

MARCELA DE AZEVEDO MASALA

**INVESTIR, IMAGINAR (-SE) E IDENTIFICAR (-SE): UM ESTUDO DE CASO DE
APRENDIZES DE FRANCÊS EM UM CURSO DE EXTENSÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Hilda Simone Henriques Coelho

VIÇOSA - MINAS GERAIS

2019

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

M394i
2019 Masala, Marcela de Azevedo, 1991-
Investir, imaginar (-se) e identificar (-se) : um estudo de
caso de aprendizes de francês em um curso de extensão /
Marcela de Azevedo Masala. – Viçosa, MG, 2019.
127f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Hilda Simone Henriques Coelho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.111-118.

1. Língua Francesa - Estudo e ensino (Superior).
2. Aprendizagem. 3. Aquisição da segunda língua.
4. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Mestrado em Letras. II. Título.

CDD 22 ed. 448.24

MARCELA DE AZEVEDO MASALA

**INVESTIR, IMAGINAR (-SE) E IDENTIFICAR (-SE): UM ESTUDO DE
CASO DE APRENDIZES DE FRANCÊS EM UM CURSO DE EXTENSÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 23 de setembro de 2019.



Marcela de Azevedo Masala
Autora



Hilda Simone Henriques Coelho
Orientadora

*Aux grands amours éternels dans ma vie:
ma mère, Iraci, mon père, Francisco et ma
sœur, Daniela, pour qui je me réveille tous
les jours et sors à la lutte!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a CAPES e a Universidade Federal de Viçosa que viabilizaram financeira e institucionalmente a realização desta pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço a minha orientadora Hilda Simone Henriques Coelho por se fazer presente sempre, não só como orientadora, mas também como mãe, amiga, psicóloga e parceira, me incentivando a ver a vida, vezes atravessada pela incerteza, pela solidão e pela angústia, mais colorida e com mais amor. Se hoje eu “sigo meu coração”, foi porque você me ensinou o caminho. Obrigada por acreditar em mim!

Agradeço, também, a professora Ana Maria Barcelos, por toda a sensibilidade e por me incentivar a ser mais crítica, reflexiva e empática. Agradeço a professora Simone Maria Dantas Longhi, com quem iniciei os primeiros passos na pesquisa, e com quem eu aprendi a ter mais confiança no meu trabalho como professora de francês e o real significado de autonomia. Agradeço, também, aos professores Rita de Cássia e Rony Petterson, pelo cuidado e por verem em mim grande potencial. Às professoras Vanderlice Sól e Michelle Valadão, por comporem de forma tão sensível a banca e pela leitura atenta ao nosso trabalho.

Ao PRELIN e ao CELIF, onde dei meus primeiros passos como professora, e a todos (as) os (as) colegas. *Grand merci à tou.t.es!*

Agradeço a minha família terrena, sobretudo meus pais, Iraci e Francisco, e minha irmã, Daniela. Obrigada por acreditarem (e por me fazerem acreditar) na grande força que há dentro de mim. Todos os desafios vieram para nos unir e nos fortalecer. Agradeço a tia Lili, por sempre me apoiar e por acreditar na minha essência. Agradeço também aqueles que se encontram no plano espiritual, vô Adão, vô Efigênia e vô João. Sei que nos momentos de solidão, foram vocês que me abraçavam e me diziam para continuar.

Agradeço a Deus, aos meus anjos da guarda e aos espíritos de luz que me acompanham desde o princípio, e por me auxiliarem a não desistir.

Aos meus (minhas) irmãos (ãs) de alma: Natália, Fernanda, Vanessa, Laura, Júlia F., Ana, Naiara, Júlia L., Carol, Rodrigo, Sara, Samira, Raquel, Samuel, Nuno, Carol, Raíssa, Ceci, Mari, Dani, Bruna, Bel, Júnia e Ananda: vocês fazem parte de

mim. Agradeço, também, ao meu companheiro e amigo, Arthur, por me dar as mãos e caminhar junto a mim.

Por fim, agradeço aos (as) meus (minhas) alunos (as): me renovo, me reconstituo e me ressignifico todos os dias por vocês. Obrigada por me inspirarem e por me fazerem acreditar que a sala de aula é sim espaço de transformação. É por vocês que eu pesquiso e é por vocês que eu continuarei caminhando.

“Lidar com vidas sem entender sobre a nossa própria existência. Ensinar ao outro como pedir, desejar e sonhar em outra língua, sendo que não conseguimos sequer traduzir nossos anseios a nós mesmos. No entanto, é esse movimento que precede os demais, é essa constante comunicação com o outro que nos permite resignificar partes adormecidas, encontrar respostas, levantar da cama.

A motivação interior é acionada por um alarme que toca, ininterruptamente, soando claramente sobre a nossa responsabilidade com o outro. Com o passar do tempo entendemos melhor sobre os laços e nos dedicamos a eles com mais vigor, mesmo que a energia esteja escassa. Entendemos, através das relações, a sofrer, a opinar e a silenciar. Ultrapassamos alguns limites, aí então que o propomos e entendemos sobre o risco, sobre consequências. Investigamos saudades e estudamos a nós mesmos, ainda que inconsciente, ainda que com a ajuda do horóscopo.

Lidar com pessoas é lidar com nós mesmos. Esse espelho reflete um rosto cansado e cheio de máscaras que muitas vezes evita seu reflexo. Por isso há uma inevitável sabedoria no movimento, seja ele qual for. Arriscar-se a ver, a viver, ao devir. Ter coragem para ensinar o outro a atuar, a falar e a escutar, é uma lição valiosa que ainda não dominamos. No entanto, é necessário se levantar e tentar, ainda que com o corpo exausto, evoluir. Seja pela palavra, em sua ampla extensão, ou pela forma como levantamos e preparamos o café todas as manhãs”.
(Sara Lovatti)

Mulher-amiga-poeta-mãe-filha. Gratidão
pela presença que-se-faz-de-longe.
Tu me manques!

RESUMO

MASALA, Marcela de Azevedo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2019. **Investir, imaginar (-se) e identificar (-se): um estudo de caso de aprendizes de francês em um curso de extensão.** Orientadora: Hilda Simone Henriques Coelho.

Inserido em diversas áreas do conhecimento, o construto de identidade se faz cada vez mais presente e relevante nos estudos onde o foco é a maneira como os sujeitos se compreendem e são compreendidos por outrem, sobretudo, no âmbito da sala de aula. Embora nos deparemos com uma gama de definições, a identidade aqui é concebida, sob o viés pós-estruturalista, como "múltipla, um local de luta e sujeita a alterações ao longo do tempo e do espaço" (NORTON, 1995). Com base nos estudos sobre identidade, investimento e comunidade imaginada de alunos (as) de língua estrangeira em processo de aprendizagem no campo da Linguística Aplicada (NORTON, 1995; KANNO; NORTON, 2003; PAVLENKO; NORTON, 2007; DARVIN; NORTON, 2007; SACKLIN, 2015; WU, 2017), esta pesquisa, caracterizada como qualitativa do tipo estudo de caso, teve como objetivo identificar como os (as) aprendizes de língua francesa em contexto de um curso de extensão vêm construindo suas identidades de alunos (as) de francês em sala de aula. Outro interesse foi identificar como esses (as) alunos (as) investem na língua-alvo e como o seu vislumbre em certas comunidades imaginadas impactam em seu processo de aprendizagem de língua francesa. Para a realização deste estudo, contamos com a participação de duas turmas do Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF), de uma universidade federal, da Zona da Mata, do estado de Minas Gerais. Os dados desta pesquisa foram gerados mediante à três instrumentos: um questionário perfil, uma narrativa escrita e uma narrativa visual, sendo este último analisado sob a perspectiva da Gramática do Design Visual (KRESS; van LEWEEN, 2006). Os dados analisados sugerem que, enquanto alguns alunos aprendem a língua francesa pelo desejo de aprender uma outra língua estrangeira (REVUZ, 1998), outros a aprendem pois almejam alcançar sua comunidade imaginada. Ademais, os resultados também apontam que as identidades de aprendizes e de falantes vem sendo construídas tanto por meio de práticas em sala de aula, quanto fora dela. Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para reflexões sobre o papel do ensino e do aprendizado de línguas estrangeiras e, sobretudo, de FLE, no contexto de extensão universitária,

bem como sobre a importância de se investir em políticas de formação docente, dentre outras questões de extrema relevância para a LA.

Palavras-chave: Identidade. Investimento. Comunidades imaginadas. FLE.

ABSTRACT

MASALA, Marcela de Azevedo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2019. **To invest, to imagine and to identify: a case study of the students learners French language in the context of an extension course.** Advisor: Hilda Simone Henriques Coelho.

Inserted in diverse fields of knowledge, the identity construct is increasingly present and relevant in many researches in which the focus is on how the subjects acknowledge themselves and are perceived by others in learning context. Although Identity has different definitions, in this investigation work, we analyze it from the poststructuralist's perspective, as "multiple, a site of struggle, susceptible to change over time and space" (NORTON, 1995). Based upon Applied Linguistics studies concerning to foreign language learning process, identity, investment and imagined community (NORTON, 1995; KANNO; NORTON, 2003; PAVLENKO; NORTON, 2007; DARVIN; NORTON, 2007; SACKLIN, 2015; WU, 2017), This case study type qualitative research aims to identify how French language learners in the context of an extension course develop their French language identities in classroom. Another aim of this analysis is to identify how students invest in the target language and how their glimpse into a certain imagined community influences their French language learning process. For the accomplishment of this research two different French class groups were investigated, both from a French Language Extension Course (CELIF), from a federal university, in Zona da Mata's region, placed at the state of Minas Gerais. The data collected by this study was originated from three instruments: a profile questionnaire, a written narrative and a visual narrative, which was analyzed from the perspective of Grammar of Visual Design (KRESS; van LEWEEN, 2006). The data analyzed suggests that while some students learn French language due to their wish to learn a foreign language (REVUZ, 1998); others learn it because they aim to reach their imagined community. Therefore, the results also point that learner identities and speakers identities are constructed in two contexts: classroom and non-classroom practices. We believe that this research can contribute to reflections on the role of foreign language teaching and learning, and especially of FLE, in the context of university extension, as well as the importance of investing in teacher training policies, among other issues of extreme relevance to Applied Linguistics.

Keywords: Identity. Investment. Imagined community. French Foreign Language.

RÉSUMÉ

MASALA, Marcela de Azevedo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, Septembre, 2019. **Investir, s'imaginer et s'identifier: une étude de cas d'étudiant.e.s de français langue étrangère dans un cours d'extension.** Coordinatrice de recherche: Hilda Simone Henriques Coelho.

Inscrit dans un vaste champ de recherches, la notion d'identité est de plus en plus présente et significative sur les recherches qui traitent de ce sujet, ainsi que la manière de comprendre soi-même et autrui, surtout, dans l'espace d'apprentissage. Bien que nous puissions rencontrer un large éventail de définitions, l'identité est abordée dans cette recherche dans sa dimension poststructuraliste, comme "multiple, un lieu de lutte et changeant dans le temps et dans l'espace" (NORTON, 1995, 2013). S'appuyant sur des études relatives à l'identité, à l'investissement ou encore au souhait d'appartenance à une communauté d'apprenant.e.s de langue étrangère dans le processus d'apprentissage en Linguistique Appliquée (NORTON, 1995, 2013; KANNO; NORTON, 2003; PAVLENKO; NORTON, 2007; DARVIN; NORTON, 2007; SACKLIN, 2015; WU, 2017), cette recherche, de nature qualitative, type étude de cas, propose d'identifier la manière dont les apprenant.e.s de français langue étrangère (FLE), dans le contexte d'un cours d'extension universitaire, ont construit leurs identités d'apprenants de langue française en salle de classe. Toujours dans cette optique, nous pouvons identifier la façon dont ces apprenant.e.s s'investissent dans l'apprentissage de la langue choisie, mais aussi, la façon dont le souhait d'appartenance à une communauté les affectent dans leur processus d'apprentissage de FLE. Afin de d'être réalisée, cette recherche comprend deux groupes du Cours d'Extension en Langue Française (CELIF), d'une université fédérale de l'état du Minas Gerais. Les données ont été obtenues par le biais d'un questionnaire de profils, d'une narrative écrite et d'une narrative visuelle, cette dernière qui a notamment été analysée au travers de la perspective de la Grammaire du Design Visuel (KRESS; van LEWEEN, 2006). Les données examinées révèlent alors que certains apprenant.e.s apprennent la langue française sous un désir d'apprendre une autre langue étrangère (REVUZ, 1998), tandis que d'autres le font dans le but d'atteindre leur désir d'appartenir à une communauté imaginée. Par ailleurs, les résultats signalent que les identités d'étudiants ainsi que les identités de parlant sont construits soit par les pratiques en salle de classe, soit en dehors. Nous croyons alors que cette étude puisse contribuer à des réflexions sur le rôle de

l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, surtout du FLE, dans le contexte de l'extension universitaire, ainsi que sur l'importance d'investir dans les politiques de formations des enseignants, entre d'autres questions si pertinentes pour la Linguistique Appliquée.

Mots-clés: Identité. Investissement. Communautés imaginées. FLE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - "O espaço socialmente construído na sala de aula"	51
Figura 2 - Narrativa visual de Bárbara.....	80
Figura 3 - Narrativa visual de Pedro.....	87
Figura 4 - Narrativa visual de Ethos	95
Figura 5 - Narrativa visual de Camille	98
Figura 6 - Narrativa visual de Ismael.....	100
Quadro 1 - Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Letras (UFV) que abordam o contexto do PRELIN.....	57
Quadro 2 - A presença das narrativas escritas em algumas pesquisas brasileiras...	63
Quadro 3 - Categorias de análise de textos multimodais segundo a GDV.....	65
Quadro 4 - Análise das narrativas: eixos temáticos	67
Quadro 5 - Instituições de Ensino Superior em MG que oferecem exame de proficiência, curso e disciplinas de francês	69
Quadro 6 - Informações gerais sobre os (as) participantes da pesquisa	69
Quadro 7 - Primeiro contato com a língua francesa	75
Quadro 8 - Oferta de cursos de francês em instituições de ensino superior em MG	77
Quadro 9 - Instituições de Ensino Superior em MG que oferecem disciplinas de francês em suas matrizes curriculares	78
Quadro 10 - Motivos que levam a escolher a língua francesa e o CELIF	79
Quadro 11 - Fatores para se investir na aprendizagem de língua francesa.....	85
Quadro 12 - Temas relacionados ao processo constitutivo da identidade de aprendiz	90
Quadro 13 - Temas relacionados às comunidades imaginadas dos (as) aprendizes	97
Gráfico 1 - Faixa etária.....	70
Gráfico 2 - Profissão.....	70
Gráfico 3 - Área de atuação/Curso.....	71
Gráfico 4 - Vínculo com a UFV.....	72
Gráfico 5 - Conhecimento de outras línguas estrangeiras	72
Gráfico 6 - Contato prévio com a língua francesa	73
Gráfico 7 - Como se deu o primeiro contato com língua francesa.....	73
Gráfico 8 - Países francófonos que já conheceu ou que queira conhecer	74
Gráfico 9 - Benefícios em aprender a língua francesa	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - O ensino das línguas no império em horas de estudo	22
Tabela 2 - O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo	23
Tabela 3 - O ensino das línguas após 1931	24

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1.1 Objetivos geral e específicos	18
1.2 Justificativa.....	19
1.3 Organização da dissertação	20
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 História do ensino das línguas estrangeiras no cenário educacional formal brasileiro	21
2.2 O percurso da língua francesa no cenário educacional no Brasil	27
2.2.1 <i>Políticas linguísticas do ensino de FLE no Brasil</i>	31
2.3 <i>A identidade e seu caráter metamorfósico</i>	35
2.4 Investimento: entre o <i>dever</i> e o <i>desejo</i>	44
2.5 Comunidades imaginadas	49
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	54
3.1 Natureza da Pesquisa	54
3.2 Contexto do estudo.....	55
3.2.1 <i>A extensão, o PRELIN e seus frutos para a Universidade e a Comunidade</i>	56
3.2.2 <i>Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF)</i>	58
3.3 Os (as) participantes da pesquisa	61
3.4 Coleta de dados.....	61
3.5 Instrumentos de geração de dados	62
3.5.1 <i>Questionário perfil</i>	62
3.5.2 <i>Narrativa escrita</i>	62
3.5.3 <i>Narrativa visual</i>	64
3.6 Análise dos dados.....	65
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
4.1 Contexto do ensino da língua francesa nas Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais.....	68
4.2 Conhecendo os (as) alunos (as) do CELIF.....	69
4.2.1 <i>Faixa etária</i>	69
4.2.2 <i>Profissão</i>	70
4.2.3 <i>Área de atuação/Curso</i>	70

4.2.4 Vínculo com a UFV.....	71
4.2.5 Conhecimento de outras línguas estrangeiras.....	72
4.2.6 Contato prévio com a língua francesa.....	72
4.2.7 Como se deu o primeiro contato com a língua francesa.....	73
4.2.8 Qual (is) país (es) francófono (s) já conhecia ou que gostaria de conhecer	74
4.2.9 Benefícios em aprender a língua francesa.....	74
4.3 O primeiro contato com a língua francesa.....	75
4.4 Motivos.....	79
4.5 Investimento	84
4.6 Identidade	90
4.7 Comunidades imaginadas.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
5.1 Retomada às perguntas de pesquisa	103
5.2 Contribuições da pesquisa.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
APÊNDICE A - TABELA DETALHADA DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO DE MG.....	119
APÊNDICE B - TABELA DETALHADA DAS INSTITUIÇÕES QUE POSSUEM O FRANCÊS EM SUAS MATRIZES CURRICULARES	121
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PERFIL	125
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA NARRATIVA ESCRITA	127

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Sempre fui muito entusiasmado com tudo, mas o francês me trouxe algo de diferente, o que me fez me apaixonar”. (Ethos, participante da pesquisa)¹

Esta pesquisa, inserida na área de concentração Linguística Aplicada, reverbera questionamentos acerca da minha experiência como professora de francês como língua estrangeira (FLE), desde o fim do ano de 2012, ainda como professora/estagiária de um curso de extensão na Universidade onde me formei. Ali, naquele ambiente de formação docente destinado aos (às) estudantes de Letras, minha identidade como professora foi tomando forma, e concomitante a esse processo, surgiam questionamentos oriundos desse “desabrochar”.

Há sete anos, aproximadamente, venho construindo minha identidade profissional de educadora de língua francesa. Sempre muito reflexiva e crítica, percebo, desde as primeiras vezes ocupando aquele espaço, que algumas falas eram reproduzidas pelos (as) alunos (as) do Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF), e que esses pensamentos fundamentavam a forma como eles (as) se apropriavam daquela língua que, até então, era inteiramente desconhecida. Era notório também que havia uma grande evasão de alunos (as) à medida que iam adquirindo níveis mais avançados. Questões como: “O que os (as) trazem aqui?” e “por que os (as) alunos (as) abandonam o curso à medida que vão chegando nos últimos níveis?”, sempre me inquietavam. Inferia, então, que esse público era movido pelo imaginário, muitas vezes, hipnótico de aprender a língua mais *belle et chique*; salvo aquele que, em sua minoria, estava ali por objetivos profissionais e/ou acadêmicos, e que esse imaginário não se configurava como uma motivação favorável a permanência desse público no Curso.

Embora eu projetasse algumas respostas para aqueles questionamentos que tanto me inquietavam, uma necessidade de investigar essas situações sob o olhar científico passa a me atravessar de forma mais expressiva. Foi, então, em 2018,

¹ Assim como a Introdução, veremos em quase todos os Capítulos desta dissertação uma epígrafe com um excerto de uma narrativa escrita. A escolha não se deu de forma aleatória: em seus relatos sempre havia uma marca temporal sobre o percurso de aprendizagem desses (as) aprendizes. Assim como Ethos, a língua francesa também despertou em mim um sentimento diferente, como se eu a conhecesse de outras vidas.

quando ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa, que passei a ter um contato mais íntimo e reflexivo com pesquisas na Linguística Aplicada (LA). Dessa forma, a LA, considerada como uma área de conhecimento de extrema importância, sobretudo por promover debates transdisciplinares, me possibilitou acessar teorias as quais me serviram (e ainda me servem) de embasamento teórico durante todo este estudo.

Assim, a experiência como professora/estagiária em um curso de extensão permitiu direcionar os meus olhares para o outro de maneira diferente, assim como o meu olhar sobre mim mesma. Embora a LA explore diversos campos da linguagem², foi nos estudos sobre identidade que minhas reflexões foram tomando formas mais sólidas (e por que não, complexas). Diante desses novos olhares e de observações feitas nas aulas ao longo desses anos, meu anseio em compreender, à luz de pesquisas fundamentadas em teorias sobre identidade, o (s) motivo (s) pelo (s) qual (ais) levou (levaram) aqueles (as) alunos (as) a estudarem francês, bem como esses (as) alunos (as) constituíam suas identidades durante a aprendizagem da língua francesa, e como essa constituição estava intimamente relacionada com a forma que eles (as) se dedicavam ao processo de aprendizagem da língua, foi se solidificando.

Diante desse cenário, muitas vezes conflituoso, encontrei nos estudos de Mastrella-de-Andrade (2011, p. 349), a relevância de se abordar o construto identidade dentro da sala de aula como a "tentativa de se buscar entender a maneira como os sujeitos compreendem a si mesmos e são compreendidos pelos outros e também os tipos de relações e discursos que promovem essas compreensões".

Igualmente relevante aos estudos sobre identidades de estudantes de línguas durante o processo de aprendizagem, observei que os estudos que abordam os construtos *investimento* e *comunidades imaginadas* se fazem necessários por considerarmos que todos esses fazem parte de uma rede comum de fenômenos. Seguindo esse raciocínio, trago a voz de Norton (2013, p. 104), a qual defende que,

² Campos da linguagem, como o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (ou segunda língua, L2) e língua materna, a tradução, o bilinguismo, as políticas linguísticas, as políticas linguísticas inclusivas, as relações de poder nas interações em sala de aula, as condições de produção da linguagem e dos discursos, os problemas de linguagem, a transdisciplinaridade dentro da LA, a identidade (e seu processo construtivo) dentro da sala de aula, para citar alguns (ARCHANJO, 2011).

por meio do investimento que se faz na língua-alvo, o (a) aprendiz é capaz de se apropriar dela, (re) construindo significados e identidades, podendo “atuar de forma mais ativa em uma ampla variedade de práticas de letramento”.

Tendo em vista os meus anseios em compreender o processo de constituição identitário dos (as) alunos (as) de FLE no CELIF, ao longo do meu percurso como professora, apresento, a seguir, os objetivos dessa pesquisa, assim como as pesquisas que nos servirão de norte durante toda essa investigação e as justificativas para que esse estudo saísse, finalmente, do plano imaterial para o material.

1.1 Objetivos geral e específicos

Esta pesquisa tem por objetivo geral identificar as identidades, os investimentos e as comunidades imaginadas de alunos (as) no processo de aprendizagem de francês língua estrangeira (doravante FLE).

Para que o objetivo geral possa ser alcançado, esta pesquisa dispõe dos seguintes objetivos específicos:

- a. contextualizar o ensino de francês em instituições de ensino (níveis básico e superior) do estado de Minas Gerais;
- b. identificar o perfil dos (as) alunos (as) do CELIF;
- c. compreender como os (as) alunos (as) do CELIF constroem suas identidades no contexto de sala de aula;
- d. identificar como os (as) alunos (as) investem na aprendizagem da língua francesa e como esse investimento reflete na constituição de suas identidades, bem como no seu engajamento quanto à sua aprendizagem da língua;
- e. identificar o (s) motivo (s) que levaram os (as) alunos (as) a estudar francês, descrevendo quais comunidades imaginadas são almeçadas por eles (as).

Concomitante com os objetivos específicos, apresentamos a seguir as cinco perguntas que conduzirão nossa pesquisa, a saber:

1. Quais são os espaços que possuem o ensino formal de língua francesa, no que tange as instituições de ensino básico e superior no estado de Minas Gerais?
2. Qual é o perfil dos (as) alunos (as) do CELIF quanto aos seus interesses em estudar francês?
3. Como se dá o processo de constituição identitária dos (as) alunos (as) do CELIF como aprendizes de francês?
4. De que maneira os (as) alunos (as) investem na aprendizagem de língua francesa e como isso reflete na constituição de suas identidades de aprendizes?
5. Quais são os motivos que levaram os (as) alunos (as) a estudar francês e como esses motivos se relacionam com suas comunidades imaginadas almejadas?

1.2 Justificativa

Ambicionando compreender como se dá o processo de constituição identitária dos (as) estudantes durante a aprendizagem de língua francesa, bem como o seu engajamento na sua aprendizagem, por meio de investimentos, criação e apropriação de comunidades imaginadas, esta pesquisa se justifica por três razões. A primeira delas versa sobre a carência de pesquisas que discutam o construto de *identidade* no ensino de FLE dentro da LA. Isso se deve à uma escolha epistemológica: a maior parte das pesquisas desenvolvidas com foco no ensino e na aprendizagem de FLE estão inscritas na área de Didática de Línguas (SANTOS, 2012; AÑEZ-OLIVEIRA, 2014; MELÃO, 2014; ROCHA, 2014; SANTOS, 2015; DIAS, 2016; FAZION, 2016; SUMIYA, 2016; TONELLI, 2016; AGUIAR, 2017; DANTAS-LONGHI, 2017) e não na LA. Da mesma forma, configuram-se escassos os trabalhos que dão foco aos investimentos promovidos pelos (as) aprendizes de FLE, e que versam sobre suas comunidades imaginadas.

A segunda razão está relacionada à unidade da pesquisa no contexto aqui delineado. Embora o Programa de Extensão de Línguas (PRELIN)³ desenvolva diversas pesquisas nos âmbitos de formação de professores e ensino de LE, o CELIF, como curso integrante deste programa, não desenvolveu até o atual momento pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Letras concernentes ao ensino de FLE. Acredito que, por meio deste estudo, estaremos abrindo um novo campo de pesquisa para o PPGL. Esperamos, também, colaborar para que os (as) professores (as) formadores e em formação possam aperfeiçoar suas práticas e repensar, de forma crítica, seu próprio processo de formação em FLE.

A terceira razão consiste na necessidade de se trazer à luz discussões acerca da importância do extensionismo universitário, local onde as minhas primeiras inquietações como professora em formação foram semeadas. Para além de espaços de formação de prática docente reflexiva e crítica para futuros (as) professores (as), os projetos de extensão figuram-se, sob o viés social, como reflexo dos anseios das comunidades universitária e não-universitária, possibilitando àqueles (as) envolvidos (as), significativa expansão e troca de saberes diversos por meio de cursos e atividades promovidos.

1.3 Organização da dissertação

Concernente aos Capítulos, esta dissertação se organiza em cinco partes. No primeiro Capítulo apresentei o percurso que me levou a esta pesquisa, destacando seus objetivos e justificativas. No segundo Capítulo apresento o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. No terceiro Capítulo, descrevo a metodologia adotada, explicitando sua natureza, contexto, participantes e, por fim, os instrumentos de coleta de dados. No quarto Capítulo discutiremos sobre a análise e a discussão dos dados. Por fim, teço alguns comentários acerca dos resultados encontrados na investigação, respondendo, assim, as perguntas de pesquisa.

³ Veremos mais detalhadamente o Programa de Extensão de Línguas (PRELIN), na seção 3.2 *Contexto do Estudo* do Capítulo 3: Metodologia desta dissertação.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

“É um diferencial saber uma língua que outros não sabem. Agrega valor ao profissional, e também a vida pessoal”. (Pedro, participante da pesquisa)

Este Capítulo tem como objetivo apresentar o referencial teórico que fundamenta meu olhar nesta pesquisa. Para uma melhor visualização e compreensão, este Capítulo está dividido em quatro partes, a saber: A história do ensino das línguas estrangeiras no cenário educacional formal brasileiro; O percurso do francês no cenário educacional brasileiro; Identidade; Investimento e Comunidades imaginadas. Em um primeiro momento, trago algumas considerações acerca do ensino das LE no cenário educacional brasileiro, aprofundando, posteriormente, na língua francesa. Em seguida, discorro sobre pesquisas advindas dos Estudos Sociais e Culturais, bem como da Linguística Aplicada, sobre o construto de *identidade*, sobretudo quando inserido no contexto de sala de aula de LE. Em seções separadas, exponho, em seguida, os construtos *investimento* e *comunidades imaginadas*, ambos relacionados ao processo de constituição identitária dos (as) aprendizes quanto a sua aprendizagem de FLE. Concomitante à apresentação de tais construtos e teorias, conduzo reflexões em direção aos objetivos desta pesquisa.

2.1 História do ensino das línguas estrangeiras no cenário educacional formal brasileiro

Antes mesmo de compreendermos o percurso antagônico que a língua francesa teve/tem no Brasil, é de suma importância que vejamos o trajeto das LE de uma forma mais ampla, considerando questões não só sociais, históricas e metodológicas, mas sobretudo, políticas (LEFFA, 1999). Dessa forma, entendemos que, para olharmos para o futuro, seja do ensino (de línguas), seja da vida em geral, é preciso lançarmos nossos olhares para o presente e para o passado.

Na complexa tarefa de traçar o seu lugar na educação brasileira, Leffa (1999) verifica que o ensino das LE soa como um “eco” do que havia sido discutido e

colocado em prática em outros países, seja em termos de conteúdo, quanto de metodologia, configurando certo “atraso”. Por meio dos seus objetivos, o autor se compromete em indicar “os movimentos de centralização e descentralização de seu ensino, os períodos de ascensão e declínio da língua estrangeira, os momentos de construção e de destruição – e das trabalhosas reconstruções para tentar recuperar os estragos feitos por certas legislações” (LEFFA, 1999, p. 3). Assim, o teórico apresenta alguns marcos da história do país que implicaram diretamente nas decisões tomadas relacionadas ao ensino de LE, a saber: **o período imperial, a primeira república, a reforma de 1931, a reforma Capanema (1942), as Leis de Diretrizes e Bases de 1961, de 1971 e de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras.**

Segundo Leffa (1999), os alunos do ensino secundário do *período imperial* estudavam quatro línguas no mínimo, com a possibilidade de seis (no caso da opção do italiano). Percebe-se que, embora o número de línguas oferecido fosse o mesmo no fim do período do império, a carga horária foi diminuindo até chegar a pouco mais da metade, como podemos verificar na Tabela 1:

Tabela 1 - O ensino das línguas no império em horas de estudo

O ensino das línguas no império em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6(F)	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6(F)	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3(F)	36

Fonte: LEFFA (1999, p. 5-6).

Assim como afirma Souza (2005), havia três questões concernentes às línguas estrangeiras no primeiro momento do período imperial: o latim como língua

de acesso aos fundamentos literários; o francês, já concebido como universal e como parte importante da educação formal, e o inglês, que surge como mediador comercial entre as relações mercadológicas de Portugal e Inglaterra.

Diferentemente do que se vê no período imperial, marcado por um “ímpeto inicial bastante expressivo”, sobretudo em 1892, o ensino de línguas é novamente alvo de desinteresse e sua carga horária é mais uma vez reduzida a mais da metade na *primeira república*, como podemos ver na Tabela 2. Leffa (1999) afirma que o ensino de inglês e alemão se tornam exclusivos, enquanto que o grego perde totalmente seu espaço e o italiano ganha caráter facultativo. O autor ainda menciona que o ensino de línguas é “desoficializado”, o que significa que a frequência nessas aulas passou a ser substituído por uma avaliação de proficiência que “formalizava” o ingresso no ensino superior.

Tabela 2 - O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1890	12	8	12	11 ou 11		-	43
1892	15	14	16	16		-	76
1900	10	8	12	10		-	50
1911	10	3	9	10 ou 10		-	32
1915	10	-	10	10 ou 10		-	30
1925	12	-	9	8 ou 8		2 (F)	29
1931	6	-	9	8	6(F)	-	23

Fonte: LEFFA (1999, p. 7).

Na década de trinta, o Ministério de Educação e Saúde Pública foi criado e após um ano, por meio da *reforma de 1931*, mais ênfase é dada às línguas modernas, acarretando a redução da carga horária do latim (explicitado na tabela acima). Ainda, segundo a reforma, passa a ser oficial a introdução de metodologias de ensino de línguas através delas mesmas, chamadas de *métodos diretos*.

