

O ESTABELECIMENTO DA LÍNGUA FRANCESA NO NUCLI-ISF DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA): RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Lígia M. P. de Pádua Xavier*
Rayane Albuquerque Siqueira**
Sérgio Lucas da Silva Coelho**

RESUMO

O objetivo deste trabalho é fazer um relato de experiência concernente ao estabelecimento da língua francesa no NuLi- IsF da UFPA no primeiro semestre de 2023. Tal relato é composto por dois vieses – o da professora-orientadora e os dos estudantes bolsistas - sob a perspectiva da formação de professores pelo programa e intenta refletir e discutir os impactos da experiência docente via IsF nas suas respectivas formações linguístico-didáticas por meio da mobilização de uma série de habilidades e competências adquiridas no percurso acadêmico e além dele, quando desafiados a reagir a situações que extrapolam os protocolos pedagógicos da profissão.

Palavras-chave: Internacionalização, Formação de professores de línguas estrangeiras, Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)

* Lígia Maria Pereira de Pádua Xavier é professora adjunta do Curso de Letras-Francês da Universidade Federal do Pará (Campus de Belém) e coordenadora pedagógica do francês do NuLi-UFPA. É doutora e mestre em Estudos Literários pela UNESP (Campus de Araraquara). E-mail institucional: ligiapaduaxavier@ufpa.br e ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3061-4334>

** Rayane Albuquerque Siqueira é graduanda em Letras-Francês na Universidade Federal do Pará (Campus de Belém) e Professora-bolsista de Francês do NuLi-UFPA. E-mail institucional: rayane.siqueira@ilc.ufpa.br e ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2058-2959>

*** Sérgio Lucas da Silva Coelho é graduando em Letras-Francês na Universidade Federal do Pará (Campus Belém) e Professor-bolsista do Francês do NuLi-IsF/UFPA. E-mail institucional: sergio.coelho@ilc.ufpa.br e ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0026-1910>

THE ESTABLISHMENT OF THE FRENCH LANGUAGE IN THE NUCLI-ISF OF THE UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA): EXPERIENCE REPORTS.

ABSTRACT

The purpose of this study is to report the establishment of the French language in the Nucli-IsF of UFPA in the first semester of 2023. This report consists of two viewpoints - that of the supervising teacher and the scholarship students - from the perspective of teacher training by the program and aim to reflect and discuss the impacts of the teaching experience through IsF on their respective linguistic-didactic training by mobilizing a series of skills and competencies acquired in their academic journey and beyond, when challenged to respond to situations that go beyond the pedagogical protocols of the profession.

Keywords: Internationalization, Training of foreign language teachers, Idiomas sem Fronteiras Program (IsF)

L'ÉTABLISSEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE NUCLI-ISF DE L'UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) : UN RAPPORT D'EXPÉRIENCE

RÉSUMÉE

Le but de cette étude est de faire un rapport d'expérience concernant l'établissement de la langue française dans le Nucli-ISF de l'UFPA dans le premier semestre de 2023. Ce rapport est composé par deux biais – celui de la professeure-conseillère et celui des étudiants boursiers – sous la perspective de la formation des enseignants par le programme et a l'intention de réfléchir et discuter sur les impacts de l'expérience en tant qu'enseignants via IsF dans leurs respectives formations linguistiques et didactiques par la mobilisation d'une série d'habiletés et compétences acquises lors du parcours académique et au-delà, quand ils sont défiés à réagir à situations qui extrapolent les protocoles pédagogiques de la profession.

Mots-clés: Internationalisation, Formation d'enseignants de langues étrangères, Programme Idioma sem Fronteiras (IsF)

INTRODUÇÃO

O estabelecimento da língua francesa no NuLi-IsF da Universidade Federal do Pará (UFPA) iniciou-se no primeiro semestre de 2023 como tentativa de suprir algumas das demandas institucionais de internacionalização no que tange à formação linguística da comunidade acadêmica, sobretudo em um contexto socioeconômico em que a Amazônia e o seu complexo regional atraem olhares globais.

Enquanto programa nacional, o Isf – Idioma sem Fronteiras – tem, de fato, a missão de promover ações linguísticas em prol da internacionalização do Ensino Superior brasileiro credenciando professores universitários dos cursos de língua estrangeira moderna dos quatro cantos do país. Esses, por sua vez, têm a missão de supervisionar e tutelar estudantes em formação que, com auxílio financeiro de uma bolsa, ministram cursos de iniciação e/ou aperfeiçoamento linguísticos para a comunidade acadêmica credenciada, na modalidade local (com oferta de cursos presenciais) e na modalidade nacional (com a oferta de curso online). Para além das demandas de internacionalização, tão cara ao ranqueamento das instituições de ensino superior, o programa oferece também uma oportunidade de “residência docente” aos estudantes bolsistas, favorecendo uma ampla experiência de formação. E é justamente nessa perspectiva que este relato de experiência se perfaz, nos diversos aspectos envolvidos dessa experiência de formação docente oportunizada pelo programa.

Ao mesmo tempo aprendente e ensinante, professor e aluno, o bolsista-tutor, por meio da sua práxis, é desafiado a agir usando os instrumentos teóricos fornecidos pelo seu percurso acadêmico, mobilizando e solidificando uma série de habilidades e competências linguísticas e didáticas já adquiridas e em vias de aquisição e, ao mesmo tempo, é também desafiado a reagir a situações que extrapolam os protocolos da profissão. Nesse mesmo intento, o professor-orientador ocupa também um lugar dúbio: o de orientador, que garante que certas posturas teóricas e metodológicas sejam adotadas, e o de professor em um sentido lato, de mestre que se compromete a forjar o aprendiz, ensinando-lhe os meandros do ofício. Para tanto, o professor-orientador é levado a refletir a respeito de suas próprias habilidades e competências desenvolvidas sob os auspícios da experiência e, por sua vez, é desafiado a (re)pensar sua própria práxis. Assumindo tal perspectiva dialética, este trabalho faz um relato polifônico do processo de implementação da língua francesa no NuLi-ISF da UFPA.

Segundo Bakhtin, a comunicação é uma interação de consciências individuais com outras consciências individuais, num processo que ganha em complexidade quando forma e conteúdo ideológicos estão em constante interação a partir de esferas e de campos específicos, evidentes em múltiplos discursos. Destarte, a polifonia se dá quando o autor enfatiza a relação de reciprocidade entre os discursos garantindo a integridade da verdade de cada sujeito a despeito da preponderância de uma sobre outra, valorizando sua equipolência:

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua

imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais, são, em realidade, *não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente signifiante* (Bakhtin, 1981, p.2, grifos do autor).

Usando, assim, a perspectiva bakhtiniana de discurso polifônico, esse relato foi o resultado de um construto das consciências individuais dos três atores envolvidos no processo – os dois alunos-bolsistas, no 5º e no 8º semestre do curso de Letras-Francês da UFPA, e a professora-orientadora lotada no Instituto de Letras e Comunicação da no departamento de francês da mesma instituição – que, em constante interação, elaboraram a experiência discursivamente atentando para a sua unidade, mas “mantendo a sua imiscibilidade” em nome do seu teor acadêmico-científico.

Mussi, Flores e Almeida (2021) destacam a importância do relato de experiência enquanto modalidade crítica-reflexiva do discurso acadêmico:

O RE (relato de experiência) em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante). (p. 64)

Ocupando, desse modo, a posição dialética de proximidade, da descrição de uma experiência vivida e do recuo crítico-reflexivo por parte dos autores, o uso do relato de experiência enquanto gênero discursivo acadêmico é aqui reivindicado como locus privilegiado de polifonia – de interação e imiscibilidade.

