

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE**

EDERSON LIMA DE SOUZA

**TEXTO AUTOBIOGRÁFICO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO:
POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO
PROFESSOR DE FRANCÊS**

**PONTA GROSSA
2014**

EDERSON LIMA DE SOUZA

**TEXTO AUTOBIOGRÁFICO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO:
POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO
PROFESSOR DE FRANCÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade

Orientação: Prof. Dr. Miguel Sanches Neto

**PONTA GROSSA
2014**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S729 Souza, Ederson Lima de
 Texto autobiográfico de professores
 pré-serviço: possíveis caminhos para a
 construção identitária do professor de
 francês/ Ederson Lima de Souza. Ponta
 Grossa, 2014.
 115f.

 Dissertação (Mestrado em Linguagem,
 Identidade e Subjetividade - Área de
 Concentração: Linguagem, Identidade e
 Subjetividade), Universidade Estadual de
 Ponta Grossa.
 Orientador: Prof. Dr. Miguel Sanches
 Neto.

 1. Pesquisa narrativa. 2. Autobiografia.
 3. Formação de professores. I. Sanches Neto,
 Miguel. II. Universidade Estadual de
 Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem,
 Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 809

EDERSON LIMA DE SOUZA

**TEXTO AUTOBIOGRÁFICO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO: POSSÍVEIS
CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE
FRANCÊS**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre à Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 22 de setembro de 2014

Miguel Sanches Neto (orientador)
Doutor
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Lúcia Peixoto Cherem
Doutora
Universidade Federal do Paraná

Siumara Aparecida de Lima
Doutora
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Ponta Grossa

Dedico a meus pais, Nilton e Eni.

AGRADECIMENTOS

Chega o momento de enviar algumas palavras às pessoas que viram as pedras do meu caminho.

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pelo crescimento espiritual.

Aos meus pais pelos ensinamentos de vida e motivação.

Ao Prof. Miguel Sanches Neto, pelo conhecimento partilhado e inspirador dessa escrita. Pela sua humildade em aceitar as singelas palavras dessa pesquisa sob sua orientação. Pela serenidade em conduzir o processo.

À Prof^ª. Aparecida de Jesus Ferreira, pelo delineamento da pesquisa, pelo encorajamento em fazer de uma ideia um discurso formador.

À Prof^ª. Lucia Peixoto Cherem, pela presença em minha banca de qualificação e pelas observações enriquecedoras para meu trabalho. Pela credibilidade investida em minha pesquisa.

À Prof^ª. Siumara Aparecida de Lima, pelo incentivo inicial ao me aceitar em sua disciplina como aluno especial. Pelas contribuições tão pertinentes ao crescimento de meu trabalho no momento de qualificação.

Aos Professores do Programa de Mestrado, dos quais tive a honra de usufruir de seus conhecimentos que contribuíram para a minha reflexão.

À Vilma Jeremias Bárbato, secretária do Programa, que, com humildade e paciência, foi sempre prestativa em me atender.

Aos meus alunos que, tão prontamente, se disponibilizaram em participar de minha pesquisa.

Aos colegas de turma, pelos momentos de reflexão de sala de aula e também pela desconcentração no intervalo do café.

Aos meus verdadeiros amigos que desde o início me acompanharam nesta caminhada.

*“... o passado transmite a significatividade,
o presente transmite valores
e o futuro transmite a intenção”.*

(CONNELLY e CLANDININ)

RESUMO

O presente trabalho se insere no campo do estudo da identidade docente de futuros professores de língua francesa. A identidade por ser complexa, como já postularam Hall (2007), Bauman (2005), Woodward (2000), e sua definição no campo das licenciaturas também não se faz diferente. Por esse motivo, a metodologia adotada foi a da Pesquisa Narrativa que, com a análise de textos autobiográficos escritos, dá voz ao grupo pesquisado. O *corpus* deste trabalho foi formado com textos escritos pelos alunos de 4º ano do Curso de Letras Português/Francês da UEPG. A pesquisa autobiográfica já vem sendo adotada como metodologia na formação de professores e se mostra bastante significativa, pois, nela, não somente o escrevente põe um texto rememorado e refletido sobre seus anos de formação, mas também propicia ao professor-formador um olhar mais individualizado. Para compreender a relação da linguagem na formação docente, foram discutidos os autores Moita Lopes (2002), Nóvoa (2007) e Bronckart (2006, 2008). Como a narrativa é a questão basilar dos textos autobiográficos, os apontamentos teóricos de Connelly e Clandinin (1990), Romero (2008) e Abrahão (2004) foram articulados a fim de entender este gênero como auxiliar na construção da identidade do futuro professor. Situando-se no campo dos textos autobiográficos, as reflexões de Lejeune (2008) também foram usadas com o objetivo de mostrar que ao escrever sobre si mesmo o pesquisado promove um pacto com o pesquisador, marcado por um desejo de verdade. Dentro da pesquisa que nos move, por haver um fluxo constante de rememoração, a escrita autobiográfica promove uma constante (re)construção do fazer pedagógico dos envolvidos e proporciona uma tomada de consciência do sujeito em formação para a atuação profissional, fazendo com que a influência das diversas instituições sociais por que passou estejam presentes e sejam (re)modeladas na construção constante de sua identidade profissional docente.

Palavras-chave: pesquisa narrativa, autobiografia, formação de professores.

ABSTRACT

The present work belongs to the field of study of teacher identity of future French language teachers. The identity to be complex, as already postulated Hall (2007), Bauman (2005), Woodward (2000), and its definition in the field of undergraduate education is also not different. For this reason, the methodology adopted was the Research Narrative that, with the analysis of written autobiographical texts, gives voice to the researched group. The corpus of this work was formed with texts written by the students of the 4th year course on literature Portuguese / French from UEPG. Autobiographical research has been adopted as a methodology in teachers' training and shows very significant, because on it, not only the scribe puts a text recollected and reflected on their years of training, but also provides the teacher-trainer a look more individualized. To understand the relationship of language in teachers formation, the authors Moita Lopes (2002), Nóvoa (2007) and Bronckart (2006, 2008) were discussed. As the narrative is the foundation issue of autobiographical texts, the theoretical approaches of Connelly and Clandinin (1990), Romero (2008) and Abraham (2004) were articulated in order to understand this genre as assisting in the building of the future teacher. Standing in the field of autobiographical texts, the reflections of Lejeune (2008) were also used in order to show that when writing about yourself, the researched promotes a pact with the researcher, marked by a desire for truth. Within the research that moves us, for the reason that there is a constant flow of remembering, autobiographical writing promotes a constant (re) construction of pedagogical involved and provides an awareness of the subject in training for professional practice, making the influence of the various social institutions that passed are present and be (re) modeled the steady construction of a teacher's professional identity

Keywords: narrative research, autobiography, teacher training.

LISTA DE SIGLAS

NRE – PG – Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo de pesquisas envolvendo a temática narrativa na formação docente.....	15
Quadro 2 – Perfil do alunos do 4º ano do Curso Letras Português/Francês em 2013	50
Quadro 3 - faixa salarial e formação pública ou particular dos autores do texto autobiográfico analisado	51
Quadro 4 – Categoria de análises no texto autobiográfico do aluno de 4º ano do Curso de Letras	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - ASSIM A HISTÓRIA COMEÇA.....	12
CAPÍTULO PRIMEIRO: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE IDENTIDADE, IDENTIDADE DO PROFESSOR, GÊNERO AUTOBIOGRAFIA.....	21
1.1 IDENTIDADES.....	21
1.2 IDENTIDADE DOCENTE.....	27
1.2.1 IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA FRANCESA.....	29
1.3 GÊNERO DISCURSIVO.....	33
1.3.1 AUTOBIOGRAFIA: DELINEAMENTO DE UM GÊNERO.....	36
CAPÍTULO SEGUNDO: METODOLOGIA DE PESQUISA - A TRAJETÓRIA PERCORRIDA.....	41
2.1 PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO INTERPRETATIVISTA.....	41
2.2 PESQUISA NARRATIVA.....	45
2.3 ESTUDO DE CASO.....	48
2.4 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO ESTUDADO.....	49
2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS.....	53
2.5.1 Questionário.....	53
2.5.2 Texto Autobiográfico.....	53
2.6 QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA.....	54
2.7 NARRATIVA NA ANÁLISE DE DADOS.....	56
CAPÍTULO TERCEIRO – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS - O QUE AS NARRATIVAS REVELAM.....	59
3.1 ANÁLISE DOS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS.....	60
3.2 DOCÊNCIA.....	60
3.2.1 O Desejo Em Ser Professor.....	60
3.2.2 Considerar-Se Professor.....	64
3.2.3 Negar-Se Como Professor.....	70
3.3 LÍNGUA FRANCESA.....	73
3.3.1 Conhecimento Prévio Da Língua.....	73
3.3.2 Crenças Sobre A Língua.....	75
3.3.3 Aquisição Da Língua.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICES – Instrumentos de coleta de dados.....	90
APÊNDICE A - Questionário para coleta de dados.....	91
APÊNDICE B - Proposta de produção de texto autobiográfico.....	95
ANEXOS.....	96

INTRODUÇÃO

ASSIM A HISTÓRIA COMEÇA

Il était une fois...

“Era uma vez...” é uma expressão que caracteriza as mais diversas histórias infantis de contos de fada. Começar a história desse modo leva o leitor a um tempo e espaço diferentes daqueles que ele possa reconhecer como seus. As narrativas aí desenvolvidas constroem metáforas, situações e dilemas que podem ser traduzidos para a vida cotidiana. Dentro desse gênero textual, a história opera o intercâmbio de significados com a narrativa. Entretanto, esta é o produto de uma narração e aquela a sequência de acontecimentos, e a narração é concebida como um produto do narrador (REIS e LOPES, 1988).

Fora do campo literário, a narrativa assume valor importante para a formação do ser. E quando usada no espaço educacional, as discussões acerca da formação de professores se tornam bastante fecundas ao aproveitar os fatos expostos pelo autor para sua própria reflexão. Assim, o “era uma vez”, tão longínquo e surreal, transforma-se em “foi assim que” a fim de reconstruir as realidades vividas por seu narrador. A história é tecida a partir de fatos relevantes para aquele que escreve com o intuito de significar “coisas” na formação do próprio sujeito, que nesse caso assume o papel de professor. Telles (1999) traz em seu trabalho uma discussão sobre o uso de narrativas na formação docente. Salienta o autor:

Raramente, o professor é considerado como possuidor de um conhecimento pessoal prático, advindo de suas experiências de vida e das histórias que vive com seus alunos em sala de aula ou com seus colegas e superiores, em seu ambiente profissional. (TELLES, 1999, p. 80)

Provocações talvez para a época, mas advindas de estudos canadenses como Clandinin e Connelly (2000), suíços com Josso (2010) e franceses como Pineau e Le Grand (2007), hoje promovem trabalhos pertinentes à formação do sujeito-professor, como o exemplo recente de Romero (2010). Como a narrativa é a base para as experiências humanas, ela constitui um viés metodológico significativo para as pesquisas docentes, também chamadas de Pesquisa Narrativa ou Pesquisa Autobiográfica.

Por isso, iniciei refletindo sobre o “era uma vez”. Ao *ouvir* a narrativa de formação do professor, de certo modo haverá um texto autobiográfico, pois serão

nele impressos fatos e acontecimentos que o autor julgou significativos e memoráveis, no sentido de estar presente em sua memória e ser pertinente para a sua reflexão enquanto (futuro) professor. Esse texto não pode denotar um distanciamento da realidade, uma vez que ele será a realidade revisitada pelo sujeito que escreve sobre si. Portanto, “foi assim que” exprime fatos que fizeram do professor o professor que de fato ele é ou será, ou como diz Telles (1999, p. 81), os professores se tornam “agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações [em um] movimento que parte de dentro para fora [...]”. Desse modo, o texto autobiográfico instaura nas pesquisas de formação docente caminho metodológico para (re)pensar a formação, os anseios, as crenças e a(s) identidade(s) profissionais do sujeito que optou em seguir as veredas da educação.

Recentemente, um jornal impresso publicou, em caderno especial, reportagem¹ sobre a evasão de alunos nos cursos de licenciatura. A problemática veio depois de dados levantados pelo Instituto Lobo baseados no Censo Escolar. Na reportagem, leem-se os números que quantificam o interesse e também o desinteresse pelo exercício da docência. Nesse cenário é que esta pesquisa se insere, pois, nos últimos seis anos, venho trabalhando com a formação de professores de língua francesa e, desde que iniciei minhas atividades, a inquietação a respeito do estímulo pelo exercício da docência de língua francesa sempre esteve presente porque, conforme o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NREPG), o CELEM² oferece uma turma de língua francesa e o francês não é língua de matriz curricular.

Se se observarem os dados referentes ao Concurso Vestibular de Inverno 2012 da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, ano que coincide com o início de minha pesquisa, percebe-se que nesse concurso, numa oferta de 08 (oito) vagas somente para o curso Letras Português/Francês noturno, totaliza-se 16 (dezesseis) inscritos. O vestibular de Verão 2012 propõe 07 (sete) vagas para 25 (vinte e cinco) inscritos para ingresso em 2013. Já o Vestibular de Inverno de 2013 apresentou 23 (vinte e três) inscritos para 08 (oito) vagas ofertadas; enquanto o

¹ Trata-se da reportagem do Jornal Gazeta do Povo, de 19 de julho de 2013, verificável em <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1392135&tit=Evasao-em-licenciatura-chega-a-39>.

² CELEM - Centro de Línguas Estrangeiras Modernas é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade. Para maiores esclarecimentos sobre este programa, ler <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>.

Vestibular de Verão 2013 teve 15 (quinze) inscritos para 07 (sete). Esses dados demonstram a procura pela Licenciatura em Letras Português/Francês. As demais habilitações (inglês e espanhol) também possuem baixa proporção candidato/vaga; porém, o campo de atuação na educação básica para essas línguas ainda está ativo. Neste momento, seria interessante ressaltar que o francês, como língua estrangeira, já ocupou o lugar no ensino como o inglês ainda hoje ocupa e no qual o espanhol vem buscando seu lugar. Além da questão educacional, o francês (juntamente com a cultura francesa) foi referencial para fatores sociais, gastronômicos e políticos (FIGUEIREDO E GLENADEL, 2006).

Mediante os dados fornecidos pelo NRE-PG, percebo que a oferta de língua francesa no programa CELEM é insignificante se comparado a outras línguas no mesmo NRE-PG (por exemplo, espanhol, cujo número de turmas se mostra significativo³) ou destoa das turmas de francês ofertadas em outros NREs. Isso levanta questionamentos referentes a perguntas básicas, do tipo: “por que o aluno de Letras não optou por outra língua considerada emergente no campo de trabalho?”.

Como os trabalhos voltados à formação de professores de língua francesa são em número reduzido – percebe-se isso em grande parte dos trabalhos que servem de suporte teórico para esta pesquisa, pois discutem a formação do professor de inglês –, e também não há registro de pesquisa com o curso de Letras Português/Francês enquanto formador de docentes, por esse motivo se faz necessária uma reflexão do processo de aprendizagem de língua dos acadêmicos de língua francesa da UEPG, buscando observar possíveis padrões de aprendizagem e anseios para a atuação docente. Portanto, meu trabalho propõe desenvolver uma reflexão que vai ao encontro dessa inquietação, isto é, pensar a formação desse professor de francês no curso de Letras da UEPG, bem como sua identidade profissional. Para isso, assinalo que a pesquisa por meio de narrativas autobiográficas é temática emergente no campo da Linguística Aplicada, no Brasil, a partir de Telles (1999) e atualmente Paiva (2013).

O quadro abaixo é um demonstrativo dos últimos cinco anos das pesquisas que envolveram a temática da *narrativa* como aparato metodológico. A escolha por

³ O **Anexo A** quantifica as turmas de línguas estrangeiras na circunscrição do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa.

este recorte coincide com minha prática no ensino superior, pois há seis anos venho atuando na formação de professores de língua francesa na disciplina de língua francesa. O levantamento feito para estes dados quantitativos revela que grande parte dos trabalhos está voltada para a formação de professores de língua inglesa, poucos são os que se dedicam a pensar a formação do professor de língua francesa. Por esse motivo, minha pesquisa está interessada em pensar a formação desse acadêmico e seu interesse pelo exercício da docência em língua francesa e a promoção de um trabalho significativo para a aceitação do francês como língua de ensino na educação básica e, desse modo, promover uma formação de qualidade aos futuros professores de francês.

Quadro 1 – Demonstrativo de pesquisas envolvendo a temática narrativa na formação docente.

	TESES						DISSERTAÇÕES					
TERMOS PESQUISADOS	2 0 1 2	2 0 1 1	2 0 1 0	2 0 0 9	2 0 0 8	Total de teses	2 0 1 2	2 0 1 1	2 0 1 0	2 0 0 9	2 0 0 8	Total de dissertações
NARRATIVAS E LÍNGUA ESTRANGEIRA	0	0	0	1	3	4	1	2	2	4	0	9
AUTOBIOGRAFIAS E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	3	8	3	3	6	23	24	25	22	15	17	102
AUTOBIOGRAFIAS E LÍNGUA FRANCESA	0	1	0	1	1	3	1	2	0	3	1	7
NARRATIVAS E LÍNGUA FRANCESA	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0

Fonte: Sistematização pelo pesquisador feita no banco de teses da Capes. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em 26 de julho de 2013.

Outro exemplo do uso de narrativas para a formação do professor é a publicação recente de “Professores em primeira pessoa: perfis autobiográficos”, sob a organização de Sanches Neto (2013). O autor explica na apresentação do livro que o texto de teor autobiográfico evidencia uma linguagem identitária, isto é, localiza o indivíduo e oportuniza a consagração de sua trajetória de vida.

Comungando ideias de Telles (2004, p.58), asseguro que “aprender uma língua estrangeira faz parte de uma educação para o reconhecimento das diferenças – é o próprio encontro com a diferença e as possíveis estratégias para com ela lidar”, isto é, antes da concepção de “ensinar a língua estrangeira”, o acadêmico tem

necessidade de aprendê-la, e, por conseguinte, criar e testar caminhos que o fizeram apreender a nova língua. Figueiredo e Glenadel (2006, p. 22) discutem a questão de uma democracia linguística, e nesse ponto destacam que o francês, mas não somente ele, propicia a inserção a um espaço cultural expresso na língua estrangeira. E ratificam: “a aprendizagem de línguas estrangeiras é sempre relevante já que ela permite um certo refinamento da mente”. Assim, a disciplina de língua estrangeira moderna na educação básica, já que está inscrita na divisão curricular como parte diversificada, deveria promover de fato a diversidade linguística, para que desse modo o aluno pudesse percorrer caminhos diversos que a variedade de línguas pode desencadear.

Por isso, para que possa compreender o processo de aprendizagem da língua francesa e também investigar os caminhos trilhados pelos acadêmicos optantes do francês no curso de Letras, esta pesquisa partilha dos preceitos da pesquisa narrativa advindos dos estudos canadenses, já que, segundo Mello (2010, p. 173), “ao narrar uma experiência, tenho a experiência narrada como fenômeno estudado e é ao narrar que reflito sobre esse fenômeno e componho sentidos sobre o mesmo”. Assim, por intermédio das narrativas autobiográficas, o discurso sobre o processo de ensino-aprendizagem é marcado por um conjunto complexo de emoções, crenças, ideologias, identidades e desafios. Essa “autorreflexão” resgata a trajetória do acadêmico (logo professor de francês em exercício pleno), levando-o a olhar para si, isto é, para seu desenvolvimento enquanto estudante dessa língua (ARAGÃO, 2008).

A pesquisa narrativa é por um lado *fenômeno estudado* e por outro *método de pesquisa*, pois ao narrar sua trajetória de aprendizagem da língua francesa, o aluno nos traz o objeto de estudo, ou seja, o texto autobiográfico; por outro lado, temos o caminho a ser seguido para observação dos textos apresentados, pois “relatar todas essas histórias, torná-las fenômenos de estudo parece ser, também, o método para construir conhecimento sobre essa paisagem complexa e por vezes caótica (MELLO, 2010, p. 185)” – isto é, o espaço sala de aula e a prática diária do docente. Assim, o acadêmico de língua francesa pode, ao organizar uma autobiografia, portar significados em contextos de aprendizagem, pois ele explanará como aprende ou aprendeu a língua francesa. Rodrigues Junior (2008, p. 284) fundamenta minha ideia ao afirmar que, por meio de elementos linguístico-discursivos e pela avaliação da

carga semântica das escolhas lexicais, é possível perceber e compreender a complexidade da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ao utilizar a pesquisa narrativa como meio investigativo, passa-se de uma pesquisa ética (cuja interpretação se dá à exterioridade do pesquisador) para uma pesquisa êmica (cuja interpretação está centrada na voz dos aprendizes por suas próprias experiências de aprendizagem). Paiva (2008, p.322) destaca que “o homem é visto como parte do ambiente, em constante interação com o mesmo. O homem transforma o ambiente e é transformado por ele”. Por isso, estudar as narrativas de aprendizagem ratifica a perspectiva experientialista.

Desse modo, os narradores (alunos de francês) escrevem acerca de ininterruptas interações em ambientes diferenciados e as prováveis mudanças experimentadas. Por outro lado, textos autobiográficos narrados por aprendizes em nível avançado de estudo propõem observações significativas sobre aspectos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (PAIVA, 2008). Por esse motivo, a imagem do estudante toma outro viés de interpretação, pois ele não é mais visto como uma identidade unidimensional (WOODWARD, 2000), aquele que, talvez, não tivesse nenhuma interferência de outros setores da vida pessoal e social. Ele é um ser multifacetado, implicado com questões de raça, etnia, classe social, subjetivação, cujas facetas são vistas tanto no seu percurso de aprendizagem como na projeção de seu modo de ensinar posteriormente (ROMERO, 2010). Assim, os relatos extrapolam o espaço textual e tendem a redirecionar eventos socioculturais concernentes às verdades de mundo dos narradores pesquisados. (RODRIGUES JUNIOR, 2008, p. 274).

Vale ressaltar que não se trata da busca por uma realidade absoluta adjacente à escrita da narrativa autobiográfica, mas analisar os aprendizes como sujeitos que modelam suas vivências e atribuem sentidos ao percurso seguido. É a construção da “consciência histórica de si” (PASSEGI, SOUZA, VICENTINI, 2011).

A subjetividade é uma constante no relato autobiográfico, haja vista que o aluno traz consigo marcas de sua formação enquanto aluno (antes de se tornar acadêmico de Letras), marcas deixadas por seus pais e familiares em sua formação, bem como experiências e crenças vividas em sua vida estudantil e universitária (TELLES, 2004). Assim, lembro que a narrativa de seu percurso acadêmico e de vida não é meramente uma “apresentação de fatos sobrevividos a um certo momento do tempo, sem nenhuma intervenção do locutor na narrativa”

(BENVENISTE, 2005, p. 262), mas sim um envolvimento do “eu” (nesse caso o próprio narrador, que é o professor pré-serviço) manifestando seu discurso, que, nos moldes de Benveniste (2005, p. 267), é “toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro”. Posso pensar a “influência” ao próprio narrador, pois à medida que revê sua trajetória de vida e de aprendizagem de língua francesa, influencia a si mesmo na maneira como compreende o estado atual, isto é, rever a trajetória percorrida até o último ano de graduação faz tomar consciência de seu papel como futuro docente influenciado pelas diversas “vozes” presentes em sua formação. Valendo-me de Bronckart (2008, p.78), saliento sua argumentação sobre ponto semelhante ao discutido acima, pois para este autor o discurso é dialógico, já que, mesmo ficcional, exige-se a presença de um alocutário, cuja atenção é tomada para que os traços linguísticos sejam observados.

No que tange às questões ligadas à linguagem, memória e identidade, Romero (2008, p.403) argumenta que a “identidade é entendida em sua natureza dinâmica, resultante de experiências e sentidos construídos social e historicamente pelo indivíduo em interações com outros.” Partindo-se do pressuposto de que a linguagem está para a comunicação, ao narrar sua trajetória de aprendizagem de língua francesa, o aluno faz um retrocesso de suas vivências. Assim, “é em colaboração com outros, através da interação, que fortemente nos constituímos integrantes de nossa espécie, de nosso nicho social, de nosso posicionamento ante a sociedade” (ROMERO, 2008, p.403). Reichmann (2010, p. 50) nos lembra que “nossa identidade profissional é marcada pelos diversos processos de socialização que vivenciamos, nas várias instituições a que pertencemos ao longo de nossas vidas, a saber – família, escola e trabalho”, por isso “identidade social implica em uma negociação identitária, envolvendo processos biográficos e relacionais”.

Percebe-se que os teóricos convocados até este momento demonstram que o sujeito é concebido numa visão construtivista e que a linguagem desempenha papel indiscutível na vida social (PASSEGI, SOUZA, VICENTINI, 2011). Portanto, o velho enigma da esfinge, no mito de Édipo Rei, nunca esteve tão atual para compreender a formação de professores de língua estrangeira: conhece-te a ti mesmo!

A introdução teórica acima anuncia os seguintes objetivos dessa pesquisa:

- Analisar textos autobiográficos de alunos de Letras, futuros professores de língua francesa, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, buscando entender qual foi a razão da escolha pelo curso de Letras Francês e avaliar os diversos fatos vividos por eles que contribuíram para tal decisão.
- Delinear o percurso feito para se tornarem professores de língua francesa e a maneira como se projetam profissionalmente no/com o ensino de língua francesa, verificando as influências externas/internas que influenciam o seu agir docente.

Esses objetivos remetem às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) O que o texto autobiográfico, escrito por alunos concluintes de curso, pode revelar, por meio de fatos de sua trajetória de vida, a escolha pelo ingresso no curso de Licenciatura em Letras Português/Francês?
- 2) Quais foram os eventos ocorridos durante os anos de universidade que fizeram com que o professor em formação permanecesse até o ano de conclusão e como essa lembrança contribui para a sua identidade profissional como professor de língua francesa?

A constituição do presente trabalho seguirá a seguinte estrutura textual:

A primeira parte é constituída pela introdução, que apresenta alguns anseios motivadores desta pesquisa, bem como autores que desencadeiam a problemática já apresentada.

Em seguida, apresento o primeiro capítulo com reflexões teóricas sobre identidade apoiadas em Bauman (2005), Hall, (2007), Woodward (2000). Na sequência, haverá uma seção discorrendo sobre a identidade docente amparada nos preceitos de Moita Lopes (1998, 1994) e nos conceitos de linguagem de Bronckart (2006, 2008, 2009). A autobiografia será vista como gênero e a argumentação está embasada em Marcuschi (2005), Schneuwly (2004), Faïta (2004). Na sequência, disserto sobre a definição de autobiografia usando as reflexões de Lejeune (2008), Pineau e Le Grand (2007).

O segundo capítulo discorre sobre a metodologia adotada para esta pesquisa. Discorro sobre a pesquisa qualitativa (GIL, 1999; CELANI 2005) e o estudo de caso (ANDRÉ, 1995, 2005). A isso segue uma seção argumentando o uso da narrativa

como metodologia. Para isso teço minha argumentação respaldado em Mello (2004), Clandinin e Connelly (1999, 2000, 2011), Telles (1999, 2004), Nóvoa (2007).

No terceiro capítulo, trago a análise dos dados coletados à luz das reflexões teóricas apontadas nos capítulos anteriores.

Por fim, busco amarrar as questões levantadas por esta pesquisa, pontuando a necessidade de encarar a linguagem como instrumento formador do discurso docente do futuro professor de língua francesa. Também discorro sobre as contribuições para o grupo estudado, demonstrando que a escrita de si proporcionou uma nova postura em como ele se vê na condição de professor, podendo o escrevente perceber que sua narrativa reafirma sua identidade docente.

CAPÍTULO PRIMEIRO: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE IDENTIDADE, IDENTIDADE DO PROFESSOR, GÊNERO AUTOBIOGRAFIA.

*Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
Em que espelho ficou perdida a minha face?
Cecília Meireles*

Neste capítulo, constituo um percurso teórico sobre questões identitárias na pós-modernidade. É necessário (re)pensar como a identidade vem sendo discutida por teóricos da contemporaneidade, uma vez que, pelo discurso atual, comungo com pensadores como Bauman (2005) e Hall (2007) quando esses afirmam que a identidade não pode ser definida com precisão, já que ela é constituída não somente a partir do sujeito em si, mas também pelo entorno social, que fornece traços para a consolidação – se possível (?) – de *uma* identidade. Na sequência, argumentarei sobre a possibilidade de se pensar em uma identidade do professor de língua francesa a partir da conjuntura teórica dos autores acima mencionados. Postulo que o professor também se insere nesta discussão, pois ele não pode se constituir “o professor” se nele (ou para ele) não houver referências de instituições como família, formação acadêmica e questionamentos pessoais. Por fim, passo a pensar no gênero Autobiografia, numa relação dialógica, como um instrumento possível para que o (futuro) professor de língua francesa possa manifestar a(s) sua(s) marca(s) identitária(s).

1.1 IDENTIDADES

Muito se tem discutido a questão de identidade de um “sujeito” no mundo atual. A questão adquire um corpo bastante complexo, pois não é uma ou outra linha que pode definir a identidade de uma nação, por exemplo. Desse modo, penso que são as possíveis identidades de sujeitos diversos que formariam uma nação. Associado à constituição de nação está o conceito de língua, acreditando que essa é mantenedora de uma unicidade de nação, sujeito e identidade (cultural). Woodward (2000) me alerta para o fato de que a identidade é marcada por diferenças, pois a

minha identidade existe devido a uma relação externa a mim (eu não sou aquilo que o outro é). Além disso, a identidade é reafirmada por meio da linguagem e de sistemas simbólicos que a representam. Por este motivo, constituir “uma identidade” é permear tanto o espaço simbólico quanto social.

