


Experiências e desafios: formação inicial e continuada de professores de francês em duas escolas de aplicação da Zona da Mata Mineira /

Expériences et défis: formation initiale et continue de professeurs de français dans deux écoles d'application de la Zona da Mata Mineira

Simone Maria Dantas-Longhi *

Professora Adjunta de Língua Francesa no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa ALTER-AGE/CNPQ.

 <https://orcid.org/0000-0002-3741-7622>

Rita de Cássia Gomes **

Professora Assistente de Língua Francesa no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Mestre e Doutoranda em Letras pela Universidade de São Paulo. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

 <http://orcid.org/0000-0002-1036-9106>

Recebido em: 20 out. 2020. **Aprovado** em: 25 out. 2020.

Como citar este artigo:

DANTAS-LONGHI, Simone Maria; GOMES, Rita de Cássia. Expériences et défis: formation initiale et continue de professeurs de français dans deux écoles d'application de la Zona da Mata Mineira. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, p. 68-90, nov. 2020.

*

 simone.dantas@ufv.br

**

 ritagomesusp@gmail.com

 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1970>

RÉSUMÉ

Au long de cet article nous présentons deux expériences de formation d'enseignants développées dans deux écoles d'application de la Zona da Mata Mineira: la première s'inscrit dans le cadre de la formation initiale et a été mise en place au Cap-COLUNI de l'Université Fédérale de Viçosa. La seconde constitue une méthodologie de formation continue, mise en oeuvre au CAJOAOXXIII de l'Université Fédérale de Juiz de Fora. Par la description de ces deux expériences de formation nous voulons mettre en évidence la nécessité d'établir un lien entre l'université et école publique et à la lumière des apports théorico-méthodologiques de la Clinique de l'Activité (CLOT, 2018; FAÏTA, 2007) et de l'Ergonomie de l'Activité (AMIGUES, 2004) nous proposerons une discussion sur les possibilités et les empêchements dans la concrétisation de projets de formation qui permettent aux professeurs de développer leur pratique par l'action. Ainsi, les expériences décrites dans cet article figurent comme une contribution pour la formation des enseignants et futurs enseignants qui ont participé à ces projets, contribuent également pour la diffusion de la langue française dans la Zona da Mata Mineira et à la recherche dans le domaine de la Didactique des Langues Étrangères.

MOTS-CLÉS: École d'application; français langue étrangère; travail enseignant; formation d'enseignants.

RESUMO

Ao longo deste artigo apresentaremos duas experiências de formação de professores, desenvolvidas em duas escolas de aplicação da Zona da Mata Mineira: a primeira se inscreve no quadro da formação inicial e foi implementada no Cap-COLUNI, da Universidade Federal de Viçosa. A segunda constitui uma metodologia de formação continuada, realizada no CAJOAOXXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pela descrição dessas duas experiências de formação, queremos colocar em evidência a necessidade do estabelecimento de uma relação entre a universidade e a escola pública. À luz dos aportes teórico-metodológicos da Clínica da Atividade (CLOT, 2018; FAÏTA, 2007) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004), propomos uma discussão sobre as possibilidades e os impedimentos na concretização de projetos de formação que permitem aos professores e licenciandos vivenciar o agir docente, fortalecendo os vínculos entre os saberes acadêmicos e a prática pedagógica. Dessa forma, as experiências descritas neste artigo figuram como uma contribuição para a divulgação da língua francesa na Zona da Mata Mineira e para a pesquisa no campo da Didática das Línguas Estrangeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Escola de aplicação; francês como língua estrangeira; trabalho do professor; formação de professores

1 Introdução

A abertura das instituições universitárias, outrora consideradas como “templos do saber e da cultura acadêmica”, para competências e experiências realizadas no exterior do contexto acadêmico não é uma novidade. Com efeito, a partir da segunda metade do século XX, diversos estudos reconheceram a importância das práticas profissionais enquanto forma particular de raciocínio para a qual os saberes explícitos transmitidos na formação inicial não são suficientes (BAUDOUIN et al, 2006, p. 60). Dessa forma, os cursos universitários, além dos saberes teóricos ou acadêmicos, passaram progressivamente a integrar o que alguns pesquisadores chamam “saberes de ação”, “saberes teóricos”, “saberes de experiência”, ou ainda “saberes implícitos” (BARBIER, 1996).

Essa visão da formação profissional se reproduz nos fundamentos das leis brasileiras que regulamentam os cursos de Letras (BRASIL, 2001), segundo as quais os cursos de Letras devem



ser espaços de cultura e expressão criativa, com currículos que integrem teoria e prática e uma estrutura que permita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão universitária a fim de tornar possível aos professores em formação o exercício da prática docente. Se considerarmos que o trabalho docente é marcado, entre outras características, pela presença de prescrições vagas, que veiculam exigências sem explicitar como realizar esse trabalho e que os aspectos mais cotidianos do trabalho docente ainda são pouco abordados na formação inicial (MACHADO; LOUSADA, 2013), as atividades de estágio prático e a formação continuada dos professores em exercício se configuram como dois eixos indispensáveis para o aperfeiçoamento e a profissionalização dos docentes e futuros professores.

Neste artigo, duas professoras de língua francesa da Universidade Federal de Viçosa (UFV) apresentam dois projetos de formação de professores de FLE realizados em duas escolas de aplicação da Zona da Mata Mineira. A primeira parte deste artigo é dedicada à descrição e à exposição de resultados de um projeto de extensão universitária elaborado e implementado por Dantas-Longhi no colégio de aplicação da Universidade Federal de Viçosa, o Cap-COLUNI. A segunda parte do artigo tem por finalidade apresentar os objetivos e as etapas de um projeto de formação continuada, realizado no Colégio de Aplicação João XXIII (CAJOAOXXIII), da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse projeto constituiu a seção metodológica de uma pesquisa de doutorado, em curso, conduzida por Gomes no Programa de Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo.

Por meio da descrição dessas duas experiências de formação, as autoras evidenciam a importância de promover um vínculo entre o meio acadêmico e o contexto da escola pública, no que tange à formação inicial, à formação continuada e às pesquisas desenvolvidas no campo da Didática do FLE, sobretudo aquelas ligadas à formação de professores. Ao mesmo tempo, as autoras apresentam algumas contribuições que os aportes teórico-metodológicos da Clínica da Atividade (CLOT, 2018; FAÏTA, 2007) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) podem trazer para a concretização de projetos de formação que permitem aos professores desenvolver sua prática pedagógica.

