UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

SAHSHA KIYOKO WATANABE DELLATORRE NISHIMURA

INVENTAIRE FUTILE

Experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem
de francês língua estrangeira na escola

Versão corrigida

São Paulo

2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

SAHSHA KİYOKO WATANABE DELLATORRE NISHIMURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

Versão corrigida

São Paulo
2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Sahsha Kiyoko Watanabe Dellatorre-Nishimura

Data da defesa: 26/10/2018

Nome do Prof. (a) orientador (a): Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 04/01/2019.

(Assinatura do (a) orientador (a))

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

D357 Dellatorre-Nishimura, Sahsha Kiyoko Watanabe
Inventaire futile: experiência, autoria e
Delli linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de
francês língua estrangeira na escola / Sahsha Kiyoko
Watanabe Dellatorre-Nishimura ; orientadora Cristina
Casadei Moerbeck Pietraróia. - São Paulo, 2018.
179 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos, Literários e
Tradutológicos em Francês.

1. Educação. 2. Experiência. 3. Autoria. 4. Língua
francesa. 5. Ensino e aprendizagem. I. Pietraróia,
Cristina Casadei Moerbeck, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Sahsha Kiyoko Watanabe Dellatorre Nishimura

Título: *Inventaire futile*: experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira na escola.

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

Orientadora: Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

Aprovado em: 26 de outubro de 2018.

Banca examinadora:

Lívia de Araújo Donnini Rodrigues (FE-USP) Assinatura

Maria Lúcia Claro Cristovão (UNIFESP) Assinatura

Fernanda Landucci Ortale (FFLCH-USP) Assinatura

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: desenho feito por uma aluna em seu <i>journal de bord</i> para ilustrar uma música.....	21
Figura 2: anotações do meu caderno.....	28
Figura 3: parede da varanda da sala de aula de francês da EAFEUSP.....	38
Figura 4: “ <i>Inventaires futiles</i> ” de alunos do 1º ano do Ensino Médio 2016.	53
Figura 5: atividade “Em 2018, eu quero...” proposta para o <i>journal de bord</i>	55
Figura 6: relato de aluno sobre o filme <i>Les 400 coups</i> em seu <i>journal de bord</i>	67
Figura 7: poema escrito por aluna em 2014.	68
Figura 8: aluna escolheu apresentar música composta em francês pelo colega.	69
Figura 9: Id.	70
Figura 10: Kumaravadivelu, 2003, p. 37.	89
Figura 11: meu caderno de anotações de estudo.	90
Figura 12: atividade “Uma lembrança das aulas de francês que vou guardar com carinho”.	95
Figura 13: capa de <i>journal</i> feita com colagem de desenhos próprios (realizados pela aluna) e canetinha definitiva para texto manuscrito.	101
Figura 14: capa de <i>journal</i> feita com colagem de recortes próprios, formando uma composição.	102
Figura 15: exemplo de colagem realizada para ilustrar a atividade “Campo lexical ilustrado”, proposta para o <i>journal de bord</i>	102
Figura 16: exemplo de ilustração realizada para a atividade “Música francófona” proposta para o <i>journal de bord</i>	103
Figura 17: exemplo de ilustração realizada para a atividade “Meu Inventário Fútil”, proposta para o <i>journal de bord</i>	103
Figura 18: exemplo de ilustração realizada para a atividade “Filme francófono: <i>Le Fabuleux Destin d’Amélie Poulain</i> ”, proposta para o <i>journal de bord</i>	104
Figura 19: exemplo de composição colagem/ilustração realizada para a atividade “Em 2017, eu quero...”, proposta para o <i>journal de bord</i>	104
Figura 20: exemplo de vocabulário para a atividade “Festa da Francofonia e música francófona”, proposta para o <i>journal de bord</i>	109
Figura 21: pintura em aquarela feita no <i>journal</i> para ilustrar a atividade “ <i>Festival de Cinéma Francophone de l’EAFEUSP</i> ”.	112
Figura 22: apresentação dos objetivos para 2018 em envelope e cartões.	112
Figura 23: apresentação de vocabulário para a atividade “Campo lexical ilustrado” em formato de partitura musical.	113
Figura 24: projeto de texto para o <i>journal</i>	113
Figura 25: projeto de texto para o <i>journal</i>	113
Figura 26: correspondências pelo <i>journal</i>	114

Figura 27: bilhete deixado por aluno do 3º ano do Ensino Médio de 2018 em dezembro de 2017 para entregar seu <i>journal</i> atrasado. Ao lado, meu bilhete de final de ano.....	116
Figura 28: atividade “Apresentação pessoal” – 1º trimestre de 2015	117
Figura 29: continuação proposta pelo aluno para a atividade “Fato pessoal” – 1º trimestre de 2015.....	117
Figura 30: atividade “Escrever sobre a participação no evento de francês <i>Journée des Ados</i> ” organizado pela EAFEUSP no Instituto de Biologia da USP – 3º trimestre de 2015.	117
Figura 31: atividade “Fato pessoal” – 1º trimestre de 2016.	117
Figura 32: atividade “Fato pessoal” – 1º trimestre de 2015.....	117
Figura 33: atividade “Campo lexical ilustrado” – 2º trimestre de 2017.....	117
Figura 34: página do <i>journal</i> de uma aluna do 3º ano do Ensino – atividade “Campo lexical ilustrado” – 2º trimestre de 2017	117
Figura 35: atividade “Campo lexical ilustrado” – 1º trimestre de 2018.....	117
Figura 36: cartazes dos meus alunos e alunas de francês da EAFEUSP	117
Figura 37: quadrinho do primeiro volume do livro <i>Persepolis</i> , de Marjane Satrapi.....	117
Figura 38: bilhete que o aluno escreveu na folha do conto.	117
Figura 39: desenho feito por aluno na lousa da sala de francês.	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das línguas estrangeiras na EAFEUSP em 2018.....	60
Tabela 2 – Grille de correction du journal de bord. 1 ^{re} année – 3 ^e trimestre 2014.....	105
Tabela 3 – Grille d'évaluation du journal de bord. 1 ^{ère} année – 1 ^{er} trimestre 2015.....	105
Tabela 4 – Grille de correction du journal de bord. 3 ^e année – 1 ^{er} trimestre 2016.	106
Tabela 5 – Grille de correction du journal de bord. 2 ^e année – 2 ^e trimestre 2017.	106
Tabela 6 – Orientations pour le dernier journal. 3 ^e trimestre 2017 – 3 ^e année.	107

LISTA DE SIGLAS

EAFEUSP Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP

FAPESP Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FE-USP Faculdade de Educação da USP

FFLCH-USP Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FLE Francês Língua Estrangeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE Língua Estrangeira

LM Língua Materna

PCN Parâmetro Curricular Nacional

QCER Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

USP Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Preciso iniciar meus agradecimentos fazendo dois alertas:

1. Eles são repletos de emoção e de afeto, e fico insatisfeita de não conseguir exprimir tanto em tão pouco;
2. Evidentemente fiz uma lista de agradecimentos e espero não ter-me esquecido de citar ninguém. Caso isso tenha acontecido, releve a condição de uma pessoa que tenta terminar o Doutorado e lembre-se de que não estar no papel não significa não estar no coração...

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha querida e especial orientadora Prof^a. Dr^a. Cristina Pietraroia, pela orientação cuidadosa, libertadora e libertária desde a Iniciação Científica. Por ser minha grande inspiração, por me orientar com criatividade, ética, generosidade e humanidade. Pelos anos que só fizeram crescer minha admiração, meu carinho, meu respeito, minhas aprendizagens. Eu poderia lhe dedicar um inventário de agradecimentos e, ainda assim, talvez não desse conta de tudo o que gostaria de agradecer.

À querida Prof^a. Dr^a. Livia Donini Rodrigues, pelos diálogos inspiradores e enriquecedores em diversos momentos: no grupo de pesquisa do Projeto LEM da EAFEUSP, quando foi diretora da EAFEUSP e durante o Doutorado, como membro da Banca de Qualificação. Agradeço-lhe pela leitura atenta, pelas contribuições descolonizadoras e norteadoras e por todo o apoio pós-qualificação. Por me encorajar a assumir este trabalho, por organizar minhas ideias. Pelas críticas construtivas e desafiadoras.

À querida Prof^a. Dr^a. Lúcia Claro, pelos diálogos implícitos e explícitos durante os anos em que organizou o *Concours Dis-Moi Dix Mots* na Aliança Francesa de São Paulo. Pelo olhar cuidadoso e humano que sempre lançou aos trabalhos enviados pela rede pública, valorizando-nos por meio da apreciação dos trabalhos dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as). Pela participação em minha Banca de Qualificação do Doutorado. Agradeço-lhe pela leitura atenta; pelas contribuições artísticas e enriquecedoras. Pela generosidade e delicadeza.

À querida Prof^a. Dr^a. Fernanda Ortale, por me aceitar generosamente como aluna especial em sua disciplina de pós-graduação e por me ajudar a descobrir o Pós-Método.

À querida Prof^a. Dr^a. Vera Marinnelli, pela parceria em relação aos estágios na EAFEUSP. Por deixar as portas sempre abertas, valorizando e respeitando a realidade do nosso cotidiano escolar.

Aos meus alunos e às minhas alunas da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (EAFEUSP), pela alegria – às vezes tédio, é verdade! –, pela energia positiva, pelo afeto e sensibilidade. Por darem sentido ao meu trabalho. Por me desafiarem e me incentivarem a buscar alternativas. Por me engajarem a lutar. Por me fazerem amar e acreditar na juventude. Por me fazerem acreditar que o mundo pode ser melhor. Pela potência criativa: por realizarem coisas tão incríveis que geraram em mim a necessidade de realizar este doutorado.

Às alunas (agora universitárias), Júlia Mazzi e Letícia Svizzero, da EAFEUSP, por nunca terem deixado de contribuir para as aulas de francês nesta escola, mesmo já tendo se formado. Pela disponibilidade e pela amizade.

Aos estagiários Caio Augusto e Leonardo Mendes, às estagiárias Larissa, Katerina e Maria Beatriz, pelo auxílio em classe e extraclasse. Pelo vínculo que criaram comigo, com as turmas, com a escola. Pelos valiosos diálogos. Por sonharem junto.

Às estagiárias intercambistas Amélie Debray (França), Jenifer (Congo), Ursha Obreza (Ucrânia) e ao estagiário intercambista Frédéric Tanoh (Costa do Marfim), pelas valiosas contribuições em classe e extraclasse e pelas valiosas trocas culturais. Pela curiosidade e generosidade.

À EAFEUSP, por possibilitar a realização desta pesquisa e por dar espaço e liberdade para que eu seja quem sou. Se não fosse a natureza dessa instituição, Francês não seria uma disciplina na escola pública e este trabalho jamais teria sido possível.

Aos(às) colegas da EAFEUSP, pelas parcerias, diálogos e lutas.

Às queridas professoras Andrea Aguiar e Lindy Moretti e ao querido professor José Augusto de LEM da EAFEUSP, pelas parcerias, diálogos e generosidade. Gracias, thanks!

À amiga e colega de trabalho Cláudia Viegas, pelos cafês e diálogos mais poéticos e produtivos sobre o ensino da língua francesa, a educação e a vida que eu poderia ter. Pelas inspirações, pelo trabalho compartilhado, pela generosidade. Por tornar alegre, interessante e leve o nosso trabalho cotidiano. Pela amizade. Pelas

nossas listas e projetos infinitos. Por compartilhar comigo o que sentimos após os eventos com os(as) alunos(as) e que ainda não sabemos nomear. Merci!

Às amigas e colegas de trabalho Kelly Sabino e Máira Batistoni Silva, também pelos cafês e diálogos poéticos e produtivos sobre a educação e a vida. Pelas dicas valiosas, pela admiração que me inspiram, pela amizade e generosidade.

Aos meus alunos e às minhas alunas dos cursos técnicos do Colégio Santa Cruz, pelo interesse pela língua portuguesa pelas curiosidades pela língua francesa, pelo afeto, pela inspiração. Por me fazerem acreditar que o mundo pode ser melhor. Por me ensinarem a superar dificuldades. Por me darem tantos exemplos de superação.

Aos meus colegas e às minhas colegas do Colégio Santa Cruz, pelos diálogos enriquecedores e pelas parcerias.

Ao meu atual diretor dos Cursos Noturnos do Colégio Santa Cruz, Fernando Frochtengarten, interlocutor e provocador de diversas questões relacionadas à educação e à juventude. Pela formação contínua, pelas leituras, pela confiança e atenção. Por tantas aprendizagens.

Ao Colégio Santa Cruz por toda a formação que me proporciona dentro e fora de sala de aula. Pelo respeito e dignidade.

À APFESP, sobretudo à Heloísa Moreira e à Diva Damato, por apoiarem o ensino de francês na escola pública e por valorizarem os(as) professores(as) de francês. Pelo engajamento e sensibilidade.

Aos colegas e às colegas da pós-graduação que tive a felicidade de encontrar ou reencontrar nesse caminho: Béatrice, pelas nossas trocas “virtuepistolares”, pela generosidade e pela amizade; Darius, pelos diálogos franco-italianos; Lucília, com quem compartilho a nossa querida orientadora; Marcos Bueno, pelos nossos áudios cômicos e filosóficos. Vocês ajudaram a tornar o caminho menos tortuoso.

À mais nova colega do Francês, Sabrine, pela ajuda alegre e atenciosa, pela revisão e diagramação deste trabalho. Pela compreensão e sensibilidade.

Aos melhores amigos que fiz em terras francesas, Aaron Cuevas e Nail Chagas. Pelas experiências que compartilhamos e pelos diálogos que continuam.

À minha irmã-amiga Tammy Dellatorre, pela amizade incondicional e pelo apoio de sempre.

Às minhas amigas-irmãs Isis Akagi e Natália Miyazaki. Por estarem sempre perto. Pelas trocas e pelo acolhimento.

À Eline, Nena, Marilene, Lene. Tantos nomes para uma pessoa só. Pelo carinho com que cuida da gente.

À minha família, sem a qual eu jamais teria conseguido chegar até aqui, mormente minha mãe Érica Watanabe e meus avós Rosa e Nobuhilo Watanabe.

À família do Leo, sobretudo minha sogra, Maria Nishimura, e meu sogro, Takeo Nishimura (*in memoriam*), que sempre me acolheram como filha.

Ao Leo, companheiro e parceiro da minha vida. Pelo apoio e incentivo em todos os momentos. Pela dedicação à nossa família. Por cobrir minhas ausências e acreditar em meu potencial. Por ser o melhor papai que o Gael poderia ter. Pelo amor.

E, por fim, ao fruto do nosso amor, Gael, que nasceu no mês em que fiz a prova para ingressar neste doutorado. Com esta pesquisa cresceu você e o nosso amor. Por alegrar e dar poesia a todos os meus dias. Por aumentar a minha sensibilidade, mudando meu jeito de encarar o mundo, de compreender o ser humano. Como é lindo vê-lo crescer, agora, com quase quatro anos, e este trabalho, finalmente, florir.

RESUMO

NISHIMURA, Sahsha Kiyoko Watanabe Dellatorre. ***Inventaire futile: experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira na escola***. 2018. 178 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

Esta pesquisa teve por objetivo suscitar reflexões sobre experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira em contexto escolar por meio da análise e da discussão de problematizações e temas apresentados no formato de um *inventaire futile*, exercício de escrita realizado, entre outros, por Roland Barthes (1975) e Jean-Pierre Jeunet (1989) e que tem por base a enumeração e as listas (Eco, 2009). Todos os temas do inventário foram desencadeados por interações vividas nas aulas da disciplina Francês, ministrada no Ensino Médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA-FEUSP) desde 2010, mas especialmente no período de 2014 a 2018, e por relatos dos(as) alunos(as) em seu *journal de bord* – uma proposta trimestral de atividade extra-classe. As pesquisas em educação (Meirieu, 2005; Freire, 2015; Masschelein & Simons, 2015), principalmente as pós-críticas (Silva, 2008; Larrosa, 2002, 2008, 2011; Corazza, 2013) e as pesquisas sobre o pós-método no ensino de línguas estrangeiras (Kumaravadivelu, 1994, 2003, 2006) constituíram a fundamentação teórica para o estudo e a análise de tais interações e permitiu-nos conhecer, por meio do confronto do que foi proposto para o ensino com o que foi relatado pelos(as) estudantes, as perspectivas de quem ensina e as de quem aprende uma língua estrangeira.

Palavras-chave: francês língua estrangeira. Ensino médio. Ensino-aprendizagem. Pós-método. *Journal de bord*. *Inventaire futile*.

ABSTRACT

NISHIMURA, Sahsha Kiyoko Watanabe Dellatorre. ***Inventaire futile: experience, authorship and intertwined languages on teaching and learning French as a foreign language at school***. 2018. 178 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

Abstract: This research had the objective of encouraging reflections on experience, authorship and intertwined languages on teaching and learning French as a foreign language in a school context through analysis and discussion of problematizations and themes presented in the format of an *Inventaire Futile*, a writing exercise performed by Roland Barthes (1975) and Jean-Pierre Jeunet (1989), among others, and which is based on enumeration and lists (Eco, 2009). Every inventory theme has emerged from interactions within French classes taught at the Secondary School of the School of Application of the School of Education at the University of São Paulo (EA-FEUSP) since 2010, but specially in the period from 2014 to 2018. It also emerged from students' accounts on their *journal de bord* – a quarterly proposal for extra-class activity. Researches on education (Meirieu, 2005; Freire, 2015; Masschelein & Simons, 2015), mainly post-criticism ones (Silva, 2008; Larrosa, 2002, 2008, 2011; Corazza, 2013), and researches on postmethod for teaching foreign languages (Kumaravadivelu, 1994, 2003, 2006) provided the theoretical foundation for us to study and analyze such interactions. It allowed us to learn the perspectives of those who teach and of those who learn a foreign language by confronting what was proposed for teaching with what was reported by the students.

Keywords: French as a foreign language Secondary school. Teaching-learning. Post-method. *Journal de bord* (log book). *Inventaire futile* (futile inventory).

RÉSUMÉ

NISHIMURA, Sahsha Kiyoko Watanabe Dellatorre. ***Inventaire futile: expérience, création et langages croisés dans l'enseignement-apprentissage du français à l'école***. 2018. 178 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

Cette recherche a eu pour objectif de susciter des réflexions sur l'expérience, la création et les langages croisés dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère en contexte scolaire par l'analyse et la discussion de problématisations et de thèmes présentés sous forme d'un "inventaire futile", exercice d'écriture réalisé, entre autres, par Roland Barthes (1975) et Jean-Pierre Jeunet (1989) et qui a comme base l'énumération et les listes (Eco, 2009). Tous les thèmes de l'inventaire ont été déclenchés par les interactions vécues dans les classes de la discipline Français, assurée aux élèves du Lycée de l'Ecole d'Application de la Faculté d'Education de l'Université de São Paulo (EA-FEUSP) depuis 2010, mais plus spécialement de 2014 à 2018, et par les commentaires des étudiant(e)s dans leur journaux de bord – une proposition d'activité extra-classe trimestrielle. Les recherches en éducation (Meirieu, 2005; Freire, 2015; Masschelein & Simons, 2015), surtout celles post-critiques (Silva, 2008; Larrosa, 2002, 2008, 2011; Corazza, 2013) et les recherches sur la post-méthode (Kumaravadivelu, 1994, 2003, 2006) dans l'enseignement des langues étrangères ont constitué la base théorique pour l'étude et l'analyse des interactions et nous a permis de connaître, par le moyen de la confrontation de ce qui a été proposé à ce qui a été rapporté par les étudiant(e)s, les perspectives de celui qui enseigne et de celui qui apprend une langue étrangère.

Mots-clés: français langue étrangère; école secondaire; enseignement-apprentissage; post-méthode; journal de bord; inventaire futile.

SUMÁRIO

Infratexto.....	18
Car je est une autre.....	20
Pastiches.....	27
Ressonâncias e rupturas.....	37
Inventariando	52
<i>J'aime...</i> a escola.....	54
<i>J'aime...</i> a experiência	66
<i>Je n'aime pas...</i> o método	81
<i>J'aime...</i> o journal	94
<i>Je n'aime pas...</i> o livro didático.....	128
<i>J'aime...</i> as memórias.....	140
<i>Encore... et encore</i>	167
Referências.....	171
Anexo	177

INFRA TEXTO¹

¹ “[E]stado de discurso que precede o texto, mas cujo caráter rudimentar, abreviado, miniaturizado, reduzido, concentrado, elementar, por vezes esboçado ou virtual, se deve à tensão de sua proferição futura, à antecipação ou ao projeto de sua atualização”. (Prólogo de Éric Marty ao livro **Como viver junto – Simulações romanescas de alguns espaços cotidianos**, de Roland Barthes, Martins Fontes: São Paulo, 2003.)

Ceci n'est pas une thèse.

Isto não é uma tese.

Isto, leitores(as), pode ser uma fotografia, um quadro, uma gravura do estado desta pesquisa neste momento. Do nosso estado. Dos nossos acontecimentos.

Quando penso nela, imagino um trem passando. O tempo. Cenas de filmes. Memórias. Registros. Leituras. Cheiros. Vozes. E penso obcecadamente no gerúndio. Porque ela não foi. Ela está sendo, e assim continuará.

Nós passamos por uma verdadeira metamorfose do projeto à qualificação, da qualificação à tese. É verdade que metamorfose faz alusão a algo com etapas e resultados definidos no tempo; talvez eu devesse dizer que passamos por uma tempestade, um tornado, um tsunami, uma avalanche, enfim, algo que nos revirou da cabeça aos pés, do cérebro ao coração, que tirou da ordem todos os livros da prateleira e toda a louça do jantar. Os livros, contudo, podem voltar ao seu lugar; a louça pode ser lavada e voltar a ser como antes. Já a borboleta, a rã, estas jamais voltarão a ser lagarta ou girino.

Este trabalho é a condição efêmera que obrigatoriamente deve ser retratada, e foi a solução que encontrei para concretizar as reflexões produzidas durante esta pesquisa. Pensei muito sobre os limites da forma, pois o texto acadêmico nem sempre parece me revelar tão honestamente os exercícios do pensamento, mas é verdade que a escrita tem a vantagem de ser capaz de fotografá-los e organizá-los. Creio então que chegou o momento de concretizar a reflexão sobre minha prática, unindo a professora à pesquisadora. Como disse Barthes (1975a, p. 25-26), “Não há nenhuma incompatibilidade entre a linguagem do professor e a do intelectual (muitas vezes elas coexistem num mesmo indivíduo); mas o escritor está só, separado: a escrita começa onde a fala se torna impossível”.

Sendo a escrita individual, ela também, limitante, sinto a necessidade de compor este trabalho de outras linguagens – desenhos, fotos, poemas, músicas – e, se eu pudesse, colocaria aqui também cheiros, texturas, vídeos, sons, para tentar elaborar uma composição mais próxima da minha parcialidade; os acontecimentos não se bastam na narrativa. Espero, contudo, que esta escrita, com a ajuda de alguns outros signos, liberte a fala impossível.

CAR JE EST UNE AUTRE

Figura 1: desenho feito por uma aluna em seu *journal de bord* para ilustrar uma música.

Pois eu é uma outra.

Inspirada da célebre frase escrita pelo poeta Arthur Rimbaud em uma carta enviada a Georges Izambard (1928, p. 989) em 13 de maio de 1871, começo por um verbo no presente a escrita de um passado para contextualizar a origem desta pesquisa e justificar o que sou, o que é e o que somos atualmente.

Minha vontade era escrever este trabalho na primeira pessoa do singular, assumindo os erros, as escolhas e as decisões individuais; na primeira pessoa do plural, aceitando e legitimando os diálogos, as transformações e as generosidades; mas também na terceira pessoa do singular e do plural, evidenciando a diferença e a alteridade no que se acredita ser uma identidade. Tal desejo se tornou, entretanto, impraticável pela própria língua. Como afirmou polemicamente Barthes (1992, p. 13) em sua famosa aula inaugural do *Collège de France*, em 1977, “a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer”.

Com exceção dos jogos de palavras possíveis nos títulos e subtítulos, sou obrigada a fazer escolhas gramaticais de pessoa, número e gênero, ou os(as) leitores(as) – e eu – poderiam ficar demasiadamente confusos(as), mas é importante esclarecer que elas não refletem com clareza minhas crenças em relação a gênero e aos sujeitos e objetos deste percurso. Assim, optei pelo emprego tradicional do masculino e do feminino e pela predominância da primeira pessoa do singular, talvez pensando mais nos erros do que nos acertos, porém consciente do respeito à pluralidade de quem lê e de quem escreve, certa de que o caminho percorrido não existe sem os(as) outros(as) e de que meu ‘eu’ está em transformação constante graças à arte dos encontros, tropeços e desencontros.

Finalmente, esta pesquisa teve início com a Iniciação Científica “Autores franceses no ensino de francês no Brasil”, a qual durou três anos (FAPESP, 2005 – 2008) e fez parte do projeto temático “Educação e memória: organização de acervos de livros didáticos”, sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Por se tratar de um projeto multidisciplinar da FE-USP, o início de minha formação acadêmica na Faculdade de Letras da mesma universidade (FFLCH-USP) foi extremamente beneficiado pelo contato com pesquisadores e pesquisadoras de diferentes áreas, como Pedagogia, História, Geografia, Física, Matemática, Ciências, entre outras.

Essa iniciação à pesquisa resultou em minha dissertação de Mestrado (2012), *Práticas de leitura nos manuais escolares de francês (1930-1960)*, em que aprofundi o estudo dos manuais escolares² de francês utilizados em escolas brasileiras. Dediquei-me à história do livro e da leitura, mais especificamente aos modos escolares de ler em Francês Língua Estrangeira (FLE)³ que figuraram em nosso ensino desde o começo do século XX, marcando a formação de nossos(as) alunos(as)-leitores(as). Parti da análise dos dados levantados na Iniciação Científica para traçar um percurso do FLE enquanto disciplina escolar brasileira nas décadas de 1930-1960, estabelecendo relações com o contexto político e com os manuais escolares publicados no período. Em seguida, fiz um estudo mais aprofundado das práticas de leitura dos textos propostos pelos manuais: normalmente os *morceaux choisis* dos considerados grandes autores de língua francesa (em sua esmagadora maioria, autores homens mesmo) vinham acompanhados de uma série de protocolos de leitura, o que, de certa forma, poderia limitar a recepção do(a) professor(a) e do(a) aluno(a)-leitor(a), além de revelar uma compreensão possível das práticas de leitura de uma determinada época.