Bauman (2005) explana sobre sua teoria da “era líquido-moderna”, cuja essência está na discussão da *diluição das identidades individual e coletiva* no mundo contemporâneo. O autor caracteriza nossa época como liquefeita, fluida e volátil, pois a identidade individual se desfaz no intercâmbio cultural entre as nações. Para exemplificar, relata o momento em que teve de escolher entre os hinos da Grã-Bretanha e da Polônia para ser executado durante a cerimônia de recebimento do título de doutor *honoris causa*. Argumenta que a decisão não fora fácil, pois era de berço polonês e naturalizado britânico. Ao escolher o hino europeu, ele foi “includente” e “excludente”, já que atendia a uma de suas identidades (britânica) e negava a outra (polonesa). Assim, Bauman (2005, p.16) destaca que:

As pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alcançar o impossível”: essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no “tempo real”, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo.

Com isso, termos como pertencimento, comunidade, reconhecimento e nacionalidade são observados de maneira crítica e recolocados no discurso atual de maneira analítica pelo autor. Por exemplo, as palavras “pertencimento” e “identidade” são repensadas como instáveis, não há garantia de uma rigidez perpétua em sua definição, haja vista que o indivíduo é intercambiável, ou seja, trilha caminhos, interage com o outro e tudo isso interfere na construção de sua identidade. Por esse motivo,

[...] ter uma “identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada. (BAUMAN, 2005, p. 17)

Outro fator importante retomado por Woodward (2000) é o retorno ao passado. A autora vê esse retrocesso como uma parte do processo de construção de identidade, já que, ao se buscar o passado, ele vem ao presente para produzir nova(s) identidade(s). Isso demonstra que a identidade não pode ser fixa, ela passa

a ser flexível ao contexto onde o sujeito se insere e, por esse motivo, não se pode ver a identidade como unificada, porque ela sempre será “um todo faltante”.

Por isso, posso pensar na *negociação*, termo evidenciado em Bauman (2005), que entende que a identidade é negociada no tempo e no espaço onde o sujeito se insere. Essa negociação, para ele, torna-se tensa, já que não é de todo fácil uma harmonia entre as “possíveis identidades” à disposição do sujeito. Das palavras do autor, destaco:

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (BAUMAN, 2005, p. 19)

Constituir uma identidade é caminhar pelo espaço da representação, cuja ligação se faz com a cultura e o significado. De acordo com Woodward (2000), os significados das representações são responsáveis pelo sentido que atribuímos a nossas experiências e a pensar quem somos. Por isso, a autora sugere que “esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar” (p.17). A autora aponta a globalização como um elemento para a crise identitária na modernidade tardia, porque vê nela uma mudança nos padrões sócio-econômico-culturais. Esse processo desencadeará resultados diferentes na constituição identitária, não mais vista em sua homogeneidade; ela terá a interferência de outras fontes culturais e sociais e isso pode promover uma resistência do sujeito, o que faz novas posições de identidade surgirem.

Discutir a identidade é pensar na presença, ou ausência, do Estado para a nação, já que esse, detentor do poder, poderia manter sob obediência seus indivíduos, assegurando uma continuidade dessa nação, pois a esse órgão cabe a função de “classificar, segregar, separar e selecionar” itens que constituiriam a “característica de determinada identidade”. Do contrário, a ausência desse poder provoca uma insegurança do passado dessa nação, o que não promove um futuro seguro, pois o presente é incerto. Isso aconteceu na Revolução Francesa (1789), momento em que o governo monárquico perdeu sua estabilidade e inquietou a identidade dos sujeitos contemporâneos relativamente a esse fato. Por isso, o intelectual francês desse período investiga os modelos sociais, políticos e sociais na

busca de soluções para manter o conceito de República – sistema governamental que caracteriza o mundo moderno.

A novela *Candide*, de Voltaire, já pode ser considerada uma alegoria da globalização tão discutida no século XX. A princípio, *Candide* é empregado em um castelo alemão e é maltratado. Tal ação desencadeia uma viagem do personagem aos mais diversos lugares do globo. No romance, Voltaire explora, principalmente, a relação de poder governamental dos lugares por onde *Candide* transita. É perceptível um jogo de poder dos governantes em relação ao protagonista, mas, em determinados momentos da narrativa, há uma inversão dos valores dos personagens: os que estão à margem começam a ter voz e vez, assumindo assim poder semelhante aos demais. Desse modo, pensadores do mundo pós-moderno podem afirmar que “quem governa decide a nacionalidade” (BAUMAN, 2005, p.27). Vale destacar que a prática de significação tem ligação com o poder, já que nessa atividade haverá o poder para “definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2000, p. 18). Essa noção de poder uno do Estado foi uma máxima usada por séculos para resolver a questão da identidade; entretanto, perdeu-se no mundo atual, porque a globalização promove um apagamento das fronteiras culturais – delimitações que, mesmo no âmbito abstrato, serviam para marcar as identidades nacionais –; abalando, desse modo, o poder desse Estado, que outrora fora forte e indispensável para a segurança da identidade nacional. Por esse motivo, Bauman (2005, p.34) conclui que “globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação.”

O que se percebe até agora nessa discussão é a relação de identidade e segurança. A ideia de “pertencimento” vem adjacente a isso, pois almejar uma identidade “fixa”, ou seja, características que me fazem *pertencer* a determinado grupo dão segurança para a identificação do sujeito no mundo. Destaca o autor que “a ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’.” (BAUMAN, 2005, p. 26). Contudo, o que se vê na era atual são características voláteis para identificação do sujeito, isto é, “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas.” (BAUMAN, 2005, p.35)

Outro autor que trago para articular minha reflexão acerca da identidade é Hall (2007), para quem “a identidade plenamente unificada, completa, segura e

coerente é uma fantasia”. Ele também aponta a globalização como um fator determinante para que o sujeito atual seja visto como fragmentado. Para pensar o sujeito no percurso da história, o autor propõe três concepções de sujeito: i) do Iluminismo; ii) sociológico e iii) pós-moderno. Em linhas gerais, o sujeito do Iluminismo era caracterizado pela sua unicidade, por ser um indivíduo centrado, dotado de razão, consciência e ação. Isso partilhava uma concepção individualista, já que o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa, ou seja, o sujeito era único com identidade fixa. Quando observamos o sujeito sociológico, percebemos que, devido às atividades do mundo moderno, há um descentramento, pois a relação com os outros se torna importante, já que a *cultura* era mediada por ele. Existe aí a *interação* entre o eu e a sociedade, cuja relação desfaz o vazio entre o pessoal e o público. Por fim, o sujeito pós-moderno é aquele que não possui uma identidade fixa ou permanente, pois as várias identidades que o compõem serão ora complementares, ora contraditórias. Desse modo, o sujeito se torna fragmentado. Fala-se aí de identidades possíveis. Fato decorrente da globalização, associado à dinâmica das sociedades serem mutantes.

Preocupado em discutir uma *identidade cultural*, Hall (2007, p.47) destaca que “as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. [...] Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes”. Desse modo, a questão da identidade nacional não é inerente ao sujeito, mas se forma e se transforma com ele na *representação*. Silva (2000) reitera esse conceito de representação como uma “positividade” (eu sou aquela nação, por exemplo). Esse argumento adotado pelo autor é para contrapor sua ideia de que a identidade é constituída pela diferença, ou seja, se se pensa que “sou alguma coisa”, tal afirmação é encerrada nela mesma, mas é necessário entender que esta afirmativa faz parte de uma rede de negações, pois se “eu sou alguma coisa” é porque não posso ser “outras inúmeras coisas possíveis”. Assim, a ideia de nação não é vista somente como uma entidade política, mas como um “sistema de representação cultural”, ou seja, lugar onde traços comuns dos sujeitos que caracterizariam determinada nação. Por isso:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2007, p. 51)

As narrativas das nações são meios de unificar o conceito de pertencimento a um mesmo local, isto é, manter as tradições é a maneira de manter a identidade intocável, é a certeza do legado às gerações futuras. Woodward (2000, p.27) reforça que a legitimação de uma identidade é dada por um suposto e autêntico passado. A busca em recuperar um passado na unicidade da história e da cultura, bem como reafirmar questões de “tornar-se” e “ser” são dois posicionamentos para a constituição de uma identidade cultural. Porém, nisso existe um problema que permeia o discurso da unicidade da identidade nacional: a diferença de classe, gênero ou raça. Ao pensar que a identidade nacional é una/fixa, descartam-se as identidades (as particularidades) do sujeito pertencente àquela nação, pois não se leva em conta as diversas histórias e tradições que a compõem. Hall (2007, p.59) elucida que “a maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural”, e mais adiante em seus argumentos, diz que “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (p.62). Por este motivo, pensar no deslocamento das identidades culturais é observar de que maneira as culturas nacionais perfazem as diferenças em uma única identidade. Sobre a discussão sobre cultura nacional e identidade, reforço as palavras de Hall (2007, p. 49):

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional.

No que tange ao descentramento do sujeito cartesiano, Hall (2007) aponta cinco grandes momentos. A primeira descentração está ligada ao marxismo, cujo preceito é de que a história é construída por homens mediante as condições que lhe são oferecidas. O segundo descentramento advém da descoberta do inconsciente por Freud, já que nossa constituição enquanto sujeitos está ligada a processos psíquicos e simbólicos, ou seja, distancia-se da razão. Como terceiro descentramento, os trabalhos de Saussure, pois ao afirmar que “a língua é um sistema social e não um sistema individual”, Hall (2007, p.40) estabelece uma possível relação entre língua e identidade, “eu sei quem ‘eu’ sou em relação com o ‘o outro’ [...] que eu não posso ser”. Foucault representa o quarto descentramento,

cujas ideias centrais estão no poder disciplinador, na regulação, na vigilância do indivíduo. Por fim, o feminismo marca o quinto descentramento. Propõe, com a política de identidade – uma para cada movimento, uma discussão das relações unívocas até então: família, sexualidade, trabalho, etc.

Desse modo, constato que a discussão acima, (re)pensar a identidade na pós-modernidade, contribui para que o professor possa ser inserido como um sujeito que faz parte dessa “sociedade liquefeita”, já que ele se constitui como um ser social e transita em diversos espaços sociais. Por esse motivo, é necessário pensar que existe uma identidade docente, isto é, a partir do momento que se assume a docência como profissão, ao indivíduo são atribuídas expectativas quanto a sua constituição de sujeito professor. Na seção seguinte, busco pensar de que modo é possível pensar em “identidade docente”.

1.2 IDENTIDADE DOCENTE

A seção anterior teve como objetivo trazer à tona a reflexão de alguns teóricos que estão (re)pensando a questão identitária na pós-modernidade, nesta era que é considerada fluida em função de a(s) identidade(s) serem assumidas conforme a relação com o outro, isto é, num jogo em que a diferença que existe entre os sujeitos é que constitui a identidade. Pensando assim, nesta seção esboço uma reflexão sobre a identidade do professor, e, posteriormente, sobre a do professor de língua francesa. Já inicio lembrando que, como o sujeito-professor faz parte de uma sociedade onde seu discurso é construído em relação dialógica, a identidade docente será, ela também, fluida ou descentrada, pois o sujeito será um “construto” das diversas instituições sociais por que ele transita.

O professor será, nesse trabalho, entendido como um sujeito que deixou os paradigmas do sujeito cartesiano, conforme observado em Hall (2007), cuja ideia está em argumentar que não se pode ter uma identidade unificada, uma vez que o sujeito está descentralizado, o que significa afirmar que esse sujeito deixou de ser visto como o “detentor de um conhecimento enciclopédico”, cujo princípio era a disseminação do conhecimento, pois somente ele o detinha. Contrariamente, hoje, o novo sujeito-professor é posto como um sujeito fluido, isto é, além de assumir a questão técnica de sua matéria, ele também estará suscetível a se adequar aos diversos movimentos que tanto uma sala de aula (lugar de atuação profissional) como outros espaços sociais podem promover. Por isso, ele passa de mero “ser

técnico” para ser visto como pessoa, um ser-pessoa, isto é, observar-se-ão nele as marcas de sua trajetória de vida, de seu passado que, direta ou indiretamente, fazem dele, sujeito-professor, um ser dialógico. Desse modo, Demo (2009, p. 11) reforça essa discussão ao afirmar que “a definição de professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, não de dar aula”, pois esse novo sujeito-professor ultrapassa a concepção de um ensino instrucionista, cabe a ele buscar pela “autopoiese” ou maêutica socrática o desenvolvimento de suas atividades.

Entretanto, na construção identitária do professor (que muitas vezes é complexa e tensa, haja vista que é um constante vai-e-vem de crenças e posicionamentos distintos dos seus), a relação de poder está presente. Assim como tratado na seção anterior, o Estado era (ou ainda é) o detentor do poder, o que permitia uma marca bem delimitada das fronteiras. Porém, a globalização⁴ foi a responsável pela quebra dessas barreiras, minimizando de certa maneira o poder do Estado. Essa relação de poder está na formação identitária do professor, já que a identidade não é construída isoladamente, mas sim na relação com o outro. Nas palavras de Moita Lopes (2002, p.30), “é por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem”. Corroborando a citação acima, Rajagopalan (1998) enfatiza que identidade e língua caminham juntas porque tanto o indivíduo como a língua estão em constante evolução, isto é, demonstram fluidez, estão em estado de fluxo constante.

O resgate da trajetória de vida desse profissional é um dos caminhos possíveis para observar a inserção do professor no meio social, já que seu passado e presente (?) é construído na interação. Como o sujeito-professor é multifacetado, entendendo-o como homem, mulher, jovem, adulto, pai, mãe etc., estas diversas

⁴ Para elucidar o termo globalização, cito Canclini (2007, p. 29): “A globalização pode ser vista como um conjunto de estratégias para realizar a hegemonia de conglomerados industriais, corporações financeiras, majors do cinema, da televisão, da música e da informática, para apropriar-se dos recursos naturais e culturais, do trabalho, do ócio e do dinheiro dos países pobres, subordinando-os à exploração concentrada com que esses atores reordenaram o mundo na segunda metade do século XX”. Essa discussão também é possível ser percebida em “Globalização: as consequências humanas”, de Bauman (1999), cujo objetivo é pensar que a globalização é responsável pela destruição do Estado-Nação, já que este abre mão de sua soberania para poder manter uma nova ordem mundial, aquela em que as grandes corporações (dotadas de “não pertencimento”) dominam o espaço e afetam a relação dos sujeitos trabalhadores.

identidades⁵ convergem para um discurso que pode ser resgatado pela narrativa, a qual, como um gênero do discurso, manifesta os diversos posicionamentos da constituição desse indivíduo. Quanto ao discurso, Moita Lopes (1998, p. 305) argumenta:

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir desta perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo através da linguagem e estão, deste modo, **construindo** a sua realidade social e a **si mesmos** [...] (grifo meu).

Por esse motivo, a narrativa da trajetória de formação do professor se torna artefato importante para compreensão de si, pois é por intermédio da (re)visitação dos fatos vividos que o indivíduo manifesta a sua identidade de professor, esta transpassada pelas inúmeras marcas que o autor da narrativa traz.

Bronckart (2008) reforça a premissa de que a linguagem é atividade social, com valor significante. Portanto, a linguagem é dialógica (ao escrever a narrativa, esperam-se interlocutores: o *eu* que escreve e o *tu* que lê); ela se materializa em língua natural compartilhada em uma determinada comunidade; a língua está em fluxo; a linguagem é significação do pensamento e conhecimento; a linguagem implica marcas de alteridade/subjetivação (BRONCKART, 2006, 2008, 2009) (MACHADO, 2009). Com isso, encerro esta seção, afirmando que a linguagem é um caminho para a construção da realidade social do professor.

1.2.1 IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA FRANCESA

Figueiredo e Glenadel (2006), em seu artigo, apresentam um panorama histórico da situação da língua francesa em território brasileiro. Como qualquer outra situação de colonialismo, a inserção da língua (mesmo que seja com caráter estrangeiro) é associada ao poder e, devido a isso, a língua é um fator de submissão; dar-se-á por meio dela a difusão da cultura e de ideologias. As autoras demonstram que a língua francesa passou de imposição colonial a apreciação no

⁵ Posteriormente, vou compreender a “identidade” como sinônimo das vozes do discurso dos acadêmicos, pois é por intermédio de suas narrativas que busco a interpretação de suas identidades profissionais.

ensino, antes do imperialismo da língua inglesa. Deangeli e Aranha (2007), em pesquisa recente, apontam que os alunos e as alunas entrevistados por elas demonstram ainda que o ideário de língua francesa como status de cultura e intelectualidade está presente no discurso de formação de professores. E, de modo significativo, a dissertação de Vergueiro (2009) aponta, por intermédio de uma pesquisa feita em Porto Alegre, que os professores de francês se afirmam como tal apesar das incongruências apresentadas pela organização do Sistema Educacional.

Pensar a formação do professor de línguas é percorrer caminhos de sujeitos discursivamente constituídos. É uma formação que ultrapassa os muros da instituição superior, como bem lembra Morin (2003), o professor comprometido ultrapassa seu espaço comum para ampliar seu espaço e consolidar o ensino de língua estrangeira como uma necessidade de um cidadão globalizado e, assim, plurilinguístico. Como salienta Leffa (2001, p. 333):

Nenhum outro ser, por exemplo, tem a capacidade da articulação linguística em termos de léxico e sintaxe; nenhum outro ser é capaz de pensar e refletir sobre sua própria condição, e nenhum outro ser é capaz de evoluir de uma geração para outra, como faz o ser humano.

Ou seja, a formação de professor implica ultrapassar questões meramente metodológicas de ensino. Cabe tanto ao formador quanto ao acadêmico tomar consciência de que, por sermos sujeitos capazes de pensar sobre nossa existência, ser necessário uma reflexão constante de nossas atitudes frente às ações vividas na formação. Almeida Filho (2004) discorre sobre o ato de “professar ações”, no sentido de um “professor profissional de línguas”. Para o autor, essa concepção vem de longo tempo, fazendo com que o professor seja visto como um sujeito influenciado por práticas de outros professores a fim de poder se constituir com o “profissional professor”. Entretanto, o próprio autor destaca que os estudos recentes veem o exercício profissional docente contemporâneo como uma evolução de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem a fim de atender as necessidades de aprendizagem dos alunos e de mercado.

Nesse cenário, o professor de língua francesa contrasta entre o perfil ideal e o real, isto é, um profissional com conteúdos teóricos e específicos de sua formação acadêmica, mas propenso a mudanças conforme seu conhecimento implícito e prático. Entretanto, Leffa (2001) afirma que a universidade não é um espaço suficiente para formar profissionais que supram a necessidade de um mercado de

trabalho, mesmo com todo o aparato teórico e específico proposto na grade curricular das licenciaturas. Segundo o autor,

a verdade é que há um desequilíbrio entre a oferta e a procura, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos: a procura por professores é maior do que a oferta de profissionais competentes. (LEFFA, 2001, p. 340)

Se a grade curricular de ensino básico for observada com mais acuidade, é notável considerar que a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – na qual deveriam ser ofertadas diversas línguas estrangeiras advindas da necessidade da comunidade educacional, para que o aluno pudesse optar entre uma ou outra – se torna uma obrigatoriedade como disciplina no currículo, mas sem opção de escolha de língua; isto é, o aluno na educação básica de ensino cumpre a carga horária da disciplina de inglês como língua estrangeira moderna – o que pode ser entendido que esta é a única língua estrangeira e a necessária para a ascensão educacional e profissional. Talvez aí esteja uma “crise na identidade profissional do professor de francês”, já que para este o cenário é oposto àquele citado acima. Tem-se um grupo de professores graduados ao final de cada ano letivo, mas o espaço de atuação profissional com a língua francesa na educação básica estadual não existe.

Nesse impasse, temos os acadêmicos que optam por cursar Letras Português/Francês. Não diferente dos demais licenciados, o professor de língua francesa também é (re)definido pelas inquietações da construção de “uma” identidade profissional. Talvez o primeiro passo para este grupo seja a abertura ao “novo mundo” que a língua estrangeira propicia, pois aprender a língua estrangeira é estar envolvido no mundo cultural que tangencia a língua apreendida, conforme Figueiredo e Glenadel (2006) sustentam em seu texto. É sabido que, em sua formação, o sujeito-professor busca não somente uma competência linguística, mas também, acima de tudo, uma competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002). Mesmo assim, o sujeito estará constituindo uma identidade fluida, alimentada pelas diversas instituições sociais que o atingem, sejam elas: família, formação em educação básica, a própria formação acadêmica, além de questões particulares. E, mais uma vez, a linguagem é motivadora da reafirmação e da constituição da identidade ou, como afirma Rajagopalan (2002, p.344), “[...] a identidade é sempre um construto. As identidades são construídas discursivamente, o que vale dizer que nada há de ordem ontológica nelas”. Parece-me uma obviedade destacar que a língua ensinada e aprendida por esse sujeito, visto como professor de língua

francesa, estará impregnada de questões ideológicas, uma vez que, segundo Bakhtin (2003, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Entretanto, as identidades sociais são construídas num processo dialógico e, por este motivo, segundo Moita Lopes (2002, p. 54),

se as identidades sociais são constitutivas do processo de uso da linguagem, isto é, se o modo como construímos as identidades das pessoas é central na definição de como nos engajamos e engajamos outros no discurso e construímos significados [...] a conscientização da natureza socioconstrucionista do discurso e da identidade social é um ponto relevante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas.

Se em Woodward (2000, p. 17) se lê que “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e partir dos quais podem falar”, é correto pensar que os professores de língua francesa são vistos como uma classe à margem, na divisão de línguas estrangeiras na grade ensino, pois, como citado anteriormente, a presença excessiva do inglês como obrigatoriedade e, posteriormente, do espanhol por questões político-econômicas, não dá margem para a inserção do francês como uma língua de ensino. Exemplo disso é o que acontece com o CELEM (Curso de Línguas Estrangeiras Modernas), programa desenvolvido no Governo do Paraná para atender as outras línguas não contempladas no currículo básico, que não promove turmas de francês no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. Isso reforça a ideia de que o acadêmico que buscou formação na licenciatura de língua francesa tem outra motivação além daquela voltada ao ensino propriamente dito. E nessa conjuntura, cabe a este futuro professor de língua francesa constituir-se como tal, isto é, buscar firmar uma identidade profissional do professor de língua francesa por meio de sua “posição-de-sujeito” (WOODWARD, 2000, p. 17), “ser aquilo que o outro não é”. Intitular-se como professor de francês, mediante os argumentos retrocitados, faz com que se rejeitem as outras possíveis opções, uma vez que o acadêmico assume a posição esperada de/por ele. Como então o acadêmico será professor de francês no cenário exposto? Por esse motivo, este trabalho, e particularmente esta seção, busca pensar que uma afirmação identitária profissional, a do professor de francês, é necessária dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois de um lado haverá o papel de aluno (lugar já ocupado por este

acadêmico e logo vencido em sua trajetória acadêmica) e, de outro, o professor (papel que este acadêmico deliberadamente assumirá).

1.3 GÊNERO DISCURSIVO

Evidenciando traços de que a linguagem é uma atividade significativa para a construção social de um sujeito, este trabalho percorre a questão do gênero do discurso como artefato para a formação identitária do professor de francês. Artefato entendido aqui como instrumento social e historicamente constituído para, neste caso, (re)definir as marcas de identidade pelas quais o docente passou em sua formação pessoal e acadêmica; pois é analisando o uso da linguagem em textos, sejam orais ou escritos, que a interpretação do agir é construída (BRONCKART, 2006). Nesta seção, articulo os conceitos de gênero para pensar de que maneira escrever um texto autobiográfico pode contribuir para o propósito maior desta pesquisa, que é buscar respostas para entender por que o aluno optou pelo curso de francês e de que maneira a escrita de si reflete sua formação.

Para Marcuschi (2005), o gênero textual é concebido dentro de práticas sociais; ou seja, é resultado da produção coletiva participante da estrutura e da estabilização das atividades comunicativas diárias. Por esse motivo, ressalta-se que os aspectos sociocomunicativos e funcionais são valorizados; contudo, não se despreza o aspecto formal (linguístico e/ou estrutural). Assim, “a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem, entretanto, cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo” (p. 22). A língua é concebida na “hipótese sócio-interativa”, e nesse momento o gênero textual se realiza como “ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo”. Em suma, gêneros

[...] são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (MARCUSCHI, 2005, p. 19)

Outro fator importante levantado por Marcuschi (2005, p. 23) é o *domínio discursivo*, cujo conceito está relacionado a “uma esfera ou instância de produção

discursiva ou de atividade humana”. Não se trata do texto em si nem de discurso propriamente dito, é o espaço onde se observarão possíveis gêneros pertencentes a estas esferas; daí termos o domínio discursivo religioso, jurídico, jornalístico etc. De início, o autor marca a diferença entre texto e discurso. Este é o resultado proveniente de um texto manifestado em alguma esfera discursiva; aquele se constitui na materialidade, entidade concreta realizada em algum gênero. (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Para Bakhtin (1997), gêneros do discurso são “os tipos relativamente estáveis de enunciados”. Afirma que o enunciado (oral ou escrito) é a utilização efetiva da língua dentro de esferas da atividade humana e que três elementos são fundamentais para constituí-lo: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Desse modo,

[...] o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (p. 279)

Os três elementos que compõem o enunciado se associam de maneira a formar um todo inseparável, cujos elementos carregam especificidade de uma esfera de comunicação. Assim, a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (Bakhtin, 2003, p.282).

Desse modo, a língua é vista numa perspectiva dialógica, pois nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados. Conforme é destacado por Bakhtin (2003, p.271), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...], toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. E é por esse motivo que o enunciado se constitui elemento real da comunicação discursiva, uma vez que o discurso se realiza por meio de enunciações concretas proferidas pelos usuários de um determinado discurso. Em menor ou maior volume, o discurso está firmado nessa unidade discursiva que é o enunciado, pois este promove uma abertura para o “outro”, já que pressupõe um “outro”. Bakhtin (2003, p. 289) reforça essa ideia:

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido.

Assim, a concepção de texto é aceita como enunciado, pois tem uma função ideológica particular por manter relações dialógicas com outros textos.

Schneuwly (2004) propõe pensar o gênero como um instrumento mediador, uma vez que, na perspectiva interacionista social, a atividade humana é vista como tripolar: o indivíduo, o objeto e a situação. O indivíduo atua sobre um determinado objeto que está inserido em certa situação. Daí cabe pensarmos que “eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir” (SCHNEUWLY, 2004, p.23). Por isso, as atividades e os instrumentos são interdependentes, pois um está ligado ao desenvolvimento do outro. Entretanto, para que esse instrumento se torne mediador, o sujeito deve se apropriar dele por intermédio dos esquemas de utilização. Em outras palavras, um instrumento será sempre visto em “esquema de utilização” – a finalidade de determinado gênero –, e em seu “artefato material” – como ele se realiza. Nas palavras de Faïta (2004, p. 58), além das palavras para a constituição de materialidades languageiras, “há quadros preexistentes nos quais todo querer expressivo deve se desenvolver”. Ainda na argumentação de Schneuwly, há a inserção do conceito de tipos textuais (narrativo, injuntivo, explicativo, argumentativo, dialogal) que são escolhidos pelo indivíduo e adequados em gêneros conforme a atividade languageira, seriam os “reguladores psíquicos transversais em relação aos gêneros”. Para conceituá-los, distingue-os em dois níveis: psicológico e linguístico. O autor afirma que

[...] os tipos de textos [...] seriam, portanto, construções ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem dos gêneros primários aos gêneros secundários. [...] Portanto, constituiriam, dito de outra maneira, construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade. (SCHNEUWLY, 2004, p. 37)

Em Rojo (2005), o caminho teórico a ser seguido é perceber os gêneros como do discurso, porque o objeto será tomado como objeto discursivo ou enunciativo, e

não como uma forma ou tipo, já que se adota a perspectiva de *gênero do discurso*, acreditamos que o que se leva em conta são os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa; dessa maneira, privilegia-se a vontade enunciativa do locutor, ou seja, a apreciação valorativa. Para isso, destacamos:

O fluxo discursivo dessas esferas cristaliza historicamente um conjunto de gêneros mais apropriados a esses lugares e relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais de linguagem. Esses gêneros, por sua vez, refletirão este conjunto possível de temas e de relações nas formas e estilos de dizer e de enunciar. O que torna, entretanto, os textos e discursos irrepetíveis é o fato de esses aspectos da situação, assim com seu tempo e lugar histórico-social, serem, eles próprios, irrepetíveis, garantindo a cada enunciado seu caráter original. (ROJO, 2005, p.197)

Na visão bakhtiniana, a apreciação valorativa é a posição do locutor frente ao tema e ao interlocutor e seu discurso; isto é, a situação social mais imediata é reguladora real para se determinar o aspecto da expressão-enunciação; por isso que “as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social” (ROJO, 2005, p. 197). A existência de determinadas *esferas comunicativas* (esfera do cotidiano e esfera dos sistemas ideológicos constituídos) promove a utilização de determinados gêneros específicos, os quais são usados por determinados parceiros da enunciação que ocupam determinadas posições sociais.