Segundo o autor, a *reforma Capanema* (1942) se caracteriza pelo compromisso de um ensino de línguas pautado não somente em objetivos instrumentais, mas também educativos, os quais dizem respeito à formação do (a) aluno (a) e a percepção do outro (estrangeiro). Embora muito criticada e acusada de “documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo” (LEFFA, 1999, p. 5), o

autor afirma que essa reforma foi a que mais enalteceu o ensino de línguas estrangeiras. O Ministério de Educação passou a se responsabilizar pela educação oferecida em todo o país, isto quer dizer que, todas as decisões ficavam a cargo da pasta, como “as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio” (p. 11). Ademais, como afirma Mulik (2012), a qual também traz em seu estudo um panorama histórico do ensino de LE no Brasil, “a identidade nacional era reforçada por meio dos currículos oficiais e conteúdos, favorecendo a valorização da História do Brasil e seus heróis” (MULIK, 2012, p. 18). Ainda segundo a autora, foi conferido ao ensino (e a todos os conteúdos) aspectos “patrióticos por excelência” (p. 18).

A despeito das Leis de Diretrizes e Bases, Leffa (1999) afirma que a *LDB/61* indica uma “descentralização do ensino”, na qual é estabelecido pelo Conselho Federal de Educação quais disciplinas deveriam ser obrigatórias para o ensino médio. Ademais, nesse documento ficou determinado que seriam dos conselhos estaduais de educação a responsabilidade pelo ensino de línguas estrangeiras. Assim, o latim desaparece da maior parte das escolas, o francês tem sua carga horária reduzida, enquanto que o ensino de inglês se mantém intacto. Segundo Leffa (1999), a lei estabelecida nesse ano marca o início da decadência do ensino de línguas estrangeiras (Tabela 3). Na década seguinte, por meio da *LDB/71* o ensino de língua estrangeira passa a ser oferecido “por acréscimo”, devido à “redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional” (LEFFA, 1999, p.14).

Tabela 3 - O ensino das línguas após 1931

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12 e/ou	-	-	-	6 ou 18

Fonte: LEFFA (1999, p. 12-13).

A partir da *LDB/96* tem-se uma tentativa de recuperar e reconstruir o papel do ensino das LE na educação brasileira. Desse modo, passa a ser obrigatório o ensino de, ao menos, uma disciplina de língua estrangeira a partir da 5ª série do ensino fundamental (anteriormente chamado de 1º grau), e de uma língua moderna no ensino médio (antes 2º grau), ambas em caráter obrigatório. Em ambos os segmentos, a língua estrangeira incluída no currículo dá-se por meio da escolha da comunidade escolar, e a inclusão de uma segunda (como é o caso do Ensino Médio), poderia ocorrer perante necessidade. Outra mudança significativa para o momento refere-se à forma organizacional da educação básica. Segundo Leffa (1999), alunos de séries diferentes poderiam frequentar as mesmas aulas de língua estrangeira, de artes, entre outros componentes curriculares, baseando-se em alguns fatores, como o nível de proficiência desses aprendizes.

É por meio da elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras* (doravante PCN) que uma abordagem sociointeracional surge, sob o foco, sobretudo, de questões relacionadas à leitura em língua estrangeira como importante instrumento auxiliador no letramento da língua materna. Como afirma Leffa (1999), esse foco na leitura foi alvo de muitas críticas por parte dos professores, principalmente por limitar ainda mais seus espaços de ação. Baseando-se nesse documento oficial, em todas as discussões concernentes a ele e na conjuntura da época, o autor prevê no final daquela década a construção da crença dos alunos de que só se aprende a falar uma língua estrangeira dentro de um curso de língua.

Como apresentado anteriormente, o ato de discutir ensino de línguas estrangeiras implica direcionar nossos olhares para a conjuntura da época, ou seja, fatores sociais, econômicos, mas sobretudo, fatores políticos do passado, mas também do presente. Por meio do resgate feito por Leffa (1999), podemos ver claramente o caminho até a descentralização e desoficialização do ensino de línguas.

Ademais, mesmo diante das dificuldades encontradas ao longo do percurso, Leffa (1999) se expressa de maneira positiva ao afirmar que a educação nos anos 90 ultrapassa os muros da escola em direção a espaços mais profundos de debates

promovidos em outros países. À vista disso, o autor compreende que os objetivos dos PCN

estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. (LEFFA, 1999, p. 16).

Corroborando essa perspectiva, trazemos à luz as vozes de Urzêda-Freitas e Pessoa (2012), quando afirmam que a década de 1990 sinaliza o estabelecimento das teorias pós-modernas (HALL, 1992) e pós-coloniais (BHABHA, 1994), emergindo no campo científico questões concernentes à língua (gem), ao corpo, às identidades e à justiça social. Assim, já não era necessário somente solucionar problemas advindos do contexto de ensino e aprendizagem de línguas ou do uso da língua (gem), mas enxergar e questionar como “esses princípios se articulam com os anseios de um mundo cada vez mais globalizado e multicultural” (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 231).

Diante do breve histórico do ensino das línguas estrangeiras no processo educacional no Brasil, apresentaremos na seção seguinte o caminho percorrido pela língua francesa no mesmo contexto. Acreditamos ser necessário tal aclaração por dois motivos: primeiro, por ser imprescindível que se olhe para o passado e para o presente para obtermos (possíveis) respostas sobre o futuro, e segundo, por compreendermos que a mentalidade elitista, ideológica e, sobretudo, estética da língua configura-se como uma herança que carregamos dos nossos antepassados, majoritariamente de classes dominantes, únicos a terem acesso à língua francesa e sua cultura. Além disso, entendemos que essa herança pode influenciar diretamente na maneira como os (as) estudantes de francês veem seu processo de aprendizagem. Dessa maneira, na tentativa de compreender quais espaços a língua francesa ocupa no cenário educacional formal brasileiro atual, passando pelos seus estereótipos e etiquetas, mas também pelas políticas linguísticas voltadas a ela, veremos na próxima seção sua brilhante e esmaecida trajetória aqui no Brasil.

2.2 O percurso da língua francesa no cenário educacional no Brasil

É notavelmente comum vermos a língua e cultura francesas serem etiquetadas pelos estereótipos de elegância e de beleza. Mas tais caracterizações não acontecem por acaso, visto que esse imaginário francês originou em uma época bem distante e, sobretudo, atrelado a esse vislumbre estético, o qual reiteramos até os dias de hoje em nossos discursos. Diante dessas marcas associadas à língua, vemos a necessidade de trazer, mesmo que brevemente, o percurso da língua dentro do âmbito do ensino formal. Além do mais, acreditamos ser pertinente esse diálogo, pois, como veremos mais adiante, o interesse em aprender uma língua estrangeira sob o viés utilitarista e mercadológico é reproduzido ao longo de gerações, colocando a língua francesa à margem desses vieses.

A língua francesa, vista a princípio como língua universal no século XVIII na Europa, era utilizada como instrumento de desenvolvimento, como afirma o teórico Cândido (1977, p. 12) “no início do século XIX, quando as colônias espanholas e portuguesas se tornaram nações, ela estava no clímax de seu prestígio e de sua função civilizadora. Muito natural pois que tenha se tornado a língua moderna de ensino obrigatório e indispensável”. Como afirma o autor, a língua francesa serviu, inicialmente, de instrumento de acesso às obras literárias e de cunho filosófico e ideológico, bem como aos manuais escolares que chegavam aqui nesta língua. A língua francesa também serviu de instrumento de acesso ao saber científico, atrelado também à uma orientação iluminista, de progresso na vida, visão essa que inspirava a governança de Marquês de Pombal (1699-1782), bem como de instrução dos oficiais militares (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

Segundo Day (2012, p. 4), o primeiro símbolo de política linguística educativa presente no Brasil relativa ao povo brasileiro com a língua portuguesa e com as outras línguas, chamadas de “línguas de cultura”, como o latim e o grego, surge no período Pombalino, em 1758. Segundo a autora, proíbe-se a utilização e o ensino das línguas indígenas e da língua geral, caracterizando-se assim como uma “ação de planificação linguística que vai afetar radicalmente a história das línguas no Brasil e o status da língua portuguesa no território” (p. 4). Nesse momento, compreende-se

a língua portuguesa⁴ como língua nacional e oficial, enquanto que as estrangeiras, como línguas de cultura, como afirmado anteriormente.

Após a conturbada inauguração da República, o país, o qual se encontrava em uma situação emergente, vivia a necessidade de se estabelecer como nação e os ideais iluministas foram fonte de inspiração para esse povo que se espelhava em modelos europeus, mais precisamente, parisienses. A partir desse imaginário francês, transformam-se os centros urbanos no Brasil: construções arquitetônicas, moda, culinária, arte, cultura, música, literatura, formas de agir e pensar, tudo *à la française*, como o surgimento dos *salons*⁵, na virada do século XIX para o século XX. Para muitos intelectuais, como Monteiro Lobato, essa imitação dos moldes franceses por parte das classes dominantes da época não passava de uma “atmosfera pretenciosa e postiça” (CAMARGOS, 2003, p. 139). Entretanto, como afirmam Cândido (1977) e Mário de Andrade⁶ (1993) o intercâmbio França-Brasil foi benéfico e significativo.

ela [a língua francesa] se tornou provavelmente a única a fornecer simultaneamente armas e inspirações, não só às camadas dominantes, mas às **camadas dominadas**. Ela conservou seu timbre de delicadeza e de seleção, que lhe permitiu ser o elemento fundamental na educação das elites sociais” (...) Forneceu também instrumentos jurídicos e retóricos que integravam a fisionomia legal dos governos (...) timbre novo de liberdade e de contestação (como se diz hoje) que serviu para **formar os liberais, os verdadeiros republicanos, os democratas, os socialistas, todos os que lutaram por um mundo menos injusto**. (CÂNDIDO, 1977, grifo meu).

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, situado na cidade do Rio de Janeiro, até então distrito federal do Brasil, o ensino de francês na escola secundária passa a ser obrigatório, tendo como público somente a elite: filhos de fazendeiros ricos, grandes comerciantes, homens de negócio, filhos de altos burocratas e de

⁴ Day (2012) afirma que “embora a língua portuguesa seja considerada a primeira língua estrangeira ensinada no Brasil, ela não o foi em função de determinação legal da coroa portuguesa” e “das necessidades e interesses de comunicação com os indígenas, fato que servia não apenas aos objetivos dos jesuítas, mas também aos da metrópole” (Ibid., p. 4). Ademais, Leffa também considera a língua portuguesa como uma “língua estrangeira” (LEFFA, 1999, p. 3).

⁵ Os *salons* eram ambientes domésticos transformados em espaço público, inspirados nos *salons parisiense* onde grupos da elite intelectual da cidade de São Paulo se encontravam.

⁶ O autor faz um paralelo da inspiração francesa e dos Estados Unidos no Brasil, ao longo da história, em sua obra Macunaíma: “*Pela distância psicológica profunda, e pela diferença econômica que já nos reduz a um estado de servidão, a influência norte-americana sobre nós não se contentará a ser influência: será domínio*” (ANDRADE, 1993 *apud* CAMARGOS, 2003).

profissionais bem-sucedidos. De acordo com Day (2012, p. 5), qualquer política linguística deve estar vinculada a “um contexto geopolítico e econômico mais amplo”. Sendo assim, pode-se afirmar que a criação desse Colégio corresponde à uma necessidade da família real recém instalada no Brasil. Ademais, segundo a autora, a vinda da família real trouxe consigo não só mudanças de cunho cultural, mas também nos aspectos econômico e educacional significativos para a história da nação.

A princípio, o ensino da língua francesa era baseado na metodologia tradicional, também conhecida como *gramática-tradução*, que tinha como objetivos ler, estudar, repetir e decorar, e como ponto de partida textos literários, sobretudo. Juntamente com o conteúdo linguístico, ensinavam-se boas condutas, honestidade e civismo, como afirma Pietraróia (2008),

assim, entre lições de civismo e moral, os alunos eram conduzidos aos textos literários franceses, uma vez que ter acesso a esses textos era essencial num mundo em que a França era um referencial literário e cultural. E isso não poderia ser diferente. (PIETRARÓIA, 2008, p. 11).

Entretanto, a escolha de uma metodologia que desenvolvesse a competência oral dos alunos, principalmente, passa a ser uma necessidade, tanto por parte da sociedade da época quanto da França, que objetivava conquistar novos espaços, investindo em uma política linguística possível de ser instaurada no país. Dessa forma, implementa-se, ainda segundo a autora, a *Metodologia Direta*, que já havia sido implantada na França no começo do século XX. Partindo de um diálogo com Puren (1988), Pietraróia menciona que “o conhecimento prático das línguas vivas tornou-se uma necessidade tanto para o comerciante e o industrial quanto para o sábio e o letrado” (PUREN, 1988 *apud* PIETRARÓIA, 2008, p.12). Neste momento, passam a ser produzidos manuais⁷ seguindo uma metodologia um pouco mais livre de rigor e caracterizados por trazer à tona a realidade daqueles que aqui estudavam a língua francesa: os próprios brasileiros. Percebe-se aqui um diálogo mais direto entre a França e o Brasil por meio da língua francesa e de políticas linguísticas voltadas a difusão da mesma.

⁷ *Cours de français – méthode semidirecte à l’usage des écoles supérieures, lycées et collèges*, 1^{ère} année, da francesa Suzanne Burtin-Vinholes.

Enquanto os anos cinquenta são marcados pelo grande número de publicações de coleções de manuais elaborados por professores renomados no domínio do ensino de francês, como Maria Junqueira Schmidt e Paulo Rónai, o período pós Segunda Guerra Mundial muda drasticamente o papel que a língua francesa ocupa no meio educacional. Com base nesse novo panorama, a LDB determina, em 1961, a não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio e limita a inclusão dessas disciplinas em caráter facultativo (LEFFA, 1999; PIETRARÓIA; DELLATORRE, 2012). Por meio dessa decisão, a língua inglesa passa a ser alvo de interesse dos Conselhos Estaduais, os quais decidiam qual língua seria incluída, “sentenciando” o declínio do ensino formal da língua francesa no Brasil. A escolha da língua inglesa, por sua vez, não ocorreu por acaso. Segundo Pietraróia e Dellatorre (2012, p. 119), devido “à dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, que foi intensificada após a Segunda Guerra Mundial” a língua inglesa passa a ocupar papel de destaque nas grades curriculares no ensino formal de línguas estrangeiras.

Compreendemos que o interesse em se aprender uma língua é devido, em certos casos, ao seu caráter utilitarista, o qual associa a aprendizagem de uma língua estrangeira “a interesses meramente relacionados com o mercado de trabalho” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 260), isto é, uma língua “útil e rentável” (p. 263). Ainda sobre esse viés unilateral da aprendizagem de línguas estrangeiras, Zolin-Vesz (2014), em seu estudo sobre o ensino da língua espanhola sob uma perspectiva translíngue, nos traz uma colaboração assertiva. Em diálogo com as autoras Dufva, Suni, Aro e Salo (2011 2012 *apud* ZOLIN-VESZ, 2014), o ensino de línguas apresenta em geral quatro características relacionadas à uma “concepção monolíngue do conceito de língua” (Ibid., p.323), são elas: conceito de língua nacional, língua como uma gramática, língua como forma e língua como representação escrita. No que diz respeito ao conceito de língua como *língua nacional*, ela se refere às “ideologias de nacionalismo”, isto é, o (a) aluno (a), sob essa perspectiva, aprende *uma* língua (língua nacional), ou seja, o espanhol, o inglês, o francês. Segundo o autor, a língua é, portanto, “uma entidade singular, um sistema essencialmente fechado, autônomo e diferente de outras línguas, atrelado a

um território geográfico específico que possui uma língua comum, uma língua-padrão” (Ibid., p.323).

Diante do exposto, observamos que ao longo da história, a noção de língua estrangeira vem sendo associada às identidades de povos, mas também, à unidades nacionais, como é o caso da língua francesa (França) e da língua inglesa (Estados Unidos da América, principalmente). Concomitante a esse aspecto, destaca-se também as noções de poder, progresso e desenvolvimento socioeconômico atrelados à uma língua, isto é, uma vez que os EUA no período pós-guerra passam a ocupar papel de destaque em todo o cenário econômico no mundo, isso reflete diretamente na maneira como se enxerga o idioma. A língua francesa, concebida no século XVIII como língua universal e símbolo de progresso e desenvolvimento, “cede” sua coroa ao idioma inglês, visto como língua franca. Toda essa lógica mercadológica da língua ecoa significativamente em vários aspectos da vida humana, isto é, desde o consumo da indústria audiovisual às políticas linguísticas no campo da educação formal.

Na seção seguinte veremos como as decisões tomadas no passado resultara (e ainda resultam) no enfraquecimento de políticas linguísticas voltadas para o ensino do FLE no Brasil por meio de um levantamento feito das instituições federais de ensino no estado de Minas Gerais. Essa investigação apresenta, em números, as instituições federais de ensino (Instituições Federais e Universidades Federais e Estadual) que possuem a língua francesa como parte da matriz curricular de seus cursos de graduação, assim como aquelas que possuem cursos de línguas, proficiência em língua estrangeira. Veremos também por meio desse levantamento, os cursos de Letras que possuem a habilitação dupla (português-francês) ou única em francês⁸, bem como os colégios federais do estado que ofertam o ensino da língua francesa.

2.2.1 Políticas linguísticas do ensino de FLE no Brasil

⁸ Segundo Galli e Santos (2016), muitas licenciaturas em Letras possuíam dupla habilitação (português-francês), mas devido às dificuldades em habilitar em apenas quatro anos aqueles (as) alunos (as) que não possuíam conhecimento dessa língua estrangeira, fez-se necessário reformular os cursos para a habilitação única (Licenciatura em Letras-Francês), como é o caso da maioria dos cursos de Letras que oferecem a língua francesa como opção.

Discussões concernentes ao universo das políticas linguísticas e reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem de LE no contexto da escola pública ainda são recentes no país (GALLI; SANTOS, 2016). Entende-se que o contexto escolar tem grande papel na formação geral dos alunos, de forma que este é atravessado por uma emaranhada rede de outros contextos, como político, religioso e cultural de cada época (PIETRARÓIA, 2008).

Diante de um terreno pouco fértil para o ensino de línguas estrangeiras, no que tange o contexto da educação básica no Brasil, convivemos com os reflexos de leis, como é o caso da LDB/61, a qual enfraquece ainda mais a inclusão dessas disciplinas nas grades curriculares das instituições de ensino. O acesso às LE passa a ser, então, via cursos privados, isto é, para aprender um novo idioma é necessário ter recurso financeiro para investir, realidade pouco comum no Brasil. Ainda concernente ao reflexo de leis na atualidade, temos a extinção do ensino da língua francesa da educação básica, cabendo aos cursos pagos, como a Aliança Francesa, o papel de difundir a língua. Ainda que esse cenário seja pouco promissor, o ensino das LE conta com um forte aliado: as universidades. As instituições de ensino superior desenvolvem um papel significativo na difusão das LE, sobretudo, por meio da promoção de cursos de extensão e de cursos de formação de professores. A fim de discorrer sobre essa temática, veremos nessa seção alguns aspectos teóricos das políticas linguísticas, além da carência dessas no âmbito do ensino de FLE no Brasil.

Embora as discussões sobre políticas linguísticas voltadas para o ensino de LE estejam em posição desfavorável se considerarmos a sua importância, é indispensável que se pense a respeito, sobretudo no contexto que vivemos no Brasil, em que há uma grande exigência, por parte do mercado, de falantes em línguas estrangeiras. Segundo Galli e Santos (2016), políticas de inclusão das disciplinas de LE na grade escolar ainda figura-se como um campo no qual devemos adentrar com cautela. No que diz respeito às leis oficiais, citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a qual estabelece que as instituições de ensino devem ofertar, obrigatoriamente, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental o ensino de uma língua estrangeira moderna. Ainda que a língua espanhola tenha sido

incluída no currículo básico do ensino médio⁹ das escolas brasileiras, sabemos que a língua inglesa ocupa espaço hegemônico se tratarmos de ensino de LE no Brasil (e no mundo), devido a globalização, interesses mercadológicos, entre tantos outros fatores.

A fim de imergirmos nesse universo, é imprescindível que nos debrucemos em alguns aspectos teóricos que dizem respeito às políticas linguísticas. De acordo com o linguista Louis-Jean Calvet (2002), políticas linguísticas são “um conjunto de escolhas conscientes sobre a relação entre: língua (s) e vida social; e planejamento linguístico, a prática concreta de uma política linguística, a sua atuação de alguma forma”¹⁰ (CALVET, 2002, p. 73). O que se pode perceber é que muitas políticas linguísticas educativas – as quais tratam exclusivamente do ensino e aprendizagem de línguas (PETITJEAN, 2006 *apud* DAY, 2012, p. 3) – ora não passam do papel e são engavetadas pelas instâncias decisórias (política *in vitro*), ora não há um diálogo com a comunidade de falantes que irá usufruir dessa política, tornando-se, sobretudo, uma prática violenta, sob o viés epistemológico, como ocorreu nos primórdios da implantação da língua portuguesa como língua oficial da atual nação brasileira (DAY, 2012).

Partindo de um diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) (BRASIL, 2000), Day (2012) afirma que fatores como históricos, relativos às comunidades locais e relativos à tradição devem basear essa escolha. Por conseguinte, políticas linguísticas para implantação do ensino de língua espanhola nas regiões brasileiras de fronteira, não serão as mesmas implantadas em Brasília ou em São Paulo, assim como, o ensino de FLE no estado do Amapá, que faz fronteira com a Guiana Francesa, não será o mesmo ensino no estado de Minas Gerais. Vemos, inclusive, que o ensino de FLE oferecido no estado do Amapá está voltado, principalmente, para fatores relativos às comunidades locais e à tradição, mas também econômico, devido aos intercâmbios mercadológicos¹¹. Citamos também o caso da criação da Aliança Francesa de Brasília (AF), inaugurada no final

⁹ Após a lei 11.161/2005, a língua espanhola é incluída na matriz curricular do Ensino Médio das escolas brasileiras.

¹⁰ Minha tradução de: “*un ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue (s) et vie sociale, et planification linguistique la mise en pratique concrète d’une politique linguistique, le passage à l’acte en quelque sorte*”.

¹¹ Neste caso, referimo-nos ao francês como “língua de mercado” (DAHLET, 2013).

dos anos 50 pelo governo do até então presidente Juscelino Kubistchek. Neste momento, mesmo que sem uma intenção de implementação de uma política linguística de ensino de FLE (DAMASCO, 2010), o reflexo se faz na comunidade em geral: um acordo é assinado entre a Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF) e a recém criada, Aliança Francesa de Brasília, passando então a oferecer o ensino de FLE em escolas públicas, chamados de Centro Interescolar de Línguas (CILs)¹², na Universidade Brasília, em formações profissionais, em uma associação franco-brasileira, assim como em instituições privadas. Contudo, como afirma Damasco, ainda que existam políticas públicas voltadas para o ensino de FLE¹³ no DF, é lamentável que isso não se “estenda também a todos aqueles que se interessam pela língua, como era há alguns anos atrás”¹⁴ (DAMASCO, 2010, p. 84).

Mediante ao resgate histórico do ensino das línguas estrangeiras, seguido da trajetória da língua francesa no Brasil e das políticas linguísticas voltadas a ela, compreendemos que as questões aqui discutidas refletem diretamente naqueles (as) que são o âmago de todos esses processos: os (as) aprendizes. Em consonância com Pennycook (2001), Urzêda-Freitas e Pessoa (2012), teóricos brasileiros expoentes na área de conhecimento Linguística Aplicada Crítica (LAC), afirmam que “usar uma língua significa se posicionar ideológica e politicamente, além de assumir uma postura de conhecimento que reflete nossas marcas identitárias, entre as quais a *classe*, o *gênero*, a *sexualidade* etc”. Dessa maneira, é importante considerarmos a sala de aula um espaço onde as relações ali estabelecidas são reflexo do que se passa na “sociedade mais ampla” (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 233), logo, é preciso que politizemos o ensino de línguas.

Ainda a esse respeito, ao concebermos a ideia de que as identidades “são construídas *na e através da* língua”, Urzêda-Freitas e Pessoa alegam que a aprendizagem de uma língua se relaciona intimamente com a formação das identidades, as quais dependem da posição que nós assumimos no discurso (PENNYCOOK, 2001 *apud* URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012 p. 234). Por

¹² O CIL, centro de línguas especializado em ensinar línguas estrangeiras modernas, é uma escola pertencente à Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o qual oferece cursos de alemão, espanhol, francês e inglês.

¹³ Assim como no estado de Santa Catarina (cf CESCNETTO; PETROLI; VIVIANI, 2003), no estado do Paraná (cf FAZION, 2017).

¹⁴ Minha tradução de: “*Ce que nous regrettons c’est le fait que l’enseignement pourrait s’étendre aussi à tous ceux de la communauté intéressés par la langue française, comme cela s’est produit il y a quelques années*”.

consequente, trazendo à luz reflexões sobre a relevância de abordar as identidades e seu processo de formação dentro da sala de aula, apresentamos na próxima seção o construto *identidade* sob diferentes áreas do conhecimento, a saber: a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia, a Linguística Aplicada. A compreensão deste construto, assim como dos outros apresentados nas seções posteriores, se configura como essenciais para a compreensão dos processos de constituição identitária de aprendizes de línguas estrangeiras.

2.3 A *identidade* e seu caráter metamorfofísico

*“Le langage est en effet l'un des éléments premiers qui entrent dans la construction et la définition de l'identité individuelle et sociale. C'est par lui que passe la socialisation de l'individu, l'élaboration de son rapport à lui-même et à l'univers”*¹⁵. (Phillipe Blanchet)

Autores de diversas áreas do conhecimento se dedicam a compreender as identidades na perspectiva da Sociologia, da Análise do Discurso em diálogo com a Psicanálise, dos Estudos Culturais, da Linguística Aplicada, entre tantas outras. Segundo Silva, Ribeiro e Oliveira (2016), compreender as identidades na pós-modernidade, implica compreender como as novas sociedades são (des)configuradas, assim como o *eu* uno é substituído por *eus* pluri, criando identidades fluidas, múltiplas e mutáveis (SILVA; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2016). Diante desse caráter fluido, segundo os autores, torna-se verdadeiramente complexa a tarefa de definir esse construto. Essa complexidade¹⁶ é, possivelmente, segundo Messias e Silva (2015), devido ao fato de várias correntes teóricas terem direcionado suas pesquisas à tarefa de definir esse construto. À exemplo disso, Norton (2013), no que tange os estudos da Linguística Aplicada, concebe identidade como o modo “como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é estruturada ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa entende as

¹⁵ “A linguagem é, na verdade, um dos primeiros elementos que fazem parte da construção e definição da identidade individual e social. É por meio dela – da linguagem – que o sujeito interage socialmente e desenvolve uma relação com o universo” (BLANCHET, 1998, p.16, tradução minha).

¹⁶ Cabe destacar que o uso do adjetivo *metamorfofísico* no título dessa seção, caracterizando a identidade, foi motivado pela complexa tarefa de compreendê-la. Assim como veremos mais adiante, a *identidade* não é fixa, tampouco sua definição, mas fluida e mutável durante todo o tempo.

possibilidades para o futuro”¹⁷ (NORTON, 2013, p. 4). Dessa maneira, torna-se cara a leitura e a discussão do construto *identidade* sob diferentes áreas de conhecimento, como veremos adiante.

Em *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*, Dubar (1997) propõe-se em analisar as relações entre a crise da modernidade e a crise das identidades, sob a perspectiva da Sociologia. Reconhecendo a sua complexidade, o autor discorre em sua obra questões acerca das identidades humanas, da sua definição e da sua produção sob um viés sócio-histórico. Segundo Dubar (1997, p. 178) a identidade pessoal é considerada como “um processo, uma história, uma aventura e nada permite que ela se fixe num qualquer momento da biografia”. Defendendo a existência de um movimento histórico, seja ele coletivo ou individual, o autor nos apresenta as formas identitárias como modalidades de identificação, a saber: as formas comunitárias e as formas societárias, as quais veremos mais detalhadamente a seguir.

As primeiras formas de identificação, chamadas de comunitárias, “supõem a crença na existência de grupo chamados “comunidades” considerados como sistemas de lugares e de nomes predeterminados aos indivíduos que se reproduzem de forma idêntica através das gerações” (DUBAR, 1997, p. 10). Sob essa perspectiva, cada indivíduo ocupa papel de membro da sua “comunidade” e uma posição “singular enquanto ocupante dum lugar no seio desta” (p. 10). As formas comunitárias compreendem como grupos de pertencimento os de “cultura”, de “nações”, de “etnias” ou de “corporações”. Segundo Dubar, essas formas são consideradas, portanto, como vitais para a existência do indivíduo estão presentes nas sociedades modernas, podendo ser assumidas “pelas próprias pessoas: elas podem ser “para Si” assim como “para o Outro”” (p. 10).

As segundas formas de identificação do indivíduo são conhecidas como “societárias”. Para Dubar (1997, p. 10), elas “supõem a existência de coletivos múltiplos e que lhes fornecem as fontes de identificação que eles gerem de maneira

¹⁷ Minha tradução de: “As I argued in the first edition, poststructuralist theory has led me to define identity as the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future. It is the importance of the future that is central to the lives of many language learners, and is integral to an understanding of both identity and investment”.

diversa e provisória" sendo mutáveis ao longo da vida. Essas formas de identificação podem produzir identidades tanto para o Outro quanto para Si. São eles grupos de identificação societária: família, profissão, religião e política. No prefácio da obra em questão, Correia afirma que as duas formas de identificação do indivíduo, apresentadas por Dubar, não são excludentes, isto é, é possível encontrarmos em diferentes contextos histórico-culturais maneiras diversas de identificação de Si e do Outro.

No que tange a perspectiva da Análise do Discurso em diálogo com a Psicanálise, Sól (2015) discorre em sua obra, além de outras tantas noções, o construto de identidade, no que concerne as trajetórias de professores em um projeto de educação continuada, no estado de Minas Gerais. Em uma colcha tecida fio a fio, a autora aborda, primeiramente, a noção de sujeito sob a perspectiva discursiva em diálogo com a psicanálise. Sól (2015) destaca que, para a psicanálise, ao lidarmos com o processo de constituição do sujeito, considera-se o uso do termo "constituição" visto que o sujeito se constitui pela linguagem. Tangente a esse processo constitutivo, a autora adota em sua obra o termo *(des)construção* identitária, visto que o seu processo não pode ser visto como tendo um fim. Assim, Sól (2015, p. 41) afirma, com base nos estudos de Coracini, que a identidade "se constitui no contato e no/do confronto; é através do olhar do outro que o sujeito se vê; a identidade do sujeito não é estável, está sempre em movimento, em transformação".

Somando às reflexões sobre identidade, Hall (2006), sob a perspectiva dos Estudos Culturais, compreende identidade sob três visões distintas, a saber: o sujeito *iluminista*, essencialista, centrado e uno; o sujeito *sociológico*, construído em suas interações sociais, e o sujeito *pós-moderno*, caracterizado por sua fluidez, não-essencialista, que se modifica ao longo de suas práticas sociais e ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Para o teórico Wenger (2010) a identidade pode ser caracterizada como uma "trajetória", que "com o tempo, acumula memórias, competências, eventos formativos, histórias e relacionamentos com pessoas e lugares"¹⁸. Ademais, a identidade também "fornece direções, aspirações e imagens

¹⁸ Minha tradução de: "Over time it accumulates memories, competencies, key formative events, stories, and relationships to people and places".

projetadas de si mesmo que orientam a formação da trajetória daqui para frente”¹⁹ (WENGER, 2010, p. 5).