No que tange propriamente à implementação da língua francesa no NuLi-ISF da UFPA, o relato refere-se a duas ofertas ocorridas primeiro semestre de 2023: uma oferta local, ministrada de forma presencial e uma nacional, de forma online, cada uma a cargo de um dos bolsistas. Como veremos, as dificuldades e intempéries vivenciadas por cada ator do processo serão reivindicadas como ganhos de experiência e servirão como argumentos na defesa do programa IsF tanto quanto instrumento linguístico a serviço da internacionalização, mas sobretudo como dispositivo didático-pedagógico na formação do discente de licenciatura.

Para tanto, em um primeiro momento, efetua-se a contextualização do programa IsF, relatando sucintamente sua história, explicando a sua formatação e descrevendo suas características por meio do seu objetivo inicial, de dispositivo de promoção de inclusão linguística no bojo das políticas de internacionalização promovidas pelas universidades; em seguida, um outro aspecto do programa é abordado, a formação docente enquanto campo de aplicação prática dos licenciandos de língua estrangeira moderna, bem como suas especificidades que oportunizam de maneira eficaz a residência docente; finalmente, os relatos de experiência são evocados e analisados à luz do referencial teórico.

O PROGRAMA ISF E A MISSÃO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Knight (2020) chama a atenção para a internacionalização como fator substancial da transformação do ensino superior nas últimas três décadas. Diante da complexidade do fenômeno, a autora pondera sobre a necessidade de estabelecer uma terminologia diante da amplitude e “elasticidade do conceito”:

Como se analisou, há múltiplas interpretações e empregos do conceito de internacionalização, a ponto de ele se tornar uma expressão que designa qualquer coisa internacional relacionada com a educação superior. Logo, é importante desenvolver uma definição clara de internacionalização para ajudar a clarear a confusão e o mal-entendido que existem atualmente e ter uma compreensão comum do termo, de modo que, ao discutirmos e analisarmos o fenômeno, entendamo-nos mutuamente e haja solidariedade quando defendemos mais atenção e apoio por parte de formuladores de políticas e líderes acadêmicos.[...]

A definição operacional proposta para este capítulo é a seguinte: a internacionalização nos níveis nacional/setorial/institucional é definida como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (p. 22;24, grifos da autora)

A autora também observa que o termo é formado pelo sufixo “-ção”, indicando que se trata de um processo constante de mudança, tal como “globalização”, mas que se distingue desse por focar na dimensão “inter” e “nação”, ou seja, na relação dialógica entre os países e não na dimensão global.

De acordo com Doganelli (2021), o processo de internacionalização do ensino não é algo novo já que o convívio entre estudantes e mestres de nacionalidades diferentes era algo comum nas instituições preceptoras desde que se tem registros, como a Academia de Atenas fundada por Platão em 487 a.C. Porém, como apontam Santos e Almeida Filho (2012), a sua importância tem se intensificado vertiginosamente enquanto missão da Universidade e três razões a justificariam: a massificação do acesso ao ensino superior, a globalização da economia e da sociedade e o processo de integração europeia. A partir de então, o fenômeno ganhou a amplitude e os contornos que se conhece hoje.

Desse modo, muitos foram os programas criados pelos governantes e gestores para garantir que as Instituições de Ensino Superior fossem integradas ao processo:

Desde a década de 1980 tem havido uma explosão no número e nos tipos de iniciativas internacionais empreendidas por instituições, organizações e governos na educação superior. As estratégias, os programas e as políticas de internacionalização desenvolvidos por estes atores evoluíram ao longo dos anos em resposta à força pervasiva da globalização e como um agente dela. À medida que o século XXI avança, a dimensão internacional da educação pós-secundária está se tornando cada vez mais importante e, ao mesmo tempo, mais e mais complexa. (Knight, 2020, p. 19-20)

E é por essa razão que se atribui à internacionalização a quarta missão da universidade reposicionando o consagrado tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. Segundo Santos e de Almeida Filho (2012), as missões da universidade obedecem ao percurso histórico de suas funções na criação do que se conhece como universidade moderna. Se a primeira missão, o ensino, enquanto

transmissão de conhecimento, foi a base das instituições educacionais desde os primórdios, a pesquisa, enquanto forma de produção de conhecimento, ganha destaque a partir da Revolução Científica no século XVII e estabelece-se como a segunda missão da universidade; já a terceira, a extensão universitária, é reconhecida como o braço que conecta a universidade à comunidade, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade em geral, no intuito de reparar o fosso histórico construído entre ambas; a quarta missão, por sua vez, em resposta às transformações sociais das últimas décadas como já foi citado anteriormente, conecta a universidade ao mundo.

Algumas modalidades de internacionalização são, assim, postas em prática, dentre elas, e com principal destaque, a mobilidade acadêmica. Knight (2020) a separa em dois níveis: a mobilidade “em casa” e a “no exterior”. Embora a educação transfronteiriça esteja mais diretamente relacionada ao conceito de mobilidade, os programas de intercâmbio no exterior ainda são muito escassos e onerosos, daí a iniciativa de pensá-lo no formato online, ou ainda, internamente, dentro da própria instituição:

O conceito “em casa” foi desenvolvido para dar maior proeminência a estratégias situadas no campus a fim de contrabalançar a ênfase crescente na mobilidade acadêmica internacional. Estas estratégias “em casa” podem incluir a dimensão intercultural e internacional no processo de ensino/aprendizagem, pesquisa, atividades extracurriculares, relações com grupos culturais e étnicos locais da comunidade bem como a integração de estudantes e docentes estrangeiros na vida e nas atividades do campus. Também há uma percepção de que, para a maioria das instituições, e mesmo dos países, o número de estudantes nacionais que têm algum tipo de estudo no exterior ou pesquisa ou experiência de campo internacional é frustrantemente baixo. Isto requer maior atenção a esforços situados no campus e no currículo para ajudar as alunas e os alunos a viver em um mundo mais interconectado e culturalmente diversificado. (Knight, 2020, p. 32-33)

Diante desse desafio que as universidades encontram, de garantir que alunas e alunos vivam “em um mundo mais interconectado e culturalmente diversificado”, os programas de formação linguística são reivindicados para fazer a ponte entre as nações.

No Brasil, na esteira do maior programa de mobilidade acadêmica da sua história, o Ciência sem Fronteiras (CsF), foi criado, em 2012, o programa Inglês sem Fronteiras (IsF) para garantir aos beneficiários do programa a base linguística e cultural necessária para a sua execução. No entanto, o sucesso foi tamanho que outra línguas passaram a ser contempladas e o programa transformou-se em Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Conforme Theis e Bailer (2022), o programa surgiu da demanda das universidades brasileiras na tentativa de viabilizar a mobilidade acadêmica pelo desenvolvimento da proficiência dos candidatos e tem como principal objetivo:

[...] promover a internacionalização das universidades brasileiras através do desenvolvimento e da capacitação da comunidade acadêmica para sua proficiência em inglês e outras línguas, assim como formar profissionais de línguas para internacionalização [...] Enquanto vinculado ao MEC, o IsF desempenhou três ações base: aplicação de testes de proficiência, oferta de cursos de línguas a distância e presenciais (p.2-3)

Apesar da relevância do programa para o cenário atual, em 2019, o governo federal e o MEC interromperam as subvenções, e os professores credenciados mobilizaram-se para garantir a sua continuidade encontrando amparo na Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e juntos criou-se a Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idiomas sem Fronteiras, a Rede Andifes IsF. Segundo a Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº 01/2019, que cria a Rede Andifes IsF, a finalidade da estrutura é:

Propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação de idiomas em estudantes, professores e corpo-técnico administrativo das IFES vinculadas à Andifes que aderirem à Rede, por meio de chamada específica ou carta convite enviada pela Andifes, de professores de idioma da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação linguística de estrangeiros em português, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país. (Andifes, 2019, p.3)

Como se vê, para além da quarta missão da universidade, a da internacionalização, os projetos desenvolvidos no IsF levam a cabo as demais já que eles oportunizam a capacitação de professores em formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores da rede pública; muito mais que uma política de desenvolvimento linguístico, o IsF fixa-se como locus privilegiado de atuação para os professores de língua estrangeira, sobretudo os dos idiomas que não fazem parte do currículo da rede pública, o francês por exemplo.