1.3.1 AUTOBIOGRAFIA: DELINEAMENTO DE UM GÊNERO

Se as atividades humanas são permeadas por ações de linguagem, a autobiografia é um gênero textual que circula em um determinado espaço e tempo para um determinado fim. Desse modo, os sujeitos envolvidos nessa pesquisa são convidados a escrever um perfil autobiográfico, em essência uma breve autobiografia, destacando sua trajetória acadêmica para revelar aspectos de sua formação pessoal e profissional. Assim, esse texto será encarado como um possível gênero⁶ no meio acadêmico por buscar uma reflexão do percurso do graduando em Letras Português/Francês.

⁶ Em publicação recente, MOTT-FERNANDEZ e CRISTOVÃO (2008) adotam o conceito de gênero profissional ou gênero de atividade advindo dos trabalhos de Clot e Faïta que, segundo as pesquisadoras, introduziram a noção de gênero no campo de análise do trabalho. Desse modo, esta

De início, destaco que a etimologia da palavra “autobiografia” provém do grego *auto* como eu; *bio*, vida e *grafia* a escrita. Esse apontamento etimológico é para reafirmar que o texto autobiográfico é a escrita de si mesmo. Em sua obra, Pineau e Le Grand (2007) apontam um histórico a respeito do conceito de autobiografia como “um fenômeno radicalmente novo” por ter tido sua explosão a partir do século XVIII, na Europa, por meio de confissões, memórias, histórias de vida. Outrora, a “escrita de vida” ficava restrita à vida dos “grandes homens da sociedade” e, por esse motivo, apoiava-se na disciplina de História. É com os socráticos que a ideia de “conhecer-se a si mesmo” ganha espaço, já que a inscrição no oráculo de Delfos, datada de 650 a.C., já manifestava a importância do conhecimento de si. Nesse caso, compreendo como a retomada do passado a fim de promover uma reflexão sobre sua vida.

Especialmente a partir do século IV um grupo, emergente e pouco disciplinado, chamados no entanto “amigos da sabedoria”, “filósofos”, se lança na aventura das *bios*: são os socráticos. Eles fazem disso uma prática pedagógico-filosófica importante para tentar responder ao preceito de Delfo: “Conhece-se a ti mesmo e tu conhecerás o universo e os deuses”, prática divergente no cânone histórico.

Com essas obras, os socráticos desenvolvem sua pesquisa de conhecimento do universo e dos deuses através do conhecimento de si, a arte de falar de si e da vida, com suas contradições, seus tropeços e suas ambiguidades. (PINEAU e LE GRAND, 2007, p.23)⁷

O assunto estaria encerrado nesta definição se não o fosse mais complexo. Lejeune (2008) traz em seus estudos sobre autobiografia uma discussão bastante complexa acerca do tema. O próprio autor, de maneira sucinta, define autobiografia como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p.14). A problemática se instaura, pois o aspecto autobiográfico só existe se as identidades de “autor, narrador e personagem” são as

dissertação comunga dos apontamentos feitos pelas pesquisadoras, por acreditar que o aluno em formação, ao escrever sua autobiografia, apropria-se de um gênero nos moldes teóricos explicitados acima.

⁷ Tradução livre de: Surtout que dès le IV^e siècle un groupe, en émergence et peu discipline, s'appelant pourtant “amis de la sagesse”, “philosophes”, se lance dans l'aventure de *bios*: ce sont les socratiques. Ils en font une pratique pédagogique-philosophique importante pour tenter de répondre au précepte de Delphes: “Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les dieux”, pratique qui s'écarte résolument des canons historiques.

Avec ces œuvres, les socratiques développent dans leurs recherche de connaissance de l'univers et des dieux à travers la connaissance de soi, l'art de parler de soi et de l'avie, avec ses contradictions, ses bégaiements, ses ambiguïtés.

mesmas. Para tanto, o autor retoma os estudos de Benveniste para arguir sobre o “eu, tu, ele” dos textos, ou seja, o uso das pessoas gramaticais em oposição (ou consonância) à identidade dos indivíduos. A argumentação segue demonstrando que há uma diferença entre o “eu” gramatical e o “eu” pessoa, já que este é o real e se utiliza daquele para a sua representação. Dentro do campo do gênero autobiográfico, Lejeune salienta que há possibilidade de uma narrativa estar escrita em “tu” ou “ele”, tudo isso depende do estilo e intenção adotada pelo autor.

De maneira semelhante, Pineau e Le Grand (2007) ressaltam que já a partir dos socráticos a arte de falar de si apresentava divergência quanto à própria etimologia posta em prática, pois de um lado há a vida e de outro a enunciação, o problema estaria na articulação formal para a produção da “bio”. Como escrevem os autores:

Arte difícil tomada por dois grandes problemas epistemológicos. Um relaciona-se ao objeto em si – a vida – muito ligada ao(s) sujeito(s) falado(s) segundo seus laços, seus entraves, criando um emaranhado vital “pulsante” e em movimento. Outro, a enunciação, construída contra esta matéria bruta como amostra e projeção de elementos para articular-se formalmente. (PINEAU e LE GRAND, 2007, p. 24)⁸.

Por esse motivo, Lejeune propõe que haja um “pacto” entre autobiógrafo e leitor, “já que [os textos] foram escritos para nós, leitores, e é nossa leitura que os faz funcionar” (p.14). O pacto é a aceitação do “nome”, no qual se amalgamam autor-narrador-personagem. Vale lembrar que, em nossa pesquisa, os nomes dos informantes foram substituídos livremente por pseudônimos por motivos éticos. Entretanto, o nome é a realidade concreta para o estudo da autobiografia, já que é ele a realidade esperada. Nas palavras de Lejeune (2008, p.22): “É no nome próprio que pessoa e discurso se articulam, antes de se articularem na primeira pessoa, como demonstra a ordem de aquisição da linguagem pela criança”. Com isso, cabe afirmar aqui que o nome é o princípio da identificação do sujeito e, transpondo ao campo da autobiografia, será ele a marca para fazer com que a narrativa seja aceita como real. Sendo assim, a autobiografia é passível de um pacto referencial, isto é, a

⁸ Tradução livre de: Art difficile aux prises avec au moins deux gros problèmes épistémologiques à traiter. L'un tient à l'objet lui-même – la vie – très liée au(x) sujet(s) parlant selon des boucles, des nœuds, créant un enchevêtrement vital “pulsionnant” et mouvant. L'autre mouyen, l'énonciation, bute contre cette matière brute pour en prélever et projeter des éléments à articuler ensuite formellement.

narrativa fornece uma realidade que é possível de verificação; caso contrário, ela passa para o campo ficcional, descaracterizando assim o seu teor autobiográfico.

Existe uma linha tênue entre o gênero autobiografia e o texto ficcionalizado com teor autobiográfico. Diante de textos desta natureza, caracteriza-se o personagem como entidade ficcional; ou seja, o sujeito que escreve sobre si, de certo modo, se põe como ficção. Mas há uma força muito grande em textos em uma primeira pessoa que remete a seres reais, mesmo quando estes se encontram em um estado de “infâmia”, para usar a expressão foucaultiana:

[...] a existência destes homens e destas mulheres reconduz-se exatamente ao que dela foi dito; daquilo que eles foram ou daquilo que fizeram nada subsiste, salvo em algumas frases. (FOUCAULT, 2009, p. 100)

Foucault (2009) mostrou a necessidade de se ler “a vida dos homens infames” para entender a vida de sujeitos “sem fama” ou daqueles “que cometeram algum delito”. Destaca o autor que há uma poesia contida em histórias em que operam uma “discursificação” de si; eles saem do silêncio para engendrar seu próprio discurso. O filósofo aponta alguns critérios para que tais textos sejam passíveis dessa leitura. Pontua a importância de haver “personagens realmente existentes”; histórias desafortunadas e obscuras, mas, mesmo assim, demonstrando beleza, já que não passariam de “simples anedotas” (FOUCAULT, 2009, p. 94). Com isso, reafirmo o valor da narrativa na formação do professor, uma vez que esse sujeito em formação equipara-se – por seu estado de marginalidade midiática – aos indivíduos pensados por Foucault.

Primeiramente, observada no campo da literatura, a autobiografia servia para o registro de vida e grandes feitos de pessoas de importância na sociedade. Entretanto, esse gênero passa a ser objeto de estudo no campo da Linguística, Sociologia, História, por exemplo, a fim de promover uma análise no processo de “identificação de si”, haja vista que:

[...] elas se desdobram num processo de objetivação, de socialização, que transforma uma narrativa privada em uma narrativa civil, na qual o narrador, ao buscar compreender a sua historicidade, faz uso de suas margens de manobra reais para inserir sua ação na História (PASSEGI, 2011, p.8).

Em nosso trabalho, este tipo de texto será encarado como um gênero do discurso, já que está inserido em uma instância discursiva – nesse caso, no espaço

acadêmico; além de representar “um objeto discursivo ou enunciativo, e não como uma forma ou tipo” (ROJO, 2005, p.196).

Seguindo os pressupostos teóricos de Marcuschi (2005), o texto autobiográfico está ligado a uma prática social e se constitui de sequências textuais narrativas (SCHNEUWLY, 2004). Com o texto, pode-se observar que o sujeito é posto como personagem central do enredo contado. Haverá uma interdependência de gêneros na constituição da autobiografia. Um deles é o depoimento (também visto como um gênero específico), muito presente em esferas jurídicas, pois o réu, por exemplo, confere seu depoimento dentro de uma audiência. Outro gênero coexistente com a autobiografia é a História de Vida. Em todas as situações, o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão. Com base nisso:

Não podemos pensar em autobiografia como um pacto em que o relato tenta ficcionalizar a experiência vivida. O que queremos expor não é a escrita como verdadeira ou falsa, real ou fictícia, haja vista que a escrita autoficcional será sempre ambígua. Trata-se de aportar um olhar crítico sobre as estratégias identitárias e discursivas do texto autobiográfico e se questionar acerca do lugar do autor na autoficção, a fim de perceber como se dá o processo de autoria. (VASCONCELOS E CARDOSO, s/d, p.654).

O produtor do texto autobiográfico trava com ele mesmo uma reflexão sobre si, desse modo ele promove um fazer científico com a rememoração de sua trajetória, no nosso caso, o processo de formação como professor de língua francesa. Lejeune (2008, p.54) afirma:

Empreguei de fato a palavra autobiografia para designar, no sentido amplo, qualquer texto regido por um pacto autobiográfico, em que o autor propõe ao leitor um discurso sobre si, mas também uma realização particular desse discurso, na qual a resposta à pergunta “quem sou eu?” consiste em uma *narrativa* que diz “como me tornei assim”.

Desse modo, o narrador de si passa a ser sofredor de suas próprias palavras na tentativa de traduzir a sua vida por meio delas. É assim que o gênero autobiografia é posto como gênero do discurso (ROJO, 2005, p. 199).

CAPÍTULO SEGUNDO: METODOLOGIA DE PESQUISA A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Sou como você me vê. Posso ser leve como uma brisa ou forte como uma ventania. Depende de quando e como você me vê passar.
Clarice Lispector

Por ser a pesquisa um constante diálogo inteligente com a realidade (DEMO, 2003), faz-se necessária uma reflexão centrada em pressupostos teóricos que possam delinear a metodologia pela qual este trabalho passa. Por esse motivo, este capítulo destina-se a tecer argumentos para sustentar o foco de pesquisa. Desse modo, abordo, em primeiro momento, alguns preceitos teóricos acerca da Pesquisa Narrativa, tentando elucidá-la como caminho metodológico viável para (re)pensar a constituição identitária do professor de língua francesa. Em seguida, atrelado à Pesquisa Narrativa, articulo alguns conceitos do paradigma da pesquisa qualitativa, bem como relevo pontos importantes para considerar a pesquisa do tipo etnográfica, reforçando como a pesquisa interpretativista pode auxiliar a análise dos dados. Na sequência, mostro como se dará a geração de dados, cuja análise volta-se ao discurso posto pelos escreventes em suas narrativas; por fim, discuto a questão da ética na pesquisa.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO INTERPRETATIVISTA

Como trato de questões da formação identitária do (futuro) professor de francês, a pesquisa pela abordagem qualitativa vem ao encontro dessa reflexão, pois se preocupa com a compreensão de significados outorgados pelos indivíduos às suas realizações. É a busca constante de interpretação de significados contidos no contexto de pesquisa sem a preocupação de mensurar dados. Nas palavras de André (1995, p. 17), o paradigma qualitativo está

[...] em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Consoante com meus pressupostos de pesquisa, a abordagem qualitativa vem para reforçar a ideia de que a interpretação do grupo em questão se dá numa

perspectiva holística dos fatos identitários que constituem o futuro professor de francês. André (1995) ressalta que o viés qualitativo provém da base teórica da fenomenologia. Em Gil (1999, p. 32), é possível reiterar o conceito de fenomenologia como a realidade emergida da intencionalidade da consciência voltada ao fenômeno. “A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado”. Outro fator importante tomado pela fenomenologia é a participação do sujeito na sistemática do conhecimento, já que “o mundo”, para esta perspectiva, é gerado pela consciência do indivíduo. Outro fator levantado por André (1995, p. 18) é a aproximação do interacionismo simbólico aos pressupostos da fenomenologia e abordagem qualitativa, visto que “[...] a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma mas à medida que o indivíduo interage com o outro”. Portanto, o trabalho com narrativas comunga com os preceitos acima, uma vez que os textos produzidos pelos participantes mostram o seu mundo refletido a partir da sua consciência no momento da escrita de si.

Ainda opondo os paradigmas qualitativo e quantitativo de pesquisa, reitero que o positivismo, quando usado nas ciências humanas, era respaldado pelos preceitos das ciências exatas; a busca de objetividade e rigor da linguagem, considerada como “científica”. Isso perdurou por várias décadas. Em contraponto, “o paradigma qualitativo, ao contrário, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte” (CELANI, 2005, p. 106).

Martins (2004) aponta algumas críticas que a abordagem qualitativa sofre devido ao fato de se distanciar do modelo quantitativo de pesquisa (este como sinônimo de ciência pura e mensurável). Citar essas críticas corrobora para se manter a posição de utilizar a perspectiva qualitativa nessa pesquisa, já que elas serão discutidas no transcurso do trabalho.

A primeira ressalva apresentada pela autora trata da *representatividade*. Em sua maioria, estudiosos que se utilizam da perspectiva qualitativa em suas pesquisas usufruem do “estudo de caso” – entendido aqui como o estudo de um indivíduo ou um grupo social –, e, desse modo, a crítica que se põe é de que maneira esse “caso” se torna representativo para a sociedade. A preocupação é com o se fazerem generalizações a partir de situações que seriam apenas amostras da realidade.

O segundo impasse é o que tange à subjetividade, já que existirá a aproximação do sujeito e do objeto, isto é, haverá uma relação entre pesquisador e grupo estudado. A “observação participante” é um caminho adotado muitas vezes pelo pesquisador a fim de se tornar aceito pelo grupo ao qual se destina a pesquisa. Assim, Martins (2004, p. 294) afirma que “[...] é sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo outro, por um grupo, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de partícipe, ora de observador. E é preciso que esse outro se disponha a falar da sua vida”. Os positivistas afirmariam que esta relação de proximidade pesquisador-pesquisado coloca em dúvida o conhecimento científico do trabalho, já que, para eles, científico é tudo aquilo que pode ser mensurável. A subjetividade estará presente ao se abordar o aspecto qualitativo da pesquisa, pois as interpretações advêm das situações observadas pelo pesquisador, e é aí que a crítica se revela, pois a “interpretação” não é necessariamente a verdade (segundo o olhar positivista). Entretanto, o pesquisador trabalhará com interpretações de situações já “interpretadas” pelo pesquisado, isto é, este demonstrará o seu “mundo” a partir de sua vivência (uma primeira interpretação).

Em terceiro lugar, a crítica indaga até que ponto a coleta e a análise de dados são confiáveis, haja vista que a confiança entre o pesquisador e o pesquisado deve ser estabelecida e desenvolvida em todo o percurso de coleta. Segundo André (1995, p. 48), o rigor científico requer distanciamento, mesmo que haja envolvimento e subjetividade. Nas palavras da autora:

O grande desafio nesses casos é saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o *estranhamento* – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha.

Por fim, Martins (2004) entende que a crítica vê como impossível de os resultados, por meio de pesquisa qualitativa, serem passíveis de generalizações. Como a autora reconhece:

Não cabe, a meu ver, no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando à elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais.

Assim, a presente pesquisa caminha para o que André (1995) chama de pesquisa do tipo etnográfica no processo educativo, já que minha preocupação está em compreender e observar a formação identitária do futuro professor de francês. Segundo a autora, o que caracteriza esse “tipo etnográfico” é o uso de observação participante, entrevistas, análise de documentos, ou seja, são técnicas advindas da etnografia. Nada mais coerente, pois a narrativa será um documento central e portador de impressões e reflexões de seus escreventes. Outra característica importante da pesquisa do tipo etnográfica é o papel do pesquisador, o qual é instrumento importante na coleta e na análise dos dados, ou seja, como professor da disciplina na qual os participantes estão inscritos e colaboraram em escrever seus textos autobiográficos. Minha aproximação (ou distanciamento do grupo) faz-se necessária a fim de promover um espaço de confiança e proporcionar credibilidade ao discurso narrado, por isso, a interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado é constante. Conforme André (1995, p. 28), “os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador”.

Como o pesquisador está envolvido no processo, este passa a ser ponto central nesta pesquisa, porque o que se busca é o desenvolvimento do que ocorre de fato e não necessariamente seu produto final. Desse modo, a narrativa como recurso metodológico condiz com a proposta já citada, porque busca(m)-se o(s) caminho(s) percorrido(s) pelos seus autores, já que o fim é comum a todos: sua diplomação como professor. Assim, a preocupação com o significado, outra característica advinda da etnografia, se faz presente em minha discussão, pois apresentam o modo como os pesquisados se veem a si mesmos, permeados por suas crenças diversas e contextualizados no espaço onde vivem. Segundo André (1995, p. 41):

A pesquisa do tipo etnográfica, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Por conseguinte, o tipo etnográfico se faz por um trabalho de campo, cujos sujeitos e situações são mediados pelo pesquisador; no caso deste trabalho, algumas aulas de Estágio Supervisionado de Francês propiciaram espaço adequado para a exposição e a reflexão da formação do professor. O que leva a uma outra característica: a descrição e a indução. Coerentemente, o método indutivo é aqui

lembrado por partir da observação dos fatos ou fenômenos para chegar-se ao conhecimento desejado, isto é, faz-se um percurso do particular à totalidade. A pesquisa do tipo etnográfico busca novas formas de entendimento da realidade, por esse motivo sua preocupação está “na formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem”. É a busca da descoberta de novos conceitos (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Por fim, reitero que a pesquisa narrativa foi também para este trabalho um caminho metodológico a ser seguido, uma vez que trabalhei com textos autobiográficos de alunos do 4º ano do curso de Letras, futuros professores de francês. A pesquisa narrativa tem como foco o *autorrelatar-se* e a partir daí fazer descobertas sobre si mesmo. Mello (2010, p.182) demonstra que os movimentos característicos dessa abordagem estão em “olhar para si (para dentro ou introspectivo) e para o contexto a sua volta (para fora ou extrospectivo) e o movimento temporal passado (recobrar de histórias/experiências) – presente (significar no presente as experiências recobradas) – futuro (reconstrução a partir dos significados compostos)”. Mello (2010, p. 185) ainda reforça a ideia de que olhar para a vida é uma maneira de se aprender sobre o processo educativo e no contraponto se aprende sobre Educação.

A sala de aula é o espaço no qual desembocam todas essas histórias. Relatar todas essas histórias, torná-las fenômenos de estudo parece ser, também, o método para construir conhecimento sobre essa paisagem complexa e por vezes caótica. (MELLO, 2010, p. 185)

Desse modo, como meio metodológico, a narrativa de si (pessoal ou profissional) assume papel central na investigação dos objetivos propostos neste trabalho. A seção a seguir abordará os pressupostos teóricos acerca da Pesquisa narrativa consoante à Pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994).

2.2 PESQUISA NARRATIVA

Autores como Clandinin e Connelly (2000), Telles (1999, 2004), Abrahão (2004) e Passegi (2011) buscam teorizar sobre a pesquisa narrativa na formação do professor. É notório destacar que, adotada essa prática, constituem-se nela o método e o objeto da pesquisa, uma vez que os textos são compostos de unidades

narrativas cuja significação é captada pelo pesquisador; isto é, além de ser a abordagem para a coleta de dados, a própria coleta será material para análise. Neste processo, o professor se constitui como agente e objeto da investigação científica, negando um papel passivo diante da pesquisa (TELLES, 1999). Fato importante a se destacar é a ação emancipatória do sujeito pesquisado e, por que não?, a intervenção do pesquisador no espaço da pesquisa. É por esse motivo que a pesquisa narrativa, apontada por Telles (1999), ganha espaço na pesquisa em educação, pois propicia aos professores o papel de “agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações”.

Moita (2007, p. 115) esclarece que “ninguém se forma no vazio”. Por esse motivo, a Pesquisa Narrativa tem como objetivo investigar, por meio da fala do próprio produtor do texto autobiográfico, seu percurso identitário (seja pessoal ou profissional). Nóvoa (2007, p. 15) destaca que o “processo identitário da profissão docente” é constituído intimamente em cada sujeito o estilo de “ser professor”, mesmo que gozemos de um tempo onde racionalização e uniformização sejam palavras de ordem. Assim, a Pesquisa Narrativa busca (re)colocar a voz dos (futuros) professores no cerne das discussões de ensino, observando por meio de uma produção heterogênea, o percurso seguido para a constituição identitária. Para isso, Nóvoa (2007, p. 16) ressalta:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

Evidenciando o aspecto qualitativo para esta abordagem de pesquisa, os dados qualitativos acionam uma interpretação subjetiva, até porque existe uma grande produção de material, que necessitam ser classificados e organizados por aproximações de temas ou padrões, que muitas vezes não são tão aparentes; por isso, o uso de triangulação nas análises sempre são recursos metodológicos adjantes a esta proposta de pesquisa (LOCK E CHURUKIAN, 2004).

Os mecanismos para investigação nessa perspectiva, Pesquisa Narrativa, são entrevistas, diários, cartas e a autobiografia, cujo foco está na (re)construção, pelo próprio autor, de sua trajetória de vida. Esta metodologia permite “compreender o conhecimento prático pessoal dos professores. Juntar a dimensão pessoal a esta

formulação é uma atitude desejável pelo fato de constituir uma alusão à importância das perspectivas biográficas” (GOODSON, 2007, p. 68). Através da escrita de si, o autor de sua biografia propõe uma compreensão de sua formação pessoal projetada em sua profissão, pois se busca “as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 2007, p. 114). Ainda Goodson (2007, p. 71) reforça a importância da autobiografia no estudo da pesquisa narrativa como meio de dar “voz aos (futuros) professores”, mesmo que alguns contra-argumentem que esse processo seja demasiadamente idiossincrático.

Por distanciar-se dos moldes positivistas de ciência, a pesquisa autobiográfica busca uma “reinvenção” do sujeito por ele mesmo, pois “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si” (PASSEGI, 2011, p.147). Assim, a pesquisa narrativa se faz nesse viés interpretativista⁹ da pesquisa qualitativa. Por se tratar de uma metodologia de pesquisa que dá voz ao professor (isto é, observa-se a realidade da profissão docente a partir do próprio docente), é necessário devolver o “conhecimento desenvolvido” com essa pesquisa, já que o professor passa a ser “co-pesquisador” de sua própria trajetória profissional e pessoal, pois, pelo fato de o professor ser um sujeito inserido na sociedade pós-moderna¹⁰, ele é dotado de identidades múltiplas e, por este motivo, as diversas instituições sociais – sejam elas família, escola, universidade – moldam a identidade desse indivíduo. Por esse motivo, considero valiosas as palavras de Moita (2007, p.116):

Esta abordagem [abordagem biográfica] permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

O que de certo modo é reafirmado por Abrahão (2004), porque, ao adotar tal metodologia de pesquisa, o pesquisador compreende que a realidade social é

⁹ Telles (2002) cita o paradigma sócio-construcionista e interpretativista na educação, por trabalharem juntos professor e pesquisador na produção de sentidos da prática pedagógica.

¹⁰ Quando se ler o termo “pós-modernidade”, é importante recorrer-se aos estudos culturais em Bauman (2005), Hall (2007), ou pensar na linguística aplicada com Moita Lopes (2002).

multifacetada, complexa e socialmente construída por sujeitos que vivem de modo dialógico o (auto)conhecimento.

Experiência passa a ser a palavra de comando para que a pesquisa narrativa se realize, pois uma “biografização” do percurso de vida (pessoal/profissional) do indivíduo é tomada por uma gama de capital de saberes e de saber fazer acumulados no percurso idiossincrático (DELORY-MOMBERGER, 2008). Ou recorrendo a Larrosa (2004, p. 17): “o que acontece como experiência só pode ser interpretado, então, narrativamente¹¹”. As narrativas são construídas a partir da rememoração (individual/coletiva) dos percursos de formação docente, e esse “saber bruto da prática” passa a ser formalizado e a ter reconhecimento como instrumento de análise, por poder apresentar padrões na/para a formação de professores. A verbalização da experiência tem poder para transformação docente, porque “[é], em particular, pelo trabalho de formalização operado na escrita, que a experiência pode se transformar em saberes transferíveis a outras situações e transmissíveis a outras pessoas, dupla condição de sua validação social” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 92).

2.3 ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa se propõe a investigar um determinado grupo de acadêmicos do curso de Letras Português/Francês. Por esse motivo, o estudo de caso passa a ser uma metodologia adotada em consonância com a abordagem narrativa. Como o objetivo maior é estar com esse grupo, é necessário pensar de que maneira o estudo de caso vem a contribuir, pois percebo que essa metodologia dialoga com a pesquisa qualitativa, já que busca a compreensão do e pelo grupo onde o pesquisador está inserido, assinalando pontos positivos e negativos para a prática docente. André (1995, p.52) sintetiza que utilizar a metodologia do estudo de caso determina um interesse naquilo que ocorre em um determinado tempo e espaço, na maneira que isso ocorre, compreendendo uma instância particular, seja uma instituição ou um grupo.

O pesquisador passa a ser o principal instrumento de coleta e análise dos dados, o que promove uma leitura interpretativa de todo o trabalho; entretanto, para

¹¹ Tradução livre: “Lo que acontece como experiência solo puede ser interpretado, entonces, narrativamente”.

um resultado sério, o pesquisador deverá estar sempre respaldado em seus pressupostos teóricos. Por esse motivo, o fator sensibilidade para se trabalhar com esta metodologia é necessário para o pesquisador, já que deve estar atento às variáveis de seu grupo, sejam elas as emoções, os comportamentos e a sua própria intuição. Consequentemente, este pesquisador é investido por suas crenças políticas, filosóficas, ideológicas, ou seja, seus valores de vida não são facilmente descartados durante a coleta e a análise dos dados, e isso deve ser percebido pelo pesquisador a fim de não influenciar seu trabalho, ou ele deve estar sensível para sentir até que ponto seus valores afetaram os resultados.

Nesta linha, Tardif e Lesard (2012) enfatizam que trabalhos com respaldo empírico são, mesmo com informações variadas, pontuais – os dados não deverão ser tidos como universais, uma vez que são fruto de um tempo e espaço social nitidamente marcados.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO ESTUDADO

O grupo estudado é formado por alunos do 4º ano do curso de Letras, ano letivo de 2013, com habilitação em Português e Francês, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Durante os quatro anos de curso, o acadêmico tem 136 horas de aula de língua francesa por ano, perfazendo um total de 544 horas. São 136 horas de literatura francesa divididas nos dois anos finais. O Estágio curricular supervisionado de francês é disciplina obrigatória no último ano e contempla 204 horas de curso. O acadêmico de francês tem disciplinas pedagógicas e teóricas comuns às outras habilitações.

O grupo em questão é bastante heterogêneo quanto ao ingresso ao curso, pois, conforme registro de livro de classe da disciplina Estágio Supervisionado de Francês, que tem como regente o pesquisador, são doze alunos, nove deles do sexo feminino e três do masculino. O quadro abaixo expõe dados que esclarecem o perfil do grupo inserido nesta pesquisa. Para identificação dos participantes, e a fim de manter preservadas suas identidades conforme TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) assinado por eles anteriormente à coleta das respostas nos questionários, nomeio o grupo masculino com os três primeiros livros bíblicos do

novo testamento e o grupo feminino recebe nomes femininos do velho testamento. escolhidos aleatoriamente.

Quadro 2 – Perfil do alunos do 4º ano do Curso Letras Português/Francês em 2013

<i>Identificação na pesquisa</i>	<i>Idade</i>	<i>Data de entrada na universidade</i>	<i>sexo</i>	<i>Profissão atual</i>
Mateus	35	2009	Masculino	Controlador – Funcionário Público
Marcos	30	2010	Masculino	Estudante
Lucas	32	2010	Masculino	Comerciante
Sara	24	2010	Feminino	Professor de Francês, Italiano e Espanhol
Rebeca	35	2010	Feminino	Professor de Língua Portuguesa (PSS)
Miriã	21	2010	Feminino	Estagiária - Assistente administrativa – Saúde Mental (Prefeitura Municipal)
Ana	21	2010	Feminino	Estudante e estagiária de Francês
Ester	23	2010	Feminino	Estudante
Ruth	30	2007	Feminino	Estudante e bolsista PIBID
Betânia	23	2010	Feminino	Estudante e bolsista PIBID
Dorcas	23	2010	Feminino	Professora de Ballet
Raquel	27	2010	Feminino	Professora de Educação Infantil

Fonte: Do autor com base em dados dos questionários.