Nessas pesquisas, pude explorar diversos materiais e documentos importantes, como os manuais escolares de francês adotados em escolas brasileiras e os programas de ensino para a disciplina. Esse contato com a história contribuiu para que eu compreendesse melhor como se configurou a disciplina escolar Língua Estrangeira (LE)⁴, levando-me a questionar, sempre, o papel do currículo de LE para a escola, bem como seus documentos norteadores e, sobretudo, o papel do(a) professor(a) enquanto autor(a) daquilo que propõe aos(as) alunos(as). Contribuiu, ainda, para que eu estudasse e compreendesse a língua francesa como uma disciplina escolar, digna, portanto, de suas próprias finalidades e produções (CHERVEL, 1990).

Tendo em vista a história dos modos escolares de ler, o que inclui os textos propostos para a leitura e as instruções e atividades propostas para trabalhá-la, bem como a atual abordagem prescrita para o ensino de Língua Estrangeira (LE) – a abordagem comunicativa e seus desdobramentos –, pode-se dizer que o ambiente escolar propicia uma maneira diferente de trabalhá-la que, frequentemente, não é tratada em suas especificidades nos documentos oficiais e nos livros didáticos. Tem-se

² Entende-se por manuais escolares os livros didáticos de francês produzidos no Brasil para o ensino de francês nas escolas (ensino primário, secundário e colegial).

³ Utilizarei FLE para me referir ao francês como “língua estrangeira” por ser o termo empregado atualmente, porém gostaria de destacar que tenho ressalvas em relação a tal nomenclatura, que acaba diferenciando a língua do nativo e a língua do estrangeiro.

⁴ O mesmo em relação ao emprego da expressão “língua estrangeira”.

um público especial que apresenta exigências e desafios específicos e diversos. Ao mesmo tempo, há inúmeras vantagens, as quais, acredito, não são exploradas em suas potencialidades, e, por isso, muitas vezes, o que se divulga é o estereótipo do fracasso escolar quando se trata de ensinar e aprender LE na escola.

Durante o processo do Mestrado, comecei a trabalhar na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (EAFEUSP), mais especificamente em agosto de 2010. Entrei no meio do ano escolar, o que provavelmente contribuiu para o que encontrei. Sentia que os(as) estudantes tinham uma certa resistência a mim, ao meu projeto, à disciplina; sentia todas essas tensões colocadas no cotidiano escolar. O ensino de uma língua estrangeira, especialmente o francês, parece encontrar com frequência resistências e tensões pelo caminho. Afinal, o pedido de apropriação daquilo que parece ser, objetivamente, do “outro”, não tem sentido. Confesso que muitas vezes eu me cansava de tentar encontrar argumentos para convencê-los(as), até porque eu mesma não escolhi estudar francês por nenhuma razão objetiva. Não me importava a quantidade de falantes da língua existentes no mundo, tampouco em quantas empresas eu poderia trabalhar. Escolhi aprendê-la simplesmente porque um dia ouvi um familiar falando os números e me apaixonei pelo som. Simples e errante assim. Não obstante, justificar a existência de uma disciplina escolar carece de argumentos muito mais sólidos e objetivos. Estes poderiam ser encontrados em documentos oficiais ou em pesquisas da área, mas nem sempre eram palpáveis ou faziam sentido à realidade dos(as) alunos(as). Eu me encontrava, assim, em uma situação paradoxal e vivia várias tensões – algumas das quais falei a respeito em “Inventariando”.

Ao mesmo tempo, obtive a chance e o desafio de estar em um lugar que me dava – e dá – a tão almejada e tão temida liberdade, potencializadora deste trabalho e à qual voltarei igualmente em “Inventariando”, com a oportunidade de selecionar e elencar conteúdos, elaborar materiais, criar projetos, engajar-me politicamente. Tudo o que pode ser muito interessante e por vezes muito perigoso, eu sei; mesmo que meu trabalho nunca tenha sido totalmente solitário, já que sempre usufruí do privilégio dos diálogos e das trocas com estudantes, estagiários(as), professores(as) e com a comunidade escolar e universitária em geral, como já ressaltado anteriormente.

Ainda sobre a liberdade, gostaria de destacar que ela me proporcionou o que mais me fascina na profissão docente, mas que, infelizmente, muitas vezes é

desconsiderado, sobretudo pelas autoridades da área da educação: a pulsação da criação, da criatividade, da inventividade.

Sempre me interessei pelas artes – da literatura ao desenho, passando por cinema, arquitetura, música, enfim, pelas expressões artísticas em geral. Desde pequena desenhei, tanto que, ao prestar vestibular, minhas dúvidas pairavam entre Letras e Artes Plásticas. Escolhi Letras por várias razões que não listarei aqui, todavia destaco uma delas, a que serviria para qualquer um destes cursos: assim como todo ser humano, eu tinha a necessidade de criar, por isso reconheci que a docência seria a área perfeita para mim, pois enquanto professora eu poderia inventar aulas e materiais, sonhar com o futuro dos(as) estudantes e ajudar a mudar o mundo pela educação. Eu tinha a esperança dos dezessete anos e confesso que, apesar dos destruidores de sonhos que encontro frequentemente, ela continua.

Fiz questão de pontuar as razões pelas quais escolhi a docência porque arte e criação sempre guiaram meu trabalho enquanto professora de línguas. Penso que todo(a) professor(a) tem um quê de artista, e toda aula acaba sendo um evento, um acontecimento, como o que ocorre quando uma peça de teatro é encenada diante de mim. Trouxe isso à tona inspirada pelo trabalho de minha amiga e colega de Escola de Aplicação Kelly Sabino, artista, professora de Artes, pesquisadora – e provocadora sobre minha prática em nossos diálogos – que em sua dissertação de Mestrado (2015) bem lembrou ter escolhido a docência “com a condição de não esquecer a criação”.

Devo admitir que programas prontos e livros didáticos me ajudaram muito no início de minha carreira docente, fosse para segui-los ou negá-los, mas não escolhi ser professora para estar condenada a dar aulas programadas e ditadas pelas unidades de livros didáticos ou de apostilas! Uma tal prática desconsideraria a necessidade que me move: a da criação, a da inventividade. É por isso, inclusive, que deixei de trabalhar em cursos de idiomas para trabalhar em escola. Nos cursos de idiomas em que trabalhei, mesmo que houvesse bastante abertura e diálogo entre professores(as) e coordenadores(as), deveria ser seguido o livro didático (com maior ou menor rigor, mas deveria ser seguido), o que conferia pouco espaço para a criação do(da) professor(a) e dos(as) alunos(as). Em alguns casos, nem mesmo as provas eram elaboradas por nós, e, principalmente, os encontros, os espaços, os vínculos e os afetos eram muito diferentes dos da escola.

Unindo a liberdade recebida à criação necessária e buscando alternativas para essas inquietações, porém longe de querer prescrever a incoerência de uma verdade absoluta ou de um caminho único a ser seguido, teve origem, então, esta pesquisa.

PASTICHES

Figura 2: anotações do meu caderno.

The Road Not Taken⁵

*Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;*

*Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,*

*And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.*

*I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.*

(Robert Frost)

As coisas que não existem são mais bonitas.

Felisdônio

(Manoel de Barros)

Não pretendo propor, aqui, um trabalho linear, totalmente baseado em uma metodologia específica de pesquisa acadêmica. Tampouco quero propor o *n'importe quoi* (qualquer coisa), *i.e.*, não querer o rigor do método não significa não me preocupar com a legitimidade deste estudo. No entanto, não quero ser incoerente com as transformações vividas neste caminho. Este parágrafo repleto de negativas se deve certamente ao fato de que desde o início a afirmação histórica de Aníbal Machado,

⁵ Tradução de Bê Sant'Anna: Rota Não Escolhida/Rotas bifurcavam na amarela mata,/E pobre, ai!, não pude com ambas/E ser um andarilho, tempo desata/E olhei o chão, sim, mais não falta/Vi onde dobravam as rasteiras ramas;/Pois tomei a outra, justificado,/Tendo talvez o melhor apelo,/Era verde e querida a do lado;/Apesar dos que tinham passado/e tornado gastas, desmazelo,/E na manhã as duas iguais/folhas não pisadas por ninguém./Ah, guardei e espero um pouco mais!/já sei qual rumo essa trilha faz,/e duvidei que um dia a volta vem./E eu vou contando à luz exata/lugar, ou tempo, nossa sentença:/Rotas bifurcavam ali na mata —/e minha escolha, não sensata,/ela que fez toda a diferença. In: UFSC QORPUS. <http://qorpus.paginas.ufsc.br/como-e/edicao-n-19/traducao-comentada-do-poema-the-road-not-taken-1920-de-robert-frost-be-santanna/>. Acesso em 22 de maio de 2018.

proferida na Semana de Arte Moderna de 1922, não saía dos meus pensamentos: eu não sabia definir o que queria, mas sabia discernir o que não queria.

Para pensar este trabalho descobri diferentes métodos e linhas metodológicas da pesquisa em educação com a esperança de encontrar alguma que atendesse, de fato, minhas expectativas, ansiedades e incoerências. Como toda romântica, saí em busca do par ideal. Paralelamente, tive a oportunidade de estudar áreas que nem sempre se aproximam na pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como Arte e Filosofia.

Flertei com a Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007), sobretudo com a Pesquisa-Ação Existencial, Integral, Pessoal e Comunitária. Ela me obrigou a me implicar e a implicar os(as) outros(as) por meio de seu olhar e sua ação singular no mundo. Ensinou-me que minha própria vida social e afetiva está presente na minha pesquisa e que imprevistos não apenas acontecem, como também estão no coração dessa prática. Permitiu-me pensar em múltiplas técnicas de implicação, dentre as quais diários, questionários e registros audiovisuais. Com a Pesquisa-Ação refleti sobre escuta sensível e emancipação, e dela conservei uma das lições mais importantes: que eu deveria trabalhar “com” os outros, não “sobre” os outros. Mas... Ela possui suas próprias técnicas, e embora muitas delas me agradem, constituem um método específico. Eu não queria namorar um método, então não demos um passo adiante na nossa relação.

Enriquecida pós-flerte, como amante da língua francesa, namorei por um bom tempo a Bricolagem (KINCHELOE; KATHLEEN, 2007). Tanto tempo, um relacionamento tão intenso, que ainda me sinto uma *bricoleuse* e confeccionadora de colchas. Ela legitimou a análise enquanto processo e ampliou o que eu considerava métodos de pesquisa. Respeitou o relacionamento entre minhas formas de ver e o lugar social da minha história pessoal. Evitou diretrizes e roteiros preexistentes em nosso relacionamento. Entendeu a complexidade, a volatilidade, a imprevisibilidade e a complicação da minha interação com esta pesquisa. Respeitou minha condição ativa e subversiva. Sonhamos juntas, permitiu-me inventar coisas que não existiam. Lutamos juntas para conectar o ato de pesquisa à emoção e ao coração da experiência humana que vivi. Mas... Apesar de sua personalidade sonhadora e rebelde, não deixa de ser uma metodologia de pesquisa... E eu não queria namorar uma metodologia...

Empoderada pós-namoro, conheci a Autoetnografia (ELLIS *et al.*, 2011), um enfoque de investigação e escrita que busca descrever e analisar sistematicamente

(grafia) a experiência pessoal (auto) com a finalidade de compreender a experiência cultural (etno). Ela desafia as formas canônicas de fazer investigação; é, ao mesmo tempo, processo e produto. Tão descolonizada, tão descolonizadora! De todos os meus amores, foi com quem quase me casei... E me influencia muito, pois continuamos a nos relacionar profunda e intimamente. Apesar disso, na difícil busca pelo par ideal, percebi que talvez não quisesse me casar. Não queria me casar no sentido de quem entende o casamento como papel, como algo que governa uma relação, com estatuto de Lei. Talvez um casamento de papel passado limitasse minha autonomia, mesmo que meu parceiro fosse tão pós-moderno quanto a Autoetnografia, permitindo-me flertar com quem eu quisesse. É que ela é tão assumidamente “auto”, não é o caso. Esta pesquisa também o é, é verdade, mas é composta por tantos outros, que não me parece ser justo nos rotular dessa forma. A complexidade do que se vive e do que se vê pode se articular de muitos modos; não há apenas um jeito de falar do que é complexo. Além disso, a presença incontável do íntimo faz com que a pesquisa esteja sempre em construção com o próprio modo de fazer pesquisa.

Esse meu incômodo com o método, que muitas vezes parecia não representar o que estava em meu pensamento, ou até mesmo me fazia dele desconfiar, principalmente nas áreas ditas humanas, encontrou acolhimento nas palavras de Barthes, quem faz uma crítica da fixação ao Método:

Certas pessoas falam do método com gula, com exigência; no trabalho, o que elas desejam é o método; ele nunca lhes parece suficientemente rigoroso, suficientemente formal. O método torna-se uma Lei; mas como essa Lei está privada de todo o efeito que lhe seja heterogêneo (ninguém pode dizer o que é, em “ciências humanas”, um “resultado”), é infinitamente desiludida; colocando-se como uma pura meta-linguagem, participa na vaidade de toda a meta-linguagem. Do mesmo modo é constante que um trabalho que proclama sem cessar a sua vontade de método seja finalmente estéril: tudo se passou no método, não resta mais nada à escrita; o investigador repete que o seu texto será metodológico, mas esse texto nunca vem: nada mais certo, para matar uma investigação e fazê-la juntar-se às grandes quebras dos trabalhos abandonados, nada mais certo que o Método. (BARTHES, 1975a, p. 40-41)

Barthes discorre sobre o “perigo do Método”, dizendo ser necessário, em certo momento, voltar-se contra ele ou, pelo menos, “tratá-lo sem privilégio fundador [...], como uma vista, em suma, um espetáculo, inserido no texto: o texto que é afinal de contas o único resultado ‘verdadeiro’ de toda a investigação” (*Ibid.* p.41). Estas palavras, de certa forma, libertaram-me um pouco do formato tão conhecido das pesquisas acadêmicas e me fizeram refletir sobre a importância de uma proposta diversa de formato para este texto como um dos modos de revelar todo o percurso

desta pesquisa, ou seja, levaram-me a refletir sobre como a escrita deste trabalho também pode ser reveladora e coerente com o que se quer mostrar.

Escrever é poder de transformação, como bem colocaram Larrosa e Kohan no texto de apresentação de sua coleção “Educação: Experiência e Sentido”, e este é também um de meus objetivos enquanto ser humano, professora e pesquisadora:

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA; KOHAN, 2014, p. 5)

Nesse sentido, partir da análise de uma lista de problematizações e temas suscitados pela interpretação que faço dos modos de perceber dos(as) alunos(as) fez com que eu quisesse propor pensar esta tese em forma de um inventário, palavra esta cujo significado pode ser, segundo o dicionário Houaiss (2001), o “levantamento minucioso dos elementos de um todo; rol, lista, relação; qualquer descrição detalhada de algo”, cuja etimologia latina remete ao radical de *inventum*, curiosamente o mesmo de inventar, que significa achar, descobrir.

O inventário está presente na origem mesma da escrita, já que a necessidade de fazer listas foi um dos fatores que impulsionou sua invenção. Ele pode ser, inicialmente, algo extremamente burocrático, caso da descrição do patrimônio de uma pessoa falecida para que se possa proceder à partilha de bens. O próprio ato de fazer listas é comum ao cotidiano de várias pessoas. Eu, inclusive, sou declaradamente uma amante das listagens. Desde a adolescência carrego esse hábito, característica marcante de minha personalidade, sendo até reconhecida pelos mais íntimos como alguém que tem a necessidade de fazer relações para tudo. Quando descobri os livros de João Guimarães Rosa, ainda adolescente, iniciei com alegria meus róis: o de palavras preferidas pelo som e também o de palavras que me incomodavam. Até hoje faço lista de objetivos para o ano, lista de tarefas para a semana, lista de sonhos para a vida e, admito, algo me falta e me desorganiza quando não as faço.

Marie-Claude Penloup, ao abordar o que chama de “lista não-utilitária” como prática de escrita extraescolar em francês língua materna, reconhece o hábito de fazer listas como uma prática entre os(as) adolescentes, principalmente entre as garotas. Ela destaca que “tudo parece ser matéria de listas para aqueles que as praticam: nomes

próprios, claro, mas também títulos de livros, de discos, etc.”⁶ (PENLOUP, 1997, p.138, tradução nossa). A autora nomeou o que eu sinto, mas não sabia nomear. Segundo a autora, escrever uma lista é instaurar a sua ordem no mundo e instaurar a sua ordem na língua (Ibid.,p. 139) .

Se fazer listas é também “instaurar a sua ordem na língua”, o inventário pode ser, *pourquoi pas* (por que não?), uma forma literária: configuração em que a lista e a invenção se unem em uma intenção poética, como vemos em Georges Perec, Jacques Prévert, Roland Barthes, Manoel de Barros, Raymond Queneau, Guillaume Apollinaire, entre outros.

Como fonte de inspiração literária para este trabalho, preciso citar o “*J’aime, je n’aime pas*” (“Gosto, não gosto”), de Roland Barthes, texto cujo formato é popularmente conhecido em língua francesa como *inventaire futile* (inventário fútil) e tem lugar sagrado em aulas de francês (inclusive nas minhas), normalmente como consequência do trabalho com o filme *Le fabuleux destin d’Amélie Poulain* (2001), de Jean-Pierre Jeunet, e com o curta-metragem *Foutaises* (1989), do mesmo diretor, pois ambos utilizam o *inventaire futile* em sua estrutura narrativa. Duchesne e Leguay (1999) assim o definem:

Inventaires futiles : Établir des espèces d’inventaires individuels à partir de choses inhabituelles, apparemment futiles ; rencontrer des situations de langage inédites, appréhender des contenus nouveaux, dire le laissé-pour-compte de nos langages : l’accessoire, l’insignifiant, le frivole... (le prosaïque, le tabou...)⁷

É importante destacar que o livro *Roland Barthes par Roland Barthes* (1975b), no qual se encontra o inventário fútil do autor, apresenta diversos elementos de autobiografia e confissões, embora não seja nenhum dos dois, porquanto seja anunciado em seu início que tudo deve ser considerado como se tivesse sido dito por um personagem de romance. A referida obra é composta por fragmentos de textos intitulados, sendo um deles o “*J’aime, je n’aime pas*”, e também por fotografias do acervo pessoal de Barthes, ilustrações, trechos manuscritos e até mesmo partitura musical, cartaz, anotações particulares e documentos.

⁶ *Tout semble être matière à listes pour ceux qui les pratiquent : les noms propres, bien sûr, mais aussi les titres de livres, de disques, etc.*

⁷ Tradução nossa – “Inventários fúteis: estabelecer espécies de inventários individuais a partir de coisas inabituais, aparentemente fúteis; encontrar situações de linguagem inéditas, apreender conteúdos novos, dizer o ignorado das nossas linguagens: o acessório, o insignificante, o frívolo... (o prosaico, o tabu...)”.

Não posso deixar de citar Manoel de Barros e seu *Livro das Ignorâncias* (1994), em que o autor apresenta a ignorância como fonte de inspiração e conhecimento, mostrando que desaprender para procurar dentro de si a disposição e a disponibilidade necessárias para observar e apreender novamente o mundo pode ser um percurso rumo ao conhecimento, visto que desconhecer para conhecer é igualmente um exercício feito na construção desta pesquisa. Além disso, as três partes desse livro parecem ser escritas em forma de lista, sobretudo a primeira, intitulada “Uma didática da invenção”.

Há, ainda, Paulo Freire, que em *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa* (2015) retoma, como bem destaca Edna Oliveira em prefácio à obra, de forma “leve, criativa, provocativa, corajosa e esperançosa [...] conteúdos obrigatórios à organização programática e ao desenvolvimento da formação docente” (idem, p. 11). Para isso, o professor desenvolve suas reflexões a partir de uma lista de exigências do ‘ensinar’, problematizando a dimensão estética da prática docente e trazendo à tona questões relevantes, dentre as quais a ética, o desejo, a alegria, o rigor e a seriedade. Neste caso, também, não só o modo de organizar as ideias me inspira, mas, principalmente, o que o autor coloca como saberes necessários à prática educativa, os quais, infelizmente, muitas vezes são ignorados em pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. É preciso dizer que este trabalho também é fruto das reflexões que me acompanham desde que descobri Paulo Freire, tanto em seu teor como em sua linguagem.

Philippe Meirieu, em *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula – o fazer e o compreender* (2005), faz uma lista de tensões do ofício do professor, sendo uma delas “Como especialista em saberes a ensinar e como técnico em pedagogia, o professor enriquece permanentemente seu potencial de ação pela estreita interação entre esses dois domínios” (MEIRIEU, 2005, p. 146). Como desdobramento dessa tensão, Meirieu atenta para o fato de que o professor não pode dispensar a reflexão pedagógica e sugere que ela seja feita à moda dos grandes autores, como Makarenko ou Freire, ou seja:

Articulando, bem ou mal, um desafio que se assume, algumas ferramentas teóricas que se obtêm aqui e ali, a descoberta de tensões fundamentais que devem ser enfrentadas e a invenção de dispositivos suscetíveis de superar, pela *práxis*, as contradições da teoria. (*Ibid.*, p. 149, grifos do autor)

O interessante é que o autor propõe essas etapas e, em seguida, lembra que: “tudo isso não funciona de maneira linear e infalivelmente: o pedagogo tateia. Sua ‘doutrina’ [...] sempre se constrói de maneira progressiva, com rupturas, evoluções, retrocessos, superações” (*Ibid.*, p. 150).

Finalmente, Umberto Eco, convidado pelo Museu do Louvre a escolher um assunto para uma série de eventos culturais, conta, na introdução ao seu livro *A vertigem das listas* (2010, p. 7), que não hesitou em propor o tema da lista (podendo esta ser elenco, catálogo, enumeração), presente em sua ficção e também em obras de artistas e escritores que sempre admirou. É um livro de “dar vertigem” (*idem*), como o próprio título diz, que articula texto, comentário e imagem sobre o infinito e a possibilidade inesgotável de elencar e multiplicar os elementos da cultura humana. Como bem descreve Klein,

Ao longo de todo o livro, o elemento que mais se destaca, tanto nos textos quanto nas imagens, é a dialética que se estabelece entre o esforço de enumeração e a impossibilidade de abarcar todos os elementos. Ou seja, textos e imagens estão unidos na tarefa de dar conta de uma enumeração que se anuncia infinita, e que por isso mesmo precisa ser feita. Mais do que apreender a totalidade, a seleção de obras artísticas feita por Umberto Eco procura indicar que, quando se trata de uma lista, catálogo ou inventário, há sempre um resto, um excedente, que permanece sempre alhures. (KLEIN, 2011, p. 156)

Assim sinto este trabalho: originário de uma lista infinita, cheio de restos e excedentes.

Proponho, então, apresentar meu inventário de problematizações e temas a fim de auxiliar na compreensão dos possíveis significados de ensinar FLE na escola. O inventário e as discussões empreendidas surgiram do confronto daquilo que ensino/proponho com o que dizem os(as) estudantes, fazendo emergir, assim, a perspectiva de quem ensina e a de quem aprende. Tais problematizações foram suscitadas pelas interações vividas em nossas aulas durante a elaboração deste Doutorado (2014 – 2018) e serão ilustradas por relatos registrados nos *Journaux de Bord* dos(as) estudantes de FLE do Ensino Médio da EAFEUSP, uma proposta trimestral de atividade extraclasse e sobre a qual tratarei mais detalhadamente em “*J’aime: o journal*”.

Meu inventário de problematizações suscitadas pela interpretação que faço dos modos de perceber dos(as) alunos(as), pode ser considerado um inventário de questões

concernentes aos movimentos de nossa sala de aula, às nossas “subversões”⁸, aos “versos” – denominados movimentos individuais – que podem, de certa forma, ecoar no “poema” da educação, referente ao movimento político-pedagógico, tão abstrato e tão concreto, composto desses versos⁹.

Pretendo, assim, por meio da análise e da discussão dos aspectos disparados pelo inventário, suscitar reflexões sobre experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de LE em contexto escolar, lembrando que este inventário poderia ser composto por infinitas escolhas, na medida em que acredito não ser possível haver limites para inventariar em educação.

Se fazer listas é, como definido poeticamente por Penloup (1995, *apud* PENLOUP, 1997, p. 139, tradução nossa), “colocar em ordem o que o coração possui em desordem”¹⁰, não poderia deixar de fazer referência mais uma vez a Roland Barthes, agora ao seu livro *Fragmentos de um discurso amoroso* (1981), onde identifica os diversos clichês pelos quais os amantes se expressam, tomando exemplos de clássicos da literatura e da filosofia e mostrando que o foco do amor não é aquele que é amado, mas quem ama. Nesse livro, o autor, ao falar do “Amor inexprimível”, define o vocábulo “escrever” (BARTHES, 1981p. 91):

ESCREVER. Enganos profundos, debates e impasses que provocam o desejo de “exprimir” o sentimento amoroso numa criação (notadamente de escritura).

Se falo de amor agora é porque tomei a coragem de assumi-lo. É porque desde o projeto pensei na palavra amor. E quando li os fragmentos de Barthes, identifiquei-me muitas vezes com o seu texto. Espero que não tão egoísta e tão odiosa como podem ser o amor e o ser que ama, mas imperfeito que são, assim como somos eu, você, nós, esta pesquisa.

⁹ Trata-se de uma metáfora elaborada pelo filósofo brasileiro Silvio Gallo no vídeo “Deleuze e a educação” (<https://www.youtube.com/watch?v=9v6HrC17rVo>) . Inspirado no conceito deleuze-guattariano de literatura menor, propõe um deslocamento para a esfera educacional, considerando a reelaboração da atividade docente em sua prática diária e a própria instituição escolar como uma atividade iminentemente política. Nesse sentido, investir na educação menor seria uma subversão, seria fazer um verso dentro desse poema que é a educação maior.

¹⁰ *Écrire c'est remettre en ordre ce que le cœur possède en désordre.*

RESSONÂNCIAS

E

RUPTURAS

Figura 3: parede da varanda da sala de aula de Francês da EAFEUSP.

Ressonâncias

Consideração do poema

Não rimarei a palavra sono
com a incorrespondente palavra outono.
Rimarei com a palavra carne
ou qualquer outra, que todas me convêm.
As palavras não nascem amarradas,
elas saltam, se beijam, se dissolvem,
no céu livre por vezes um desenho,
são puras, largas, autênticas,
indezassáveis.