Ainda sob o viés dos Estudos Culturais, Silva (2003, p. 73) afirma que “a diferença, tal como a identidade, simplesmente existe”, isto porque, se o sujeito afirma ser o que é, ele está, automaticamente, dizendo o que ele não é. Dessa forma, como elucida o autor, a identidade e a diferença são resultados de atos de criação linguística ou “atos de linguagem” (p. 76), ou seja, são criações sociais e culturais. Para Woodward (2014), a identidade, bem como a diferença, é atravessada por fatores sócio-históricos e simbologias. O sujeito, construído e constituinte nas/das múltiplas práticas discursivas, se modifica ao longo do tempo e do espaço. Sob essa perspectiva, a autora considera que o processo de constituição identitária é conflituoso, pois, é através da tentativa de “defender e afirmar o sentimento de separação e de distinção de sua identidade nacional no presente (...)” (WOODWARD, 2014, p. 12) do passado, que o sujeito se revê e se redescobre de outra maneira. Essa “flexibilidade” só é possível devido ao caráter fragmentado do sujeito, o qual é composto por múltiplas identidades. Woodward (2014) destaca ainda que o processo constitutivo da identidade é caracterizado por uma crise, denominada de “crise de identidade”. Essa crise tem sua origem no conflito de identidades naturalizadas que padronizam as culturas, com as identidades locais. Essa padronização identitária pós-moderna acontece por meio de “interação face-a-face” ou mesmo de “quase-interação”²⁰, que é o caso da influência midiática de uma maneira geral. O processo de identificação e diferenciação supõe relações de poder daqueles que discursam sobre *quem é* e *quem não é*. Assim, podemos compreender que as mídias têm um papel fundamental em criar e iterar representações sociais naturalizadas e conflitantes com as minorias²¹.

Considerando a discussão sobre identidade, Ferreira e Mastrella-de-Andrade (2013) afirmam que se torna cada vez maior o número de pesquisas sendo

¹⁹ Minha tradução de: “*It also provides directions, aspirations, and projected images of oneself that guide the shaping of the trajectory going forward*”.

²⁰ Os termos “interação mediada” e “quase-interação” foram cunhados pelo teórico John B. Thompson, quando o mesmo trata dos três tipos de situação interativa: *interação face-a-face*, *interação mediada* e *quase-interação mediada*.

²¹ Aqui, considero como parte de grupos minoritários: populações negra, LGBTQIA, mulheres, indígenas e pessoas com deficiência.

desenvolvidas com foco em identidades no âmbito da Linguística Aplicada, seja no contexto nacional, seja no contexto internacional. Na tentativa de trazer à luz alguns dos estudos promovidos no cenário brasileiro, destacamos dois trabalhos da renomada linguista aplicada, Coracini, (2003; 2009), a qual investiga a constituição identitária por meio do discurso da imprensa contemporânea brasileira e estrangeira (2003), e a constituição identitária (e conflituosa) de quatro participantes brasileiros residentes em Lisboa (2009). Moita Lopes (1998), por sua vez, investiga em um dos seus estudos a relação entre "a interação em sala de aula e a construção da identidade em aulas de leitura em língua materna". Concebendo a identidade como "produção social emergente da interação", trazemos Kleiman (1996; 1998), que mediante a um estudo situado em um programa de alfabetização de jovens e adultos de uma escola urbana, aborda esse construto.

Também no cenário da LA, Quevedo-Camargo e Ramos (2008), por meio de um levantamento bibliográfico eletrônico de pesquisas, trazem a luz estudos relacionados às questões identitárias profissionais de professores de inglês no Brasil. Sob o diálogo com Block, elas afirmam que a problematização de questões que envolvem a constituição identitária se justifica pelas dúvidas e incertezas que as experiências trazem ao sujeito. Assim como o estudo de Quevedo-Camargo e Ramos, temos no âmbito de ensino e aprendizagem de língua alemã o trabalho de Schmidt (2014), que são apresentadas algumas reflexões concernentes a constituição identitária de professores e alunos de língua alemã, bem como suas crenças e representações sobre a língua-alvo.

Indo, também, ao encontro das discussões sobre o construto, Pelim (2010) aborda o processo constitutivo de novas identidades (aluno-professor e professora-aluna) em um projeto de formação continuada com professores do curso de Letras, enquanto que Bühner (2014) discute o processo construtivo identitário do (a) aluno (a) – professor (a), o qual envolve mudanças significativas nos alunos e nos professores. Aragão (2014) traz em sua investigação as narrativas de experiência de uma estudante do curso de Letras durante o desenvolvimento de uma pesquisa que envolvia alunos de uma disciplina do curso de Letras. Por meio dessas narrativas de experiência, como afirma o autor, a estudante pôde refletir sobre seu próprio

percurso como aprendiz de língua inglesa, “distinguindo suas emoções, identidade e desafios” (ARAGÃO, 2014).

Ainda que haja pouca representação de estudos sobre identidade no âmbito do ensino de FLE²² no Brasil, três trabalhos nos chamaram atenção quanto à presença desse construto. Souza (2014) por exemplo, investiga, por meio de narrativas autobiográficas²³, as razões pelas quais os (as) alunos de francês do curso de Letras de uma universidade estadual do estado do Paraná escolhem esse curso, bem como, suas projeções como professores (as) dessa língua. Constatou-se por meio dessa investigação que a maior parte dos (as) participantes não se sente pronta para exercer o papel de professor (a) de língua francesa, mas que a escolha por essa área se deu pelo contato com professores (as) que tiveram. Ademais, Souza destaca que a preparação para atuar como professor (a) de francês aconteceu somente na formação universitária.

Semelhante ao público de Souza, Aguiar (2017) objetivou, por meio de autobiografias languageiras, analisar "o percurso de apropriação-alteração identitária" de alunos (as) do curso de Letras de uma universidade pública no estado de São Paulo. Dentre os resultados encontrados em sua investigação, destacamos as concepções dos (as) participantes acerca da língua francesa e da escolha por estudá-la. Segundo Aguiar (2017), encontram-se em grande número menções à beleza da língua, por meio de termos como "fascínio", "encanto" e "paixão". Igualmente recorrente, os (as) participantes declaram que a escolha pelo curso de francês se deu pelo gosto pela literatura, não especificamente pela francesa. De maneira relacionável, embora o critério para a escolha do curso de Letras não faça associação direta à língua francesa, parece pertinente destacar as representações desse grupo a respeito da literatura francesa como referência no âmbito das literaturas em geral.

Cumprе mencionar o estudo de Gomes e Surreaux (2013), que tinha como objetivo compreender como se dá o processo de apropriação da língua francesa por

²² Segundo Rocha (2016), houve tentativas por conta da LA de se afirmar nos estudos do FLE, na década de 60, mas sem grandes resultados, retomando-se assim, os estudos em “didática e pedagogia”.

²³ Embora os dois primeiros trabalhos aqui citados (Souza, 2014; Aguiar, 2017) utilizem o termo “autobiografia”, compreendemos que se tratam do mesmo instrumento de geração de dados utilizado nessa pesquisa, as narrativas multimodais (narrativa escrita e visual).

meio da língua materna (o português) e da linguagem, como um todo, de um aluno brasileiro de francês que almeja imigrar para o Canadá, tornando-se cidadão canadense em Québec. No que tange o ensino/aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira), os autores afirmam que a perspectiva do erro ainda prevalece quando discutimos sobre essa temática. Ademais, o que se espera no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras, por exemplo, é que qualquer marca da língua materna seja apagada para durante a aprendizagem dessa outra língua. Contudo, Gomes e Surreaux acreditam que essas marcas nos chamam atenção para dois aspectos importantes: a relação da língua materna com a língua estrangeira e a relação entre o sujeito e suas línguas. Assim, as análises de duas entrevistas concedidas pelo participante aos pesquisadores indicam que a fala do aluno em língua francesa é marcada pela interferência morfológica, sintática, fonética e prosódica de sua língua materna. Para além da mescla de dois sistemas linguísticos, os autores destacam que há uma necessidade, por parte do participante, de substituir a língua materna e criar um espaço subjetivo na língua francesa.

Imergindo no âmbito internacional, apresentamos alguns dos trabalhos promovidos no domínio de Aquisição de inglês como segunda língua. A exemplo disso, temos o estudo da linguística aplicada norte-americana Bonny Norton-Peirce (1995). A autora considera que as identidades estão relacionadas ao desejo de reconhecimento, de afiliação e de segurança, ou seja, o modo como as pessoas “compreendem a sua relação com o mundo” (NORTON, 2013, p. 4) e como essas relações são construídas de forma situada no tempo e no espaço, bem como esses sujeitos compreendem suas possibilidades para o futuro. Ainda segundo a autora, em sua supracitada pesquisa *Social Identity, Investment, and Language Learning* (1995), Norton investiga as narrativas de experiência no aprendizado de inglês de cinco mulheres imigrantes no Canadá.

Igualmente relevante nos estudos de Aquisição de língua inglesa como segunda língua, trazemos David Block, pesquisador inglês, que dedica seus estudos em investigar as questões identitárias na perspectiva da aprendizagem de línguas. O autor menciona os variados tipos de identidade, a saber: racial, étnica, nacional, de gênero, social, linguística e religiosa (BLOCK, 2007). Todas elas, no entanto, se constroem socialmente, e são simultaneamente, individuais e coletivas. Do mesmo

modo, Kanno e Norton (2003) pesquisam o processo construtivo identitário a longo prazo de alunos bilíngues, como Rui, um adolescente japonês que viveu grande parte de sua vida na Austrália e no Canadá. Baseando-se em outros estudos, Pavlenko e Norton (2007) têm como objetivo compreender como “os estados-países podem construir a imaginação de seus cidadãos”, e “como a atual e desejada filiação nas várias comunidades imaginadas mediam o aprendizado – ou resistência ao – inglês em todo o mundo”²⁴ (PAVLENKO; NORTON, 2007, p. 671). Sacklin (2015), por sua vez, investiga o investimento na aprendizagem de inglês de uma mulher imigrante residente nos Estados Unidos, enquanto que Wu (2017) analisa, por meio de narrativas, a relação entre a identidade imaginada e o investimento de três alunos de inglês em Taiwan.

Também concernente aos estudos sobre identidades no cenário de Aquisição de língua inglesa como segunda língua, Darvin e Norton (2015) propõem um modelo de investimento em diálogo com os construtos de identidade, ideologia e capital a fim de analisar a aprendizagem de LE de alunos (as) diante da era digital. Segundo os autores, a escolha por ampliar as lentes acerca do *investimento* se justifica pelas novas configurações que o mundo globalizado possibilitou surgir:

Enquanto a ideologia tem sido uma construção muito contestada nos últimos anos, é através de uma interrogação de ideologia que se pode examinar mais de perto como o poder se manifesta materialmente nas práticas de uma sala de aula, local de trabalho ou comunidade; o posicionamento dos interlocutores; e a estruturação do habitus. Por outro lado, uma concepção mais fluida de capital que reconhece como o seu valor se desloca através dos espaços permite uma maior compreensão de como os alunos ganham ou perdem poder à medida que levam vidas cada vez mais móveis.²⁵ (DARVIN; NORTON, 2015, p. 42).

Mediante às mudanças ocorridas nas duas últimas décadas acerca da economia global, Darvin e Norton (2015, p. 41) destacam o seu reflexo nas novas relações de poder "remodelando as ideologias da linguagem, o capital linguístico e

²⁴ Minha tradução de: “(...) *how nation-states may shape the imagination of their citizens and how actual and desired memberships in various imagined communities mediate the learning of f – or resistance to – English around the world*”.

²⁵ Minha tradução de: “*While ideology has been a much contested construct in recent years, it is through the interrogation of ideology that one can examine more closely how power manifests itself materially in the practices of a classroom, workplace, or community; the positioning of interlocutors; and the structuring of habitus. On the other hand, a more fluid conception of capital that recognizes how its value shifts across spaces enables a greater understanding of how learners gain or lose power as they lead increasingly mobile lives*”.

as interações em ambientes multilíngues e multiculturais"²⁶, além de modificações na valorização de outras línguas, como é o caso mandarim. Ademais, essas mudanças nos possibilitaram a viver experiências até então inimagináveis e/ou alcançáveis, como por exemplo, se comunicar por meio de ferramentas digitais com pessoas que se encontram à milhas de distância. No que tange a aprendizagem de línguas, os autores afirmam que essa fluidez do ir e vir e do atravessar fronteiras, por meio do acesso à internet, permitiu ao (à) aprendiz acessar comunidades-alvo de falantes e adquirir recursos materiais e simbólicos, seja no mundo virtual ou real. Ademais, a experiência digital de contato com outrem permitiu que esses (as) alunos (as) se afirmem como legítimos (as) falantes.

Compreendemos que, por meio das mudanças ocorridas nos últimos vinte anos, a aquisição de LE não se restringe somente ao ambiente formal de aprendizagem, como cursos e escolas de língua. Entretanto, há de se considerar os múltiplos contextos que os (as) aprendizes se inscrevem. A exemplo, Darwin e Norton nos apresentam dois estudos de casos de aprendizes com realidades discrepantes: Henrietta, na Uganda e Ayrton, no Canadá. A primeira, estudante de 18 anos e residente na zona rural da Uganda, participa de um estudo acerca da educação sobre HIV/AIDS por meio de instrumentos digitais. Ainda que Henrietta possua o desejo de se engajar no letramento digital e de se comunicar com pessoas de outras partes do mundo, sua localização social e situação econômica dificultam o seu acesso às comunidades almejadas. Diferentemente de Henrietta, Ayrton, estudante filipino de 16 anos, migra com sua família para uma região privilegiada de Vancouver. Em sua casa, todos têm acesso à *internet Wi-Fi* por meio de seus celulares, *notebooks* e *tablets*. A tecnologia para Ayrton serve de via para se comunicar com pessoas do mundo todo. Além do mais, sob influência do trabalho de seu pai, o estudante é movido pelo interesse no mundo do empreendedorismo, onde se envolve em discussões on-line com profissionais adultos sobre troca de moedas, tendências e oportunidades no mercado. Diante dos aspectos que separam as realidades desses dois participantes (localização social, situação econômica e

²⁶ Minha tradução de: "*Shifts in the global economic order have led to new relations of power on macro and micro levels, reshaping language ideologies, linguistic capital, and interactions within multilingual and multicultural environments*".

acesso livre à tecnologia), compreendemos que o acesso aos capitais simbólico e material ocorre também em níveis contrastantes.

Pensar em identidades implica refletir sobre a sua fluidez, o seu movimento contínuo no tempo e no espaço, a sua transformação e a sua constituição, sobretudo diante desse emaranhado de relações em que os sujeitos se inscrevem. No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas é imprescindível que se discuta esse construto, visto que ele nos permite, alunos (as) e professores (as), compreender a relação direta entre questões de ordem individual e social, não se limitando ao contexto formal de aprendizagem. Assim, mediante ao panorama teórico ora apresentado, advindo de diversas áreas do conhecimento, adotaremos a concepção de identidade trazida por Norton (1995), a qual é considerada, sob o viés pós-estruturalista, como “múltipla, um local de luta e sujeita a alterações” (NORTON, 1995, p. 9).

Veremos, a seguir, estudos que discutem o construto *investimento*, entendimento igualmente caro durante esta investigação, se considerarmos que o processo de (des)construção identitária ocorre meio a uma rede de fenômenos, sobretudo no ambiente de aprendizagem de uma língua estrangeira. Juntamente com esse construto, discorreremos brevemente nessa seção as noções de *motivação* (NORTON, 1995), *desejo* (REVUZ, 1998) e *responsabilidade* (SÓL, 2015), igualmente importantes para a nossa compreensão do construto sob a ótica do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.4 Investimento: entre o *dever* e o *desejo*

Desenvolvida pela linguística aplicada Norton (1995), o construto *investimento* é uma adaptação da noção trazida por Bourdieu, no que se diz respeito ao “capital cultural” e às “metáforas econômicas” (ASSIS, 2013, p. 54). Dessa forma, a autora defende a ideia que, por meio da obtenção de recursos simbólicos, como língua, educação e amizade, o capital cultural do (a) aprendiz aumenta, possibilitando a ele (a) uma reavaliação do senso de si, de suas identidades e de suas oportunidades para o futuro.

Cumprе destacar (e por que não problematizar?) o porquê de se trabalhar com esse construto ao invés da noção de “motivação”. Segundo Norton (1995, p.

17), o segundo construto tem sua origem nos estudos da Psicologia Social, no que tange “o compromisso de um aluno para aprender a língua-alvo”²⁷. Além do mais, diferente dessa noção que considera o sujeito como tendo *uma* identidade, a qual se caracteriza como não complexa e com atributos específicos (DARVIN; NORTON, 2015), o investimento, segundo Darwin e Norton (2015), vê o (a) aluno (a) como “um ser social com uma identidade complexa que muda ao longo do tempo e espaço e é reproduzida na interação social”²⁸ (DARVIN; NORTON, 2015, p. 37). Ainda segundo a distinção entre *motivação* e *investimento*, para a autora, a primeira noção não considera a complexidade entre as relações de poder, a identidade e a aprendizagem de línguas. Em contrapartida, o *investimento* considera o (a) aprendiz de LE, sobretudo, como tendo uma complexa história social e múltiplos desejos, podendo ser (ou não) resistente a sua aprendizagem e a sua prática.

Conforme a noção de investimento empreendida nessa investigação sob o embasamento dos estudos de Norton, quando o (a) aluno (a) investe na aprendizagem de uma LE, ele (a) espera ter um bom retorno desse investimento, como adquirir um número maior de recursos simbólicos e materiais que o darão acesso a realidades até então inatingíveis. Dessa forma, partindo do pressuposto que, ao se comunicar na língua-alvo, o (a) aprendiz não está apenas trocando informações com seu interlocutor, mas “constantemente organizando e reorganizando o sentido de quem são e como se relacionam com o mundo social”, concordamos com Norton que, investir em uma língua estrangeira é “também um investimento na própria identidade social do aprendiz, uma identidade que está constantemente mudando ao longo do tempo e do espaço”²⁹ (NORTON, 1995, p. 18).

Tendo em vista a noção de investimento no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas, a qual a concebe como práticas nas quais os (as) aprendizes se engajam a fim de que obtenham capitais simbólicos e culturais, talvez seja

²⁷ Minha tradução de: “*The concept of motivation is drawn primarily from the field of social psychology, where attempts have been made to quantify a learner’s commitment to learning the target language*”.

²⁸ No original: “(...) *investment regards the learner as a social being with a complex identity that changes across time and space and is reproduced in social interaction*”.

²⁹ Minha tradução de: “*The notion presupposes that when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner’s own social identity, an identity which is constantly changing across time and space*”.

interessante nos perguntarmos: o que faz com que um (a) aprendiz invista na aprendizagem de uma língua? Seria impossível responder a essa questão sem menos delimitarmos um contexto e participantes, no mínimo. Entretanto, se formos mais à fundo nessas práticas, nos depararemos com outras questões tão relevantes quanto essa.

Na tarefa de encontrarmos pistas (e não soluções)³⁰ acerca da questão anteriormente levantada, lançamos luz nos estudos de Sól (2015), a qual traz em suas discussões a *Teoria da Responsabilidade*, cunhada pelo filósofo alemão Hans Jonas. Cabe ressaltar que, embora seja de grande valor a leitura e discussão do/sobre essa teoria, não nos cabe aprofundar nessa noção, visto que não se de um conceito chave dentro dessa investigação. Entretanto, acreditamos que a noção de responsabilidade dialoga intimamente com os investimentos promovidos pelos (as) aprendizes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, isso porque, como o autor afirma, somente através do sentimento de responsabilidade o sujeito é capaz de se engajar e agir em prol do objeto (o que é desejado). Além disso, como afirma Sól (2015), a responsabilidade pode ser “capaz de influenciar a vontade, ou seja, é o que faz o sujeito desejar” (SÓL, 2015, p. 67). Nos primeiros anos de vida, são os pais que assumem a responsabilidade pelos (as) seus (suas) filhos (as), sendo essa chamada de *responsabilidade natural*. Enquanto que, aquela que assumimos e associamos ao nosso desempenho no âmbito profissional, é chamada de *responsabilidade contratual*. Conforme apresentado por Sól (2015) em seu estudo, é igualmente caro a menção de dois aspectos que a teoria de Jonas aborda, a saber: “o fundamento racional do dever e o fundamento psicológico da capacidade de influenciar a vontade (objetividade/subjetividade da ética: razão/emoção)” (SÓL, 2015, p. 67). Nesse sentido, compreendemos que a responsabilidade assumida pelo sujeito pode ter sua gênese no dever (obrigação de agir em relação a algo ou alguém) e/ou no desejo de se engajar e investir em algo.

Ainda que relevante dentro dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo na área da LA, o construto investimento ainda encontra-se

³⁰ Em vista a natureza dessa pesquisa, bem como dos construtos aqui discutidos, não pretendemos gerar soluções ou mesmo respostas para as questões levantadas. Além do mais, assim como as identidades, os sujeitos se modificam todo o tempo em contato com outros sujeitos. A linguagem, assim como a identidade, é fluida, mutável e metamorfósica.

relativamente à margem das investigações promovidas nos últimos tempos. Embora haja essa carência de estudos, vale destacar, no cenário nacional, alguns trabalhos que trazem o *investimento* em seus quadros teóricos.

Considerando a discussão sobre investimento, Assis (2013, p. 76) investiga como o processo constitutivo identitário de dois aprendizes de língua inglesa do Distrito Federal “na sua vivência e na atuação do dia-a-dia” é perpassado pelo seu investimento na língua-alvo, bem como pelas comunidades imaginadas por eles almeçadas. Por meio da análise das histórias de vida³¹ e dos desenhos, Assis (2013) pôde constatar que as identidades de aprendizes dos dois participantes desse estudo associam-se aos seus professores, aos colegas de sala e aos ambientes escolares. Concernente ao ambiente de aprendizagem, observou-se que as excelentes notas obtidas em língua inglesa figuram-se como fator importante para a constituição de suas identidades de aprendizes da língua. Ademais, referente aos investimentos promovidos, os participantes afirmam que investem na aprendizagem de língua inglesa, ora por almejar ser professor da língua, ora por adquirir reconhecimento social, dinheiro, viagens, etc., isto é, os participantes investem, pois, há expectativa de um retorno. Cumpre destacar que, segundo o autor, os investimentos promovidos por esses participantes no contexto do CIL figuram-se como diferentes no contexto das aulas de língua inglesa do ensino médio. Diferentemente do contexto do ensino médio, os aprendizes se sentem mais desafiados e reconhecidos como bem-sucedidos nas aulas do CIL. Igualmente relacionado ao processo constitutivo identitário, os participantes desse estudo almejam viajar para países que falam a língua inglesa. Isso significa que imaginando suas comunidades, eles criam um sentimento de pertencimento com elas.

Também no âmbito do ensino e aprendizagem de língua inglesa, temos Messias e Silva (2015), os quais analisam a constituição identitária de alunos (as) – professores (as) do curso de Letras (português-inglês) durante suas experiências como aprendizes e usuários (as) da língua-alvo, além de como os investimentos promovidos e as comunidades imaginadas almeçadas por eles (as) influenciaram em sua aprendizagem. Mediante às análises dos questionários aplicados, Messias e

³¹ Ao tratar desse instrumento de geração de dados, Assis (2013) também utiliza “narrativa escrita” em seu estudo.

Silva (2015, p. 77) constataram que o público estudado tem consciência da identidade do professor de língua inglesa, isto é, por meio de reflexões sobre o papel do (a) docente, esses (as) professores (as) em formação direcionam "os seus saberes-fazer docentes" de forma a construírem suas próprias identidades de professores (as). Ademais, pôde-se observar que a maior parte dos (as) alunos (as) -professores (as) dessa investigação, percebe a necessidade de um investimento em aperfeiçoamento do idioma, a fim de que se tornem professores (as) com mais credibilidade diante de um grupo de alunos (as). Concernente a esse último dado, cumpre destacar um aspecto importante mencionado pelos autores relacionado ao construto investimento: os (as) participantes produziram história de vida e de carreira, como o gosto por ensinar e a vivência em contextos diferentes de trabalho. Nesse momento, é possível observar que os investimentos promovidos pelo sujeito não consideram somente sua história individual, mas, sobretudo, sua história social. Além dessas constatações, Messias e Silva (2015) afirmam que os (as) alunos (as) -professores (as) desse estudo almejam a comunidade imaginada de serem professores (as).

No campo do ensino e aprendizagem de FLE, Aguiar (2017) se propõe em analisar narrativas (auto-) biográficas languageiras de aprendizes de francês de uma universidade pública do estado de São Paulo, quanto aos processos de apropriação da língua francesa e de alteração e reconfiguração de identidade. No que tange as motivações e investimentos dos (as) participantes dessa investigação, Aguiar (2017) constatou que, o aprimoramento das competências em língua francesa possibilita o pertencimento desses (as) em comunidades de fala na língua-alvo, como por exemplo, o ambiente universitário onde se inscrevem. Para além da esfera universitária, os (as) participantes desse estudo também mencionam, referente às práticas em língua francesa, atividades culturais e de lazer, acesso às mídias em geral, comunicação com amigos e currículo profissional/acadêmico.

Somando às reflexões sobre investimento, embasamo-nos também nos estudos de Revuz (1998), por meio do artigo *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. Embora não haja uma menção direta ao construto aqui visto, Revuz traz à luz a complexidade do processo de se aprender uma língua

estrangeira, e da noção de "desejo" em se aprender um novo idioma, concebida como o "verdadeiro motor da aprendizagem". Para a autora,

as línguas são objeto de investimentos fortes, frequentemente passionais. Se nos arriscarmos a construir hipóteses sobre aquilo que motiva esses movimentos de eleição ou rejeição, perceberemos de imediato que a língua ocupa, dentre os objetos de aprendizagem, um lugar à parte (REVUZ, 1998, p. 216).

Segundo Revuz (1998), mesmo que se dê importância à "dimensão afetiva", poucos são os estudos que investiguem como esse "desejo" pode mover o (a) aluno (a) a investir na aprendizagem de uma prática. Cada uma à sua maneira, Revuz (1998) e Sól (2015) concordam que, quando o (a) aprendiz se liga ao seu objeto (a língua aprendida) por meio do desejo e da responsabilidade, ele (a) irá se engajar e investir em sua aprendizagem. Tendo em vista que a noção de desejo trazida pode ser associada à várias outras noções e construtos, veremos, brevemente, na próxima seção, como essa noção se relaciona com as comunidades imaginadas dos (as) alunos (as) durante o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nesse sentido, à luz de estudos oriundos das Ciências Sociais, e posteriormente adaptados para a Linguística Aplicada, tecemos sobre o construto *comunidades imaginadas* e suas contribuições para com a nossa investigação.

2.5 Comunidades imaginadas

Originalmente inscrito no campo da História e das Ciências Sociais, o construto *comunidades imaginadas* foi cunhado pelo historiador e cientista político Benedict Anderson (2008) ao definir "nação". Para o autor, diferentemente da visão essencialista, a nação é uma "comunidade política imaginada" e não composta de elementos "naturais e estáveis".

Ainda que o construto não destinasse, a princípio, ao âmbito do ensino de LE, como vimos anteriormente, Menezes e Braga (2010) afirmam que ele é inteiramente aplicável nos variados contextos de ensino de língua. Assim, o almejo de pertencimento em certas comunidades possibilita aos (às) aprendizes acesso às informações necessárias durante o processo de aprendizagem da língua, visto que,

muitas vezes, as aulas de língua se limitam (devido a diversos fatores) ao ensino descontextualizado da gramática e às traduções.

No cenário da LA, Norton (2013) afirma que interagimos todo o tempo com diversas comunidades, de forma direta e concreta, mas também de forma imaginada, por exemplo, quando nos imaginamos pertencer a um certo tipo de comunidade que não conhecemos ainda. Esse pertencimento imaginado ocorre, muitas vezes, com os (as) aprendizes de línguas, quando estes (as) se imaginam utilizar a língua-alvo em alguma prática discursiva direta. Entretanto, ainda que, a princípio, essas comunidades se encontrem no plano imaginário, elas não são menos reais do que aquelas em que os (as) aprendizes têm envolvimento diário, como a sala de aula, rodas de conversas na língua-alvo, entre outras.

Para Norton (2013), as comunidades imaginadas³² e as identidades imaginadas³²⁽¹⁾ referem-se a “grupos de pessoas que não estão imediatamente tangíveis e acessíveis, com quem nos conectamos por meio do poder da imaginação”³³ (NORTON, 2013, p. 8). Essa imaginação, no entanto, não pode ser confundida com a noção de fantasia, ou mesmo, de ilusão. Segundo Wu (2017, p. 105), a imaginação criada pelos (as) alunos (as) não os (as) deslocam do mundo real, muito pelo contrário: trata-se de uma “imaginação esperançosa” na qual regras e regulamentos existem e orientam o comportamento do aprendiz”³⁴. Dessa maneira, é por meio da mentalização de um futuro almejado e possível de ser realizado que o (a) aprendiz é orientado dentro de suas práticas de aprendizagem, podendo gerar transformações em suas identidades e, até mesmo, em seu percurso como aprendiz.

Dialogando com Wenger, Wu (2017) considera a imaginação como um ingrediente imprescindível na aprendizagem e no envolvimento em uma comunidade. Ainda segundo Wu, além da participação social em comunidades reais (escola, igreja, escolas de língua), é preciso que, por meio da imaginação, inclua “em nossas [identidades] outros significados, outras possibilidades, outras

³² Norton (2001), Kanno e Norton (2003), Pavlenko e Norton (2007).

³³ Minha tradução de: “*Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination*”.

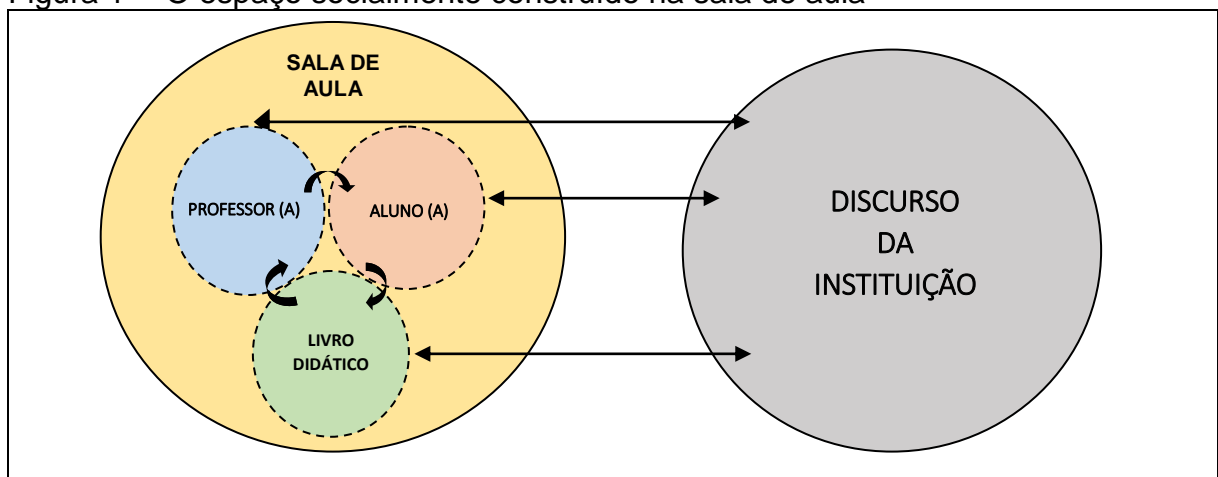
Minha tradução de: “(...) it is “*hopeful imagination*” in which rules and regulation exist and guide the learner’s behavior”.

perspectivas”, para enfim, criarmos um senso de pertencimento a comunidade almejada. Ademais, essa imaginação, para Norton (2001), além de possibilitar um impacto significativo na aprendizagem dos (as) alunos (as), ela também pode transformar vidas.

Igualmente pertinente no campo de aquisição de língua estrangeira, no que tange a reflexão sobre comunidades imaginadas, Chang (2011) apresenta-nos em seu estudo os relatos de dois estudantes taiwaneses de doutorado nos Estados Unidos da América. O autor aponta que os participantes não investiram em melhorias de todas as habilidades linguísticas (como as competências comunicativas), mas focaram, sobretudo, nos gêneros de escrita acadêmica, pois, segundo eles, adquiririam maior retorno em suas comunidades imaginadas, visto que, almejavam atuar no âmbito acadêmico após finalizarem seus estudos doutorais (CHANG, 2011 *apud* NORTON, 2001, p.106).

Somando contribuições aos estudos sobre o construto em questão, Sacklin (2015), por sua vez, aborda em seu estudo, além dos construtos aqui apresentados, também a noção do espaço da sala de aula como um *espaço socialmente construído* (FIGURA 1).

Figura 1 - "O espaço socialmente construído na sala de aula"



Fonte: Elaborada pela autora de acordo com SACKLIN (2015).