2 Uma concepção de trabalho de ensino

A concepção de trabalho educacional adotada neste artigo se baseia em conceitos desenvolvidos no campo da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade e sustenta que o ensino é um trabalho (MACHADO, 2004). Para esses campos de estudos, há uma distância natural e esperada entre o trabalho prescrito, o que é pedido ao trabalhador (GUÉRIN et al, 2001), e o trabalho efetivamente realizado pelos profissionais face às coerções de sua situação de trabalho. Ao mesmo tempo, esse trabalho é também marcado pelas ações realizadas e não realizadas (CLOT, 2018). De acordo com Clot (2018)¹:

se o trabalho real não estiver em conformidade com o trabalho prescrito é porque a mulher ou o homem não são apenas produtores, mas atores engajados em vários mundos e diversos tempos vividos simultaneamente, mundos e tempos que eles procuram tornar compatíveis entre si (...). Graças à atividade de regulação conduzida pelos trabalhadores, a tarefa efetiva nunca é a tarefa prescrita (...) (CLOT, 2018, p. 56)

Além disso, segundo o autor, a atividade realizada por um trabalhador é marcada pelas atividades que ele não pôde realizar e "(...) a ação abandonada não cessa de agir. Ela deu seu sentido à ação vitoriosa"² (CLOT, 2018, p.25). Essa perspectiva psicológica do trabalho permite compreender a ação profissional de modo mais aprofundado e também considerar a subjetividade dos trabalhadores.

Quanto à ação pedagógica, a perspectiva ergonômica nos revela que o trabalho do professor é constituído por uma parte importante de ações que não se concretizam em sala de aula. Assim, Machado (2007, p. 93) define o trabalho docente como uma atividade que mobiliza os professores integralmente, em situações que ultrapassam o contexto específico da sala de aula e que incluem a planificação, as correções, a avaliação, entre outras, com o objetivo de criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos disciplinares e para o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos.

Esses diferentes atores e fatores que participam da atividade do professor, como salienta Machado (2007), são elementos que integram sua atividade e destinatários de seu trabalho, uma vez que a atividade pedagógica é direcionada (AMIGUES, 2004), ao mesmo tempo, aos alunos,

¹ No original: si le travail réel n'est pas conforme au travail prescrit c'est que la femme ou l'homme ne sont pas seulement des producteurs mais des acteurs engagés dans plusieurs temps vécus à la fois, monde et temps qu'ils cherchent à rendre compatibles entre eux (...). Grâce à l'activité de régulation conduite par les travailleurs, la tâche effective n'est jamais la tâche prescrite (...)

² No original: l'action abandonnée ne cesse pas d'agir. Elle a même donné son sens à l'action victorieuse.

ao próprio professor, aos pais, à escola, e é definida por esses atores e fatores presentes e ausentes na cena pedagógica.

Dessa forma, para realizar seu trabalho, o professor mobiliza cognitivamente a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, bem como todas as relações que estabelece com os elementos que constituem sua atividade de ensino. Além disso, ele regula seu trabalho e o trabalho dos aprendizes (SOUZA-E-SILVA, 2004) e, por meio de instrumentos materiais e simbólicos, ele reinterpreta as prescrições em função de suas capacidades e das demandas de sua situação de trabalho (MACHADO; LOUSADA, 2013). Por esse motivo, segundo Machado e Lousada (2013), o trabalho docente pode também ser muito criativo.

A partir desses pressupostos teóricos, os dois projetos de formação apresentados neste artigo contemplaram a subjetividade do trabalho docente e deram aos participantes a possibilidade de desenvolver sua prática pedagógica.

Na análise e na descrição da primeira experiência de formação, focalizaremos o trabalho de concepção de um projeto de ensino da língua francesa no Ensino Médio, a elaboração do material didático para esse curso e os impedimentos encontrados pelas monitoras face às limitações presentes no ensino do francês no contexto escolar.

Quanto à segunda experiência de formação descrita neste artigo, exporemos as contribuições de uma metodologia de formação em três etapas (concepção, implementação e avaliação do trabalho), centrada especificamente na elaboração e na aplicação de atividades de PO para públicos iniciantes, para a prática pedagógica de uma professora experiente.

3 Duas experiências de formação

A primeira experiência relatada neste artigo diz respeito a um projeto de extensão universitária desenvolvido na Universidade Federal de Viçosa, no contexto da formação inicial, com o objetivo de promover a integração da língua francesa no Cap-COLUNI e, ao mesmo tempo, favorecer o aperfeiçoamento pedagógico dos futuros professores de FLE³. Ao longo do projeto, as monitoras tiveram a oportunidade de ministrar cursos no contexto específico da escola pública e

³ Coordenado por Dantas-Longhi.

também de elaborar os recursos pedagógicos usados no curso, sob a coordenação de uma professora da universidade.

A segunda experiência de formação apresentada refere-se a um projeto de formação continuada, que constituiu a metodologia de uma pesquisa de doutorado⁴, cujo contexto de realização foi o Colégio de Aplicação João XXIII (doravante CAJOAOXXIII) da Universidade Federal de Juiz de Fora. A formação foi composta por três etapas (concepção, implementação e avaliação do trabalho), ao longo das quais a professora-participante pôde refletir pela prática e sobre a prática pedagógica, em um percurso de formação marcado pela ação-reflexão.

Assim, pela descrição desses dois projetos, apresentamos duas propostas de formação que respeitam a subjetividade do trabalho de ensino, o primeiro com futuros professores, na formação inicial, e o segundo com uma professora de FLE experiente, na formação continuada. Além disso, os dois relatos de experiência apresentados fornecem elementos para a compreensão do ensino da língua francesa na Zona da Mata Mineira e podem contribuir com a elaboração de estratégias de divulgação da língua francesa e de formação de professores nessa região brasileira.

3.1 A criação de um projeto de ensino do francês no Cap-COLUNI⁵

O projeto *Francês no COLUNI* foi concebido com o objetivo de responder a duas necessidades principais: por um lado, proporcionar aos estudantes de graduação em Letras-Francês uma experiência de estágio profissional em contexto escolar; por outro lado, acelerar a formação em língua francesa de futuros estudantes universitários (os alunos do Cap-COLUNI), oferecendo-lhes a possibilidade de fazerem um curso elementar de língua francesa durante o Ensino Médio.