Uma pedra no meio do caminho
ou apenas um rastro, não importa.
Estes poetas são meus. De todo o orgulho,
de toda a precisão se incorporaram
ao fatal meu lado esquerdo. Furto a
Vinícius
sua mais límpida elegia. Bebo em Murilo.
Que Neruda me dê sua gravata
chamejante. Me perco em Apollinaire.
Adeus, Maiakovski.
São todos meus irmãos, não são jornais
nem deslizar de lancha entre camélias:
é toda a minha vida que joguei.

Estes poemas são meus. É minha terra
e é ainda mais do que ela. É qualquer
homem
ao meio-dia em qualquer praça. É a
lanterna
em qualquer estalagem, se ainda as há.

— Há mortos? há mercados? há doenças?
É tudo meu. Ser explosivo, sem fronteiras,
por que falsa mesquinhez me rasgaria?
Que se depositem os beijos na face branca,
nas principiantes rugas.
O beijo ainda é um sinal, perdido embora,
da ausência de comércio,
boiando em tempos sujos.

Poeta do finito e da matéria,
cantor sem piedade, sim, sem frágeis
lágrimas,
boca tão seca, mas ardor tão casto.
Dar tudo pela presença dos longínquos,
sentir que há ecos, poucos, mas cristal,
não rocha apenas, peixes circulando
sob o navio que leva esta mensagem,
e aves de bico longo conferindo
sua derrota, e dois ou três faróis,
últimos! esperança do mar negro.
Essa viagem é mortal, e começá-la.
Saber que há tudo. E mover-se em meio
a milhões e milhões de formas raras,
secretas, duras. Eis aí meu canto.

Ele é tão baixo que sequer o escuta
ouvido rente ao chão. Mas é tão alto
que as pedras o absorvem. Está na mesa
aberta em livros, cartas e remédios.
Na parede infiltrou-se. O bonde, a rua,
o uniforme de colégio se transformam,
são ondas de carinho te envolvendo.

Como fugir ao mínimo objeto
ou recusar-se ao grande? Os temas passam,
eu sei que passarão, mas tu resistes,
e cresces como fogo, como casa,
como orvalho entre dedos,
na grama, que repousam.

Já agora te sigo a toda parte,
e te desejo e te perco, estou completo,
me destino, me faço tão sublime,
tão natural e cheio de segredos,
tão firme, tão fiel... Tal uma lâmina,
o povo, meu poema, te atravessa.

(Carlos Drummond de Andrade)

**Um barquinho de papel qualquer um faz.
Mas subir nele e zarpar, aí já é outra coisa.**

(Jorge Luján)

Um dos grandes ganhos pessoais do processo por que passei ao me colocar nesta pesquisa diz respeito à legitimação das minhas perguntas, desconfiças e do meu lugar enquanto professora-pesquisadora.

Sempre me incomodou a divisão muitas vezes aceita, direta e indiretamente divulgada e pouco contestada abertamente, entre professores(as) e pesquisadores(as), como se um(a) não estivesse no(a) outro(a) e, pior ainda, como se um(a) fosse melhor do que o(a) outro(a). Isso é tão recorrente, que é comum, na academia, usar o termo “docente” para diferenciar o(a) professor(a) universitário(a) do(a) professor(a) da escola básica, assim como esses(as) docentes não raro são reconhecidos(as), na prática, mais por suas publicações do que por suas contribuições em sala de aula. Não creio que um(a) seja melhor do que o(a) outro(a), nem o(a) professor(a), nem o(a) pesquisador(a), mas penso que esse hábito dicotômico da academia nos limita e nos empobrece.

Iniciei este trabalho com muitos questionamentos, e sentia-me amarrada a conceitos, pré-conceitos, a modos de ser, de agir, de escrever. Parecia que eu tinha de escolher um lado, mas eu mesma, em mim, tenho tantas facetas; sou várias. Passei pela crise de me sentir incoerente e de buscar a coerência a todo custo... E passei a me perguntar se seria mesmo válido fazer qualquer coisa para deixar meu discurso coerente. Se valeria, inclusive, manipular minha realidade. Porque era isso que eu parecia fazer até então: alterar a ordem dos fatores, pensar em como eu poderia usar a redação para que os estudos parecessem coerentes com pesquisas que muitas vezes requerem um(a) observador(a) imparcial, objetivo(a) e seguro(a) dos fatos. Como expor a sinceridade de uma pesquisa e, ainda sim, torná-la válida? Procurava, por exemplo, entender como eu poderia deixar transparecer toda a amorosidade que envolve as práticas educativas e, ao mesmo tempo, continuar sendo ética e valorizando também o rigor científico.

A libertação está se dando (sim, no presente, porque não foi concluída), então, em camadas. Como toda atitude libertária, a princípio comecei sendo radical, quase anarquista, e apaixonada. Comecei pela negação da forma, pela alteração do formato da tese, pela aclamação da minha liberdade – e que ninguém tentasse me segurar! –. No entanto, ser radical também tem um lado e acaba atendendo à dicotomia que eu

tanto criticava. Tem um quê de cegueira e surdez que limita e empobrece. Tem a inconsequência das paixões. E eu, eu estava praticamente chegando ao NADA. Não conseguia acreditar na existência de uma coerência, e fazer o exercício da escrita estava se tornando algo impossível; sem legitimar partidas e chegadas, hierarquias de teorias, antropofagias, enfim, até o nada era questionável, cheguei praticamente à negação de mim mesma e do meu trabalho. Admito, contudo, que foi também um movimento necessário: a ruptura é necessária. Percebo, hoje, que era apenas mais uma importante etapa dessa libertação sem fim. Sem fim, pois não existe também uma condição ideal a se chegar, penso que o que importa é o movimento contínuo.

Em um segundo momento, após ter vivido em mim essa ruptura, pude me abrir para ouvir, dialogar, trocar, ser questionada. Ao ser desestabilizada pelo nada, os grandes encontros hegelianos da vida – proporcionados por todos que me rodeiam – me permitiram movimentos dialéticos de exercício de pensamento, e alguns deles me levaram a leituras que contribuíram para esse processo e que, certamente, ressoarão neste trabalho que é, por si só, um terceiro momento: o da escrita. Como destaca Sandra Mara Corazza (2013, p. 18) em seu livro *O que se transcria em educação?*,

[...] para que as escolhas que fazemos dos conceitos, textos, livros, obras dos outros passem para nós, é necessário defini-los como escritos por nós; e, ao mesmo tempo, torná-los outros, deformando-os por amor, desde que por eles fomos seduzidos. O que buscamos nos conceitos que desejamos é que alguma coisa ocorra: uma nova aventura, uma nova conjunção amorosa; e, por isso, a relação que estabelecemos com determinados conceitos do autor amado é a de que eles fiquem lá, como signos de nós próprios, inspirando-nos a passar do Prazer de Ler ao Desejo de Escrever (Scripturire = Querer-Escrever).

A necessidade desse momento da escrita pôde ser, efetivamente, sentida por mim. Para me libertar daquela fase anarquista – porque a anarquia também pode aprisionar – alimentei-me. Descobri. Apaixonei-me. Redescobri. Li. Reli. Conversei, troquei, dialoguei, questionei. Recusei. Recomecei uma relação com a teoria que passou a me afetar mais diretamente e, então sim, me dar o desejo de escrever.

Após falar do amor ao apresentar como pensei o formato desta “não-tese” – “não-tese” no sentido do que é a compreensão formal de uma tese, gênero acadêmico convencional que busca neutralidade e carece de objetividade para a comprovação de uma ideia, gênero acadêmico que não se submete a nenhum tipo de subversão. Contudo, se entendermos tese como uma ideia que se defende, sim, isto que se dá a ler é sim uma tese – , gostaria de falar de ressonâncias e rupturas para tratar de questões teóricas que norteiam as reflexões aqui pintadas, fotografadas, escritas. Afinal, quando

se fala de amor, há também de se pensar no que fica em nós, como as ressonâncias, e naquilo que não queremos mais, as rupturas.

Começarei por “O Adeus às Metanarrativas Educacionais”, de Tomaz Tadeu da Silva (2008), que concretiza em palavras o irreversível abandono das metanarrativas no campo educacional e nos leva à conclusão de que “é possível viver sem elas. E talvez melhor.” (*Ibid.*, p. 257). Ao situar a “virada linguística”, o “pós-estruturalismo” e o “pós-modernismo”, Silva situa o campo educacional como “um campo privilegiado de confrontação para o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista” (*Ibid.*, p. 248). Afinal, “onde mais as metanarrativas são tão presentes e tão necessárias?” (*Id.*). Assim, elenca várias das contestações pós-estruturalistas, como as oposições convencionais entre ciência e ideologia, saber e ignorância, e também as noções de verdade e poder, além da descentralização da consciência e do sujeito, mostrando que a concepção pós-estruturalista, inspirada sobretudo em Foucault,

[...] ao colocar em dúvida a suposição dessa consciência e desse sujeito soberano, ao desenvolvimento (ou à repressão) do qual a educação estaria voltada, priva-lhe, evidentemente, da própria razão de sua existência e missão. Que se coloca em seu lugar? Talvez não seja o caso de tentar colocar alguma coisa em seu lugar – operação que correria o risco de remontar precisamente aquilo que o pós-estruturalismo se pôs a desmontar –, mas de enfatizar precisamente o caráter transgressivo e subversivo de uma tal perspectiva. Uma perspectiva que reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e provisoriedade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos, começa por questionar e interrogar esses discursos, desestabilizando-os em sua inclinação e fixá-los numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória. A posição pós-estruturalista, naquilo que se refere à chamada “virada linguística”, subverte todas as nossas mais queridas noções sobre educação, incluindo aquelas que tínhamos como mais críticas e transgressivas. Nisso reside a sua força. Querermos mais significará provavelmente voltar a operar precisamente no registro do qual se quer sair. (*Ibid.*, p. 249-250)

Nesse sentido, Silva lembra que nem mesmo as pedagogias críticas escapam à tradição das metanarrativas, já que

a própria noção de conscientização, tão cara a algumas de suas importantes correntes, está vinculada à suposição da existência de uma consciência unitária e auto-centrada, embora momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser despertada, desreprimida, desalienada, liberada, desmistificada. (*Ibid.*, p. 249)

Aí está uma descoberta curiosa: a percepção da ideia de que poder transformar o sujeito em um sujeito consciente é também um binarismo e revela uma relação de poder, pois pressupõe a existência de uma essência a ser reprimida ou liberada. Pressupõe também que existe alguém melhor em quem devemos nos tornar, ou seja,

pressupõe que existe o melhor. E o que seria o melhor? Apesar disso, não posso deixar de assumir o quanto as produções do grande educador Paulo Freire, fundamentais para o momento histórico em que foram divulgadas e atemporais em sua importância, ressoam em minha consciência, nesta pesquisa e, espero, em muitas reflexões que levam à minha prática. Não posso deixar de assumir o meu papel na luta de classes e na educação enquanto educadora, educanda e ser humano, mesmo que compreenda os questionamentos dos estudos pós-críticos. Embora não acredite na existência de uma verdade absoluta, entendo que devemos estar eticamente implicados no movimento de busca de verdades e de justiça.

Entretanto, enquanto professora-pesquisadora, acredito que as teorias pós-destacadas pelo autor me confirmam “um papel bem mais modesto, muito menos universal e muito mais local, que se expressa na noção de ‘intelectual específica’ de Foucault”. Nessa perspectiva, assumo “um papel muito mais simétrico em relação às outras participantes das lutas sociais” no sentido de que meu saber, minha visão e meu discurso “devem tanto aos interesses de poder quanto os de qualquer outra participante” (*Ibid.*, p. 251).

Tomaz Tadeu da Silva termina seu adeus com um “E agora?” que me conforta e abala o coração. Ele ressalta que “a auto-reflexividade não significa niilismo ou cinismo, nem falta de compromisso e responsabilidade”. O que há é “um aumento de responsabilidade, na medida em que nossas posições deixam de ter um ponto fixo e estável e ficam constantemente submetidas à crítica e à dúvida” (*Ibid.*, p. 257). Confortada e abalada, suas palavras foram capazes de me situar: não sou obrigada a dar conta de tudo, a dar receitas para as situações de sala de aula. Enquanto ser pós-moderno, pós-estruturalista, posso me assumir como “vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo” (*Ibid.*, p. 258).

O fato de a área educacional passar por uma grande teorização, sobretudo no que concerne aos estudos e à valorização das teorias pós-críticas, pós-modernistas, pós-estruturalistas, formadas pelos estudos culturais, ecológicos, gays, queers, feministas, étnicos, pós-colonialistas, entre outros, fornece-nos “diversas ferramentas conceituais e operatórias, novas linguagens e matérias-primas” e nos permite trabalhar “uma diferenciada problematização do mundo contemporâneo; que se tornava, também ele, diferenciado” (CORAZZA, 2013, p.95-96).

Dessa forma, esse eu pós-moderno, insatisfeito com tudo o que já havia sido dito, feito, sentido, pensado, praticado, deve enfrentar seu pior inimigo. Como bem aponta Corazza (*Ibid.*, p. 96-97), os educadores

[...] têm, antes de tudo, de enfrentar o pior inimigo: o seu inimigo íntimo. Inimigo que é formado pela resistente e encravada tradição da pedagogia moderna, expressa nas “receitas” de ajuda e nos “manuais” de auto-ajuda. São regras e normas, compostas pelos ensinamentos acumulados, no campo educacional, sobre, por exemplo, “como dar uma aula” (Corazza, 2016); qual a melhor forma de organizar e desenvolver um currículo; quais os mais eficazes métodos e técnicas de bem ensinar; qual é a didática certa do ensino de...; e tantos outros conselhos, orientações e imperativos sobre conteúdo, metodologia, planejamento, aluno, identidade docente, etc.

Não podendo mais aceitar nem ensinar “essas antigas e ultrapassadas ficções” (*Ibid.*, p. 97), sem lhes tirar, contudo, seus merecidos valores, iniciar as ressonâncias pelo adeus é bem simbólico e abre as cortinas para falarmos de identidade e diferença.

Provocada por ideias lançadas por Deleuze em sua filosofia da diferença (1988), ideias essas abordadas também por Corazza (2013) em suas publicações sobre o que se transcria em educação, não posso mais falar em identidade, concebendo que exista um modelo de professor e um modelo de aluno, reunindo a multiplicidade sob um conceito que necessariamente iguala o não-igual, pois, ao fazê-lo, “abandonamos todas as diferenças singulares das inúmeras maneiras de ser, de tornar-se, de operar como um professor, além de despertar o pensamento de Representação” (*Ibid.*, p. 22).

Não é objetivo deste trabalho fazer um aprofundamento de conceitos filosóficos que alimentaram minhas leituras, mas sinto ser importante expor algumas das ideias que me acompanham desde então e que orientaram muitas de minhas escolhas, inclusive vocabulares, tornando-se quase que princípios. Dessa forma, ainda em relação à identidade/diferença, tem-se que

o único ser-professor que pode ser dito é o devir; isto é, daquele ser que não para nunca de se deter no jogo da sua própria proliferação. Plano que é povoado por professores em devir-simulacro e que extrai a força da sua imanência dos conceitos nietzschianos de Vontade de Potência e de Eterno Retorno; os quais não repetem o Mesmo; mas, a cada repetição, produzem a Diferença Pura. (*Ibid.*, p. 23)

Nesse contexto, como descrevi em “Pastiches”, muito me questioneei acerca da metodologia que deveria empregar para pesquisar. Confesso que este é um dos temas que mais me perseguiu, visto que, a princípio, quis romper com tudo, não só com a forma de publicar, como também, e sobretudo, com a forma de pesquisar; e é verdade que uma está diretamente relacionada à outra.

Louro (2008, *apud* PEREIRA; DINIS, 2017, p. 5), ao fazer referência aos viajantes pós-modernos, contribui com uma imagem bem próxima da que eu gostaria de apresentar:

Na pós-modernidade, parece necessário pensar não só em processos mais confusos, difusos e plurais, mas, especialmente, supor que o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante. É possível pensar que esse sujeito também se lança numa viagem, ao longo de sua vida, na qual o que importa é o andar e não o chegar. Não há lugar de chegar, não há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto.

É nesse âmbito que se insere esta pesquisa, a qual, segundo “uma perspectiva pós-moderna, não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo. Isso significa assumir uma “humildade epistemológica”. Assim, espera-se buscar possibilidades para pesquisar que utilizem o singular, o local e o parcial, apontando para a “a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAÍSO, 2004, p. 285) e, por que não, o íntimo.

Assumir uma humildade epistemológica exige, para mim, o que Paulo Freire chama de rigorosidade metódica. Isso não tem a ver com a ideia de método apresentada em “Pastiches”; isso diz respeito ao que ele denomina “pensar certo”, exigência que se põe à curiosidade, que, “tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para [...] [a] curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2015, p. 31). É um pensar comprometido com a busca do conhecimento, incompatível com a arrogância de quem acha que já sabe tudo, que detém a verdade. Para Freire, um(a) educador(a) deve trabalhar com os(as) educandos(as) “a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis” (*Ibid.*, p. 28), reforçando, na prática docente, a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão, respeitando o senso comum no processo de sua necessária superação, mas sempre respeitando e estimulando a capacidade criadora do(a) educando(a). No que concerne ao pensar certo e à humildade epistemológica, Freire destaca:

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (*Ibid.*, p. 29-30)

É por isso que ele critica o(a) intelectual memorizador(a), que lê horas a fio, memoriza as leituras, domestica-se ao texto, sendo incapaz de perceber a relação que existe entre o que leu e o que ocorre em seu entorno. “Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. [...] A realidade que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto” (*Ibid.*, p. 29).

Nesse sentido, a “dodiscência” – termo empregado por Freire para se referir à docência-discência, já que acredita que se aprende ao ensinar e se ensina ao aprender – e a pesquisa são práticas indicotomizáveis. Ele defende, e eu acredito com muita convicção, que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (*Ibid.*, p. 30). Em seu entendimento, a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática docente, sendo necessário, apenas, que, em sua formação permanente, “o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (*Id.*).

Fruto das reflexões de Paulo Freire, a noção de professor(a) como pesquisador(a) e intelectual são princípio norteador das produções de Kumaravadivelu, autor conhecido principalmente por seus trabalhos sobre o Pós-Método¹¹ no ensino de línguas estrangeiras, que propõe rupturas de extrema relevância para esta pesquisa em seu capítulo “*Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case For an Epistemic Break*”¹² (2012).

Após argumentar que está emergindo uma terceira narrativa de formação da identidade – o globalismo – para além das já conhecidas como modernismo e pós-modernismo, Kumaravadivelu afirma que para lidar com os sucessos e os desafios do globalismo, o ensino de Inglês LE – e por que não o de línguas estrangeiras ocidentais no geral – exige uma ruptura epistêmica de sua dependência orientada para o Ocidente.

Segundo o autor (*ibid.*, p. 8), o conceito de ruptura epistêmica encontrou sua força durante a década de 1970, com Michel Foucault, segundo o qual, em termos gerais, uma episteme é um conjunto de relações que unem, num determinado período, as práticas discursivas que dão origem a sistemas de conhecimento formalizados. Independentemente de suas restrições e limitações, esses sistemas de conhecimento são gradualmente impostos aos discursos disciplinares, e uma ruptura epistêmica

¹¹ Este assunto foi abordado com mais profundidade em “*Je n’aime pas... o método*”.

¹² “Identidade individual, globalização cultural, e ensino do inglês como uma língua internacional: o caso de uma ruptura epistêmica” (tradução nossa).

representaria, então, uma completa reconceituação e reorganização dos sistemas de conhecimento.

Quando tratamos do ensino de línguas estrangeiras, em nosso caso, especificamente o ensino de FLE, é comum que se tenha diversas epistemes duradouras, representantes de sistemas de conhecimento eurocêntricos e orientados para o Ocidente e de que os praticantes de FLE dos países dos outros continentes dependem quase totalmente. Um bom exemplo é o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001). Embora seja um guia elaborado para descrever os objetivos a ser alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras na Europa, comumente é utilizado como referência no Brasil, governando inúmeros aspectos referentes ao ensino e à aprendizagem de FLE em diferentes contextos – escola básica, curso de idioma, universidades.

Outro exemplo recorrente, também citado por Kumaravadivelu (2012), embora em relação à língua inglesa, é a importância que se dá a questões como o sotaque do falante nativo, à valorização dos professores falantes nativos, à noção de competência-alvo nativa, a métodos de ensino de Centro (vamos considerar, no nosso caso, o Centro como sendo o que é europeu), a livros publicados por editoras de Centro (europeias), a pesquisas estabelecidas por estudiosos do Centro, enfim, a lista citada por Kumaravadivelu é longa, e ele destaca que, a despeito de todo o discurso crítico em prol de nossa conscientização linguístico-cultural em relação ao imperialismo, aos discursos do colonialismo, ao falante nativo, etc., para todos os efeitos práticos a episteme do falante nativo ainda exerce seu controle sobre princípios teóricos, aulas, indústria de publicações e mercado de trabalho. É por isso que ele defende ser extremamente necessária uma ruptura significativa dessa dependência epistêmica, na medida em que o impacto desse controle é negativo na formação das identidades e não atende as demandas do globalismo.

Em resumo, ele defende (2012) ser necessário romper com:

1. A **dependência das terminologias**, que, há muito tempo, só têm contribuído para a manutenção do domínio da episteme do falante nativo, tornando-nos facilmente prisioneiros(as) de um rótulo, com nossos pensamentos e ações ditados por eles. Kumaravadivelu cita diversas terminologias comuns ao ensino de inglês, sendo necessário aqui citar algumas recorrentes no ensino do francês, como o próprio FLE, FLS, FOS, francófono, francofonia, etc. Neste trabalho, há a

tentativa de se romper com determinadas terminologias já viciadas no ensino do francês e carregadas de uma ideologia que muitas vezes não corresponde ao que acredito. No entanto, é verdade que se trata de um exercício difícil e que, se não for bem cuidado, pode acabar se configurando em uma simples troca vocabular que continua a carregar todo o sentido de que eu gostaria de me ver livre. É por essa razão que optei pelo desafio da ruptura das terminologias, mas no que concerne ao cuidado com as palavras. Assim, há diversas terminologias que tive de manter, como FLE, para me referir diretamente a como é denominada a disciplina por enquanto, ou francófono, que assim foi empregado em minhas atividades quando eu ainda não questionava tão firmemente a nomenclatura. Espero, ao menos, chamar a atenção para a necessidade dessa ruptura, buscando uma coerência que ultrapasse a alteração dos termos para a alteração de minha conduta na produção do conhecimento sem, contudo, deixar de assumir a condição modesta de quem está em processo.

2. A **dependência da produção de conhecimento ocidental**, que requer uma reconceitualização fundamental da pesquisa em si. Kumaravadivelu cita a estudiosa indígena australiana Linda Tuhiwai Smith e seu livro clássico *Decolonizing Methodologies*, onde afirma que “a pesquisa não é um inocente ou distante exercício acadêmico, mas uma atividade que tem algo em jogo e que ocorre em um conjunto de condições políticas e sociais” (*apud* KUMARAVADIVELU, 2012, p. 17, tradução nossa), e destaca que a visão de mundo que caracteriza a maior parte dos estudos em aquisição de uma segunda língua se baseia em noções como interlíngua, fossilização, aculturação, comunicação, competência, competência intercultural – todos fortemente inclinados em direção à episteme do falante nativo. Normalmente o que ocorre é que estudiosos(as) de países periféricos se familiarizam com método e conteúdo da pesquisa ocidental e os empregam em suas próprias pesquisas, raramente questionando as premissas que os governam. Assim, para romper com essa dependência epistêmica na produção do conhecimento, o autor defende uma pesquisa proativa por parte dos acadêmicos da periferia, ou seja, uma pesquisa que envolva prestar atenção às particularidades da aprendizagem/ensino nos países periféricos, assim como às particularidades das perguntas pesquisáveis, dos métodos de pesquisa, dos contextos. Dessa forma, ele acredita ser possível

quebrar outras dependências relativas aos domínios pedagógicos, onde a episteme do falante nativo tem uma influência direta na sala de aula, como os métodos de ensino, o ensino de cultura e os materiais instrucionais. É nesta ruptura que se justifica toda a busca metodológica que descrevi em “Pastiches” e também neste capítulo.

3. A **dependência dos métodos baseados no Centro**; ruptura expressa neste trabalho em “*Je n’aime pas... o método*”, onde abordo o tema de forma mais detalhada. A crítica se refere, no geral, ao fato de que esses métodos destacaram e promoveram a ideia de nativo, competência linguística, estilos de aprendizagem, padrões de comunicação, máximas conversacionais, crenças culturais e até sotaque como regra, promovendo suposições sobre o falante nativo que devem ser superadas e desmistificadas (*Ibid.*, p. 18). Resumidamente, os métodos produzidos pelo Centro são baseados em conceitos idealizados voltados para contextos idealizados.
4. A **dependência da competência cultural baseada no Centro**, que, por sua vez, se baseia na noção de que as línguas e as culturas estão inextricavelmente ligadas, o que automaticamente encontra na assimilação cultural o destino desejado, com motivação integradora. Kumaravadivelu destaca a importância da consciência da formação da identidade ditada pelo globalismo emergente, que intensificou o desejo dos alunos e professores de LE em preservar e proteger suas próprias identidades lingüísticas e culturais (*Ibid.*, p. 19). Pretendo abordar mais o tema em “*J’aime... o journal*” e “*J’aime... a experiência*”.
5. A **dependência da indústria de material didático do Centro**, intrinsecamente relacionada à dependência dos métodos, representa o mais visível domínio do Centro, exercendo influência direta nos métodos de ensino, no ensino da cultura e na propagação de estereótipos. Escrevo mais sobre o tema em “*Je n’aime pas... o livro didático*”.

Tenho a convicção de que o exercício da ruptura é fundamental e deve estar em nossos horizontes, sobretudo sendo quem sou e de quem não posso me distanciar ao observar, ler, pesquisar, escrever, agir: mulher latino-americana, mãe, educanda e educadora, professora de português em um curso técnico gratuito aos(às) estudantes, professora de francês e do projeto “Gênero e sexualidade” em uma escola pública

brasileira, pesquisadora. Assumo tudo isso e me implico nas rupturas; todavia já havia assumido também minha condição modesta e em eterna formação, o que justifica os possíveis deslizos de quem, na condição de ensinar e pesquisar, tem muito a aprender. De toda forma, espero que essas ressonâncias e rupturas reverberem na essência de todo este trabalho.