1. O PROGRAMA ISF E A FORMAÇÃO DOCENTE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que esteve em rigor até o início de 2017, estabelecia no Art. 26 – § 5º que, a partir da quinta série, era obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, ficando a escolha da língua a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades que a instituição possuía. No entanto, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 alterou esse parágrafo e instituiu a obrigatoriedade do inglês no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano:

través da MP 476, o governo brasileiro desconsidera o contexto de cada comunidade e desconsidera ainda a perspectiva plurilíngue e global que está presente em todos os documentos oficiais para o ensino de línguas. A LDB passa então a limitar a possibilidade de o estudante ter amplo e variado acesso a bens culturais e linguísticos ao passo que restringe sua aprendizagem a somente dois idiomas: português e inglês, perpetuando a ideia de hegemonia da língua inglesa frente a outros idiomas. [...] Sendo o Brasil um país pluricultural, para muitas comunidades locais, sua identidade e história são diariamente lançadas fora do ambiente escolar ao ceifar da sala de aula o repertório linguístico e cultural que vai se acumulando nas famílias e nos espaços da escola ao longo dos anos, riqueza esta tão difícil de se recuperar. (Barbosa, 2021, p. 32-33)

Além da problemática no que tange à falta da vocação plurilíngue e global, tão cara às instituições de ensino modernas, outra questão de ordem prática vem à tona com tal medida, a escassez de campo de aplicação pedagógica, elemento essencial à formação dos discentes do curso de licenciatura de outras línguas estrangeiras modernas, e, conseqüentemente, a dificuldade de colocação profissional dos egressos já que não podem contar com a rede pública de ensino:

E ainda temos a comunidade profissional, os professores que perdem muito também ao se esgotarem ou rarearem seus campos de trabalho. Como exemplos, podemos citar os licenciados em espanhol, francês, alemão ou italiano que, uma vez sendo egressos da universidade pública, ao buscarem colocação profissional na própria rede pública de ensino brasileira, já possuíam pouco campo de trabalho e, agora, com a nova redação da LDB, podem perder ainda mais tal perspectiva e inserção profissional. (Barbosa, 2021, p. 33)

Diante do exposto, o programa IsF vem como alternativa à escassez de campo de atuação desses licenciandos visto que o formato permite que eles protagonizem o processo de implementação das ofertas, sob a tutela de um professor-orientador.

O Programa IsF tem um papel relevante na formação de professores, uma vez que para lecionar, o professor deve ser aluno do curso de Letras e passa por um período de residência docente, em que é acompanhado pelo coordenador do programa. (Theis; Bailer, 2022, p. 3)

Os bolsistas são selecionados via editais lançados pelo NuLi da instituição vinculada à Rede Andifes IsF e têm como atribuições tanto a administração das ofertas (montagem das turmas, controle de notas e frequência, emissão de certificados), quanto a ministração das aulas (desde a montagem do conteúdo, a mobilização de materiais pedagógicos e a execução dos planos de aula), distinguindo-se, por exemplo, dos Estágios Curriculares Supervisionados, previstos no currículo acadêmico, em que o licenciando não goza da mesma autonomia:

[...] o diferencial do NuLi perante as aulas de estágio da graduação do curso de Letras na formação de professores são dois: os cursos têm um formato único que incentivam a reflexão sobre as aulas e seus objetivos e as aulas devem ser orientadas por propósitos para aplicação na instituição ou na internacionalização de política linguística [...] questões (que) não são abordadas em livros tradicionais de metodologia, assim, essas atividades de formação pedagógica para os professores dentro do IsF contemplam discussões sobre aspectos específicos do perfil dos alunos, desenvolvimento de material didático e planos de aula, observações com feedback, discussões sobre temas de ensino e aprendizagem, possibilitando reflexões e desenvolvimento do profissional. (Theis; Bailer, 2022, p. 16)

Além disso, ao ser tutelado por um professor-orientador que acompanha quase que individualmente o trabalho do bolsista, procede-se a uma residência docente, fazendo do programa “um hospital universitário”:

[...] propiciam, promovem e nutrem a formação de médicos em contato direto com a atuação clínica, e logram construir pontes entre conhecimentos teóricos e práticos na forma de um ensino/aprendizagem prático. Ou seja, médicos em formação aprendem seu ofício no dia a dia da profissão, em contato com pares mais experientes e com situações cotidianas, que contribuem para a construção da sua identidade profissional. (Kirsch; Sarmiento, 2016, p. 196-197 apud Theis; Bailer, 2022, p. 18)

Sumarizando as contribuições de Theis e Bailer (2022) para a discussão, o IsF fixa-se como lócus privilegiado de atuação dos licenciandos de línguas estrangeiras modernas já que:

- Oportuniza uma formação específica para a internacionalização, o que não ocorre nas metodologias de ensino tradicionais, desafiando os bolsistas a montar um plano de curso adaptado aos objetivos específicos de um determinado público-alvo;
- Como consequência, encoraja a elaboração de um material próprio (a partir da pesquisa de outros existentes no mercado editorial) para a ministração das aulas;
- Permite o aperfeiçoamento dos conhecimentos linguísticos e culturais, visto que a pesquisa por novos materiais favorece o contato constante com a língua alvo e a atualização de seus dados culturais;
- Privilegia a docência compartilhada (*coteaching*) visto que todo o processo é mediado pela troca de experiências e diálogo entre os bolsistas membros do NucLi e com professores mais experientes.

[...] tudo no IsF auxilia a consolidar a formação e a integração da formação do professor dentro de uma cultura docente, possibilitando crescimento pessoal, aumento de autoconhecimento e autoconfiança, frutos da prática aliada à teoria e da troca de experiências com colegas (p. 11)

Aliando prática, teoria e troca de experiências, a sala de aula constitui-se como um laboratório, um espaço de reflexão sobre o fazer/ser docente e encerra um processo contínuo de construção. Partindo do mesmo princípio de Knight (2020) sobre a terminologia da “internacionalização”, o termo “formação” também remete a um processo contínuo aliando a “forma” à “ação”:

Se a sala de aula deve ser o laboratório do professor, ele precisa ter conhecimentos teóricos e práticos para assumir seu papel nesse processo. As atividades de atualização, aperfeiçoamento e acompanhamento se impõem como condição para capacitá-lo a oferecer um ensino que transforme pessoas em cidadãos. (Petroni, 2009, p.225)

Como observa a autora no seu estudo, muito embora a articulação entre teoria e prática tenha sido uma preocupação constante na formulação dos documentos oficiais de educação (LDB, PCNs e DCNs), há um grande descompasso entre ambas, afetando a formação autorreflexiva do licenciando. Nesse mesmo intento, Alvarenga (2012) reitera:

O currículo dos cursos de Licenciatura, de acordo com as DCN's (Brasil, 2002), deve priorizar uma relação constante entre a teoria e a prática, que propicie uma reflexão e sintonia dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais e da ação, desde o início do curso, e que esta relação seja efetivada através do currículo. Contudo, o que se constata, pelas pesquisas realizadas no campo da formação docente, é que a preocupação não é formar novos professores, mas ensinar saberes específicos (os disciplinares) apenas integrados aos saberes curriculares, veiculados pelo programa do curso, e vislumbrados quase que exclusivamente por pesquisas acadêmicas[...]. Esta incoerência, situada à formação de professores, interligada diretamente ao currículo de formação do curso de Letras, não tem contribuído para uma formação inicial que contemple os vários saberes necessários ao exercício profissional do professor, muito menos um contato com a prática e o reconhecimento dos saberes experienciais como válidos e precisos para uma atuação docente. (p. 12)

Com efeito, as disciplinas específicas – na área de Linguística e Literatura – são priorizadas a despeito da reflexão do tornar-se docente e, muito embora essa ênfase possa acontecer como alternativa à deficiência basal dos discentes quando chegam ao ensino superior, ela afeta diretamente a formação didático-pedagógica do licenciando perpetuando o círculo vicioso que corrompe o sistema educacional brasileiro.

No que concerne ao ensino de língua estrangeira, particularmente ao inglês, a situação se agrava intensamente já que, como aborda Avelar (2010), os documentos oficiais não trazem nenhuma orientação de procedimento dando margem à reprodução mecanicista das velhas técnicas tradicionais (de gramática e tradução) e da abordagem audiolingual totalmente desarticuladas do contexto de comunicação, fazendo que a escola pública seja estigmatizada como o “lugar onde não se aprende línguas estrangeiras”:

Um outro aspecto a ser considerado a respeito desse ensino é o que diz respeito à preparação de professores de línguas estrangeiras em serviço e à formação inicial de futuros professores, aspectos também abordados no corpo do texto da própria LDB. De acordo com seus artigos 61 a 67, é garantido a todos os profissionais da área da educação o direito a disciplinas voltadas para a formação inicial de professores, tais como a Prática de Ensino e os cursos de formação *contínua*, objetivando uma maior “valorização e aperfeiçoamento” do docente. Sabe-se, todavia, que vários cursos responsáveis pela formação de profissionais de línguas estrangeiras, ainda se preocupam apenas com o aprimoramento da proficiência na língua alvo e com o ensino de técnicas a serem utilizadas pelos futuros professores em suas salas de aula, priorizando a discussão, muitas vezes desvinculada da prática, de postulados teóricos que permeiam o curso, o que faz com que pouca atenção seja dada às disciplinas de formação de professores, entre elas, Prática de Ensino. (p. 2, grifos da autora)

Quando consideradas as demais línguas estrangeiras modernas, preteridas pelo LDB (2017), a situação se agrava visto que, como foi anteriormente mencionado, o campo de prática pedagógica é escasso e muitas vezes é relegado a algumas Escolas de Aplicação, vinculadas a uma Instituição de Ensino Superior, ou ainda, a escolas particulares de idioma. Isso posto, as disciplinas de formação de professores, como a Prática de Ensino, caem em um limbo em que somente os postulados teóricos penetram.

Delimita-se, desta forma, que a teoria não contribui para a formação do educador, embora seja vista como uma verdade absoluta e universal. Nesta visão, vivenciada em muitos cursos de formação de professores, a teoria é esvaziada da prática, considerando que o currículo de formação enfatiza as disciplinas teóricas. Alia-se a esta vertente, a noção de se enfatizar a prática, como a principal responsabilidade das agências de formação, em uma inserção na prática real. Visualiza-se neste modelo de formação uma falta da articulação dos saberes que são necessários e precisos à formação de professores. O currículo, objeto que trabalha com estes dois elementos, geralmente situa uma justaposição entre as disciplinas consideradas teóricas e as instrumentais ou práticas. (Alvarenga, 2012, p. 35)

Considerando tal cenário, o diferencial do programa IsF na formação docente é que este valoriza a autonomia do bolsista, estimulando a articulação entre teoria e prática perante a escolha de processos metodológicos mais adequados ao seu contexto de atuação, tendo como pedra angular a relação dia-

lógica entre os pares e a reflexão conjunta sobre o fazer/ser docente. Daí surge a práxis docente, como fruto da “forma” e da “ação”.

Tendo como origem etimológica a palavra grega *praxis* que significa “agir”, o termo práxis remete a uma prática reflexiva, aliada ao saber teórico e ao saber-fazer:

Especificamente na prática educacional, a teoria e a prática, nesta visão, são consideradas um núcleo articulador da formação do educador, ressaltando que estes dois polos devem ser trabalhados simultaneamente. Neste sentido, a ideia é de uma implicação mútua entre eles, o que seria uma vertente produtiva e articulada aos cursos de formação de professores, que geralmente consideram a prática educacional como separada das teorias pedagógicas e dos saberes disciplinares. A partir desta visão de unidade, que estabelece interseções entre os saberes e à unidade da teoria e da prática, os componentes curriculares devem trabalhar estes dois elementos necessários à formação docente em uma articulação, condizente a uma formação teórica e às reais necessidades do trabalho docente. (Alvarenga, 2012, p. 36)

Tal ideia de unidade da teoria e prática pela autorreflexão docente vai ao encontro das concepções de Donald Schön (1930-1997) e de Paulo Freire (1921-1997), ambos pedagogos e pensadores da educação, aquele estadunidense e este brasileiro. Todos os dois defendiam um novo modelo de educação baseado na epistemologia da prática, ou seja, no ‘aprender fazendo’ e ‘no fazer refletindo’ como forma de reivindicação da responsabilidade do exercício da profissão enquanto ato político e cidadão.

Ao contrário da formação positivista e tradicional que se calcava na transmissão de um repertório de procedimentos e técnicas formulados a priori e adaptados a ambientes previsíveis e controláveis, esse novo modelo baseia-se na capacitação e na criação de competências didático-pedagógicas necessárias em ambientes indeterminados, incertos e únicos, formando, por conseguinte, profissionais aptos a tomar decisões acertadas diante do imprevisto. A base epistemológica desse novo modelo de formação, sistematizado por Donald Schön, seria a reflexão crítica da prática e integraria quatro noções: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e, finalmente, a reflexão sobre a reflexão da ação.

O conhecimento na ação refere-se ao conhecimento tácito, implícito na atuação presente, mas nem sempre possível ao profissional descrevê-lo; é o saber fazer manifesto espontaneamente. *A reflexão na ação* refere-se àquela reflexão que emerge durante a ação, diante de uma situação imprevista, caracterizando-se como um diálogo com a própria ação, em situação [...]. *A reflexão sobre a ação* refere-se à reconstrução posterior da ação, em função de sua análise retrospectiva. *A reflexão sobre a reflexão da ação* envolve o diálogo com outras experiências – práticas ou teóricas – no intuito de ampliação da compreensão atual e da reconstrução de práticas futuras. Tal processo de reflexão transforma o professor num profissional reflexivo, ou, em outras palavras, em um pesquisador no contexto da prática. (Freitas, 2017, p. 99)

Como se pode perceber, todo o processo é fundamentado pela tomada de consciência das práticas, partindo de um conhecimento a priori e instrumentalizando-o em ação pela investigação, “in media res” e a posteriori, da experiência didática, culminando na formação de um profissional reflexivo que se desenvolve pelo autoaprendizado e pela pesquisa constante. Nesse sentido, essa concepção de Schön se aproxima da de Freire no que concerne à indissociabilidade da relação reflexão, teoria e prática:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p.58 apud Freitas, 2017, p. 101)

Tomando uma amplitude mais praxiológica, o pensamento freiriano reitera a necessidade de transformar a reflexão sobre a prática em ações engajadas para a promoção da cidadania fazendo do professor, além de um profissional reflexivo, um agente de transformação social: “A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (Freire, 1967, p. 65)

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Em consonância com a perspectiva epistemológica da prática, postulada por Schön, e a praxiológica de Freire, o relato de experiência (RE), enquanto modalidade de redação acadêmica-científica, foi escolhido pelo seu caráter crítico-reflexivo, pela liberdade discursiva em expor, via narração, a complexidade de todo o processo de ‘reflexão na/ sobre a ação’.