Segundo a lei brasileira de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL/MEC, 1996), a formação dos profissionais da educação deve contemplar uma

sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL/MEC, 1996, art. 61, incluído pela lei nº 12.014, de 2009).

⁴ Realizada por Gomes, no Programa Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA) do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a orientação da professora Heloísa Brito de Albuquerque Costa.

⁵ Projeto criado por Dantas-Longhi.

Tanto nos cursos de pedagogia, para a formação dos professores da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 1, quanto nos cursos de Licenciatura, para a formação de professores do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, o estágio supervisionado é uma condição para a obtenção dos diplomas e pressupõe a integração entre a formação teórica oferecida nos cursos universitários e as atividades de observação e prática acompanhada em campo. No caso da formação em Letras-Francês, devido à escassa presença do francês no contexto escolar, o estágio supervisionado frequentemente é realizado em cursos de extensão universitária.

Com efeito, a lei brasileira não aborda o ensino de língua francesa no currículo da educação básica. Entretanto, o francês é ensinado em algumas escolas privadas e públicas, por razões históricas ou de acordo com necessidades regionais específicas, assim como em alguns colégios de aplicação. Na região da Zona da Mata Mineira, que recobre uma superfície de cerca de 35.000 km³, o Colégio de Aplicação João XXIII (CAJOAOXXIII)⁶ é o único estabelecimento escolar que oferece o francês regularmente como curso previsto na matriz curricular do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio. Se a língua francesa é pouco presente no ensino escolar da maioria dos estados brasileiros, como é o caso da região da Zona da Mata de Minas Gerais, a publicação da Base Nacional Curricular, em 2018, que restringe o currículo das línguas estrangeiras modernas ao ensino da língua inglesa, pode ser vista como uma ameaça à presença da língua francesa nos estabelecimentos em que ela ainda é ensinada.

Devido à ausência do ensino do francês na educação básica de Viçosa, e apesar dos 44 anos de existência do curso de licenciatura em Letras Português-Francês na UFV, antes da criação do projeto Francês no COLUNI, os estágios supervisionados em ensino do francês eram feitos em cursos de extensão universitária oferecidos a um público adulto, o que provocava uma disparidade entre a formação prática dos estudantes de Licenciatura em Letras-Francês e os estudantes de outros cursos de Licenciatura. No entanto, segundo o regulamento do estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013), o estágio supervisionado em língua francesa deveria ser realizado em contexto escolar. De acordo com o regulamento da UFV, os estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura têm por objetivo, entre outros, de “propiciar ao estagiário o conhecimento das condições concretas nas quais se realiza a prática educativa na educação básica” e de

⁶ Na próxima seção deste artigo, abordaremos um projeto de formação continuada implementado no CAJOAOXXIII.

“construir espaços de reflexão sobre os fundamentos e os pressupostos teóricos estudados nos cursos de licenciatura e sua relação com a realidade do cotidiano escolar, para que o estagiário assumira uma postura crítica aliada à competência técnica e ao compromisso político de seu papel transformador na sociedade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013).

A fim de superar esse problema, em 2018, um projeto de curso de língua francesa foi apresentado à Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da UFV. Esse projeto seria oferecido como atividade extracurricular aos estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (Cap-COLUNI). Além da criação de um contexto para a realização do estágio supervisionado em língua francesa, esse projeto poderia responder a uma necessidade de formação em língua francesa já identificada pela UFV: acelerar a formação linguística dos futuros estudantes universitários⁷ e estimular ações de internacionalização.

Como se tratava de um curso regular oferecido entre as diversas atividades extracurriculares do Cap-COLUNI, uma das condições era a seleção de um estagiário que já tivesse obtido a graduação em Letras-Francês. No primeiro semestre, a PRE forneceu recursos financeiros para a contratação de um monitor 2, estudante de mestrado da instituição, para lecionar nos cursos. No segundo semestre, o projeto obteve uma segunda bolsa, atribuída a um estudante que completava sua segunda habilitação e que já possuía um diploma de Letras-Francês. Como contrapartida à participação no projeto, o Cap-COLUNI designou uma professora do quadro permanente da instituição para supervisionar o trabalho dos monitores e forneceu-lhes um espaço de trabalho, instalações para a realização das aulas e o acesso à plataforma virtual do colégio. A escola também se comprometeu a fornecer aos alunos do curso de francês um certificado de participação no curso, que seria integrado a seus históricos escolares.

3.1.1 A composição dos instrumentos de ensino

Considerando que o Cap-COLUNI é uma escola pública, o material do curso deveria ser fornecido gratuitamente aos estudantes do colégio. Para a preparação dos *dossiers de classe*, constituímos uma equipe de trabalho com a participação de cinco estudantes de Licenciatura e uma estudante de Mestrado em Letras. A equipe do projeto privilegiou, por um lado, a seleção de

⁷ Fundado em 1965, o Cap-COLUNI é considerado um dos melhores colégios de Ensino Médio brasileiros, tendo obtido diversas vezes a primeira colocação entre as escolas públicas brasileiras no Exame Nacional do Ensino Médio.

recursos didáticos disponíveis em sites como TV5 Monde⁸ ou RFI⁹ e, por outro lado, unidades didáticas e sequências didáticas elaboradas pela equipe pedagógica do projeto. Assim, a abordagem adotada foi heterogênea e integrava, a cada unidade, ao menos um gênero textual apresentado a partir de textos escritos e orais autênticos, exercícios lexicais e gramaticais apresentados geralmente sob a forma de jogos e atividades lúdicas, tarefas a serem realizadas pelos aprendizes e atividades avaliativas. Para a composição das sequências didáticas, a equipe baseou-se nos fundamentos do Interacionismo Socio-Discursivo (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; BRONCKART, 1999/2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004/2013), bem como em trabalhos elaborados segundo esse quadro teórico e metodológico para o ensino do francês como língua estrangeira (GUIMARÃES-SANTOS, 2012; MELÃO, 2014; ROCHA, 2014; FAZION, 2017; SUMIYA, 2016). No primeiro semestre, a equipe elaborou um módulo piloto, contendo duas unidades de 15 horas, a serem ministradas no segundo semestre de 2018:

Tabela 1: Programa do módulo 1.