IN

VEN

TA

RI

AN

DO...

J'aime, le pan, les jupes, les costumes, les
 chaussettes, le mot "bultoreune", le feu, la nuit,
 les étoiles, l'espace, les dessins animés, l'Espagne,
 voyager beaucoup, le café, David Bowie, G Dragon,
 changements, l'Asie, Gael, dessiner.

Je n'aime pas? Capricorne, les films d'horreur,
 le 1° ennui, la routine, le crayon, le brocoli, partager
 boîtes d'eau, des enfants, la chaleur, le thé.

J'aime je n'aime pas, les girlgroups, danser, les
 temps, le fin, l'Argent, mon pays,

Je n'aime pas: café, les chats, le vent, avoir mal
 ne, anxiété, antistatique, antipathie, araignée, araignée
 canibale, balai, paille, pinçement, la fétidité, la
 gifle, le hole, la caille, le pigeon, le bœuf, la combustion
 mes doigts de pied, la douleur, la douleur, glisse, j'ai.
 J'aime, il n'aime pas: avoir du retard, la anesthésie, se
 mouvoir, le thon, la lésion, le collier, le tonnerre,
 faire une chute, les thèses, la tent, la frottement, la
 transfusion sanguine, les tonnes, la TV, la végétation,
 dans la vitesse, le gros vent, insultes, jouer dehors, les
 permittures, la bordure, surfer, se salir, la
 > simplicité.

Figura 4: "Inventaires fútiles" de alunos(as) do 1º ano do Ensino Médio 2016.

J'AIME...

A ESCOLA

Figura 5: atividade “Em 2018, eu quero...” proposta para o journal de bord.

**Skholé: tempo livre, descanso, adiamento, estudo,
discussão, classe, escola, lugar de ensino.**

(Masschelein e Simons)

A imagem que abre este “*J’aime... a escola*” apresenta a lista de objetivos de um aluno do terceiro ano do Ensino Médio da EAFEUSP, primeira atividade de 2018 solicitada para o *journal de bord*. Traduzindo para o português, ele diz o seguinte:

Em 2018, eu espero concluir meus estudos da melhor maneira possível, quero apreciar cada instante nesta escola, conhecer uma garota que me deixe feliz e com quem eu possa contar para tudo.¹³

Este ano vai ser o fim de uma etapa de 12 anos na qual eu não apenas fiz amigos, mas uma família. Eu adoraria celebrar o fim deste ciclo com uma viagem.

Espero que este ano o São Paulo Futebol Clube volte a ser o clube gigante (isso ele sempre foi).

Quando li este texto pela primeira vez, uma imensa alegria invadiu minha alma. Não havia dado nenhuma orientação específica em relação aos objetivos a serem listados. Pedi apenas que refletissem sobre o que esperavam para 2018. Fiquei feliz ao perceber, pelas palavras de um aluno, que ele se sente bem na escola. Que este é um ambiente que o acolhe, é onde não apenas fez “amigos, mas uma família”. Um lugar do qual ele parece já sentir saudades, destacando a necessidade de “apreciar cada instante nesta escola”. Sejam quais forem suas motivações, que certamente também passam por questões referentes à garota especial, é verdade que ele, mesmo com seus altos e baixos em relação ao rendimento escolar e às atitudes, está sempre sorridente e aparenta estar bem onde está.

¹³ Na versão em francês não está claro se se trata de “uma garota” ou “garotas”. Depois, conversando com o aluno sobre os apontamentos feitos em seu texto, ele esclareceu que quis falar de “uma garota” especial.

Eu não estudei em nenhuma escola modelo. Estudei na mesma escola privada do Jardim da Infância ao terceiro ano do Ensino Médio e, de especial, no que se refere ao seu projeto pedagógico e às metodologias de ensino adotadas, ela não apresentava nada de mais. Aliás, era bem tradicional – no sentido comum do termo – e pouco se relacionava com a comunidade escolar – não havia reunião periódica e coletiva com pais, mães, responsáveis, por exemplo. Minha família era completamente distante, relacionando-se com ela apenas para efetuar os pagamentos necessários. No entanto, foi o lugar em que me encontrei e pude me formar fora de minha casa. Era onde queria estar em grande parte da minha infância e adolescência, fosse para aprender ou para conversar com os(as) amigos(as) e também professores(as). Foi onde também aprendi a viver conflitos, a questionar, a viver o tédio, ou seja, não era apenas prazer e alegria.

Trouxe à tona os objetivos de meu aluno para 2018 e algumas de minhas memórias em relação à escola em que vivi enquanto aluna para justificar o porquê de iniciar este *inventaire* por um “*J’aime... a escola*”. Eu não apenas gosto, como é uma tradução possível para o “*j’aime*”. Posso dizer que se trata de um sentimento de amor: amo a escola. Tanto que, de aluna a estagiária, de estagiária a professora, nunca saí dela.

Profissionalmente¹⁴, já lecionei Francês em escolas privadas e desde 2010 sou professora da EAFEUSP, onde também fui estagiária quando cursei a licenciatura na mesma faculdade. Quando digo que amo a escola, preciso confessar que a escola concreta à qual certamente faço menção, boa parte das vezes, é a EAFEUSP, instituição cuja natureza pública me encantou desde meu estágio – afinal, era a única escola pública em São Paulo em que o Francês era disciplina obrigatória – e lugar onde vivemos – no caso, o aluno do início deste texto e eu – intensamente o cotidiano escolar.

Que escola pública é essa que, na contramão de todas as outras públicas, ainda oferece FLE como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental 2 e como opção para a disciplina obrigatória de LE no Ensino Médio? De acordo com o próprio *site* da EAFEUSP,

[suas origens] encontram-se na criação de uma classe experimental de 1º ano primário associada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho (CRPE-SP). A partir dessa classe foi constituída, em agosto de 1958, a Escola Experimental com o objetivo de realizar ensaios de

¹⁴ Trato um pouco mais sobre meu percurso profissional em “*Je n’aime pas... o método*”.

técnicas de ensino, bem como oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores, inclusive de outros países, por meio de convênio estabelecido com a UNESCO.

Reconhecida por suas experiências e por suas propostas pedagógicas diferenciadas, a Escola Experimental, denominada Escola de Demonstração a partir de 1962, representava a possibilidade de um ensino público de qualidade. Extinto o CRPE, a Escola vinculou-se à Faculdade de Educação e, desde 1973, passou a se chamar Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (doravante EAFEUSP), mantendo seu caráter de importante centro para pesquisas na área educacional e espaço privilegiado para estágios de futuros educadores.

Em 1985, a Escola implantou o curso de 2º grau, oferecendo a oportunidade de continuidade dos estudos para seus alunos. Para melhor acomodar esse novo contingente estudantil, as dependências da escola foram ampliadas com a construção de um novo prédio na década de 1990. Nos anos que se seguiram, ocorreram várias reformas que tornaram o espaço escolar mais adequado à realização das atividades educacionais.

Devido à sua natureza¹⁵, a EAFEUSP tem sido tema de várias pesquisas acadêmicas, muitas delas voltadas para questões relativas à sua história. Nívia Gordo (2010), ao pesquisar sobre a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar por meio da história da EAFEUSP de 1976 a 1986, traça um panorama de seus currículos e programas de ensino no período, retomando, inclusive, o que fora proposto desde 1972, permitindo-nos perceber como era organizado o ensino de línguas estrangeiras nesta escola. Nos quadros apresentados pela autora, observamos que as línguas estrangeiras ensinadas desde 1972 foram o Francês e o Inglês, sempre com a mesma carga horária semanal. Sobre as mudanças curriculares de 1976 para 1977, Gordo destaca que, na proposta curricular para o ensino de 1º grau,

Azanha atendeu aos dispositivos da Lei 5.692/71 e às demais determinações emanadas dos órgãos responsáveis pela regulamentação do ensino, mas enfatizou, sobretudo, as disciplinas – **Língua Portuguesa, Inglesa e Francesa**, Matemática, Artes (Artes Plásticas e Industriais e Arte Musical), História, Geografia – atribuindo-lhes a maior carga horária possível. Essa seleção cultural remonta à importância atribuída a um ensino de formação geral de caráter humanista que não enfatiza, portanto, os dispositivos de “sondagem de aptidões” ou de especialização para o trabalho. Na verdade, coexistiram, até certo ponto, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961 e nº 5.692 de 1971, o que propiciava aos organizadores do ensino, na época, certa autonomia para a elaboração dos currículos. (*Ibid.*, p. 52, grifos nossos)

Ainda em sua tese, Gordo faz uma importante observação sobre o ensino de línguas estrangeiras na EAFEUSP:

A inclusão de **duas línguas estrangeiras modernas no currículo, Inglês e Francês**, propostas como componentes tanto da parte de educação geral,

¹⁵ Seu caráter de “aplicação” deve-se ao fato de ser uma escola que oferece estágio a alunos(as) e campo de estudos a professores(as), e não a um caráter de experimentação, como bem evidencia historicamente Gordo (2010).

como da parte de formação especial, decorreu do atendimento às peculiaridades da clientela escolar que tinha em vista a comunidade dos estudos em nível superior ou mesmo, posteriormente, o encaminhamento profissional. As aulas de Francês e de Inglês foram enriquecidas por meio de clubes que funcionavam em horário extra, sob a responsabilidade financeira de Pais e Mestres, orientação dos professores das respectivas disciplinas e, na medida do possível, contaram com a participação de estagiários. Dessa forma, dava-se oportunidade aos alunos que revelassem interesse por se aperfeiçoarem nessas línguas para prosseguirem no estudo e, posteriormente, serem encaminhados para uma formação profissional. (*Ibid.*, p. 54, grifos nossos)

De 2008 a 2010, mudanças significativas na organização de disciplinas, horário de aulas e novas propostas de intervenções pedagógicas foram implementadas no Plano Escolar. Dentre elas, a inclusão de mais uma LE no currículo. De acordo com a Lei nº 11.161/2005, a oferta do ensino de Espanhol para o Ensino Médio tornava-se obrigatória e deveria ser cumprida até 2010. Tal fato fomentou as discussões sobre o plurilinguismo na EA e aumentou o vínculo dos(as) professores(as) de línguas estrangeiras da escola com as professoras de metodologia do ensino de línguas estrangeiras da FEUSP, o que nos fez propor uma reforma do currículo de línguas estrangeiras da EAFEUSP.

Atualmente, portanto, o que se tem nesta escola é:

Ciclo	Língua Estrangeira (LE)	Carga Horária semanal	Quantidade de estudantes/ grupo
Ensino Fundamental 1	Pode haver Espanhol, Francês, Inglês ou até mesmo outras línguas estrangeiras (já houve aula de Italiano, por exemplo), mas em caráter de oficina, ou seja, não é disciplina obrigatória.	1 aula de 50 minutos * (6 encontros/semestre*)	15
Ensino Fundamental 2	6º ano, 7º ano e 8º ano Francês e Inglês	1 aula de 50 minutos de Francês + 1 aula de 50 minutos de Inglês + 1 aula de projetos (Francês e Inglês junto)	15 (aula disciplinar) 30 (aula de projetos)
	9º ano¹⁶ Espanhol, Francês e Inglês	1 aula de 50 minutos de Espanhol + 1 aula de 50 minutos de Francês + 1 aula de 50 minutos de Inglês	20
Ensino Médio¹⁷	Espanhol, Francês ou Inglês	2 aulas de 50 minutos de Espanhol, Francês ou Inglês	Média de 8 a 15

Tabela 1 – Distribuição das línguas estrangeiras na EAFEUSP em 2018.

Optei por apresentar um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras na EAFEUSP para contextualizar melhor a disciplina escolar e a escola concreta às quais me refiro, tanto em seu sentido particular quanto no universal.

Por achar a instituição escola tão especial e viver demasiadamente essa realidade é que defendo pensar o ensino de FLE – e o de qualquer outra disciplina –

¹⁶ Ao final do 9º ano do EF2, os(as) estudantes passam por um processo de indicação da língua estrangeira a ser estudada durante os três anos do Ensino Médio.

¹⁷ Eu sou professora de Francês do 9º ano EF2 e do Ensino Médio.

considerando a rica particularidade do contexto escolar, que faz desse ensino outro que não o mesmo pensado para cursos de idiomas, universitários, preparatórios ou aulas particulares – cada qual com suas particularidades, o que resulta em diferenças, mas não qualificativas. A escola é o que há de comum entre pelo menos quase todos(as) nós. É um tempo e um espaço compartilhados; uma experiência que nos une.

Disponibilizada como um bem comum desde sua origem, fonte de “tempo livre” – tradução mais comum da palavra grega *σχολή* (*skholé*), considerando seu início nas cidades-estados gregas –, a escola, alvo de condenações e críticas ao longo de sua história, predestinada a ser constantemente melhorada e reformada, tem, continuamente, sua própria existência colocada em questão (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 10). Apesar disso, ela permanece, e eu, assim como muitos(as) outros(as), ainda acredito muito em seu potencial.

O que de peculiar tem a escola? Objetivamente, a escola é o lugar onde:

- os (as) jovens são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar seu lugar na sociedade;
- ocorrem aprendizagens;
- acontece uma iniciação ao conhecimento e às habilidades;
- acontece uma socialização dos(as) jovens na cultura de uma sociedade;
- consegue-se tudo o que foi citado acima coletivamente e da maneira mais econômica para a sociedade.

Trata-se de percepções comuns e generalizadas acerca da escola, como bem afirmam Masschelein e Simons (*Ibid.*, p. 26) que, em seguida, tocam no que me é mais caro em relação a essa instituição e que remonta à sua origem:

[...] o principal e [...] mais importante ato que a escola “faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço tanto na sociedade(em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*. (*Ibid.*, p. 26)

Assim, a escola é a materialização e a espacialização concreta de um tempo igualitário e não produtivo. Infelizmente, não é raro percebermos tentativas com intuito de roubar da escola o que lhe é tão característico: o direito a esse tempo. Em uma sociedade dominada pelo neoliberalismo, a escola se encontra cada vez mais distante

de seu objetivo inicial, e o que temos presenciado é uma invasão crescente de tudo aquilo que a desescolariza em relação à não produção, como ideias vinculadas ao empreendedorismo, à meritocracia e ao mercado de trabalho, ou mesmo a invasão de métodos apostilados e empresas financiadoras. Apesar de isso ocorrer mais escancaradamente em instituições privadas, a realidade é que, em maior ou menor escala, o fenômeno ultrapassou as fronteiras do público-privado e se dá também nas instituições públicas.

José Sérgio F. de Carvalho, em seu artigo “O declínio do sentido público da educação” (2008), discorre sobre a decadência do significado político da formação escolar a partir de um fenômeno exterior ao campo pedagógico, mas cujas consequências, segundo o autor, nele se fazem sentir: é o impacto, na educação, da diluição crescente e contínua das fronteiras entre as esferas pública e privada na vida contemporânea. Ele demonstra que

[...] à medida que se passa a conceber o valor e a qualidade de educação preponderantemente a partir de seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se seu significado ético e político, ou seja, seu sentido público. Assim, objetivos educacionais identificados com a difusão e o cultivo de virtudes públicas – como a solidariedade, a igualdade, a tolerância – passam a ocupar um lugar secundário em relação ao desenvolvimento de competências e capacidades individuais ou àquilo que, com precisão, se convencionou chamar de capital humano. (*Ibid.*, 2008, p. 413)

Restringindo o sentido atribuído à educação para a escola de que trato aqui, o que me vem à mente quando penso que “*J’aime... a escola*” é o quanto questões referentes à dicotomia público X privado ocupam minhas crises pessoais em relação aos objetivos para o ensino escolar de FLE. Termos e expressões como habilidades, competências, formação para a ação, saber-fazer, aprender a aprender, saber-ser, etc. sempre estiveram no horizonte das formações docentes de que participei e participo, o que frequentemente me fez contestar não apenas o currículo proposto para o ensino como até mesmo a própria utilidade de se aprender francês na escola atualmente. Tudo isso me parecia incontestável do ponto de vista utilitário da aprendizagem de idiomas, mas me incomodava profundamente. Quanto mais eu vivia o cotidiano escolar – fosse o da escola privada ou o da escola pública – mais esses conceitos pareciam estar, no mínimo, deslocados. Foi quando comecei a formular a ideia de que, talvez, estivéssemos operando com um deslocamento equivocado. Vou tentar explicá-lo em camadas nos parágrafos seguintes:

Superficialmente, eu sentia esse deslocamento equivocado em diversos momentos: ao adotar livros didáticos de FLE que não correspondiam em quase nada à realidade dos jovens com quem trabalhava, cujas imagens, exemplos e muito do que era representado parecia não pertencer ao nosso contexto. Ao ouvir, e até mesmo reproduzir, no início de minha carreira docente, discursos muito presentes na sociedade em relação à aprendizagem de idiomas na escola – “é importante para o seu futuro”, “é importante para que você consiga um emprego”, “é importante para que você possa viajar para a França” – e ao sofrer quando era facilmente desarticulada – “não vou precisar de francês no meu futuro”, “já sei inglês, e é isso que exigem no mercado de trabalho”, “não cai Francês no ENEM, na FUVEST”, “se eu viajar para a França, falo inglês”, “estudar francês para quê? Só para ir para a França?”, etc., etc.

Adentrando um pouco mais esse deslocamento equivocado, eu o sentia quando tinha que estudar o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001). Estudá-lo e tentar aplicar as coordenadas de um quadro europeu, pensado para uma realidade europeia, em uma realidade colonizada que precisa, acredito eu, se descolonizar. Sentia esse mesmo deslocamento quando sofria ao não conseguir classificar estudantes de uma mesma turma em uma mesma categoria, como A1, A2, B1, B2, ou quando sofria com o aparente fracasso de não atender plenamente ao que era prescrito por esse tipo de documento.

E, por fim, mais profundamente, sentia esse deslocamento equivocado ao tentar aplicar ao ensino de FLE na escola finalidades que faziam sentido em cursos de idiomas privados, cujo principal objetivo costuma ser a proficiência na língua e cujas práticas acabam beirando muito mais o treinamento e o adestramento para o desenvolvimento de competências e capacidades individuais do que a formação para o cultivo do que Carvalho (2008) chama de “virtudes públicas”, como a solidariedade, a igualdade, a tolerância. De fato, não era apenas eu quem tentava deslocar essas finalidades. O mesmo autor bem lembra que

[...] a ‘modernização pedagógica’ então anunciada parece dominar os discursos educacionais em escala global. O Brasil, a exemplo de dezenas de outros países, incorporou seu jargão nos documentos normativos, como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, e seus procedimentos e conceitos nas políticas de avaliação do rendimento escolar. A retórica sobre as supostas necessidades econômicas de um sistema educacional de ‘qualidade’ se consolidou e tornou-se tema recorrente na mídia, nas campanhas eleitorais, nos discursos de governantes. Simultaneamente o discurso republicano clássico, caracterizado pelo ideal de uma formação escolar voltada o cultivo de princípios

éticos ligados às ‘virtudes públicas’, passou a soar como algo cada vez mais distante ou anacrônico. (*Ibid.*, p. 412)

De acordo com o que também aponta Carvalho, é verdade que compreender esse fenômeno é tarefa de extrema complexidade e passa por “fatores internos ao campo educacional, como as deficiências na formação de professores e o caráter tecnicista do currículo e das políticas públicas contemporâneas” (*Id.*), mas passa, notadamente, por questões históricas e sociais que têm esvanecido o sentido ético-político da educação.

A sensação que nomeei “deslocamento equivocado” e as elucubrações às quais ela me levou me fizeram compreender que se eu me sentia deslocada era porque algo estava fora do lugar: ou eu ou o livro didático, ou eu ou o QCER (2001), ou eu ou os PCNs (1998), e as muitas outras possibilidades que me traziam essa sensação. Se retomarmos a definição de deslocamento em uma de suas acepções mais comuns, temos que pode ser a mudança (de algo ou alguém) de um lugar para outro, ou transferência (de indivíduo ou grupo de indivíduos) de posto ou função¹⁸. Após muito me culpar, veio a epifania: talvez nós produzíssemos o fracasso escolar em relação ao ensino de LE na escola, ancorados no discurso recorrente de que não se aprende uma língua estrangeira na escola. O grande problema talvez fosse a comparação com o incomparável. Comparar grandezas diferentes, incompatíveis. Era o que acontecia quando o tempo previsto para as unidades do livro didático não correspondia ao tempo das aulas, e parecia que estávamos sempre “atrasados(as)” no que tange ao conteúdo. Ou o que ocorria quando pensávamos em aprovar um(a) aluno(a) em Francês avaliando apenas sua performance nas habilidades tradicionais básicas (compreensão oral e escrita/expressão oral e escrita). Ora, não é a escola o lugar onde podemos errar? Não é a escola o lugar onde devemos entender a avaliação como mais um momento de aprendizagem, e não um momento de classificação? Na escola devemos enxergar o(a) estudante de maneira muito mais complexa: por exemplo, entender sua realidade familiar, conhecer suas limitações cognitivas, perceber seus movimentos individuais e coletivos, seus avanços em relação a si mesmo(a) e em relação à turma. Sua participação em aulas de recuperação, seu empenho na organização e na facção das tarefas. Enfim, é um conjunto de fatores que deve ser considerado e que vai muito além de habilidades e competências.

¹⁸ Uma das definições sugeridas pelo Google.

Essa epifania passou a guiar o meu trabalho enquanto professora que aprende, professora que pesquisa, professora que ensina, professora que orienta estagiários(as). Percebi que para poder olhar para o ensino de FLE na escola é necessário desfazer o deslocamento equivocado, como se colocássemos um osso de volta a seu lugar. É avaliar o calor no verão, o frio no inverno. Afinal,

A insistência na importância prática e utilidade não é profundamente pretensiosa, enganadora e até fraudulenta para os jovens? Isso não quer dizer que as competências e as práticas na sociedade ou no mercado de trabalho não servem para nada. Mas mesmo que elas criem as instruções de funcionamento ou pontos de orientação, a escola faz outra coisa. A escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 45)

Assim, a escola é o lugar onde é possível se preparar para o desenvolvimento de certas habilidades, mas essa não é sua preocupação. Ela se preocupa com a própria preparação, pois a escola é “a preparação em prol da preparação” (*Ibid.*, p. 89), e o problema é que “essa ênfase na empregabilidade ou, em outras palavras, na maximização do potencial produtivo da educação, na verdade, esvazia os modelos escolares” (*Ibid.*, p. 88). E foi quando desloquei a ênfase no potencial produtivo da aprendizagem do FLE para o seu potencial escolar transformador que desmistifiquei, para mim, o falso discurso do fracasso do ensino de uma língua estrangeira na escola.

J'AIME...

A EXPERIÊNCIA

Film Les 400 coups

Je n'ai pas aimé ce film

Je n'aime pas ce film !!

Je reconnais l'importance et la
l'innovation cinématographique
que Truffaut crée avec les films
mais ils ne sont pas le type de
film que j'aime.

Cette film me donne un
peu d'anxiété et fatigue.

[VOCABULAIRE]

Antoine
Dewey

valise

uniforme

camera

trépied

français

lentille Truffaut

réalis-
teur

Figura 6: relato de aluno sobre o filme Les 400 coups em seu journal de bord.

Figura 7: poema escrito por aluna em 2014.

Figura 8: aluna escolheu apresentar música composta em francês pelo colega.

Figura 9: Id.

Socorro
Não estou sentindo nada
Nem medo, nem calor, nem fogo
Não vai dar mais pra chorar
Nem pra rir

Socorro
Alguma alma, mesmo que penada
Me empreste suas penas
Já não sinto amor, nem dor
Já não sinto nada

Socorro, alguém me dê um coração
Que esse já não bate nem apanha
Por favor!
Uma emoção pequena, qualquer coisa!

Qualquer coisa que se sinta
Tem tantos sentimentos
Deve ter algum que sirva
Qualquer coisa que se sinta
Tem tantos sentimentos
Deve ter algum que sirva

Socorro
Alguma rua que me dê sentido
Em qualquer cruzamento
Acostamento, encruilhada
Socorro! Eu já não sinto nada

(Arnaldo Antunes, *Socorro*)

Compreender. Ao perceber repentinamente o episódio amoroso como um nó de razões inexplicáveis e de soluções bloqueadas, o sujeito exclama: “Quero compreender (o que me acontece)!”

“Dias eleitos”. FESTA. O sujeito apaixonado vive cada encontro com o ser amado como uma festa.

O irreconhecível. IRRECONHECÍVEL. Esforços do sujeito apaixonado para compreender e definir o ser amado “em si”, como um determinado tipo característico, psicológico ou neurótico, independente dos dados particulares da ligação amorosa.

(Roland Barthes)

Eu queria entender.

Eu queria muito entender: o que é que acontece quando estamos juntos, os(as) alunos(a)s e eu, lendo um texto, fazendo exercícios, cantando uma música, cozinhando ou tentando compreender o famoso *passé composé*?

O que acontece quando saímos juntos de metrô para ir a um museu? Quando visitamos juntos uma exposição?

O que acontece que não sei nomear?

Essas foram as primeiras perguntas que mobilizaram meu desejo de realizar esta pesquisa. A partir daí, fui vagueando, errante, em busca de respostas. Fui fazendo um reconhecimento interminável do terreno. Visitei diversos lugares, juntei-me a novas perguntas, fui criando rizomas¹⁹, vivendo em epifanias. Enfrentando tempestades, calmarias, turbilhões, desertos, oásis.

Sorte que eu tinha minha bússola. Embora não soubesse aonde iria chegar, importando-me muito mais os encontros, desencontros, caminhos e descaminhos, minha bússola apontava sempre para o seguinte norte: o ensino de LE na educação básica possui uma série de características que o diferem do ensino realizado por escolas destinadas especificamente ao ensino de línguas estrangeiras²⁰.

Quando se pensa em escola, a língua estrangeira figura como mais uma disciplina obrigatória do currículo, devendo contribuir com o conjunto de disciplinas escolares para a formação integral do(a) aprendiz. Isso significa que, além dos objetivos próprios da disciplina LE, há também que se considerar os objetivos gerais da instituição escola, o que confere àquela um caráter centrado no ser humano enquanto cidadão, enquanto ser que pode agir no mundo e transformá-lo. É fundamental, assim, considerar também a função social de se saber um segundo idioma, ou seja, considerar quais portas se abrem para quem tem esse conhecimento: acesso a outras culturas, maior possibilidade de mobilidade internacional, oportunidades de trabalho e até diferentes formas de pensar são alguns exemplos do que aprender uma nova língua significa socialmente.