Segundo o autor, o espaço vivido³⁵ não é somente um lugar onde as “identidades subalternas emergem”, mas também onde o investimento, a agência e as identidades dos (as) alunos (as) são moldadas. Além disso, a sala de aula como

³⁵ Ver Lefebvre (1974/1991) e Soja (1996).

espaço socialmente construído, ilustrada na figura abaixo, considera que a interação dos discursos promovidos entre as suas partes constituintes (professor (a), aluno (a), identidades imaginadas indexadas no livro didático e a instituição) “formam cenários nos quais a identidade imaginada de um aprendiz, ou seu eu futuro ideal (DÖRNYEI, 2009 *apud* NORTON, 2001, p.16-17), pode chegar mais perto de se tornar uma realidade”.

Entretanto, esses cenários só serão ideais para a realização das identidades imaginadas do (a) aprendiz, se as partes constituintes não reproduzirem discursos hegemônicos, como os racistas, os sexistas, os elitistas e os homofóbicos (NORTON, 2013). Corroborando Norton (2013), afirmamos que estar motivado em aprender uma língua não significa que o (a) aprendiz promoverá investimentos na aprendizagem da mesma. Logo, um (a) aprendiz inserido (a) em um espaço que o (a) considere um sujeito possuidor de múltiplas identidades e que traga à luz das reflexões, por meio de práticas na sala de aula, as comunidades imaginadas por ele (a) almejadas, promoverá investimentos práticas languageiras, e será, muito provavelmente, um (a) aluno (a) motivado (a). Assim como afirma Assis (2013), torna-se inviável a constituição das identidades (no espaço da sala de aula, mas não somente) se desconsiderarmos a interação entre a língua (gem) e os discursos, bem como as relações de poder que a interseccionam.

Frente ao que foi apresentado na seção anterior dessa dissertação, retomamos a noção de desejo, a qual se relaciona intimamente com a noção de imaginação, bem como com os construtos de comunidade imaginada e de investimento. Segundo Darwin e Norton (2015), é por meio do desejo e da imaginação que os (as) aprendizes são capazes de investir em práticas, no que tange a aprendizagem de línguas. Dessa maneira, investir em mundos possíveis também diz respeito à imaginação incumbida nesse processo, por parte dos (as) aprendizes de línguas, mas também ao reconhecimento que esses (as) alunos (as) possuem agência para afirmar suas próprias identidades, reformulando as diversas relações de poder, desafiando formas naturalizadas de pensar, a fim de lutar pelos os seus lugares de fala (DARVIN; NORTON, 2015).

Diante de todo arcabouço teórico aqui exposto e todas as reflexões feitas a partir dele, veremos no próximo Capítulo os fios metodológicos adotados para o tecer desta dissertação.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

“Eu sinto que a variedade de estudantes dentro da sala é importante para assimilar de forma mais diversificada a língua”. (Nara, participante da pesquisa)

Neste Capítulo, descrevemos a metodologia de pesquisa neste estudo. Em um primeiro momento, apresentamos a natureza desta pesquisa, caracterizada como qualitativa do tipo estudo de caso. Em um segundo momento, delimitamos o contexto no qual a pesquisa se insere, bem como apresento os (as) participantes. Em um terceiro momento, expomos os instrumentos de geração de dados e, por fim, apresento os procedimentos para as análises dos dados obtidos, respeitando, sobretudo, as questões éticas que permeiam esse trabalho.

3.1 Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa se apresenta como sendo qualitativa interpretativista do tipo estudo de caso. Segundo Messias e Silva (2015, p. 66), compreender a pesquisa como “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” requer entender que a mesma possui suas particularidades e um ritmo próprio. Esse ritmo, considerado também pelos autores como um ciclo de pesquisa, é concebido como uma atividade que se inicia a partir de um problema ou de uma questão e terminando em um resultado provisório, podendo gerar outras inquietações e questionamentos. Nós, assim como os autores enfatizam, não temos como objetivo promover generalizações acerca das análises, por se tratar de um estudo de caso, nem tampouco desumanificar os (as) participantes dessa investigação, muito pelo contrário.

Quanto à abordagem metodológica qualitativa que embasa nosso estudo, Bryman (1988) a define como “a perspectiva de estudar o mundo social que procura descrever e analisar a cultura e o comportamento dos seres humanos e dos seus grupos a partir do ponto de vista daqueles que estão a ser estudados” (BRYMAN, 1988, p. 46). O foco deste estudo é o ser humano, caracterizado pela não passividade e pela capacidade interpretativa do mundo em que vive. Nesse

posicionamento teórico, como afirma Oliveira (2008), é importante que o (a) estudioso (a) compreenda que as pessoas interagem umas com as outras, bem como, interpretam e constroem sentidos ao longo de suas práticas discursivas.

De acordo com André (2013), não se trata de uma novidade o uso dos estudos de caso por diferentes áreas de conhecimento (sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração). Entretanto, é somente entre as décadas 1960 e 1970 que eles aparecem na área da Educação³⁶, mesmo que de forma limitada. Segundo a autora, os *estudos de caso* são instrumentos “valiosos” para aqueles que pretendem investigar fenômenos educacionais em seus contextos naturais, como é o caso desta pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa interpretativista, do tipo estudo de caso, entendemos que o “intersubjetivismo” está expressivamente presente, o que diz respeito ao sujeito social. Corroborando essa ideia, trazemos a voz de Celani (2005), a qual nos alerta sobre o cuidado que devemos ter com os (as) participantes da pesquisa no momento da investigação, mas sobretudo, após as análises e conclusão da pesquisa.

Ademais, diferentemente das pesquisas feitas sob o paradigma positivista, as pesquisas qualitativas não utilizam uma linguagem “científica” para descrever “a vida social do lado de fora para olhar e interpretar os dados” (CELANI, 2005, p. 109). É de suma importância, como aponta a autora, que os (as) participantes da pesquisa tenham papel ativo durante todo o processo investigativo. Além do mais, é importante que se tenha responsabilidade social e investigativa, seja na forma como os dados serão utilizados, como os (as) participantes serão referidos durante o estudo ou na não exclusão dos participantes na exposição dos resultados da pesquisa, como propõe Celani (2005, p. 111): “uma maneira de partilhar conhecimento resultante de um esforço conjunto poderia ser, por exemplo, a recontextualização dos enunciados nos relatórios ou publicações por meio de reinterpretções, com a participação dos participantes”.

3.2 Contexto do estudo

³⁶ Cf. ANDRÉ, 2005; MAZZOTTI, 2006; STAKE, 1995; YIN, 2001.

Esta pesquisa se insere no contexto do Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF), o qual faz parte do Programa de Extensão em Ensino de Línguas (PRELIN).

3.2.1 A extensão, o PRELIN e seus frutos para a Universidade e a Comunidade

Segundo Silva (2011, p. 120), o Plano Nacional de Extensão compreende a extensão universitária como "o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e sociedade". Para a autora, a fim de compreender a "complexa relação entre a instituição universidade e a sociedade", é necessário trazer à luz a extensão universitária enquanto um "processo da comunidade que permitiria a participação de alguns dos muitos excluídos na história" (p. 121). Dessa forma, por meio da promoção de projetos sociais, a universidade extrapola seus muros simbólicos, socializando e disponibilizando conhecimento e serviços, mas, sobretudo, se comprometendo de forma responsável com os cidadãos e as cidadãs (SILVA, 2011).

Na Universidade Federal de Viçosa, o órgão responsável por "coordenar, estimular e compatibilizar as atividades de extensão e cultura desenvolvidas" é a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PEC). No âmbito do ensino de línguas como atividade extensionista, o PRELIN foi criado em 1998, com o objetivo de oferecer um espaço pedagógico que vise a formação inicial de futuros profissionais do Departamento de Letras da UFV. Além do mais, o Projeto, que tem sua sede na Casa 12, Vila Gianetti (Campus Universitário) também oferece oportunidades de estágio para os (as) alunos do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade.

Tendo como objetivo principal a difusão de línguas e culturas estrangeiras, o PRELIN oferece ao público universitário e viçosense diversas atividades (minicursos temáticos, oficinas e diversos eventos destinados aos (às) professores (as) em formação e aos (às) alunos (as)), além dos cursos de extensão em: língua inglesa (CELIN), língua espanhola (CELES), criado em 2011, língua francesa (CELIF),

criado em 2005, língua brasileira de sinais (CELIB), criado em 2011 e língua portuguesa para estrangeiros (CELIPE), criado em 2015.

Por meio de práticas que estimulem o pensamento crítico-reflexivo de seus (suas) estagiários (as) por meio de orientação pedagógica e do desenvolvimento de pesquisas continuadas baseadas na tríade pesquisa-ensino-extensão, o Projeto tem como fundamentação teórico-metodológica a abordagem reflexiva. A fim de ilustrar, o Quadro 1 apresenta alguns dos estudos inscritos no Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras da UFV que trazem o contexto do PRELIN³⁷.

Quadro 1 - Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Letras (UFV) que abordam o contexto do PRELIN.

Autor (a)	Objetivo (s) do estudo
Ramos (2011)	Dentre os objetivos dessa investigação, destacam-se a relação entre as crenças sobre ensino e aprendizagem, a utilização de estratégias e a existência (ou não) de mudanças nessas crenças e na utilização de estratégias, no contexto de CELIN.
Ribeiro (2012)	No que tange os objetivos desse estudo, analisou-se os aspectos afetivos envolvidos nas práticas de professoras de inglês em formação inicial no contexto do CELIN.
Silva (2018)	Interessou-se em investigar como se constitui a paixão pelo ensino, assim como as identidades profissionais de professores em formação inicial no contexto do CELIN
Leal (2015)	Concernente ao contexto do CELES, a autora investigou-se as crenças de professores de espanhol em formação inicial, mas também enquanto docentes em contexto de extensão, associadas ao ensino e à aprendizagem de espanhol e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com Ramos (2011), Ribeiro (2012), Silva (2018) e Leal (2015)

Ainda que o PRELIN ofereça inúmeros benefícios à comunidade viçosense e universitária por meio da promoção de qualidade de cursos e atividades em língua estrangeira, e por preços mais acessíveis ao seu público, se comparado aos cursos oferecidos além-Campus, o Programa ainda carece de um espaço exclusivo onde as aulas de línguas possam acontecer. Devido a esse problema estrutural (e por que não, político?), as aulas de todos os cursos são ministradas, geralmente, no Departamento de Letras (DLA), nos pavilhões de aula A e B (PVA e PVB, respectivamente) e no Centro de Ensino e Extensão (CEE). A utilização desses

³⁷ De acordo com o levantamento feito no Banco de Dissertações da UFV (Mestrado em Letras > área de concentração: Estudos Linguísticos > linha de pesquisa: Linguística Aplicada: Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem de Línguas), a maior parte das pesquisas desenvolvidas no PRELIN traz o CELIN e o CELES. Nenhuma pesquisa desenvolvida no CELIF, até o atual momento, foi encontrada.

espaços figura-se como um verdadeiro desafio no início dos períodos letivos. Isso porque a demanda dos cursos de línguas (estamos falando de cinco cursos) cresce cada vez mais, logo, cada vez menos tem-se espaço suficiente para que as atividades possam acontecer. Além desse fator, cumpre destacar os reflexos da carência de um espaço propício para as aulas e para as diversas atividades ofertadas pelo PRELIN. As aulas são ministradas em espaços onde não há um planejamento para esse fim, ocasionando problemas como: acústica ruim das aulas, problemas técnicos (som, computador, *Datashow*, etc), salas pequenas para turmas numerosas, entre outros.

Dessa forma, acreditamos que, ao trazer à luz nessa pesquisa questões associadas à extensão e ao PRELIN como um todo, seja enaltecendo os vieses humano e social que o extensionismo carrega em sua essência, seja destacando os desafios e problemas encontrados para a execução de suas atividades, estamos colaborando para que mais políticas linguísticas e públicas se dediquem na expansão desse campo, ou mesmo, que mais olhares sejam voltados para esse contexto. Na próxima subseção, veremos mais detalhadamente o contexto do CELIF, inscrito no Programa de Extensão em Línguas, da UFV.

3.2.2 Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF)

Por meio da iniciativa de duas professoras da habilitação Português-Francês do Departamento de Letras, o Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF) uniu-se ao CELIN no ano de 2005, ainda em uma época em que a língua francesa estava presente no exame de ingresso à Universidade (o vestibular). Os anos se passam, e com eles novos objetivos, interesses e oportunidades levam o público universitário e viçosense a se inscreverem no Curso de língua francesa.

Mediante ao diálogo entre os objetivos e as necessidades e questionamentos dos (as) atuais professores (as) do CELIF, foi adotado recentemente o livro didático *Cosmopolite*, da editora francesa Hachette. Para a escolha de um novo manual didático, foi criada uma comissão composta por todos (as) professores (as) do Curso sob a orientação da coordenadora professora Dra. Simone Maria Dantas Longhi, docente de língua francesa do Departamento de Letras da Universidade. Dessa

forma, a comissão ficou responsável por destacar alguns aspectos que deveriam ser considerados no momento da escolha desse novo manual didático. Esses aspectos foram levantados tendo como base as suas experiências em sala de aula, seja como alunos (as) ou como professores (as), assim como as expectativas e dificuldades. Dentre os aspectos emergidos, citamos alguns deles: o diálogo com as diretrizes do *Cadre Commun Européen de Références pour les langues (CECRL)*³⁸, a utilização de documentos autênticos (texto escrito, áudio, imagens, etc), o preço, acessibilidade para a sua compra, entre outros. A discussão sobre esses pontos, assim como os relatos dos (as) professores (as) juntamente com os da coordenadora, evidenciam o verdadeiro papel que o livro didático deve ocupar em sala de aula: se não há diálogo entre o contexto de ensino e aprendizagem e seus participantes, o manual didático torna-se apenas um livro comum.

Cumprindo ainda destacar o importante espaço de formação que o CELIF oferece a esses (as) estagiários (as) -professores (as) de língua. Sob a mediação da coordenação, são promovidas reuniões quinzenais, com a duração mínima de três horas cada, ora na sede no PRELIN, ora na sala de reuniões do Departamento de Letras. Essas reuniões, com pautas previamente estabelecidas, servem de espaço para discussões acerca das práticas de ensino e aprendizagem, para relatos de problemas, mas, sobretudo, para troca entre os pares. Além do mais, ao serem levantadas questões de ordem prática, as reuniões também possibilitam aos (às) professores em formação o acesso à um conhecimento teórico sobre o ensino e aprendizagem de FLE, possibilitando ao grupo um maior engajamento no desenvolvimento de pesquisas no seu âmbito.

No que tange a composição da equipe, o CELIF conta atualmente com oito estagiários (as), sendo esses (as) alunos (as) devidamente inscritos (as) no curso de Letras, bem como uma estagiária-secretária, matriculada no curso de Secretariado Executivo Trilíngue. Tanto os (as) professores (as) -estagiários (as), quanto a secretária-estagiária, são bolsistas. A verba destinada ao pagamento mensal das bolsas é originada das matrículas dos (as) alunos (as), com exceção de uma, que advém da Pró-Reitoria de Extensão, mediante a elaboração de um projeto. A verba oriunda das matrículas permite, além do pagamento dos (as) professores (as), o

³⁸ Em português, *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas*.

financiamento parcial dos custos de estagiários (as) que participam de eventos de formação na área de FLE, bem como de eventos da área com apresentação de trabalhos.

Como vimos anteriormente, devido à falta de um espaço destinado às aulas de todos os cursos do PRELIN, as aulas do CELIF, que têm a duração de uma hora e trinta minutos, são ministradas nos pavilhões de aula, no DLA e no CEE, em turmas de nível iniciante e intermediário, em dois horários disponíveis: de 12h20 até às 13h50 e de 17h às 18h30. Embora haja a oferta desses dois horários, a maior parte do público se matricula nas aulas ministradas no horário de 12h20. Isso se justifica por um fator: os (as) interessados (as) em aprender a língua optam por estudar o idioma no intervalo do horário do almoço (o qual ocorre entre o fim da última aula do período matutino, às 11h40, até a primeira aula do período da tarde, às 14h). Concernente as modalidades e carga horária, os cursos são oferecidos em dois módulos: o extensivo, contendo uma carga horária de sessenta horas, e o intensivo, com uma carga horária de noventa horas. As aulas no módulo extensivo acontecem todas as terças e quintas-feiras, enquanto que as do módulo intensivo, todas as segundas, quartas e sextas-feiras.

Com o intuito de expandir ainda mais a oferta da língua, o CELIF, assim como outros cursos do PRELIN, oferece nos meses de julho e de janeiro, o curso de férias. Quanto à carga horária, trata-se da mesma que é ofertada durante o período letivo, entretanto, pelo fato do curso ter a duração de um mês, as aulas acontecem todos os dias da semana (de segunda à sexta-feira, das 9h às 12h30). Cumpre destacar um aspecto interessante do público inscrito nesses cursos: tratam-se de aprendizes que se interessam em aprender a língua francesa, ou em dar continuidade ao seu estudo, mas que são impossibilitados (as) de fazê-lo durante o período letivo devido à intensa carga horária de estudos, compromissos ligados à universidade (ou não). Além desse aspecto, através da imersão na aprendizagem diária da língua durante um mês possibilita a esse público um maior contato com o idioma, provocando um sentimento real de progressão na aquisição da língua.

Além das aulas de francês, há uma preocupação por parte do CELIF com a “inserção do componente cultural no ensino da língua”. Essa imersão se dá por meio da realização de ateliers, sessões de cinema e/ou música, eventos francófonos,

entre outros. Todas as atividades ofertadas pelo CELIF são gratuitas se destinam tanto ao público universitário, quanto ao público viçosense, embora, na maioria das vezes, haja uma concentração maior do primeiro público. Entendemos que isso possa acontecer devido a alguns fatores: a carência de uma relação mais estreita entre a Universidade e a cidade, o sentimento de não pertencimento, por parte dos (as) viçosenses, a comunidade universitária e o desconhecimento de tais práticas por esse público. Ainda que esforços sejam feitos em prol desse estreitamento, por meio de práticas extensionistas, por exemplo, reconhecemos a complexidade da discussão, a qual é atravessada por questões ainda mais profundas e de difícil acesso. Diante desse terreno fértil, mas pouco semeado, essa pesquisa se caracteriza como uma tentativa de atrair os diversos olhares para esse âmbito e para seus múltiplos frutos a serem colhidos.

3.3 Os (as) participantes da pesquisa

No que diz respeito aos (às) participantes, o estudo contou com a participação de duas turmas do CELIF: a primeira turma, de nível iniciante (módulo intensivo) e uma do nível intermediário (módulo extensivo).

3.4 Coleta de dados

Em meados do mês de janeiro de 2019, em uma turma de nível I do curso de férias do CELIF, pedimos aos (às) alunos (as), que previamente concordaram em participar³⁹ da geração de dados da presente pesquisa, respondessem a um questionário aberto em português, com quatorze perguntas relacionadas com as suas experiências durante o processo de aprendizagem de língua francesa, além de questões que nos permitissem investigar os investimentos promovidos durante esse processo e as comunidades imaginadas almeçadas por eles (as). O questionário foi aplicado na própria sala de aula em um horário acordado entre os (as) participantes, com duração máxima de trinta minutos. Já na turma avançada (nível IV), os três alunos (as) que concordaram em participar da coleta, iniciaram o preenchimento do

³⁹ Os (as) participantes concordaram em participar desta pesquisa mediante a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no final desta dissertação, na seção *Apêndice*.

questionário perfil ainda no momento da aula, entretanto, por conta de tempo, solicitei que os (as) mesmos (as) dessem continuidade fora do momento da aula. Em ambas as turmas, nível I e nível IV, os (as) participantes produziram suas narrativas escrita e visual em casa, pois, acreditamos que por conta de um caráter mais subjetivo das narrativas, seria mais interessante para eles se envolverem com suas memórias de aprendizagem aqui discutidas.

3.5 Instrumentos de geração de dados

Nesta seção, apresento os instrumentos de geração de dados utilizados ao longo da pesquisa, a saber: questionário perfil, narrativa visual e narrativa escrita. Os dados foram gerados durante os meses de janeiro a abril, no ano de 2019, de acordo com o calendário semestral do CELIF. A utilização de diferentes instrumentos se justifica pela necessidade de se promover um diálogo entre os dados dos (as) participantes, para enfim, termos acesso e uma melhor compreensão de temas emergentes das narrativas, bem como do questionário.

3.5.1 Questionário perfil

O questionário, segundo Gil (1999) é uma ferramenta de investigação utilizada para se ter acesso, através de perguntas, às informações de pessoas, no que tange os conhecimentos, as crenças, os sentimentos, os valores, os interesses, as expectativas, os medos, etc. Diante dessa perspectiva, em um primeiro momento, submetemos aos (às) participantes dessa pesquisa um questionário aberto⁴⁰, com o objetivo de traçar o perfil dos (as) estudantes de dois grupos do CELIF.

3.5.2 Narrativa escrita

As narrativas, as histórias e as biografias são cada vez mais comuns nos estudos e pesquisas das ciências sociais e na educação (GALVÃO, 2005). No

⁴⁰ Ver na seção *Apêndice*, no final desta dissertação.

campo da LA, Barcelos (2006) discorre sobre os estudos promovidos no cenário nacional e internacional, ao longo das últimas décadas, que se interessam em narrativas e histórias. Nesses estudos, segundo a autora, as narrativas e as histórias são consideradas como ferramentas e abordagem de pesquisas utilizadas para a análise de aspectos durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Ainda segundo a autora, a LA, no exterior⁴¹, foca mais nas vivências e histórias de alunos (as) e professores (as) de línguas, enquanto que no cenário brasileiro⁴², as narrativas são usadas em investigações do pensamento e experiências dos (as) professores (as) (BARCELOS, 2013).

Segundo Galvão (2005), as narrativas servem como material de ensino, pois, através delas é possível ter contato com o real trabalho que os (as) professores (as) exercem em seus espaços. Cumpre ainda destacar, assim como Ribeiro e Ávila (2013) o fazem, os sujeitos são constituídos pelas e em suas práticas sociais, isto é, ao narrar e ouvir histórias, os sujeitos constroem os sentidos de si e de outrem, de suas próprias vivências e dos outros, bem como do contexto em que se inserem.

A fim de que conheçamos algumas das investigações feitas no Brasil que utilizaram as narrativas escritas como instrumento de geração de dados, seja no âmbito do ensino e aprendizagem de língua inglesa, seja de língua francesa, apresentamos o Quadro 2 com alguns desses estudos.

Quadro 2 - A presença das narrativas escritas em algumas pesquisas brasileiras

Autores	Pesquisa realizada
Barcelos (2006)	Investigaram as experiências e crenças de alunos (as) dos cursos de Letras e Secretário Executivo, concernente aos lugares onde se aprende línguas no Brasil.
Oliveira e Barcelos (2012)	Analisaram a presença (ou não) de motivação de alunos (as) do curso de Letras como professores (as) em formação e como as experiências e as identidades profissionais são construídas ao longo do curso. Além das narrativas, foi também utilizada a entrevista semi-estruturada.
Faria (2013)	Investigou as crenças existentes e o processo de constituição identitária de professores (as) em formação do curso de Letras (Português-Inglês) de uma universidade pública do estado de Minas Gerais.
Souza (2014)	Investigou as razões pelas quais os (as) alunos (as) de francês do curso de Letras de uma universidade estadual do estado do Paraná escolhem esse curso, bem como, suas projeções como professores (as) dessa língua
Aguiar (2017)	Analizou a trajetória de apropriação-alteração identitária de alunos (as) do curso de Letras de uma universidade pública no estado de São Paulo.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴¹ Ver em Barcelos (2006): Swain e Miccoli (1994); Oxford e Green (1996); Murphey (1997); Pavlenko (2001, 2002); Johnson e Golombek (2002); Benson e Nunan (2002).

⁴² Ver em Barcelos (2013): Barcelos (1995; 2000); Conceição (2004); Coelho (2005); Paiva (s/d).

No que tange o nosso estudo, foi solicitado aos (às) participantes que escrevessem uma narrativa sobre os fatos, acontecimentos e pessoas que influenciaram de alguma maneira seu interesse em estudar a língua francesa. O objetivo foi identificar como as identidades se constroem ao longo do processo de ensino e aprendizagem de língua francesa, bem como as comunidades imaginadas almeçadas por estes (as) participantes e os investimentos feitos durante esse processo. Nesta etapa, identificamos, através das escolhas léxico-semânticas, quais as identidades que estes (as) participantes assumem/assumiram no momento da escolha por essa língua, bem como as comunidades que estes (as) almejam fazer parte. É importante destacar que, a escrita da narrativa foi orientada por um roteiro, com perguntas norteadoras, entregues pela pesquisadora no início do período letivo (2019-1).

3.5.3 Narrativa visual

Como apontado no item anterior, a investigação por meio das narrativas no meio educacional tem grande relevância, sobretudo quando se pretende identificar identidades de sujeitos sociais, como é o caso desta pesquisa. Sua importância se concentra por se tratar de um instrumento de geração de dados que promove uma prática crítico-reflexiva dos (as) participantes. Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) afirmam que as imagens, além de servirem como representações, também estabelecem um elo entre os (as) participantes e o (a) leitor (a).

Nesse sentido, foi solicitado a cada participante dessa pesquisa, a elaboração de uma narrativa visual representando a língua francesa em sua vida e como cada um (a) se vê como aluno (a) de francês. Com relação à análise das narrativas, embasada na teoria da multimodalidade e nas metodologias de análise visual oferecidas por Kress e Van Leeuwen (2006), utilizaremos, algumas categorias apresentadas na Gramática do Design Visual (GDV). Sob o aporte teórico de Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), apresentamos uma síntese das categorias e suas características, segundo a GDV (QUADRO 3).

A GDV, por sua vez, propõe uma adaptação, para a linguagem visual, das *metafunções da linguagem verbal* (função de representação, função de interação e

função de composição) propostas pelos teóricos Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004).

Quadro 3 - Categorias de análise de textos multimodais segundo a GDV

FUNÇÃO DE REPRESENTAÇÃO		
Representação das experiências, que podem ser narrativas ou conceituais .		
<p>Narrativas: representações de um evento no espaço e no tempo, por meio das ações dos (as) participantes. Elas ocorrem por meio de quatro processos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O processo de ação pode ser <i>transacional</i> (no mínimo dois (duas) participantes e um vetor) ou <i>não-transacional</i> (um (a) participante e um vetor); - Processo de reação apresenta um <i>vetor</i> (linha do olhar de um (a) ou mais participantes da ação). Esse processo pode ser <i>transacional</i> ou <i>não-transacional</i>; - O processo mental é representado por um balão de pensamento. - O processo verbal é representado por um balão de fala. 	<p>Conceituais: descrição e/ou classificação dos (as) participantes da imagem, focalizando suas características individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição dos (as) participantes em categorias; - Relação parte/todo; - Não há vetores; - Ausência (ou quase) de um pano de fundo, focalizando os (as) participantes na imagem. - No processo classificatório os elementos são dispostos em categorias, de forma implícita ou explícita; - No processo analítico, a representação dos elementos focaliza apenas partes deles ou o seu todo. - No processo simbólico há a presença de alguns elementos que atribuem valor extra à imagem. 	
FUNÇÃO DE INTERAÇÃO		
A representação das imagens promove um diálogo entre os (as) participantes e o (a) leitor.		
Esse diálogo pode ser identificado por meio dos recursos: <i>contato</i> (o contato do olhar entre (a) participante e o (a) leitor (a)); <i>distância social</i> (proximidade ou distância da entre o (a) participante e o (a) leitor (a)); <i>atitude</i> (o ângulo formado entre o corpo do (a) participante e o (a) leitor (a) no eixo vertical); e <i>poder</i> (ângulo formado entre o corpo do (a) participante e o (a) leitor (a) no eixo horizontal).		
FUNÇÃO DE COMPOSIÇÃO		
Descrição da disposição dos elementos representados na imagem, de acordo com o espaço que ocupam na imagem, por meio de três aspectos: valor da informação, enquadramento e saliência.		
<p style="text-align: center;">Valor da informação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esquerda (informação dada) / direita (informação nova); - Topo (ideal) / base (real); - Centro (informação principal) / margem (informação complementar). 	<p style="text-align: center;">Enquadramento</p> <p>Os elementos representados podem possuir alguma ligação (quando não há uma linha que os dividam) ou não (quando há uma linha que os separam).</p>	<p style="text-align: center;">Saliência</p> <p>Dar maior ou menor destaque aos elementos representados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tamanho; - Cor; - Posicionamento em primeiro ou segundo plano.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com Nascimento, Bezerra e Heberle (2011).

3.6 Análise dos dados

Essa dissertação se construiu sob a análise e reflexão das experiências vividas de ensino e aprendizagem de alunos (as) de francês de dois grupos do CELIF por meio de três instrumentos de geração de dados, a saber: questionário perfil e narrativa multimodal (narrativa escrita e visual). Referente ao primeiro

instrumento mencionado, é importante salientar que esse nos serviu de fonte de informações sobre o perfil dos (as) participantes. Quanto aos demais instrumentos, pudemos ter acesso às reflexões mais profundas quanto ao processo constitutivo identitário durante a aprendizagem de língua francesa desses (as) participantes, seja por meio da narrativa escrita, quanto da narrativa visual.

Em se tratando das narrativas visuais presentes nesse estudo, propomo-nos a examiná-las de acordo com as funções *de representação* e *de composição*, segundo a GDV (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). Quanto à função de representação, analisamos as narrativas visuais por meio dos processos *de reação* e *mental*, visto que, através desses processos, foi possível identificar aspectos importantes para a compreensão dos relatos sobre o ensino e a aprendizagem de língua francesa desse público. No que tange a função de composição, analisamos as narrativas sob a orientação dos aspectos de: valor da informação e saliência, embora todas elas não apresentem molduras (enquadramento).

Concernente as etapas de análise, tivemos como base os estudos de Barcelos (2006) e de Aguiar (2017). De forma a corroborar esses autores, seguimos, ao longo das análises das narrativas, os seguintes passos: primeiramente, os dados coletados passaram por uma leitura minuciosa para, assim, em um segundo momento, serem reduzidos em citações retiradas das narrativas escritas, dando foco às ideias chaves, palavras e expressões usadas pelos (as) participantes (CRESWELL, 1998; PATTON, 1990).

Em um terceiro momento, após a retomada às perguntas desta pesquisa, colocamos em evidência os temas que surgiam, estabelecendo-se os cinco eixos temáticos⁴³. Esses cinco eixos (QUADRO 4) foram concebidos *a posteriori* e nos auxiliaram em possíveis interpretações das narrativas escritas e das narrativas visuais produzidas pelos (as) participantes dessa pesquisa.

⁴³ Devido ao fato de os construtos aqui vistos (identidade, investimento e comunidade imaginada) construírem, segundo a nossa perspectiva, uma rede comum de fenômenos dentro do processo de ensino de aprendizagem de língua estrangeira, é importante destacarmos que, embora os eixos temáticos sejam apresentados de forma segmentada no Capítulo 4, *Análise e Discussão dos dados*, alguns excertos serão citados em mais de um momento na análise.

Quadro 4 - Análise das narrativas: eixos temáticos

O PRIMEIRO CONTATO COM A LÍNGUA
MOTIVO
INVESTIMENTO
IDENTIDADE
COMUNIDADE IMAGINADA

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Dessa forma, mediante ao diálogo feito entre todos os dados (por meio das narrativas escrita e visual), essa investigação contou com cinco participantes focais, dos quais ressoaram os cinco eixos temáticos anteriormente vistos. Ainda sobre os (as) participantes focais, veremos no próximo Capítulo informações gerais sobre os mesmos, na seção 4.2 *Conhecendo os (as) alunos (as) do CELIF*.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Ao contrário de quando comecei a imergir no idioma, hoje sinto-me mais à vontade para estudar e comunicar em francês. Posso dizer que a competência já adquirida contribui muito para essa segurança, mesmo tendo bastante conteúdo a ser aprendido ainda”.

(Camille, participante da pesquisa)

Neste Capítulo, apresentaremos os dados gerados ao longo dessa investigação, bem como as suas análises e os resultados objetivos. Para tal, este Capítulo se arquiteta da seguinte maneira: na primeira seção, exporemos os dados obtidos do levantamento feito das Instituições de Ensino Superior do estado de Minas Gerais (IES-MG) concernente a oferta da língua francesa. Em um momento seguinte, veremos os cinco eixos temáticos estabelecidos *a posteriori*, tendo em vista a ordem em que os temas emergiam ao longo das leituras das narrativas. As análises dos dados gerados por meio desses eixos temáticos serão apresentadas em seções separadas.