Módulo 1 : Qui suis-je ?						
Unidade 1						
Conteúdos socioculturais	Objetivos pragmáticos	Objetivos discursivos	Conteúdos gramaticais	Conteúdos lexicais	Gêneros textuais	Tarefas
- As saudações - O uso de <i>tu</i> e <i>vous</i> - Pluralidade linguística e cultural na Europa	- Identificar uma língua estrangeira - Cumprimentar - Apresentar-se	- Apresentar-se em contexto formal e informal	- Os pronomes pessoais e tônicos - Os verbos <i>s'appeler</i> , <i>être</i> e <i>avoir</i> no presente do indicativo - O gênero dos nomes de países.	- As línguas, os nomes de países e os gentílicos - As saudações - As profissões	- A apresentação pessoal na escola	- Apresentar-se em sala de aula
Unidade 2						
Conteúdos socioculturais	Objetivos pragmáticos	Objetivos discursivos	Conteúdos gramaticais	Conteúdos lexicais	Gêneros textuais	Tarefas
- A Francofonia	- Comunicar-se em sala de aula - informar-se sobre a identidade de alguém; - Perguntar e dar informações pessoais	- Preencher uma agenda de endereços - Preencher uma ficha de inscrição - Assistir um <i>reality show</i> musical	- Os adjetivos interrogativos <i>quel</i> , <i>quelle</i> , <i>quels</i> , <i>quelles</i> - Os gêneros dos adjetivos de nacionalidade - A negação <i>ne... pas</i>	- O gentílico - As fórmulas de polidez - Os elementos da identidade	- A agenda de endereços - A ficha de inscrição - A apresentação pessoal em um <i>reality show</i> musical	- Criar a agenda de endereços da turma - Apresentar um talento

Fonte: Elaborado por Dantas-Longhi.

⁸ apprendre.tv5monde.com

⁹ savoirs.rfi.fr/br/apprendre-enseigner

Durante o trabalho de elaboração do material de aula, a equipe de voluntários do projeto foi orientada a observar não apenas os conteúdos disciplinares a ser ensinados, mas também a integração desses conteúdos ao espaço escolar, considerando os aprendizes não apenas como atores sociais que realizam tarefas, como os define o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), mas também como um grupo de jovens desafiado pelo professor a « pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença » (FREIRE, 2000, p. 44). Assim, a elaboração do material de aula considerou um ideal de formação cidadã dos aprendizes, sua idade e as práticas sociais que lhes interessam, os conteúdos ensinados nas outras disciplinas escolares e seus conhecimentos prévios.

Durante a pilotagem do primeiro módulo, a equipe se dedicou à elaboração da unidade 1 do módulo 2. A segunda unidade do módulo 2 foi elaborada por uma das estudantes voluntárias do projeto, no contexto de seu trabalho de conclusão de curso¹⁰ (CAMARGO, 2018):

Tabela 2: Programa do módulo 2

Módulo 2: <i>Dis-moi qui tu es!</i>						
Unidade 1						
Conteúdos socioculturais	Objetivos pragmáticos	Objetivos discursivos	Conteúdos gramaticais	Conteúdos lexicais	Gêneros textuais	Tarefas
- As relações familiares - Compreender as definições de famílias (nuclear, monoparental, recomposta, homoparental, etc).	- Falar de sua família - Caracterizar uma pessoa - Identificar as relações de parentesco	- Ler uma árvore genealógica - Apresentar sua árvore genealógica	- Os adjetivos possessivos - O gênero e o número dos adjetivos qualificativos - Os verbos para expressar os gostos e as preferências	- As relações de parentesco - Os adjetivos para caracterizar fisicamente - O vocabulário dos lazeres	- O verbete de enciclopédia - A árvore genealógica	- Ciar sua árvore genealógica
Unidade 2						
Conteúdos socioculturais	Objetivos pragmáticos	Objetivos discursivos	Conteúdos gramaticais	Conteúdos lexicais	Gêneros textuais	Tarefas
- O tandem e a ajuda mútua - O turismo e as férias	- Apresentar-se - Descrever uma cidade - Falar de suas paixões	- Ler um blog sobre o turismo - Apresentar uma cidade - Ler e escrever um perfil	- O gênero dos adjetivos qualificativos - Os verbos para se descrever e descrever um lugar no presente do indicativo	- Os adjetivos para caracterizar uma pessoa psicologicamente - Os adjetivos para caracterizar uma cidade - O vocabulário do lazer - As expressões de polidez	- O perfil em um aplicativo de tandem linguístico - O perfil em um site de locação temporária de apartamentos	- Criar um perfil em uma rede social - Escolher um destino para as férias

¹⁰ Segundo o projeto político-pedagógico do curso de Letras-Francês da UFV, para a obtenção do diploma, os estudantes devem conceber e realizar, no último ano de graduação, um projeto de pesquisa, ensino ou extensão universitária (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013).

Fonte: Elaborado por Dantas-Longhi.

Durante o trabalho de elaboração do material a ser usado durante o curso, os estudantes membros da equipe do projeto puderam viver a experiência de ser, de certo modo, prescritores do trabalho docente, na concepção de um material a ser usado em sala de aula enquanto instrumento prefigurador e organizador da atividade dos monitores e de seus aprendizes. Nas reuniões de preparação, eles estudaram textos teóricos sobre metodologias de ensino de línguas e revisaram suas próprias experiências enquanto aprendizes da língua francesa. Sua implicação voluntária no projeto representava, para eles, uma oportunidade de ampliar seu contato com a língua francesa, enquanto aperfeiçoavam saberes práticos próprios do *métier* de professor de francês como língua estrangeira. Além disso, a realização de uma monografia de conclusão de curso nesse contexto evidencia uma outra contribuição do projeto de implementação do francês no Cap-COLUNI: despertar o interesse dos monitores (estudantes em Letras Português-Francês) pela realização de pesquisas sobre seu próprio trabalho como professores de francês como língua estrangeira.

3.1.2 O trabalho realizado e seus impedimentos

Conforme nos demonstram as pesquisas em ergonomia, há sempre uma distância entre trabalho prescrito e trabalho realizado, assim como o trabalho planejado em geral não é capaz de antecipar as condições das situações concretas de realização do trabalho docente (AMIGUES, 2004). Por um lado, durante a pilotagem das primeiras aulas do projeto, nós constatamos uma boa recepção da monitora por parte dos professores e da coordenação do colégio, que a integraram às atividades regulares da escola e incentivaram os alunos a se inscrever no curso de francês. Por outro lado, observamos que alguns aspectos da organização do trabalho escolar desencadearam alguns impedimentos (LOUSADA, 2014) à atividade da monitora-professora de francês.

