016.

_____. O ensino das Línguas Estrangeiras no contexto nacional. Em: **Contexturas**. vol. 4. APLIESP, 1998/99.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? Em PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 9ª Ed. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 3ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand, 1999.

_____. **A cabeça bem feita: repensar e reforma o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand, 2000.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, L. A.; CARVALHO, M. A. B. Fairclough. Em: OLIVEIRA, L. M. (org.) **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo-SP: Parábola, 2013.

ORTIZ-ALVAREZ, M. L.; SILVA, Kléber, A. (orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas-SP; Pontes, 2007.

_____. (orgs.) **Perspectivas de investigações em Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Pontes, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Em: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a crítica): o texto como material de pesquisa**. Campinas-SP: Pontes, 2011.

REIS, M. G. M. **O texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira**. Tese de doutorado. 259f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>> acesso em 16 de março de 2016

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morujão. Lisboa: Edições 70, 1976.

_____. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

_____. **Interpretação e ideologias**. Tradução de Milton Japiassu. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

_____. **Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II**. Tradução de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés-Editora, 1989.

ROSA, J. G. **Grandes sertões: veredas**. São Paulo: J. Olympio, 1986.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1998.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisas bibliográficas: elaboração de trabalhos científicos**. 8ª ed. Porto Alegre-RS: Sulina, 1980.

SANTOS, E. O.; RAMAL, A. C. (orgs.) **Currículos – teorias e práticas**. Rio de Janeiro-RJ: LTC, 2012.

_____. WEBER, A. Articulação de Saberes no Currículo Escolar. Em: SANTOS, E. O.; RAMAL, A. C. (orgs.) **Currículos – teorias e práticas**. Rio de Janeiro-RJ: LTC, 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Em: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Eduardo. D. **A-TUA-AÇÃO**: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Francês). Dissertação de Mestrado. 106f. Mestrado em Linguística Aplicada. LET/UnB, Brasília-DF, 2014. Disponível em <<http://let.unb.br/pgla/wp-content/uploads/2014/05/eduardo.pdf>> acesso em 04 de agosto de 2016.

SILVA, Kléber. A. et al. (orgs.) **A formação de professores de línguas: novos olhares**. vol. 1. Campinas-SP: Pontes, 2011.

_____. (org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas-SP; Pontes, 2010.

SILVA, Tomaz. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre-RS: Artmed, 1998.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, EDILEUZA, F. (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas-SP: Papyrus. 2010. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

_____.; QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. Em: **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** VEIGA, I. P. A.; SILVA, EDILEUZA, F. (orgs.). Campinas-SP: Papyrus. 2010. pp. 13-34. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

VIEIRA, R. C. Novos rumos para a Linguística Aplicada contemporânea. Em: **Revista Eletrônica Odisséia**, n. 3. 2009. Disponível em: <

<http://www.periodicos.ufpi.br/odisseia/article/view/2052/1486>> acesso em 19 de julho de 2016.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas.
Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João de Carvalho e Maria Nóvoa. 3^a ed.
Lisboa: Educa, 1993.