4.1 Contexto do ensino da língua francesa nas Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais

Mediante a um levantamento feito das Instituições de Ensino Superior do estado de Minas Gerais⁴⁴, tanto em instituições federais como em estaduais, pudemos observar em números a presença da língua francesa nesse contexto: das 19 instituições de ensino superior mineiras, 10 possuem algum curso de língua estrangeira, enquanto que somente 8 oferecem curso da língua francesa, conforme aponta o Quadro 5.

⁴⁴ Cumpre destacar que, os dados provenientes desse levantamento serão expostos em outras seções deste Capítulo, visto que, eles nos auxiliaram na compreensão de outras questões concernentes ao ensino e aprendizagem dos (as) participantes dessa pesquisa.

Quadro 5 - Instituições de Ensino Superior em MG que oferecem exame de proficiência, curso e disciplinas de francês

IES-MG	Possuem exames de proficiência	Possuem curso de língua	Possuem curso de francês
19	19	11	8

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

É importante salientar que todas as Instituições listadas oferecem Exame de Proficiência em Língua Estrangeira, embora seja, em sua maioria, de língua inglesa. Esses exames têm como maior objetivo avaliar competências linguísticas (sobretudo, instrumental da língua) para ingresso em Programas de Pós-Graduação⁴⁵ ou mesmo, em programas de intercâmbio acadêmico em instituições no exterior.

4.2 Conhecendo os (as) alunos (as) do CELIF

A fim de que pudéssemos ter acesso ao perfil dos (as) estudantes e participantes dessa pesquisa, aplicamos, em um primeiro momento, um questionário composto por questões fechadas e abertas⁴⁶. Com o intuito de facilitar a compreensão do (a) leitor (a), apresentamos o Quadro 6 com as informações dos (as) participantes desta pesquisa. Posteriormente, exporemos, por meio de gráficos, os dados gerados do questionário submetido aos (às) participantes.

Quadro 6 - Informações gerais sobre os (as) participantes da pesquisa

Pseudônimo	Idade	Área de atuação/curso	Profissão
Bárbara	25 anos	Arquitetura e Urbanismo	Estudante de mestrado.
Camille	20 anos	Letras (português-francês)	Estudante de graduação.
Ethos	24 anos	Relações Internacionais	Estudante de graduação.
Ismael	15 anos	Ensino Médio	Estudante
Pedro	25 anos	Arquitetura e Urbanismo	Estudante de graduação.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

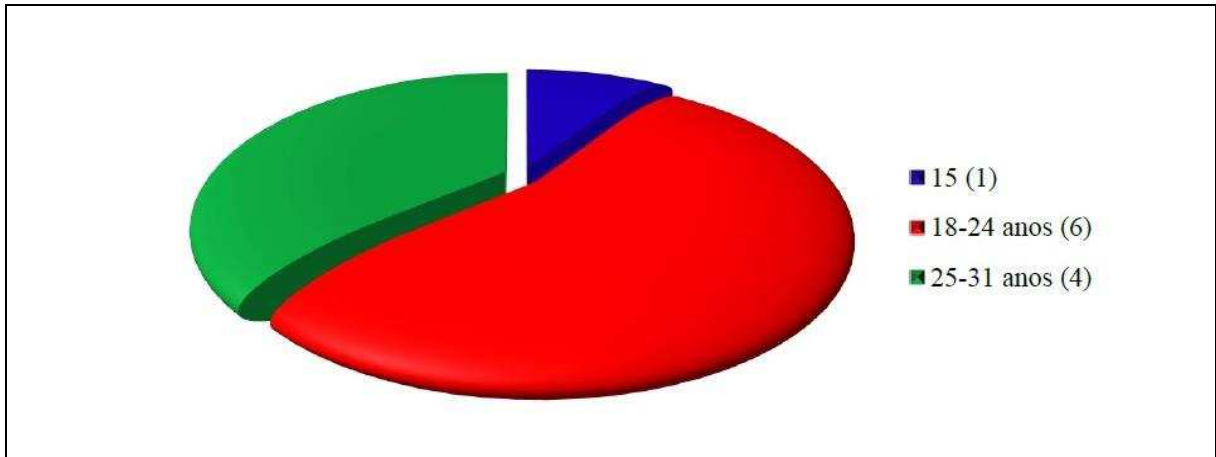
4.2.1 Faixa etária

⁴⁵ Cf Apêndice A – Tabela detalhada do levantamento feito de Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais.

⁴⁶ Ver em Apêndice D.

A maior parte dos (as) alunos (as) matriculados nas duas turmas selecionadas tem entre dezoito e vinte e quatro anos. Apenas um aluno dentre todos (as) tem quinze anos de idade (GRÁFICO 1).

Gráfico 1 - Faixa etária

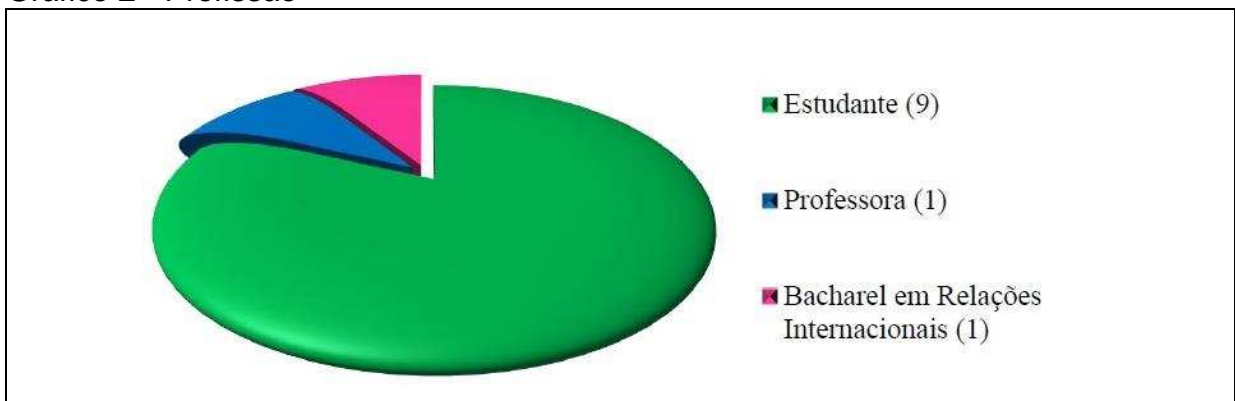


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

4.2.2 Profissão

De todos (as) os (as) participantes que responderam o questionário (GRÁFICO 2), apenas dois não são estudantes: sendo uma professora e o outro, Bacharel em Relações Internacionais.

Gráfico 2 - Profissão

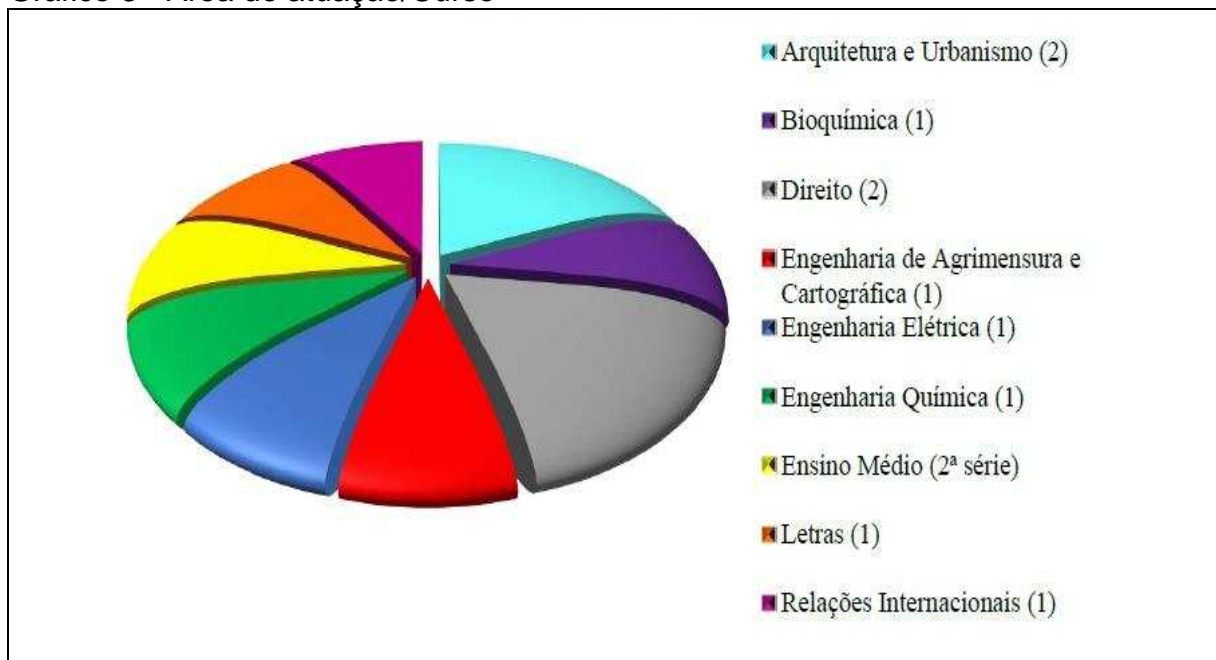


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

4.2.3 Área de atuação/Curso

Ambas as turmas selecionadas para esse estudo apresentam uma heterogeneidade no que diz respeito à área de atuação (GRÁFICO 3). Esse fator pode ser interpretado como bastante significativo, visto que a interação se dá de forma inteiramente nova. Dessa forma, destacamos que os participantes que faziam parte da mesma área de atuação não haviam tido sequer um contato prévio.

Gráfico 3 - Área de atuação/Curso

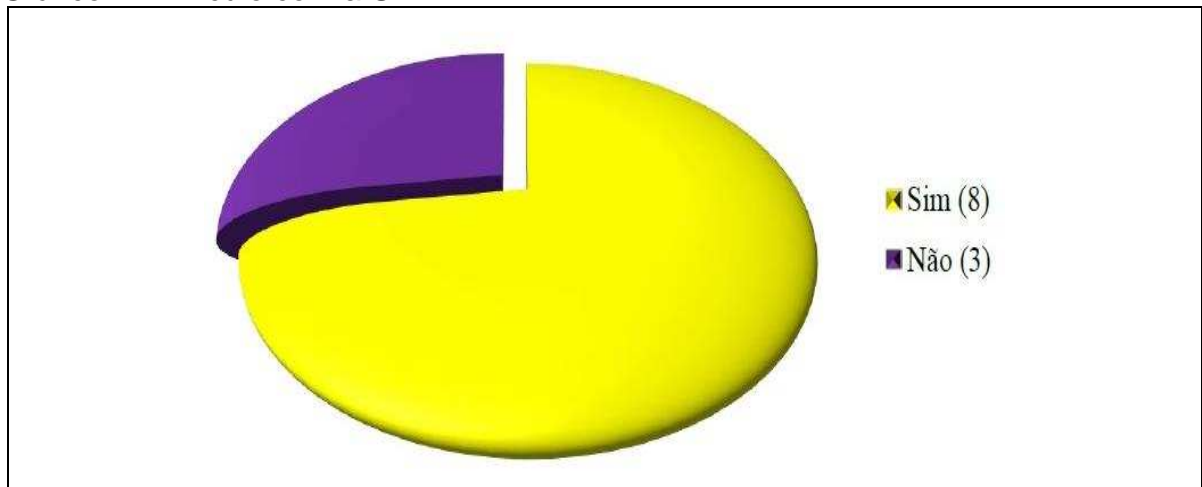


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

4.2.4 Vínculo com a UFV

Dos (as) 11 participantes, apenas três não possuíam vínculo com a UFV. Embora encontra-se em minoria, podemos afirmar que os Cursos de Extensão conseguem atingir a comunidade viçosense, já que esse é um dos objetivos do PRELIN: o diálogo entre a Universidade e a comunidade em geral.

Gráfico 4 - Vínculo com a UFV

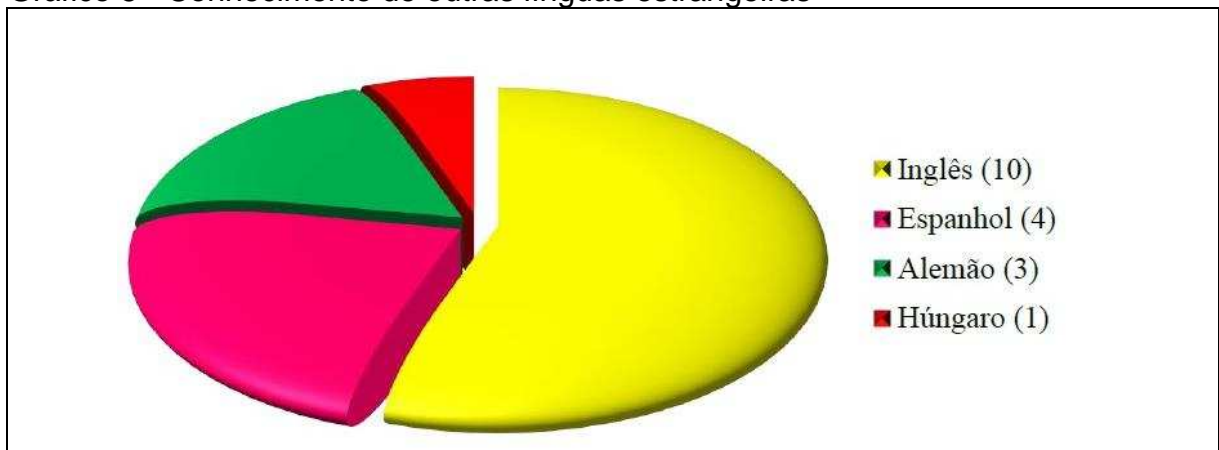


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

4.2.5 Conhecimento de outras línguas estrangeiras

Nesse momento, questionamos aos (às) participantes se eles já haviam tido contato com outras línguas estrangeiras: grande parte afirma já ter estudado a língua inglesa, seguida da língua espanhola, alemão e húngaro (GRÁFICO 5).

Gráfico 5 - Conhecimento de outras línguas estrangeiras

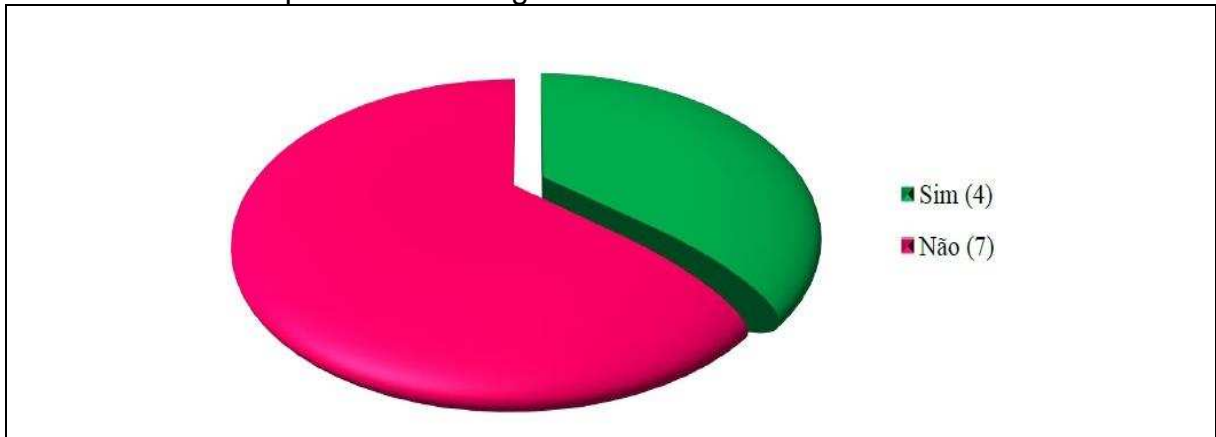


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

4.2.6 Contato prévio com a língua francesa

Estudar a língua francesa, para a maior parte dos (as) participantes, era um fato inteiramente novo (GRÁFICO 6).

Gráfico 6 - Contato prévio com a língua francesa

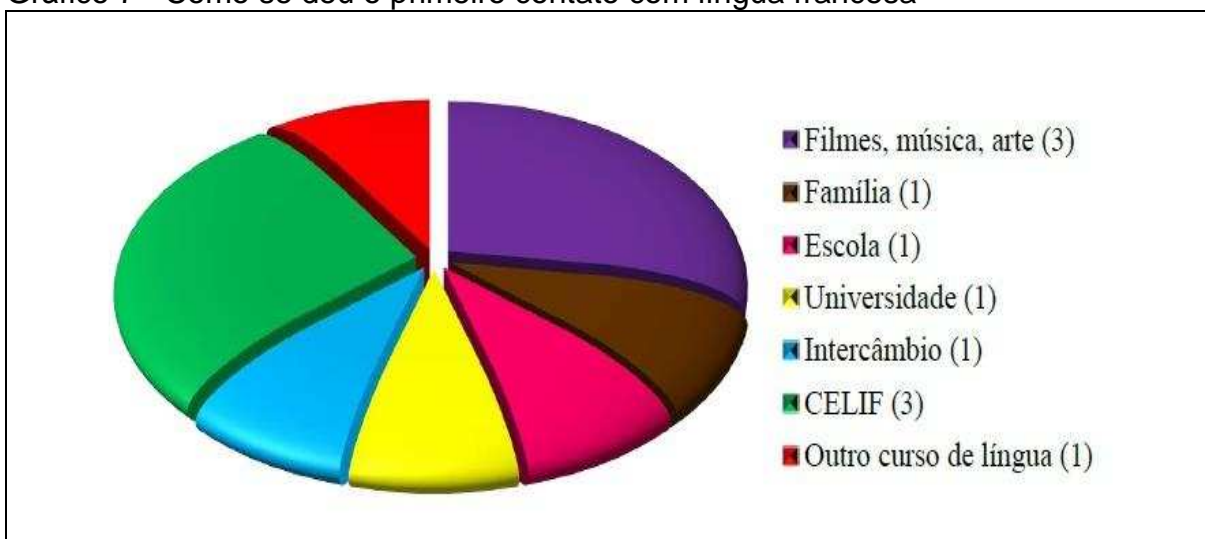


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

4.2.7 Como se deu o primeiro contato com a língua francesa

Concernente ao primeiro contato com a língua francesa, podemos observar, de acordo com o Gráfico 7, que os filmes, a música e arte, bem como o CELIF, são os instrumentos mais comuns entre eles (as) de primeiro acesso à língua. É importante destacar que embora não seja comum a esse grupo de participantes, uma aluna menciona que seu primeiro contato se deu por meio de um membro de sua família que lecionava a língua.

Gráfico 7 - Como se deu o primeiro contato com língua francesa

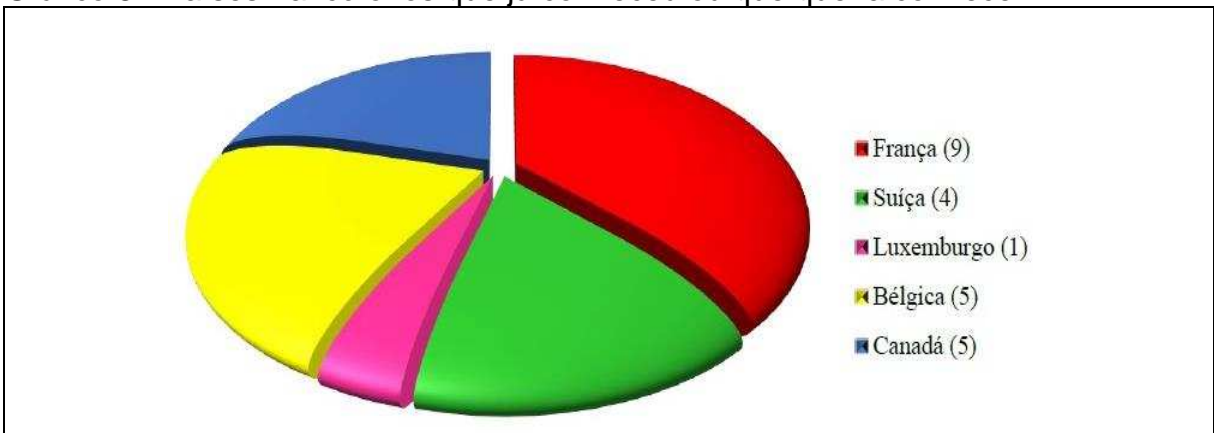


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

4.2.8 Qual (is) país (es) francófono (s) já conhecia ou que gostaria de conhecer

Por meio das respostas obtidas nessa questão, pudemos observar que a França é o país que a maior parte dos (as) participantes já conhecia ou que gostaria de conhecer. Outro fator de destaque é a menção significativa aos países europeus, embora a língua francesa seja falada em todos os continentes do planeta (GRÁFICO 8).

Gráfico 8 - Países francófonos que já conheceu ou que queira conhecer

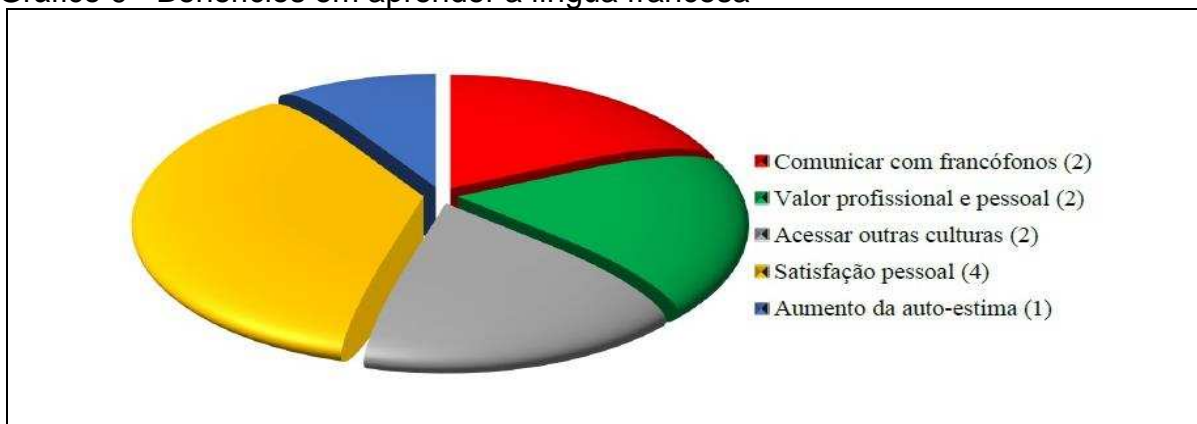


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

4.2.9 Benefícios em aprender a língua francesa

Dentre os vários benefícios listados em se aprender francês, a satisfação pessoal foi o mais recorrente nas respostas dos questionários (GRÁFICO 9).

Gráfico 9 - Benefícios em aprender a língua francesa



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como afirmado anteriormente, por meio das respostas obtidas no questionário, pudemos ter conhecimento do perfil dos (as) alunos (as) das duas turmas participantes dessa pesquisa. Da mesma forma, os dados aqui gerados ofereceram pistas para a nossa compreensão de questionamentos oriundos das leituras feitas das narrativas escrita e visual.

Nas próximas seções, apresentamos as discussões e resultados dos dados gerados por meio dos eixos temáticos.

4.3 O primeiro contato com a língua francesa

Por meio das informações geradas nas narrativas escritas, pudemos observar os seguintes meios pelos quais os (as) participantes tiveram seu primeiro contato com a língua francesa, conforme exposto no Quadro 7:

Quadro 7 - Primeiro contato com a língua francesa

Primeiro contato com a língua francesa
CELIF
Música
Educação básica
Universidade

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Concernente a maneira como se deu o primeiro contato com a língua francesa, veremos adiante que, grande parte dos (as) participantes havia estudado outra língua estrangeira (o inglês, em sua maioria, e o espanhol), enquanto que a língua francesa, para alguns, era inteiramente (ou parte) desconhecida, como podemos verificar nos excertos⁴⁷ de Bárbara [E1] e de Ismael [E2] abaixo:

[E1] O primeiro contato com a língua francesa foi nas aulas do CELIF, em **uma oportunidade de curso intensivo de férias**, iniciado há três semanas (BÁRBARA, grifo meu).

[E2] O meu primeiro contato com a língua francesa **foi escutando “La vie en rose” da Edith Piaf**, e a impressão foi de que a língua era **muito sonora e bem diferente** do que eu estava acostumado (ISMAEL, grifo meu).

⁴⁷ De agora em diante, os excertos se apresentarão da seguinte maneira: [E1], [E2], e assim sucessivamente.

Como vimos anteriormente, o curso intensivo de francês no CELIF citado por Bárbara, trata-se de um curso de férias composto por uma carga horária diária de três horas, todos os dias da semana (de segunda à sexta-feira) durante um mês. Esse mesmo curso é oferecido durante o período letivo, entretanto, com a frequência de três dias da semana, com uma hora e quarenta minutos de duração. Bárbara afirma ainda que seu interesse em estudar o francês surgiu da vontade em aprender uma outra língua estrangeira, uma vez que havia estudado o inglês e o espanhol.

Diferentemente de Bárbara, Ismael afirma que seu primeiro contato com a língua se deu por meio de uma música francesa, interpretada pela cantora (também francesa) Edith Piaf. Nesse excerto, podemos ver, a associação da cultura francesa ao clássico. Ademais, mediante essa música, o participante afirma que sua impressão foi que a língua era “muito sonora e bem diferente” das línguas que ele havia tido algum contato. Revuz (1998) vem nos afirmar que o começo da aprendizagem de uma língua estrangeira, geralmente marcado pela exposição dos sons da língua-alvo, pode causar estranhamento no (a) aprendiz, visto que há uma dificuldade por parte deles (as) de “sair dos automatismos fonatórios de sua língua materna” (REVUZ, 1998, p. 221). Além do mais, o ser bem diferente pode ser interpretado aqui como uma característica não negativa, pois, além de um objetivo maior que Ismael tinha em aprender a língua, a curiosidade o levou também em se matricular em um curso de francês.

No relato de Pedro, por sua vez, percebemos que o contato prévio com o francês havia acontecido de maneira diferente:

[E3] Tive contato com a língua francesa pela primeira vez em 2004, quando **em minha escola** (Colégio de Aplicação João XXIII – Juiz de Fora) **comecei a estudar o idioma** (PEDRO, grifo meu).

Por meio da fala de Pedro, compreendemos que a língua francesa também é oferecida durante o Ensino Médio, como é o caso do Colégio de Aplicação João XXIII, localizado na cidade de Juiz de Fora. Segundo um levantamento feito no portal digital Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG)⁴⁸, o estado conta com outros dois Colégios de Aplicação vinculados à uma universidade federal, a saber: Escola de Aplicação da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e Colégio de Aplicação CAP-COLUNI (Universidade Federal de Viçosa). Com exceção do CAP-COLUNI (UFV), os dois outros colégios de aplicação mencionados acima possuem em suas grades curriculares o ensino de língua francesa.

Para além dessas ofertas, é importante destacarmos o papel que a extensão universitária ocupa na promoção de LE, além de servir como laboratório de formação de prática docente para os (as) alunos (as) do curso de Licenciatura em Letras. Como exemplo, veremos no Quadro 8 todas as instituições de ensino superior no estado de Minas Gerais que ofertam, por meio de programas de extensão, cursos de língua francesa.

Quadro 8 - Oferta de cursos de francês em instituições de ensino superior em MG

Instituição de Ensino Superior em MG	Cursos de língua francesa
CEFET-MG	Fundação CEFETMINAS
IFTM	Centro de Idiomas
UFJF	Programa de Extensão Boa Vizinhança
UFMG	Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX)
UFU	Centro de Línguas
UFV	Centro de Extensão em Língua Francesa (CELIF)
UNIMONTES	Núcleo de Línguas, Pesquisa, Ensino e Extensão

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Já sob uma natureza profissional/acadêmica, temos os participantes Camille [E4] e Ethos [E5], ambos matriculados na turma avançada do CELIF:

[E4] Eu, Camille, comecei a estudar francês há aproximadamente dois anos. Assim sendo, o **meu primeiro contato com a língua foi** na disciplina de Fundamentos de Língua Francesa, **na grade do curso de Letras, na UFV** (CAMILLE, grifo meu).

Galli e Santos (2016) afirmam que muitas licenciaturas em Letras possuíam dupla habilitação (português-francês), mas devido às dificuldades em habilitar em apenas quatro anos aqueles (as) alunos (as) que não possuíam conhecimento dessa língua estrangeira, fez-se necessário reformular os cursos para a habilitação

⁴⁸ Disponível em: <http://www.cp.ufmg.br/index.php/colegios-de-aplicacao>. Acesso em: 24 out. 2019.

única (Licenciatura em Letras-Francês), como é o caso da maioria dos cursos de Letras que oferecem a língua francesa como formação, como vemos no Quadro 9.

Quadro 9 - Instituições de Ensino Superior em MG que oferecem disciplinas de francês em suas matrizes curriculares

Nº de Instituições de Ensino Superior em MG (Universidades federais e estadual)	Oferta de disciplina de língua francesa	Habilitação única de francês	Habilitação dupla português-francês
19	5	2	2

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Por conseguinte, apenas duas Universidades (Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal de Uberlândia) oferecem a formação em habilitação dupla Português-Francês, contexto esse que Camille se insere. Já as duas outras Universidades que oferecem cursos de Licenciatura, apresentam habilitação única, como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Juiz de Fora. Ainda que não haja habilitação simples ou dupla em língua francesa, a Universidade Federal de Ouro Preto⁴⁹ oferece em sua grade, como disciplina eletiva, o ensino de francês.

Assim como Camille, Ethos também iniciou seu percurso como estudante de língua francesa por motivos profissionais/acadêmicos, entretanto, seu ingresso na aprendizagem não aconteceu de forma inteiramente natural. Para Ethos, a relação da proficiência da língua com a sua área de atuação era expressa pelos seus professores como um dever do (a) profissional de Relações Internacionais (RI):

[E5] Apesar da memória ruim, posso afirmar que **meu primeiro contato direto com o aprendizado de língua francesa** aconteceu no primeiro semestre de 2014, quando ingressei **no curso de Relações Internacionais na Universidade Federal de Uberlândia**.

[E6] Já desde as primeiras aulas me deparei com a **falsa máxima** de que **“um profissional da sua área deve falar várias línguas”**, além de ouvir dos professores que “o francês é a língua da diplomacia”. **Absorvendo tais verdades**, comecei este caminhar no aprendizado da língua francesa. (ETHOS, grifo meu).

⁴⁹ Conforme o Edital 04/2019/CAINT/UFOP, publicado no dia 20 de março de 2019 pela Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAINT) da Universidade Federal de Ouro Preto, foi criado um Curso Piloto de Língua Francesa, gratuito e aberto a toda comunidade universitária.

No excerto E6, Ethos caracteriza a fala de seus professores como equivocada pela presença dos termos “falsa máxima”, embora no fim se contradiga dizendo que diante de “tais verdades” iniciou o aprendizado da língua. Além disso, ao reproduzir a fala de seus professores, podemos destacar o uso do verbo dever, qualificando-a como uma ordem que deve ser cumprida, isto é, falar outras línguas para eles é uma questão crucial, inquestionável, sob o olhar do participante.

Como se pôde perceber, os (as) alunos desta pesquisa nos ofereceram informações sobre o primeiro contato com a língua francesa, seja a partir da música ou do CELIF, seja por meio da oferta da mesma na grade obrigatória do curso na graduação. Veremos mais adiante que esse primeiro contato diz bastante como esses (as) alunos lidam com a língua dentro do meio da aprendizagem, ou mesmo fora dele. No próximo eixo temático apresentaremos os motivos que impulsionaram esses (as) participantes a estudarem a língua francesa, bem como escolherem o CELIF como local de aprendizado.

4.4 Motivos

Por meio desse eixo temático veremos os fatores que levaram esses (as) participantes a estudarem o francês, mas também a escolherem o CELIF como local para aprenderem essa língua. Para tal, agrupamos no quadro abaixo os motivos concernentes a escolha pela língua francesa, seguidos dos motivos associados à escolha por estudar no CELIF (QUADRO 10). Cabe destacar que, as categorias apresentadas no quadro abaixo foram criadas a *posteriori*, à medida que os motivos iam emergindo das narrativas dos (as) participantes.