Uma das dificuldades encontradas pela monitora diz respeito à regularidade das aulas e à integração das atividades do projeto no calendário do Cap-COLUNI. No primeiro semestre do curso, as aulas eram ministradas no contraturno das aulas regulares do colégio. Assim, os estudantes inscritos no colégio de manhã, faziam o curso de francês à tarde e vice-versa. Os horários reservados ao francês, em princípio, eram horários livres e autorizados pela coordenação do colégio. Entretanto, ao longo do semestre, as aulas de francês foram anuladas diversas vezes,



devido a projetos, eventos, preparações para testes e avaliações, entre outras atividades organizadas pelos professores do colégio. Durante o semestre, das 30 horas previstas para o curso, apenas 17 horas foram efetivamente dadas, o que pode explicar a alta taxa de evasão do curso, apesar da boa avaliação feita pelos alunos inscritos. A monitora também relatou como dificuldade a sobrecarga de trabalho, uma vez que ela ministrou aulas para 6 turmas de estudantes enquanto realizava seu projeto de mestrado.

As dificuldades encontradas durante a pilotagem do primeiro módulo do curso nos conduziram a uma reestruturação dos horários das aulas e do calendário das monitoras do projeto. Depois de uma interrupção no curso, devido a restrições orçamentárias, o projeto foi retomado em 2020, com o apoio da Embaixada da França.

Apesar dos impedimentos e do lugar ainda instável ocupado pelo francês no colégio de aplicação da UFV, podemos afirmar que o projeto Francês no COLUNI está alcançando os objetivos visados. Além da formação linguística dos alunos do Cap-COLUNI, o projeto serviu como espaço de formação para os estudantes de Licenciatura e para as monitoras ministrantes do curso. Em uma articulação entre ensino, extensão universitária e pesquisa, o projeto tornou-se campo de realização de estágios supervisionados em ensino do francês, objeto de pesquisa de dois trabalhos de conclusão de curso (CAMARGO, 2018, CARVALHO, em realização) e, segundo as monitoras ministrantes do curso¹¹, um espaço de desenvolvimento profissional e pessoal que permitiu-lhes ressignificar sua identidade como professoras de francês.

3.2 O projeto de formação continuada realizado no CAJOAOXIII¹²

Nesta seção apresentamos uma experiência de formação continuada colocada em prática no Colégio de Aplicação João XXIII (CAJOAOXIII) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo do projeto foi compreender quais contribuições poderia oferecer uma metodologia de pesquisa e formação em três etapas - **concepção x implementação x avaliação do trabalho** - para a prática pedagógica de uma professora de FLE, no que tange especificamente à elaboração

¹¹ Segundo comentários críticos feitos pelas monitoras em uma comunicação oral apresentada no congresso InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (DANTAS-LONGHI; MASALA; CAMARGO, 2018).

¹² Elaborado e concretizado por Gomes em sua metodologia de pesquisa de doutorado, a qual encontra-se em curso no Programa Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA), do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Heloísa Brito de Albuquerque Costa.

e implementação de atividades de produção oral (PO) em grupos de aprendizes iniciantes visando a favorecer a interação entre pares.

Conforme mencionamos anteriormente, no CAJOAOXXIII, a língua francesa está presente no currículo escolar desde o início do Ensino Fundamental, onde é oferecida de maneira obrigatória. No Ensino Médio os alunos devem fazer a opção entre o francês e o espanhol para complementar seus estudos em língua estrangeira (o inglês continua sendo obrigatório). Por conseguinte, caso o aluno faça a opção pela língua francesa terá aproximadamente oito anos de contato com o idioma. Assim sendo, a partir da constatação da presença privilegiada do francês nesta escola, apresentamos nosso projeto à direção do colégio para verificar o interesse dos professores que ali atuam em participar de uma metodologia de pesquisa e formação que lhes possibilitaria discutir aspectos teóricos e práticos relativos à expressão oral em nível inicial de FLE.

Isto posto, a docente participante do projeto é professora de língua francesa no CAJOAOXXIII e em nosso primeiro contato presencial, durante uma entrevista semiestruturada, a docente apresentou os impedimentos encontrados para favorecer a PO em seu contexto de atuação e os motivos pelos quais se interessou em participar da formação continuada. São eles: (1) a dificuldade em fazer com que seus alunos falem em francês, (2) a duração das aulas, (3) a falta de interesse dos aprendizes em realizar atividades de PO, (4) a disposição das salas e (5) a necessidade de participar de uma formação continuada, a qual não poderia ser satisfeita dada a dificuldade de ausentar-se do colégio e repor as aulas no contraturno. Dessa forma, o projeto por nós apresentado correspondia às necessidades profissionais dessa professora, o que tornou possível a realização da formação.

3.2.1 As etapas do projeto de formação continuada

A concepção do trabalho: o curso teórico-prático

A primeira etapa da formação, compreendida pelo curso teórico-prático, foi idealizada para constituir o espaço no qual a docente-participante realizaria a preparação do trabalho. Foram sete encontros presenciais, realizados entre os meses de junho e setembro de 2018, e nosso intuito foi estabelecer um diálogo constante entre teoria e prática. Por essa razão, reservamos o primeiro momento de cada encontro à discussão de textos relacionados à interação em sala de aula, aliando a esse aprofundamento teórico a apresentação de atividades-modelo, as quais

configuraram uma proposta de transposição das orientações teóricas estudadas para o trabalho prático da professora. A segunda metade dos encontros de formação foi destinada à criação, pela docente-participante, de atividades de PO para seus aprendizes, considerando as necessidades de seu público e as particularidades de seu contexto de trabalho. No Ensino Fundamental os professores de francês do CAJOAOXXIII adotam um livro didático, mas o mesmo não acontece no Ensino Médio, onde cada professor deve selecionar os recursos didáticos e os materiais paradidáticos a serem disponibilizados aos alunos. Como a docente participante da metodologia de pesquisa e formação que descrevemos no presente artigo atua, sobretudo, com as turmas do Ensino Médio, a possibilidade de poder elaborar atividades de PO para seus alunos foi um fator que reforçou suas motivações em participar da formação continuada, tendo em vista essa peculiaridade relacionada a seu contexto de atuação.

O quadro abaixo apresenta de maneira sintética o programa do curso teórico-prático; os temas e as atividades-modelo trabalhados em cada encontro de formação:

Quadro 3: Programa do curso teórico-prático.