Conforme o quadro acima, 83% do grupo participante desta pesquisa teve seu ingresso no curso de Letras (Português/Francês) no ano de 2010. Outro ponto a ser destacado é o fato de, entre os doze entrevistados, apenas três deles terem ocupações que não sejam com educação. Os acadêmicos que entraram no ano de 2010 seguiram ininterruptamente os quatro anos de curso de Letras.

Por se tratar de um estudo de caso, minha preocupação nesta pesquisa é observar um fato pertinente a um grupo específico sem, no entanto, fazer disso uma generalização. Conforme André (2005), o estudo de caso possibilita um olhar mais apurado sobre o grupo pesquisado, deixando de ser apenas uma observação participante. Isso vai ao encontro da dinâmica de meu trabalho, pois, primeiramente, sou o professor do grupo em questão; em segundo lugar, pude ter um olhar ora

individualizado, ora coletivo sobre os pesquisados, já que ministrou a disciplina de estágio.

Por isso, ao se observar os dados abaixo (Quadro 3), é notória uma característica desse grupo: todos são provenientes de formação de escola pública. A exceção está em *Mateus* que afirmou ter estudado um período em escola particular e outro em pública. Não é o momento aqui para julgar a qualidade do ensino público ou particular, mas sim refletir sobre o fato de tais acadêmicos escolherem o Curso de Letras. Esta situação já foi apontada por Oliveira (2013) ao estudar a formação de professores de inglês. Além do mais, esses dados partilham da mesma reflexão apresentada no relatório de 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ano em que o curso de Letras fez o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). Trata-se de alunos oriundos de escola pública e renda *per capita* em torno de 1,5 salário mínimo.

Quadro 3 - faixa salarial e formação pública ou particular dos autores do texto autobiográfico analisado

Identificação na pesquisa	Salários	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
		Público	Particular	Público	Particular
Mateus	4	X	X	X	
Marcos	2	X		X	
Lucas	3	X		X	
Sara	1	X		X	
Rebeca	2	X		X	
Miriã	1	X		X	
Ana	1	X		X	
Ester	1	X		X	
Ruth	1	X		X	
Betânia	1	X		X	
Dorcas	1	X		X	
Raquel	2	X		X	

Este quadro aponta – através de uma idade mais avançada para o ingresso na universidade – para o fato de os alunos terem tentado outros vestibulares. E eles

próprios informam que a escolha do curso de Letras ocorreu por falta de êxito na aprovação em outros vestibulares. Com exceção de *Ana*, cuja escolha primeira foi Letras Português/Francês, os demais afirmaram (Questionário, Apêndice A, questão 7) que já tinham tentado vestibular para outros cursos. Entretanto, é perceptível que, por mais que a primeira escolha não tenha sido a licenciatura, a mudança para Letras foi uma decisão consciente. Verifique:

Percebi que não era o que gostaria de fazer por toda a vida (Referência ao curso iniciado ano anterior ao ingresso ao Curso de Letras – Administração Comex). (Sara – Questionário)

No momento em que decidi ingressar ao curso de Letras, também decidi que seria o idioma francês. Sempre tive vontade de aprender uma segunda língua (Decisão tomada após vestibular para História, no qual não teve aprovação). (Marcos – Questionário)

No decorrer do ano letivo de 2013, período em que trabalhei com os participantes dessa pesquisa, percebi que o engajamento no ensino de línguas mudou. As respostas do questionário foram coletas no início do ano. Muitos vinham de uma experiência com estágio de português, o qual não era bem aceito pelos acadêmicos por causa de problemas internos. Meu papel durante o ano letivo foi promover uma reflexão e um engajamento no ensino de línguas como um todo. Isso foi percebido ao decorrer do ano e, ao final, no momento do feedback da disciplina e encerramento do ano letivo, os acadêmicos relataram que a escrita da autobiografia e a percepção de como se ensinar uma língua estrangeira contribuíram para se autoafirmarem como futuros professores; porém, não necessariamente como professores de língua francesa. Essa arguição comunga com a seguinte citação:

A “impermanência” obriga-nos a nos deslocar durante a nossa vida. Esse eu aparentemente permanente muda de identidade, nele habitam vários ao mesmo tempo. Sobre que eu me fundamento para pensar o que eu penso e fazer o que eu faço? Esses fundamentos são colocados à prova nos discursos e nas práticas universitárias. Coerências e incoerências interiores são mobilizadas, colocadas em alerta, convocadas para comparecer

provocando uma desordem benigna, criando a indecisão, gerando uma procura, um questionamento. (JOSSO, 2010, p.236 – grifo do autor)

Assim, o processo de formação identitária docente se dá não somente na dinâmica acadêmico-professor formador, mas também pelas ações próprias dos estudantes na tentativa de acerto ou erro.

2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

2.5.1 QUESTIONÁRIO

O primeiro momento foi a entrega de um questionário semiestruturado (Apêndice A) composto de perguntas de múltipla escolha e com questões abertas para que os acadêmicos envolvidos na pesquisa permitam uma triagem de dados que considero pertinente para futura triangulação dos dados. Desse modo, vou ao encontro de Gunther (2003) que propõe o questionário como um instrumento onde haverá perguntas sobre tópicos específicos para medir a opinião, interesse e personalidade do pesquisado. As perguntas contidas no questionário instigam algumas inquietações que poderão aparecer no momento da escrita da autobiografia. O interesse primeiro por este instrumento de coleta de dados é a ausência do pesquisador e um retorno imediato de respostas que já podem traçar uma linha de pensamento acerca da constituição identitária do acadêmico pesquisado (MARCONI, 1990).

2.5.2 TEXTO AUTOBIOGRÁFICO

O texto autobiográfico foi coletado posteriormente às respostas dos questionários. Para que o acadêmico pudesse refletir sobre sua trajetória, um tempo maior lhe foi concedido para a escrita. O momento escolhido para essa produção foi o final do ano letivo, pois desse modo marca o fim de um período de formação. Esse período foi interessante, pois proporcionou maior cumplicidade entre pesquisador e informantes a fim de poderem se revelar em suas escritas. Posteriormente, o diálogo maior foi travado entre o pesquisador e a materialidade dos textos autobiográficos. O

Apêndice B revela o comando proposto para a produção do texto, a fim de orientar e garantir *corpus* para esta pesquisa. Após a entrega, os textos receberam nomes aleatórios, para manter a discrição dos participantes, conforme proposto pelo Comitê de Ética.

O corpus do trabalho foi formado por textos autobiográficos escritos pelo grupo acima já identificado. Para que se fizesse uma produção textual condizente com o modelo de autobiografia, o professor-pesquisador promoveu questionamentos entre o grupo para que esse pudesse escrever o texto. Desse modo, reporto-me aos preceitos de Bakhtin (2003), cujo conceito de língua é visto dentro de um espaço de interação humana, não sendo sistema estável. Assim, o gênero discursivo escolhido é “existente” no espaço acadêmico, atendendo às necessidades de produção. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, com uma construção composicional e um estilo. Conforme Bakhtin (2003, p.282):

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

Este aluno, que agora assume o papel de participante da pesquisa, torna-se *sujeito falante* (CHARAUDEAU, 2008), já que faz parte do jogo enunciativo. O acadêmico é posto à prova para que, por meio de um comando de tarefa, busque em sua memória fatos que possam reconstruir a sua trajetória de vida até o momento presente.

2.6 QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA

Por abordar questões educacionais e o centro da pesquisa ser constituído por acadêmicos de último ano do Curso de Letras, faz-se necessário pensar em questões éticas para a condução da presente pesquisa. Para pensar sobre ética em pesquisa, resgato o artigo de Celani (2005) para explicar que, no âmbito da pesquisa

qualitativa educacional, não há uma linguagem propriamente científica para “dizer” a vida social, já que esse paradigma é contrário ao positivismo, cujo princípio é justamente a objetividade e o viés científico. A autora reforça a ideia de que “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros” (CELANI, 2005, p.109). Desse modo, o método qualitativo busca o dialogismo, pois a “vida social é dialógica”, e nisso alguns pontos éticos são importantes.

Sabemos que o pesquisador não se tornará neutro na interação com os participantes da pesquisa, já que haverá uma interação e, como tal, a neutralidade não é viável. Promover a ética na pesquisa respeita a dignidade dos participantes, atribuindo-lhes o anonimato e permitindo a desistência em qualquer momento do processo. Isso evita danos tanto para os sujeitos da pesquisa quanto para os dados ali coletados, ou seja, a fidedignidade dos dados para a análise não será alterada por “má conduta” do pesquisador (CELANI, 2005, p. 107).

Como a escrita na pesquisa qualitativa tem um cunho bastante subjetivo, é necessário atentar para o fato da conduta ética entre o pesquisador e pesquisados, uma vez que estes serão também “co-autores” da pesquisa, pois serão ativos no processo da geração de dados; assim, a ética se faz necessária. Concordando com Celani (2005, p. 115), destaco:

As obrigações éticas devem incluir a firme disposição de criar uma atmosfera de respeito mútuo, de apoio e de tolerância, isto é, um lugar seguro de aprendizagem, livre do medo de ataques pessoais ou de humilhações.

O Parecer nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde (2010) já aponta a necessidade da preservação da dignidade em pesquisas que envolvam humanos. Assim, respeita-se a autonomia e a defesa da vulnerabilidade, já que os envolvidos no processo estarão cientes dos objetivos e dos resultados a que a pesquisa chegará. Por isso, o processo de geração de dados se dá na disciplina de Estágio Supervisionado de Francês, espaço em que o acadêmico pensa, reflete, refrata, discute sua formação e se projeta como profissional. Esta pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

2.7 NARRATIVA NA ANÁLISE DE DADOS

Larrosa (2004, p.12) afirma: “o ser humano é um ser que se interpreta e, para essa autointerpretação, utiliza fundamentalmente formas narrativas¹²”. Por esse motivo, destaco que a narrativa, na pesquisa autobiográfica, não é meramente um “relato de fatos”, ela se constitui de discurso, cuja definição, a partir de Koch (2006, p.36) , aponta para aquilo que um texto produz ao se manifestar em uma instância discursiva. A concepção de “narrativa igual discurso” já é observada em Moita Lopes (2002, p. 60), quando este autor, ao discutir a construção de identidades sociais, situa a narrativa como discurso, por se tratar de uma organização discursiva. Ou ainda, num viés vygotskyniano, o discurso é instrumento mediador para a construção de conhecimento. Ainda Larrosa (2004, p. 13) destaca que as histórias constituintes de um indivíduo são produzidas e mediadas em certas práticas sociais institucionalizadas ou não.

Delory-Momberger (2008) salienta que a narrativa é constituída de palavras, isto é, é constituída de material linguístico, por este motivo a narrativa não é feita de “fatos”, o que decorre dizer que “a vida narrada não é a vida”. Essa reflexão inicial proposta pela autora favorece esta discussão, pois o professor, que é abordado pela pesquisa autobiográfica, não está “expondo sua vida”, no sentido mais estrito do sintagma; ele, isso sim, articula mecanismos linguísticos para poder refletir sua trajetória de vida, resultando em um artefato social e cultural: seu relato de vida, por exemplo. Ainda, Delory-Momberger (2008, p.96) reforça que “[...] a narrativa de vida é uma matéria movente, transitória, viva, que se recompõe sempre no momento em que é enunciada (grifo no original)”. Por ser um artefato languageiro, vale ressaltar que a narrativa é produto de uma enunciação, cuja ação se dá em um tempo e um espaço determinados.

Moita Lopes (2002), validando a presença da narrativa na formação docente, destaca que as narrativas são instrumentos usados no mundo para que o sujeito possa dar sentido a si. Delory-Momberger (2008, p. 98) salienta que o discurso constitui o sujeito, e por isso não há como separar esse indivíduo da linguagem, já que esta é espaço onde se “fabricam” sujeito e história. Larossa (2004), ao discutir “políticas da autobiografia”, destaca que a identidade não é encontrada de modo

¹² Tradução livre do original: “El ser humano es un ser que se interpreta y, para esa autointerpretación, utiliza fundamentalmente formas narrativas”.

progressivo, mas sim fabricação subsidiada na linguagem, ou seja, em narrativas. Larrosa (2004, p. 13) elucida o “narrar”, reforçando a ideia de que o sentido que fazemos para nós mesmos ou para os outros depende de histórias que contamos e que nos contamos, assumindo papel de narrador, autor ou personagem central. Ou dito por Moita Lopes (2002, p. 64):

Isso quer dizer que ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas.

Portanto, traçar em palavras a trajetória de vida de cada um para (re)pensar sua constituição identitária é um processo único, é a busca de uma experiência existencial. Desse modo, cada texto escrito é uma imagem verbalizada dos participantes dessa pesquisa, até porque os preceitos propostos por Lejeune (2008) ao argumentar sobre autobiografia aqui se realizam. É perceptível a relação “autor, narrador e personagem”, princípio primário do gênero autobiografia, nas narrativas que compõem o *corpus*. Como minha proposta é compreender a identidade profissional do futuro professor de língua francesa, reafirmo que a narrativa de cunho autobiográfico foi uma escolha metodológica adequada para esse fim, porque o “pacto autobiográfico”, discutido em Lejeune (2008), é aqui também firmado. Foi um jogo de rememoração por parte dos escreventes a fim de eles mesmos poderem dizer quem são. Afinal, a narrativa se torna um discurso e como tal é engajado em uma instância discursiva a qual reafirma a identidade docente, como bem lembra Moita Lopes (2002).

Nesta escrita de si, revelam-se fatos que poderiam passar despercebidos para a sua própria formação e também para a condução das aulas de estágio. As palavras de Foucault (2009) contribuem para nossa reflexão, pois o autor argumenta sobre o exercício da “escrita de si”:

A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso. (FOUCAULT, 2009, p. 141)

Afinal, formamos futuros profissionais docentes, os quais não podem descartar toda a sua trajetória de vida até o momento da “entrega do diploma”.

Cabe ainda ressaltar que a “escrita de si” entendida aqui não é uma produção ingênua. A produção do texto autobiográfico ocorreu numa situação de ensino-aprendizagem, haja vista que os alunos desenvolveram essa atividade como uma tarefa da disciplina de Estágio Supervisionado de Francês. Aqui se constitui o *princípio de intencionalidade*, proposto por Charaudeau (2008). A organização narrativa é concebida em três estados: *estado inicial*, quando o problema é apresentado; *estado de atualização*, quando soluções são buscadas a fim de resolver o problema; *estado final*, momento da apresentação do resultado (tendo sucesso ou não). Por esse motivo, há um jogo de poder exercido entre professor-aluno, uma vez que não se pode eximir o local de produção do texto. Afinal, Bronckart (2008) já defendeu que os textos são materialidades da linguagem e sua produção depende de fatores internos (regras fonológicas, lexicais e morfológicas) e externas (condições de produção).

Portanto, os textos coletados possibilitaram a organização do quadro abaixo, cuja leitura deve ser feita da esquerda para a direita a fim de possibilitar a compreensão da identidade profissional do autor do texto autobiográfico. Para Delory-Momberger (2008), o trabalho da escrita é passível de transferência de saber bem como de análise, o que confirmar a reflexão de Telles (1999), que entende os professores como “agenciadores de suas reflexões”, possibilitando representações num movimento interno-externo a fim de não somente o pesquisador compreender, mas o próprio escrevente assimilar sua identidade. Para tanto, a discussão dos dados pertinentes à língua e ao conceito de docência (trazido e/ou assumidos pelos acadêmicos) sustenta o delineamento da identidade profissional. Leia-se a tabela abaixo, que será discutida no capítulo três.

Quadro 4 – Categoria de análises no texto autobiográfico do aluno de 4º ano do Curso de Letras

Identidade Profissional	Texto autobiográfico	3.2 Docência	3.2.1 Desejo em ser professor.
			3.2.2 Considerar-se professor.
			3.2.3 Negar-se como professor.
		3.3 Língua Francesa	3.3.1 Conhecimentos prévios da língua.
			3.3.2 Crenças sobre a língua.
			3.3.3 Aquisição da língua.

CAPÍTULO TERCEIRO – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS O QUE AS NARRATIVAS REVELAM

- *Emília!* exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?

- *Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver[...]*"

(*Memórias de Emília*, Monteiro LOBATO)

Como demonstrado pelo referencial teórico, a narrativa autobiográfica é reveladora de fatos que são recorrentes na trajetória de muitos acadêmicos na busca de uma autoafirmação do eu e, com isso, reafirmação de sua identidade pessoal e profissional. A epígrafe acima ilustra o jogo possível na leitura de “memórias”, já apontado em Lejeune (2008), onde se faz necessário um pacto entre o leitor e o autor da autobiografia, pois a história relatada é fruto de um processo entre o “eu vivido” e o “eu refletido”. O indivíduo passa, ao escrever sobre si, a refletir sobre toda a sua trajetória e cabe ao leitor apreender essa história e tê-la como verdade. Desse modo, implicará uma escolha vocabular na organização de dados e fatos a fim de persuadir e convencer o leitor sobre essa verdade. Connelly e Clandinin (1990) já lembraram o fato de as narrativas serem resultados de “organismos contadores de histórias”, por isso, ler um texto autobiográfico é perceber a construção e a reconstrução de histórias discentes e docentes; afinal, todos já ocupamos o primeiro papel e o grupo pesquisado começa a tomar assento no segundo, a docência.

Sustentada essa afirmação em Barthes (1976), segundo o qual o ser humano é contador de histórias das quais sintetiza sentidos para a sua existência, a análise que desenvolvo a seguir é a busca para responder à pergunta norteadora deste trabalho: “De que modo o texto autobiográfico do aluno manifesta seus desejos pelo curso de Letras (Português/Francês) e como ele dá indícios da identidade profissional do acadêmico de último ano?”. Para isso, pontuei as categorias de análise observáveis nos dados levantados (cf. Quadro 4). Esse recurso foi adotado a fim de possibilitar um olhar didatizado do texto autobiográfico. Todavia, reforço a necessidade de olhar o todo, pois a complexidade da compreensão da identidade está na totalidade das partes que constituem o sujeito.

3.1 ANÁLISE DOS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS

Apresentadas as categorias ao final do capítulo dois e explanada a introdução deste capítulo, os textos a seguir tratam da análise de cada item apontado na tabela. Serão separados em subseções para que se evidenciem os discursos apresentados pelos acadêmicos e a justificativa por intermédio do referencial teórico. Porém, ressalvo que a prática formadora pela narrativa autobiográfica é holística, isto é, é necessária uma leitura com visão sistêmica.

3.2 DOCÊNCIA

A docência foi dividida em três momentos observáveis para que se possa compreender que a identidade profissional do (futuro) professor de língua francesa se dá entre o desejo e a negação da figura docente. Nos textos autobiográficos observados, a maioria dos autores apresentou “conceitos” do ser professor, o que se estende no seu exercício, isto é, a docência. Esta é entendida aqui como espaço de atuação profissional, mas também como posicionamento social pertinente à identidade do professor (SILVEIRA E SANTOS, 2011).

3.2.1 O DESEJO EM SER PROFESSOR

A leitura das narrativas escritas pelos alunos participantes desta pesquisa muitas vezes parece truncada, pois, eles próprios, por meio de seus textos, não pontuam o “grande motivador” que os fez escolherem a profissão docente. Parece que isso é dado a consenso de atitudes reativas mediante às circunstâncias. Entretanto, muitas marcas no texto revelam que a influência de professores que perpassaram por sua trajetória estudantil são fatores determinantes para a escolha de uma licenciatura. Oliveira (2013), em trabalho recente, apresenta duas perspectivas a serem tomadas quando se pensa a narrativa na formação docente. A primeira está em “experiências informais”, ou seja, situações vividas antes da formação docente, geralmente no papel de aluno. A segunda, “experiências formais”, quando o indivíduo tem consciência de sua formação. Isso ocorre a partir

do ingresso na graduação. Assim, destaco que as experiências informais são motivadoras para o ingresso à docência. Exemplo disso é o excerto abaixo.

O desejo pela profissão de professor começou no ensino médio, tomei como inspiração um mestre dedicado. Esse professor demonstrou que seu desejo de educar ia além da matéria que ensinava, estava sempre pronto para ajudar em qualquer assunto que dominasse, e quando não tinha a resposta buscava mesmo em campo de atuação diferente do seu. (Lucas - Texto autobiográfico)

Percebe-se que as atitudes do professor foram importantes para *Lucas*, pois a dedicação de seu mestre demonstrou que ser professor vai além do ato de “transmitir conhecimento específico de sua área de atuação”. É válido destacar o termo “mestre” usado pelo autor ao se referir ao professor. Mesmo que o dicionário Aurélio aponte os dois termos, professor/mestre, como sinônimos, ressalvo o valor semântico posto no primeiro termo que é, até certo modo, superior e valorativo em relação ao termo “professor”, segundo o dicionário, “mestre é aquele professor de grande saber”, já “professor é aquele que ensina”. Assim, *Lucas*, ao enunciar sua inspiração para a escolha da profissão, prefere se comparar a um mestre, pelo fato deste ir além de suas atribuições de ensino.

Do mesmo modo, *Rebeca* destaca que a sua escolha por uma licenciatura tem influência de professores com quem teve aula.

Tenho boas lembranças da maioria dos professores, o que me ajudou muito nessa decisão de querer ser professora. Alguns professores vinham de Ponta Grossa para lecionar lá no interior, outros de Palmeira mesmo, mas todos deixaram marcas positivas em minha vida. (Rebeca - Texto autobiográfico)

Aqui, a escrevente destaca o empenho e a dedicação dos professores em se deslocarem ao interior para o exercício da docência. E como ela mesma afirma, “tenho boas lembranças [...] o que me ajudou muito nessa decisão de querer ser

professora”. O que vale destacar é o termo decisão, percebido como elemento forte na narrativa de Rebeca, a qual encara seu ingresso ao curso de Letras como uma decisão mediante a sua trajetória contada na narrativa. Parece-me que a voz dos escreventes dos textos autobiográficos busca constantemente uma projeção, ou representação como já apontada por Woodward (2000), por serem elas responsáveis de nossa compreensão de mundo, do ideal de professor em figuras que eles mesmos já viram. É a identidade de um moldada à “sombra” do outro.

Todavia, os relatos autobiográficos do grupo estudado revelam que o “conceito de docência” vem adjacente a atitudes tomadas por eles em suas infâncias. Parece-me que certas brincadeiras infantis já apontam para o desejo de ser professor. O excerto seguinte demonstra que “dar aula” surge de atitudes tomadas fora da escola.

[...] é a partir [da] separação dos meus pais que percebi o gosto de ensinar. Quando meus pais separaram, eu fiquei responsável pelos meus irmãos, pois a mãe trabalhava e não tinha ninguém para cuidar de nós e como eu era a mais velha, levava meus irmãos para a creche e depois ia para a escola. Eu ajudava meus irmãos a fazer tarefa e estudávamos juntos em casa até a mãe voltar do trabalho. Com 15 anos estudava no período da manhã e no período da tarde cuidava do meu primo e vizinhos, ensinava-os a escrever e a ler através de desenhos e brincadeiras lúdicas. (Raquel - Texto autobiográfico)

Diferentemente dos excertos anteriores, essa autora relata que suas atitudes já revelavam sua aptidão à docência. Concordo que ela estava em idade escolar e a relação com os professores na escola podem tê-la influenciado em suas atitudes quando se ocupava de seus irmãos e demais crianças. Entretanto, seu texto demonstra uma atitude mais firme e decidida para a profissão docente, pois ela “ensinava-os a escrever e a ler”. Nesse excerto, evidencia-se a imagem de professor como tutor, ou seja, aquele que supervisiona e encaminha o aprendizado do aluno. Como bem lembra Demo (2009, p. 11), “a definição de professor inclina-se para o desafio de *cuidar da aprendizagem*, não de dar aula” (grifo do autor). E vou além, há

uma relação de poder subjacente à fala dessa escrevente, pois, por ser mais velha, é ela quem se ocupa das crianças menores, não somente no que diz respeito ao zelo, mas também ao conhecimento/estudo que as crianças desenvolvem na ausência dos pais.

Semelhantemente, *Ruth* relata que seu contato com as ações docentes se deram na catequese. Ainda que rememore a figura de uma professora, ela destaca que foi a catequista mais nova da paróquia.

[...] eu sempre admirei a figura do professor. Eu achava lindo o jaleco que a professora usava, a maneira com que ela fazia a chamada e até uma varinha de madeira que servia para apontar o quadro e, às vezes, acalmar os ânimos dos bagunceiros [...]

Mas para mim era lindo ser professora. Então quando eu chegava em casa, eu queria dar aulas para minha irmã, que é mais nova, e quando ela não queria assistir acabávamos brigando, [...] foi quando me crismei que tive a ideia de ser catequista e poder ensinar religião. Fui premiada a catequista mais nova da paróquia naquela época com treze anos. (Ruth - Texto autobiográfico)

Parece-me que a atitude de ensinar para o irmão repete-se na narrativa de *Ruth*, o que coincidente com o relato de *Raquel*. Isso demonstra que a figura do professor vai sendo reforçada numa relação de poder, pois a irmã mais velha “ensina” a irmã mais nova. Porém, quando lhe é atribuída a função de catequista, a figura do professor é instaurada em *Ruth*. Ela mesma destaca que foi a mais nova catequista da paróquia. Situação que remete a uma das reflexões de McCourt (2006, p.158): “Uma voz dentro da minha cabeça me diz: tire algum proveito disso, transforme isso numa lição ou numa observação”. É a imagem de mestre, pois detém a arte de algum conhecimento e possui habilidades para transmiti-lo. É a questão de saber conduzir as situações que a vida impõe a fim de abstrair experiências do vivido.

O relato de *Ester* mostra uma faceta que foi apontada exclusivamente por ela, já que nenhum dos outros informantes narraram que brincavam com suas bonecas

como se fossem alunas e ela a professora. Todavia, associa-se à imagem de tutora igualmente citada no excerto acima.

Quando eu era criança, aos 12 anos mais ou menos, adorava brincar com minhas bonecas, mas não era uma brincadeira de “mamãe” e sim uma brincadeira de professora. Organizava-as em fileiras e passava exercícios a elas, corrigia e depois devolvia, explicava os conteúdos e até segurava na mão delas pra ajudar a escrever. (Ester - Texto autobiográfico)

O que me chama atenção é o fato de em todos os trechos haver a figura do professor como alguém que monitora, conduz para o conhecimento. Para ser ou ter a imagem do professor foi necessária a relação com o outro, mesmo que, no último caso, tenha sido ficcionalizado com as bonecas. Apoiado em Dominicé (2010, p. 86), as situações acima analisadas demonstraram que “as pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência [...] Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”. Isso mostra que, no grupo analisado, a escolha pela licenciatura é feita por meio da vivência de cada informante, isto é, a figura do professor anterior ao ingresso ao curso de Letras se mostrou como elemento importante para a caracterização de uma das facetas da identidade docente.

Por fim, ressalvo a necessidade da constante formação docente, não somente no período acadêmico, mas a todo momento o professor deve se aperfeiçoar. Como bem marcado pelos discursos acima, a influência na escolha pela licenciatura advém em grande parte das impressões que se tem do professor quando se ocupa o papel de aluno. É um pacto inconsciente, já que hoje eles são “formados” para atuarem em salas de aulas de língua e, quiçá, influenciar outros jovens.

3.2.2 CONSIDERAR-SE PROFESSOR

O texto autobiográfico é revelador de um discurso já adotado como de professor, mesmo que alguns dos autores não estejam atuando em sala de aula no momento da produção textual. Seus relatos revelam que alguns encararam o

desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em língua portuguesa, o qual ocorre no ano anterior ao estágio curricular supervisionado em língua francesa, como um espaço e um momento de atuação docente. Destaco as palavras do capítulo inicial de McCourt por ir ao encontro do excerto selecionado logo abaixo.

Lá vêm eles.
E não estou pronto.
Como poderia estar?
Sou um professor novato e estou tendo de aprender na prática. (MCCOURT
(2006, p.19)

Repare que prática e teoria foram incorporadas aos discursos dos escreventes. Avalio como uma preocupação dos próprios acadêmicos, já que eu os acompanhei durante o ano letivo como professor da disciplina. Tornar a teoria uma prática, pelo menos no período de estágio. O excerto abaixo é representativo do exposto:

[...] descobri mesmo a minha vocação, no estágio obrigatório. A dificuldade do ano passado superou os dois últimos. Passei a aprender o que é ser professor na prática, colocar toda a teoria aprendida em anos de estudo. (Betânia - Texto autobiográfico)

O “estágio obrigatório” citado por *Betânia* refere-se ao estágio curricular supervisionado de Língua Portuguesa. De certa maneira, o posicionamento dessa escrevente suscita os apontamentos de Abrahão e Frison (2010), pois afirmam que aprender é um manejo do indivíduo a fim de mobilizar-se para os mais diversos contextos. Por esse motivo, o professor assume um papel de “eterno aprendiz”, pois a relação com o outro demanda interação, na qual há aprendizado. Fator já apontando em Demo (2009) ao descrever o “perfil do professor do futuro”. Outrossim, “o cerne da habilidade profissional é a capacidade de reconstrução constante de si mesma” (DEMO, 2009, p. 84).