Ser uma disciplina escolar atribui ao FLE – e também ao conjunto de disciplinas escolares – um caráter essencialmente paradoxal: prepara para o mundo produtivo,

¹⁹ Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. São Paulo: Editora 34, 2010.

²⁰ Essa ideia aparece diversas vezes neste trabalho, como em “J’aime... a escola”, “Je n’aime pas... o método”, entre outros.

mas está – e deve estar – fora do mundo produtivo, sendo espaço e tempo separado da família, da economia e da política, embora essas esferas o influenciem. Trabalha com habilidades e competências, mas deve ter por princípio a formação, e não o treinamento. A escola é o lugar onde a preparação pela preparação tem sentido, onde importa o processo muito mais do que o resultado.

[A escola] deveria ser um tempo e espaço que não é caracterizado pelo uso multifuncional, circulação permanente e serviços flexíveis prestados a pessoas com necessidades pessoais de aprendizagem e percursos individuais de aprendizagem voltados para maximizar ganhos de aprendizagem. Mas sim um tempo e espaço que permanece isolado e ajuda a permitir um interesse partilhado no mundo; um momento e espaço tranquilos em que se pode viver, um tempo e lugar onde as coisas podem surgir em si mesmas e cuja funcionalidade está temporariamente suspensa. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 164)

É por isso que sempre começo as reuniões com os(as) estagiários(as) que acompanham minhas turmas dizendo que a escola não é um curso de idiomas²¹. Que essa comparação equivocada leva, muitas vezes, à compreensão de que não se aprende língua estrangeira na escola. Que essa compreensão equivocada nos conduz a propor na escola o que deveria ser proposto em uma escola de idiomas, levando-nos a considerar e a avaliar nossos(as) alunos(as) como são considerados(as) e avaliados(as) normalmente aqueles(as) de uma escola de idiomas – por níveis do QCER (2001), avaliando-se apenas a proficiência, por exemplo. Que essa compreensão equivocada limita nossas ações e nos faz ignorar as potencialidades que o escolar confere à disciplina LE.

Não quero dizer, com isso, que não haja imperfeições, problemas, desafios e fracassos. Eles existem na escola como podem existir em qualquer outro lugar. O que quero defender, contudo, é que olhemos para a disciplina de língua estrangeira respeitando seu caráter escolar. Caso contrário, é como tentar forçá-la a calçar um sapato de um número menor. Não vai entrar.

Olhar para o FLE respeitando seu caráter escolar me levou, nesta viagem sem fim, a pensar em um ensino que fosse além das habilidades e competências. Que as considere, claro, como parte do processo educativo – até porque ler, ouvir, escrever e falar não deixam de ser fundamentais à disciplina –, mas que permita um interesse partilhado no mundo por meio da língua francesa. Levou-me, assim, a querer entender o que se passa na aula quando ela acontece (quando saio com a impressão de que ela

²¹ Trato mais acerca do tema em “*J’aime... A escola*” a partir da ideia de “deslocamento equivocado”.

deu certo) e, da mesma forma, o que não se passa quando ela não acontece. Cheguei, então, à noção de experiência, o que me fez refazer o que eu queria entender: queria entender o que ‘me’ passa, não o que ‘se’ passa. Queria muito descobrir se isso que me passa também se passa nos(as) alunos(as), mas descobri que a experiência é incontrollável, imensurável, singular, imprevisível, indescritível. Que ela é “livre, é o lugar da liberdade” (LARROSA, 2011, p. 19).

Dessa forma, seria impossível saber, com certeza, se meus (minhas) alunos(as) viviam ou não uma experiência na aula de FLE. Isso me fez desconfiar de verdades absolutas e me levou para outros caminhos, fazendo-me elucidar um norte importante em minha bússola para se pensar a aula de LE na escola: é preciso, ao menos, tomar o viver a experiência como princípio.

É preciso destacar que não se trata de idealizar a experiência. Trata-se de trazê-la à tona, de enxergá-la enquanto fenômeno que pode ocorrer ou não em sala de aula. Tampouco falo dela ancorada em algum tipo de binarismo experiência boa/ruim, significativa/indiferente, feliz/triste, útil/inútil. Falo da experiência pela experiência. Ela é indescritível. É por isso que eu não sabia responder o que me acontecia quando cantava com a minha turma ou visitávamos um museu, por exemplo. E ela é singular. É por isso que nem sempre parecemos estar na mesma frequência em sala de aula. Ela é uma para mim e certamente outra para determinado(a) aluno(a).

Heidegger expressa o viver a experiência de uma forma que se aproxima bastante do que sinto tantas vezes e não consigo descrever:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143)

Experiência tem a ver, então, com exposição, receptividade, abertura. E o “fazer” não tem a ver com agir, mas com sofrer, padecer, “aceitar, na medida em que nos submetemos a isso” (LARROSA, 2011, p. 13). Ela também evidencia as dimensões de travessia e de perigo, se resgatarmos a forma como é representada em diferentes línguas:

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce [qui] nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 21)

A experiência pressupõe, portanto, “um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu” (LARROSA, *op. cit.*, p. 5), um acontecimento exterior a mim, mas “o lugar da experiência sou eu” (*Ibid.*, p. 6). Ela é um movimento de ida e volta: saio de mim, vou ao encontro do acontecimento e volto afetada, alterada; para que uma experiência ocorra, é preciso ser o sujeito da paixão, paciente, passional, que está aberto para que ela aconteça.

Assim tenho pensado a língua estrangeira na escola. Pensado em como posso atentar para uma relação com o FLE enquanto experiência; com o FLE que, sendo algo que não sou, pode revelar a experiência de alteridade que existe quando estudamos uma língua estrangeira. Atentar para uma relação reflexiva com o FLE, língua que pode ter lugar em mim e nos(as) alunos(as), sendo, pois, subjetiva, sem deixar de ter uma dimensão transformadora em seu percurso de ida e volta, fazendo-me diferente do que eu era antes. Língua pela qual posso me afetar e não ser mais a mesma. Parafraseando Steiner (*apud* LARROSA, 2011, p. 10), que falava de livros, a língua deve ser um pico de gelo que rompa o mar congelado que temos dentro de nós.

Acredito que ensinar e aprender uma língua estrangeira pode ser uma experiência. Uma experiência de linguagem, de pensamento, uma experiência sensível, emocional. Quando aprendo uma língua, aprendo outras formas de dizer, de pensar, de organizar o mundo. Aprendo também o que não quero expressar. Isso pode me ajudar a formar e/ou transformar minha própria linguagem, meu próprio pensamento, meus próprios sentimentos.

Se ensinar e aprender FLE pode me formar, isso significa que essa experiência se relaciona com a minha subjetividade, e não se reduz a um “meio para adquirir conhecimentos” (*Ibid.*, 2011, p. 12). Se aprendemos uma língua apenas para adquirir conhecimentos, “sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou”. Pensar o ensino e a aprendizagem de FLE do ponto de vista da experiência significa olhá-los como “algo

que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos”, como “uma forma humana singular que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (*Id.*).

Ensinar FLE não é colocar um saber contra outro saber, o meu contra o dos(as) alunos(as), é colocar uma experiência junto a outras experiências. Larrosa (2011) apresenta o exemplo da leitura, que desloca para qualquer atividade que envolva o ensino de FLE: o que eu, professora, posso transmitir é uma relação com o texto em francês, por exemplo. Uma forma de “atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura. E isso não é limitar-se a uma posição passiva, [...], não significa produzir eruditos, [...], mas manter aberto um espaço em que cada um possa encontrar sua própria inquietude” (*Ibid.*, p. 15). Esta é uma das razões pelas quais acredito que a principal finalidade da disciplina de língua estrangeira na escola não é a proficiência linguística (embora ela seja possível e ocorra). Tem mais a ver com iniciar as aprendizagens, despertar os interesses, manter aberto o espaço para que cada um encontre sua inquietude.

O acontecimento da aula de FLE é o mesmo fato para todos(as) presentes na sala de aula, porém como cada um(a) o vive, sente e lhe atribui sentido é singular e irrepetível. Demorei para entender e respeitar essas características. Queria que todos(as) sentissem o mesmo que eu. Como não haviam gostado daquela música? Como não enxergavam a beleza daquele poema? Por que deu certo com uma turma e não com outra? Na experiência, “a repetição é diferença [...], a mesmidade é alteridade” (*Ibid.*, p. 17), e ela tem sempre algo de primeira vez, de surpreendente, por menor que seja.

John Dewey, em seus últimos escritos (1925-1953), ao discorrer sobre “Ter uma experiência”, destaca que esta deve ter padrão e estrutura, deve ter um caráter emocional satisfatório, integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado. Ou seja, a ação e a consequência da experiência devem estar relacionadas, e ela só passa a existir se todas essas condições forem satisfeitas (DEWEY, 2010, p. 122).

Atualmente, na contramão desses critérios, tem-se o fato de que existem muitos inimigos da experiência, sobretudo na escola, onde o que se vive tanto pelos sujeitos como pela própria instituição é, na verdade, uma lógica de destruição da experiência:

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (LARROSA, 2002, p. 23)

Walter Benjamin, em seu ensaio “Experiência e pobreza” (1933), já havia atentado para o excesso de estímulos e a pobreza de experiências. Nessa perspectiva, ao citar as instituições de ensino, Larrosa sublinha que permanecemos cada vez mais tempo na escola, mas temos cada vez menos tempo. Nossa sociedade está marcada pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião e também pela velocidade, sendo impossível que, de fato, algo nos aconteça. “E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 23).

Dessa forma, em se tratando do ensino de uma língua estrangeira na escola, tem-se um triplo desafio, pois nem o tempo, nem o espaço, nem os sujeitos envolvidos encontram-se, *a priori*, abertos e disponíveis para que algo lhes toque ou lhes aconteça e para que possam perceber a própria experiência.

Daí o fato de muitos estudiosos defenderem o que chamamos de “a educação do sensível” ou “a educação do sentimento”, que poderia ser denominada “educação estética” na acepção proposta por João Francisco Duarte Júnior em sua tese de doutorado intitulada *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível* (2000, p. 15):

Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. Como anota Michel Maffesoli, “segundo Hans R. Jaus,(...) deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente.” Portanto, voltar à *aisthesis* — ou à estesia, em português — talvez seja uma paráfrase de Merleau-Ponty, com sua volta “às coisas mesmas”: um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo.

O autor defende uma educação do sensível cuja proposta nada mais seria do que passarmos a dirigir a nossa atenção de educadores(as) para aquele saber primeiro que tem sido preterido em favor do conhecimento intelectual tanto na escola quanto na vida cotidiana, propondo “desenvolver e refinar os sentidos” (*Id.*), conferindo um papel fundamental à arte nesse processo:

Quando está em pauta esse saber sensível encerrado pelo nosso corpo, essa estesia que nos orienta ao longo da existência, inevitavelmente o fenômeno artístico deve vir à baila — não nos esqueçamos que estesia e estética originam-

se da mesma palavra grega. Ou seja: é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via o intelecto. A arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós. (*Ibid.*, p. 25)

É importante ressaltar, contudo, qual é o lugar da arte no que ele denomina educação do sensível e experiência estética. Duarte Jr. bem lembra em sua tese que a educação do sensível não prescinde da arte, devendo, inclusive, atuar em um nível anterior ao da chamada simbolização estética. O contato com obras de arte é um dos meios para se chegar a isso, mas não o único, sendo colocado no mesmo patamar da “arte culinária, dos perfumes e cheiros, das paisagens e noites estreladas, das frutas colhidas e saboreadas no pé, das caminhadas por trilhas e bosques, enfim disso tudo de que a vida moderna vem nos afastando” (*Id.*, p.29). O autor chama a atenção para a necessidade de se possibilitar ao(à) educando(a) “a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona”, educando seus sentidos – olhar, audição, tato, paladar e olfato – para “perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano” (*Id.*).

Acredito que um dos papéis da escola seja justamente o de levar o(a) aprendiz a se tornar disponível, aberto para viver a experiência. A educação dos sentidos faz-se, portanto, essencial, e o contato com artes no geral – seja praticando-as em língua estrangeira, seja descobrindo o que foi produzido nessa língua – pode ser um dos caminhos possíveis para educar os sentidos, o ser humano em si.

Possibilitar a percepção da experiência com e na arte na aula de LE pode propiciar aos(às) estudantes conciliar a aprendizagem de uma nova língua com “a emoção, a intuição e a subjetividade envolvidas na apreciação, na interpretação ou na criação de uma obra de arte” (SOUSA, 2013, p. 9). Dito de outra maneira, viver a experiência estética nesse contexto pode contribuir para que o sujeito se implique na própria aprendizagem. Se aprender uma língua é aprender a significar nessa nova língua, podemos destacar a estreita relação existente entre a percepção humana e a aprendizagem e, conseqüentemente, entre experiência, arte e língua estrangeira. Duarte Jr., em *Fundamentos estéticos da educação* (2008, p. 41), mostra como a percepção humana depende fundamentalmente da aprendizagem e, mais

fundamentalmente, da “aprendizagem da nossa língua, esse instrumento de ordenação do mundo”. Aprender outras línguas pode significar, então, algo muito mais profundo, como aprender diferentes maneiras de perceber o mundo e de nele agir. Significa aprender diferentes formas de ser no mundo. Significa viver a experiência de diferentes formas.

Ensinar-aprender uma LE deve considerar a educação do sensível, dos sentidos. Deve considerar que é preciso viver experiências, perceber-se enquanto aprendiz de si, do outro e do mundo. O contato com a arte em aulas de LE é um dos exemplos do que pode proporcionar ao(à) aluno(a) o encontro, ao mesmo tempo, com a língua, a cultura e a história de si e do outro, permitindo que algo lhe aconteça, ou seja, que ele(a) viva uma experiência.

Tendo em vista que a experiência é individual e singular e que a arte possibilita ao sujeito aprendiz relacionar-se com ela de forma única, é possível fazer emergir um sujeito implicado no próprio processo de aprendizagem. Integrada à aula de LE, a arte pode trazer inúmeras contribuições:

[...] contribui não só para a aprendizagem linguística, como também para a formação integral do indivíduo, através do exercício do espírito crítico relativamente a elementos de ordem pessoal, social, cultural e estética, que favorecem o conhecimento de si mesmo e das sociedades que o rodeiam. Esse autoconhecimento, associado à reflexão sobre a manifestação artística do Outro, contribui para a harmonia individual do aluno. (SOUSA, 2013, p. 9)

Sousa está falando da manifestação artística do outro. Preciso completar ressaltando a importância do papel da arte em aulas de LE: arte enquanto manifestação do outro, mas também enquanto prática e manifestação subjetiva em língua estrangeira. Arte enquanto representação do colonizador, mas também enquanto resistência do colonizado. Arte que traz a nós, professores(as) o compromisso crítico de descolonizar. E descolonizar é trazer para a aula o que é considerado marginal, mas é também ter acesso ao que é considerado de centro, em uma perspectiva crítica. Arte para entreter, mas também para incomodar, criticar, transformar. A arte em suas diferentes acepções e formas, o que implica legitimar nossa potência criativa em língua estrangeira e “estabelecer contextos reflexivos nos quais alunos e professores têm oportunidades de desvelar a experiência estética” (TELLES, 2006, p. 509) e “instaurar relações alternativas dos participantes com o conhecimento e com a prática pedagógica, evidenciando sua importância social e suas forças revitalizadoras” (*Id.*), possibilitando aos envolvidos um ensino-aprendizagem que

tenha como perspectiva não apenas os binômios teoria/prática e compreensão/expressão, mas também experiência/sentido.

Considerar o caráter escolar da LE, o princípio do viver a experiência e o papel da arte em aulas de LE tem me ajudado a lidar com os desafios que encontro em sala de aula, tanto no que diz respeito a aspectos relacionados ao caráter criativo do currículo – pensando conteúdos a partir do contato com diferentes produções artísticas em francês, e não a partir do contato com o livro didático, propondo que os(as) alunos(as) se concebam como autores(as) em francês, compondo músicas, poemas, textos dramáticos, etc. – quanto a aspectos referentes às nossas relações – da professora com os(as) alunos(as), entre alunos(as), dos(as) alunos(as) com a disciplina escolar FLE e com a própria língua estrangeira. É evidente que não deixamos de viver nossas crises e embates, mas sinto mais tranquilidade ao percebê-las à luz dos ponteiros da minha bússola.

Se no radical de experiência ‘ex-’ é o mesmo de ex/terior, de ex/tranheza, de êx/tase, de ex/ílio, de ex/trangeiro (LARROSA, 2011, p. 5) e ela não existe “sem a aparição de alguém, ou de um algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim” (*Id.*), e *per* “é um radical indo-europeu que tem que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem” (*Ibid.*, p. 8), suponho que a língua estrangeira possa propiciar que o sujeito da experiência passe pelo outro e, sobretudo, por si mesmo, entreteçando-se.

JE N'AIME PAS...

O MÉTODO

Disse N. S. Prabhu. E não, eu não adoto um livro didático.

Esta é a resposta que passei a dar ao ser indagada pelos estagiários que começam a acompanhar minhas aulas na EAFEUSP, depois que assumi, com confiança, que o Francês não é apenas uma disciplina, mas uma disciplina escolar²². Entendo perfeitamente esse questionamento, até porque ‘método’ deve ser uma das palavras mais populares entre nós, estudantes e professores(as) de línguas estrangeiras – Você aprendeu com qual método? Qual você prefere? Qual é o melhor método? – e já complemento falando do livro didático, pois fatalmente ele apareceria na segunda pergunta, e eu deveria responder com um título coerente ao que preconizaria o método adotado, se ele existisse.

Diversos teóricos já se dedicaram a definir o termo. Menegazzo e Xavier, em seu artigo “Do método à autonomia do fazer crítico” (2004), fazem um breve resgate da noção de método e de sua história no ensino de línguas estrangeiras, citando definições que passam por Anthony (1972), Chagas (1979), Allwright (1997), entre outros, e concluem, ao comparar as diferentes definições, que

método é basicamente um conjunto ordenado, estável e coerente de procedimentos, atividades e técnicas de ensino, utilizados pelos professores para desenvolver o conteúdo programático. Deriva ainda de teorias e modelos de aquisição de segunda língua (L2) ou de língua estrangeira (LE). (MENEGAZZO; XAVIER, 2004, p. 116)

É ainda, segundo a perspectiva do Pós-Método, um conjunto de pressupostos concebido por especialistas que determinam o fazer em sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 84). Dessa forma, nota-se seu caráter prescritivo, como se fosse uma receita que pudéssemos seguir. Se bem executada, obtém-se o sucesso; caso contrário, o fracasso.

Menegazzo e Xavier (2004, p. 121) destacam ainda estudos que mostram a ascensão e o esvaziamento do termo ‘método’, mostrando que as tentativas de redefinilo “visam propor uma noção descritiva ao invés de prescritiva das ações pedagógicas”. Quanto à existência de um melhor método, Prabhu (1990) já havia mostrado que essa busca é utópica e depende de uma série de fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos. Na mesma década, falou-se também sobre a morte do método

²² Discussão presente no capítulo “*J’aime... A escola*” e “*Je n’aime pas... o livro didático*”.

(ALLWRIGHT, 1991) e sobre a chamada condição pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994). Apesar disso, é interessante notar que, a despeito de toda essa problematização, o que prevalece no imaginário das pessoas é a ideia de que o ensino de LE deve seguir um método e, no pacote, adotar um livro didático.

Compreendo, então, a ansiedade dos(as) estagiários(as). Eu também, quando iniciei a carreira docente, queria encontrar a melhor receita para que minhas aulas dessem certo. A ideia de seguir um método e também a de adotar um livro didático me propiciavam segurança. Saber por onde começar, antever os próximos passos, conhecer o desconhecido, tudo isso me deixava com a (falsa) sensação de controlar o que poderia ocorrer em sala de aula e de ter minhas ações previamente legitimadas por grandes estudiosos(as), o que, quem sabe, combateria as críticas à performance desta professora insegura. Além disso, é verdade também que “*there is no best method*” é uma afirmação recorrente e um tanto cômoda, e diante dela certamente surge a vontade de questionar “*pourquoi?*”, ou, como o próprio Prabhu (1990) complementa no título de seu artigo: *why?*

Para responder à questão, o autor faz uma análise de três explicações possíveis para sustentar essa afirmação que, declara, “é bastante ouvida, mas raramente discutida” (*Ibid.*, 1990, p. 161). Com a proposta de conduzir o debate a uma nova fase, e enfrentando a conveniência de tal afirmativa para legitimar questões metodológicas não resolvidas, ele argumenta com base nas seguintes linhas gerais: tudo depende do contexto de ensino; todos os métodos são parcialmente verdadeiros ou válidos, ou seja, há alguma verdade em todos os métodos; e devemos repensar o significado de ‘melhor’, discussão que culmina no conceito do chamado “senso de plausibilidade do professor sobre o ensino” (*Ibid.*, p. 172), a respeito do qual voltarei mais adiante.

Ainda no que concerne à minha insatisfação com os métodos, sentimento tão comum à maioria das professoras e professores, cujas motivações foram demonstradas por diversos pesquisadores, como aponta Kumaravadivelu (2003, p. 29), é necessário ressaltar que, diferentemente do que observa Henry Widdowson (*Ibid.*, p. 50), segundo o qual é comum ouvir professores dizerem que não seguem uma abordagem ou um método específico para ensinar, mas são ecléticos, em meu caso essa insatisfação nunca deu a segurança de nomear o que faço como ‘ecletismo’, pelo menos não no sentido de adotar diferentes métodos, tampouco no sentido empregado por Widdowson. Ele caracteriza esse ecletismo como o uso aleatório e conducente “de

qualquer técnica prontamente disponível, então ele não tem qualquer mérito” (*Idem*) e evitaria, assim, o compromisso “com alguma corrente atual fruto da moda” (*Ibid.*). De minha parte, eu tinha a impressão de fazer outra coisa, porém também não se tratava de confiar em minha capacidade intuitiva e em meu conhecimento experimental apenas.

Minha prática, mesmo com todos os seus defeitos, nunca foi dissociada de algum estudo, já que nunca saí da escola nem da universidade. Ao longo de minha vida acadêmica e profissional, pude fazer algumas constatações que me levaram a problematizar, internamente, a necessidade de um método e de um livro didático. A primeira delas se deu quando comecei a trabalhar, ao mesmo tempo, em cursos de línguas e em escolas de ensino básico, durante o Mestrado. A diferença de contexto e de público exigia que os cursos fossem pensados considerando-se suas especificidades. Isso pode parecer muito óbvio, mas, na prática, não era, pois significava exigir muito mais, ou seja, exigir que a professora tivesse competência, habilidade e autonomia para tomar decisões e criar alternativas ao método, ao livro, ao próprio planejamento.

Competência, aqui, diz respeito ao que adquirimos em nossa formação atestada e continuada. A habilidade, bem, essa parece se desenvolver com o tempo, com nossas experiências e maturidade, tem um quê de individual, depende do sujeito. Já a autonomia é mais complexa, pois depende do sujeito, parte de um processo interno, porém é diretamente influenciada pelo que é externo e muito maior, que é o contexto político e pedagógico em que trabalhamos.

Experimentei diferentes graus de autonomia. Trabalhei em dois cursos de línguas que adotavam livro didático e o seguiam do início ao fim (*Campus* – Ed. CLE International, *Forum* e *Alter Ego* – Ed. Hachette). Era o livro que ditava o que se estudaria em cada nível, o conteúdo de todas as provas; ditava, portanto, a progressão e o tempo da aula e do curso. Quando se trocava o livro, mudava-se o planejamento de todos os níveis. Nesse contexto, eu tinha pouquíssima autonomia, pois mesmo que houvesse a liberdade de trazer outros materiais para a sala de aula, como músicas, jogos, vídeos e outros textos – e assim o fazia –, a prioridade era cumprir as unidades e pouco tempo sobrava para as outras propostas.

Paralelamente, comecei a trabalhar em duas escolas particulares de nível básico: em uma delas, localizada na Zona Oeste de São Paulo, as turmas deveriam adotar um livro didático (*Junior Plus* – CLE International), e eu fazia o planejamento do

ano para as quatro séries do Ensino Fundamental 2 a partir dele, mas logo entendi, após conversas com a orientação pedagógica, que eu tinha liberdade para fazer o que quisesse, “já que não há Francês no vestibular” (palavras da orientadora pedagógica, em 2009).

Na outra escola, localizada no centro da cidade de São Paulo, tive uma experiência singular, a qual vou chamar de autonomia controlada: lá havia um coordenador de nacionalidade francesa apenas para o ensino de línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês); ele determinava o que eu deveria ensinar e os livros que eu deveria adotar para cada uma das séries do Ensino Fundamental 2. Para cada ano escolar era adotado um livro de gramática, a famosa *Grammaire Progressive du Français (niveau débutant e niveau intermédiaire)* e um livro de leitura, que poderia ser uma história em quadrinhos, como *Boule et Bill*, um romance, como *Le Petit Prince* e *La Guerre des Boutons* (adaptado), um livro de Contos, como o *Le Petit Nicolas* ou *Les Contes de la Rue Brocca*. Tendo vivenciado até aquele momento apenas contextos de trabalho pedagógico com LE apoiados em livros didáticos, fiquei encantada com a ideia de não os adotar e de ter um espaço privilegiado para trabalhar leitura em língua estrangeira. Não ter o período escolar (bimestre) controlado por unidades de livros didáticos me pareceu muito mais adequado ao contexto escolar de ensino e aprendizagem e me deu muito mais autonomia para planejar as aulas, embora a escolha dos materiais não tivesse contado com a minha participação. Essa experiência me permitiu, também, estabelecer mais comparações entre o ensino de LE e de língua materna (LM), uma vez que eu também trabalhava – e continuo trabalhando – com língua portuguesa em uma outra escola particular da Zona Oeste que adotava, na época, uma gramática e livros de leitura, e a maior parte do material era preparada pelo corpo docente.

Por fim, cheguei à situação que chamarei de maior autonomia, encontrada na EAFEUSP onde produzi esta pesquisa. Desde que iniciei meu trabalho nessa instituição, em 2010, até pelo menos 2017, contei com a possibilidade de elaborar o material com pouquíssimas restrições, normalmente referentes às cópias coloridas apenas. Para além disso, passei a fazer parte do corpo docente de uma escola em que, diferentemente das outras, eu tinha autonomia e liberdade para:

- adotar ou não um livro didático;
- adotar ou não um livro de leitura;

- conceber material didático;
- selecionar os insumos a serem trabalhados;
- propor projetos disciplinares e interdisciplinares;
- propor saídas de estudo disciplinares e interdisciplinares;
- propor eventos disciplinares e interdisciplinares;
- planejar e preparar a avaliação;
- pensar o espaço da sala de aula (existência de sala ambiente);
- planejar os cursos em todos os seus aspectos curriculares (o que ensinar, como ensinar, etc.);
- trocar experiências e reflexões com alunos(as), colegas, estagiários(as), estudantes universitários(as) intercambistas, pós-graduandos(as), pesquisadores(as) e docentes da FE-USP e de outras unidades.