Temas	Modalidades de trabalho e atividades-modelo
31.07.2018 A interação em sala de aula: Cicurel (2011), Kramsch (1984).	Interação com todo o grupo. Atividades-modelo: Procurar uma pessoa que tenha a mesma nacionalidade. Realizar uma inscrição por telefone. Procurar alguém que faça as atividades descritas na ficha. Fazer uma enquete.
07.08.2018 O trabalho em grupo: Schiffler (1991), Kramsch (1984), Weber (2013).	Interação entre dois ou três aprendizes. Atividades-modelo: Os objetos da sala de aula (à tour de rôles). Completar o mapa com os lugares que faltam (à tour de rôles).
21.08.2018 As atividades didáticas: Pendanx (1998), Cicurel (2002), Weber (2013).	Interação em pequenos grupos (competição). Atividades-modelo: Falar de uma família famosa a partir do ponto de vista de um dos membros para que o outro grupo descubra qual é a família e quem a descreve. Apresentar uma pessoa famosa para que o outro grupo adivinhe de quem se fala (dar características físicas, dizer a profissão, a idade, etc.).
28.08.2018 Interação e apropriação de uma LE: Kerbrat-Orecchioni (1990), Bange (1996), Weber (2013), Pekarek-Doeheler (2000), Vasseur (2005).	Interações diante do grupo, entre pares ou trios (jogos de papéis). Atividades-modelo: Apresentar alguém. Escolher um locatário. Reservar um quarto de hotel.
04.09.2018	Retomada das três modalidades de trabalho apresentadas. Atividades-modelo:

<p>O que diz o CECRL sobre a interação em sala de aula? Cadre Européen Commun de Référence pour les langues- p. 15 a 20.</p>	<p>Bingo sobre as atividades cotidianas (com o grupo todo). Completar a ficha sobre as pessoas famosas (à tour de rôles). Pedir informações sobre um itinerário (jogos de papéis).</p>
<p>11.09.2018</p> <p>Refletir sobre o trabalho de ensinar (Amigues, 2004).</p>	<p>Interação em duplas ou pequenos grupos. Conhecimento lexical ou gramatical como restrição.</p> <p>Fazer hipóteses sobre a continuação de uma história (a partir de um vídeo ou texto) e apresentá-la para o grupo (no presente, no passado, no futuro, etc.). Completar a letra da música. Dar a definição da palavra procurada pelo colega utilizando pronomes relativos, sinônimos, antônimos, etc., para que cada um possa completar sua ficha.</p>
<p>19.09.2018</p> <p>Discussão sobre a etapa seguinte: a implementação, pela docente, das atividades de PO elaboradas ao longo do curso teórico-prático.</p>	<p>A docente-participante selecionou três atividades de PO, dentre aquelas que havia elaborado, para trabalhar com seus grupos do Ensino Médio.</p>

Fonte: Elaborado por Gomes.

A implementação do trabalho: a aplicação das atividades de PO

A implementação do trabalho elaborado foi precedida por uma fase de planejamento ao longo da qual pudemos discutir com a docente-participante acerca dos planos de aula e de aspectos mais práticos relativos à concretização desta etapa da formação. Realizamos sete encontros virtuais, via *Skype*, entre os meses de setembro e dezembro de 2018. Como a implementação consistiu na aplicação das atividades de PO pela professora e no registro em vídeo das aulas ministradas, caso ela tivesse dúvidas, quisesse pedir ajuda ou sugestões, as reuniões virtuais possibilitariam essa troca. Dessa forma, o objetivo com esses encontros via *Skype* foi o de colocar em evidência o caráter colaborativo da formação, para que a professora não se sentisse avaliada, mas sim acompanhada ao longo do percurso formativo.

Alguns resultados: da concepção à implementação dos instrumentos de trabalho

As atividades de PO criadas pela professora na etapa de concepção constituíram seus instrumentos de trabalho na etapa de implementação. Ela selecionou três modalidades de interação distintas a serem realizadas em três turmas do Ensino Médio.



Para o grupo do primeiro ano foi escolhida uma atividade de PO que solicitava aos aprendizes a realização de uma enquete. Na época, o conteúdo gramatical que a docente estava trabalhando com essa turma era o *passé-composé*. Assim sendo, unindo conteúdo gramatical e cultural, a professora elaborou uma atividade de PO cujo objetivo era levar seus aprendizes a falar acerca dos hábitos dos jovens (no caso o grupo do primeiro ano) durante as férias; aquilo que fazem quando não estão estudando. A realização desta atividade de PO durou três aulas. Em um primeiro momento, a professora dividiu a classe em cinco grupos e cada um recebeu um tema (alimentação, atividade esportiva, atividade cultural, leitura, filmes e séries): na primeira aula os aprendizes elaboraram as perguntas da enquete, em pequenos grupos; na segunda aula eles realizaram a interação registrando os diálogos no celular e a terceira aula foi destinada à compilação dos resultados, nos pequenos grupos, e, posteriormente, à apresentação desses resultados em um grande círculo.

Com o grupo do segundo ano a professora trabalhou uma sequência didática sobre o tema « pontos turísticos e monumentos parisienses », a qual teve uma duração de três aulas. Na primeira aula a docente fez uma apresentação dos pontos turísticos seguida de um *Quizz*. Na segunda aula ela propôs uma atividade de PO do tipo informação a completar, a qual foi realizada em duplas: os aprendizes receberam fichas distintas e precisaram fazer perguntas ao colega para descobrir o nome do monumento ou ponto turístico e, em um segundo momento, sortearam o nome de um determinado lugar para elaborar definições a respeito dele, a fim de que os demais colegas descobrissem qual era o lugar descrito. A terceira aula foi destinada à continuação da dinâmica de adivinhações, mas desta vez os aprendizes poderiam escolher o lugar a respeito do qual gostariam de fazer a descrição. Após essa interação a professora propôs uma discussão no grande círculo privilegiando os interesses dos aprendizes (quais lugares eles gostariam de conhecer, em qual lugar gostariam de fazer um piquenique, de onde é possível ter uma melhor vista de Paris, etc.). Para finalizar, os aprendizes escutaram a música *Paris sera toujours Paris* sem o título; eles acompanharam a letra e, em duplas, deveriam propor um título para a canção. No final, eles escolheram o melhor título criado.