O RE é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos. *Isso posto, conjugará seu acervo associativo agindo processualmente, tanto em concomitância com o evento, como trazendo o produto processado pelas elaborações e em suas conotações, e, finalmente, apresentará algumas das suas compreensões a respeito do vivido.* (Dantro & Faria, 2019, p. 229; grifo nosso)

Enquanto relato, configura-se, então, como um trabalho de memória que objetiva registrar experiências vividas no âmbito da pesquisa, do ensino, da extensão, e por que não, da internacionalização, caracterizando-se pelo viés (auto) investigativo.

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica. (Mussi, Flores & Almeida, 2021, p. 65)

Os mesmos autores pontuam que, apesar dos aspectos subjetivos envolvidos, o procedimento se faz ciência ao respeitar alguns critérios essenciais: a coerência das ideias, a consistência bibliográfica-metodológica, a objetivação (no que toca ao fato de tanto aspectos positivos e negativos serem abordados) e, finalmente, à qualidade da escrita acadêmica. E, apesar da sua relevância, trata-se de um gênero discursivo ainda preterido pela comunidade científica. A mesma observação é feita por Dantro e Faria (2019) que, por sua vez, atribui-lhe o fato de que a Academia ainda seja um lócus tradicional regimentado pela concepção positivista:

No âmbito da pesquisa empírica, de ideal positivista, os desenhos de pesquisa empenham-se em produzir conhecimentos que possibilitem a construção de generalidades; perspectiva associada a procedimentos que envolvem repetições, padronizações, construções teóricas, que contemplem

categorias nas quais todos ou a maioria de indivíduos, ou processos, possam estar compreendidos enquanto fenômenos universais[...] .Perspectivas dessa natureza tendem a minimizar a importância do RE como produção científica que, entretanto, performatiza através da linguagem a experiência do *um*, não enquanto centralidade estável, mas na condição de ponto de abertura e análise crítica. A crítica a essa hegemonia de tradição científica fratura a suposta centralidade do sujeito, limitando a potência racionalista, herança encetada pelos românticos, em que afirmavam um conhecimento não mais exclusivo em métodos universalizantes, mas provenientes das percepções que descentralizavam o sujeito da razão. (p. 224-225)

Assim, ao deslocar o centro do processo científico do produto do conhecimento para o sujeito cognoscente, o RE diverge de pressupostos caros ao cartesianismo: as pretensas neutralidade e objetividade do discurso acadêmico.

A Modernidade buscou, na crença da razão e na valorização da ciência, o formato para sua Enciclopédia. O Iluminismo tentou consolidar o afastamento da crença na Igreja e firmou um pacto com a ciência, colocada como substituta de Deus para se figurar com esplendor na abóboda celeste. De maneira prática, foram desenvolvidos dispositivos narrativos, altamente valorizados e prestigiados para auferir mais vigor a esse modo de conhecimento. Ironicamente, um dos inúmeros efeitos ocasionados na solidez cientificista foi o banimento do lugar do sujeito enquanto operador ativo do conhecimento. Buscou-se ambigualmente assegurá-lo, apagando-o, posicionando-o de duas maneiras expostas em um modo de narrar. Primeiro, na insidiosa busca da neutralidade; segundo, na materialização da neutralidade, desdobrada nas fraseologias em voz passiva. (Dantro & Faria, 2019, p. 225)

Ora, se o que está em debate aqui é o aperfeiçoamento da práxis docente no bojo do formato IsF, pela sua dimensão autorreflexiva e auto investigativa, fazer emergir os sujeitos atores do processo faz-se mister para que a coerência e a consistência bibliográfica-metodológica sejam mantidas. O RE, conseqüentemente, é reivindicado como dispositivo metodológico propiciador dessa “reflexão na/sobre a ação” a partir das experiências vivenciadas:

[...] é fundamental a identificação, diferenciação e associação crítica-reflexiva entre a experiência próxima e distante [...]. Com a primeira relativa à vivência propriamente dita, presente de maneira informal, sem a necessidade de ação crítica-reflexiva e sua (re)aplicação em outras situações ou com outras pessoas. Enquanto a segunda, é empregada de maneira intencional para compreensão, crítica e reflexão diante dos acontecimentos, ou seja, constituição analítica do conhecimento. (Mussi, Flores & Almeida, 2021, p. 64)

Situando-se entre *experiência próxima* e *experiência distante*, o processo parece seguir os mesmos traços da epistemologia schöniana: parte-se de uma vivência espontânea, irrefletida do sujeito, culminando na sua reapropriação da experiência pela ação crítica reflexiva; a confecção do relato passa, portanto, por um processo de depuração narrativa separando o “eu-sujeito na ação” e o “eu-sujeito da ação”.

Trata-se de pensar o RE em perspectiva epistemológica, expandida a partir das singularidades, sendo, conseqüentemente, um importante produto científico na contemporaneidade. Isso porque refere-se a uma construção teórico-prática que se propõe ao refinamento de saberes sobre a experiência em si, a partir do olhar do sujeito-pesquisador em um determinado contexto cultural

e histórico. Sem a pretensão de constituir como uma obra-fechada ou conjuradora de verdades, desdobra-se na busca de saberes inovadores. (Dantro & Faria, 2019, p. 228)

Sem a pretensão de se conjecturar verdades, o presente relato, então, intenta narrar a experiência de dois bolsistas que ajudaram implementar a língua francesa no NuLi-UFPA, junto à professora supervisora, pela ministração de aulas de francês. Como nenhum deles tinha tido uma experiência prévia de sala de aula, nem tinham cursado a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, através dos relatos, será possível visualizar o processo de transformação dos licenciandos que partem da posição de discentes de licenciatura, tornam-se professores (com todas as angústias que esse posto carrega) e, pela reapropriação reflexiva da vivência através da escrita do relato, se fazem sujeitos-pesquisadores; será possível também discutir os impactos dessa residência docente, proporcionada pelo IsF, nas suas respectivas formações acadêmicas e cidadãs.

3. DADOS DA EXPERIÊNCIA

O NuLi – Núcleo de Línguas - é um centro de acolhida do IsF no seio de cada instituição credenciada e tem a função de regulamentar as ações do programa via oferta de cursos locais (no formato presencial) e nacionais (no formato online), este sob a tutela do NuLi-geral. É composto por um coordenador geral, por coordenadores dos idiomas por ele ofertados, pelos professores-orientadores que se credenciam voluntariamente ao programa e, principalmente, por licenciandos de Letras que assumem o papel de professores-tutores durante o processo. Estes, por sua vez, ganham uma bolsa de estudos e têm a obrigação de dedicar-se 20 horas semanais ao projeto, seja pela execução de tarefas administrativas e/ou pedagógicas. Toda dinâmica é mediada por reuniões mensais entre coordenadores-professores-tutores e registrada por meio de relatórios que são reportados ao NuLi-geral.