O que vale salientar em sua narrativa é o uso do termo “vocação”. A associação possível para o discurso de *Betânia* é que o “ser professor” é uma “vocação”, isto é, está inerente ao sujeito essa identidade docente, falta-lhe um desencadeador para que as características do professor possam vir à tona. Por

outro lado, considerar-se professor como “uma vocação” está em sintonia com o fechamento da narrativa de Sara. Analise:

Finalizando este relato, quero deixar registrado que apesar destas ideias parecerem idealistas, elas são a minha busca constante desde agora e serão sempre, com disciplina, entrega e fidelidade ao meu ofício. Ser professor é ter um sacerdócio sim. (Sara - Texto autobiográfico)

O peso semântico do verbo “ser” é associado ao termo “sacerdócio” o que caracteriza um ofício santo, pois está relacionado ao culto, a situações eclesiais. Para mim, esse excerto demonstra que o papel de professor ultrapassa o senso comum de “transmissor de conhecimento”, já que sacerdócio é visto aqui como entrega. Assim, trata-se de uma relação não só de conhecimento, mas também de envolvimento com a comunidade discente, por exemplo. Nóvoa ratifica:

Em sua formação profissional precisam desenvolver competências não apenas para uma relação pedagógica, mas também para uma relação social com a comunidade na qual se inserem. (NÓVOA, 2007, p. 24)

A narrativa de *Mateus* revela que a presença do verbo “ser” também é elemento forte para marcar a identidade docente.

Mesmo nessa postura despretensiosa, acabei virando um professor de história, praticando por dois anos. Assim como em história, comecei a me acostumar com a ideia de ser professor de português também, em outras palavras, sou Professor. (Mateus - Texto autobiográfico)

O trecho sublinhado é uma predicação forte para esta análise, pois *Mateus* já é formado em outra licenciatura e assume este posicionamento dentro da nova licenciatura. De modo semelhante, Sara participa do mesmo posicionamento, porque seu discurso pressupõe um professor que esteja além do profissional (sinônimo de dinheiro) e que atenda ao ofício de ensinar. Ela trabalha em um centro de idiomas. Confira:

Estou ensinando, depois de um ano e meio de treinamento e estudo. Muito mais do que o dinheiro, o mais importante é ensinar e perceber que meus alunos estão aprendendo. (Sara - Texto autobiográfico)

A realização é outro ponto forte observável no texto autobiográfico. McCourt, rememorando seus anos de magistério no ensino médio nos Estados Unidos, relata que se fosse dar conselhos para uma jovem que tão logo iniciaria sua carreira no magistério diria:

Descubra o que é que você gosta e faça. A questão toda se resume a isso. Reconheço que nem sempre gostei de dar aula. Eu não estava no meu ambiente. Na sala, a gente tem de se virar sozinho, um homem ou uma mulher encarando cinco turmas todos os dias, cinco turmas de adolescentes [...] Eles podem gostar de você, podem até amar você, mas são jovens e a tarefa dos jovens é empurrar os velhos para fora do planeta. (MCCOURT, 2006, p.262)

Ressoa um pouco contraditório à narração de *Rebeca*, uma “recém-professora”, pois ela, relatando os diversos obstáculos para sua formação de nível superior, destaca que já atua em sala de aula e tal exercício a satisfaz pelo retorno de seu público: os alunos – “aqueles que empurram os velhos para fora do planeta”. Outra predicação que compartilha com o discurso de *Mateus*: “Já sou professora [...]”, é bastante forte na autoafirmação de sua identidade docente, porque parte da própria escrevente, isto é, ela mesma consegue se ver e se afirmar como professor. O valor semântico do verbo “ser” na narrativa do texto autobiográfico parece-me não só denotar um estado, mas sim uma existência. Reitero aqui as palavras de Bauman (2005) ao tratar do “ser”. É a busca do “pertencimento”, faz-se necessário pertencer a um lugar. Nesse caso, pertencer à profissão de professor; caso contrário, instala-se a crise da identidade profissional, pois a identidade por ser fluída se perde em sua constituição una, desencadeando uma identidade docente multifacetada, ou como afirma Nóvoa (2007, p. 16), “é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. O excerto abaixo ratifica o exposto.

E no decorrer do curso [de Letras Português/Francês] percebi que fiz a escolha certa, pois me sinto realizada. Já sou professora de Língua Portuguesa, trabalho para o Estado com contrato de PSS, comecei em março de 2012, meu contrato foi renovado, e estou aprendendo muito exercendo a profissão.
(Rebeca - Texto autobiográfico)

Pensando em público, Marcos afirma em seu texto que com a realização de uma oficina em Língua portuguesa ele se identifica com a docência. Vale destacar que esse informante escolheu Letras a fim de aprimorar seus conhecimentos em escrita e literatura por trabalhar com artes cênicas, ou seja, sem pretensões do exercício da licenciatura. Entretanto, sua narrativa é marcada por expressões fortes:

Foi a primeira vez que me apresentei em público, sendo eu mesmo e não um personagem, confesso que estava nervoso, mas seguro do que estava fazendo. Eu adorei e sensação, era minha primeira experiência e foi muito gratificante o resultado.
(Marcos - Texto autobiográfico)

Ao afirmar “sendo eu mesmo e não um personagem”, Marcos, além de novamente se valer do termo “ser”, como Mateus e Rebeca, extrapola esta relação: não vê a função de professor como um personagem, aquele que memoriza um roteiro de aula, um conteúdo e/ou uma sequência e desenvolve sua atuação, mas sim ele por ele mesmo, o sujeito que trouxe até aquele momento todas as experiências pessoais e coletivas, o que o leva superar seu nervosismo, dando-lhe a segurança em executar o que desenvolvia. Julgar “gratificante” a experiência da docência demonstra que há aí uma (re)afirmação da identidade, já que ela foi percebida pelos demais. Nóvoa (2007, p. 17) confirma uma situação já percebida nesta análise:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (Nóvoa, 2007, p. 17)

Ainda a metáfora do palco foi assumida por *Dorcas*, o que coincide com sua formação inicial: bailarina. Seu texto autobiográfico interliga sua escolha entre a dança e a opção pela licenciatura. Em sua narrativa, é marcante a retomada da voz de sua professora de balé. Desse modo, é possível avaliar que *Dorcas*, ao redizer sua professora, assume também o exercício da docência como um espaço não necessariamente de “atuação cênica”, mas um lugar onde existem papéis sociais a serem assumidos e cabe ao professor desempenhar o seu. O mesmo nervosismo salientado por *Marcos* (excerto anterior) é lembrado por *Dorcas*. Parece-me que “sentir-se nervoso” faz o exercício da docência ser mais sensível, pois ele é executado por sujeitos pertencentes a um tempo e a um espaço, cujas memórias e histórias perpassam suas ações presentes. A questão de temporalidade já foi marcada em Connelly e Clandinin (1990, 2011), bem como a marca dos papéis de cada agente no processo de construção das narrativas, sejam eles alunos, pais, professores, já que agem direta ou indiretamente no processo sócio-histórico-cultural do indivíduo.

Novamente, o verbo “ser” configura a afirmação da identidade docente. Todavia, no discurso de *Dorcas*, há evidências de uma inserção ao grupo “professores”, pois a escrevente utiliza um vocativo seguido do pronome de primeira pessoa plural (nós), e isso faz com que ela nos persuada ao dizer que já é uma “professora”. Confira:

Minha professora de ballet me disse, certa vez, antes de entrar em cena que se eu não estiver mais me sentindo nervosa e o friozinho na barriga não aparecer mais, é porque já é hora de parar, pois o que procuramos é a adrenalina de estar no palco, a emoção de estar no palco e passar isto tudo para a plateia. Assim temos de ser nós, professores. Quando não sentirmos mais o desejo e a adrenalina de estar “no palco” devemos nos retirar e dar lugar a outros. (Dorcas - Texto autobiográfico)

Nessa seção, muito se escreveu sobre o verbo “ser”, o que me pareceu bastante significativo na narrativa dos futuros professores de francês. Contudo, a escolha desse vocábulo por muitos deles pode ser perturbadora, uma vez que o

mundo pós-moderno conota uma identidade fluida, líquida (BAUMAN, 2005) e descentralizada (HALL, 2007).

3.2.3 NEGAR-SE COMO PROFESSOR

O processo de construção de identidade não está somente no quesito da aceitação, ela envolve também a negação de certos conceitos para empreender, justamente, a apropriação de outros. Assim, esta seção busca compreender a negação de ser professor na narrativa dos textos autobiográficos. Ela esteve bastante presente nos relatos, uma vez que grande parte dos autores escreveu não querer a docência, principalmente aquela que se voltava para o exercício do ensino da língua francesa. Abrahão e Frison (2010) salientam que é comum os universitários relatarem que não escolheram a profissão docente e estão nela por acaso. De modo semelhante, Morin (2005), em “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, discute a necessidade de se “Enfrentar as Incertezas”. O que cabe a esta análise é a associação dessa discussão de incerteza à escolha da profissão docente, pois, conforme o autor,

[a] história é um complexo de ordem, desordem e organização. Obedece ao mesmo tempo a determinismos e aos acasos em que surgem incessantemente o “barulho e o furor”. Ela tem sempre duas faces opostas: civilização e barbárie, criação e destruição, gênese e morte. (MORIN, 2005, p. 83)

Exemplo disso é o texto de *Betânia*.

Não era a minha escolha favorita, o receio de estudar a língua francesa assustou-me, mas era o único curso que ofertava o turno noturno. (Betânia - Texto autobiográfico)

Aqui a escrevente enfatiza que há um receio da língua francesa, mas sua decisão fica condicionada ao turno de estudo: noturno. Isso demonstra que há uma negação de *Betânia* quanto a sua identidade docente, pois ao se ter receio com relação à língua ela não exercerá a docência em francês. Entretanto, mais adiante em seu texto, ela destaca: “*Vejo-me atuando como professora de língua materna, o*

francês ainda não me passou segurança necessária como o português”, isso revela que sua negação enquanto professora está no exercício do status da língua francesa, já que ela se projeta como professora de língua portuguesa. Fato semelhante Oliveira (2013) verificou ao investigar futuros professores de inglês. Aponta seu estudo que uma parte dos informantes opta pela língua portuguesa por não ter “manejo” com a língua estrangeira alvo.

De igual modo, o texto de *Miriã* demonstra inquietação semelhante ao de *Betânia*. Seu texto ainda é mais contundente no que tange à negação como professora, pois me parece que ela simplesmente deixou seguir o curso e não adquiriu as características inerentes da formação docente. Os sintagmas “não tenho certeza” e “não me acho apta” são fortes para caracterizar suas atitudes, pois ela mesma se nega enquanto sujeito de sua própria formação. Confira:

[...] eu não tinha como preferência ser professora, o curso de Licenciatura em Letras foi algo que mais me afeiçoou quando fui fazer o vestibular e então vim parar aqui. Tenho eterna admiração pela profissão, mas, mesmo estando no 4º ano do curso, não tenho certeza se é o que realmente quero. [...] Licenciar na língua estrangeira eu não tenho interesse e também não me acho apta para licenciar nesta área. (Miriã - Texto autobiográfico)

O mesmo recorte temático feito no texto de *Raquel* demonstra que tanto ela quanto *Miriã* comunga de igual interesse, porque, após os quatro anos de curso, não querem exercer a função de professoras de língua francesa.

Minha vontade é dar aula de português, no momento não me sinto segura para lecionar a língua francesa, sinto que não estou apta ainda para exercer esta profissão. Aprendi muita coisa com o francês, até compreender a gramática de português através da gramática francesa, mas é só para mim, sem o objetivo de passar isso a outras pessoas [...] (Raquel - Texto autobiográfico)

Outro ponto salientado nas narrativas a fim de compreender a negação da docência é a opção de vestibular para outro curso que não Letras. Através desse dado, é possível perceber que o aluno nega num primeiro momento sua tendência para a carreira de professor, seja por fator financeiro ou status. Os excertos abaixo são representativos disso.

Fiz meu primeiro vestibular na metade do 3º ano do antigo 2º grau, para direito, por influência de outras pessoas [...] (Lucas - Texto autobiográfico)

Terminei o ensino médio e fiz vestibular para serviço social, mas não passei. E para não ficar sem estudar fui reservar uma vaga no curso técnico em química [...] (Raquel - Texto autobiográfico)

Nessa regressão acadêmica devo mencionar que antes de professor sou contador graduado pela mesma instituição (Mateus - Texto autobiográfico)

O desejo de ser professora não é antigo. Na verdade quando era adolescente queria ser advogada ou psicóloga. (Rebeca - Texto autobiográfico)

[...] quando eu estava concluindo o ensino médio meu pai achou lindo o filho do vizinho se formar e ciências contábeis e passar no concurso do Banco do Brasil. Então eu resolvi prestar vestibular para contábeis, sendo que eu nunca tinha tido muito gosto por matemática, ou seja, não passei, fiquei frustrada e fiquei alguns anos sem tentar novamente. (Ruth - Texto autobiográfico)

O que parecem revelar os excertos acima é a necessidade da inserção no mercado de trabalho em profissões de elite. De igual modo, a ficção já explorou situação parecida. Lima Barreto, com seu personagem Isaías Caminha, discutiu a intenção da classe menos favorecida em “tentar” se colocar no espaço da elite. É certo de que havia questões de preconceito racial e social que o fizeram não obter tal êxito, pois o personagem sofre todo tipo de má-vontade. Assim, o que lhe resta é ser “escrivão”. Trata-se de uma ficção do início do século XX, mas que trata dessa

inquietação posta na narrativa dos sujeitos pesquisados. Nos excertos, almejar os cursos destacados, entendidos como de elite, promove a ideia de ascensão social. Entretanto, resta-lhes a aprovação no curso de Letras. Suas narrativas revelam que são tomadas de decisões feitas de modo reativo, mas que com o envolvimento nas aulas isso se desfaz, e o discurso docente começa a se moldar em suas histórias de vida. Como lembra Costa e Marinelli (2008, p.95), “as orientações governamentais enfatizam também que a formação do futuro professor de Letras deve ser iniciada desde o seu ingresso no curso de graduação, o que se dá pela reflexão sobre o ensinar e aprender a partir de seu próprio processo de formação”. É a mudança pela qual o ser humano passa, pois, como lembra Leffa (2001), somos seres políticos e de fala, o que faz com que nossas gerações evoluam e com isso o mundo se transforme.

3.3 LÍNGUA FRANCESA

Como citado no capítulo da Metodologia, os alunos são submetidos a horas de aula de língua francesa e literatura francesa, conforme programa do curso de Letras Português/Francês. Isso pressupõe que eles tenham domínio da língua, até porque é instrumento de trabalho no exercício da docência. Todavia, o texto autobiográfico revelou que alguns dos sujeitos não querem ministrar aulas de língua francesa por se julgarem inaptos quanto ao desenvolvimento dela. As respostas dadas inicialmente ao questionário só ratificaram essas afirmações. Por outro lado, uma única autora revelou que sua escolha pelo curso de Letras Português/Francês foi decisão própria, sem insistir em outro vestibular ou aderir ao programa de vagas remanescentes. Outro fator verificado no questionário é o que consta como resposta à questão 11 (*Durante o Curso de Letras, você fez curso de língua francesa em paralelo? Por quanto tempo?*) e à questão 12 (*Por que você optou por isso?*). Os acadêmicos escreveram não ter havido procura por cursos de língua francesa em paralelo às aulas de língua do curso superior regular.

3.3.1 CONHECIMENTO PRÉVIO DA LÍNGUA

Os textos autobiográficos analisados indicam que somente uma informante tem conhecimento prévio da língua, motivado não pelo desejo em lecionar língua francesa, mas por sua atividade no balé.

Já havia feito cerca de seis meses de Francês e também fazia o ballet que adota esta língua em sua nomenclatura. (Dorcas - Texto autobiográfico)

Porém, a autora que declarou ter escolhido o curso de Letras Português/Francês como opção primeira sinalizou que não tinha conhecimento prévio do idioma.

Fui aprovada em primeiro lugar no primeiro vestibular para Licenciatura Português\ Francês, mesmo sem conhecer a língua, apenas com o encantamento inicial. [...] hoje acredito que o amor e encantamento inicial foram os subsídios que me permitiram continuar no curso e conhecer o universo da literatura e língua, bem como as demais matérias da graduação. (Ana - Texto autobiográfico)

Esse fator apontado no excerto acima revela que, primeiramente, a aceitação de sua nova posição (ser acadêmico de Letras) é determinante para que se dê a aquisição de novos conceitos, ou seja, “*hoje acredito que o amor e encantamento inicial foram os subsídios*” (Ana – Texto autobiográfico). Em segundo lugar, a narrativa de Ana demonstra que o comprometimento com sua nova postura são fatores que delineiam a identidade docente. Afinal, Almeida Filho (2002) já apontou que para o desenvolvimento da competência comunicativa no ensino de línguas estrangeiras um dos pontos a ser desenvolvido é a competência linguística. Para mim, evidencia-se justamente o trato que o próprio aluno tem com seu objeto de trabalho: a língua francesa. É necessário que o professor em formação esteja em constante pesquisa e isso ultrapasse as paredes universitárias, conforme Demo (2009, p.89) escreveu “[o professor] precisa formar-se adequadamente na origem e manter-se atualizado de maneira permanente”. Isso só enfatiza a necessidade de o

professor, não só aquele que está em formação, estar em constante aperfeiçoamento.

3.3.2 CRENÇAS SOBRE A LÍNGUA

O *corpus* levantado para esta pesquisa revelou que é possível dividi-lo em dois grupos: de um lado os que apreciam a língua francesa e inserem em seus discursos o fascínio por ela, de outro lado os que se abstêm desse interesse. Pensando assim, é observável, nas narrativas, crenças que os autores revelaram acerca da língua francesa, ou de modo mais genérico do ensino de línguas. O texto de Sara é indicativo disso.

[...] a língua francesa que eu já gostava bastante, se tornou uma das coisas mais importantes em minha vida [...] tudo isso é tão importante porque as línguas são portais para outras culturas, outras realidades. Por meio da língua tanto se pode fazer o bem, como o mal. Há um poder nas línguas que deve ser bem utilizado. (Sara - Texto autobiográfico)

A reflexão feita por Sara é ilustrativa do que já mencionei na introdução deste trabalho, quando citei Figueiredo e Glenadel (2006) discorrendo sobre a “democracia linguística” e o histórico do ensino de francês no Brasil. Acreditar que as “línguas são portais para outras culturas” faz com que a formação para a docência do ensino de língua francesa se desenvolva sobre uma perspectiva unilateral, e até mesmo europeizada, de mundo. De igual modo, Leffa (2001) discute situação semelhante ao enfatizar que a escolha de uma língua estrangeira que não seja o inglês é indicativo de afetividade, ou seja, a língua escolhida faz parte de seu histórico de vida. Mas como bem salienta o autor:

[...] se o aluno escolhe inglês [...] Vai estudar inglês porque precisa; não porque gosta. Há um interesse imediato, menos nobre, que se sobrepõe a uma motivação integrativa [...] (LEFFA, 2001, p. 344)

O importante, para o autor, é essa escolha não ser uma alienação ou um colonialismo mental.

Hall (2007) já argumentou sobre o fato de o indivíduo constituir-se “fragmentariamente”, já que recebe e acolhe as características das mais diversas instituições sociais, formando assim sua identidade. Félix (1999, p.94) afirmou que o professor, ao adentrar a sala de aula, “age sob a orientação de uma dada abordagem, que é embasada pelas competências que ele traz consigo em configurações e níveis distintos”. Tais competências são apresentadas por Almeida Filho (2006), autor que acredita que todo professor traz, em menor ou maior grau, conhecimentos (os quais são correlatos com as suas respectivas competências) que são adquiridos em estágios diferentes de sua formação. E, por esse motivo, são transferidos para suas atitudes ao ensinar/aprender a língua estrangeira.

O excerto abaixo marca esta crença.

Ser professor não é uma tarefa fácil, pois não é somente ensinar conteúdos específicos, vai muito além. (Rebeca – Texto autobiográfico)

Acreditar que o professor precisa ir “além” já é destacado por Leffa (2001), pois o professor tem de ter consciência que a sua formação acadêmica é pouca frente à carreira docente a ser desenvolvida. O autor afirma que “a formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade” (p.341). Ou seja, “ir além” implica estar consciente de que a busca de conhecimento constante é uma prerrogativa para o profissional de línguas.

3.3.3 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA

Esta seção objetiva discutir o processo por que passaram os acadêmicos que participam desta pesquisa. Durante suas narrativas percebi que não houve apontamentos precisos a respeito de como aprenderam a língua francesa. Entretanto, o discurso sobre a aquisição muitas vezes mesclou com o tópico da seção anterior, isto é, crença e aquisição caminharam juntas nos textos autobiográficos.

Por intermédio do questionário verifiquei que não houve, na maioria dos informantes, um conhecimento da língua anterior àquele apreendido durante o percurso acadêmico. As respostas dadas às questões 10 (Cf. Anexo I) demonstram que somente três informantes haviam tido contato com a língua francesa: *Marcos* por intermédio de leitura de peças teatrais francesa; *Ana* por ter contato com pessoas que falavam o francês; *Dorcas* por trabalhar com balé. Os demais foram taxativos em afirmar que o conhecimento de língua francesa que possuem foi conquistado na universidade.

Em seu texto autobiográfico, *Betânia* destaca o choque inicial que teve ao começar aprender a língua francesa. Ela mesma afirma no questionário que não teve conhecimento prévio da língua e não recorreu a cursos em paralelo por questões financeiras. O excerto abaixo é de sua narrativa.

As primeiras dificuldades foram “língua e texto” e “língua francesa”, tudo aquilo era novo e parecia que eu estava em outro planeta. (Betânia – Texto autobiográfico)

Durante sua reflexão, ela escreve: “o educador deve ser um eterno aprendiz”. De certo modo, sua fala ecoa Morin (2005), já que a escrevente se põe num papel de educador e como tal sabe da necessidade de aprender sempre. Mesmo que ao final de seu relato *Betânia* afirme que não pretende atuar como professor de língua francesa, conclui positivamente sua trajetória.

Novamente reitero que não pretendo atuar com a língua francesa, mas me sinto muito mais apta agora do que no primeiro semestre. Percebi as relações que podemos desenvolver a partir da cultura de um país com o outro. Valorizar a nossa cultura e respeitar a dos outros é essencial para uma boa convivência. (Betânia – Texto autobiográfico)

De modo semelhante, *Lucas* narra que ficou “chocado” ao começar a estudar o francês, já que começava a aprendê-lo de modo não tradicional.

Foi gradativamente aumentando minha simpatia pelo idioma, embora tenha encontrado grandes dificuldades. Tomei consciência que teria que estudar, optei por isso e o curso em geral me agradava muito, então deveria enfrentar todas as dificuldades. (Lucas – Texto autobiográfico)

O medo é um sentimento que permeia as narrações do grupo. Exemplo disso é a escrita de Marcos que, ao analisar sua formação, reforça a ideia de que não se sente preparado para ser professor de língua francesa.

[...] tenho certeza que dedicarei minha vida para o ofício de ser professor, acredito que para a língua francesa ainda não esteja preparado, pois sinto muito mais segurança em trabalhar com a língua materna e com literatura, minha grande paixão e minhas mais profundas lembranças que levarei do curso de Letras. (Marcos – Texto autobiográfico)

Sua reflexão dialoga com Morin (2005), que afirma que a resposta para as incertezas se desenvolvem mediante as tomadas de decisão. Como o próprio autor destaca: “A estratégia, assim como o conhecimento, continua sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (MORIN, 2005, p.91). Talvez, Ruth tenha optado por essa estratégia, pois em seu relato ela pontua ações tomadas a fim de melhor aprender a língua francesa.

Em 2009, eu fiz o segundo ano, mas no francês eu estava péssima, foi então que resolvi em 2010 me dedicar no francês fazendo somente o segundo ano de francês e assistindo às aulas do primeiro. Isso pra mim foi muito bom e me fez entender muitas coisas que até então eu nem sabia o que era. (Ruth – Texto autobiográfico)

O aprendizado de uma língua estrangeira é um processo paulatino, pois cabe ao aprendiz compreender os espaços de uso e criar intimidade com a língua-alvo. Desse modo, as narrativas revelaram que, pelo fato de os acadêmicos não terem

como primeira opção a língua francesa como escolha de curso superior, o desenvolvimento do francês muitas vezes ficou prejudicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“... as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas-
- mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.”*
Guimarães Rosas

Vidas foram lidas e com elas experiências partilhadas. Jovens em um momento limítrofe – ser e ainda não ser professor – colocaram à mostra fatos de suas vidas para que eu pudesse não somente olhá-los como informantes de uma pesquisa, mas compreender que o meu papel de professor-formador tem importância significativa na condução de suas identidades profissionais. O texto autobiográfico se revelou como instrumento que põe à prova a habilidade de reflexão de seu autor. Com Foucault (2009) destaquei que o ato de escrever é mostrar-se ao outro, é o momento em que tudo se constituiu um ‘corpo’ no processo escrita-leitura. Assim, o episódio rememorado hoje pode ter um valor diferente daquele quando vivido, pois novas experiências propiciam novos olhares para o passado.

Quando iniciei este trabalho, propus discutir a questão da identidade. Por isso me vali das questões postas nos trabalhos de Bauman (2005) e Hall (2007), que serviram para eu compreender que a identidade do sujeito está em crise, e que isso tem reflexos na própria constituição do sujeito-professor. Na esteira das ideias de Moita Lopes (1998), o professor em formação vai constituindo seu discurso próprio a fim de se colocar no mundo, nesse caso aqui em específico, o início de sua carreira no exercício de sua formação docente como Professor de Língua Francesa.

Por ter trabalhado com o discurso proferido pelos acadêmicos do quarto ano de Letras Português/Francês, reafirmei Leffa (2001) no que tange a sua discussão acerca do homem ser um animal que fala. E essa competência humana, a fala, entendida nesse trabalho como sinônimo de discurso, dá poder ao humano. Essa essência humana no discurso é que propicia uma leitura reflexiva nas narrativas; afinal, o “homem” é um animal que conta história para suprir as lacunas que a vida pode ter deixado. Mesmo que tenha havido uma relação de poder professor-aluno, o jogo enunciativo instigou o sujeito a manifestar sua *identidade de sujeito falante* (CHARAUDEAU, 2008) e, assim, materializam em textos suas trajetórias de vida.

Isso posto, constatei que o grupo estudado, em sua maioria, usou seu discurso para afirmar que não se sente preparado para exercer a docência em

língua francesa. Entretanto, suas narrativas demonstraram que a escolha por uma licenciatura, seja ela por acaso ou desejada, teve reflexo da figura de um ou mais professores com quem conviveram. Desse modo, com minha primeira pergunta de pesquisa, “o que o texto autobiográfico, escrito por alunos concluintes de curso, pode revelar, por meio de fatos de sua trajetória de vida, a escolha pelo ingresso no curso de Licenciatura em Letras Português/Francês?”, constatei que a opção pela licenciatura não era opção de curso superior em um primeiro momento de escolha por onze dos escreventes. Torna-se perturbador esse dado, uma vez que, tão logo, estarão eles empossados com o direito de exercer a função docente. Recorrendo a Leffa (2001), estou ciente de que o espaço acadêmico pode não ser, e muitas vezes não é, espaço suficiente para a formação do sujeito – situação que deveria ser contrária. É após o curso na Universidade que o “professor” começa a “tornar-se” professor. Demo (2009) já destacou a importância do professor-pesquisador, ou seja, cabe ao “professor recém-chegado” ao exercício da docência o compromisso consigo em formação continuada.

Com isso não sonego minha participação na formação desses sujeitos, mas com a leitura de suas narrativas, além de demonstrar aos informantes a reflexão individualmente feita, pude reforçar a minha identidade como formador. Afinal, é em uma relação dialógica de linguagem que nos constituímos sujeitos de nosso espaço.

Embora tenha sido muito tênue a linha que separa o gênero autobiografia da narrativa ficcionalizada, Lejeune (2008) destaca o “pacto autobiográfico” que se desenvolve no processo de escrita em “funcionamento de verdade” (FOUCAULT, 2009). Por esse motivo, as “palavras sofridas” pelos autores foram entendidas como o real, isto é, como relato real de suas vidas *ipsis litteris*. Ao refletir sobre o texto produzido, percebi que a constituição deste gênero foi desenvolvida sobre um hibridismo (BAKTHIN, 2003), pois foi um relato de vida em tom de poesia e confissão.

Foucault (2009), ao discutir a “escrita de si”, salientou que esse processo é uma condição para a constituição do indivíduo, cuja formação se dá no processo de escrita – leitura. De igual modo como ocorreu nesta pesquisa: ao se colocarem em palavras para serem lidos, os alunos estabeleceram um processo para a compreensão de sua identidade profissional docente.

Da leitura dos textos autobiográficos depreendi seis categorias de análise para esquematizar minha reflexão. Longe de mim torná-las um conceito hermético

quando se pensa nesse recurso para a formação do professor. Elas me foram úteis para delinear a segunda pergunta de pesquisa: “Quais foram os eventos ocorridos durante os anos de universidade que fizeram com que o professor em formação permanecesse até o ano de conclusão e como essa rememoração contribui para a sua identidade profissional como professor de língua francesa?”. Constatei que o grupo estudado teve somente na formação universitária seu preparo para o exercício da docência em língua francesa. Tal fato poderia denotar confiança no trabalho de seus professores-formadores.