Quadro 10 - Motivos que levam a escolher a língua francesa e o CELIF

LÍNGUA FRANCESA	CELIF
Gosto por aprender outras línguas estrangeiras	Aprendizado rápido por um preço acessível
Estudar no/viajar para o exterior	Possibilidade de um estágio
Interesse acadêmico e/ou profissional	Estudar a língua no período de férias

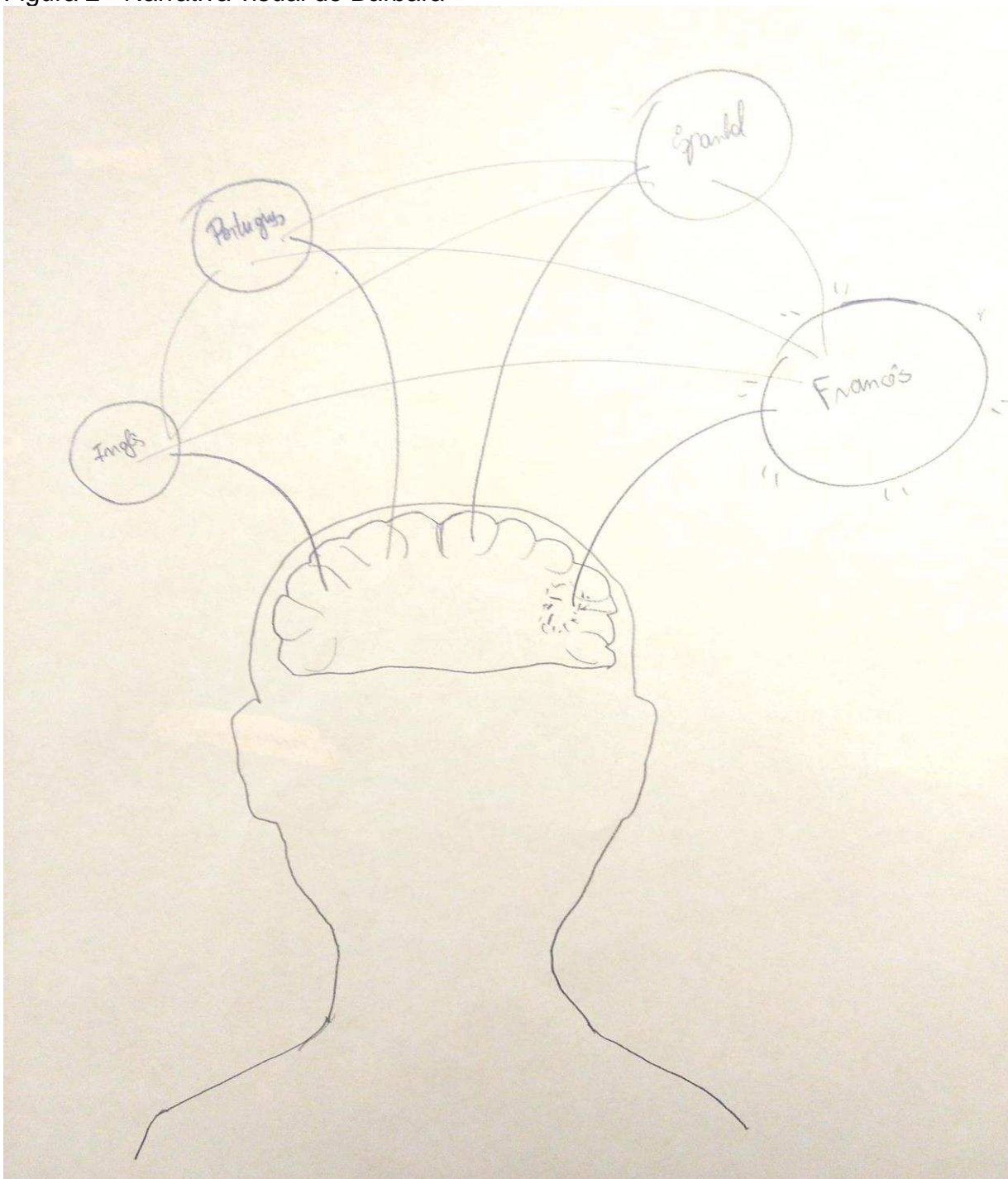
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Referente à escolha em estudar a língua francesa, pudemos constatar que Bárbara, por exemplo, foi impulsionada pelo desejo de aprender uma outra língua estrangeira, pois havia estudado inglês e espanhol.

[E7] A escolha em estudar francês foi em razão de **aprender um novo idioma, além do espanhol e inglês** (BÁRBARA, grifo meu).

A relação de Bárbara com as outras línguas é mencionada também em sua narrativa visual (FIGURA 2).

Figura 2 - Narrativa visual de Bárbara



Fonte: Arquivo da autora.

Assim como Revuz (1998) afirma, quanto maior for o contato com outras línguas estrangeiras, mais facilitado será o processo de aprendizagem de uma nova. Sob a perspectiva da Gramática do Design Visual (KRESS e van LEWEEN, 2006), podemos analisar a relação entre os elementos presentes na narrativa de Bárbara segundo dois aspectos: o *valor da informação* e a *saliência*.

Referente ao primeiro, destacamos a disposição dos elementos na esquerda e na direita do plano, representando, respectivamente, *o dado/o passado* e *o novo/o futuro*. Considerando que a participante havia estudado a língua inglesa e que a língua portuguesa seja sua língua materna (dispostas à esquerda), o espanhol e o francês (dispostos à direita) são colocados como idiomas novos para Bárbara.

Por sua vez, a distribuição dos elementos em *topo* e *base* nos permite algumas interpretações. O *topo* traz o sentido de ideal, enquanto que a *base*, o real. Visto dessa forma, as línguas, inscritas em círculos (como peças) e dispostas cada uma em um lugar diferente do cérebro, indica que Bárbara tem como objetivo ser falante/usuária de todas elas, sobretudo, de francês, que se encontra em destaque (*saliência*). Em contrapartida, a *base* significa o momento real, representado pelo contorno facial de uma pessoa, isto é, da própria participante.

Ademais, fatores relacionados ao domínio acadêmico e/ou profissional também foram citados por três participantes. Ismael, por exemplo, tinha como objetivo continuar seus estudos no Canadá (Québec) como aluno do Ensino Médio:

[E8] Em 2019 eu **possivelmente** viajarei para a cidade de Quebec, no Canadá, com a **intenção de estudar lá** por um ano, e **isso me levou a procurar aulas de francês** e foi quando eu conheci o CELIF, que oferecia um curso intensivo que é bem acessível e que se **encaixava nos meus horários** (ISMAEL, grifo meu).

Ainda que a viagem para o Canadá não fosse uma certeza (marcada pela presença do modalizador *possivelmente*), Ismael foi levado a procurar um curso de francês e a se dedicar à aprendizagem da língua-alvo. Mesmo que o fator curiosidade (presente no E2) tenha sido significativo para o participante, o objetivo de estudar na província onde a língua francesa tem título oficial, caracteriza-se como determinante na sua escolha. Outra característica que auxiliou Ismael a escolher o CELIF foi a oferta de um curso intensivo (aprender rápido em pouco tempo) por um preço acessível, se comparado aos cursos oferecidos fora do Campus Universitário.

Diferente de Ismael, Camille, estudante do nível avançado, foi trazida ao CELIF por motivos acadêmicos, visto que se trata de uma aluna do curso de Letras. Ela afirma que, ao cursar a disciplina de Fundamentos em Língua Francesa⁵⁰, se interessou em continuar estudando francês, escolhendo posteriormente a habilitação Português-Francês⁵¹ e se matriculando no CELIF:

[E9] No semestre seguinte, portanto, matriculei-me no CELIF, **pois já sabia que o projeto se trata de um curso composto por professores em formação**. Eu escolhi o CELIF, sobretudo, pelo empenho e pela dedicação demonstrada pelos instrutores aos seus alunos. **Outro motivo, ainda, é o fato de poder construir conhecimento em um lugar onde, futuramente, eu possa ter a oportunidade de lecionar o que aprendi** (CAMILLE, grifo meu).

É importante destacar que o desejo de dar continuidade nos estudos de francês foi impulsionado por uma identidade imaginada almejada (NORTON, 1995): ser professora de francês. Mesmo apresentando imprecisão quanto ao futuro, marcada pelo uso da expressão *possa ter*, Camille investe em sua aprendizagem e resolve se aprofundar nos estudos de francês se matriculando no CELIF.

Embora Ethos se refira à fala de seus professores como uma *falsa máxima* no que diz respeito ao dever da proficiência em línguas estrangeiras por parte dos (as) profissionais da área de RI, o que podemos observar no excerto abaixo é que ele de fato vê, além de um benefício pessoal, um benefício profissional, marcado pela presença de um intensificador *muito mais*. Assim, compreendemos, por meio da fala de Ethos, que o desempenho profissional possui mais relevância em sua trajetória, no que tange a aprendizagem de língua francesa.

[E10] Meus objetivos hoje estão em torno de alcançar um **pleno nível B2 no francês**, com consistência. É **importante** pra mim **pessoalmente**, mas muito mais **profissionalmente** (ETHOS, grifo meu).

Além do mais, Ethos menciona que um de seus objetivos é o de “alcançar um pleno nível B2”. Interpretamos, portanto, que adquirir um nível *pleno* em uma língua

⁵⁰ A disciplina Fundamentos em Língua Francesa é oferecida aos (às) alunos (as) no primeiro período letivo do curso de Letras da UFV.

⁵¹ Após cursarem o primeiro período letivo, os (as) alunos (as) do curso de Letras devem escolher uma habilitação dupla (Português-Inglês e suas respectivas literaturas, Português-Espanhol e suas respectivas literaturas, Português-Francês e suas respectivas literaturas ou Português-Literaturas Portuguesa e Brasileira).

estrangeira diz respeito a possuir uma competência significativa nas quatro habilidades: compreender, falar, ler e escrever.

Ainda referente à escolha pelo Curso, Bárbara [E11] e Pedro [E12], estudantes da turma iniciante de férias do CELIF, afirmam que se deu pelo motivo de tempo. Dessa forma, a partir dos relatos, pudemos constatar que a intensa carga horária dos (as) participantes ao longo do período letivo na universidade impossibilitaria e/ou dificultaria a dedicação desses (as) na aprendizagem da língua:

[E11] Em razão da **falta de tempo para me dedicar à um curso tradicional**, o curso intensivo foi uma **excelente oportunidade para o aprendizado de um novo idioma** (BÁRBARA, grifo meu).

[E12] Escolhi o CELIF por **indicação de dois amigos** e pelo fato de haver **disponibilidade de horários acessíveis aos universitários**, além de opção por **curso de férias** (PEDRO, grifo meu).

Em ambos os excertos identificamos a ausência de tempo atrelada à falta dedicação ao aprendizado da língua. Bárbara, como vimos no início deste Capítulo, é estudante do Programa Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFV. Nessa perspectiva, imaginamos que sua carga horária seja bastante intensa, fato esse que a impossibilitaria de reservar um tempo para aprender francês durante o período letivo. Diante dessa incompatibilidade de tempo, o curso intensivo do CELIF oferecido no período de férias não poderia ser a melhor opção para esses participantes, como vimos também na fala de Pedro, “disponibilidade de horários acessíveis aos universitários”. Embora o grande objetivo dos cursos de extensão seja alcançar não só a comunidade acadêmica, mas também a comunidade em um sentido amplo, compreendemos que a fala de Pedro traduz bem a importância de se jogar luz ao diálogo entre o extensionismo e a comunidade geral, estreitando esses laços que se encontram relativamente afrouxados.

Embora pouco evidente nas narrativas escritas, é possível verificar nas respostas de algumas questões abertas do questionário perfil, que os (as) participantes desta pesquisa são influenciados a aprenderem francês pelo desejo de conhecerem alguns países francófonos, como França, Canadá e Bélgica. No que tange esse desejo como um dos motivos para se aprender francês, Revuz (1998, p. 216) declara que “afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta”, isto é, pode-se até “chegar a essa porta,

mas ela não é transposta”. Para a autora, embora haja um interesse nos aspectos afetivos, há uma carência de estudos que investiguem “como o desejo (que desejo?) pode investir-se na aprendizagem de uma prática tal como o esqui ou o piano, de um saber como a história ou a química” (p. 216). Corroborando Revuz, compreendemos que esse *desejo* se caracterize como um estímulo em iniciar os estudos em língua francesa, da mesma forma, de se engajar e de investir em sua aprendizagem.

Por meio dos eixos temáticos que emergiram da leitura das narrativas, constatamos que os motivos que levaram esses (as) alunos (as) a procurarem o CELIF e a estudarem o francês, dizem respeito ao desejo de aprender uma nova língua. Ainda, alguns (mas) aprendizes viam no CELIF uma oportunidade de estudar o francês por um preço acessível em um período onde não tinham outros compromissos, como é o caso dos alunos (as) da UFV, que durante o período letivo não poderiam se dedicar de forma satisfatória à aprendizagem do francês. Além desses motivos, identificamos que o que moveu uma das participantes dessa pesquisa em se matricular no CELIF, foi a vontade de imergir nesse contexto onde poderia ser no futuro, professora de francês.

Tendo em vista as lutas que envolvem a aprendizagem da língua francesa (sejam elas de ordem emocional e/ou financeira), veremos a seguir os investimentos promovidos pelos (as) participantes desta pesquisa.

4.5 Investimento

Por meio das narrativas, pôde-se perceber que os investimentos promovidos pelos (as) participantes envolvem eventos associados ao passado, mas também ao futuro. Para uma melhor organização e visualização, apresentamos o Quadro 11 com os fatores que impulsionaram esses (as) alunos (as) a promoverem investimentos na aprendizagem de língua francesa.

Quadro 11 - Fatores para se investir na aprendizagem de língua francesa

Fatores para se investir na aprendizagem de língua francesa
Oportunidade de estudar a língua por um preço acessível e fora do período letivo
Recuperar o tempo perdido
Continuar os estudos no exterior
Estudar em um curso onde pode ser, no futuro, um local de trabalho
Superar um “trauma”, “bloqueio” durante uma viagem para a França

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Percebemos que o construto investimento envolve questões não só de ordem econômica (como investir financeiramente se matriculando em um curso de língua), mas envolve também questões de ordem emocional e profissional. Um dos participantes dessa pesquisa, Pedro, relembra em sua narrativa que, embora tenha tido a oportunidade de estudar durante sete anos a língua francesa no colégio onde estudava, ele havia esquecido tudo que aprendera. Essa observação foi feita quando Pedro visitava alguns países francófonos, como veremos a seguir:

[E13] Terminei meu ensino médio convicto de **jamais** faria uso da língua [francesa] novamente, **mas** eis que, em 2015, tive a oportunidade de morar no exterior, onde visitei 4 países francófonos, além de conhecer nativos do idioma. **Por ironia**, sempre recorri ao inglês para tratar dos assuntos que precisava, uma vez que **havia esquecido tudo o que eu aprendi durante 7 anos de francês na escola** (PEDRO, grifo meu).

Pedro nos relata que, devido a alguns fatores, no que tange questões metodológicas e estruturais, o ensino da língua francesa se tornou desestimulante.

[E14] **O ensino era de qualidade**, de forma que muitos que de fato **aproveitaram**, puderam sair com um **bom domínio**. O **único problema na metodologia do ensino** era que apenas **uma professora** dava aulas para aproximadamente **40 alunos**, o que a meu ver **prejudicava o aprendizado**, fazendo com que as classes tivessem que ser ministradas de **forma ortodoxa e pouco interativa, causando desestímulo**. O espaço organizava-se em **fileiras de carteiras**, com **conteúdo focado em gramática** e com **pouca conversação**, provavelmente devido ao **excesso de alunos** (PEDRO, grifo meu).

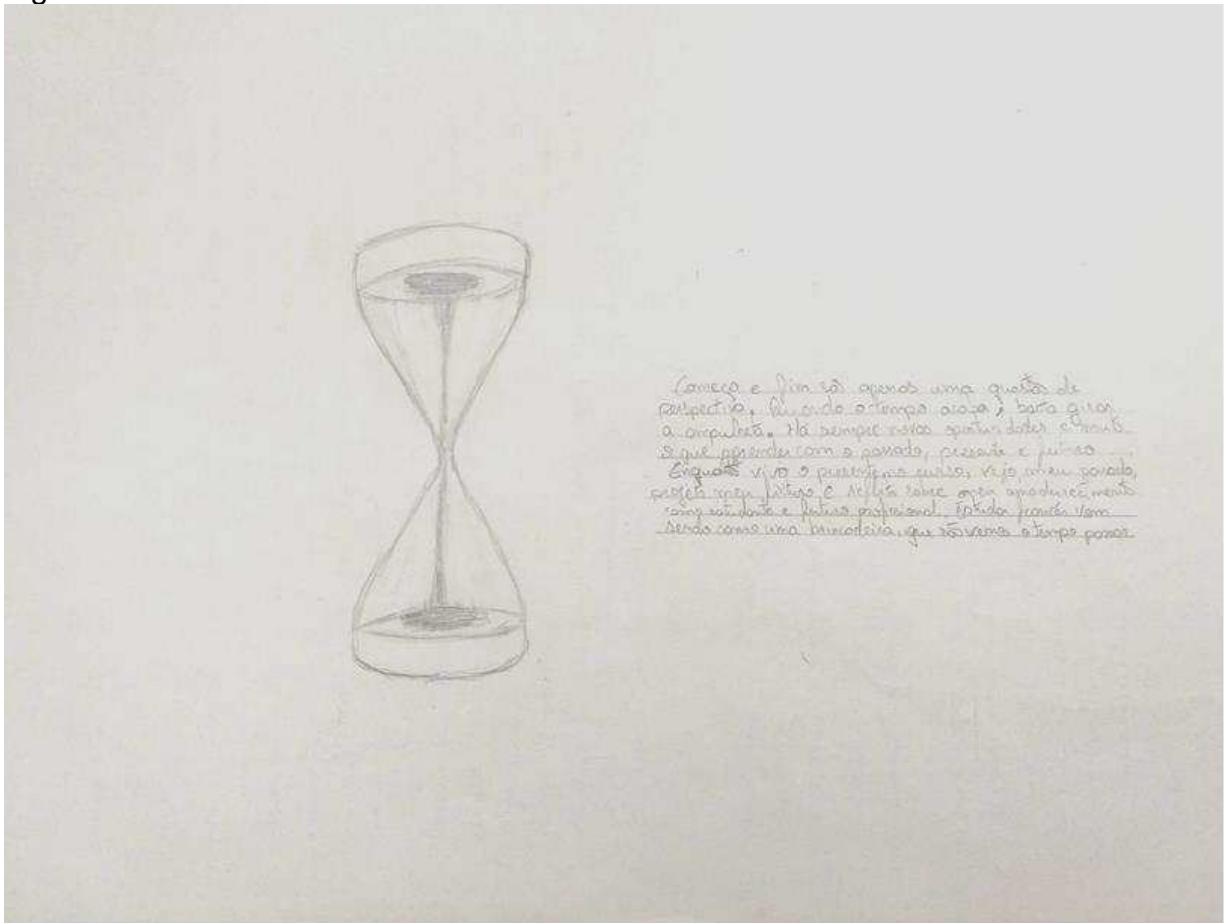
De acordo com o trecho da narrativa de Pedro, ainda que o ensino fosse de qualidade e que *muitos* souberam aproveitar saindo com um *bom domínio* da língua, fatores como: salas de aula com um grande número de alunos (as); organização das carteiras em fileiras; aulas ministradas de forma tradicional; pouca interação entre professora e alunos (as) e foco em aspectos gramaticais, foram pontuais para que

ele se sentisse desestimulado. Por meio desse desestímulo, a língua francesa passou a ser algo indiferente para Pedro naquela época. Anos se passaram e o reflexo dessa indiferença, entretanto, pôde ser percebido por Pedro quando teve a chance de conhecer quatro países francófonos em um intercâmbio na Europa. Dessa maneira, mediante a reflexão de sua história e das oportunidades que teve no passado, Pedro toma a decisão de investir de fato na língua-alvo, como podemos observar no excerto abaixo:

[E15] Depois dessa experiência e já bem mais amadurecido, percebi a relevância que tais oportunidades podem ter em nossas vidas, e **decidi correr atrás do tempo perdido** (PEDRO, grifo meu).

Para Pedro, investir na língua francesa era uma maneira de “se redimir” diante do passado, marcado pela indiferença e desestímulo com a língua-alvo. Além disso, ao refletir sobre sua trajetória, Pedro apresenta uma característica muito importante: investir “na língua-alvo é também um investimento na própria identidade social do aprendiz” (NORTON, 1995, p. 18), a qual é frequentemente modificada ao longo do tempo e do espaço. Podemos perceber, portanto, que o tempo é um fator importante e determinante para Pedro. O verbo *correr* suscita a ideia que ele não terá muito mais tempo de aprender a língua que ele pôde usar no passado, mas devido ao esquecimento, não o fez. O tempo não é citado por Pedro somente em sua narrativa escrita. A seguir veremos que em sua narrativa visual esse aspecto também é trazido à luz durante suas reflexões sobre sua aprendizagem da língua (FIGURA 3).

Figura 3 - Narrativa visual de Pedro



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: A narrativa visual de Pedro apresenta esse texto explicativo, solicitado pela pesquisadora no momento da produção: "Começo e fim são apenas uma questão de perspectiva. Quando o tempo acaba, basta girar a ampulheta. Há sempre novas oportunidades e muito o que aprender com o passado, presente e futuro. Enquanto vivo o presente no curso, vejo meu passado, projeto meu futuro e reflito sobre meu amadurecimento como estudante e futuro profissional. Estudar francês vem sendo como uma brincadeira, que não vemos o tempo passar".

É possível perceber que Pedro fez, por meio de uma metáfora, a reflexão sobre o tempo e as oportunidades da vida. O movimento do tempo é marcado pela representação da ampulheta e do deslocamento da areia em seu interior em direção à sua base. Assim como mencionado em sua narrativa escrita, Pedro associa o *tempo perdido* com aquelas oportunidades da vida que não foram aproveitadas por ele, assim como a areia da ampulheta que não retorna ao seu topo. Em diálogo com a mitologia grega, Sól (2014) nos apresenta as duas categorias de tempo: o *Kairós* e o *Chronos*. *Chronos* é o tempo comum e universal, que pode ser dividido em segundos, minutos, horas e anos, enquanto que *Kairós* é o tempo existencial, qualitativo, pessoal, isto é, que só pode ser compreendido por aquele sujeito que

viveu o momento. Corroborando essa perspectiva, o tempo ao qual Pedro faz menção não se trata do tempo cronológico, mensurável e universal (*Chronos*), mas sim o tempo que é só dele, o tempo que diz respeito às experiências vividas (*Kairós*) e que não se pode contar e ser compreendido por outrem.

Sob a perspectiva da GDV, podemos analisar alguns aspectos da narrativa de Pedro. Segundo a função da composição, identificamos apenas o aspecto do *valor da informação*, já que em seu desenho não há presença de margem (aspecto de *enquadramento*), tampouco de destaque em cores e tamanho (*saliência*). Quanto ao valor da informação, a narrativa do participante apresenta um único objeto: a ampulheta (metáfora para o tempo), a qual está centralizada no plano, o que pode ser interpretada como um fator de importância na sua trajetória como aprendiz da língua francesa. Ademais, a disposição do objeto no centro pode ser compreendida como o foco dado ao diálogo entre o passado, o presente e o futuro.

Ainda concernente ao construto *investimento*, apresentamos um excerto da narrativa de Ethos, o qual narra sua experiência em uma viagem para a Europa, na companhia de alguns amigos:

[E16] O contato direto com uma sociedade francófona **foi marcante**, mas como um de meus amigos **falava mais francês do que eu**, me recolhi e **não tive coragem** de tentar nada por mim mesmo (ETHOS, grifo meu).

Ethos, falante de inglês e de espanhol, menciona em alguns momentos de sua narrativa a “alegria” e o “prazer” gerados em aprender algo novo, como o francês:

[E17] Aprender coisas novas em francês é sempre motivo de **alegria**. Acredito que isso ocorra por uma **paixão** no geral sobre o **aprendizado de línguas** (já falo inglês pois morei nos EUA quando jovem) e por **um fascínio** sobre **as semelhanças entre nossa língua materna e as outras latinas**; saber inglês me ajuda a processar muito do francês, e sou muito investido em **fonética e etimologia** (ETHOS, grifo meu).

Para Revuz (1998), ainda que haja um interesse em aspectos afetivos associados à aprendizagem de línguas, não há estudos que investiguem como o desejo serve de motor em investimentos na mesma. Entretanto, ainda segundo a autora, o contato com a língua estrangeira pode suscitar sensações paradoxais: ao mesmo tempo que pode haver um sentimento de “perda de identidade” de sua

língua materna, o aprendiz pode experimentar uma sensação de liberdade. Respalhando essa afirmação, compreendemos que o fato de Ethos ter tido a oportunidade de morar nos EUA pode explicar sua abertura para o novo, o desconhecido. Aqui percebemos que o “nunca antes visto” não é motor desencorajador. O que se pode perceber é que o domínio das outras línguas auxilia ao participante a “processar muito do francês”, por meio das semelhanças entre as línguas. Entretanto, o participante afirma que, embora marcante a experiência de ter contato com francófonos, ele se sente desmotivado quando se depara com alguém que “falava mais francês” do que ele. Para Ethos, o *momento de virada* acontece algum tempo depois quando ele consegue superar esse “medo”, como vemos no trecho a seguir:

[E18] **O momento de virada** foi quando minha irmã me pediu para perguntar onde era o banheiro em uma loja, e eu poderia ter feito em inglês, **mas me arrisquei no francês** (ETHOS, grifo meu).

Diante desse trecho, podemos inferir que, além de Ethos estar acompanhado de suas irmãs (fator afetivo), elas não falavam francês, diferente de seus amigos no contexto anterior. Além disso, havia um desejo dele de agir de maneira diferente da outra vez. Podemos compreender então, que o participante faz, por meio de sua agência (DARVIN; NORTON, 2015), um investimento em sua identidade de falante de francês, até então desconhecida por ele, como veremos no próximo excerto:

[E19] A sensação de perceber que fui plenamente compreendido em minha pergunta foi **indescritível. Eu não sabia, mas eu sabia me comunicar em francês**. Após essa experiência, falo francês sempre que posso. Ali, naquele momento, foi por “necessidade” (**não queria passar vergonha na frente de minhas irmãs**), mas hoje me arrisco sem medo, **por pleno prazer** (ETHOS, grifo meu).

Nesse excerto fica claro o momento em que Ethos, por meio do investimento na língua-alvo, se reconhece como falante de francês, ou seja, como ele se permite ser na língua-alvo. Darwin e Norton (2015) compreendem que o “desejo de fazer parte de uma comunidade imaginada ou de assumir uma identidade imaginada” possibilita ao aprendiz a ganhar (ou resistir) certas posições. Ainda de acordo com os autores, “reconhecendo que eles têm a agência para afirmar suas próprias identidades, os alunos são capazes de negociar o capital simbólico, reformular

relações de poder e desafiar formas normativas de pensar, a fim de reivindicar o direito de falar"⁵² (DARVIN; NORTON, 2015, p. 47). Nessa perspectiva, esse reconhecimento da própria agência pode ser observado no excerto acima quando Ethos afirma que “após essa experiência, falo francês sempre que posso” e que hoje ele se arrisca sem medo e por “por pleno prazer”.

Através desse eixo temático e dos excertos apresentados, observamos que o construto investimento está associado à uma história de vida, às oportunidades do passado, do presente e do futuro. Investir na língua francesa, para alguns, é se redimir com o passado e reconhecer que não soube aproveitar as oportunidades que a vida deu. Para outros, o investimento é como uma ponte, que une o real e o ideal, ou seja, é por meio do investimento na língua-alvo que a identidade de falante de francês pode ser alcançada. Dessa forma, veremos na próxima seção como vêm sendo (des)construídas as identidades de aprendizes e de falantes de francês dos (as) participantes dessa pesquisa.

4.6 Identidade

Como vimos ao longo dessa pesquisa, a identidade é definida, segundo uma concepção pós-estruturalista, como “múltipla, um local de luta e sujeita a alterações” (NORTON, 1995, p. 9). Diante dessa visão, pudemos observar ao longo das análises os seguintes temas (QUADRO 12) que envolvem a constituição identitária dos (as) participantes como aprendizes de língua francesa:

Quadro 12 - Temas relacionados ao processo constitutivo da identidade de aprendiz

Temas relacionados ao processo constitutivo identitário de aprendiz
Familiarização com a língua por meio de práticas em sala de aula e da sensibilidade do (a) professor (a)
Questões metodológicas de ensino e estruturais (da sala de aula)
O foco na experiência docente
Se (re) conhecer como falante da língua

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

⁵² Minha tradução de: “*The desire to be part of an imagined community or to take on an imagined identity enables the learner to gain from or to resist these positions. Recognizing that they have the agency to assert their own identities, learners are able to negotiate symbolic capital, reframe relations of power, and challenge normative ways of thinking, in order to claim the right to speak*”.

No que tange ao primeiro tema, percebemos que a familiarização com a língua acontece de duas formas: por práticas promovidas em sala de aula e pela sensibilidade do (a) professor (a) de francês:

[E20] Ter entrado em contato com o francês pelo CELIF aqui na UFV foi uma experiência **muito boa**. As pessoas que conheci me surpreenderam muito, e tenho sim que **destacar** o papel da professora X. A didática dela era (é) **incrível**; sempre muito **aberta** com nós, alunos. Sempre muito **engajada e paciente**. A utilização do **computador era providencial**, visto que tínhamos acesso à conteúdos virtuais como vídeos e dicionários que sanavam nossas dúvidas ali mesmo (ETHOS, grifo meu).

Em sua narrativa, Ethos relembra uma de suas experiências no CELIF de forma muito positiva, marcada, sobretudo, com adjetivos *incrível, aberta e engajada*. Além da sensibilidade da professora ser um fator significativo para o participante, alguns aspectos de ordem didática também foram relevantes durante sua prática. O cenário trazido por Ethos é de troca, onde os (as) alunos (as) são, juntamente com a professora, protagonistas ao mesmo tempo. Em diálogo com Sacklin (2015), vemos que a sala de aula como um *espaço socialmente construído* concebe que a interação entre os discursos do (a) professor, dos (as) alunos (as), do livro didático e da instituição pode formar “cenários nos quais a identidade imaginada de um aprendiz, ou seu eu futuro ideal pode chegar mais perto de ser realizado” (SACKLIN, 2015, p.16-17). Compreendemos, então, que um dos fatores ideais para que o (a) aprendiz invista na língua-alvo, é que ele (a) se sinta parte daquela comunidade.

Outro aspecto presente nas narrativas diz respeito às questões que envolvem a estrutura da sala de uma maneira mais ampla (disposição das carteiras na sala de aula, ferramentas utilizadas ao longo do curso, salas cheias ou vazias). Como veremos a seguir, Pedro, ao lembrar de sua caminhada pelo CELIF, expressa certo “receio” ao afirmar que imaginava “encontrar um curso rígido, como as tradicionais salas de aula das escolas”:

[E21] **Honestamente**, imaginei encontrar um **curso rígido**, como as **tradicionais salas de aula das escolas**, e também que **não fosse aprender muitas coisas novas**, já que estudei a língua no passado. **Me enganei quanto as duas perspectivas**. Achei o dinamismo em sala muito enriquecedor, bem como a qualidade do ensino no que se refere ao conteúdo e convivência (PEDRO, grifo meu).

No primeiro momento, pudemos observar que o participante ainda é tocado pelas experiências passadas de ensino, como “curso rígido, como as tradicionais salas de aula das escolas”, as quais são caracterizadas por Pedro como desestimulantes. A identidade é como uma “trajetória” que, com o passar do tempo, “acumula memórias, competências, eventos formativos, histórias e relacionamentos com pessoas e lugares” (WENGER, 2010, p. 5). Tudo que é “acumulado” passa a nos servir de bússola para o percurso que seguiremos no futuro. Essa “bússola” pode nos levar para o caminho do *novo* ou da resistência a ele. Entretanto, diante de um ambiente “enriquecedor”, com uma boa “qualidade do ensino” e boa “convivência” entre os pares, Pedro se ressignifica, reconstruindo sua identidade de aprendiz de língua francesa.