Os tópicos supracitados tentam representar o que encontrei no percurso e que me impeliu a pensar o currículo de LE de forma mais autoral, criativa e autônoma. Com toda essa liberdade em mãos, o que eu poderia fazer? Sentia que o céu seria o limite com toda a responsabilidade do mundo em minhas costas. Essa afirmação pode parecer exagerada e romântica, entretanto representa realmente o que pensei. Eu me vi em um ambiente cheio de potencialidades e decidi que o melhor a fazer, pelo menos para mim, era gozar ao máximo dessa liberdade. Dessa forma, adotar um livro didático ou seguir à risca um método ou uma abordagem específica não me permitiriam o gozo; ao contrário, limitar-me-iam. Nesse sentido, eu não queria mesmo um compromisso com um método específico; buscava um compromisso com o meu presente, meu contexto e, sobretudo, um compromisso com o movimento, com o não conformismo. Um compromisso com a teoria, mas de forma dialógica e dialética. Vale salientar que quando me refiro à dialética não a penso como fim – até porque ela não é única –, mas na importância do movimento de sua busca.

Não posso negar, portanto, que ter estudado (e experimentado) diferentes métodos e abordagens em meu percurso acadêmico contribuiu de várias maneiras para minha formação, atualização, atuação e reflexão. Segundo Larsen-Freeman (*apud* SILVA, 2004, s/n), além de propiciar a reflexão por meio do conhecimento dos métodos e abordagens, pode-se fazer com que os(as) professores(as) se conscientizem de suas suposições, seus valores e suas crenças para, a partir daí, “poder tomar

decisões baseadas na reflexão e não condicionadas às suas experiências enquanto aluno(a) e professor(a)” (SILVA, 2004,s/n).

Assim, o conhecimento da teoria teve uma importante repercussão em minha prática, sobretudo porque eu percebia que quanto mais praticava, mais estabelecia diálogos com a teoria, chegando a tentar aplicá-la à risca, mas também a buscar adaptá-la, a questioná-la e, talvez mesmo a esquecê-la em alguns momentos. Tendo sido idealizada, na maioria das vezes, por pessoas que desconheciam minhas realidades escolares, nem sempre nossa relação foi pacífica e isenta de crítica. Todas essas reflexões apareciam porque, vivendo a condição “professora”, eu pensava o ensino e ensinava, tudo ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva, Kumaravadivelu (1994) apresenta as bases do que ele denomina Condição Pós-Método, condição definida por ele como “um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método”²³ (*Ibid.*, p. 28, tradução nossa), criticando a compreensão predominante e hierárquica de que havia um grupo que pensava no ensino e outro que ensinava, como se aos(às) professores(as) coubesse apenas aplicar o que havia sido idealizado. Para o autor, o (a) professor(a) é alguém que pode atuar de forma muito mais autoral, indo além da escolha e da combinação de diferentes métodos e abordagens para construir uma abordagem própria, aliando sua prática à produção científica da área, ao contexto de trabalho, ao contexto dos(das) estudantes e também aos seus objetivos específicos. Dessa forma, ele reconhece que “a relação simbiótica entre teoria, pesquisa e prática, e entre profissional, pessoal e conhecimento experiencial” (KUMARAVANDIVELU, 2003, p. 22, tradução nossa) pode ser um caminho para melhorar o engajamento intelectual em nossa atividade profissional.

Tal é a condição em que me encontrava e em que me encontro: a condição Pós-Método. Ela foi e é propiciada pelas condições de trabalho oferecidas pela EAFEUSP que permitem, mesmo com todas as dificuldades político-pedagógicas, a simbiose do tripé teoria-pesquisa-prática e o engajamento do(a) professor(a). Ademais, trata-se de uma escola pública, o que aumenta as possibilidades de atuação política de seus profissionais, seja na participação das instâncias deliberativas da escola, na construção de seu projeto políticopedagógico, ou mesmo na luta por direitos e reconhecimento de classe.

²³ “[...] a state of affairs that compels us to refigure the relationship between the theorizers and the practitioners of method.”

Assim, inserida nessa condição, não posso pensar a aula de FLE de forma desconectada de seu contexto institucional (EAFEUSP) e nacional. Quando proponho tratar do FLE como disciplina escolar, quero dizer que minha prática está conectada com o particular, de que fazem parte meus(minhas) alunos(as), o currículo proposto por mim, o contexto bem específico da EAFEUSPe da Universidade de São Paulo (USP), mas também com o que está além e nos influencia direta e indiretamente, como a história dessa disciplina, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, entre outros documentos), os estudos sobre ensino e aprendizagem de LE e o nosso contexto históricopolítico e sociocultural.

Kumaravadivelu (2003, p. 34) também ultrapassa as limitações dos métodos e vai além das estratégias de sala de aula, dos materiais didáticos, objetivos curriculares e avaliações, ao propor o que chama *Postmethod Pedagogy* (Pedagogia Pós-Método). Pedagogia, pois inclui uma visão mais ampla em relação aos métodos, ou seja, uma visão que considere outros aspectos influentes no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira. É por isso que o autor (*Ibid.*, p. 37) caracteriza a Pedagogia Pós-Método como um sistema tridimensional que consiste em três parâmetros inter-relacionados: o da particularidade (*particularity*), o da praticidade (*practicality*) e o da possibilidade (*possibility*).

Figura 10: Kumaravadivelu, 2003, p. 37.

O parâmetro da particularidade diz respeito à necessidade de sermos sensíveis às especificidades locais do que compõe nosso contexto: um grupo particular de professores(as), que ensina um grupo particular de estudantes, que almeja um conjunto particular de objetivos, em um determinado contexto institucional, o qual, por sua vez, faz parte de um meio sociocultural particular (Kumaravadivelu, 2003, p. 34).

Figura 11: meu caderno de anotações de estudo.

Dessa maneira, torna-se incoerente adotar um método pensado por pessoas alheias ao contexto específico de ensino para um grupo de professores(as) e estudantes e para uma situação idealizados. Ao mesmo tempo, como o próprio autor adverte, esse parâmetro está diretamente vinculado a um segundo, o da praticidade/prática, já que ser sensível às particularidades exige e depende de movimentos de nossa prática contínua de reflexão e ação.

O parâmetro da praticidade/prática coloca em relação a teoria e a prática, evidenciando a crítica feita à ideia de que o(a) professor(a) se limita a interpretar e a aplicar a teoria em suas aulas, tornando-se um(a) mero(a) consumidor(a) de teorias. Reconhece-se, então, o(a) professor(a) como um(a) intelectual, como alguém

implicado(a) em criar uma teoria da prática gerada por si, ou seja, uma teoria gerada por meio da prática. Para isso, atentos(as) às particularidades de seu contexto, por meio da reflexão e da ação, eles(as) podem identificar, compreender e analisar problemas e potencialidades, propondo alternativas e caminhos coerentes, indo além de suas intuições e experiências para construírem um sentido. Kumaravadeivelu acrescenta:

[...] conseqüentemente, a construção de sentido requer que os professores considerem a pedagogia não apenas como um mecanismo para maximizar as oportunidades de aprendizagem em sala de aula, mas também como um meio para compreender e transformar as possibilidades dentro e fora da sala de aula. (*Ibid.*, p. 36)

Assim, chegamos ao terceiro parâmetro, o da possibilidade, também totalmente relacionado com os dois anteriores. Fruto da pedagogia crítica, sobretudo das ideias de Paulo Freire, compreende que qualquer pedagogia está baseada em relações de poder, criando e mantendo desigualdades sociais. Isso posto, atentar para esse parâmetro significa explorar a consciência sociopolítica que todos(as) os(as) participantes, professores(as), estudantes e demais envolvidos(as), trazem consigo para a sala de aula, para que “ela também possa funcionar como um catalisador de uma busca contínua por identificar a formação e a transformação social” (*Ibid.*, p. 37), mesmo quando não existe um padrão do ideal de consciência que se busque atingir.

Tomando os três parâmetros como base da Pedagogia Pós-Método, podemos perceber que um leva ao outro e todos muito possivelmente fazem parte de nossas convicções, talvez apenas não soubéssemos nomeá-los. Quando estamos realmente engajados(as) no ensino de uma língua estrangeira, procuramos nos formar continuamente – embora a atual realidade da profissão docente, na maioria das vezes, não garanta condições favoráveis à nossa formação – e é muito comum refletirmos com base nesses parâmetros. O cotidiano escolar exige de nós, professores(as), uma atenção maior no que diz respeito ao que ocorre com os(as) alunos(as) em sala de aula e fora dela (devemos considerar, por exemplo, suas questões familiares, de saúde, de deslocamento). Além disso, principalmente quando se trata de um contexto de escola pública, é muito difícil ficar alheio(a) ao que ocorre no âmbito político-pedagógico e sociocultural.

Com a finalidade de descrever estratégias que possam orientar as reflexões do(a) professor(a) rumo a uma pedagogia Pós-Método, mas sem subestimar nossa

capacidade inventiva e reflexiva e sem querer prescrever o que devemos fazer, Kumaravadivelu (1994a; 2003) apresenta o que chama de macroestratégias e microestratégias para o ensino de uma língua estrangeira com o objetivo de nos ajudar a construir uma teoria da prática. Como bem analisa Silva (2004, s/n),

[...] a pesquisa passa a ter como foco a sala de aula, de forma que a abordagem do(a) professor(a) vai se construindo a partir de uma dinâmica entre a realidade deste, de seus/suas alunos(as) e a partir dos indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica. Sendo assim, o(a) professor(a) se torna um pesquisador capaz de indicar em que medida os achados da teoria auxiliam a sua prática. Isso pode possibilitar que ele tenha instrumentos que contribuam para que o mesmo aponte alternativas e faça adaptações capazes de surtir efeitos na sua sala de aula.

Seu modelo teórico é composto de dez macroestratégias, "planos gerais derivados do conhecimento teórico, empírico e pedagógico concernente ao ensino/aprendizagem de LE"²⁴ (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 32, tradução nossa), às quais ele dedica capítulos distintos em seu livro *Macrostrategies for Language Teaching* (2003), conforme apresentado a seguir:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem;
2. Minimizar mal-entendidos;
3. Facilitar a interação negociada;
4. Promover a autonomia do(a) aprendiz;
5. Promover o desenvolvimento da consciência linguística;
6. Ativar a heurística intuitiva;
7. Contextualizar o insumo linguístico;
8. Integrar as quatro habilidades (compreensão oral e escrita/ expressão oral e escrita);
9. Garantir relevância social;
10. Desenvolver a consciência cultural do(a) aprendiz.

As microestratégias seriam os procedimentos que utilizamos ao tentar ser coerentes com os princípios anunciados nas macroestratégias e que estão diretamente relacionadas com nossas percepções e atitudes enquanto educadores(as). De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 208), cada macroestratégia pode ter numerosas e

²⁴ “[...] general plans derived from theoretical, empirical, and pedagogical knowledge related to L2 learning/teaching.”

variadas microestratégias, contudo é condicionada e limitada pelo contexto e pela situação de ensino-aprendizagem. O importante é considerar “as necessidades, desejos e carências dos alunos, assim como o seu nível de conhecimento e habilidade na língua” (*Ibid.*, p. 208-209, tradução nossa).

Por fim, gostaria de fechar esta discussão, que se ocupou em tratar um pouco de minha relação com o método, dizendo que penso muito nas macro e microestratégias quando me lembro do porquê de propor às minhas turmas do Ensino Médio que fizessem o *journal de bord*. Foi uma microestratégia utilizada que poderia, em um só instrumento, atender a várias macroestratégias, um instrumento em que seriam registradas diversas outras microestratégias, por sua vez, relacionadas às macroestratégias. Haveria, assim, um espaço de registro que incitaria e proporcionaria aos(as) alunos(as) uma autonomia nos sentidos estreito (autonomia acadêmica - aprender a aprender) e amplo (autonomia libertadora - aprender a aprender para aprender a se liberar), como proposto por Kumaravadivelu (2006, p. 176), respeitando-os(as) enquanto participantes ativos(as) e autônomos(as). E isso só foi possível porque, encontrando-me em uma situação Pós-Método, eu mesma, professora, usufruindo de minha autonomia acadêmica, pude usufruir de minha autonomia libertadora. Afinal, como bem insiste Paulo Freire (2015, p. 35), não se ensina o que não se é.

J'AIME...

O JOURNAL

Figura 12: atividade “Uma lembrança das aulas de Francês que vou guardar com carinho”.

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão

Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.

(Carlos Drummond de Andrade)

Quando comecei a dar aulas na EAFEUSP, notei que as turmas que havia assumido há pouco tempo apresentavam o discurso comum de que conheciam poucas produções culturais em francês. Diziam conhecer uma música ou outra; o mesmo para filmes e livros. Isso me chamou a atenção, pois somente eu, em quase quatro²⁵ meses, já havia trabalhado em aula pelo menos duas músicas, dois filmes e duas leituras. Então formulei algumas hipóteses, penso que nenhuma totalmente verdadeira ou totalmente falsa para a época:

- 1) Ao longo de suas trajetórias escolares, poucas produções culturais autênticas lhes foram apresentadas (até então os cursos de Francês da EAFEUSP adotavam um livro didático – um por subciclo no Ensino Fundamental 2 e outro para os três anos do Ensino Médio);
- 2) Se a primeira hipótese não fosse verdadeira, significaria que os(as) estudantes não foram tocados pelas produções com as quais tiveram contato, por isso mal se lembravam delas;
- 3) Como a língua francesa normalmente não está presente nos meios de comunicação de massa, como as emissoras de rádio e televisão, a maior parte dos(as) estudantes só tinha acesso a produções em francês na escola e as entendia como mais uma tarefa escolar, o que talvez diminuísse as chances de incluí-las em seus repertórios culturais;

²⁵ Quando iniciei na EAFEUSP, dei o dobro de aulas para cada turma do Ensino Médio (total de 4 aulas de 50 minutos cada), pois tive que repor as aulas perdidas durante o período em que ficaram sem professora, quando o concurso ainda estava em andamento.

- 4) Talvez não gostassem muito das produções francófonas... Mas será que conheciam uma variedade suficientemente relevante para opinarem definitivamente?

Eu vivia, assim, uma tensão.

No sentido pedagógico: utilizado como metáfora para descrever o estado de um educador que deve fazer frente a exigências contraditórias e não pode – o que seria uma inconsequência – abandonar nenhuma. “O homem ‘são’ não é aquele que eliminou de si mesmo as contradições; é aquele que as utiliza e as entranha em seu trabalho”, escreve Merleau-Ponty. (MERLEAU-PONTY, *apud* MEIRIEU, 2005, p. 73)

Philippe Meirieu, após definir pedagogicamente “tensão”, associa-a às contradições vividas pelos(as) educadores(as). Tendo em vista que a contradição consiste numa incompatibilidade lógica entre duas ou mais proposições, Meirieu trata das possibilidades considerando a existência de duas alternativas. O autor (2005, p. 74) cita Albert Thierry, educador morto durante a Primeira Guerra Mundial, quem expressou em suas memórias diversas contradições que permanecem atuais. Um exemplo é a vontade do professor de compartilhar sua admiração pelas grandes obras da cultura e o reconhecimento de sua impotência para legislar sobre o gosto de seus alunos. Diante das contradições, os(as) educadores(as) têm várias possibilidades, segundo Meirieu (*Idem*):

1. () abandonar uma das duas alternativas de maneira arbitrária;
2. () oscilar entre uma e outra dependendo do momento;
3. (X) assumir as contradições sob a forma de uma tensão interna fecunda, capaz de contribuir para a invenção de dispositivos que permitam integrar e, se possível, ultrapassar os dois polos.

Assinalei a possibilidade que melhor representa, para mim, o caminho que escolhi. Impulsionada pelas constatações e tensões que descrevi e detentora das diversas contradições intrínsecas ao ser humano educador, fui levada a realizar, pelo menos, as três ações expostas a seguir, as quais contaram com a invenção de um dispositivo representativo do nosso curso de Francês do Ensino Médio – o *journal de bord*:

- 1ª ação: aumentar o contato dos(as) estudantes com o francês em aula. Para isso, impliquei-me em ensinar esta língua propiciando-lhes:
 - a descoberta de produções francófonas (em classe e em saídas de estudo) – músicas, filmes, literatura, peças de teatro, fotografias, pinturas, etc.;
 - atividades que demandassem, por parte dos(as) estudantes, o exercício da criatividade (composição de músicas, apresentações musicais, apresentações teatrais, etc.);
 - atividades com intercambistas de países francófonos.
- 2ª ação: instaurar a prática do registro das atividades que envolvessem as criações autorais dos(as) estudantes e o contato com as produções francófonas. Para isso, propus um *journal de bord* (a princípio chamado *journal intime*) com suas instruções específicas.
- 3ª ação: aumentar o contato dos(as) estudantes com o francês fora da aula. Para isso, solicitava-lhes não só o registro das atividades realizadas em nosso curso de Francês, como também lhes pedia que pesquisassem e escolhessem músicas, filmes, leituras (a depender das instruções para o *journal de bord* do trimestre) em momentos extraclasse.

Meirieu (2005, p. 74) postula que “entre educabilidade e liberdade, entre onipotência do adulto e impotência do professor” deve-se “criar obstinadamente as melhores condições possíveis para que o aluno mobilize sua liberdade de aprender”. Nesse sentido, acredito que o *journal de bord* pode ser um dispositivo privilegiado para “promover o envolvimento de um sujeito em um processo pessoal de aprendizagem e a conquista progressiva de sua autonomia” (*Ibid.*, p. 76).

Então, além dos registros obrigatórios de aula que as turmas deveriam realizar, cada aluno(a) em seu próprio caderno da disciplina, passei a propor para o Ensino Médio, a partir do ano de 2011, a facção de um *journal*. Embora esse gênero textual trabalhe diretamente a expressão escrita, tendo seu foco nos tipos de texto narrativo e descritivo, é preciso salientar que a ideia inicial e propulsora era dar maior visibilidade e significado aos contatos culturais com a língua francesa e às produções autorais. Assim, não se tratava de um diário, no sentido mais popular de sua prática, em que se

escreve com certa frequência sobre si, mas de um instrumento criado neste curso para atender às nossas necessidades específicas.

Inicialmente, sem um amparo teórico direcionado para o gênero, chamei-o *journal intime*. Solicitei um caderno extra para a disciplina Francês do Ensino Médio na lista de material escolar e expliquei a proposta em aula, quando também entreguei impressas as orientações para os registros. O nome *journal intime* durou um ano escolar, pois frequentemente era confundido com a ideia ordinária de diário e muitos(as) alunos(as) me indagavam sobre o fato de eu dar orientações e poder ler um diário *intime*. Se era íntimo, por que eu tinha o direito de lhes dizer o que e como fazer? Como assim, ler algo íntimo sem pedir permissão? Eles(as) tinham razão. No mesmo ano, legitimando esse questionamento, não dei instruções, porém negocieei com eles(as); eu deveria ler seus escritos. Afinal, apesar de ser um diário, não deixava de ser um trabalho escolar. Queria visualizar o que viria. Resultado: vi muito pouco ou quase nada. Pouquíssimos(as) alunos(as) conseguiram ou tentaram fazer o seu *journal intime*. Percebi então o que eu já suspeitava: as orientações eram necessárias, contudo eu deveria repensá-las e mudar o nome do diário. Assim surgiu, então, o *journal de bord*.

Embora existam definições de diário íntimo, diário de bordo, caderneta de bordo (em francês é bastante utilizado o *carnet de bord*) e outros, o nosso *journal* foi pensado especificamente para o perfil das turmas do Ensino Médio da EAFEUSP e para as necessidades do nosso curso. Não o chamei *carnet de bord*, apesar de muitos(as) alunos(as) utilizarem um caderno do tamanho de uma caderneta para fazê-lo, pois deixei-os(as) livres para escolher o tipo de caderno que preferiam: pequeno, médio, grande, com linhas, sem linhas, capa mole, capa dura, espiralado.

Além disso, o nome *journal* traz consigo diversas orientações relativas à escrita dos registros, tanto no que se refere ao conteúdo – relato pessoal de experiências, ideias, opiniões, desejos, sentimentos, acontecimentos e fatos do cotidiano e, em nosso caso, do cotidiano escolar – como em relação à sua forma – texto manuscrito em papel, escrito em primeira pessoa, em ordem cronológica, de caráter intimista e confidente, subjetivo, informal, em que pode ocorrer o diálogo de quem escreve consigo mesmo(a) e, em nosso caso, também com a professora. *De bord*, por fazer referência aos diários ou livros de bordo utilizados para registrar dados sobre determinada navegação, onde ficam registrados os acontecimentos mais importantes ocorridos durante o trajeto.

Pode ser, ainda, um registro informal de acontecimentos marcantes de uma viagem. Vale lembrar que ele existe também no âmbito pedagógico e escolar, sendo utilizado para registrar o desenvolvimento de um projeto, por exemplo, indicando as informações que forem pertinentes ao processo, como datas, locais, descobertas, testes e resultados. Entendendo o curso como uma longa navegação, uma viagem, e fazendo parte de um projeto escolar, pensei ter sentido chamar o nosso diário de *journal de bord*, já que além de fatos pessoais os(as) estudantes teriam de registrar os acontecimentos extraordinários das aulas de Francês, como saídas a uma peça de teatro, a um show de música francófona, ao Festival de Cinema Francófono, a padarias e restaurantes, e diversas outras experiências que envolvessem o francês.

Mesmo assim, por se tratar de um *journal*, pensei que deveria ter algo de íntimo, de individual. Foi por essa razão que propus, desde o início, tópicos mais pessoais, como “contar um fato pessoal”, “listar seus objetivos para o ano”, “apresentar uma pessoa especial”, entre outros, e que fosse feito um apelo à criatividade na forma de realizar o registro para que ficasse diferente do caderno de classe, motivo pelo qual orientei – e oriento – as turmas a fazerem colagens e/ou ilustrações para compor os registros, e também para incentivar uma produção mais autoral dos(as) estudantes.

Abaixo, algumas capas do *journal de bord* de alunos(as) que optaram por personalizá-las:

Figura 13: capa de *journal* feita com colagem de desenhos próprios (realizados pela aluna) e canetinha definitiva para texto manuscrito.

Figura 14: capa de journal feita com colagem de recortes próprios, formando uma composição.

Alguns exemplos de colagens e ilustrações realizadas pelos(as) alunos(as) em seu *journal de bord*:

Figura 15: exemplo de colagem realizada para ilustrar a atividade “Campo lexical ilustrado”, proposta para o *journal de bord*.

Figura 16: exemplo de ilustração realizada para a atividade “Música francófona” proposta para o journal de bord.

Figura 17: exemplo de ilustração realizada para a atividade “Meu Inventário Fútil”, proposta para o journal de bord.

Figura 18: exemplo de ilustração realizada para a atividade “Filme francófono: *Le Fabuleux Destin d’Amélie Poulain*”, proposta para o *journal de bord*.

Figura 19: exemplo de composição colagem/ilustração realizada para a atividade “Em 2017, eu quero...”, proposta para o *journal de bord*.

Para ilustrar um pouco mais o formato do nosso diário, exponho abaixo alguns modelos de orientação/avaliação entregues às turmas:

GRILLE DE CORRECTION DU JOURNAL DE BORD

1^{re} année – 3^e trimestre 2014

Activité	Évaluation
1. <i>Journée des Ados : raconter les activités du matin et de l'après-midi ; vocabulaire ; commentaires ; illustrations.</i>	
2. <i>Visite à la boulangerie DeliParis : raconter la sortie ; vocabulaire ; commentaires ; illustrations.</i>	
3. <i>Chanson en français : présentation ; paroles ; vocabulaire ; commentaires ; illustration.</i>	
4. <i>Libre : lecture, chanson, vidéo, site Internet ou fait personnel ; vocabulaire ; commentaires ; illustrations ; source.</i>	

Tabela 2 – Grille de correction du journal de bord. 1^{re} année – 3^e trimestre 2014.

GRILLE D'ÉVALUATION DU JOURNAL DE BORD

1^{re} année – 1^{er} trimestre 2015

Activité	Évaluation
1. Lecture d'un texte en français (poème, conte, article de journal/internet/magazine, bande dessinée, etc.) - <i>texte, vocabulaire, commentaires, illustration (photos, images, dessins).</i>	
2. Écouter une chanson en français – <i>paroles, vocabulaire, commentaires.</i>	
3. Regarder une vidéo en français – <i>description, vocabulaire, commentaires, illustration (photos, images, dessins).</i>	
4. Visiter un site en français sur Internet – <i>description, vocabulaire, commentaires, illustration (photos, images, dessins, print screen).</i>	
5. Registrer un fait personnel – <i>raconter un fait personnel, vocabulaire, illustration (photos, images, dessins).</i>	

Tabela 3 – Grille d'évaluation du journal de bord. 1^{ère} année – 1^{er} trimestre 2015.

GRILLE DE CORRECTION DU JOURNAL DE BORD

3^e année – 1^{er} trimestre 2016

Le journal de bord du 1^{er} trimestre 2016	Evaluation
1. Lecture de la BD Persepolis - description, vocabulaire, commentaires, illustration (photos, images, dessins).	
2. Écouter une chanson du groupe qui a joué à la Fête de la Francophonie – paroles, vocabulaire, commentaires.	
3. Regarder un film du 6 ^e Festival de Cinéma Francophone de l'EAFEUSP – description, vocabulaire, commentaires, illustration (photos, images, dessins).	
4. Registrer un fait personnel – raconter un fait personnel, vocabulaire, illustration (photos, images, dessins).	
5. Je vous présente...	
6. En 2016 je veux/ j'espère...	
<ul style="list-style-type: none"> • Attention! Vous devez: <ul style="list-style-type: none"> - Faire des collages, des illustrations. - Choisir 5 mots <u>au minimum</u> de chaque activité pour chercher le vocabulaire. - Mettre la source de ce que vous avez vu/ lu/ copié. 	

Tabela 4 – Grille de correction du journal de bord. 3^e année – 1^{er} trimestre 2016.