A atividade de PO realizada com a turma do terceiro ano foi do tipo *jogos de papéis* e o tema trabalhado foi alimentação. A professora elaborou dez situações distintas¹³ para que os

¹³ Durante o curso teórico-prático propusemos uma maneira diferente de trabalhar os *jogos de papéis*, em relação ao que se encontra nos manuais de FLE nos quais, normalmente, há apenas um *script* a ser realizado por todos os aprendizes, o que torna a interação monótona para aqueles que a realizam e não desperta o interesse daqueles que

aprendizes realizassem a interação em duplas e a dinâmica foi a seguinte: ela colocou em uma sacola vinte fichas correspondentes às dez situações diferentes, as quais estavam enumeradas. Havia, dessa forma, duas fichas número 1, duas fichas número 2, número 3, etc. Cada aprendiz deveria retirar uma ficha da sacola e ler as informações que constavam no papel para compreender as características da situação bem como aquelas de seu personagem. Em seguida, a professora, diante do grupo, enunciava um determinado número e os dois aprendizes em cujas fichas estava contido o número chamado deveriam ir diante do grupo e realizar a interação, sem preparação prévia. Após cada apresentação a professora fazia perguntas ao grupo a respeito da interação que a dupla havia realizado: *o cliente ficou satisfeito, quanto ele pagou, qual prato ele pediu?*. Etc.

As aulas que acabamos de descrever foram registradas em vídeo e constituíram o objeto de análise da terceira etapa do projeto de formação continuada: a avaliação do trabalho.

A avaliação do trabalho: o retorno sobre a ação

Para constituir a última etapa da metodologia de pesquisa e formação, recorreremos a um método de análise que permitiria à docente-participante efetuar reflexões acerca das ações realizadas na etapa de implementação: a autoconfrontação simples, desenvolvida no campo da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2007; CLOT, 2018 [1999]). Nosso objetivo com a etapa de avaliação foi conhecer a forma como a professora vivenciou as duas etapas precedentes (a concepção e a implementação), mas também, de maneira mais abrangente, ter acesso a aspectos mais profundos e não observáveis de seu agir professoral (CICUREL, 2011), incluindo aí as implicações do projeto de formação para sua prática pedagógica.

O desenvolvimento da etapa de avaliação se deu da seguinte maneira: em um primeiro momento a professora visualizou em autonomia o vídeo das aulas ministradas na etapa de implementação, destacando os trechos que chamaram sua atenção. A pesquisadora-formadora procedeu da mesma forma e selecionou no vídeo as passagens a respeito das quais gostaria de fazer perguntas à docente-participante. Em um segundo momento, na entrevista em

escutam. Dessa forma, por meio das atividades-modelo, apresentamos uma situação diferente (que seria realizada por cada dupla ou trio) e, além disso, sugerimos que houvesse uma espécie de atividade de compreensão oral para a plateia, assegurando que no momento da interação os aprendizes não falem apenas para o professor.

autoconfrontação (AC), ocorreu o diálogo entre a formadora-pesquisadora e a docente-participante, acerca dos momentos selecionados pela formadora e das observações feitas pela professora em sua visualização preliminar.

Alguns resultados da etapa de avaliação: contribuições da reflexão pós-ação

As reflexões efetuadas pela professora¹⁴ na terceira etapa da formação, a avaliação, permitiram a emergência de aspectos não observáveis de sua ação pedagógica. A simples visualização das aulas ministradas não nos permitiria conhecer os motivos, as dificuldades encontradas, as expectativas, dentre outros fatores que impulsionaram ou figuraram como impedimentos para o agir da docente-participante na etapa de implementação. Assim como pontua Cicurel (2011), a verbalização do profissional sobre sua própria ação abre « um verdadeiro baú do tesouro, aquele dos motivos da ação, das intenções, das emoções, das autoavaliações, das dificuldades encontradas na realização da ação » (CICUREL, 2011, p.2).

Considerando que a professora vivenciou um percurso de formação teórico-prático compreendido pela elaboração de atividades de PO, seguida de uma etapa de implementação na qual pôde verificar concretamente se os objetivos que havia traçado com as atividades de PO elaboradas puderam ser satisfeitos, a terceira etapa da metodologia de pesquisa e formação (a avaliação) figura como o fechamento de um processo de formação pedagógica marcado por reflexões pela ação (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2012) e sobre a ação de ensinar. Assim sendo, a reflexão a posteriori, efetuada na etapa de avaliação, possibilitou a emergência de aspectos da atividade (CLOT, 2018) da professora que não haviam sido revelados nas duas etapas precedentes, tendo em vista o papel desempenhado pela docente em cada uma delas e a natureza das ações realizadas, conforme podemos observar no quadro abaixo:

¹⁴No presente artigo, apresentamos as etapas do projeto de formação colocado em prática no CAJOAOXIII, descrevendo as ações e reflexões que a docente-participante foi convidada a efetuar ao longo do percurso formativo. Portanto, nossa exposição tem por objetivo evidenciar as contribuições dessa metodologia de formação (concepção, implementação e avaliação do trabalho) para o aperfeiçoamento pedagógico. Sendo assim, não apresentaremos dados produzidos pela docente-participante durante a formação continuada. Faremos apenas uma descrição da natureza desses dados (ações e reflexões).

Quadro 4: Ações e reflexões efetuadas pela docente-participante.

Etapa da formação	Concepção	Implementação	Avaliação
Ações realizadas pela professora	Elaboração de atividades de PO Criação	Aplicação das atividades de PO Ação	Observação de sua própria ação pedagógica Observação
Tipos de reflexão	Reflexões pela ação e sobre a ação (presente e futura).	Reflexões durante a ação. Reflexões logo após a ação.	Visualização e reflexões sobre a ação realizada.

Fonte: Elaborado por Gomes.

Considerando a descrição das etapas do projeto de formação e das ações realizadas pela docente-participante, podemos afirmar que a metodologia de pesquisa e formação colocada em prática no CAJOAOXIII possibilitou à professora aprofundar seus conhecimentos teóricos, criar atividades de PO em colaboração com a formadora-pesquisadora, regular seu próprio trabalho e as interações realizadas pelos seus aprendizes (SOUZA-E-SILVA), efetuando ações e servindo-se de instrumentos resultantes de uma postura metarreflexiva, favorecida pela formação. Dessa forma, como fechamento desse processo a professora pôde, enfim, autoavaliar-se, por meio de um distanciamento da ação realizada (CLOT, 2018), o que lhe permitiu tomar consciência dos motivos « escondidos » de suas ações, dos fatores e atores que participam de sua atividade pedagógica (MACHADO, 2007), dos impedimentos, das prescrições, das realizações, etc. Em suma, é possível depreender que essa metodologia de formação pode conduzir ao aperfeiçoamento da ação de ensinar, configurando um dispositivo de profissionalização docente que, ao mesmo tempo, possibilita aos formadores e pesquisadores acompanhar o professor no decorrer de uma formação em espiral (concepção, implementação e avaliação do trabalho) e conhecer de maneira mais aprofundada a atividade pedagógica dos participantes da pesquisa (e formação).