Na UFPA, o NuLi deu início às atividades em 2013, quando ainda era Inglês sem Fronteiras, e passou por toda transição já mencionada. Como a sobrevivência do programa passa pelo credenciamento voluntário dos professores-orientadores, a oferta do idioma no NuLi, infelizmente, é sazonal. No caso do francês, por exemplo, não se tem registros consistentes de atividades antes de 2023, apesar da alta demanda da comunidade acadêmica que foi contemplada por vários acordos e parcerias com instituições francófonas, sobretudo na área de ciências agrárias.

Mesmo assim, hoje, o NuLi-UFPA oferta seis idiomas (italiano, inglês, espanhol, francês, alemão e português como língua estrangeira), promovendo uma ampla inclusão linguística, e participa ativamente das ações empreendidas pelo NuLi-geral.

O estabelecimento do francês no NuLi-UFPA (1º semestre de 2023)

- ➔ Credenciamento do professor-orientador: outubro de 2022
 - Funções administrativas do professor-orientador: reuniões mensais com a coordenação geral do francês, confecção de relatórios mensais, montagem do calendário das ofertas e distribuição de tarefas entre os bolsistas;

- Funções pedagógicas: seleção do tema da oferta dos cursos a partir de um catálogo nacional, respeitando as demandas locais; assessoramento didático-pedagógico ao bolsista (organização das sequências didáticas, progressão das unidades, seleção de materiais, aconselhamento pedagógico etc.);
- ➔ Seleção dos bolsistas e início das atividades: fevereiro de 2023
- Funções administrativas do bolsista-tutor: reuniões quinzenais/mensais com o supervisor, confecção de relatórios mensais, montagem de cartazes de divulgação da oferta local, montagem das turmas e envio de e-mails dos selecionados, controle de nota e frequência, confecção de um relatório ao final de cada oferta;
 - Funções pedagógicas: ajuda na seleção do tema da oferta dos cursos, montagem dos planos de aula (a partir da organização das sequências didáticas discutidas com o orientador), mobilização de recursos e confecção de materiais didáticos, criação de instrumentos de aferição avaliativa e ministração das aulas.
- ➔ Oferta de curso:
- tema escolhido: “Comunicação oral: comunicar-se em francês”;
 - nível: A1 (CECRL)
 - carga horária: 16h semanais (8 encontro de 2 horas)
 - modalidade: presencial e online
- ➔ Bolsista Sérgio Lucas da Silva Coelho: oferta local, na modalidade presencial – os encontros semanais aconteceram no laboratório do IsF, localizado no prédio do Instituto de Letras e Comunicação às terças e sextas, das 15h às 17h, no período de 2 a 30 de maio de 2023;
- número de inscritos: 135 alunos
 - número de participantes selecionados: 25 alunos (segundo as normas do programa)
 - número de concluintes: 16 alunos
- ➔ Bolsista Rayane Albuquerque Siqueira: oferta nacional, na modalidade online – os encontros semanais via Google Meet às terças e quintas, das 15h às 17h, no período de 16 de maio a 29 de junho.
- número de inscritos: 312 alunos
 - número de participantes selecionados: 25 alunos (segundo as normas do programa)
 - número de concluintes: 23 alunos

4. RELATOS DA EXPERIÊNCIA

Relato 1 - Bolsista Sérgio Lucas da Silva Coelho (oferta local/ modalidade presencial), licenciando do 5º semestre de Letras-Francês da UFPA

Escrevo aqui o relato de experiência referente ao meu primeiro trabalho como professor de francês. Esse relato refere-se à oferta do curso “Comunicação oral: apresentar-se em francês”, realizado presencialmente na Universidade Federal do Pará - Campus Guamá.

Nesse primeiro momento, irei destacar alguns desafios e, em seguida, irei escrever a respeito dos ganhos percebidos durante a vivência em classe.

Dentre vários desafios percebidos durante a oferta, os maiores deles foram a mobilização e a colocação em prática dos conhecimentos recém adquiridos.

A transposição de todas as metodologias e abordagens vistas nos estudos da didática do FLE, para dentro da sala de aula, requer muita atenção e cuidado. Ainda que a prática esteja presente nas disciplinas da licenciatura, o que contribui bastante para que o estudante/professor em pré-serviço consiga conduzir uma classe, algumas questões pessoais como nervosismo, ansiedade e timidez acabam criando uma barreira que o impede de trabalhar como o planejado.

Em relação a todas essas questões que todo professor, em seu primeiro trabalho, enfrenta, percebi que a constância contribuiu, bastante, para o desenvolvimento de habilidades, que me tornaram cada vez mais competente em alguns objetivos. A cada aula dada, me sentia mais seguro do que estava fazendo, mais próximo dos alunos e mais familiarizado com o ambiente (sala de aula).

Fazendo uma comparação entre a primeira e a quarta aula, notei que, além de começar a lidar melhor com a ansiedade, o nervosismo e a timidez, comecei a perceber tudo aquilo que um professor precisa observar em seus alunos. Segundo um dos conceitos estabelecidos por Jean Halté (1992), a didática se define pela pesquisa sobre as condições de apropriação de saberes:

Ela se interessa menos pelos conceitos e noções que pela sua construção na aprendizagem, os pré-requisitos que eles supõem, as representações ordinárias que os aprendentes fazem deles, os diferentes tipos de obstáculos à aprendizagem que eles podem suscitar. (p.16)

A observação das necessidades de cada aluno, em vários âmbitos, como psicológico, social e entre outros, contribuiu para a constância da sinergia entre aluno, professor e objeto (francês). A partir disso, as aulas começaram a ser planejadas e realizadas cada vez mais próximas de todo o aporte teórico que eu possuía. Dessa forma, percebi o nível de importância das contribuições que a oportunidade de trabalhar como professor tutor de francês no Nucli-IsF/Ufpa me trouxe.

Para finalizar, afirmo, sem dúvidas, que minha jornada no ISF continuará me trazendo contribuições, até mesmo após sua finalização. Todas as vivências continuarão me moldando como professor e afirmando, cada vez mais, em minha mente, o meu papel de facilitador.

Relato 2 - Bolsista Rayane Albuquerque Siqueira (oferta nacional/ modalidade online), licencianda do 8º semestre de Letras-Francês da UFPA

O ato de ensinar é uma troca entre indivíduos, uma jornada na qual conhecimento e experiência fluem em múltiplas direções. E ensinar uma LE envolve não apenas a transmissão de informações, mas também uma rica interação entre o educador e os alunos, bem como entre os próprios alunos.