GRILLE DE CORRECTION DU JOURNAL DE BORD

2^e année – 2^e trimestre 2017

2^e année – 2^e trimestre 2017	Évaluation:
1. Fête de la Musique – description, impressions, sensations, sentiments + illustrations + chanson + vocabulaire.	
2. Registrer un fait personnel – raconter un fait personnel (vacances) vocabulaire, illustration (photos, images, dessins).	
3. Rencontre avec un(e) francophone – Amélie/Hugo/présentation, description de l'expérience, commentaires.	
4. Champs lexical illustré – 10 mots au minimum + illustrations + 5 phrases au minimum.	
<ul style="list-style-type: none"> • Attention! Vous devez: <ul style="list-style-type: none"> - Faire des collages, des illustrations. - Choisir 5 mots <u>au minimum</u> de chaque activité pour chercher le vocabulaire - Mettre la source de tout ce que vous avez lu/ copié. 	

Tabela 5 – Grille de correction du journal de bord. 2^e année – 2^e trimestre 2017.

FRANÇAIS– ORIENTATIONS POUR LE DERNIER JOURNAL !

3^e trimestre 2017 – 3^e année	Évaluation:
<p>1. Raconter la <i>Journée des Ados du Lycée Pasteur</i> et la <i>Journée des Ados de l'EAFEUSP/ECA</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire les événements ; organiser ce que vous avez appris ; présenter les personnes que vous avez connues ; dire ce que vous avez aimé/pas aimé ; vocabulaire ; illustrations/images. 	
<p>2. Gastronomie</p> <p>Raconter une expérience gastronomique de la classe de Français <u>OU</u> raconter l'origine et la recette d'un plat à votre choix.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation/Introduction ; ingrédients ; étapes ; curiosités ; vocabulaire ; illustrations/images. 	
<p>3. Registrer un(des) <i>souvenir(s)</i> de votre cours de Français que vous allez chérir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texte ou introduction + liste ; vocabulaire ; illustrations/images. 	
<p>4. Mon avenir – quels sont vos rêves, vos projets ? Comment vous imaginez votre vie après l'école ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texte ou introduction + liste ; vocabulaire ; illustrations/images. 	
<p>5. Écrire « <i>Le dernier texte de mon journal</i> » ou « <i>Ça continue...</i> » !</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texte ou introduction + liste ; vocabulaire ; illustrations/images. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Attention ! Vous devez: - Faire des collages, des illustrations. - Choisir 5 mots <u>au minimum</u> de chaque activité pour chercher le vocabulaire. - Mettre la source de tout ce que vous avez lu/copié. 	

Tabela 6 – Orientations pour le dernier journal. 3^e trimestre 2017 – 3^e année.

Evidentemente existem instruções que não aparecem escritas. Penso ser importante destacar que as instruções definitivas apresentadas são também fruto de nossa interação – professora-estudantes/professora-estagiários(as)/professora-colegas – e eram lidas em aula, na maior parte das vezes com o apoio da apresentação em slides, no mínimo um mês antes da data prevista para a entrega do *journal* completo, sempre acompanhadas da observação de que eu estava solicitando o mínimo que

deveria ser feito para a avaliação do trimestre em questão, mas que todos(as) tinham a liberdade para:

- criar mais tópicos e pesquisar e/ou relatar outras experiências e/ou produções que quisessem expor;

- negociar com a professora algo que julgassem necessário – por exemplo, já tive casos pontuais de alunos(as) que me pediram para fazer um *blog* no lugar do *journal de bord* ou que sugeriram algo diferente a ser feito no lugar de um tópico proposto inicialmente;

- elaborar/criar o formato dos textos e do *journal de bord* em si.

Por fim, sempre recomendei que organizassem um estudo do vocabulário para cada atividade, fosse do vocabulário desconhecido presente nas produções, dentre as quais as letras das músicas e o vocabulário pesquisado para a elaboração dos próprios textos. Para isso, deveriam pensar no formato de sua apresentação: vocabulário ilustrado, lista de vocabulário, uso de setas para indicar o vocabulário, vocabulário em francês ou em português, entre outros.

Musique:

Je ne Veux pas Travailler

Ma chambre a la forme d'une cage
 Le soleil passe son bras par la fenêtre
 Les chasseurs à ma porte
 Comme des petits soldats
 Qui veulent me prendre

{Refrain}

Je ne veux pas travailler
 Je ne veux pas déjeuner
 Je veux seulement oublier
 Et puis je fume

{Au Refrain}

Je ne suis pas fière de ça
 Vie qui veut me tuer
 C'est magnifique
 Etre sympathique
 Mais je ne le connais jamais

{Au Refrain}

REGARDANT
 (VIVRE)

RÉCOMPENSE:
 US\$1.000.000.000

VOCABULAIRE:

- Chambre - Quarto
- Fenêtre - Janela
- Chasseurs - Caçadores
- Veulent - Querem
- Oublier - Esquecer
- Rend - Dá
- Tuer - Matar
- Bahianais - Bahianos
- Franco-Chileno - Franco-Chileno

une personne qui cherche l'amour et
 a été par
 était chante pour le group Quartier
 Cruz - "Le Group Quartier Latin"
 et une chanteuse bahianaise qui vivent
 en
 a Julia King, Daniel Dactar, Camila Zúñiga

Figura 20: exemplo de vocabulário para a atividade “Festa da Francofonia e música francófona”, proposta para o *journal de bord*.

Com o tempo fui percebendo que o *journal de bord* se tornou um dispositivo pedagógico privilegiado, pois apontava, para mim, muitas questões inerentes ao ensino de língua estrangeira – no caso, o francês, mas poderia ser qualquer outro idioma – em ambiente escolar. Em se tratando de uma disciplina escolar, essas questões envolviam muito mais do que o ensino de línguas estrangeiras especificamente, referindo-se, acima de tudo, à educação.

Compreendi que o *journal* faz parte do que Masschelein e Simons (2015) denominam “tecnologia escolar”: composta simplesmente por lousa, giz, papel, caneta, livro, carteira, projetor, cadernos, etc., auxilia a escola a estimular o interesse por “cuidadosamente criar e apresentar o mundo” (*Ibid.* p. 54) por meio de exercícios, tarefas, provas, métodos de ensino, disciplina. Essa composição de tecnologia escolar “permite ao aluno deixar seu imediato mundo da vida e entrar no mundo do tempo livre”. Se é considerada eficaz, significa que tornou a experiência de fazer e aprender possível, despertando dedicação à prática e ao estudo. Se fracassa, pode gerar experiências negativas de incompetência, incapacidade e ignorância.

O *journal*, embora extraclasse, apresenta registros e reflexões sobre vivências escolares coletivas e vivências pessoais, agrupando o que foi feito em aula e as reflexões individuais, funcionando como uma tarefa escolar que tira o(a) aluno(a) de seu mundo e o(a) obriga a lembrar, refletir e produzir sobre algo do mundo que foi proposto na e pela escola. Nesse contexto, ele pode ser eficaz ou fracassar, e eu poderia citar inúmeros exemplos para ambos os desfechos. Não obstante, talvez o limite do considerado fracasso seja o não-diário, ou seja, o caso daqueles(as) que não o fazem. São casos pontuais, mas existem e me tocam tão profundamente quanto os considerados sucessos, pois podem também ter sido desencadeados pelo que não funcionou muito bem antes, ou seja, pelas atividades propostas. Afinal,

[o] risco de que uma experiência inicial emancipatória vai se transformar em uma rendição à incompetência existe em todas as técnicas escolares: tempo, espaço e recursos são organizados para tornar possível a experiência de ponto de partida e o evento de encontro. Permitem a experiência de estar envolvido em prática e estudo interessantes, mas não a fabricam. A aplicação correta de uma técnica não garante que os alunos irão se entregar, automaticamente, à prática e ao estudo. O registro da tecnologia escolar é, nesse sentido, mais mágico do que mecânico, mais de um tipo alquímico do que de uma cadeia de reação química (STENGERS, 2005). O que não quer dizer que tudo isso é uma questão de fé cega ou de esperar para ver. Isso significa que as tecnologias escolares são de natureza experimental, para serem sempre melhoradas por tentativa e erro, uma e outra vez. O ensino, o estudo e a prática são um trabalho. Encontrar a forma e formar alguém requer esforço e paciência. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 58-59)

Convém frisar que não é importante apenas o momento de fazer o *journal* e entregá-lo, por parte dos(das) alunos(as), solicitar, orientar, receber, ler e avaliá-lo, de minha parte. O processo de preparação de ambas as partes envolvidas é fundamental. Quero evidenciar, com isso, a relevância do nosso processo de preparação.

Eu, professora, imersa nos três parâmetros organizados por Kumaravadivelu (2003) – particularidade, praticidade, possibilidade – impliquei-me em diversas preparações: preparação para as atividades de aula, preparação para elaborar o que seria solicitado para o *journal* e que, habitualmente, é fruto das próprias aulas, preparação para dar a aula que orienta a escrita do *journal*, preparação para lê-lo e avaliá-lo, preparação para a aula que aborda como o avaliei e o que os(as) alunos(as) e eu precisamos melhorar juntos, entre outras. Tudo isso está envolvido, por exemplo, nas tabelas de *grille d'évaluation/correction/orientations* do *journal* que expus aqui, embora, superficialmente o que se veja seja apenas o resultado formatado de uma tabela.

Os(as) estudantes, por sua vez, implicaram-se em diversas preparações, as quais também se deram em camadas tão complexas quanto as minhas. Prepararam-se para as atividades de aula, para os exercícios, para as apresentações. Prepararam-se para escrever os textos do próprio *journal* e para recebê-lo após minha leitura. Frequentemente os(as) vejo tirando fotos, guardando papéis (ingressos, folhetos, panfletos), anotando músicas e filmes com a finalidade de colocar no *journal*. Eu peço que carregam o *journal*, mesmo que eu não o tenha pedido, com papéis avulsos entre as páginas, textos e desenhos a lápis, enfim, marcas de algo que ainda está em processo. Eles(as) externam a expectativa de recebê-lo corrigido, de ler os comentários e o recado final que certamente deixei – “já corrigiu, professora?” – os quais normalmente leem com curiosidade e satisfação. Penso nas capas de *journal* expostas aqui, por exemplo, que revelam a preparação e o cuidado quanto à apresentação, assim como fico imaginando a atenção voltada para as questões que envolvem ilustrações (desenhos e colagens) e que exigem um trabalho manual atento.

Apresento alguns exemplos a seguir:

Figura 21: pintura em aquarela feita no journal para ilustrar a atividade "Festival de Cinéma Francophone de l'EAFEUSP".

Figura 22: apresentação dos objetivos para 2018 em envelope e cartões.

Figura 23: apresentação de vocabulário para a atividade “Campo lexical ilustrado” em formato de partitura musical.

Figura 24: projeto de texto para o journal.

Figura 25: projeto de texto para o journal.

Bon...

Pour le année de 2017, j'espère beau-
coup objectifs...

- 1) Faire bien sur le collège de l'Aplication.
- 2) Résoudre problèmes avec le professeu de français.
- 3) Passer en PUC ou USP.
- 4) Recevoir sac (bolso) PUC de l'école publique.

2017

NO STRESS

Ma réponse!

Aujourd'hui, je suis un nouveau homme.

Je suis une homme nature et Comptis. J'ai réalisé que j'ai besoin d'étudier.

Pardón, Professeu Saldaña avec annu- l'année dernière, j'étais avec problèmes personnels, parce que mon famille par- Je résonne par le Français donc? Je aime le professeu Saldaña. Et toi, Prof? Tu me pardonnes? Merci, Professeu, pour tout! Vous êtes très impatients pour moi et pour le Collège d'Aplication. Observation: Pardón pour le Carnaval.

NO STRESS

A. chéri,

Tout d'abord je voudrais te dire que j'ai été très touchée, émue, de lire ton texte. Je suis contente de voir la façon dont tu vois toi-même, comme un nouvel homme, plus mûr et sage. Tu deviens "adulte", et cela est très beau et poétique! Moi, je te vois toujours comme un jeune homme très sensible à la vie et à l'être humain, très riche d'esprit. Et c'est pour cela que je te dis que je n'ai pas besoin de te pardonner, tout se passe très bien! J'ai compris que tu passais un mauvais moment et moi aussi je te demande de me par-

NO STRESS

sensible à la vie et à l'être humain, très riche d'esprit. Et c'est pour cela que je te dis que je n'ai pas besoin de te pardonner, tout se passe très bien! J'ai compris que tu passais un mauvais moment et moi aussi je te demande de me par-

NO STRESS

donner, car je pense que je n'ai pas été très sensible avec toi. En ce qui concerne le Carna- val, ne t'inquiète pas! Ça va, je sais que tu plaisantais, mais moi, comme ta prof, je devrais dire quelque chose! Rrrs!

Ah, merci beaucoup po tes mots, tu ne peux même pas imaginer la joie que j'ai sentie quand je t'ai lu.

J'adore être ta prof, merci ♥

Bisous, Prof Saldaña

Figura 26: correspondências pelo jornal.

Estou consciente de que todas as etapas mudam nosso olhar para os produtos de nossas práticas. Não posso avaliar o(a) estudante apenas pelo produto final que entrega ou deixa de entregar; da mesma forma não posso avaliá-lo(a) sem me avaliar. Trata-se de um processo dialético que valorizo enquanto busca e movimento, mas que, infelizmente, por questões de diversas naturezas, corre o risco de ser ignorado pelos(as) docentes.

Suponho que os(as) próprios alunos(as), ainda que nem sempre racionalmente, percebam a importância de todo o percurso. Frequentemente há aqueles(as) que, mesmo tendo passado o prazo, fazem questão de me entregar o *journal* e dizem:

- Professora, eu sei que não vale nota, mas eu queria entregar, queria que você visse meu *journal*.

Eu o recebo e o folheio. Costuma estar aparentemente bem feito, completo e pergunto: “- Nossa, está super legal, que pena... Agora já fechei as notas, por que você não me entregou antes? Quando eu o vi antes do fim do trimestre, estava quase pronto!”

Figura 27: bilhete deixado por aluno do 3º ano do Ensino Médio de 2018 em dezembro de 2017 para entregar seu journal atrasado. Ao lado, meu bilhete de final de ano.²⁶

Há quem tenha deixado para fazer tudo muito em cima da hora. Porém as razões para o atraso – o que compromete a possibilidade da avaliação formal com atribuição de conceito –, constantemente, parecem representar uma preocupação do(a) estudante em me entregar algo seu que seja coeso, completo e bem apresentado: faltava colar as imagens, fazer um determinado desenho ou pesquisar o vocabulário de tal atividade, enfim, razões que não afetariam tão profundamente a avaliação final – e qualquer conceito seria melhor do que não ter conceito. É evidente que explicações para esse fenômeno configurariam apenas hipóteses, como a que ensaiei ao citar a

²⁶ Tradução do bilhete do aluno – Perdão, prof! Aqui está meu diário! Meus comentários: Pelo menos você desenhou um coração, adoro isso! – Recebido 13 de dezembro de 2017 – Isso não pode acontecer ano que vem!! Você entendeu bem? Bilhete final da professora – Como sempre, gosto de tudo o que você escreve, você faz reflexões muito importantes, é um prazer te ler! Para 2018, espero que você faça ainda mais progressos em francês, que você fique mais centrado em sala de aula e que você faça o diário completo até a data limite! Além disso, eu também espero que tudo fique bem com você, sua namorada e minha bela e querida N*** (mãe do aluno)! Boas Festas e feliz 2018! Beijinhos, Profa. Sahsha (dezembro/2017)

possível preocupação dos(as) alunos(as). Não obstante, elocubrar sobre elas me faz crer cada vez mais na importância da preparação em si.

Nessa perspectiva, o *journal* pode ser concebido como uma prática pedagógica que constrói e medeia a relação do sujeito consigo mesmo: “essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si” (LARROSA, 2008, p. 37), o que nos leva às relações entre sujeito e verdade suscitadas pelas práticas de si, estudadas por Foucault e presentes em sua obra para pensar as formas pelas quais “o sujeito é convidado a fazer de si para si mesmo objeto visível, analisável, modificável” (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 159).

Foucault revela, na introdução da *História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres* (1984, p. 17), que seu trabalho consiste em analisar “não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam.”. De seus estudos decorreram diferentes conceitos inter-relacionados, como práticas de si, tecnologias do eu, técnicas de si, técnicas da existência, relação consigo mesmo, governo de si, cuidado de si, cultura de si (MARCELLO; FISCHER, 2014), noções historicamente constituídas – assim como a própria noção de verdade, que também se modifica de acordo com a sociedade em que se insere e com o momento histórico – cuja presença se acentuou “nos últimos anos em pesquisas empíricas e ensaios teóricos” (*Id.*, p. 159) no campo da Educação.

No artigo “Tecnologias do eu e educação” (2008), Jorge Larrosa analisa exemplos pedagógicos concretos a partir da chave foucaultiana para tratar da construção e da mediação pedagógica da experiência de si, descrevendo exercícios de narração de si mesmo(a) no cotidiano escolar, mostrando

[...] o quanto éramos (e ainda somos, certamente) convidados a olhar para nós mesmos e a falar disso, numa prática quase permanente de confissão e de revelação do que pensamos e sentimos – como modo de ‘libertação’, de ‘democratismo’ e de ‘autenticidade’ nas relações entre professores e alunos. (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 163).

Vista por esse ângulo, a experiência de si deve ser transmitida e aprendida em uma cultura, podendo ocorrer em diversas esferas da sociedade. No que concerne à educação, Larrosa (2008, p. 45) atenta para o fato de ela poder “construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, [...] também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’. Ou, em outras palavras, tanto

o que é ser pessoa em geral como o que para cada uma é ser ela mesma em particular”.

Acredito que o *journal de bord* configura um mecanismo de produção da experiência de si na medida em que constitui uma prática centrada na aquisição em que, *a priori*, não se ensina nada de forma explícita, mas se aprendem muitas coisas. A função dos textos propostos acaba sendo fazer lembrar, fazer falar, fazer com que os(as) alunos(as) produzam e regulem os próprios textos em francês por meio do meu discurso interrogativo e regulativo. Nossas linguagens entrelaçadas. O que eles(as) aprendem é “uma gramática para a auto-interpretação (*sic*) e para a expressão do eu e uma gramática para a interrogação pessoal do outro. [...] Em geral, aprendendo os princípios subjacentes e as regras dessa gramática, constrói-se uma experiência de si” (*ibid.*, p. 46). Emprestando as palavras de Larrosa, os(as) adolescentes com quem trabalho produzem textos, mas, ao mesmo tempo, os textos produzem os(as) adolescentes, o dispositivo pedagógico “produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores. [...] O que se aprende, em suma, é um significado específico da singularidade do eu e da compreensão mútua” (*Ibid.*, p. 47).

Outro aspecto que faz do *journal* um mecanismo de produção da experiência de si é o fato de que ele colabora para uma tomada de consciência dos(as) autores(as), permitindo-lhes “relacionar a aprendizagem com a própria experiência; [...] estimular algum tipo de reflexão crítica que modifique a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo” (*Id.*).

É preciso ressaltar, contudo, que considerar o *journal* como um dispositivo pedagógico não denota tomá-lo como um simples espaço de “possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da autorregulação, etc.” (*Ibid.*, p. 57), mas como “produzindo formas de experiências de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (*Id.*), “normativamente produzida e praticamente produzida” (*Ibid.*, p. 58). Significa concebê-lo como um lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, aprendendo ou modificando as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo, de um ponto de vista pragmático, no caso deste trabalho. Ou seja, com uma atenção privilegiada às práticas que a produzem e a medeiam, focalizando um determinado domínio material como objeto de atenção.

As reflexões que me estimularam a pesquisar acerca da experiência de si foram suscitadas por diversas produções dos(as) alunos(as), que são as grandes propulsoras de minha curiosidade epistemológica, razão pela qual me sinto impelida a apresentar algumas páginas de *journal* a seguir.

Figura 28: atividade “Apresentação pessoal” – 1º trimestre de 2015.

27

²⁷ Bom dia, eu sou H***, um simples estudante.

* voz do narrador de Amélie Poulain.

Eu gosto:

- de olhar o rosto/a expressão das pessoas;
- de desenhar monstros em situações cômicas e bizarras;
- de achar bandas desconhecidas.

Eu tenho 15 anos, detesto esperar e não sei me apresentar.

Figura 29: continuação proposta pelo aluno para a atividade “Fato pessoal” – 1º trimestre de 2015.

Figura 30: Atividade “Escrever sobre a participação no evento de francês Journée des Ados” organizado pela EAFEUSP no Instituto de Biologia da USP – 3º trimestre de 2015.

²⁸ Figura 29 - Ato 2/Tédio/Estou sempre entediado com alguma coisa./Não faço questão de concluir trabalhos, deveres, objetivos, amigos ou a escola, (estou entediado) com tudo./Todos os dias eu preciso ignorar ou esquecer para rir de alguma coisa.

Figura 30 - *Journée des Ados*/Foi a minha primeira *journée* e eu gostei da experiência de conhecer outras pessoas, como Kevin, Leticia e Luiza./Nós almoçamos juntos no CRUSP e conversamos sobre quase tudo./Kevin, 17/18 anos, é inteligente, gosta do estilo urbano./Leticia, 17 anos, gosta de balas./Luiza, 17 anos, gosta...

Figura 31: atividade “Fato pessoal” – 1º trimestre de 2016.

29

Figura 32: atividade “Fato pessoal” – 1º trimestre de 2015.

30

²⁹ Figura 31 - Fato pessoal/O ciúme/Eu não sei por que, mas ultimamente estou muito reflexivo sobre minha incapacidade de me sentir feliz quando estou com meus amigos./Sinto que eles são mais amigos uns com os outros do que comigo, e isso faz com que eu me sinta muito solitário. Eu sinto que eu deveria deixar isso de lado. Eu me sinto sem forças, melancólico e desencorajado para falar disso.

Meu recado: Oh, H***... Eu poderia ajuda-lo? A gente poderia se falar ou, se você preferir, a gente poderia se escrever... O que você acha? Coragem, meu caro aluno, você não está sozinho.

³⁰ Figura 32 - Fato pessoal/Eu não posso ser feliz e bom com os outros. É um pouco cômico, bizarro e curioso, mas quando eu estou animado, sou sempre irritante com os meus amigos, e quando estou triste, sou gentil e generoso. Atualmente, estou feliz e paro de me interessar pelos outros.

31
32

Figura 343: atividade “Campo lexical ilustrado” – 2º trimestre de 2017.

Figura 334: página do diário de uma aluna do 3º ano do Ensino – atividade “Campo lexical ilustrado” – 2º trimestre de 2017.

³¹ Figura 33 - Literatura/Recentemente eu me joguei na literatura, com fantasias e contos. É porque este mundo não é bom para mim.

- Livro/Em um mundo onde as pessoas são tempo perdido, os livros são os meus melhores amigos.

³² Figura 34 - Sentimento/Eu não sei descrever meus sentimentos, as pessoas mudam constantemente e eu também. Por que eu sinto muita alegria e também muita tristeza?

As páginas apresentadas me transmitem uma vontade de ficção e de criação, desejo que percebo amiúde tanto nos textos escritos como nas ilustrações e nas soluções gráficas encontradas para dar a ler os próprios textos. A escrita em atos, os títulos propostos, a profundidade decorrente de um simples campo lexical ilustrado são tão somente alguns exemplos do que encontro todo fim de trimestre. Inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, sintaxe e vocabulário, descrevendo-se, os(as) estudantes podem se constituir, transformar sua subjetividade (LARROSA, 2008, p. 68), no caso, em uma língua considerada estrangeira – o francês – mas da qual vamos nos apropriando no decorrer de todo o processo. Uma língua que também é nossa.

Esses exemplos me lembram ainda do quanto saber e poder estão intrinsecamente relacionados, ideia extensamente desenvolvida na obra de Foucault, e as produções apresentadas não deixam de ser fruto de uma prática disciplinadora e libertária ao mesmo tempo. Disciplinadora, pois foram feitas a meu pedido, porque devem atender a um mínimo de orientações, porque são avaliadas, são sujeitas a procedimentos de objetivação. Libertárias, porque oportunizam o exercício da resistência. Porque, quando imponho limitações, os(as) alunos(as) podem, de diferentes formas, não aceitá-las e encontrar uma forma de exercer sua liberdade: entregar o *journal* fora do prazo, não inserir ilustração e/ou vocabulário conforme solicitado, escrever em forma de atos quando pedi apenas a redação de um fato pessoal ou até mesmo não fazer o que propus. De certa maneira, o próprio ato de falar de si em francês, desterritorializando a língua, é uma resistência. Entretanto, “mais do que pensar na centralidade imediata de cada uma delas, trata-se de discutir o entre-lugar que ambas, e cada uma a seu modo, instauram: no espaço da constituição, o domínio da sujeição; no rastro da transformação de si, a emergência da subjetividade” (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 163).

Em *História da Sexualidade 3* (1985), assim como em algumas entrevistas, Foucault (*apud* MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 164) discorre sobre suas investigações acerca do que chama cuidado de si, nas práticas greco-romanas e nas práticas pagãs, conceito fundamental para compreender os modos de subjetivação do sujeito, porém pouco explorado, para o qual “a historiografia da filosofia [...] não concedeu maior importância”. O cuidado de si expressa “um acontecimento no pensamento (*Id.*), referindo-se, assim,

[...] a uma noção bastante complexa, que diz respeito a um só tempo, a uma atitude, a uma forma de atenção e a um princípio de movimento (na qualidade de transformação) (Foucault, 2004b). Por atitude, entende-se uma escolha, uma escolha da existência, que implicava um modo específico de estar no mundo, de encará-lo e, igualmente, de enfrentá-lo. Ainda que estejamos falando do “si”, tal cuidado era inseparável de uma atitude também diante do outro. Não há cuidado de si que não implique um outro – ainda que isso não ocorra de qualquer forma. Trata-se de uma implicação que pressupõe hierarquia e autoridade ou, em uma palavra, relações de força. “Tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (Foucault, 1985, p. 57). (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 164-165)

Isso posto, tem-se o movimento como princípio do cuidado de si, movimento de atitude, de olhar, de estar atento. Movimento que envolve transformação e trabalho, que envolve, portanto, as tecnologias do eu, já que estas são compostas por práticas e exercícios – como estou compreendendo o que diz respeito ao fazer o *journal de bord* – que sugerem “um labor árduo e contínuo, persistente e interminável, a partir dos quais o indivíduo se constrói, paulatinamente, como sujeito” (*Id.*, p. 165). Assim, é por meio do cuidado de si que o indivíduo pode aceder ao conhecimento sobre si e, por conseguinte, à própria transformação: “Não há, pois, cuidado sem conhecimento; não há, pois, conhecimento sem modificação do ser mesmo do sujeito” (*Id.*, p. 166).