Todavia, a leitura mais apurada proporcionou a compreensão de que, pelo fato de não estarem aptos ao aprendizado da língua francesa, já que ela não tinha sido a escolha primeira, a procura por cursos de idioma paralelos aos da graduação não era uma preocupação. O que ficou evidente no discurso do aluno quase egresso é que, por mais que não atue como profissional da língua francesa, o (pouco) conhecimento que apreendeu contribuiu para aprimorar a língua vernácula e, por meio desta poderá, sim, exercer o papel de professor.

Portanto, se houver uma harmonia entre o interesse em se aprender a língua francesa e o entendimento dela como instrumento de trabalho, confirmo que o futuro professor terá uma identidade profissional pautada na sua vivência com o uso da língua em contexto de ensino.

Como contribuição aos pesquisados, destaco o trabalho da própria escrita de sua trajetória de vida. Foi um momento para mim de coleta de dados para esta pesquisa, mas para os envolvidos, conforme o “depoimento no momento da entrega do texto”, um exercício de reflexão de sua vida acadêmica. Com isso pude reafirmar a necessidade de se “construir e manter” uma identidade profissional docente para o professor de língua francesa egresso da UEPG, uma vez que nosso espaço de atuação é restrito (Cf. Anexo A). No encerramento desse trabalho, pude refletir com os acadêmicos a importância de “sua autonomia” para o conhecimento, isto é, não cabe somente à instituição a função de “formar”, mas sim o próprio aluno desenvolver extracurricularmente e de maneira contínua e crescente suas habilidades e competências na língua-alvo.

As limitações que se apresentaram nesta pesquisa são de ordem metodológica, haja vista que o tempo foi pequeno para aprofundamento de uma discussão tão complexa que é a identidade docente. Somado a isso, o número de sujeitos que constituíram o corpus foi pequeno o que impossibilita fazer

generalização, atendendo assim os princípios do estudo de caso. Porém, o texto dessa pesquisa pode demonstrar a possibilidade do trabalho com narrativas para a formação do sujeito-professor, profissão nobre para a formação do cidadão, mas que, muitas vezes, negligenciada ou menosprezados por muitos.

As sugestões que registro aqui para pesquisas futuras são trabalhos que possam abordar um recorte diacrônico, envolvendo desde o início da graduação os relatos dos sujeitos, futuros professores de língua francesa, a fim de discutir o currículo do curso de Letras Português-Francês para possibilitar a consciência docente. Pesquisas que abordem o trabalho da escrita de si, ressaltando as metáforas construídas pelos sujeitos da pesquisa, contribuem para refletir a formação do sujeito-professor e discorrer sobre os conceitos de autobiografia e do jogo enunciativo presente no discurso formativo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. IN: ABRAHÃO, M.H.M.B. *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.
- ABRAHÃO, M.H.M.B; FRISON, L.M.B. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. IN: ABRAHÃO, M.H.M.B, (org.) *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. *Rev.Horizontes De Linguística Aplicada*, vol. 04, julho-dez., Brasília: Editora da UnB, 2004.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 3ed, 2002.
- _____. “Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE”. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19. 2006.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.8, n.2, 2008, p. 295-320.
- BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: _____. *Análise estrutural da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999
- _____. *Identidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*, 3 e. Campinas, SP: Pontes Editora da Unicamp, 2005.
- BRONCKART, J.P.. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- _____. *Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- CANCLINI, N. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CELANI, M. A . A . *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*. Linguagem & ensino, vol. 8, no. 1, 2005, p.101 – 122.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. IN: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

_____. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa*. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY E CLANDININ. Narrative and story in practice and research. In: SCHÖN, D. (Ed.). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press, 1991. p.258-281.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

DEANGELI, M.A.; ARANHA, S. *A formação de professores de francês no IBILCE: desafios identitários e perspectivas de ensino*. Documento eletrônico <http://www.researchgate.net/publication/237817617_A_FORMAO_DE_PROFESSORES_DE_FRANCS_NO_IBILCE_DESAFIOS_IDENTITRIOS_E_PERSPECTIVAS_D_E_ENSINO>, 2007.

DELORY-MONBERGER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. São Paulo: DP&A. 2007.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. IN: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. IN: MACHADO, A.M. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. IN: ALMEIDA FILHO, J.C.P., *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

FIGUEIREDO, E.; GLENADEL, P.(org). *O francês e a diferença*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 7ª.ed. Lisboa: Veja Passagens, 2009

GIL, A. C. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. P.63- 78 IN: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.

GUNTHER, I. I. *Como Elaborar um questionário* (série planejamento de pesquisa nas ciências sócias, no.1) Brasília, DF: UNB, Laboratório de pesquisa Ambiental, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. São Paulo: DP&A. 2007.

JOSSO, M.C. *A experiência de vida e formação*. 2ed. Natal, RN:EDUFRN; SP:Paulus, 2010.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. IN: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. 5ed, São Paulo: Cortez, 2006.

LAROSSA, J. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). IN: ABRAHÃO, M.H.M.B. *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2004, p. 11- 22.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEJEUNE, P. *O Pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.

LOCK, C.R.; CHURUKIAN, G. A.. Narrative inquiry as a research design. IN: ABRAHÃO, M.H.M.B. *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2004, p. 93-118.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.P.. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. IN: MACHADO, A.M. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A.R. et al. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCONI, M.A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexos e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangye, 2005, p. 17 a 33.

MARTINS, H. H.T.S.. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Educação em Pesquisa, v.30, n.2, São Paulo, mai/ago, 2004.

MCCOURT, F. *Ei, professor*. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2006.

MELLO, D. M. Pesquisa Narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. p. 171 a 187. IN: ROMERO, T. R. S. *Autobiografia na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. P. 111 – 140. IN: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.

MOITA LOPES, L.P. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I.(org.). *Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de letras, 1998, p. 303-30.

_____. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas,SP: Mercado de Letras, p. 29-81, 2002.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

MOTT-FERNANDEZ, C.; CRISTOVÃO, V.L.L. A tessitura do gênero profissional docente revelada em narrativas de aprendizagem. IN: CRISTOVÃO, V. L. L. *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, H.F. *Esculpindo A Profissão Professor: Experiências, Emoções E Cognições Na Construção Das Identidades Docentes De Licenciandos Em Letras*. Goiânia, Goiás, 2013 – Tese de doutoramento.

PAIVA, V.L.M.O.. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.8, n.2, 2008, p.321-339.

_____. <http://www.veramenezes.com/narrativas.htm> (2013)

PASSEGI, M. C. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n.2, p.147-156, mai/ago. 2001.

PASSEGI, M.C.; SOUZA, E.C.; VICENTINI, P.P.. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr. 2011, p.369-386.

_____. *Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação*. Rizoma freiriano. N 11, 2011. Instituto Paulo Freire de Espanha.

PINEAU, G.;LEGRAND, J.L. *Les histoires de vie*. 4ed. Paris: PUF, 2007.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? IN: SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. SP: Parábola, 2005, p.184 a 207.

_____. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do *self*. IN: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (orgs). *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

REICHMANN, C.L. Reflexões sobre língua, vida e trabalho em autobiografias docentes. IN: ROMERO, T.R.S. (org.) *Autobiografia na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Teoria Narrativa*. São Paulo: Ática, 1988

RODRIGUES JUNIOR, A. S. Ideação e avaliatividade em relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008, p. 273-292.

ROMERO, T.R.S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.8, n.2, 2008, p. 401-420.

ROMERO, T.R.S. (org.) *Autobiografia na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

SANCHES NETO, M. (org) *Professores em primeira pessoas: perfis autobiográficos*. Curitiba, PR: Arte & Letra, 2013.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. SP: Mercado das Letras, 2004, p. 21 a 39.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TELLES, J.A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.34, p. 79-92. jul/dez.1999.

_____. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.5, n.2, p.91-116, 2002,

_____. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.2, 2004. p.57 - 83.

VASCONCELOS, S.M.F.; CARDOSO, M.N.F.. Novas fronteiras linguísticas: um estudo sobre o gênero autobiográfico. *Eutomia: Revista On line de Linguística e Literatura*. < http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano2-Volume1/linguistica-artigos/Novas-Fronteiras-Linguisticas-um-Estudo-sobre-o-Genero-Autobiografico_Sandra-Maia-Farias-e-Maria-Neurielli-Figueiredo.pdf>

VERGUEIRO, T. O.N. Professores de francês apesar de tudo: o papel das representações sociais nessa história de persistência. 2009. 142f. Dissertação. (Mestrado em Linguística). UFRG, Porto Alegre, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN (Org.) SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICES – Instrumentos de coleta de dados

APÊNDICE A - Questionário para coleta de dados

DADOS CONFIDENCIAIS

NOME COMPLETO: _____

E-MAIL: _____

TELEFONES: _____

IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA (A referência às suas respostas será “_____”)

1) Sua idade está entre

☐ 0 a 20

☐ 21 a 30

☐ 31 a 40

☐ acima de 40

2) Sua atual profissão é _____

3) Sua renda salarial é em torno de

☐ um salário mínimo

☐ dois salários mínimos

☐ três salários mínimos

☐ quatro salários mínimos ou mais

4) Seu Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) foi realizado

☐ em escola pública municipal

☐ em escola particular

☐ uma parte em escola pública municipal e a outra parte em escola particular (ou vice-versa)

5) Seu Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) foi realizado

☐ em escola pública municipal

☐ em escola particular

☐ uma parte em escola pública municipal e a outra parte em escola particular (ou vice-versa)

6) Seu Ensino Médio foi realizado

☐ em escola pública municipal

☐ em escola particular

☐ uma parte em escola pública municipal e a outra parte em escola particular (ou vice-versa)

7) Antes do ingresso ao Curso de Letras Português/Francês, você prestou outro vestibular? Por que desistiu desse outro curso e insistiu em Letras?

8) Que fatores foram decisivos para você escolher o Curso de Letras Português/Francês?

9) O que fez com que você optasse pelo Curso de Letras Português/Francês?

10) Ao ingressar no primeiro ano do Curso, você já tinha conhecimento da língua francesa? De que modo foi esse acesso à língua francesa? Caso contrário, por que você optou pelo curso em língua francesa?

11) Durante o Curso de Letras, você fez curso de língua francesa em paralelo? Por quanto tempo?

12) Por que você optou por isso?

13) Caso contrário, por que você não fez curso em paralelo?

14) Por que motivo você optou em ser professor e, especificamente, professor de francês?

15) O que é ser um aprendiz ideal em língua francesa?

16) Você conseguiu sê-lo?

17) O que é ser um bom professor de francês?

18) Após os anos de graduação em Letras Português/Francês, você se sente pronto para exercer a função de professor de língua francesa? Por quê?

19) O que mais lhe preocupa quando pensa em ser professor de Francês?

20)O que mais te deixa satisfeito quando pensa em ser professor de Francês?

APÊNDICE B - Proposta de produção de texto autobiográfico

Escreva um texto de caráter autobiográfico que aborde a sua trajetória de formação acadêmica enquanto aluno/aluna do Curso de Letras Português/Francês e que possa demonstrar seus anseios como futuro profissional desse idioma.

Esteja atento/atenta para explicitar fatores que antecederam sua entrada ao curso de Letras e outros que fizeram parte dos anos do curso superior, tais como:

- as primeiras memórias que fazem você compreender o que é ser professor,
- estudos no ensino fundamental e médio (sua relação com a(s) escola(s) onde estudou e as motivações por que estudava),
- o interesse por uma licenciatura e possíveis lembranças (boas ou ruins) de professores que contribuíram para essa escolha,
- apoio (ou não) da família para a educação básica e posterior incentivo para o curso de licenciatura em Letras Português/Francês,
- dificuldade(s) e/ou facilidade(s) para cursar Letras Português/Francês.
- as motivações para exercer a profissão de professor de línguas francesa e materna.

Registre em seu texto fatos que você julgou positiva ou negativamente importantes para o seu aprendizado da língua francesa. Faça um texto com no mínimo 1000 (mil) palavras, em fonte Arial 12, espaçamento entre linhas 1,5. Se você julgar importante, dê um título ao texto.

ANEXOS

ANEXO A – Planilha das línguas estrangeiras ofertas na jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa

Município	LEM	TURNOS DE FUNCIONAMENTO 1º ANO			TURNOS DE FUNCIONAMENTO 2º ANO			TURNOS DE FUNCIONAMENTO APRIMORAMENTO		
		MANHÃ	TARDE	NOITE	MANHÃ	TARDE	NOITE	MANHÃ	TARDE	NOITE
CARAMBEL	ESPAÑHOL			X			X			
CARAMBEL	ESPAÑHOL		X							
CASTRO	ESPAÑHOL	X		X	X	X	X			
CASTRO	ESPAÑHOL		X			X				
CASTRO	INGLÊS		X							
CASTRO	ESPAÑHOL	X	X			X				
CASTRO	INGLÊS	X		X						
CASTRO	ESPAÑHOL	X	X			X	X		X	
CASTRO	ESPAÑHOL	X	X	X			X			
IMBITUVA	ESPAÑHOL						X			
IMBITUVA	ESPAÑHOL			X			X			
IPIRANGA	INGLÊS		X			X				
IVAÍ	INGLÊS		X	X						
IVAÍ	ESPAÑHOL		X							
IVAÍ	ESPAÑHOL	X	X							
IVAÍ	ESPAÑHOL			X						
PALMEIRA	ESPAÑHOL		X							
PALMEIRA	INGLÊS		X	X			X			
PALMEIRA	ESPAÑHOL			X			X			
PALMEIRA	ESPAÑHOL		X				X			
PALMEIRA	ESPAÑHOL						X			
PIRAÍ DO SUL	ESPAÑHOL		X	X		X	X			
PIRAÍ DO SUL	ESPAÑHOL			X			X			
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL			X			X			
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL		X							
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL			X			X			
PONTA GROSSA	INGLÊS	X	X							
PONTA GROSSA	INGLÊS		X							
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL		X	X			X			X

PONTA GROSSA	ESPAÑHOL		X							
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL			X			X			
PONTA GROSSA	INGLÊS			X						
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL	X	X		X	X				
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL	X					X			
PONTA GROSSA	INGLÊS			X						
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL		X							
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL			X			X			
PONTA GROSSA	FRANCÊS			X						
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL						X			
PONTA GROSSA	INGLÊS		X	X						
PONTA GROSSA	INGLÊS			X						
PONTA GROSSA	INGLÊS		X	X						
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL		X			X				
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL	X					X			
PONTA GROSSA	ALEMÃO			X			X			
PONTA GROSSA	INGLÊS		X							
PONTA GROSSA	ESPAÑHOL		X							
PORTO AMAZONAS	ESPAÑHOL		X	X			X			
SÃO JOÃO DO TRIUNFO	ESPAÑHOL	X				X				
SÃO JOÃO DO TRIUNFO	ESPAÑHOL		X	X		X	X			
TIBA/GI	ESPAÑHOL					X				
TIBA/GI	INGLÊS		X	X						
TIBA/GI	INGLÊS			X		X				

Línguas Estrangeiras na Jurisdição NRE-PG, disponível em
<http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=169>
 Acesso em 21 de julho de 2014

ANEXO B - Mateus

Resolvi começar meu texto pela escolha do curso de letras, e regredindo até meu ensino fundamental, comentando aspectos gerais, para depois entrar em questões da *práxis* acadêmica relacionado com a língua materna e com a língua francesa. embora possua essa organização inicial o mesmo será composto de cotejamentos de informações referentes ao aspecto educacional, evidenciando uma rápida olhada no passado.

A escolha do curso de Letras foi motivada pela necessidade que tinha de melhoramento/aperfeiçoamento pessoal. a opção pelo idioma francês foi motivada pelo desafio, pois sempre fomos bombardeados pelo inglês desde as séries iniciais e o espanhol acreditava ser muito fácil o aprendizado, assim o francês se apresentou como uma opção excelente. Embora soubesse que o curso seria de formação de professor, não tive essa pretensão de início, como também não tive noutra graduação em licenciatura em história.

Mesmo nessa postura despretensiosa, acabei virando um professor de história, praticando por dois anos. Assim como em história, comecei a me acostumar com a idéia de ser professor de português também, em outras palavras, Sou Professor. Concernente ao idioma, tem sido uma relação harmoniosa e bastante proveitosa, nesse caso, não tenho pretensão a trabalhar como profissional de língua francesa, contudo quero estar preparado se alguma oportunidade apresentar-se, e se for necessário ter plenas condições de sê-lo.

Nessa regressão acadêmica devo mencionar que antes de professor sou contador graduado pela mesma instituição (Além de ter experimentado um período de bacharelado em Física, Direito, especialização em história [concluído], e outras: auditoria, gestão pública municipal e mídia, política e atores sociais), e, essa é a profissão que me provém sustento e a possibilidade de entrar em sala de aula motivado pelo simples propósito de ensinar, uma vez que não dependo do aspecto financeiro da atividade, aliás, como mero comentário desnecessário, os valores percebidos ficaram nas escolas trabalhadas, em forma de material para atividades, viagens de cunho histórico, outras contribuições; sempre investi nas minhas aulas.

Ampliando essa regressão para escola e saindo do campo puramente acadêmico, tenho a relatar um ensino deficitário nas práticas dos profissionais de educação em

geral, especificamente os de língua materna, uma idéia conteudista descontextualizada, numa estrutura positivista e tradicional de ensino tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. onde a preocupação primeira dos educadores era cumprir horário e destrinchar conteúdo. Evidente que se posso falar dessa maneira é por que tenho condições de reconhecer a prática de meus mestres baseado nesses anos de academia. Embora tenha citado essa prática dos professores de português que tive, não posso falar em prejuízo para o aprendizado, pois desde criança, e continuo assim pensando, aprender "com, sem, ou apesar do professor". Sempre fui aluno incentivado e cobrado pela família, se não atingia metas, não era "recompensado" em nenhuma data festiva; devo dizer que sempre ganhei as recompensas.

Findada essa regressão, cumpre refletir sobre as dificuldades em se cursar Letras, que confesso não ter dificuldades nesse intento de dar conta dos conteúdos no sentido de aquisição de conhecimento, não posso dizer que o curso foi difícil, e não é por que sou graduado em outra licenciatura, pois, não encontrei dificuldades dessa ordem nela também. Contudo pode-se considerar uma dificuldade grande, no sentido de tempo para realizar o que o curso exige, ou seja, existe muita carga de leitura, atividades extra classe, amplitude das discussões, e assim por diante; tudo necessário entendo. Entendo que se trata de organização e prioridades e que o "não ter tempo" não configura uma justificativa razoável e nem serve como atenuante no processo acadêmico. Fato é, que tem sido exaustivo.

O curso tem se apresentado gratificante pois tem fornecidos boas discussões e cumprindo o que eu esperava como aperfeiçoamento profissional, considero a carga horária demasiada para os quatro anos, poderia ter um ano a mais pelo menos, mas enfim, dá pra tocar o barco.

A única experiência em sala de aula como professor de francês foi oportunizada pela Prof^a. Rita no projeto de extensão realizada em escola pública municipal

No decorrer das aulas, não trabalhava-se um temática específica, por exemplo, na primeira aula foram distribuídos crachás com a bandeira da França para eles colorirem, oportunidade em se falar em história e cultura, trabalhar com as cores.

Foi pensando em aulas participativas com utilização de músicas para introduzir a aula, como por exemplo "palavrinhas mágicas" da Eliane, para em português, identificarem

palavra que identificassem polidez no comportamento e após a passagem para o Francês.

O trabalho com as crianças da escola foi sem dúvida uma experiência gratificante e edificadora. Essa oportunidade possibilitou o enriquecimento da formação acadêmica, servindo como estágio em sala de aula enquanto profissional da educação em língua estrangeira. uma dificuldade não tão severa foi a quantidade de alunos na sala, em torno de 30 crianças, mas as mesmas demonstraram-se satisfeitas com o projeto; tiveram, a menos, na realização do projeto uma mudança cultural, elas se cumprimentavam em francês; a simples constatação desse fato merece afirmar a contemplação do projeto idealizado, a Politesse, ou polidez pode ser atingida através da aquisição de novo idioma, não deu tempo de comprovar face ao exíguo período no colégio, mas a princípio as crianças foram tomadas pelo novo, por algo fora do cotidiano; que fizeram aproveitar as poucas aulas ministradas, porém, muito produtivas. Em resumo, esse trabalho despertou nas crianças

o interesse por outra cultura, e, pessoalmente um aprimoramento profissional riquíssimo, e a consciência de que os acadêmicos tendo oportunidade devem participar de iniciativas como este projeto.

Assim, com o projeto pude ter um contato inicial em sala de aula, mesmo assim não se tratava de uma aula de idioma, consistiu numa sensibilização da língua para com alguns alunos. O que não desreveste a situação de língua e sala de aula como uma grande experiência.

Concernente a motivação para o exercício da docência atualmente, posso dizer que tenho condições de ensinar a língua materna, pois adquiri um acervo de conhecimento suficiente para tal habilidade, o que me dá segurança para o exercício, mas a motivação é oriunda da necessidade de colocar em prática o que passou-se anos comentando, estudando, discutindo. Desta forma não vejo a hora de ir para a escola e assumir a direção de uma turma considerando aqui literatura e língua materna. (sic)

ANEXO C – Marcos

O tempo

Lembro-me de uma professora de português no ano de 2001, durante o Ensino Médio, ela um dia leu um pequeno texto que eu havia escrito não me recordo exatamente sobre o que era, mas lembro com detalhes o que ela me falou: Você escreve muito bem e tem muita subjetividade nas suas palavras. Naquele momento eu não percebi o valor desse comentário ou não tinha a intenção de perceber algo. Hoje, ao elaborar este texto, essa frase dita por ela foi a primeira lembrança que me surgiu. Eu que época nem imaginava que escolheria a mesma profissão para seguir, agora entendi o peso e a força que um professor pode ter sobre as escolhas e realizações, na vida de seus alunos. Certamente ela via o que para mim era apenas instinto, e foi neste ponto que ela com seu olhar de professora fez tal elogio.

O Ensino Médio terminou, eu investi em outras áreas, fiz aula de música e canto, muitas oficinas de teatro, expressão corporal, me formei em Artes Cênicas em 2008 e decidi prestar vestibular para Letras. Essa decisão foi mais uma necessidade que uma simples decisão, eu precisava racionalizar o que eu escrevia. Teorizar e aprofundar em áreas que sempre me tocaram de alguma maneira. A literatura, e não a licenciatura, sem dúvida foi o carro chefe desta busca. Eu havia entrado

em contato com muitos textos literários, peças teatrais durante o curso de teatro, inclusive alguns textos franceses (aí talvez o primeiro contato e interesse pelo idioma e cultura), mas o tempo era breve e não consegui aprofundar nos estudos.

Fui aprovado no vestibular de inverno de 2009, e mesmo sabendo que estava prestes a ingressar numa licenciatura eu ainda não me imaginava em frente a uma sala de aula, como professor, era muito estranho imaginar isso. Eu que, por causa do teatro, nunca tive problemas com público, me senti apavorado, só de realizar a cena.

Lembro do primeiro dia de aula na sala 210 do bloco B, eu então calouro e sem entender a situação e até o que eu estava fazendo ali, tive medo da pergunta que não demorou a chegar, no mesmo dia, na primeira aula a professora perguntou para cada um “qual o motivo da escolha por uma licenciatura, e francesa?”, era preciso ser sincero com todos e comigo mesmo, lembro que falei sobre teatro e literatura e novamente afirmei que nunca havia imaginado ser professor.

O curso foi tomando forma e o tempo passando, a língua francesa já havia sido apresentada e não era algo tão distante como antes. Durante o ano de 2010 fui me envolvendo em pequenos projetos mesmo

ainda sem entender muito para onde estava navegando.

Elaborei meu projeto de estágio sobre a literatura de Cordel e me encantei com essa poesia popular, tão desvalorizada até mesmo no meio acadêmico. Organizamos uma apresentação para o I dia da Cultura Sem Fronteiras, evento da UEPG em São Mateus do Sul. Foi a primeira vez que me apresentei em público, sendo eu mesmo e não um personagem, confesso que estava nervoso, mas seguro do que estava fazendo. Eu adorei e sensação, era minha primeira experiência e foi muito gratificante o resultado. Tudo bem, a oficina foi apresentada para oito pessoas. Um mês depois, voltamos para a mesma cidade, convidados por uma professora para repetirmos a oficina num grande Colégio e desta vez, havia cerca de sessenta pessoas.

O tempo passando e meu pensamento ainda dividido, entre abandonar tudo e voltar para o teatro, ou dar espaço para aquela nova paixão, que estava surgindo. Neste momento, 2011, eu dividia o tempo entre a Universidade e o Núcleo de Dramaturgia (projeto do SESC em parceria com o Teatro Guaira).

Ingressei no grupo de estudo de textos e gêneros, o GETE, sob orientação da professora Eliane Raupp e destes estudos resultou uma pesquisa sobre a visão do aluno do curso de Letras, acerca do curso e as expectativas de cada um. Elaboramos uma apresentação para o CIEL daquele ano.

Neste mesmo período participei do projeto da professora Rita (francês) que consistia em aplicar a língua francesa sob a ótica da polidez francesa, o objetivo era ensinar o idioma e buscar uma harmonia diferente no local.

As aulas foram ministradas numa escola pública na região do Parque Nossa Senhora das Graças, e atingia cerca de 150 alunos, preferimos nos dividir em duplas e cada qual assumiu uma turma, toda sexta-feira pela manhã, no período de um ano. Foi outra grande realização, com a qual tive a oportunidade de perceber que não existem barreiras ou lugares para o ensino e para fazer a diferença, até mesmo para uma língua não tão acessível como a francesa, e este era nosso maior medo, a não aceitação por parte dos alunos. Muito diferente disso, os alunos esperavam ansiosos para chegar sexta-feira, dia das aulas de francês. Por motivos pessoais, não consegui permanecer até o final do projeto, mas a experiência ficou e alguns alunos permanecem marcados em meu pensamento, devido à entrega e determinação.

Início de 2012, ano da tão esperada e temida regência, no Ensino Fundamental e Médio. Foi um ano agitado e definitivo para consolidar meu pensamento e objetivo atual.

Desde o primeiro momento, durante as observações no Colégio Estadual José Elias da Rocha, eu decidi que faria este estágio para os alunos que entrassem em contato comigo e para a minha a formação, era o momento exato e decisivo para a minha história, confesso que não pensei em “agradar a professora de estágio” ou “qual a nota receberei por isso”. Organizamos uma oficina sobre Histórias em Quadrinhos para o Ensino Fundamental. O trabalho foi aplicado em dupla e os resultados foram muito bons.

O tempo passando, eu dividido entre trabalhos, provas, a finalização de uma peça de teatro (pois é eu não consigo deixá-lo de lado) e a organização da minha regência para o Ensino Médio.

Precisava elaborar duas aulas sobre Parnasianismo e duas aulas sobre Simbolismo. Era a minha chance de unir tudo que eu apreendi durante anos e buscar compartilhar com os alunos. Minha ideia e objetivo era unir a literatura e a arte, buscar esta relação e envolver os alunos nesse meu pensamento. Muitos achavam utopia planejar aulas assim, mas em relação aos alunos e característica do Colégio. Eu nunca parei para pensar se eles iriam conseguir ou não, eu buscava o resultado e imaginava que aluno é aluno independente do local e que todos merecem ter acesso a algo diferente.

No último dia da minha regência, quando vi os alunos interagindo e vivenciando tudo que foi preparado para eles, foi recompensador. Os alunos pintaram em conjunto, uma tela sob a ótica do Impressionismo de Monet ao som de músicas francesas dos anos 30. A atmosfera criada naquela sala, na união da literatura com a arte francesa, foi de puro lirismo, e lembro que a primeira pincelada na tela em branco foi de um aluno cego, que me disse ter se sentido inspirado pela música.

Durante o ano de 2012, em meio às pesquisas sobre literatura feminina, organização de verbetes para o jornal, mil leituras sobre a poetisa portuguesa Florbela Espanca (tema do meu TCC), a finalização de outra peça teatral, lembro de uma noite que parei e refiz o caminho inverso e constatei ter feito a melhor escolha para minha vida.

Enfim 2013, ainda começando a ganhar forma. Último ano da graduação, pesquisas, outros estágios, novas experiências, Florbela espalhada pelo quarto e pensamento, uma nova peça de teatro, dias

cheios e noites iguais, ainda tenho muitas perguntas e dúvidas. Eu, professor de francês? Não de imediato, ainda não me vejo seguro para tal ofício. Sinto essa segurança na língua materna e na literatura, sem dúvida. Mas não quero parar de buscar um refinamento e intimidade com o idioma e com a cultura francesa que a meu ver é riquíssima.

Seria o certo terminar este texto, confissão ou desabafo com reticências, pois a vida continua e o curso ainda não acabou, mas como precisamos de um ponto final é chegado o momento.

Realmente eu estava certo em negar o ponto final, pois aqui me encontro, quase um ano depois da última palavra e agora com muitas outras para completar.

O ano de 2013 representa o final de um ciclo, quatro anos dedicados ao curso de Letras, ou melhor, dedicados ao meu aprendizado e formação profissional.

Estamos na reta final desse longo caminho, monografia concluída, disciplinas em fase de últimas leituras e avaliações, mas antes do fim, é preciso retroceder ao início do ano, quando tudo ainda estava para ser escrito e agora já está.

Além das demais disciplinas e da monografia ainda por escrever, era preciso dedicação ao estágio, que em 2013 tinha como guia a língua estrangeira.