Além do imaginário de um “curso rígido”, Pedro também pressupôs que “não fosse aprender muitas coisas novas”. Como ele mesmo afirma, nenhum dos imaginários se realizou. Corroborando novamente Wenger (2010), é por meio do diálogo entre o passado e o futuro, concernente a aprendizagem, que o (a) aluno (a) é preparado (a) “para contribuir em sua evolução como um participante completo”. Sem essa ponte, não haveria evolução na aprendizagem, tampouco, motivos para investir em novas identidades.

Referente às questões metodológicas, Bárbara destaca que, embora sua relação com a professora seja positiva, marcada pelos termos *competência* e *entusiasmo*, o material didático⁵³ utilizado em sala de aula não contribuía de forma satisfatória no aprendizado:

[E22] Quanto aos métodos e materiais de ensino, penso que, embora eu tenha tido uma professora de muita **competência e entusiasmo** p/ lecionar o idioma, o livro utilizado pelo CELIF (Rond-Point 1), tem uma **metodologia desorganizada e fraca**, o que **pode ser um fator prejudicial no ensinamento e aprendizado** (BÁRBARA, grifo meu).

Nesse excerto observamos que, mesmo Bárbara citando a competência e entusiasmo da professora ao lecionar, o livro didático tem papel importante em sua aprendizagem, de forma que ele pode ser um aspecto negativo, levando ao não engajamento na língua-alvo.

⁵³ O livro didático chama-se *Nouveau Rond-Point 1*.

Sob outro viés, o foco na experiência docente foi um tema citado em uma das narrativas escritas. Camille, já estudante do curso de Letras, afirma que um dos motivos que a levou procurar o CELIF foi a possibilidade de lecionar nesse contexto:

[E23] Eu escolhi o CELIF, sobretudo, pelo empenho e pela dedicação demonstrada pelos instrutores aos seus alunos. Outro motivo, ainda, é **o fato de poder construir conhecimento em um lugar onde, futuramente, eu possa ter a oportunidade de lecionar o que aprendi** (CAMILLE, grifo meu).

A partir desse excerto da narrativa de Camille, compreendemos como vem sendo construída a identidade de professora durante seu processo de aprendizagem de língua francesa. A possibilidade de lecionar no CELIF (comunidade imaginada almejada por ela) faz com que a participante invista na língua-alvo a fim de se tornar professora de francês (sua identidade imaginada). Norton (2013), por sua vez, define identidade como a forma como os sujeitos se relacionam com o mundo (relação essa construída no tempo e no espaço) e como esses sujeitos projetam suas trajetórias no futuro e, também, refletem sobre o passado. Esse futuro, ainda que imaginado, não é menos possível de se alcançar, de se realizar. Dessa forma, ao investir em uma identidade imaginada (ser professora de francês no CELIF), Camille compreende que adquirirá benefícios materiais ou simbólicos, além de aumentar seu capital cultural, o qual “servirá de subsídio à sua aprendizagem”⁵⁴ (DARVIN; NORTON, 2015, p. 46) e o seu “poder social” (p. 37).

Em se tratando do último tema emergente das análises das narrativas concernente ao construto de identidade, trazemos um excerto do relato de Ethos. Como já mencionado, o participante teve seu primeiro contato com a língua francesa no contexto da graduação, como disciplina obrigatória da grade de seu curso, Relações Internacionais. Ainda nesse contexto, Ethos afirma que falas equivocadas sobre os (as) profissionais da sua área eram reproduzidas. Diante de uma experiência no exterior, ele teve a oportunidade de se comunicar em francês, mas devido à um bloqueio, não o fez. Novamente na Europa e em contato com a comunidade francesa, Ethos relata:

⁵⁴ Minha tradução de: “(...) *but also because they recognize that the capital they possess can serve as affordances to their learning*”.

[E24] O **momento de virada** foi quando minha irmã me pediu para perguntar onde era o banheiro em uma loja, e eu poderia ter feito em inglês, mas **me arrisquei no francês**. A sensação de perceber que fui plenamente compreendido em minha pergunta foi indescritível. **Eu não sabia, mas eu sabia me comunicar em francês** (ETHOS, grifo meu).

Diante de uma nova oportunidade, o participante afirma que resolveu se “arriscar”, apostar em se comunicar na língua-alvo, mesmo que para ele se tratava de algo novo. A aposta, vista sob o viés do jogo, é considerada como um investimento em algo que esperamos ter resultados (bons, por assim dizer). Nesse instante, Ethos se reconhece como falante da língua francesa, isto é, sua identidade de falante. Assim como afirma Revuz (1998, p. 227), essa apropriação da língua “é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real (emigração, estada no estrangeiro)”, como é o caso de Ethos. Essa “ruptura”, entretanto, segundo a autora, não está associada a fatores psicológicos ou culturais do falante, mas “ao fato mesmo de expressar-se em uma outra língua” (p. 227). Os (as) aprendizes de línguas são compreendidos aqui, portanto, como sujeitos que possuem “identidades complexas, que mudam no tempo e no espaço e são construídas socialmente, e do esforço individual”⁵⁵ (NORTON; TOOHEY, 2011, p. 420). Referente à esse esforço individual, propomos a seguir o diálogo entre um outro excerto da narrativa escrita de Ethos como sua narrativa visual:

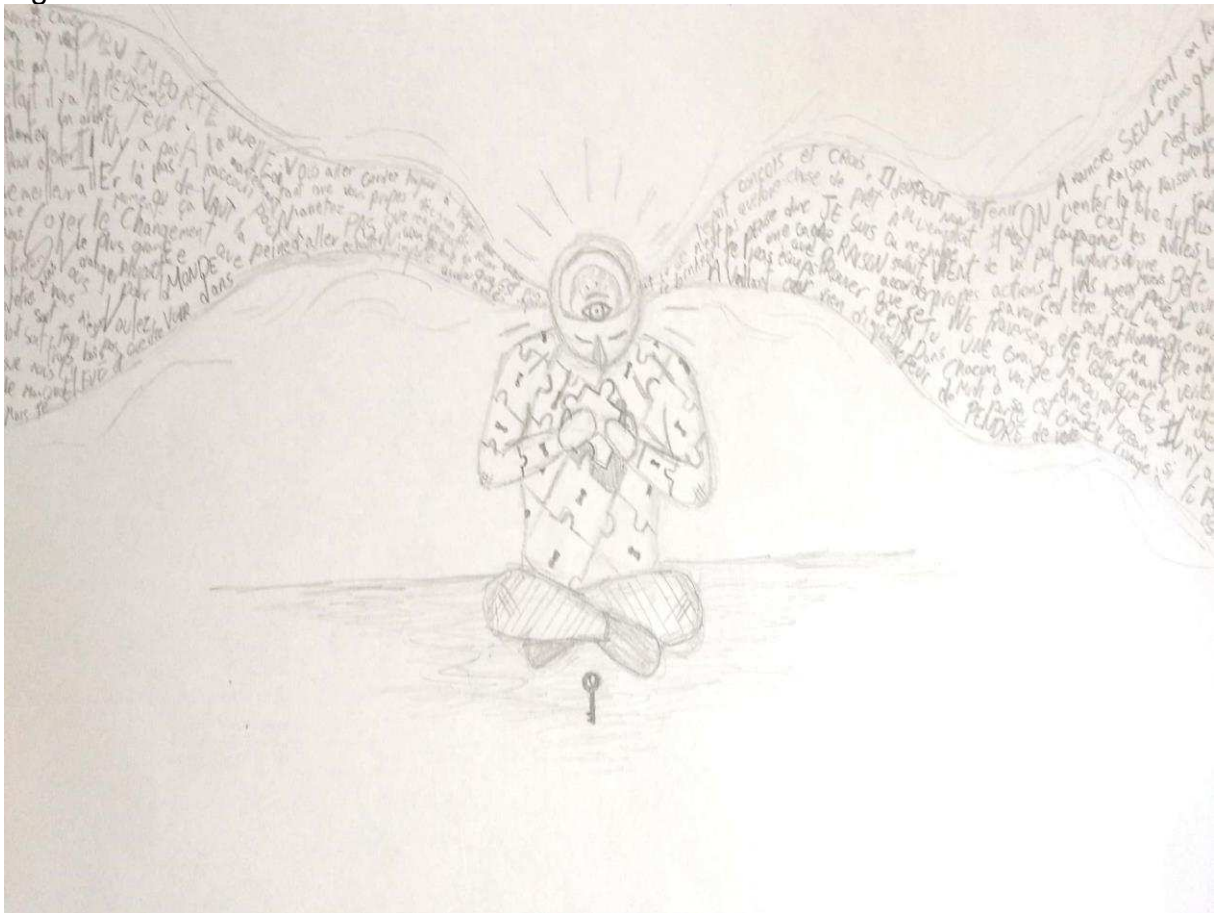
[E25] Eu, **sinceramente**, acho que só **não sei mais francês** por **incompetência e irresponsabilidade minha**; já vivi diversas experiências e **tenho todas as ferramentas** ao meu dispor (ETHOS, grifo meu).

Nesse excerto, o participante deixa claro que, mesmo tendo vivido experiências com a língua francesa em um país francófono, ele se responsabiliza por não “saber mais” da língua, ainda que ele tenha “todas as ferramentas” ao seu dispor e saiba os caminhos que deve percorrer. Para Sól (2014, p. 216), em conformidade com a teoria de Jonas, “mesmo quando o sujeito escolhe não fazer nada para mudar uma situação ele está assumindo responsabilidade (a responsabilidade de não agir como uma forma de ação)”. Ainda segundo a autora, somente o efeito do “bem” (aprender uma língua pelo desejo e não pelo dever) pode

⁵⁵ Minha tradução de: “*language learners as having complex identities, which change across time and space, and which are constructed on the basis of the socially given, and the individually struggled-for*”

gerar no (a) aprendiz a “disposição de assumir responsabilidades perante o processo de ensino e aprendizagem” (p. 148). Dessa forma, é preciso que o (a) aprendiz seja influenciado (a) pela língua-alvo para que ele (a) tenha vontade de aprendê-la. Na Figura 4 veremos que essa relação conflitante com a língua é também expressa em sua narrativa visual.

Figura 4 - Narrativa visual de Ethos



Fonte: Arquivo da autora.

Ethos, representado pelo desenho de uma pessoa no centro do plano, é composto por peças de um quebra-cabeça. A metáfora utilizada por meio desses elementos nos oferece pistas sobre a relação conflituosa com o saber da língua francesa. Sob o aporte teórico da GDV, conseguimos compreender o diálogo feito entre os elementos: na parte superior do desenho (o *topo* – o *ideal*, o *novo*), o aprendiz faz uma representação de seus pensamentos, todos em francês, enquanto que a parte inferior (a *base* – o *presente*, o *real*) apresenta uma pessoa composta

por peças de um quebra-cabeça. Dessa forma, entendemos que o ideal para Ethos diz respeito à proficiência em língua francesa, enquanto que o real, o conflito em aprender e usar essa língua. Outro elemento significativo associado ao *valor da informação* é a disposição central do personagem, juntamente com uma chave em sua frente. A chave aqui pode ser interpretada como uma metáfora do instrumento de acesso ao seu mundo ideal (ser falante de francês), isto é, as “ferramentas” que Ethos menciona em sua narrativa escrita.

Nessa seção, vimos, por meio de eixos temáticos, como a identidade de aprendiz de língua francesa vem sendo construída ao longo da trajetória dos (as) alunos (as). A apropriação da língua ocorre mediante a algumas práticas, como a utilização de alguns recursos em sala de aula. Ao mesmo tempo, vimos que algumas questões metodológicas podem ser desestimulantes para certos (as) alunos (as). Além do contexto regular de ensino, percebemos que a identificação com a língua e com a identidade de falante se dá por meio de outras práticas sociais, como é o caso de Ethos em uma viagem para a Europa. Ademais, através do relato de Camille, observamos que sua identidade de professora de francês vinha sendo construída por meio de investimentos promovidos na aprendizagem da língua.

A seguir veremos como as comunidades imaginadas almeçadas por esses (as) aprendizes estão atreladas ao investimento feito na língua e à constituição identitária de falantes da língua francesa.

4.7 Comunidades imaginadas

Assim como vimos anteriormente, a comunidade imaginada é um construto originalmente empregado nos Estudos Culturais (ANDERSON, 1983) e desenvolvido por Norton (2001) dentro de estudos realizados na LA. Segundo Wu (2017), é por meio da imaginação dos (as) alunos (as) que as comunidades são formadas, isto é, as comunidades as quais os alunos desejam fazer parte. Ademais, ainda que imaginadas, essas comunidades são capazes de influenciar significativamente na aprendizagem dos (as) alunos (as).

Visto isso, apresentamos (QUADRO 13) as comunidades imaginadas identificadas por meio da análise das narrativas:

Quadro 13 - Temas relacionados às comunidades imaginadas dos (as) aprendizes

Comunidades imaginadas
Ser professora de francês
Turismo
Intercâmbio escolar

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A seguir, apresentamos um excerto da narrativa de Camille, que estuda a língua francesa com o objetivo de alcançar sua comunidade imaginada, ser professora de francês no CELIF:

[E26] Eu escolhi o CELIF, sobretudo, pelo empenho e pela dedicação demonstrada pelos instrutores aos seus alunos. Outro motivo, ainda, é **o fato de poder construir conhecimento em um lugar onde, futuramente, eu possa ter a oportunidade de lecionar o que aprendi** (CAMILLE, grifo meu).

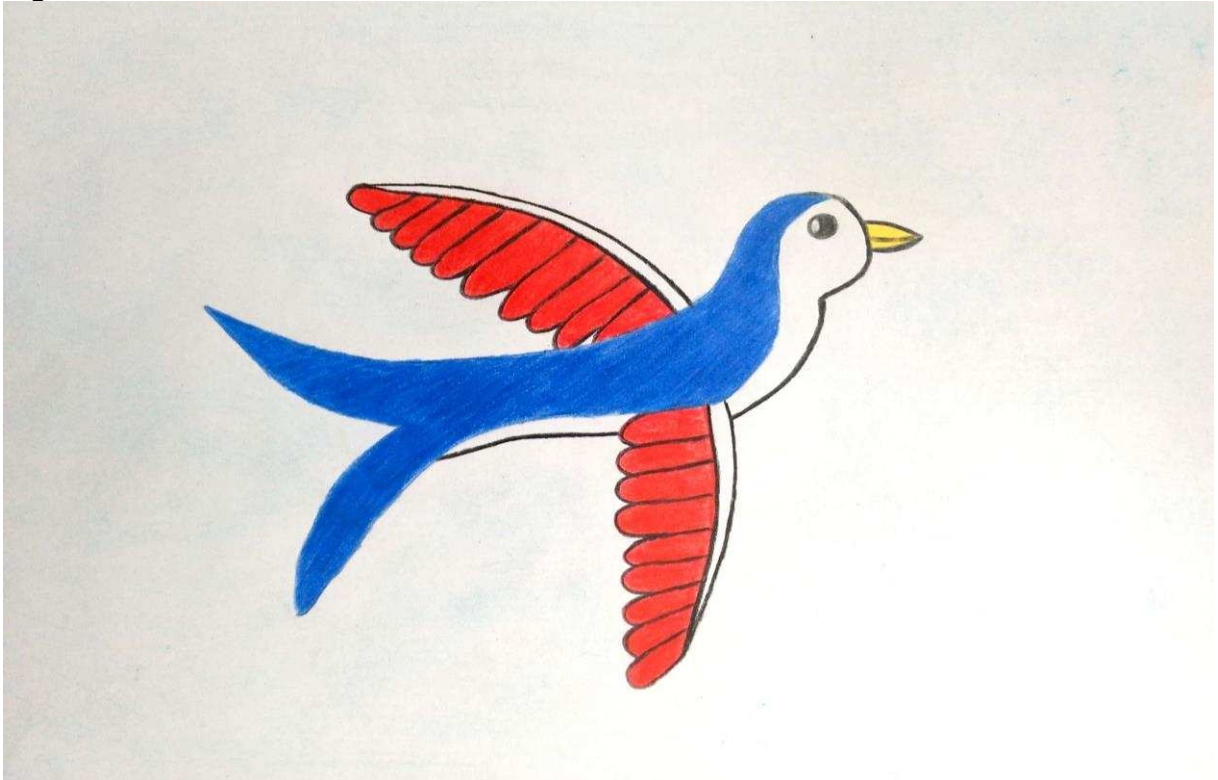
Camille menciona que a língua francesa servirá de instrumento de acesso à literatura (aumento de capital cultural) e à viagens para países francófonos.

[E27] Para além do **objetivo profissional**, ainda que eu tenha desejos de utilizar a língua francesa para **ampliar meus conhecimentos** no que toca à literatura ou **conhecer países francófonos** um dia, estudá-la é, para mim, uma realização pessoal (CAMILLE, grifo meu).

Ademais, a aprendiz menciona que por meio do estudo da língua, poderá “conhecer países francófonos um dia”, tornando-se assim, uma realização pessoal. Em sua narrativa visual (FIGURA 5), Camille traz a representação de um pássaro em movimento, que pode ser compreendida como uma metáfora de liberdade.

Ainda que a narrativa de Camille apresente somente um objeto, ela carrega sentidos significativos, se dialogados com sua narrativa escrita. O pássaro, visto anteriormente como uma metáfora de liberdade, pode ser a própria representação da estudante durante seu processo de aprendizagem de língua francesa.

Figura 5 - Narrativa visual de Camille



Fonte: Arquivo da autora.

Sob o embasamento teórico da GDV, podemos analisar a narrativa de Camille por meio da *função de representação* e da *função de composição*. Concernente a primeira função, analisamos a narrativa pelo *processo de reação*⁵⁶ não-transacional, pois, há a presença de um vetor (marcado pela linha do olhar do pássaro). Entretanto, não podemos identificar o objeto visto ou para qual rumo o pássaro se desloca. Essa característica pode ser compreendida se concebermos o pássaro como uma metáfora para liberdade, entendendo que o voar “sem rumo”, no contexto de aprendizagem, é o contato com o novo, o futuro vislumbrado.

Quanto à *função de composição*, analisaremos a narrativa a partir do aspecto de *saliência*. O pássaro, representação metafórica de liberdade, é destacado pelas cores: azul, branco e vermelho, as mesmas da bandeira da França. Referente a esse último aspecto, retomamos a noção de *língua nacional* (ZOLIN-VESZ, 2014). Esse conceito refere-se às “ideologias de nacionalismo”, isto é, o (a) aluno (a), sob essa perspectiva, aprende *uma* língua (língua nacional), ou seja, o espanhol, o

⁵⁶ Diferente do *processo de ação*, a narrativa visual de Camille não apresenta um pano de fundo que indique marcas de tempo e de espaço.

inglês, o francês. Segundo o autor, a língua é, portanto, “uma entidade singular, um sistema essencialmente fechado, autônomo e diferente de outras línguas, atrelado a um território geográfico específico que possui uma língua comum, uma língua-padrão” (ZOLIN-VESZ, 2014, p. 323). O que se pode perceber através da narrativa visual de Camille, bem como dos dados gerados dos questionários, é que a língua francesa será associada, geralmente, à França, mesmo que ela seja usada por falantes francófonos em todos os continentes.

O último eixo temático referente à comunidade imaginada diz respeito à experiência de Ismael, aluno do Ensino Médio de um colégio privado. O participante, estudante do nível I do curso de férias oferecido pelo CELIF no primeiro semestre deste ano, menciona que seu primeiro contato com a língua francesa foi a partir de uma música francesa de Edith Piaf. Entretanto, o que levou verdadeiramente Ismael a procurar o CELIF e a língua francesa foi a possibilidade que surgiu dele estudar durante um ano em Québec, província do Canadá:

[E27] Em 2019 eu possivelmente **viajarei para a cidade de Quebec, no Canadá**, com a **intenção de estudar lá por um ano**, e isso me levou a procurar aulas de francês e foi quando eu conheci o CELIF, que oferecia um curso intensivo que é bem acessível e que se encaixava nos meus horários (ISMAEL, grifo meu).

Nesse excerto podemos ver que o que move Ismael é seu objetivo de estudar durante um ano no Canadá. Embora hesitante (marcado pelo termo *possivelmente*), faz investimentos (matricular-se no CELIF, aprender uma nova língua). Investir é uma ação que deve ser concebida não somente no plano material (se inscrever em um curso), mas em termos psicológicos, visto que, ao investir, Ismael compreende que adquirirá capital cultural necessário para lutar por uma posição social diferente (ser estudante no Canadá) da que ele se encontra no momento.

Esses aspectos mencionados ficam muito evidentes em sua narrativa visual (FIGURA 6). Analisando a narrativa sob os princípios da GDV, identificamos elementos que podem ser interpretados por meio das funções *de representação* e *de composição*. Através da primeira função, encontramos uma *representação narrativa* descrita pelo *processo de ação transacional* (onde há presença de pelo menos dois participantes e um vetor) e pelo *processo mental*. O processo de ação transacional ocorre pela interação entre a pessoa (que imaginamos ser o próprio

participante) e o livro didático. Sabe-se que há uma interação, pois, a pessoa está olhando diretamente para o livro. Os olhos, então, são como um vetor, pois é através deles que a ação (estudar a língua) acontece na narrativa. Outro processo encontrado na narrativa de Ismael é o mental, representado pelo balão em cima de sua cabeça (na parte superior da narrativa), com a bandeira do Canadá em seu interior.

Figura 6 - Narrativa visual de Ismael



Fonte: Arquivo da autora.

Quanto à *função de composição*, identificamos os seguintes aspectos: o *valor da informação* e a *saliência*. No que tange o primeiro aspecto, veremos que a disposição dos elementos em topo/ base e centro nos oferece interpretações importantes. Como vimos, o topo é caracterizado pelo ideal, enquanto que a base, o real. O balão (processo mental) com a bandeira do Canadá é compreendido como a

comunidade imaginada de Ismael, o seu ideal nesse momento da vida. Já a base, marcada pela representação de uma pessoa diante do livro didático, é compreendida como o momento real, o presente. Outra característica importante nessa narrativa é a disposição da pessoa no centro do plano. A disposição desse elemento não é por acaso: Ismael se coloca como protagonista de seu próprio processo, sob o auxílio do livro didático.

Concernente ao último aspecto, trazemos que a saliência ocorre de duas formas: o tamanho dos elementos e o destaque em cores. O tamanho dos elementos dispostos nessa narrativa nos informa a importância que é dada ao sonho de Ismael: estudar no Canadá (sua comunidade imaginada). Como vimos no início deste Capítulo, todos os construtos utilizados nessa dissertação dialogam entre si como partes fundamentais de uma rede comum de fenômenos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Corroborando essa afirmação, vemos que o destaque em cores dado à dois elementos da narrativa - a bandeira do Canadá e o livro didático - não é ao acaso. O livro didático *Nouveau Rond-Point 1* é visto pelo aprendiz como um instrumento de acesso à sua comunidade imaginada. O investimento acontece através dessa ponte entre o manual-aluno-comunidade imaginada. Assim como Kanno e Norton (2013) sugerem, as comunidades imaginadas almejadas pelos (as) aprendizes podem impactar consideravelmente em sua identidade e no investimento na língua-alvo.

Neste Capítulo vimos como as análises foram tecidas ao longo do estudo, fio a fio por meio dos eixos temáticos criados. Esses eixos temáticos foram estabelecidos a posteriori, levando em conta a recorrência de temas que emergiam ao longo das leituras das narrativas.

A princípio, percebemos que o primeiro contato com a língua francesa se deu de algumas formas, como pelo acesso à música e pela oferta de disciplinas obrigatórias na grade curricular de dois cursos. Concernente aos motivos que os (as) levaram a estudar a língua e a escolherem o CELIF, identificamos que alguns (mas) aprendizes, já falantes de outras línguas estrangeiras, tinham o desejo de aprender uma nova língua. Outros (as), entretanto, viam no CELIF uma oportunidade de estudar o francês por um preço acessível em um período onde não tinham outros compromissos, visto que, como é o caso dos alunos (as) da UFV, durante o período

letivo não poderiam se dedicar de forma satisfatória à aprendizagem do francês. Além desses motivos, identificamos que o que moveu uma das participantes dessa pesquisa em se matricular no CELIF, foi a vontade de imergir nesse contexto onde poderia ser no futuro, professora de francês.

Como afirmado no início deste Capítulo, todos os eixos temáticos aqui estabelecidos, sob o norte das nossas perguntas de pesquisa, promovem um diálogo significativo. Corroborando essa afirmativa, trazemos as narrativas dos (as) aprendizes que apresentam práticas relacionadas ao construto investimento e todas as lutas que envolvem a aprendizagem da língua francesa no contexto estudado. Identificamos, portanto, que grande parte dos investimentos feitos pelos (as) aprendizes dizem respeito às histórias do passado e sua relação com o presente e o futuro. É importante destacar que quando concebemos a ideia de aprendizes de línguas como sujeitos inseridos em práticas sociais, faz-se necessário compreendermos como suas histórias influenciam em seus investimentos para o futuro e como elas se relacionam com a constituição de suas identidades como aprendizes de língua francesa. Assim sendo, vimos que as suas identidades vêm sendo construídas por meio de práticas promovidas em sala de aula, mas também em práticas fora dela, no contato com francófonos.

Por fim, sobre o eixo temático comunidades imaginadas, entendemos que alguns espaços e posições sociais almejados influenciam na maneira como esses (as) alunos (as) se dedicam à aprendizagem da língua, como estudar fora do Brasil, ou mesmo ser professora de francês no CELIF. É imprescindível que se trabalhe os três construtos juntamente nesse estudo, como peças necessárias de um jogo de tabuleiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Étrangement, l'étranger nous habite : il est la face cachée de notre identité”. (J. Kristeva, 1991/2014)

Neste Capítulo, apresentaremos algumas considerações finais concernente aos resultados das análises dos dados aqui gerados por meio da retomada das perguntas de pesquisa que nos serviram de norte durante todo este estudo. Da mesma forma, destacaremos algumas limitações da pesquisa e suas contribuições.

As conclusões aqui apresentadas não se caracterizam como findadas, visto o caráter qualitativo e interpretativista deste estudo, assim como um dos construtos aqui utilizados: identidade, que se caracteriza fluida e mutável ao longo do tempo e do espaço (NORTON, 1995).

5.1 Retomada às perguntas de pesquisa

A primeira pergunta que nos norteou durante essa investigação – *Quais são os espaços que possuem o ensino formal de língua francesa, no que tange as instituições de ensino básico e superior no estado de Minas Gerais?* –, nos dá pistas sobre algumas outras questões levantadas no início dessa dissertação. Diante do panorama histórico trazido sobre o percurso da língua francesa no Brasil, desde a sua utilização como ferramenta de desenvolvimento intelectual, sua inclusão como disciplina obrigatória na educação básica, ao seu declínio diante de leis aplicadas ao ensino de línguas, podemos compreender que todo esse caminhar reitera o espaço que o francês possui hoje no ensino formal de LE. Por meio de um levantamento feito das instituições de ensino público básico e superior no estado de Minas Gerais, compreendemos que a língua francesa se encontra “apagada” no que diz respeito às políticas linguísticas voltadas para o seu ensino formal. Poucas são as instituições que incluem o francês em suas grades curriculares. Entretanto, ainda que haja pouca oferta da língua nas instituições de ensino básico e superior do estado, percebemos que, o contexto extensionista fica encarregado, em sua maioria, pela difusão dessa e de tantas outras LE. Dessa forma, essa investigação não tem como objetivo, somente, trazer em números a presença da língua francesa em contextos

formais de ensino, mas, sobretudo, apresentar e jogar luz na importância que os cursos de extensão possuem na oferta e difusão de conhecimentos linguístico e culturais das línguas, seja na comunidade universitária, seja na comunidade no seu sentido mais amplo da palavra. Assim, o extensionismo consegue alcançar o seu maior objetivo: promover o diálogo entre a comunidade acadêmica e a comunidade geral, no entanto, o caminho não é tão promissor como esperamos que seja. Diante dessa complexidade, acreditamos que por meio dos resultados obtidos, possamos incentivar que outras pesquisas sejam realizadas no âmbito da extensão, devido seu relevante caráter social.

Conforme já sinalizado, a segunda pergunta da nossa pesquisa – *Qual é o perfil dos (as) alunos (as) do CELIF quanto aos seus interesses em estudar francês?* – teve como objetivo conhecer um pouco mais aquele (a) aluno (a) que compõe o curso do qual fiz parte como estagiária-professora durante anos. Através dessa questão, não tínhamos como objetivo ter acesso ao perfil de todos (as) os (as) alunos (as) do CELIF, mas, somente, dos (as) alunos (as) de duas turmas do Curso. Dessa maneira, pudemos conhecer quais espaços profissionais esses (as) alunos (as) ocupavam e como se deu o primeiro encontro com a língua francesa. Em sua grande maioria, tratam-se de alunos (as) em fase adulta da vida e com vínculo com a UFV, por meio da graduação e da pós-graduação. Considerando o primeiro encontro com a língua francesa, observamos que, na maior parte dos casos, a língua era inteira ou parcialmente desconhecida por esse público. Cumpre destacar que, grande parte desses (as) alunos (as) que havia estudado outras línguas estrangeiras, sendo elas o inglês e/ou o espanhol, iniciaram a aprendizagem do francês pelo desejo de ter acesso à uma nova LE, além do fato de se satisfazerem profissional e pessoalmente. Concernente a esse desejo, discorremos ao longo das análises, com base nos estudos de Revuz (1998), que esse sentimento promove grande influência na maneira como os (as) aprendizes se engajam e investem na aprendizagem.

Indo ao encontro da terceira pergunta da nossa investigação – *Como se dá o processo de constituição identitária dos (as) alunos (as) do CELIF como aprendizes de francês?* –, compreendemos empiricamente como é complexa a tarefa de discorrer sobre as identidades. A constituição identitária é um processo que

atravessa toda a trajetória do sujeito, não apresentando um começo, meio e fim. Dessa forma, foi possível observarmos não o processo como um todo (com uma certa noção de “limitação”), mas como a identidade de falante e de aprendiz *vem sendo construída* durante o processo de aprendizagem da língua. É importante destacar que, a prática de aprendizagem de uma língua estrangeira é *uma* das diversas práticas discursivas que o sujeito está inserido, logo, a identidade de aprendiz não se constrói apenas na sala de aula, mas em todos os espaços sociais que o sujeito interage (em práticas languageiras na família, com falantes da língua-alvo, em viagens, etc). Assim, por meio das análises, percebemos que, as identidades dos (as) alunos do CELIF *vem sendo construídas* a partir de alguns aspectos, como a familiarização com a língua através de práticas em sala de aula e da sensibilidade do (a) professor (a); questões metodológicas de ensino e estruturais; o foco na experiência docente e se (re)conhecer como falante da língua. Todos esses aspectos puderam auxiliar na constituição da identidade de falante e de aprendiz de francês. Outro aspecto relevante das nossas leituras e análises é o fato de que, quando lidamos com as identidades, lidamos, também, com uma complexa história de vida do sujeito, a qual é capaz de marcar toda a sua trajetória. Corroborando Wenger (2010), identidade é trajetória, isto é, assim como as esponjas, que absorvem certa substância que estejam em contato e que se modificam com o tempo à medida que são utilizadas, a identidade se constitui por meio das histórias vividas pelo sujeito e se modifica ao longo do tempo e do espaço. O passado aqui não pode ser considerado como algo a ser descartado, muito pelo contrário: o passado serve de bússola para os eventos futuros e poderá ser ressignificado no presente.