4 Conclusão

Ao longo deste artigo apresentamos duas experiências de formação docente desenvolvidas em duas escolas de aplicação da Zona da Mata Mineira: a primeira delas inscreve-se no âmbito da formação inicial e foi realizada no Cap-COLUNI da Universidade Federal de



Viçosa. A segunda constituiu uma metodologia de formação continuada, colocada em prática no CAJOAOXXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Pela descrição dessas duas experiências as autoras colocaram em evidência a necessidade de se estabelecer um diálogo entre a universidade e a escola pública e, à luz dos aportes teórico-metodológicos desenvolvidos no campo da Clínica da Atividade (CLOT, 2018; FAÏTA, 2007) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) propuseram uma discussão acerca das possibilidades e impedimentos encontrados na concretização de projetos de formação que permitam aos professores desenvolver sua prática pedagógica pela ação e reflexão.

As propostas de formação docente descritas no presente artigo, cujas autoras são duas professoras de língua francesa do Departamento de Letras da Universidade Federal Viçosa, figuram como uma contribuição para a formação dos professores e futuros professores que participaram desses projetos, contribuem igualmente para a difusão da língua francesa na Zona da Mata Mineira e para a pesquisa no campo da Didática de Línguas Estrangeiras.

Esperamos, assim, que o projeto de integração do francês no Cap-COLUNI e o projeto de formação continuada colocado em prática no CAJOAOXXIII possam despertar o interesse e fazer emergir ações políticas que venham a conferir à língua francesa e à formação de professores de FLE um espaço mais significativo na Zona da Mata Mineira, tanto no âmbito da formação inicial quanto na formação continuada.

5 Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 35-42.
- BAUDOIN, J-M; BRONCKART, J-P; DURAND, M; MERHAN, F; OLLAGNIER, E. Formation et travail. In: BOTA, C.; CIFALI, M; DURAND, M. (org). *Recherche, Intervention, Formation, Travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes*. Cahiers de la section de sciences de l'éducation, n° 110, novembre 2006.
- BARBIER, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France, 1996.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, Brasília, [2001]. Disponível sur: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>.



BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRONCKART, J-P (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2009.

CAMARGO, A. D. S. *O gênero “perfil em redes sociais” no ensino de francês como língua estrangeira*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Francês). Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2018.

CARVALHO, J. *Os discursos hegemônicos em um material de francês língua estrangeira*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Francês). Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa. Recherche en cours.

CICUREL, F. *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier, 2011.

_____. *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe*. AILE. n. 16, p.145-164, 2002. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/aile/801>. Accès: 18/06/2018.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France, [1999], 2018.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2005.

DANTAS-LONGHI, MASALA, M; CAMARGO, A. *A elaboração coletiva de material didático para o ensino de francês como língua estrangeira no Ensino Médio*. In: InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2018.

DOLZ, J; PASQUIER, A; BRONCKART, J. -P. *L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?* In: *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B (2004). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

KERBRAT- ORECCHIONI, C.K. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1990.

KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier, 1984.

FAÏTA, D. *L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité*. In: *Activités*, 2007, volume 4 numéro 2. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/activites/1660>. Accès: octobre 2018.

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.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GOMES, Rita de Cássia. *Interações verbais: analisando práticas centradas na espontaneidade e na solução de problemas em nível inicial de FLE*, 2012, 116 f. Mestrado em Letras, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *Interação verbal e aprendizagem: estratégias de ensino em sala de aula de FLE*. Gláuks. Revista de Letras e Artes, Viçosa, jan. e jun. 2017, vol. 17, nº1, p. 97-113. Disponible sur: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/6>. Accès: 25/05/2018.

_____. *Atividades de ensino e interação entre pares: favorecendo o desenvolvimento de competências discursivas em LE*. Revista Letras, Santa Maria, especial 2020, nº1, p. 567-586. Disponible sur: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38709>. Accès: 04/08/2020.

GUIMARÃES-SANTOS, Luiza. *O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE*. 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-26102012-122158. Acesso em: 2020-10-19

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. & COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, A.R., LOUSADA, E. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. In: *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2013, vol. 16, n. especial, p. 35-46. Disponible sur: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000300005. Accès: 03/07/2019.

MELÃO, Priscila Aguiar. *O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva 'argumentar' por meio de recursos verbais e visuais*. 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-08102014-165506. Acesso em: 2020-10-19.

PEKAREK-DOEHLER, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. In: *Aile-Acquisition et interaction en Langue Étrangère*, nº 12, Association Encrages, p. 03-26. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/aile/934>. Accès: 16/06/2016.

PENDANX, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette, 1998.

PERRENOUD, P. *Développer la pratique réflexive*. Paris: ESF Sciences Humaines, 2012.

ROCHA, Suélen Maria. *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: 2020-10-19.

RUBIÃO, André. L'« extension universitaire » : une conception latino-américaine de la démocratisation de la connaissance. *Le sujet dans la cité*, vol. 4, no. 2, 2013, pp. 81-95. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2013-2-page-81.htm?contenu=article>. Accès le 01-11-2020.

SCHIFFLER, L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris: Hatier, 1991.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA-E-SILVA, M.C. *O ensino como trabalho*. In: MACHADO, A.R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 81-104.

SUMIYA, A. H. *O gênero multimodal tutorial em vídeos e suas contribuições para o ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes*. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Pró-reitoria de Ensino. ATO No 007/2013/PRE, DE 22/02/2013. *Institui o Regulamento do Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa*. Viçosa, 2013. Disponível sur: <http://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/caflcq/www/wp-content/uploads/2011/05/REGULAMENTO-DO-EST%81GIO-SUPERVISIONADO-DOS-CURSOS-DE-LICENCIATURA-DA-UNIVERSIDADE-FEDERAL-DE-VI%87OSA.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Departamento de Letras. *Projeto político pedagógico do curso de Letras Português-Francês*. Viçosa, 2013.

WEBER, C. *Pour une didactique de l'oralité- enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris: Didier, 2013.