Este ano realizamos as observações primeiramente junto ao Ensino Médio, estratégia proposta pelo professor de estágio, pois geralmente no final do ano os alunos são preparados para o Vestibular e isso poderia causar algum transtorno.

Ao contrário do ano de 2012 em que observei e apliquei as regências para alunos de 10 a 16 anos, desta vez tive a oportunidade de entrar em contato com alunos do curso subsequente em Técnico em Turismo, e a faixa de idade variava dos 20 aos 60 anos.

A recepção e o respeito da turma merecem destaque. A aula transcorreu da

melhor maneira e os alunos colaboravam com perguntas e relatos.

Como se tratava de uma turma que tem como principal foco e objetivo o turismo, também trabalhei com os pontos turísticos franceses, em especial o cemitério Le Père Lachaise, local onde foi sepultada a cantora Edith Piaf e dezenas de outras personalidades.

Acredito ter colaborado para o crescimento cultural da turma e somado um pouco mais de conteúdo em relação às questões turísticas, que é a base do curso ofertado pelo Colégio.

Para o segundo semestre e último estágio do curso, decidi desenvolvê-lo junto aos alunos do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professora Linda S. Bacila. Eu e a acadêmica Janeffer Desselman realizamos as observações juntos e desenvolvemos nosso plano de aula com base na Politesse Française e para tal nos utilizamos de algumas cenas do filme *Le Petit Prince*. As regências foram realizadas para duas turmas de 7ª série.

Agora nessa análise final e que leva na bagagem quatro anos de leituras, avaliações, preparação para o ofício de ser professor acredito que passei pela maior aprovação, a minha própria aprovação e voltando ao começo do curso em 2010, lembro que ser professor era algo muito distante da minha realidade.

Hoje, ao contrário, tenho certeza que dedicarei minha vida para o ofício de ser professor, acredito que para a língua francesa ainda não esteja preparado, pois sinto muito mais segurança em trabalhar com a língua materna e com literatura, minha grande paixão e minhas mais profundas lembranças que levarei do curso de Letras.

Como o ano e o curso ainda não encerraram, muito menos a minha vida, acredito que seja novamente à hora de outro ponto final, ou melhor, agora sim usarei, dentro ou fora das normas, mas com respeito ao que acredito, usarei três pontos finais, ou melhor ... (*Sic*)

ANEXO D – Lucas

A vida nos leva por caminhos misteriosos, muitas vezes não são percorridos a maneira que gostaríamos, porém esse trajeto faz parte da construção de nossas vidas levando-nos ao destino, revelando nossos anseios, escolhas, tornando-nos pessoas de caráter.

O desejo pela profissão de professor começou no ensino médio, tomei como inspiração um mestre dedicado. Esse

professor demonstrou que seu desejo de educar ia além da matéria que ensinava, estava sempre pronto para ajudar em qualquer assunto que dominasse, e quando não tinha a resposta buscava, mesmo do campo de atuação diferente do seu.

Fiz meu primeiro vestibular na metade do 3º ano do antigo 2º grau, para direito, por influência de outras pessoas, fiquei muito próximo do último classificado, adolescente, despreocupado, nunca compareci as

chamadas que se seguiram, tão pouco sabia da existência delas.

Terminado o 2º grau, fiz um novo vestibular, mas o desejo de ser professor estava presente, mas a influência era grande para não seguir este caminho. Passei em segunda chamada, na época mudei de cidade e não compareci à chamada, perdendo a vaga.

Não fui feliz com a mudança, retornei a Ponta Grossa e prestei o vestibular para licenciatura em história, foi um desastre, fiz algo que realmente desejava e a nota que obtive foi muito baixa.

Então, novamente optei pelo curso de licenciatura Português/Francês, o número de vagas ofertadas era bom, 20 na época. Pensei caso não gostasse do curso tentaria outro, eu queria entrar para a universidade, ser professor, mesmo que o interesse primeiro era para história, o importante era fazer alguma licenciatura.

Naquele ano apenas 15 vagas foram preenchidas, fiquei em 16º, foi decepcionante para mim. Muito chateado não fui às chamadas seguintes, desisti de estudar.

Fiquei durante 8 anos sem contato com estudos, casei, vieram os filhos e a vida construindo-se através das oportunidades que apareciam, mas o desejo de estudar estava apagado no coração, porém não morto.

No ano de 2009 decidi prestar vestibular novamente, para licenciatura, mas qual? Fiz história, não estudei, fui contando com o que tinha internalizado durante os anos que estudei. Porém, fiz pelo sistema de cotas, pois sempre estudei em colégios da rede pública, não deveria ter optado pelas cotas, a princípio, esta atitude me conduziu para um novo caminho.

Fiquei em 2º na lista de espera, e com uma pontuação razoável, aquele ano a média das notas do concurso foi um pouco mais auto. Compareci na segunda chamada e abriu apenas uma vaga, fiquei em 1º na lista e nenhuma desistência mais daqueles que fizeram pelas cotas. Continuei frequentando todas as chamadas e somente os alunos que fizera pelo sistema universal de vagas houve desistência, e eu muito bravo por outros ingressando na UEPG com notas 500 pontos mais baixas que a minha e eu não podia ficar com a vaga por ter optado pelas cotas.

Em umas das chamadas o funcionário alertou-me das vagas remanescentes, inscrevi-me para letras/francês, e era na área de humanas, eu não tinha afinidade com exatas e também a grade de provas não era

compatível para concorrer pelas remanescentes.

Enfim entrei na universidade e em uma licenciatura, com um grande número de faltas, pois não foram abonadas e em algumas matérias com apenas uma ainda podendo faltar, caso tivesse mais reprovação na certa.

Com a ajuda de colegas e professores iniciei o curso, um novo mundo, nunca tivera contato com a língua francesa, além de ingressar com a falsa ilusão que somente ficaria conjugando verbos, o curso já nas primeiras semanas mostrou-se que ia muito além.

O choque com o Francês foi grande, a maneira com que era me passado, longe do esquema de traduções e textos. Foi gradativamente aumentando minha simpatia pelo idioma, embora tenha encontrado grandes dificuldades. Tomei consciência que teria que estudar, optei por isso e o curso em geral me agradava muito, então deveria enfrentar todas as dificuldades.

Durante os anos que cursei, agora no último e sem nenhuma dependência, com notas relativamente boas e 2 exames em francês infelizmente, 2º e 3º anos, a importância de ser educador foi constantemente colocado a mim.

O ser professor vai muito além de cumprir o conteúdo programático, a figura do educador de línguas é despertar o olhar crítico do aluno, é aguçar a percepção durante a leitura de um texto seja qual for, é quando ouvir um discurso saber posicionar-se com elementos sustentáveis na construção do seu olhar crítico.

O papel do professor é ampliar os horizontes do aluno, não temos como desenvolver um manual de como fazer isso com cada aluno, mas temos as ferramentas necessárias para intermediar a construção perceptiva da criança para compreender o mundo que a rodeia, e uma das ferramentas necessárias é a palavra, esta que estamos nos preparando para trabalhar.

Não me sinto preparado ainda para ser um bom professor de francês, por não dominar a oralidade bem ainda, falar o idioma fluente, na minha opinião, é de suma importância, domino as regras gramaticais, a leitura e compreensão do vocabulário razoavelmente bem, mas não me vejo preparado suficiente bem para ensinar a língua francesa.

A respeito da língua materna, literatura, e as demais tarefas que me cabem na licenciatura que estou cursando, sinto-me capaz de fazer um trabalho competente e responsável. Ao ingressar em sala de aula

como professor as dificuldades vão estar presentes e na minha concepção nunca acabarão, talvez apenas vão amenizando-se com a experiência que vamos conquistando.

O compromisso de aperfeiçoar-me, a dedicação e compromisso com a profissão cabe somente a mim, o caminho foi-me ensinado, as ferramentas apresentadas.

A importância do ser professor, o orgulho de tê-lo e o carinho pela profissão foi e está sendo lapidado pela academia, pelos professores dedicados que compartilham dos seus conhecimentos para construir o meu. A

vontade de ser educador, o que é importante, eu possuía e juntamente com o conhecimento e a motivação que me é despertada formam o profissional competente.

Após a conclusão do curso possua a intenção de dedicar-me ao estudo da língua francesa, pois tenho a intenção de apresentar o idioma através de alguns projetos que tenho a pretensão de executar, e também a busca por uma qualificação cada vez melhor para o ensino da língua materna e as áreas que são envolvidas por ela. (sic)

ANEXO E – Sara

De como a vida me levou a ser professora

Sempre gostei de estudar, de ler, sempre tive curiosidade sobre as coisas e meu sonho quando criança era ser cientista.

Então, de acordo com este sonho, passei a estudar com este foco desde criança, sempre preocupada com minhas notas e em aprender de verdade.

No fundo, hoje acredito que a vontade de ser professora nasceu comigo, pois sempre tive facilidade em compreender as coisas e em explicá-las.

Algumas pessoas dizem que ser professor é como outra profissão qualquer, que sem envolvimento emocional algum, se vai até uma sala de aula e se apresenta um conteúdo com as técnicas adequadas e o aluno tem que aprender. Porém, não acredito nisso. Um professor de verdade se envolve emocionalmente, porque ama o que faz e ama seus alunos, ama-os como seres humanos, como pessoas que merecem e tem o direito de alcançar um outro olhar sobre a sua vida, seu futuro e seu mundo e outros, aos quais ele ainda não tem acesso.

Com esta maneira de pensar e de viver a docência é que deixei outro curso que fazia, no terceiro ano, para ser professora. O curso de nome bonito: Administração com Habilitação em Comércio Exterior, não preenchia minha vontade, minha sede de saber de conhecer e de compartilhar o conhecimento. E é isso que um professor faz, compartilha conhecimento, experiências, vontade de mudança, vontade de não querer ser só mais alguém que deve estudar, trabalhar, casar, ter filhos e morrer. Há muito mais para ser conhecido e explorado na vida.

Encontrei a possibilidade de viver todas essas coisas descritas acima no curso de licenciatura e mais especificamente em Letras Português-Francês.

Numa licenciatura nós temos a possibilidade de aprender a se doar. Um professor se doa quando se esforça para que o aluno compreenda o conteúdo apresentado e esse conteúdo pode mudar a sua vida. Qual profissão permite isso? Nenhuma. Ser docente é ensinar um novo caminho, uma nova janela para o mundo.

Muitos professores me abriram novas janelas para o mundo no período em que estive na escola. Como considerar um professor que na aula de física discute com os alunos política externa? Este professor, além de trabalhar o conteúdo do currículo, abria novas janelas para se ver e pensar o mundo.

Em Letras, na Língua Francesa, aprendi muitas coisas, a França entrou para uma das minhas janelas, graças à Prof.^a Rita Bergamasco. Ela compartilhou suas experiências de vida. Um verdadeiro professor compartilha, divide o que sabe academicamente e com relação à vida, à importância que aquela disciplina tem na sua vida.

Acreditando então, que poderia fazer outra coisa da minha vida, deixei o curso anterior, de nome bonito, mas vazio de significado, para me formar como professora.

Desde que entrei no curso, esperava lecionar ao fim dele. No entanto, como as coisas acontecem de modo imprevisível em nossa vida, por meio do Projeto de Extensão da Prof.^a Rita Bergamasco, pude iniciar à docência, ensinando francês para crianças de escolas municipais. A partir daí, a língua francesa que eu já gostava bastante, se tornou uma das coisas mais importantes em minha vida. Posteriormente, mais uma coisa imprevisível aconteceu, comecei a participar de um treinamento para me tornar professora de uma escola de idiomas e fui selecionada para ensinar Francês, Italiano e Espanhol.

Estou ensinando, depois de um ano e meio de treinamento e estudo. Muito mais do

que o dinheiro, o mais importante é ensinar e perceber que meus alunos estão aprendendo.

Estou ali para dar o melhor de mim. Creio que seja esse o grande presente de Deus, trabalhar em algo em que se pode dar o melhor de si, tudo de si.

Dando o melhor de si, como não é possível ensinar três línguas? Como não é possível que o aluno fale a língua estrangeira? Somente se ele não quiser. Mas, mesmo que o aluno tenha dificuldades para falar a língua estrangeira, algo com relação à cultura, a modo de vida ele aprenderá, pois o ser humano está sempre aprendendo, o tempo todo se quiser.

Depois de escrever grande parte deste texto, sei que algo que eu sonhava quando era adolescente, na verdade não morreu. Alguém que nasce para ser professor quer mudar algo no mundo, e se não pode, tenta mudar seus alunos, com relação ao seu posicionamento diante da vida.

Morrerei feliz se pelo menos uma pessoa que tenha sido minha aluna entenda que tudo é possível na vida, que não se deve usar o conhecimento para humilhar alguém, mas se deve usá-lo para crescer, amadurecer, mudar a sua realidade e por consequência a de outros.

Isso envolve a Língua Portuguesa e a Língua Francesa. E tudo isso é tão importante porque as línguas são portais para outras culturas, outras realidades. Por meio da língua

tanto se pode fazer o bem, como o mal. Há um poder nas línguas que deve ser bem utilizado.

Todas essas características das línguas descritas acima são elementos da linguagem, que envolve toda a nossa vida. Caberá a mim fazer com que meu aluno entenda isso.

Desde criança eu gostaria de ser cientista e ainda quero. Fazer ciência linguística e contribuir para alguma coisa na vida dos meus alunos, compartilhar o conhecimento e a ferramenta que permite que todas as coisas se movam e se constituam, a linguagem.

Estando agora no quarto ano e já dando aula, já me vejo como professora, pelo menos para meus alunos. Quero prosseguir meus estudos, sem ser pelo dinheiro (verdadeiramente sem ser pelo dinheiro), mas para poder estudar, compreender e habitar outros níveis de conhecimento. Não para meu ego se inflamar, mas para que eu possa ser uma professora melhor, uma pesquisadora também.

Pesquisar é a essência do trabalho de um professor, faz parte da entrega ao trabalho, à docência, à formação dos alunos.

Finalizando este relato, quero deixar registrado que apesar destas ideias parecerem idealistas, elas são a minha busca constante desde agora e serão sempre, com disciplina, entrega e fidelidade ao meu ofício. Ser professor é ter um sacerdócio sim. (sic)

ANEXO F – Rebeca

Minha vida, minha história

Meu nome é [REDACTED], sou acadêmica no 4º ano do curso de Letras, Licenciatura – Português/francês, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O desejo de ser professora não é antigo. Na verdade quando era adolescente queria ser advogada ou psicóloga. Mas com o passar do tempo as coisas foram mudando e meus projetos também.

O Ensino Fundamental, concluí em Vieiras no Colégio: Bom Jesus do Monte, e o Ensino Médio em Queimadas no colégio: Henrique Stadler. Duas localidades rurais. Ambas, municípios da cidade de Palmeira no Paraná. Além de serem em localidades rurais, naquela época não possuíam acesso à internet e também não tinham e não têm sinal de celular GSM, salvo em alguns pontos localizados de alto relevo.

E a vida de estudante lá não era fácil, tinha que andar dois quilômetros a pé até o ponto de ônibus, e para chegar até a

escola era necessário embarcar em dois ônibus. A escola ficava há uns vinte e cinco quilômetros da minha casa.

Quando estava no último ano do Ensino Médio, planejávamos minha irmã e eu, que ao término do curso, mudaríamos para a cidade de Palmeira, para podermos trabalhar e estudar, tínhamos o desejo de ingressar na faculdade.

Mas aconteceu que no meio do ano nós nos envolvemos em um grave acidente. Um caminhão desgovernado acertou o nosso micro-ônibus, arrebentando toda a lateral esquerda, acertando direta e violentamente aos alunos, levando seis à óbito, entre eles minha irmã. Também fiquei muito machucada, permaneci no hospital por cinco dias. E o tratamento, para reparar as sequelas, foi bem demorado. Fiz tratamento com médicos e dentistas durante mais ou menos sete anos.

Isso fez com que a minha vida parasse e meus estudos também. Consegui concluir o curso do Ensino Médio naquele ano, mas depois tive que trabalhar alguns anos numa

empresa de exportação de produtos feitos com reaproveitamento de madeira, para poder pagar as cirurgias, que foram num total de sete. Isso me impediu de continuar estudando, pois onde eu morava não tinha e não tem acesso à universidade.

Enfim, quando terminei o tratamento, vim morar em Palmeira, comecei a trabalhar numa empresa de telefonia, também comecei um curso técnico em administração com nível de segundo grau. Mas ainda me sentia perdida sem um rumo a seguir. Nova vida, longe da família, trabalho novo, novas amizades, novos relacionamentos no trabalho e pessoais, enfim, um mundo novo. Quando me senti estabilizada financeiramente, fiz vestibular, passei e comecei a cursar a faculdade de letras.

Escolhi o curso de licenciatura, pois de todas as profissões é a que mais me identifico. Apesar de que antigamente não pensava assim, pois minha mãe é professora aposentada de Educação infantil, e ela não reclamava, mas aparentava sofrer com alguns percalços dessa profissão, os quais nos são comuns e de conhecimento de todos. Como: a rebeldia e indisciplina dos alunos, a falta de recursos e estrutura do estabelecimento de ensino, ao pouco reconhecimento e valorização da profissão de professor, etc.

Mas apesar de tudo isso, sempre que nos dirigimos a alguém para se referir à sua carreira, ao seu sucesso, os professores são lembrados, com carinho e gratidão. Pois mesmo diante da indiferença, sabemos da interferência de uma eficiente educação intelectual.

Sempre tive o sonho de fazer uma graduação, apesar de ser um sonho possível de ser realizado, de não parecer nada em especial, faço isso também porque era o sonho da minha irmã, me sinto na obrigação de fazer algo que signifique mais que o dever cumprido.

Tenho boas lembranças da maioria dos professores, o que me ajudou muito nessa decisão de querer ser professora. Alguns professores vinham de Ponta Grossa para lecionar lá no interior, outros de Palmeira mesmo, mas todos deixaram marcas positivas em minha vida. E optei pela disciplina de Língua Portuguesa devido à afinidade que tenho com a língua em relação às outras disciplinas, porque sempre gostei de literatura, principalmente poesias, quando criança criava poesias, poesias sem regras, claro, não tinha nenhuma noção das regras e das estruturas de uma poesia. Também às inúmeras vezes que li cartas, bilhetes, etc. de pessoas comuns, onde os erros de grafia eram

gritantes e as ideias expressas de maneira pouco claras. Sempre recebia cartas dos meus amigos e parentes, pois como não tínhamos acesso à internet e nem ao telefone, nem para ligações nem para mensagens, a comunicação era feita através de cartas. Porque os livros, as revistas, os jornais e outros documentos de outros gêneros, são revisados e publicados conforme a norma culta. Mas a maioria das pessoas não têm essa habilidade e/ou conhecimento. Isso me incomodava, me fazia pensar: Por que as pessoas não sabem? Por que elas escrevem tão erradamente? Acredito que esse foi o maior motivo pelo qual optei pelo português.

Quanto à Língua Estrangeira: O Francês. Foi a que escolhi porque sempre gostei de francês, do sotaque, do som das palavras, e até das expressões faciais, como o biquinho que é preciso fazer para uma melhor pronúncia. A Língua Francesa sempre me atraiu também pela cultura francesa, pela maneira em que os franceses se comportam na rua, nas conversas, na educação simples e direta, na facilidade em dizer “obrigado” e “por favor”!

Antes de escolher esse curso fiz algumas rápidas pesquisas na internet, assisti a alguns vídeos em francês e alguns relatos sobre a vida dos franceses. Além do mais já conhecia as Línguas Estrangeiras: Espanhol e Inglês. Fiz dois anos de espanhol e um ano de inglês numa escola de línguas. Queria uma experiência nova e agradável, no caso o Francês.

E no decorrer do curso percebi que fiz a escolha certa, pois me sinto realizada. Já sou professora de Língua Portuguesa, trabalho para o Estado com contrato de PSS, comecei em março de 2012, meu contrato foi renovado, e estou aprendendo muito exercendo a profissão. Apesar de encontrar muitas dificuldades no que diz respeito ao relacionamento aluno/professor, pois a indisciplina e a falta de interesse são uma triste realidade e acontece em todas as escolas. Mas tento buscar alternativas para tornar a aula e o conteúdo em si, mais atraentes. Além de perceber a diferença na vida dos alunos, em cada aula que é realizada, em cada gramática assimilada, em cada interpretação, em cada descobrimento: sinto que eles aprenderam algo que será muito importante para seu futuro, para o próximo passo, como o vestibular e o ENEM. E o melhor, vejo nos alunos a satisfação de cada dia saber mais. Não só isso, mas vejo que me tornei referencia positiva na vida de muitos deles. Assim como um dia também um

professor se tornou referência na minha vida.

(sic)

ANEXO G – Miriã

Tenho como visão, o professor como alguém que apoia e faz você acreditar em si mesmo, professor como mediador e não “conhecedor” de tudo e que propõe impor seus conhecimentos – como muitos professores que conheci na minha trajetória como discente, e até mesmo professores da universidade que tantas vezes falaram para os alunos se porem em seus devidos lugares e “aceitar” o que pessoas mais experientes que eles ditavam como regra. Foram muitos desses professores que me desanimaram no caminho, mas prevaleceram os “professores sonhadores” como os principais marcadores desse meu rumo – o professor deve estimular o aluno a seguir seus planos e ampliar seus conhecimentos por ele mesmo. Podemos ver o professor não somente como um profissional mas também um gestor e condutor de sonhos, além de ser de suma importância para sociedade. Embora muitos achem outras profissões mais importantes, é o professor o início e base de qualquer outra profissão.

Tive alguns professores que marcaram minha trajetória como aluna, muitos incentivando e outros ao contrário (como já dito exemplos acima). Acredito que a professora que mais me fez ter a feição pela profissão, foi a qual tive aula no Ensino Fundamental I, nas turmas de 2ª e 4ª série, na escola Mundo das Crianças, foi ela que fez eu perceber o quanto um professor pode mudar a vida, o caminho e as escolhas do aluno. Foi a partir daí que passei a ver a profissão como algo encantador e fascinante, diferente de outras, porque como ouço muito “um professor pode salvar uma alma”. Tive alguns professores de língua portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio que também marcaram muito e incentivaram meu gosto por licenciar. Como no Ensino Fundamental I eu estudava período integral, eu ajudava na escola nos momentos contra turno que eu tinha aula. Foi nesses momentos que me descobri na profissão, sempre gostei de participar como “professora” na sala e ajudar a Professora que estava dando a aula.

Em casa sempre colaborei com o estudo de amigos e familiares mais novos que eu, quando eu tinha 11/12 anos ensinei meu irmão mais novo a ler e escrever, sendo que ele não havia ido ainda para escola. Minha brincadeira predileta era brincar de “escolinha”, foi nessas brincadeiras que meus pais começaram a me apoiar como professora

e até hoje amigos meus e familiares me procuram pra colaborar com eles nos seus estudos, pois tenho a facilidade para explicar para eles (é o que me relatam).

Mas, como já foi dito nos questionários anteriores, eu não tinha como preferencia ser professora, o curso de Licenciatura em Letras foi algo que mais me afeiçoou quando fui fazer o vestibular e então vim parar aqui. Tenho eterna admiração pela profissão, mas mesmo estando no 4º ano do curso não tenho certeza se é o que realmente quero. Mas se eu for seguir a linha de docente, pretendo fazer uma especialização para educação especial, que é a área que eu já trabalho (saúde mental). Tenho tias que já trabalham na área e pelos relatos delas é muito gratificante esse gênero de aluno. Já tenho um carinho especial pelos pacientes que frequentam o ambiente onde trabalho e seria muito mais gratificante poder juntar a profissão que sou encantada com um tipo de trabalho que já tenho experiência e amo muito. Trabalhar com pessoas com deficiência mental parece-me muito mais gratificante do que já o ‘ser professor’.

Licenciar na língua estrangeira eu não tenho interesse e também não me acho apta para licenciar nesta área. Participei do projeto da Professora Rita de Cássia de Língua Francesa, licenciando como professora de língua estrangeira foi boa a experiência mas não me identifiquei. Como professora de língua portuguesa eu tenho um interesse maior, pois sempre tive facilidade com o conteúdo de língua portuguesa e mesmo parecendo absurdo sempre foi minha matéria predileta nos meus anos de estudo.

No decorrer desse meu último ano letivo, pretendo ter novas experiências e talvez posso me descobrir professora da língua estrangeira. Pois não nego oportunidades novas, não posso saber se gosto de algo sem realmente ter experimentado. Espero que eu tenha boas experiências e que isso só aperfeiçoe meu gosto por licenciar e ser “professora gestora de sonhos”. Porque embora muitos professores tenham tentado me calar e calar todos os meus outros colegas do curso, pretendo continuar sonhando e fazendo planos diferenciados para a atuação do professor e passar isso aos meus alunos, ensinando eles não só o conteúdo mas também ensiná-los a sonhar. (sic)

ANEXO H – Ana

Chamo-me [REDACTED], sou curitibana nasci e vivi em Curitiba até os meus 12 anos de idade. A partir de então passei a morar em Imbituva, interior do Paraná. Senti a grande diferença no aprendizado de zona urbana para zona rural, um déficit no aprendizado, aluna sempre dedicada, passei a observar a postura dos meus professores em sala de aula e ter uma postura crítica quanto aos que acrescentavam e aos que fingiam trabalhar.

Desde então já tinha o desejo de me tornar professora, para que como os que acrescentavam em minha vida, também pudesse eu acrescentar e fazer a diferença dentro das salas de aula. Fui aprovada em primeiro lugar no primeiro vestibular para Licenciatura Português\ Francês, mesmo sem conhecer a língua, apenas com o encantamento inicial. Tive a influencia de alguns amigos que já falavam a língua e me incentivaram a conhecer também, entrei no curso sem saber falar nem compreender nada em francês, mas com todo esforço e embora ainda tenha dificuldades, procurei me aplicar, hoje acredito que o amor e encantamento inicial foram os subsídios que me permitiram continuar no curso e conhecer o universo da literatura e língua, bem como as demais matérias da graduação.

Acredito que com um olhar mais crítico posso dizer que me sinto preparada para ser uma professora de ensino fundamental e médio e também de língua francesa inicial, durante toda a graduação aprendemos sobre estrutura escolar e também metodologias de ensino. Passamos por estágios e tivemos na grande maioria a oportunidade de estar em sala de aula e compreender o universo da docência. Hoje participo também de dois projetos de extensão da universidade; o PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que comporta a inserção do acadêmico na sala de aula, possibilitando ampla visão e também aprendizado no âmbito escolar, o que torna o caminho menos sofrível. E também o CLEC Curso de Línguas Estrangeiras para Comunidade, pelo segundo ano consecutivo como professora estagiária de francês no primeiro nível. Uma experiência muito válida para os alunos que desejam compartilhar seus conhecimentos e assim praticar o que aprendem na universidade. Desde criança eu brincava de “escolinha” lembro-me bem de reunir os colegas e passar

as atividades que eu aprendia na escola, acredito que desde muito nova observei a maneira como meus professores trabalhavam.

Em especial, de uma professora na sexta série que trabalhou muito com a criatividade dos alunos e permitia que através dos textos e livros pudéssemos construir o nosso mundo em particular, o que me fez então amar a literatura e viajar nas palavras, certamente ela sem saber até hoje, se tornou essencial na minha formação, e o que me leva a crer que é possível tornar o âmbito escolar um ambiente de aprendizado e também conhecimento de maneira saudável e lúdico. A escolha foi decisiva para a Licenciatura quando no ensino médio especificamente no terceiro ano, tive aula com outro professor que de maneira contrária apenas trouxe coisas desnecessárias para sala de aula e me fez crer que é possível tanto encantar o aluno quando acabar com qualquer gosto pela literatura.

No curso de graduação sempre tive bons professores, os que incentivaram a nossa escolha e os que de maneira cuidadosa propiciaram um aprendizado de maneira eficaz. Nos quatro anos nunca fiz nenhuma dependência nem exame. Sinto-me feliz por concluir o curso na certeza de que muito eu tenho para aprender ainda, mas que muito aprendi sobre mim e pude superar obstáculos e dificuldades. Mesmo não tendo tempo suficiente para me dedicar aos estudos como gostaria, sei que fiz a escolha certa, e quero poder ministrar aulas acreditando no meu trabalho, como professora de língua portuguesa e francesa propiciando aos meus alunos o acesso ao saber, certamente será lá, em sala de aula, o lugar onde muito irei aprender além de ensinar.

Com a mudança da cidade para o sítio, vi a diferença do acesso as informações, mídias, tecnologias etc. Percebi, pois, a diferença de ritmos de vida, e compreendi a importância de estudar, de ter formação e garantir um futuro melhor.

Um bom professor é aquele que muito embora saiba, permita-se aprender, ouvir, mediar e sobretudo amar o que faz, transparecer prazer no seu trabalho, e foi ouvindo essas palavras que decididamente eu acreditei no meu trabalho e tomei meu posto como professora e não mais aluna, abri os olhos e a mente para ouvir e aprender, o caminho não foi fácil, foram muitas as vezes

em que pensei em tudo abandonar por todas as dificuldades, e muitos também foram os professores que incentivaram-nos a isso: “se não quer ser professor, desista.”

Mas como diz a letra da música “sonhos de uma flauta” do teatro mágico ...nem toda palavra é aquilo que o dicionário diz. Nem todo pedaço de pedra se parece com tijolo ou com pedra de giz... tive que arduamente lapidar o conhecimento e o entendimento.