A experiência, em suma, não é uma combinação do espírito com o mundo, do sujeito com o objeto, do método com a matéria, e sim uma única interação contínua de grande diversidade de energias (literalmente inumeráveis). (Dewey, 1979, p. 184)

Neste relato de experiência vou expor as dificuldades e ganhos ao ministrar aulas de Francês língua estrangeira na oferta coletiva (virtual) de 2023 através do programa ISF. Inicialmente o grande impasse foi trabalhar em um ambiente virtual embora já se venha de um contexto de pandemia e habituação a aulas online, as referências acadêmicas enquanto estudante e professora em formação eram sobre aulas presenciais, e alguns desses contratempos foram: a falta de interação presencial e a falta de controle de ambientes em que os alunos estão inseridos distrações em casa, problemas de conexão à internet e limitações tecnológicas que tinham potencial para prejudicar a experiência de aprendizado Além disso, a ausência de linguagem corporal e de contato visual direto dificulta a interpretação das nuances da comunicação verbal e não verbal, essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa em uma língua estrangeira, visto que era um curso focado em oralidade. Além disso, ler e entender os alunos exigia um esforço e uma percepção mais atenta uma vez que nem sempre a câmera está ligada, tornando impossível a percepção das expressões faciais de dúvida, estranheza ou outras nuances importantes na comunicação não verbal que um professor adquire ao longo da carreira. A interação online muitas vezes se limita a texto e voz, o que pode tornar mais difícil identificar as necessidades individuais dos alunos e responder de maneira eficaz a seus questionamentos ou preocupações.

Para lidar com isso, uma análise superficial do público-alvo (meus alunos) foi conduzida após a primeira aula para compreender suas características individuais e coletivas. Uma adaptação didática foi necessária devido à disparidade entre o material de ensino que eu já tinha disponível, projetado para aulas presenciais, e o ambiente virtual de ensino escolhido. Essa adaptação envolveu a reconfiguração da forma do conteúdo de ensino e a transformação da estrutura de ensino em um formato virtual e interativo. O design das apresentações foi enriquecido com elementos visuais, como cores vibrantes e um layout moderno, bem como a incorporação de recursos multimídia atuais e corriqueiros, como vídeos do YouTube e cenas de filmes. Além disso, estratégias de conversação e mensagens de incentivo, como “aqui você pode errar, não haverá retaliação”, com o objetivo de estabelecer um ambiente virtual de aprendizado acolhedor e encorajador, visando maximizar o engajamento e a eficácia da instrução

Minha experiência notável neste contexto envolveu uma transição significativa, passando do papel de aprendiz de língua francesa para o de professor de língua francesa. Este processo resultou em um salto qualitativo importante em minha habilidade como falante de francês, proporcionando um aumento significativo em minha confiança para me expressar nesse idioma. Cada dia de ensino representou uma jornada contínua de aprendizado, à medida que me aprofundava na língua por meio da resolução das dificuldades e dúvidas dos alunos. O curso, intitulado “Comunicação Oral: Apresentação em Francês”, exigia a participação ativa dos alunos em atividades de simulação de situações (jeux de rôle). Para lidar efetivamente com esses requisitos, foi necessário trabalhar habilidades de gerenciamento de tempo e organização, garantindo que todo o conteúdo fosse adequadamente abordado

e todos os alunos tivessem a oportunidade de participar ativamente. Além disso, essa experiência consolidou minha disciplina enquanto ser humano e competências de organização, uma vez que os alunos me reconheciam como educador e demonstravam respeito por meu papel profissional. Esses ganhos foram valiosos tanto para minha proficiência linguística quanto para meu desenvolvimento como educador.

5. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Procedendo à análise dos relatos dos bolsistas, percebe-se que ambos partem da superação dos desafios da experiência docente e de suas estratégias de enfrentamento para culminar no processo final de tornar-se professor, apontado como o grande ganho de experiência.

Curiosamente, o primeiro desafio apontado por ambos é a da transposição da teoria para a prática:

Dentre vários desafios percebidos durante a oferta, os maiores deles foram a mobilização e a colocação em prática dos conhecimentos recém adquiridos. A transposição de todas as metodologias e abordagens vistas nos estudos da didática do FLE, para dentro da sala de aula, requer muita atenção e cuidado. (Sérgio Coelho, grifo meu)

Inicialmente o grande impasse foi trabalhar em um ambiente virtual embora já se venha de um contexto de pandemia e habituação a aulas online, as referências acadêmicas enquanto estudante e professora em formação eram sobre aulas presenciais [...]. (Rayane Albuquerque, grifo meu)

Tal fato reflete a ideia de que o ensino no meio acadêmico ainda prioriza a mentalidade positivista, da teoria em detrimento da prática, sendo essa uma mera presentificação de conceitos definidos a priori:

[...] em um aspecto de associação, a teoria e a prática são polos separados, mas não opostos; estariam justapostos. Neste olhar, “o primado é da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria” (CANDAU, 1999, p. 60). Neste panorama, a prática não cria, não introduz situações novas, apenas deve ser fiel à teoria. (Candau, 1999, p.60 apud Alvarenga, 2012, p.35)

Isso se deixa claramente antever neste trecho, em que Sérgio, no Relato 1, afere o aperfeiçoamento da sua prática ao fato de aproximar-se cada vez mais dos postulados teóricos recém adquiridos, entendidos como cânones a serem alcançados:

A partir disso, as aulas começaram a ser planejadas e realizadas cada vez mais próximas de todo o aporte teórico que eu possuía. Dessa forma, percebi o nível de importância das contribuições que a oportunidade de trabalhar como professor tutor de francês no Nucli-IsF/Ufpa me trouxe. (grifo meu)

Já os demais desafios apontados referem-se ora, a dificuldades pessoais, como timidez, insegurança e nervosismo – completamente compatíveis com uma situação de inexperiência docente (Relato 1); ora, a dificuldades impostas pelo contexto, sobretudo no que tange às particularidades do ambiente virtual, tal como a não interação presencial, prejudicando a decodificação das linguagens não verbais dos alunos pelo professor, em um contexto de aula que explora a oralidade (Relato 2).

Não obstante, assim como os relatos testemunham, é justamente no enfrentamento e superação desses desafios que eles saem da condição de discentes de licenciatura, de “sujeitos na ação”, e passam a reivindicar o papel de professores, “de sujeitos da ação”:

Em relação a todas essas questões que todo professor, em seu primeiro trabalho, enfrenta, percebi que a constância contribuiu, bastante, para o desenvolvimento de habilidades, que me tornaram cada vez mais competente em alguns objetivos. A cada aula dada, me sentia mais seguro do que estava fazendo, mais próximo dos alunos e mais familiarizado com o ambiente (sala de aula). (Sérgio Coelho, grifo meu)

Minha experiência notável neste contexto envolveu uma transição significativa, passando do papel de aprendiz de língua francesa para o de professor de língua francesa. Este processo resultou em um salto qualitativo importante em minha habilidade como falante de francês, proporcionando um aumento significativo em minha confiança para me expressar nesse idioma. Cada dia de ensino representou uma jornada contínua de aprendizado, à medida que me aprofundava na língua por meio da resolução das dificuldades e dúvidas dos alunos. (Rayane Albuquerque, grifo meu)

O que se nota é que a superação das dificuldades impostas pela sala de aula procedeu-se a partir de um processo intenso de autoconhecimento, autorreflexão, readaptação e readequação da forma no intuito de fazer do ambiente da sala de aula (física ou virtual) um lócus de conhecimento e trocas mais acolhedor e sinérgico possível.