A quarta pergunta desta dissertação – *De que maneira os (as) alunos (as) investem na aprendizagem de língua francesa e como isso reflete na constituição de suas identidades de aprendiz?* – traz à tona dois construtos extremamente relevantes nessa investigação: *investimento* e *identidade*. É importante discorrermos sobre a importância da discussão desses construtos juntamente, isto é, colocando-os em diálogo. Ao longo de toda essa dissertação, seja na etapa das leituras e discussões teóricas, seja ao longo das leituras e análises das narrativas dos (as) alunos (as), percebemos que os construtos dialogam entre si todo o tempo, sendo

relativamente difícil dissociá-los. Essa dificuldade, no entanto, não se caracteriza como um empecilho, mas como uma característica única da nossa pesquisa. Dessa maneira, compreendemos que, os (as) alunos (as) dessa pesquisa investem na aprendizagem de língua francesa quando estes (as) desejam fazer parte de uma comunidade imaginada almejada, seja ela a de ser professora de francês, seja ela de estudar no exterior. É imprescindível reconhecermos, também, que no momento que esses (as) alunos (as) se imaginam como pertencentes de uma certa comunidade imaginada, eles (as) não desconsideram a realidade na qual estão inseridos (as). Sob essa perspectiva, acreditamos que, investir em algo envolve, além de tantos outros fatores, as lutas que compõem a história de cada um (a) desses (as) alunos (as). Cumpre destacar, sobretudo, o papel dos cursos de extensão atrelado aos investimentos promovidos por esse público. Concernente a turma de alunos (as) iniciantes, todos (as) mencionaram que se inscreveram no CELIF pelo fato de haver uma maior disponibilidade de horários para os (as) estudantes universitários (as) por um preço acessível, além da oferta de um curso de férias. Em um momento que poderia servir de descanso, visto a intensa carga horária a qual são submetidos (as) ao longo do período regular, esses (as) alunos (as), movidos (as) pelo desejo de pertencerem a uma comunidade imaginada, ou mesmo de aprenderem um novo idioma, resolvem se inscrever em um novo curso. Essa tomada de decisão diz muito sobre a expectativa que esse público possui ao investir em algo que os (as) trará retornos significativos (NORTON, 1995). Além do mais, como Norton (1995) afirma, compreendemos que ao investir na aprendizagem de uma língua estrangeira, o (a) aprendiz investe também em sua própria identidade, logo, aumentando seu capital cultural e modificando sua posição social (a exemplo, identidade de aluna → identidade de professora).

Frente à última pergunta desta dissertação – *Quais são os motivos que levaram os (as) alunos (as) a estudar francês e como esses motivos se relacionam com suas comunidades imaginadas almejadas?* –, pudemos acessar alguns motivos que se relacionam também aos investimentos promovidos e às identidades desses (as) alunos (as). Mediante a discussão ora apresentada sobre o perfil dos (as) aprendizes dessa pesquisa, a grande maioria desse público não conhecia a língua francesa antes de se matricularem no CELIF, diferente das línguas inglesa e

espanhola. Observamos, então, que o francês atua como uma via de acesso ao pertencimento às comunidades imaginadas almeçadas por eles (as), como continuar os estudos em um país francófono ou mesmo ser professora de francês. Ademais, o desejo e a satisfação pessoal e profissional foram fatores que levaram grande parte dos alunos a (re)iniciarem a aprendizagem da língua-alvo. Como Darwin e Norton (2015) afirmam, tanto o investimento nas identidades quanto nas comunidades imaginadas, impactam significativamente nos planos futuros dos (as) aprendizes, tornando-os (as) engajados (as) em suas práticas languageiras na língua-alvo.

5.2 Contribuições da pesquisa

Antes mesmo de discorrer sobre as contribuições e limitações da pesquisa para a área de Linguística Aplicada, bem como para os campos de interesse em ensino e aprendizagem de francês como língua estrangeira, exponho as mesmas sob um viés pessoal.

Esta pesquisa foi para mim, antes de qualquer coisa, um auto-estudo sobre minhas próprias identidades. Estudar os processos de constituição identitária foi/é para mim como seções de terapia, regadas de intensas reflexões sobre *quem eu sou e quem eu estou sendo* em minhas diversas práticas discursivas. A identidade é um construto, logo, em construção, assim como o sujeito, que não se finda em apenas uma caracterização ou explicação. Ademais, esse estudo me trouxe respostas para algumas questões que eu venho trazendo ao longo de toda minha (jovem) trajetória como professora. Por meio do estudo, foi possível ter acesso (ainda que limitado) ao modo como os (as) alunos (as) vêm seu processo de aprendizagem, e como o (a) professor (a) e a instituição têm papel importante nesse processo.

Após a leitura e discussão dos aportes teóricos aqui utilizados e das análises feitas das narrativas dos (as) aprendizes, retomemos às questões levantadas⁵⁷ por mim no início deste trabalho: “O que os trazem aqui?” e “por que os (as) alunos (as) abandonam o curso à medida que vão chegando nos últimos níveis?”. A primeira delas versa sobre os motivos que levaram esses (as) alunos (as) a se matricularem

⁵⁷ Ver *Introdução*, página 1.

no CELIF. Os motivos, em sua maioria, vão além da vontade de aprender a língua francesa, como se pôde ver em algumas narrativas. Contudo, a fim compreender mais a fundo quais fatores foram determinantes para a escolha do CELIF, assim como da língua francesa, teria sido oportuno se tivéssemos acessado às histórias de vida de cada um por meio de um estudo longitudinal, dando mais voz àqueles que, voluntariamente, participaram da investigação. Ainda que essa pesquisa não tenha contado, sob o viés metodológico, com um estudo longitudinal, foi possível perceber como o desejo de alcançar determinada comunidade imaginada levou esses (as) aprendizes a se matricularem no Curso. No que diz respeito à segunda questão, embora não tenha sido nosso objetivo responder, entendo que a redução de público progrida à medida que os níveis mais avançados se aproximam, devido à intensa carga horária que os (as) aprendizes (que têm vínculo com a Universidade) são submetidos, dificultando, ou mesmo, impossibilitando que os (as) mesmos (as) se dediquem ao estudo.

Sob o viés acadêmico, acreditamos que esta pesquisa tenha contribuído para os estudos que abordam os construtos de *identidade*, *comunidade imaginada* e *investimento* de alunos (as) de língua estrangeira dentro da grande área de Linguística Aplicada. Ademais, esperamos que este estudo possa contribuir e incentivar ainda mais a investigação desses construtos no contexto de ensino de aprendizagem de FLE, bem como o desenvolvimento de pesquisas no campo do ensino de FLE no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. Concernente ao último campo mencionado, é importante destacar a carência de pesquisas que abordem os construtos aqui explorados no que tange o ensino de francês. Da mesma forma, acreditamos que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento de pesquisas que investiguem as noções de *motivação* e *investimento*, não como semelhantes, mas construtos que, embora apresentem similaridades, olham para os sujeitos de maneiras diferentes.

Para além dessas contribuições, entendemos a extrema importância de se lançar luz aos projetos de extensão universitários e o seu caráter social, como é o caso da nossa pesquisa. O PRELIN, por exemplo, além de servir de espaço para a difusão de línguas estrangeiras, se caracteriza como uma experiência singular para os (as) alunos (as) do curso de Letras que desejam se formarem como professores

(as) de línguas. Além disso, a experiência de lecionar uma língua estrangeira possibilita esses (as) professores (as) em formação inicial a se desenvolverem de forma autônoma e a exercitarem a alteridade ao lidarem com diversas culturas e maneiras de ver o mundo. Ainda sobre esse contexto, além da oferta de cursos durante o período regular, isto é, durante o período letivo (no caso daqueles (as) com vínculo com uma universidade), sabemos da relevância da oferta de cursos durante o período de férias para alunos (as) que tenham ou não vínculo com a universidade. Vimos ao longo das análises, que um dos fatores que levaram esses (as) alunos (as) a se matricularem no CELIF foi a oportunidade de estudarem francês durante o período de férias, visto a intensa carga horária em que são submetidos (as) durante o semestre regular. A oferta de cursos de férias que contemplem níveis mais avançados talvez possa ser uma solução para o problema da evasão, como mencionado anteriormente. Por fim, acreditamos que à medida que outras pesquisas nesse campo sejam desenvolvidas, mais visibilidade terão os projetos de extensão e o ensino de línguas estrangeiras, além de um maior estreitamento entre as comunidades universitária e geral.

Frente ao que foi exposto e discutido e, acreditando na impossibilidade de tudo dizer, sugerimos para as futuras investigações (i) estudos que abordem a relação entre o construto de *investimento*, *motivação* e *desejo* no processo de aprendizagem de língua estrangeira, propondo questionamentos acerca de suas perspectivas sobre o sujeito; (ii) pesquisas dentro da área de LA sobre o ensino e aprendizagem de língua francesa que utilizem os construtos de *identidade*, *investimento* e *comunidade imaginada* de aprendizes; (iii) no contexto do PRELIN, estudos longitudinais que acompanhem os (as) alunos (as) no CELIF no processo de aprendizagem, investigando como os seus investimentos na língua francesa e as suas comunidades imaginadas almejadas influenciam na sua constituição identitária de aprendiz e de falante da língua; e (iv) pesquisas na LA que discutam o contexto dos cursos de extensão de línguas e lancem luz à sua relevância social, mediante ao diálogo entre as comunidades universitária e geral.

Por fim, considerando todo o percurso traçado, todas as complexas lutas envolvidas, sejam as nossas e as de nossos (as) aprendizes, todas as (des)construções que envolvem o processo de *ser*, *faço*, *gentil* e *respeitosamente*, o

uso das palavras de Freire (1996, p. 18): “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, C. E. N. D. **A (auto-)biografia linguageira em questões**: análise de trajetórias de apropriação do Francês Língua Estrangeira de alunos de Graduação da Universidade de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI:10.11606/D.8.2017.tde-04082017-104814. Acesso em: 03 set. 2019.

ANDERSON, B. R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103. Salvador, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526>. Acesso em: 11 nov. 2018.

AÑEZ-OLIVEIRA, R. **O fait divers no ensino**: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI:10.11606/D.8.2014.tde-28112014-105912. Acesso em: 03 set. 2019.

ARAGÃO, R. Reflexão, identidade e emoção na aprendizagem de inglês. **Revista Contexturas**, n. 22, p. 28-48. Santa Cruz, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321642243_REFLEXAO_IDENTIDADE_E_EMOCAO_NA_APRENDIZAGEM_DE_INGLES. Acesso em: 14 dez. 2019.

ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **RBLA**, v. 11, n. 3, p. 609-632. Belo Horizonte, 2011.

ASSIS, R. E. de. **Identidade, investimento e comunidade imaginada**: o aprendiz pela estrada de tijolos amarelos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15433/1/2013_RogérioEmilianoAssis.pdf. Acesso em: 24 out. 2018.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2. p. 145-175. Pelotas, 2006. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/169/136>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BLANCHET, P. **Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère**. Louvain : Ed. Peeters, 1998. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=s_2rKHdPgaoC&oi=fnd&pg=PA9&dq=identit%C3%A9s+dans+l%27ensei

gnement+de+FLE&ots=pQZqYNPabn&sig=C-LLUm5AQV8THNIA55nCCPTkOWc#v=onepage&q=identit%C3%A9s%20dans%20l'enseignement%20de%20FLE&f=false. Acesso: 04 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso: 04 mai. 2018.

BÜHRER, E.A.C. O processo de *tornar-se* do aluno-professor de língua inglesa: a construção da identidade docente. In: Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 5. **Anais [...]** Goiânia, 2014.

BRYMAN, A. **Quality and quantity in social research**. London: Unwin Hyman, 1988. Disponível em: https://www.academia.edu/28944371/Alan_Bryman_Quantity_and_Quality_in_Social_Research_Contemporary_Social_Research_?auto=download. Acesso em: 07 jul. 2019.

CALVET, L-J. **La sociolinguistique**. Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/la-sociolinguistique--9782130570523.htm>. Acesso em: 16 maio 2019.

CAMARGOS, M. Uma República nos moldes franceses. **REVISTA USP**, n. 59, p. 134-143. São Paulo: 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13281/15099>. Acesso: 02 out. 2018.

CÂNDIDO, A. O francês instrumento de desenvolvimento. In: **O francês instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo** [S.l: s.n.], 1977.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122. Pelotas, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. A celebração do outro na constituição da identidade. **Organon**, v. 17, n. 35, 2003.

_____. Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi) ver o outro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 475-498. Belo Horizonte, 2009.

DARVIN, R.; NORTON, B. **Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics**. Annual Review of Applied Linguistics, 35. University of British Columbia. 2015. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/identity-and-a-model-of-investment-in-applied-linguistics/91EE4C7572272B233A16286768E0E5B8/core-reader>. Acesso em: 26 jun. 2019.

DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: Entre a escola obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-13, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>. Acesso em: 02 mai.2019.

DIAS, A.P.S. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos resumé e note de lecture**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI:10.11606/D.8.2017.tde-03042017-122349. Acesso em: 03 set. 2019.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Edições Afrontamento. Porto: 2006.

FARIA, M. D. A. **As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura Letras-Português-Inglês**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2013. Disponível em: <http://locus.ufv.br/handle/123456789/4868>. Acesso em: 03 set. 2019.

FAZION, F. **A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês**: análise de uma experiência. 2017. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI:10.11606/T.8.2017.tde-08022017-120300. Acesso: 03 set. 2019.

FERREIRA, A. F.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Investigando a construção de identidades de aprendizes de inglês no curso de Letras. **Revista Saberes N'Amazônia**, v.1, n.4, p. 6-24. Capanema, 2013.

FLORES, M.A. Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 391-412, 2003.

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

GALLI, J. A.; SANTOS, L. Tornar-se professor de francês no Brasil: A experiência do projeto *Les crables* para a implementação de políticas públicas linguísticas. **Caderno de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato**. Rio de Janeiro, n. 53, p. 379-401, 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/271/171>. Acesso: 16 maio 2019.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Revista Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345. Lisboa, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso: 16 ago. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

GOMES, J. N.; SURREAUX, L. M. Ser sujeito em língua estrangeira: uma constituição possível? **Revista Non Plus**, v. 2, n. 3, p. 68-81, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/49771/83600>. Acesso: 16 maio 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: Introduction. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003. Disponível em: <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/JLIE%20%282003%29%20-%20Kanno%20&%20Norton%20-%20special%20issue%20introduction.pdf>. Acesso: 23 jul. 2019.

LEAL, V. A. L. **Professores de espanhol em formação inicial**: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2015. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6397>. Acesso em: 03 set. 2019.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso: 02 maio 2019.

LONGHI, S.M.D. **A formação como trabalho** - análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira. 2017. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI:10.11606/T.8.2018.tde-12042018-130159. Acesso em: 03 set. 2019.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Aprende e onde se ensina inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. **Revista Signum**, v. 14, n. 1, p. 345-362. Londrina, 2011.

MELÃO, P. A. **O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE**: o desenvolvimento da capacidade discursiva 'argumentar' por meio de recursos verbais e visuais. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI:10.11606/D.8.2014.tde-08102014-165506. Acesso em: 03 set. 2019.

MENEZES, V.; BRAGA, J. Imagined Communities: Overcoming the Constraints of Big Classes in Brazil. *In: EGBERT, Joy et al. (Org.) CALL in Limited Technology Contexts*, v.9. Calico Monograph Series, 2010.

MESSIAS, C. M. F.; SILVA, J. F. S. Investimentos e identidades imaginadas de futuros professores de inglês. **Revista Contexturas**, n. 25, p. 61-80, 2015.

MOITA LOPES, L. P. Narrativa como processo de construção da identidade social em uma sala de aula de leitura de língua materna. *In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – ALAB*, 5. **Anais [...]** Porto Alegre, 1998.

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Revista Crátilo**, v. 5, n. 1, p. 14-22 2012. Disponível em: <http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/41762/o-ensino-de-lingua-estrangeira-no-contexto-brasileiro.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

NASCIMENTO, R. G; BEZERRA, F. A.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552. Pelotas, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/5640233/Multiletramentos_-_inicia%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_an%C3%A1lise_de_imagens_Revista_Linguagem_and_Ensino_. Acesso: 14 jun. 2019.

NORTON, B. **Identidade social, investimento e aprendizagem de línguas**. *Tesol Quarterly*. Ontario Institute for Studies in Education, v. 29, n. 1, 1995.

_____. **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**. 2nd ed. *Multilingual Matters*, 2013.

OLIVEIRA, B. M.; BARCELOS, A. M. F. Identidade e motivação de professores pré-serviço de inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, p. 128-154, 2012. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/24445/artigo.pdf?sequence=1>. Acesso: 2 set. 2019.

OLIVEIRA, B. M. Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2016. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/8218>. Acesso em: 03 set. 2019.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v.2, n.3. Alagoas, 2008.

OLIVEIRA, L. E.; OLIVEIRA, K. C. A institucionalização do ensino de francês no Brasil (1808 – 1837). **Revista HELB: História do ensino de línguas no Brasil**. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília. v. 8,

n. 1, 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: 02 maio 2019.

PAVLENKO, A.; NORTON, B. **Imagined communities, identity, and English language learning**. In: J. Cummins & C. Davison (eds.), *International handbook of English language teaching*. New York, 2007.

PELLIM, T. Negociando identidades: quando o aluno vira professor e o professor vira aluno. In: **Emoções, reflexões e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PIETRARÓIA, C. C. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 7-12, maio-ago. 2008. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf. Acesso: 01 set. 2018.

PIETRARÓIA, C. M. C.; DELLATORRE, S. K. W. O ensino do francês no Brasil. **Revista Odisseia**, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, n. 09, p. 97-124, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10971>. Acesso: 02 maio 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; RAMOS, S. M. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Language and Culture**, v. 30, n. 2. Universidade Estadual de Maringá, 2008.

RAMOS, F. S. **Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa: a relação entre crenças e o uso de estratégias**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2011. Disponível em: <http://locus.ufv.br/handle/123456789/4839>. Acesso em: 03 set. 2019.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORIRI, I. (Org). **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

RIBEIRO, D.C. **Estados afetivos de professoras de língua inglesa em formação inicial**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2012. Disponível em: <http://locus.ufv.br/handle/123456789/4854>. Acesso em: 03 set. 2019.

RIBEIRO, P. R. C.; ÁVILA, D. A. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias...A narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, G. R.; HENNING, P. C. (org). **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. Disponível em:

<http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1591/1/Pesquisas-em-educacao-experimentando-outros-modos-investigativos.pdf>111. Acesso em: 22 out. 2018.

ROCHA, D. Da Linguística Aplicada à Didática das línguas - pela diversidade de pesquisas favoráveis ao trabalho com língua estrangeira. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 19, n. 1. Pelotas, 2016. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1414>. Acesso em: 4 out. 2018.

ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira**: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.8.2014.tde-08102014-183157. Acesso em: 03 set. 2019.

SACKLIN, J. M. **Identity and Investment in the Community ESL Classroom**. Dissertations and Theses. Portland State University, 2015.

SANTOS, I. G. **Os estereótipos culturais no ensino-aprendizagem do FLE**: teoria e prática. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI:10.11606/D.8.2012.tde-06032013-101627. Acesso em: 3 set. 2019.

SCHMIDT, C. Identidade professor e do aprendiz de língua alemã: um levantamento eletrônico de alguns estudos brasileiros. **Revista Expectativa**, v. 13, n. 13, 2014.

SILVA, J. B. M. **Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês**: a construção da identidade de professores em formação inicial. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2018. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/21228>. Acesso em: 3 set.2019.

SILVA, M. B. C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Revista Mal-Estar e Sociedade**, Universidade Estadual do Estado de Minas Gerais, n. 7. Barbacena, 2011. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/malestar/article/view/60/89>. Acesso em: 3 set.019.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A produção social da Identidade e da diferença. *In*: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, P. P.; RIBEIRO, G.; OLIVEIRA, A. M. P. Quem somos nós? Reivindicando um construto para as identidades docentes. **Revista Cadernos de Educação**, n. 54. Pelotas, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10017/6578>. Acesso em: 23 out. 2018.

SÓL, V. S. A. **Educação continuada e ensino de inglês**: trajetórias de professores e (des) construção identitária. v. 20. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SOUZA, A. F. de S. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil**: discurso, história e educação. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

SOUZA, E. L. de. **Texto autobiográfico de professores pré-serviço**: possíveis caminhos para a construção identitária do professor de francês. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Acesso em: 3 set. 2019.

TONELLI, J. B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês**: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI:10.11606/D.8.2017.tde-03042017-121101. Acesso em: 3 set. 2019.

URZÊDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. **Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica**. Calidoscópio, vol.10, n.2. DOI: 10.4013/cld.2012.102.09. Acesso em: 2 set.2018.

ZOLIN-VESZ, F.; VILHENA, F. B. K. Acuerdo Cerrado - (des) construindo o discurso utilitarista sobre a aprendizagem da língua espanhola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 52, v. 2. Campinas, 2013.

ZOLIN-VESZ, F. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 2, n. 53. Campinas, 2014.

WU, Hao-yu. Imagined Identities and Investment in L2 learning. **Taiwan Journal of TESOL**, v.14, 2017.

**APÊNDICE A - TABELA DETALHADA DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE
ENSINO DE MG**

IES-MG	EXAME DE PROFICIÊNCIA	PÚBLICO	CURSO DE LÍNGUA	CURSO DE FRANCÊS
CEFET-MG	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	SIM	SIM
IFMG	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	NÃO	NÃO
IFNMG	SIM	Interessados em participar do Programa de Intercâmbio Internacional da Graduação e em processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	SIM	NÃO
IFSudesteMG	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	SIM	NÃO
IFSuldeMinas	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	SIM	NÃO
IFTM	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	SIM	SIM
UEMG	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	NÃO	NÃO
UFJF	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	SIM	SIM
UFLA	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	NÃO	NÃO
UFMG	SIM	Interessados em participar do Programa de Intercâmbio Internacional da Graduação e em processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	SIM	SIM
UFOP	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	SIM	SIM
UFSJ	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	NÃO	NÃO
UFTM	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	NÃO	NÃO
		Interessados em participar dos		

UFU	SIM	processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	SIM	SIM
UFV	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	SIM	SIM
UFVJM	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	NÃO	NÃO
UNIFAL	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	NÃO	NÃO
UNIFEI	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	NÃO	NÃO
UNIMONTES	SIM	Interessados em participar dos processos seletivos para os cursos de Pós-Graduação da Universidade.	SIM	SIM

**APÊNDICE B - TABELA DETALHADA DAS INSTITUIÇÕES QUE POSSUEM O
FRANCÊS EM SUAS MATRIZES CURRICULARES**

Instituições de Ensino Superior de MG (Universidades federais e estaduais)	OFERTA DE DISCIPLINA DE LÍNGUA FRANCESA	HABILITAÇÃO ÚNICA DE FRANCÊS	HABILITAÇÃO DUPLA PORTUGUÊS-FRANCÊS
CEFETMG	NÃO	NÃO	NÃO
IFMG	NÃO	NÃO	NÃO
IFNMG	NÃO	NÃO	NÃO
IFSudesteMG	NÃO	NÃO	NÃO
IFSuldeMinas	NÃO	NÃO	NÃO
IFTM	NÃO	NÃO	NAO
UEMG	NÃO	NÃO	NÃO
UFJF	SIM	SIM	NÃO
UFLA	NÃO	NÃO	NAO
UFMG	SIM	SIM	NÃO
UFOP	SIM	NÃO	NÃO
UFSJ	NÃO	NÃO	NÃO
UFTM	NÃO	NÃO	NÃO
UFU	SIM	NÃO	SIM
UFV	SIM	NÃO	SIM
UFVJM	NÃO	NÃO	NÃO
UNIFAL	NÃO	NÃO	NÃO
UNIFEI	NÃO	NÃO	NÃO

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Investir, imaginar (-se) e identificar (-se): um estudo de caso de aprendizes de francês em um curso de extensão”**, a fim de investigar e relatar como os (as) alunos (as) de francês do Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF) constroem suas identidades e como estas caracterizam a sua prática como aprendizes no que se refere ao investimento promovido na língua em sala de aula. Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLET), sob a orientação da Prof^a Dr^a Hilda Simone Henriques Coelho.

Os objetivos específicos deste estudo são: 1) identificar o perfil dos (as) alunos (as) do CELIF; 2) compreender como os (as) alunos (as) do CELIF constroem suas identidades no contexto de sala de aula; 3) identificar como os (as) alunos (as) investem na aprendizagem da língua francesa e como esse investimento reflete na constituição de suas identidades, bem como no seu engajamento quanto à sua aprendizagem da língua, e 4) identificar o (s) motivo (s) que levaram os (as) alunos (as) a estudar francês, descrevendo quais comunidades imaginadas são almejadas pelos (as) alunos (as).

Este trabalho justifica-se por três motivos: 1) carência de pesquisas que discutam o ensino de francês língua estrangeira (FLE) dentro da área de estudos Linguística Aplicada, na qual este estudo está inscrito; 2) seu caráter original e pioneiro, visto que o CELIF não desenvolveu até o atual momento pesquisas no PPGLET concernentes ao ensino de FLE, e 3) referente ao meu interesse pessoal e profissional como professora de língua francesa, em aprofundar os motivos que levam aos estudantes a estudarem FLE, compreendendo a constituição de suas identidades. Para esta pesquisa adotaremos três instrumentos de coleta de dados: questionário perfil, narrativas (visual e escrita) de experiências de ensino e de aprendizagem de línguas e entrevistas semiestruturada gravada em áudio.

Ao aceitar participar desta pesquisa, a sua participação se dará, primeiramente, através de um questionário perfil, que será respondido fora do ambiente da sala de aula. Em um segundo momento, por meio de uma narrativa multimodal (escrita e visual), para que possamos conhecer algumas de suas experiências de aprendizagem de línguas anteriores e de francês, mais precisamente. Você receberá um roteiro para nortear sua narrativa, que deverá ser entregue em uma data a ser combinada. Em um terceiro momento, você será solicitado (a) a participar de uma entrevista, em um lugar de sua escolha, com duração de, no máximo, trinta minutos, que será gravada com o auxílio de um gravador de voz e transcrita posteriormente. Com o objetivo principal de preservar a sua imagem e resguardar a sua identidade, informo que as gravações de áudio a serem feitas durante a entrevista oral serão utilizadas apenas para este trabalho. No período da pesquisa, as gravações serão armazenadas em um banco de dados feito por mim, em meu computador pessoal, onde outras pessoas não terão acesso. Afirmo que os dados, em hipótese alguma, serão divulgados em sites da Internet de qualquer espécie ou em qualquer tipo de redes sociais. Além do mais, ao aceitar participar desta pesquisa, você irá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para preservar ainda mais sua identidade na hora da apresentação dos resultados e das publicações que, eventualmente, possam surgir de minha autoria.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em você sentir desconfortos e exposição pessoal e profissional no momento de responder ao questionário perfil, escrever as narrativas e ao participar da entrevista. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve seu ambiente de estudo. Porém, comprometo-me em tomar todas as medidas de segurança para que não tenha sua privacidade exposta em qualquer etapa desta pesquisa e, certifico que você poderá escolher o ambiente em que se sinta mais confortável e seguro (a) para participar das entrevistas.

Os possíveis benefícios de participar deste estudo incluem oportunidades para você refletir sobre as experiências vivenciadas no (s) curso (s) de língua, e sobre o seu processo de formação como aprendiz e falante de uma língua estrangeira, o que contribuirá para a constituição de sua identidade de falante na língua-alvo (neste caso, na língua francesa).

Para participar deste estudo você não terá nenhuma, nem receberá qualquer vantagem financeira. Entretanto, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você tem garantida plena liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação desta pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra lhe será fornecida. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____
 _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Investir, imaginar (-se) e identificar (-se): um estudo de caso de aprendizes de francês em um curso de extensão”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2018.

 Assinatura do (a) Participante

 Assinatura da Pesquisadora

Nome da pesquisadora responsável: Marcela de Azevedo Masala

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-graduação em Letras

Telefone: (031) 9 9412-1927 E-mail: marcelamasala@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492 E-mail: cep@ufv.br www.cep.ufv.br

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PERFIL



Universidade Federal de Viçosa
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Departamento de Letras
 Programa de Pós-Graduação em Letras

Questionário Perfil

Prezado (a) participante, por favor, responda honestamente as perguntas que seguem. Estou interessada em sua opinião sincera sobre as questões a seguir.

Projeto de pesquisa: INVESTIR, IMAGINAR (-SE) E IDENTIFICAR (-SE): UM ESTUDO DE CASO DE APRENDIZES DE FRANCÊS EM UM CURSO DE EXTENSÃO.

Pesquisadora: Marcela de Azevedo Masala.

1. Estudante: _____

2. Pseudônimo: _____

3. Idade: _____

4. Naturalidade: _____

5. Profissão:

() estudante da UFV se sim, curso: _____

() estudante fora da UFV local: _____

() técnico (a) administrativo

() professor (a)

() outro: _____

6. Há quanto tempo você estuda francês? Qual foi seu primeiro contato com essa língua?

7. Quais objetivos levaram ou levam você a estudar francês? (Exemplos: formação profissional e/ou pessoal; acesso a obras literárias ou técnicas no original; objetivos de viagem; outros)

8. Com relação à última pergunta (sobre seus objetivos), onde você se vê usando a língua francesa?

9. Você já esteve em algum país em que se fala francês? Se sim, qual (is) país (es)? Se não, pretende ir? Caso pretenda, para onde?

10. Você gostaria de aprender outra (s) língua (s) estrangeira (s)? Qual (is)? Por quê?

11. Além do francês, você já estudou ou estuda outra (s) língua (s) estrangeira (s)? Se sim, qual (is)? Por quanto tempo?

12. Você percebeu ou percebe alguma influência desta (s) língua (s) no seu aprendizado de francês? Se sim, em qual (is) momento (s)? E qual (is) tipo (s) de influência (s)?

13. Qual a sua opinião a respeito do seu domínio atual do francês? O que o (a) leva a acreditar nisso?

14. Você já pensou em desistir de aprender francês? Se sim, quando e por quê?

15. Você considera que o seu domínio do francês tem progredido? O que o (a) leva a acreditar nisso?

16. Em relação à sua progressão na aprendizagem de língua francesa: o que você faz para se sentir mais confiante e à vontade em estudar e se comunicar nessa língua?

17. Em quais atividades da sua vida cotidiana o francês está presente?

18. Você sente necessidade de usar palavras ou expressões do francês no seu cotidiano de língua materna? Se sim, em qual (is) situação (ões)? Se não, por qual (is) motivo (s)?

19. Você sente ou já sentiu alguma inibição ao falar francês? Se sim, com quem e em qual (is) situação (ões)? Se não, por qual (is) motivo (s)? Explique.

20. Que benefício (s) você sente ou recebe por falar ou estudar francês?

Obrigada por sua atenção e colaboração!

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA NARRATIVA ESCRITA



Universidade Federal de Viçosa
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras

Roteiro para narrativa escrita

Prezado (a) estudante,

Estes são os roteiros para guiar a produção da sua narrativa escrita e de sua narrativa visual.

Por favor, escreva um texto contando sua história de aprendizagem de língua francesa. Aponte fatos que você julga importantes durante o seu percurso como estudante da língua no Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF). Teça algumas considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua, ressaltando as contribuições para sua formação como aprendiz e falante de francês, bem como sugestões para a melhoria do curso. As perguntas a seguir podem ajudar você a construir a sua narrativa.

1. Onde você teve o primeiro contato com a língua francesa? Há quanto tempo e onde você estuda francês? Mencione os lugares e destaque as experiências positivas e aquelas que não foram tão boas enquanto estudante nesses lugares. Você pode relatar a respeito dos métodos e materiais utilizados, a estrutura física dos lugares e algum outro aspecto que acreditar ser pertinente para descrever suas experiências.
2. De onde veio a escolha em estudar francês? Qual (is) é (são) seu (s) objetivo (s) em estudar francês? Mencione também a motivação que o (a) levou a escolher o CELIF.
3. Qual (is) é (são) sua (s) estratégia (s) de aprendizagem para você sentir que está progredindo na língua? Você se sente à vontade em estudar e se comunicar em língua francesa? Você pode relatar a respeito dos investimentos promovidos durante sua aprendizagem de francês, seja dentro da sala de aula, seja em casa, em seus momentos de lazer.
4. O que você esperava encontrar nas aulas do CELIF? O que lhe surpreende e surpreendeu? Que experiências você acredita terem sido de maior importância para sua aprendizagem de francês? Que experiências você gostaria de ter tido para melhorar ainda mais a sua aprendizagem?
5. Que sugestões você daria aos (às) professores (as) que dão aula de francês no CELIF?

Roteiro para a narrativa visual

Em uma folha branca, sem pautas, tendo como pano de fundo suas experiências no CELIF, faça um desenho para expressar como você se sente nas aulas de francês neste semestre. Depois, escreva um parágrafo que explique o que você quis expressar em seu desenho.

Obrigada.