Uma nova língua é no primeiro contato um mundo desconhecido porém habitável, foi com a perspectiva de que eu poderia e seria capaz de aprender, que superei os traumas da língua e da gramática francesa, ainda é claro que, estou aprendendo e não me considero apta e fluente, o que me inspira cada vez mais procurar aprender, praticar, escrever... Mas assim como quando crianças, tudo tem um tempo e um processo de internalização,

acredito que com muito esforço é possível sim dominar outro idioma. Durante os anos do curso de licenciatura em letras português/francês tivemos boa formação cultural e estrutural e gramatical da língua francesa, creio que poderíamos ter sido mais pressionados e mais cobrados, certamente hoje teríamos muito mais conteúdos e facilidades, mas os responsáveis pelo nosso aprendizado somos nós mesmos, os autores de nossas vidas.

É possível que mais tarde eu venha a olhar para o passado e analisar com mais experiência o que foram os anos da faculdade, possivelmente terei uma visão mais crítica mas por hoje posso apenas salientar que toda experiência boa e ruim da minha vida me trouxeram reflexões sendo válidas ou não e isso felizmente me permite poder fazer escolhas melhores para meu futuro. *(sic)*

ANEXO I - Ester

Ser professor é compartilhar seu conhecimento com os outros, é auxiliar o outro a ter opinião própria e assim se tornar um cidadão ativo. É superar todos os obstáculos para chegar ao seu objetivo: ensinar. Enfim, ser professor é ter vontade de ensinar.

Quando eu era criança, aos 12 anos mais ou menos, adorava brincar com minhas bonecas, mas não era uma brincadeira de “mamãe” e sim uma brincadeira de professora. Organizava-as em fileiras a passava exercícios a elas, corrigia e depois devolvia, explicava os conteúdos e até segurava na mão delas pra ajudar a escrever. Usava as paredes da casa para escrever, ou até mesmo uma tábua de madeira, o que deixava minha mãe furiosa. Quando meus irmãos cresceram, eu os ensinava também, fazia escolinhas debaixo de árvores (detalhe: tinha até horário marcado todos os dias). Um dia cheguei até a pensar “será que um dia eu vou conseguir ser professora?”, “será que isso é possível?”, “nas condições que eu vivo, eu posso ser professora?” Acho que não... Sempre pensava assim.

Minha mãe sempre me apoiou nos meus estudos, apesar da dificuldade que tínhamos. Meu pai nunca apoiou meus estudos, e hoje eles são divorciados. Na época que eu estudava eles brigavam muito, o que me motivava a não faltar nas aulas, só pra não ficar em casa. Cheguei até a ir à aula a pé várias vezes quando chovia e o ônibus não vinha, era 15 km de casa, isso já no ensino fundamental (de 5ª a 8ª série).

A escola que estudei o fundamental de 1ª a 4ª séries era muito longe. Eu ia às 4 horas da manhã e voltava às 15:00. Era uma escola rural, na qual tinha somente uma turma de primeira à quarta série e a professora ainda fazia a merenda. Aprendi muito com esta experiência. O acesso a esta escola era bem difícil, morava no interior e esta escola era a mais próxima. A condução até a escola era uma “rural” que a prefeitura pagava, porque a estrada era muito precária. Muitas vezes ela quebrava no caminho e ficávamos a tarde toda esperando o concerto pra poder ir pra casa.

Minha professora de 1ª a 4ª série se chama Doraci, aprendi muito com ela e a admiro muito, pois ela dava conta de quatro turmas e conseguia ensinar todos. E ainda cuidava dos alunos à tarde em sua própria casa até a condução passar pra pegar. Ela oferecia lanches se o carro demorasse a vir. Esta é a professora que eu mais admiro até hoje, pois dificilmente encontra-se professor com esta determinação.

Minha motivação para estudar, até a 8ª série era querer aprender o mundo afora e querer sair da vida precária que eu tinha. Sempre fui muito dedicada, tinha uma letra bonita, adorava fazer o dever de casa e nunca faltava às aulas, pois mesmo sem acreditar que um dia sairia de lá, no fundo eu tinha essa esperança e hoje estou aqui.

Quando entrei para o ensino médio, meus pais se divorciaram e fui morar com minha mãe e meus irmãos na cidade. Como eu tinha que trabalhar fora, então estudava a noite. O colégio em que cursei o ensino médio era

excelente. O diretor do colégio, extremamente organizado e disciplinado, o que tornava o colégio muito bom. O problema era que eu não tinha muitas informações do vestibular, cheguei a ganhar do diretor uma inscrição para o PSS, por ter feito um quadro de “óleo em tela” o que resultou em um troféu para o colégio em um concurso. Como eu não tinha internet ainda e os colegas não costumavam dar muitas informações não cheguei a fazer o vestibular, até porque eu não tinha como pagar a inscrição e não sabia como fazer. Então terminei o ensino médio e fiquei dois anos somente trabalhando. No decorrer destes dois anos, resolvi estudar em casa, consegui a internet e procurei saber do vestibular. Como não costumo ficar muito tempo sem estudar, resolvi fazer vestibular para geografia, somente para conhecer o vestibular. Quase fui classificada e isso me animou muito.

Decidi fazer Letras Português Francês porque queria conhecer a língua francesa e amo ler e escrever. Gosto muito de gramática, seja do português ou do francês. Outro motivo que me levou a fazer o curso foi querer sair de casa e ser independente, pra depois levar uma vida melhor à minha família, isso me motivou muito a estudar cada vez mais. Quero ser uma ótima professora e tentar fazer a diferença.

Durante o curso superior tenho enfrentado várias dificuldades. Uma delas é a falta de incentivo por parte da família, já que não entendem a importância de ter um curso superior, isso às vezes me desmotiva, nas horas de fraquezas. Outra dificuldade é o fato de ter que trabalhar o dia todo pra poder me manter estudando, o que me atrapalha muito, pois gostaria de estudar muito mais, me dedicar mais.

O que me motiva para exercer a função de professora de língua francesa e língua materna é o gosto por ensinar, é querer ver o reconhecimento dos alunos. É também querer mudar, ser diferente na sala de aula e ensinar de verdade, ou seja, não dar aulas apenas pelo salário e sim pela satisfação profissional, pela realização.

Ensinar a língua francesa será muito interessante porque além de levar para a sala de aula uma língua estrangeira, poderei levar também uma cultura diferente, motivando os alunos a refletir e comparar e valorizar a sua cultura, se espelhando na cultura estrangeira.

Acredito que o ensino ainda pode mudar, apesar de ter muitos professores descompromissados com o ensino e muitos alunos desinteressados. Mas com a dedicação de alguns professores, isso poderá mudar, mesmo que seja para fazer a diferença com pelo menos boa parte dos alunos.

As atitudes e comportamentos de alguns professores do curso de letras têm trazido para mim muitas reflexões e exemplos bons e ruins para quando eu estiver na sala de aula. E é se espelhando nestes professores é possível enxergar onde estão os erros de um mau ensino nas escolas.

Olhando para a minha história, hoje penso como conseguir chegar aqui, um sonho que parecia tão distante e foi realizado. Depois de tantos obstáculos, será possível realizar o que eu queria quando ainda criança. Às vezes algumas fraquezas do dia me deixam pra baixo, com vontade de desistir, mas aí eu me lembro de tudo o que já fiz e vejo que é isso que me fará feliz. (sic)

ANEXO J – Ruth

Durante toda minha vida escolar fui aluna de escola pública, e desde o “pré”, como se chamava antigamente, eu sempre admirei a figura do professor. Eu achava lindo o jaleco que a professora usava, a maneira com que ela fazia a chamada e até uma varinha de madeira que servia para apontar o quadro e as vezes para acalmar os ânimos dos bagunceiros, até teve uma vez que eu também levei uma varada, mas isso nem chegou ao ouvido dos meus pais, pois afinal de contas para eles era sempre o professor quem tinha razão.

Mas pra mim era lindo, ser professora, então quando eu chegava em casa eu queria dar aulas para minha irmã, que é mais nova, e quando ela não queria assistir acabávamos

brigando, então, eu fui crescendo e minha mãe como é muito católica, me colocou na catequese e eu ia rigorosamente todos os sábados, e foi quando me crismei que tive a idéia de ser catequista e poder ensinar religião, fui premiada a catequista mais nova da paróquia naquela época com treze anos.

Já na escola quando passei para quinta série, deixei bastante a desejar com meus estudos, minha mãe não era de ficar olhando dever, nem tinha tempo pra isso e os professores também não se importavam muito, teve um ano até que fui aprovada pelo conselho de classe.

Daí em diante, agora com uns quatorze anos, meus estudos tinham que ser conciliados com trabalho, que era doméstico em casas de família, alguns anos depois fui trabalhar no comércio e também fazia na

época o “segundo grau” a noite. A motivação já não era mais pela beleza das aulas dadas mas sim pela necessidade de terminar o ensino médio e ficar um pouco melhor colocada no mercado de trabalho.

Então, quando eu estava concluindo o ensino médio meu pai achou lindo o filho do vizinho se formar e ciências contábeis e passar no concurso do Banco do Brasil, então eu resolvi prestar vestibular pra contábeis sendo que eu nunca tinha tido muito gosto por matemática, ou seja, não passei, fiquei frustrada e fiquei alguns anos sem tentar novamente. Alguns anos depois, quando eu era caixa de mercado resolvi tentar história, para então ser professora, mas antes mesmo de fazer a prova de vestibular já tinha me arrependido da escolha, pois eu também não gostava de história. Foi aí que eu parei para pensar, e lembrei que a minha afinidade sempre tinha sido com português, e resolvi fazer letras, na minha família todos apoiaram o curso, mas a língua estrangeira eles diziam que era besteira, que eu deveria fazer inglês, mas não me deixei influenciar e prestei para francês como o meu desejado. Mas todo mundo ficou feliz pela minha aprovação e já pensavam na formatura, no mesmo ano em que comecei a cursar eu me casei e logo fiquei grávida, aí começaram as dificuldades no curso, em consequência da minha gravidez ser meio conturbada acabei tendo muitas faltas e reprovei em duas disciplinas.

No ano seguinte, em 2008, eu comecei o ano estudando, mas meu filho nasceu em abril e precisei trancar o curso por aquele ano. Em 2009, eu fiz o segundo ano, mas no francês eu estava péssima, foi então que resolvi em 2010 me dedicar no francês fazendo somente o segundo ano de francês e assistindo as aulas do primeiro. Isso pra mim foi muito bom e me fez entender muitas coisas que até então eu nem sabia o que era. Em 2011 comecei o terceiro ano, agora com filho pequeno, casa, marido, trabalho escravo na Rainha e desisti do francês com a Rita, de

gramática e de literatura francesa também com Rita, estas aulas eram sempre nos primeiros horários e eu chegava atrasada, era um transtorno. Como minha intenção era no ano seguinte parar de trabalhar e fazer somente o quarto ano, conversei com o coordenador e ele me disse que tudo bem, pois gramática é optativa e daria para concluir tudo no ano de 2012.

Em 2012 sai do trabalho e comecei o quarto ano juntamente com as matérias do terceiro, mas quase no meio do ano, quando eu fui acertar minha situação junto a pro grade, descobri que o coordenado havia se equivocado e eu não poderia mais continuar a cursar o quarto ano como eu estava fazendo, e teria que terminar as matérias do terceiro ano, fazer novamente o vestibular, para que em 2013 o ano em que estamos eu consiga concluir o curso.

Terminei as matérias do terceiro ano, fiz novamente o vestibular e estou cursando meu último ano de Letras. Fácil não foi, e nem esta sendo eu faço o quarto ano, o tcc, o pibid, trabalho como manicure em casa, cuido do meu filho, das tarefinhas dele e tudo mais, minha mãe me apóia muito sofre comigo as dificuldades, festeja as alegrias e o mais importante cuida do Lucas enquanto eu tenho meus compromissos, meu pai fica só na torcida e meu marido, este fica só na reclamação. Eu gosto do curso acredito que minhas dificuldades se dão pela minha vida fora da Universidade ser um pouco agitada, mas, a língua estrangeira é meu maior medo desde que entrei no curso. Eu acho que para eu poder trabalhar como professora de francês eu ainda precise buscar outras fontes de aprendizagem após o fim do curso, eu não me sinto preparada.

Os pontos positivos para mim são todos, eu estou no fim do curso, adoro o que eu faço, adora francês, meu filho esta grande e o esforço só faz com que eu valorize cada vez mais minha escolha. (sic)

ANEXO K – Betânia

Desde quando estava no ensino médio, sempre desejei optar por uma carreira na área da educação. Isto deve, ao fato, que na minha vida escolar tive professores que fizeram toda a diferença na minha formação, positivamente e negativamente. Um exemplo eram as aulas de matemática, que logo no primeiro ano do EM, as dificuldades eram normais como a de qualquer pessoa, bastava

estudar para atingir o objetivo, naquele tempo, era apenas passar de ano. Quando trocou de professor, as dificuldades surgiram muito mais e estudar apenas não era necessário, foi preciso paciência e ajuda, pois o professor dessa matéria não era nada fácil. A partir daí só piorou a relação da matemática, portanto, como citado anteriormente, cada educador pode fazer a diferença na vida acadêmica de cada indivíduo e até agora odeio matemática.

Diferente de língua portuguesa, que tive excelentes pessoas-professores, competentes e interessados em ministrar aulas. O que mais motivou, foi o fato de querer fazer o melhor, aquilo que eu já havia presenciado na sala de aula, mas com o intuito de buscar mais.

Mas isso não vem ao caso, optei por fazer o vestibular para pedagogia, com ajuda de cursinho e muito estudo em casa, fiquei na lista de espera e não ingressei. Isso se repetiu três vezes. Na UEPG, existe um sistema chamado, vagas remanescentes, das quais sobram vagas em determinados cursos e se a prova específica for à mesma que a que você fez, poderão inscrever-se. Foi o que fiz, e deu certo, pois minha pontuação era alta suficiente para o curso que escolhi Letras- Português Francês.

Não era a minha escolha favorita, o receio de estudar a língua francesa, assustou-me, mas era o único curso que ofertava o turno noturno. No primeiro ano, você conhece um mundo o qual nunca viu antes, textos, livros, teses uma novidade e tanto. Minha família estava orgulhosa por ter futuramente uma professora na família, para mim, não tinha caído à ficha ainda. Mas gostei do curso, das matérias, discussões, debates, análises, por mais que tenha entrado depois, me adaptei super bem a sala, pessoas, dali sairá outra pessoa, com cultura, conhecimentos e percepções diferentes das quais eu havia entrado.

As primeiras dificuldades foram língua e texto e língua francesa, tudo aquilo era novo e parecia que eu estava em outro planeta. A descoberta e paixão foram à linda e doce linguística, a qual tem profunda adoração até hoje, em específico a sociolinguística.

Nunca imaginei ministrando aula pensou que não teria essa capacidade, de cuidar de uma turma e, por conseguinte explicar conteúdos.

Até o início do ano passado, trabalhei o dia todo em uma empresa ótima, porém o tempo era curto para estudar. Resolvi mudar, ingressei no PIBID projeto de iniciação a docência, mais uma coisa nova em minha vida, e nova mesmo, trabalhos, artigos, filmes um conhecimento vasto na área. Mas descobri mesmo a minha vocação, no estágio obrigatório. A dificuldade do ano passado

superou os dois últimos. Passei a aprender o que é ser professor na prática, colocar toda a teoria aprendida em anos de estudo (2). Percebi a diferença que existe nos livros do Paulo Freire e na realidade das nossas escolas. Ai que veio a grande descoberta, todo o estudo tem sua competência e em algum momento servirá, as aulas de estágio foram um sucesso. A motivação que existia em mim, para que de alguma forma eu os ajudasse a se tornar indivíduos capacitados, sustentou o medo e a insegurança. Naquele instante da aula, lembrei que um dia eu também estive sentada naquela cadeira e poderia fazer diferença, como minha professora de português fez em suas aulas de literatura. Os alunos prestaram atenção, colaboraram e gostaram da aula com motivação e eu, aquela menina insegura do primeiro ano, notou que a segurança vem com a prática e vontade de se fazer o melhor, sempre. Aquele 10,0 em estágio valeram como uma felicidade enorme, em ter feito e dado o melhor possível, a partir, notei que não poderia ser outra profissão, mas sim essa.

O professor não deve desanimar no primeiro bate-boca com aluno, no holerite com salário ruim, o esforço e a dedicação um dia, mostra que tudo isso valeu a pena. Acreditar em uma educação melhor, contribuir para a formação dos indivíduos, pois, um dia alguém pensou sobre isso de mim e quero fazer o mesmo.

Vejo-me atuando como professora de língua materna, o francês ainda não me passou segurança necessária como o português. Acredito que um dia ele possa ganhar espaço nas escolas assim como o inglês e o espanhol.

O educador deve ser um eterno aprendiz, a busca do conhecimento incessante, e ser o sujeito da própria autonomia. Motivar e ser motivado, ter a certeza que isso que deseja para sua vida, para que não seja uma pessoa frustrada e desanimada, isso tornará o ensino difícil e maçante.

Hoje em dia não são todas as pessoas que optam por ser um profissional desse ramo, desistem no meio do caminho por perceber que não é isso que gostam. Admiro as, pela coragem em mudar e não ter medo de olhar para trás.

ANEXO L – Dorcas

O falar de mim mesmo pode ser estranhamente difícil, pode parecer falso ou inversão. Na verdade não sei se todos os relatos podem ser considerados cem por cento verdadeiros, até que ponto posso afirmar que tudo o que vivi será fidedignamente aqui escrito.

Certamente meus sonhos se misturaram com a realidade, mas farei o possível para expor apenas fatos.

A história começa com uma não aprovação. O fato de não haver passado no vestibular prestado (Pedagogia) e ter ficado na lista de espera, me levou a uma série de opções. A primeira delas foi fazer um curso pré-vestibular e durante este período decidi prestar vestibular para outro curso, História.

No mesmo período a Universidade Estadual de Ponta Grossa abriu as vagas remanescentes que ofertavam, conforme as matérias específicas do vestibular, para História (bacharel), Letras/Espanhol (vespertino) e Letras/Francês (noturno).

Apesar de pensar no curso de História não poderia estudar de tarde, por causa do trabalho, e não gostaria de fazer o bacharel, uma vez que o sonho sempre foi lecionar. Além disso, o idioma era atraente. Já havia feito cerca de seis meses de Francês e também fazia o ballet que adota esta língua em sua nomenclatura.

Por todos estes fatores é que optei por inscrever-me nas vagas remanescentes de Letras/Francês. E cá estou.

Não me arrependo do rumo que tomei.

Não foram poucas as vezes que tomada pela empolgação cheguei aos meus velhos professores e mencionei que estava cursando uma licenciatura e eles, talvez movidos da falta desta empolgação, lamentaram minha escolha. Mas nem todos são infelizes em seus caminhos, existem alguns que acreditam ter encontrado na licenciatura o que muitos chamam de sucesso profissional. E neles é que me espelho.

Nos infelizes em sua profissão me espelho como que em um espelho côncavo, uma imagem invertida.

Acredito em um professor como Paulo Freire, engajado socialmente, disposto a aprender, a pesquisar, a ensinar e crescer em todas as áreas da vida.

Desde criança a vontade de aprender a ensinar era grande. Aquela brincadeira infantil (brincar de escolinha) norteou todo o meu processo de formação. O foco sempre foi a lecionar.

As 13 anos já estava à frente de uma classe pequena de Escola Dominical (equivalente a catequese) na minha igreja. Foi a partir desta época que comecei a desenvolver esta ideia.

Aos 14 comecei com meu curso de ballet, e ao mesmo tempo que fazia as aulas eu ajudava a professora com as turmas mais novas, com as crianças. Lá também pude desempenhar o papel de professora e aprendi muito com esta oportunidade.

Desde 2004, ministro aulas de ballet clássico, até 2009 com a ajuda da professora de ballet formada pela Escola do Bolshoi no Brasil, e depois sozinha. Hoje trabalho com as crianças, adolescentes, jovens e adultos, de 3 a 30 anos.

Foi nesta prática pedagógica que aprendi como me portar e me comportar, como ensinar e aprender, como observar e agir.

Diferentemente das outras pessoas, meus maiores exemplos não foram meus professores da escola secular e sim meus professores de atividades extraclases.

Minha família não acreditou muito na formação que o curso de ballet poderia me proporcionar. Mas não tenho dúvida de que foi um passo importante pessoal e profissional. Posso dizer hoje que o ballet me fez crescer física e intelectualmente abrindo oportunidades e me fazendo aproveitar cada uma delas.

Não creio que a menina que começou a dançar no ano de 2004 se interessaria por um curso superior. Logicamente que não posso afirmar isto, pois tudo teria sido diferente e talvez estivesse em outro curso superior. O fato é que a dança me abriu oportunidades, ampliou meus horizontes.

O sonho não era apenas meu. O sonho de minha avó, por exemplo, é ter alguém da família formado, e de preferência um professor (este sempre foi o sonho dela). E se eu puder ser a primeira da família a chegar ao fim desta etapa será fascinante.

Nenhum dos meus tios e primos são formados em um curso superior, talvez por isso a dificuldade deles em perceber que não é tão simples e que isso demanda tempo.

A pesar disso meu sonho sempre foi ser professora e ingressei no curso graças às oportunidades que tive desde pequena que me possibilitaram sentir o gostinho de lecionar.

De modo geral, o grande contratempo da graduação é a falta de tempo para desempenhar o papel do estudante, e professor, pesquisador. Sem dúvida isto é algo

que nos impede de ter feito melhor e de maneira mais proveitosa.

Na universidade também encontramos as dificuldades, os professores prestes a aposentar e fatigados já de tantas aulas ministradas, professores novos que assim como nós estão começando a caminhada, os alunos que tem facilidade e os de dificuldade, etc.

Tive professores na graduação que contribuíram para minha formação de forma significativa, seja com os conteúdos de suas disciplinas, seja com conversas, introduziram algum tipo de acréscimo. Alguns com indagações que só conseguimos responder no decorrer deste período de formação, outras ainda não respondidas, outros com respostas.

Talvez o tempo sugerido para findar a graduação de Letras português/Francês, mas me pergunto se é possível determinar um tempo para a aprendizagem.

É bem verdade que é necessário estipular um período, mas vivemos em constante aprendizagem e é isto que nos torna professores.

Minha professora de ballet me disse certa vez, antes de entrar em cena que se eu não estiver mais me sentindo nervosa e o friozinho na barriga não aparecer mais, é porque já é hora de parar, pois o que procuramos é a adrenalina de estar no palco, a emoção de estar no palco e passar isto tudo para a plateia.

Assim temos de ser nós, professores. Quando não sentirmos mais o desejo e a adrenalina de estar “no palco” devemos nos retirar e dar lugar a outros. A mesma professora me disse: “A emoção é transmitida do palco para a plateia” e com este mesmo pensamento concluo este texto. A emoção, o entusiasmo e a vontade de aprender, tem que vir do professor para o aluno.

Sei que no devido tempo estarei pronta para entrar na sala de aula e fazer com que todo este amor pelo “educar” seja sentido pelos alunos.

E espero que todos os alunos que passarem pelas minhas mãos encontre a mesma empolgação, admiração e respeito por suas profissões. (sic)

ANEXO M – Raquel

Meu gosto para lecionar

Meu nome é [REDACTED], tenho 27 anos nasci no dia 15 de Dezembro de 1986, na cidade de Guarapuava. Tenho cinco irmãos, quatro irmãos e uma irmã, eu sou a segunda dos filhos da Casturina e do Olívio, faz 18 anos que meus pais são separados e faz 15 anos que a mãe mora junto com meu padrasto Carlos.

Comecei contando esta história, pois é a partir desta separação dos meus pais que percebi o gosto ao ensinar. Quando meus pais separaram, eu fiquei responsável pelos meus irmãos, pois a mãe trabalhava e não tinha ninguém para cuidar de nós e como eu era a mais velha, levava meus irmãos para a creche e depois ia para a escola. Eu ajudava meus irmãos a fazer tarefa e estudávamos juntos em casa até a mãe voltar do trabalho. Com 15 anos estudava no período da manhã e no período da tarde cuidava do meu primo e vizinhos, ensinava-os a escrever e a ler através de desenhos e brincadeiras lúdicas.

No ensino médio os professores incentivavam muito a continuar estudando e a fazer vestibular, lembro que o professor de artes levou um livro de cursos e questões para saber o curso que identificava mais com cada um dos alunos. Terminei o ensino médio e fiz vestibular para serviço social, mas não passei.

E para não ficar sem estudar fui reservar uma vaga no curso técnico em química, pois o colégio que oferece o curso é perto de casa, mas antes de começar a aula eu soube que tinha magistério no Instituto de Educação e fui fazer a matrícula, como era longe de casa tive que dar um jeito, pois iria de ônibus e continuava a cuidar de crianças para me manter no curso até o final, não podia trabalhar o dia todo, pois o curso me tomava muito tempo, tinha estágio quase todos os dias, não foi fácil, mas consegui finalizar o curso. No ano seguinte fiz cursinho na Paróquia São José, as pessoas que coordenavam o cursinho eram muito legais e nos incentivavam muito para não desanimar, faziam tarde de músicas, danças e dinâmicas para distrairmos e não ficarmos muito tensos antes das provas, fiz o vestibular de julho para pedagogia, mas não passei. Mesmo assim não desanimei continuei fazendo o cursinho e fiz muitas amizades com os coordenadores e me sentia muito a vontade no cursinho, isso me incentivava mais ainda para continuar. No final do ano fiz novamente vestibular para pedagogia e fiquei na lista de espera, fiquei muito feliz e animada que iriam me chamar, mas foi passando os dias e nada, meu objetivo era começar o curso naquele ano de 2010, então fui a Faculdade San'tana e comecei o curso de pedagogia, mesmo não tendo muitas condições mas fui fazer faculdade particular,

comecei a trabalhar na creche San'tana o dia todo. Fiz o curso um mês e soube que estava aberto as inscrições para vagas remanescentes em letras na UEPG, fui fazer a minha matrícula e tinha o curso no período da tarde para letras/espanhol e a noite para letras/francês, como trabalhava o dia todo optei para letras/francês, no começo foi bem difícil, pois comecei o curso um mês depois dos outros acadêmicos, acabei ficando em dependência na língua francesa e no ano seguinte fiz o CLEC para compensar o 1ºano. Depois fui conseguindo acompanhar a turma, no 3ºano do curso participei do projeto: Ensino da Polidez nas Escolas Públicas, coordenada pela professora Rita, gostei muito de ensinar e com isso aprendi muito a língua francesa.

O bom de aprender uma outra língua é que se aprende muito sobre a cultura, os costumes e jeitos de outros povos, muito diferente de se ter aula de outra língua na escola quando se faz o ensino médio que é só tradução de textos e nada mais, com isso não se têm um interesse de se saber e conhecer a outras culturas e costumes. O curso de letras/francês fez com que tivesse mais interesse de conhecer o povo francês de se aprender outra língua, por mais que seja uma língua difícil de aprender, mas é muito bonita de se falar e de se ouvir.

Minha vontade é dar aula de português, no momento não me sinto segura para lecionar a língua francesa, sinto que não estou apta ainda para exercer esta profissão, aprendi muita coisa com o francês até compreender a gramática de português através da gramática francesa, mas é só para mim, sem o objetivo de passar isso a outras pessoas, sei que não posso garantir isso, pois não sei o futuro, mas é assim que penso no momento.

Sei que tenho que fazer o estágio de francês e que vai ser uma experiência nova e desafiadora, mas como já participei do projeto de Ensino da Polidez na Escola Pública, vai ser um desafio bem interessante e com mais conhecimento para minha vida, são estes

obstáculos que fazem a gente crescer e reconhecer que valeu a pena passar por tudo isso, o valor é bem maior quando se tem desafios no caminho.

A família incentiva sempre para estudarmos, principalmente para fazermos faculdade, a minha irmã esta fazendo mestrado e um dos meus irmãos esta terminando o curso de química. Meus pais aconselham sempre meu irmão mais novo para fazer vestibular, pois ele terminou o ensino médio e não quis mais estudar e agora que esta no quartel percebe que é necessário fazer faculdade, para conseguir um cargo melhor. Ele começou a fazer cursinho pré-vestibular e ira fazer o vestibular em julho para ciências contábeis.

A mãe estudou até a 4ª série, pois morava no sítio e a escola era só até a 4ª série, as outras series eram na cidade, meu padraсто estudou até o ginásio. Eles percebem que a vida não é fácil para quem não tem muito estudo, as oportunidades de emprego são menores é por isso que dão o maior apoio para continuarmos estudando, para termos um bom futuro profissional.

Eu gosto muito de ensinar e passar aquilo que aprendi e aprendo muito mais quando ensino. Na creche onde dou aula me sinto realizada alfabetizando meus alunos, ensinando as primeiras letras, é uma satisfação quando eles começam a conhecer as letras do próprio nome. E desejo muito lecionar no ensino fundamental e médio, passar tudo o que estou aprendendo agora na universidade, foi através dos estágios na disciplina de português que percebi que quero lecionar e ensinar que o português é muito mais que uma disciplina, é a nossa língua materna e devemos dar muito valor e importância aprendendo mais sobre esta língua que falamos desde pequenos, quero mostrar isso para meus alunos quando estiver na sala de aula, não só ensinar uma disciplina, mas mostrar a importância que ela tem para nós brasileiros. (sic)