Fazendo uma comparação entre a primeira e a quarta aula, notei que, além de começar a lidar melhor com a ansiedade, o nervosismo e a timidez, comecei a perceber tudo aquilo que um professor precisa observar em seus alunos [...]. A observação das necessidades de cada aluno, em vários âmbitos, como psicológico, social e entre outros, contribuiu para a constância da sinergia entre aluno, professor e objeto (francês). (Sérgio Coelho)

[...] uma análise superficial do público-alvo (meus alunos) foi conduzida após a primeira aula para compreender suas características individuais e coletivas. Uma adaptação didática foi necessária devido à disparidade entre o material de ensino que eu já tinha disponível, projetado para aulas presenciais, e o ambiente virtual de ensino escolhido. Essa adaptação envolveu a reconfiguração da forma do conteúdo de ensino e a transformação da estrutura de ensino em um formato virtual e interativo. O design das apresentações foi enriquecido com elementos visuais [...]. Além disso, estratégias de conversação e mensagens de incentivo, como “aqui você pode errar, não haverá retaliação”, com o objetivo de estabelecer um ambiente virtual de aprendizado acolhedor e encorajador, visando maximizar o engajamento e a eficácia da instrução. (Rayane Albuquerque)

Essa postura é compatível ao que Donald Schön reconhece como um “professor reflexivo”:

[...] o “professor reflexivo” diz respeito ao profissional da educação que observa, analisa e reflete sobre sua prática pedagógica, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade docente. Isso pressupõe a auto-formação para uma prática mais consciente da sua responsabilidade pedagógica e do exercício político da profissão – elementos fundamentais para a formação da cidadania, mote sobre o qual se assenta a contribuição social da docência. (Shigunov Neto & Fortunato, 2017, p.7)

Reverberando os impactos promovidos pela residência docente em suas respectivas formações, observa-se como resultado a tomada de consciência de ambos do novo papel que desempenham perante a sociedade :

Para finalizar, afirmo, sem dúvidas, que minha jornada no ISF continuará me trazendo contribuições, até mesmo após sua finalização. *Todas as vivências continuarão me moldando como professor e afirmando, cada vez mais, em minha mente, o meu papel de facilitador.* (Sérgio Coelho, grifo meu)

[...] essa experiência consolidou minha disciplina enquanto ser humano e competências de organização, *uma vez que os alunos me reconheciam como educador e demonstravam respeito por meu papel profissional.* Esses ganhos foram valiosos tanto para minha proficiência linguística quanto para *meu desenvolvimento como educador.* (Rayane Albuquerque, grifo meu).

No que tange à minha perspectiva, a da professora-orientadora, perante todo o processo, a tomada de consciência do tornar-se professor e das responsabilidades que isso implica foi, de fato, o maior ganho da experiência e afetou frontalmente a minha própria práxis. Apesar de anos de sala de aula, só a partir de então eu passei a sistematicamente incentivar os licenciandos a assumirem essa posição desde o primeiro período do curso, levando-os a assumir um papel mais ativo e engajado no processo de ensino-aprendizagem.

[...] eu acredito que estes intelectuais que habitam nossas universidades deveriam representar a consciência da sociedade [...] porque eles não apenas formam as condições sobre as quais as gerações futuras aprendem sobre si mesmas e sobre sua relação com outros fora de seu mundo, mas também porque eles engajam práticas pedagógicas que são mais que simplesmente técnicas, pois carregam uma natureza moral e política. Pedagogia neste modelo de trabalho mudaria a maneira como os estudantes pensam sobre tais momentos, sobre o que afeta suas vidas e seu mundo, potencialmente energizando-os para tornar tais momentos possibilidades de um novo mundo e para se engajarem em matéria de política, poder e justiça social (Giroux, 2006, p. 66 apud Feitosa & Dias, 2017, p.24).

No que concerne aos aspectos negativos, o IsF goza de muita pouca estrutura – política e financeira – para abarcar as demandas do Ensino Superior e a falta de subvenções atrapalha o amplo engajamento dos docentes e só garante que uma parcela ínfima da comunidade estudantil seja contemplada por uma bolsa de estudo. Espera-se que a divulgação dos impactos do programa sensibilize as autoridades competentes para dar-lhe a importância institucional que o programa (e a sociedade brasileira) merece(m).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste relato de experiência, objetivou-se analisar os impactos da residência docente na formação dos bolsistas do programa IsF, licenciandos do Curso de Letras-Francês da UFPA, incentivando-os a aperfeiçoar a sua práxis por meio de um exercício constante de reflexão crítica e auto investigativa.

Com isso, o IsF transcende a sua missão original – de inclusão linguística para a internacionalização – assegurando também o cumprimento das outras missões: a de extensão, pois impacta a comunidade acadêmica como um todo, e a de ensino e pesquisa.

Para tanto, utilizou-se o relato de experiência como recurso metodológico visto que, diferentemente de outros dispositivos, ele propicia que o(s) sujeito(s) cognoscente(s) assumam uma posição central da atividade científica através de um discurso polifônico das vivências do processo.

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais [...]. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (Bakhtin, 1981, p.223)

REFERÊNCIAS

Alvarenga, F. M. (2012). A Formação Docente no curso de Letras: O Currículo e suas interseções entre os Saberes e a relação Teoria-Prática. Um Estudo de Caso do curso de Letras da UFSJ. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

Andifes. Conselho Pleno da Andifes (2019). Resolução nº 01/2019, de 12 de novembro de 2019. Dispõe sobre a criação na estrutura da Andifes a da Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idioma sem Fronteiras, a Rede Andifes IsF. Brasília: Conselho Pleno da Andifes, 2019. Acessado em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Resolucao-Conselho-Pleno-01_2019.pdf.

Avelar, F. J. de S. (2010). Refletindo sobre a relação prática/teoria/prática no processo de formação do professor de língua estrangeira. *Intercâmbio*, 14. Acessado em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3939>.

Bakhtin, M. (1981). Problemas da Poética de Dostoievski. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Barbosa, P. (2021) Plurilinguismo para o ensino fundamental brasileiro. *Revista Odisseia*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 21–35, 2021. DOI: 10.21680/1983-2435.2021v6n1ID22403. Acessado em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/22403>.

Daltro, M. R.; Faria, A. A. de. (2019). Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 19(1), 223–237. Acessado em: <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43015>

Dewey, J.(1979).Democracia e Educação. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Doganelli, N. C. (2021) Internacionalização do ensino superior: uma revisão bibliográfica sobre o conceito e sua aplicação nas universidades brasileiras. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora. Acessado em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80977>

Feitosa, R. A.; Dias, A. M. I. (2017). Décadas do surgimento do practicum reflexivo: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes. In: Shigunov Neto, A; Fortunato, I. (org.). 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, p.13-32.

Freire, P. (1967) Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra LTDA.

Freitas, A. (2017). Donald Schön e Paulo Freire: um diálogo fecundo na formação de uma professora-pesquisadora. In: Shigunov Neto, A.; Fortunato, I. (org.). 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, p. 94-110

Halté, J. F. (1992) *La didactique du français*. France: Presses Universitaires de France.

Knight, J. (2020). A internacionalização da educação superior: conceitos, razões e marcos de referência. In: *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios*. 2 ed. E-book. São Leopoldo: Oikos Editora, p. 19-44.

Mussi, R. F. de F.; Flores, F. F.; Almeida, C. B. de. (2021) Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 17, n. 48, p. 60-77. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Acessado em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>

Petroni, M. R. (2009). Práticas de linguagem e(m) formação do professor de língua materna. *Polifonia*, [S. l.], v. 15, n. 17, Acessado em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1020>

Santos, F. S.; Almeida Filho, N. (2012). *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Shigunov Neto, A.; Fortunato, I. (2017). Donald Schön e o “professor reflexivo”. In: Shigunov Neto, A.; Fortunato, I. (org.). *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* São Paulo: Edições Hipótese, p. 5-12.

Theis, L. F.; Bailer, C. (2022) O programa idiomas sem fronteiras e a formação inicial de professores de língua inglesa: uma revisão de literatura. *Atos de Pesquisa em Educação*, [S.l.], v. 17, n. 1, p. e9497, ISSN 1809-0354. Acessado em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/9497>