Convém destacar que a ideia de conhecimento de si citada no parágrafo anterior não corresponde ao que entendemos hoje por conhecimento e que, segundo Foucault, comprometeu o modo de ser do sujeito moderno (FOUCAULT, 2004, p. 13). Não é o conhecimento como matéria, como moeda de troca, como algo que se pode dar e receber, “cujos valores de aplicação concreta” (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 166) devem ser visíveis e palpáveis, compreensão tão recorrente no cotidiano escolar e nas universidades e com a qual me deparo frequentemente quando sou questionada sobre a necessidade do ensino de francês em uma escola pública. Esse conhecimento está diretamente acessível ao sujeito e deixou de lado um modo específico do cuidado de si (FOUCAULT *apud* MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 166): “na cultura greco-romana, o conhecimento de si aparece como consequência do cuidado de si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui seu princípio fundamental” (*Ibid.*, p. 166-167).

O conhecimento de si como consequência de um cuidado de si se inscreve no jogo do acesso à verdade por meio do cuidado de si, do acesso a uma ética do sujeito – ética oposta à moral em seu sentido tradicional, ética enquanto “um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica” (Deleuze *apud* MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 168). Daí

tem-se, com efeito, que o cuidado de si “ganha importância na medida em que se torna o ponto de referência de uma estilística da existência” (*Id.*) para “nos fazermos melhores, belos, obras de arte mesmo” (*Ibid.* p.172) do auge de nossa infinita imperfeição.

Outro ponto essencial é o fato de que o cuidado de si, embora seja de “si”, implica diretamente o outro em um domínio de relações de força, de hierarquia e autoridade, configurando-se como uma prática social. O cuidado de si estudado por Foucault pressupõe rigor e austeridade, pois

é preciso chamar o outro, e é um outro que deve nos ajudar a cuidarmos bem de nós mesmos: donde a figura do mestre da existência. O cuidado de si não é tampouco uma atividade solitária, pois supõe sempre o acompanhamento de um mais velho e ele se distribui segundo atividades eminentemente sociais: conversações, troca de cartas, ensinamento e aprendizagem em escolas, formações individuais, etc. (GROS *apud* AQUINO, 2011, p. 645)

Trata-se, deste modo, de uma “construção voluntária, laboriosa e permanente de uma posição ética diante do mundo” (AQUINO, 2011, p. 645) fundamentada no princípio de que “entre si e si mesmo, abre-se a distância de uma obra de vida a ser realizada” (GROS, *op. cit.*).

No que tange às relações de força, Marcello e Fischer (2014, p. 165) chamam a atenção para o fato de que

Não por acaso, as figuras centrais a que se referem os textos gregos, estudados por Foucault, dizem respeito ao mestre ou, ainda, ao amigo. Em relação à amizade, por exemplo, Foucault nos mostra que, na Antiguidade greco-romana, ela não seria simplesmente um *locus* de consenso, de placidez ou de tranquilidade. Antes, ela é o *locus* no qual são travadas lutas de força: “no amigo, não devemos procurar uma adesão incondicional, mas uma incitação, um desafio para nos transformarmos” (Ortega, 200, p. 80). A amizade é, assim, também o espaço vazio, ainda por se fazer, no qual exatamente por isso os indivíduos devem ser capazes de viver em suas contradições e tensões, um lugar no qual fosse possível um “determinado agonismo e que não pretendesse anular as diferenças” (Ortega, 200, p. 80).

Quando penso nas relações que se dão em nossa sala de aula, a minha com os(as) alunos(as), a deles(as) comigo, as relações entre eles(as), e o quanto isso aflora nos textos do diário e também nas ações que o envolvem – o momento de entregá-lo ou recebê-lo, em aula, por exemplo, costuma ser o momento em que eles(as) trocam os diários, demonstram curiosidade e vontade de se dar a ler e de ler o outro –, tendo a me enxergar nesse lugar de mestre e tendo a pensar a nossa relação como esse espaço de tensões e de contradições que tento preservar, com esforço, atenção, trabalho e

paciência para não anular as diferenças e desafiá-los(as), assim como por eles(as) sou desafiada constantemente, a se transformarem (e a mim também).

Segundo Aquino (2011, p. 645), Foucault atentou para dois tipos de práticas de escrita destinadas ao cuidado de si: “as anotações pessoais de fragmentos sobre coisas lidas ou ouvidas, as quais serviam de memória e de guia de conduta; e as correspondências, por meio das quais o emissário se narrava a outrem, pedindo ou ofertando conselhos”. Nessa perspectiva, se retomarmos os objetivos iniciais que pensei para o *journal de bord*, que envolviam o registro do que se via, ouvia, lia em francês, e também os objetivos que lhe foram sendo atribuídos principalmente por seus(suas) autores(as), podemos dizer que ele acabou se tornando, de fato, um dispositivo potencial para se viver de outro modo, cuidar de si, dizer a verdade, viver, enfim, uma experiência de si enquanto prática social de exercício da ética, da estética, da resistência e da liberdade, conduzindo, por que não, para uma formação do sujeito no e pelo discurso em francês.

A língua é dada a pensar, pois, na ruptura com a dependência da competência cultural baseada no Centro (KUMARAVADIVELU, 2012), uma vez que se rompe com a noção de que as línguas e as culturas estão inextricavelmente ligadas, concebendo a assimilação cultural como o destino desejado (*Ibid.*, p. 19). A prática do *journal de bord*, do contrário, nos leva a proteger e a preservar nossas próprias identidades linguísticas e culturais ao contribuir para a transformação da experiência de si.

Por fim, gostaria de trazer para o final deste texto o que sutilmente o introduziu: a página do *journal de bord* de uma aluna do terceiro ano do Ensino Médio de 2017 da EAFEUSP. Trata-se do registro de uma das últimas atividades – “*Registrer un(des) souvenir(s) de votre cours de Français que vous allez chérir*” (registrar uma lembrança das aulas de francês que você vai guardar com carinho). A aluna escreveu (tradução nossa):

O diário

A lembrança que vou guardar com carinho é este diário.

Este diário é a única coisa que eu tenho desde o primeiro ano do Ensino Médio, e com ele eu posso ver meu crescimento/amadurecimento e compreender como eu era, meus sentimentos.

Às vezes eu leio o diário e sinto saudades (ou saudades de mim), pois eu era amiga de algumas pessoas de quem não sou mais hoje. E eu sei que quando eu olhar as fotos do diário, isso vai me fazer falta.

Foi interessante notar um dos efeitos de pedir aos(às) alunos(as) que utilizassem o mesmo caderno para fazer o *journal de bord* durante os três anos do Ensino Médio. Notar uma das consequências possíveis de ter proposto um registro sistemático não só de textos, mas também de imagens, e saber que ele pode ser a materialização de memórias, que ele pode devolver aos(às) seus(suas) autores(as) o que eles(elas) são e foram. Porque, retomando Drummond, “as coisas findas, / muito mais que lindas, / essas ficarão”: o *journal*, enquanto dispositivo pedagógico, tem um fim. A transformação de si, não.

JE N'AIME PAS...

O LIVRO DIDÁTICO

Champ

Lexical

Theme: École

01. Professeur

HDC est le
chauchou de la
professeur

→ fiches,

Figura 35: atividade “Campo lexical ilustrado” – 1º trimestre de 2018.

**Educação é ‘patchwork’, colcha de retalhos sem avesso nem direito.
É criação, composição, invenção.**

(Giles Deleuze e Félix Guattari)

Minha história com o livro didático é longa.

É de amor. De ódio.

É de companhia. De solidão.

É de adesão. De repulsa.

É de compreensão. De reconciliação.

É de afastamento. De ponderação.

Foi meu companheiro na escola desde as séries iniciais – livro-amigo que eu adorava etiquetar, encapar, ler, completar, grifar; livro-motivo de punições pelo esquecimento; livro-peso da minha mochila. Meu parceiro na profissão docente, sobretudo no começo de minha carreira – livro-manual de instruções para preparar aulas; livro-calendário para o planejamento de aulas; livro-atividades para propor às turmas; livro-consulta para dúvidas e ideias. Em suma, o livro didático sempre esteve comigo.

Houve, todavia, um momento³³ específico de minha vida em que ele esteve muito mais presente: durante minhas pesquisas de Iniciação Científica (2005 – 2008) e de Mestrado (2009 – 2012), quando fiz um levantamento dos livros didáticos de FLE utilizados na educação básica brasileira (séculos XIX e XX) presentes em acervos de São Paulo e do Rio de Janeiro. Debrucei-me especialmente sobre temas relacionados à história do livro e da leitura e fiz um estudo sobre os textos propostos nos livros – quais textos, de que autores(as), com quais atividades/perguntas, com quais imagens e ilustrações. Foi a partir daí que passei a ter um olhar um pouco mais crítico em relação a esse tipo de livro, tão representativo do escolar, repleto de facetas, descartável e histórico ao mesmo tempo. Circe Bittencourt (1993, p. 3) confere-lhe uma definição bastante detalhada:

É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em determinada época. Além disso, ele é um

³³ Ver também “*Car je est une autre*”.

instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo”. E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

A autora destaca o livro didático como importante fonte e objeto de pesquisa, e foi dessa maneira que me relacionei com ele por um longo período. Tentar compreendê-lo e estudar sua história permitiu, por um lado, que eu o valorizasse e enxergasse sua complexidade; por outro, possibilitou que eu o olhasse com mais desconfiança.

Quando optei por escrever um “*Je n’aime pas... o livro didático*”, não quis lançar sobre esse objeto um juízo de valor. Não tenho a pretensão de avaliá-lo, de dizer se é bom ou ruim. Até porque são tantos e de tantos tipos, que seria impossível ser justa em uma avaliação. Além disso, seria necessário considerar outros aspectos de extrema relevância: qual é o livro, feito por quem, para quem, adotado em qual contexto, para qual público. Enfim, o que quero esclarecer é que tudo isso é muito relativo e jamais seria coerente com as reflexões decorrentes de todo o processo desta pesquisa. Outrossim, seria incoerente adotá-lo em minha prática.

O breve histórico traçado nestes parágrafos iniciais e a imagem que abre este “*Je n’aime pas... o livro didático*” revelam conjuntamente o que eu gostaria de problematizar. Apesar de toda essa relação profunda, não foi um livro que uma aluna do 3º ano do Ensino Médio de 2018 escolheu colocar em minhas mãos no desenho que fez de mim, no mesmo ano, ao ilustrar a palavra *professeur* em seu “Campo Lexical Ilustrado”, proposta de estudo de vocabulário do *journal de bord*. Curiosamente, e com toda a sinceridade singular dos(das) jovens com quem trabalho, ela desenhou o que nós chamamos em nossas aulas de *fiches* (fichas), que são o material que produzo, imprimo na gráfica da escola e entrego às turmas para estudarmos os diferentes temas planejados para o ano escolar.

As *fiches* – tão amadas por alguns(algumas), que expressam gostar “da organização da professora” (que é, diga-se de passagem, desorganizada, razão pela qual vive se organizando), “de estudar com as *fiches*”, “de numerá-las e organizá-las”, “da expectativa para a próxima *fiche*”, “do fator surpresa da *fiche*”; tão detestada por outros(as), que não gostam “da quantidade de *fiches*”, “do tamanho das *fiches*”, “da monotonia das *fiches*”, “das lições de casa em *fiches*”, “de numerá-las e organizá-las”, “de estudar pelas *fiches*” – são, de fato, polêmicas, mas, sobretudo, representativas do nosso curso de FLE na EAFEUSP.

Não adoto um livro didático, mas o substituo por fichas e livretos ou dossiês – chamamos *livrets* ou *dossiers* quando há muitas páginas, para abordarmos projetos mais longos, como quando trabalhamos a partir de algum filme ou leitura, por exemplo –. É a mesma coisa, não?

Penso que não é.

– Não é, pois quando elaboramos³⁴ um material para a nossa aula, ele pode não ser mera alternativa para suprir a falta de um livro didático. Ele pode ser a escolha e a possibilidade de quem, por diversas razões, após muito refletir, trabalhando em um lugar onde há tempo institucional para a preparação de aulas, não quis adotar um livro didático.

– Não é, pois quando elaboramos um material para a nossa aula, ele pode ser uma alternativa para quem quer produzir seu próprio material e tem prazer em fazê-lo. Uma alternativa para quem sente a necessidade e a felicidade da criação, extremamente limitada pelo livro didático que, naturalmente, vem pronto.

– Não é, pois quando elaboramos um material para a nossa aula, podemos tentar respeitar a particularidade³⁵ do nosso contexto (FLE no Ensino Médio da EAFEUSP), dos agentes envolvidos (a professora e os grupos de estudantes), dos nossos objetivos e do nosso meio sociocultural. O livro didático não nos conhece. Idealiza-nos.

– Não é, pois quando elaboramos um material para a nossa aula, ele pode sofrer edição constantemente, sendo fruto dos movimentos de minha prática contínua de diálogo, reflexão e ação³⁶, tendo uma presença dinâmica em meus estudos, na preparação de aulas e também em sala de aula, permitindo-me buscar identificar, compreender e analisar os problemas e as potencialidades do ensino e da aprendizagem de FLE na EAFEUSP. O livro didático possui uma estabilidade que nem sempre responde à dinâmica de nossas aulas, além de concretizar métodos e teorias idealizados por outrem.

³⁴ “Elaboramos”, na primeira pessoa do plural, pois felizmente boa parte do material é produzida com o auxílio direto ou indireto de outros(as) colegas professores(as), principalmente a outra amiga e professora de FLE da EAFEUSP, Cláudia Viegas, de estagiários(as), bolsistas e até mesmo de alunos(as).

³⁵ Aqui faço menção ao parâmetro da particularidade, da Pedagogia Pós-Método, proposta por Kumaravadevelu (2003) e abordada mais detalhadamente em “*Je n’aime pas... o método*”.

³⁶ (*id.*)

- Não é, pois quando elaboramos um material para a nossa aula, podemos cuidar de sua concepção tendo em vista a formação e a transformação social³⁷, explorando a consciência sociopolítica dos(as) envolvidos(as). O livro didático, justamente por não corresponder à nossa particularidade, nem sempre representa insumos potencialmente relevantes para a nossa realidade.

- Não é, pois quando elaboramos um material para a nossa aula, podemos operar com o fator surpresa que contribui para o evento aula, mesmo que os objetivos do trimestre tenham sido anunciados no início de cada período e que a pauta da aula tenha sido exposta no início de cada uma delas. Com o livro didático em mãos, os(as) estudantes sabem antecipadamente muito do que esperar, e eu tenho reduzidas as minhas chances de surpreendê-los(as) minimamente.

- Não é, pois, quando elaboramos um material para a nossa aula, tentamos respeitar o tempo da nossa sala de aula, do nosso trimestre, do nosso ano escolar. O livro didático não conhece o nosso tempo. Idealiza-o. Ademais, no que concerne ao fator tempo, o do livro didático é demasiado estático para um ambiente tão movimentado como a escola, onde devemos nos implicar para fazer o cotidiano com os(as) estudantes.

- Não é, pois o material que elaboramos na escola pública não tem valor direto de mercado. O livro didático, sim. Quando se trata de FLE, são livros importados e, conseqüentemente, pouco acessíveis em relação aos preços e aos locais de venda. Desse modo, se o adotamos, devemos dar sentido ao seu uso, o que significa, de forma quase consensual para boa parte dos(as) envolvidos(as) – pais, mães, responsáveis, professores(as), alunos(as) – que a quantidade de páginas consumidas ao longo do ano importa. Caso contrário, é como se tivéssemos desperdiçado dinheiro. Sua adoção insere-se, assim, na lógica do mercado e do consumo, e eu me sentiria refém dessa escolha, correndo o risco de sobrepor o valor mercadológico ao valor pedagógico.

- Não é, porque quando elaboramos um material para a nossa aula, podemos caminhar rumo a uma prática que nos permite cuidar de nós mesmos (as), no sentido do cuidar de si³⁸ de Foucault, o que o livro didático³⁹ não permite, ou, pelo menos, não

³⁷ Aqui faço menção ao parâmetro da possibilidade, da Pedagogia Pós-Método, proposta por Kumaravadivelu (2003) e abordada mais detalhadamente em “*Je n’aime pas... o método*”.

³⁸ Trato mais detalhadamente do cuidar de si em “*J’aime... o journal*”.

³⁹ Embora o livro didático possa ser considerado uma tecnologia escolar, podendo contribuir, portanto, para a experiência de si, acredito que sua colaboração seja potencialmente menor para o(a) docente do que se este(a) produzisse seu próprio material, processo que envolve mais etapas do que o estudo e a aplicação de um livro didático.

tanto. Assim como acredito que o *journal de bord* realizado pelos(as) alunos(as) pode ser concebido como uma tecnologia do eu, propiciando-lhes a contingência de viver uma experiência de si que leve à transformação do sujeito no e pelo discurso. Creio que a produção de material didático pelo(a) professor(a) é um exercício de resistência e de liberdade. Um exercício individual de olhar, de atenção, de ética e de cuidado consigo, que não deixa de estar, é verdade, imerso nas relações de saber e de poder. Contudo, penso não se tratar apenas da aparente hierarquia professor(a) X estudante, como se o poder estivesse somente do lado de quem ocupa a posição docente. O(a) professor(a) disciplina o grupo que, por sua vez, disciplina o(a) professor(a), o(a) qual é obrigado(a) a “falar e agir publicamente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 85). Nesse sentido, o que ocorre com os(as) alunos(as) quando se preparam para uma apresentação oral, fazem um exercício ou escrevem em seu *journal de bord*, por exemplo, também ocorre comigo em alguma escala quando preparo o material que darei a ler, a estudar, o material que preparo pensando em meus grupos específicos, considerando seus comentários de aula, suas apreciações, facilidades e dificuldades. Os(as) alunos(as) exprimem diretamente sua avaliação – a letra está pequena, que exercício chato, não tem espaço para escrever, que imagem linda, está bem organizado, não dá tempo – e também indiretamente – quando percebo a atitude do grupo em relação ao material, quando a ficha que preparei durou exatamente o tempo planejado, quando percebo que o grupo recorre à ficha para estudar em outros momentos, quando nem eu mesma quero voltar àquele material. Essas avaliações estão sempre em meu horizonte e são feitas também por estagiários(as) e colegas de trabalho, em um processo dialético infinito que contribui para o afloramento de minha subjetividade que é, desde sempre, social.

Voltando à tese deste “*Je n’aime pas... o livro didático*”: elaborar e utilizar o próprio material não é apenas substituir o livro didático.

– Não é, porque quando elaboramos um material para a nossa aula, podemos cavar um espaço para servir mais à *educação menor*. O livro didático, em princípio, serve mais à *educação maior*. Sílvio Gallo, em seu artigo “Em torno de uma educação menor” (2002), promove um exercício de deslocamento conceitual, utilizando o conceito de *literatura menor*, criado por Deleuze e Guattari (1977) para analisar a obra de Franz Kafka, a fim de operar com a noção de uma *educação menor* como dispositivo para pensar a educação brasileira. Para isso, apropria-se das três características principais

do que os pensadores franceses denominaram ser uma *literatura menor* - desterritorialização da língua, ramificação política e valor coletivo - e as coloca em diálogo com a educação. Assim, a educação menor é

[...] um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro alguém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p. 173)

Em oposição, a educação maior é

“[...] aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (2002, p. 173).

É claro que o livro didático também pode ser utilizado para servir à *educação menor*. Assim como eu também posso, com meu próprio material, servir à *educação maior*, que nos diz o que ensinar, como ensinar, por que ensinar, despotencializando-me e tornando-me nova máquina de controle. De nada adiantaria mudar o suporte e ignorar os modos de selecionar e propor os insumos para a aula. Não é uma questão apenas de *je n’aime pas*, de gosto ou vontade. Por trás da escolha de um livro ou de sua não adoção há um mundo de princípios, interesses e justificativas. O que proponho pensar neste “*Je n’aime pas... o livro didático*” é que criar o próprio material pode ser uma das estratégias para estabelecer a nossa militância, pois significa⁴⁰:

- dizer que também podemos produzir conhecimento;
- reivindicar o estudo e a preparação de aulas como parte fundamental do trabalho docente;
- compreender as singularidades dos(as) alunos(as), dos(as) professores(as), dos(as) estagiários(as), da nossa escola, do nosso contexto sociocultural;
- considerar as mudanças de percurso ocasionadas pelas nossas interações;
- clamar pelo respeito às nossas diferenças, identidades, culturas;
- articular igualdade e diferença, entendendo que o oposto de igualdade é a desigualdade e o oposto de diferença é a padronização;
- valorizar questões de amor, de afeto e de emoção;
- não privatizar o meu trabalho, tornando-o sem amor;

⁴⁰ A lista apresentada na sequência buscou inspiração no cotidiano escolar que vivo e baseou-se, teoricamente, em diversos estudos pós-críticos, como os Estudos Culturais, a teoria pós-colonialista, a crítica pós-estruturalista, a teoria *queer*, entre outros.

- escolher remover meu ofício da esfera produtiva;
- tirar o foco da aquisição obrigatória e urgente de competências úteis, que suspende qualquer possibilidade de renovação e de tempo livre (MASSCHELEIN SIMONS, 2015, p. 113);
- reivindicar a inclusão de formas culturais que reflitam “a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2015, p. 116), como as nossas próprias e as dos países francófonos que não a França;
- questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio (SILVA, 2015, p. 117), com ênfase nas relações de poder entre as nações;
- problematizar “todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (SILVA, 2015, p. 107), adotando, assim, uma atitude epistemológica que traga à tona o domínio do gênero e da sexualidade para pensar o conhecimento e a identidade de modo geral;
- estabelecer não apenas um diálogo constante com a questão do currículo, mas atuar sobre ele;
- entender a aula de LE como oportunidade singular para lutar e articular sobre as complexidades referentes à formação da identidade, sobretudo por conta do histórico colonizador do idioma estudado;
- tentar me desenredar de nós terminológicos presentes nos livros didáticos e que dificultam minha ruptura com a produção epistemológica colonizadora;
- movimentar meus processos de pesquisa e criação;
- atuar em uma DidáticaArtista, constituindo um “campo artistador de variações múltiplas e disjunções inclusivas; que compõe linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas” (CORAZZA, 2013, p. 205);
- poder considerar a vida mesma como matéria, “promovida por encontros com formas de conteúdo e de expressão do mundo histórico, filosófico, geográfico, científico, artístico e linguístico” (*Ibid.*, p. 206), apropriando-se dessas formas e, ao mesmo tempo, desafiando “as línguas que a produziram, liberando-as dos meios que as articularam” (*Id.*), possibilitando uma existência didática criadora;
- considerar e criar saberes, modos de sentir, de fazer;
- descobrir o que já existe e poder reinventar;

- não tentar impor à língua dos(as) alunos(as) aquela que eu não quero impor ao próprio ouvido, ou seja, não lhes impor material que não gostaria de impor a mim mesma⁴¹;

- transformar-me em uma didatArtista, que, segundo Corazza (*Ibid.*, p. 214), rompe o dogma da unidade identitária entre diferentes línguas, fazendo emergir o caráter plural do que se ensina;

- descobrir a autora dentro de mim, percebendo que, ao elaborar os materiais didáticos, busco encontrar soluções possíveis também para meus problemas de criação;

- trazer à tona certas tensões criativas que aparecem na formação de identidades individuais na escola;

- tentar escapar ao *literalismo rudimentar* e à *banalidade explicativa*⁴², correndo o risco de produzi-las;

- etc., etc.

Significa muitas outras agências que eu poderia listar quase que infinitamente, mas, em resumo, forçando o ponto final, sinto que elaborar nosso material é mais uma forma de eu me empenhar nos atos cotidianos e oferecer resistências, acolhendo e respeitando o que é ensinar e aprender FLE no Ensino Médio da EAFEUSP, tomando o cuidado de não praticar a violência de nos impor um livro didático que, simplesmente, não nos idealizou em nossas singularidades. Apesar disso, não posso deixar de reconhecer que a falta de um contexto adequado de trabalho pode justificar a sua presença e que é possível fazer dele um bom uso: as resistências são possíveis com ou sem livro didático.

No entanto, tampouco posso me esquivar de produzir resistências à realidade sociopolítica brasileira que vivemos atualmente, cujas políticas educacionais caminham para tornar o(a) professor da educação básica mero(a) aplicador(a) de livros didáticos, sendo esta apenas uma das muitas consequências da precarização de nosso trabalho. Vivendo este momento histórico de sensível instabilidade e retrocesso, em que a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, impõe, pela primeira vez na história da

⁴¹ Ao tratar de procedimentos didáticos, Corazza (2013, p. 213) diz: “Parafraseando Valéry (1945, p. 173), os procedimentos didáticos não tentam impor à língua dos alunos aquela que os professores não impõem ao próprio ouvido: ‘Isto é traduzir de verdade. Isto é realmente traduzir, é reconstituir o mais próximo possível o efeito de certa causa’.”

⁴² “Literalismo rudimentar” e “banalidade explicativa” são expressões empregadas por Corazza (*Ibid.*, p. 219) para se referir ao que chama de “tradução didática”.

educação brasileira, o inglês como única língua oficial do ensino, e em que são ignorados os avanços e as conquistas referentes à política do pluralismo linguístico para se fazer completamente o contrário, legitimando a hegemonia de uma cultura, que é, atualmente, a de língua inglesa, assisto ao rompimento com as reformas educacionais do final do século passado – Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, que, ainda que passíveis de críticas e dignas de atualizações:

[...] contribuíram para dar uma feição mais explícita às mudanças então propostas no âmbito da educação básica, as quais sinalizam uma guinada radical nas políticas educativas, buscando afiná-las com as profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais em curso no mundo contemporâneo. (BARRETTO, 2013, p.133)

Essas reformas deram origem, entre outros, aos PCNs do Ensino Fundamental e Médio, revelando por escrito a posição política e educacional da época. Neles, por exemplo, destacam-se como alguns dos objetivos do ensino de LE conhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças rumo a uma educação que valorize a cidadania, a solidariedade, a cooperação e o repúdio às injustiças e à discriminação. Além disso, em suas considerações preliminares, os PCNs fazem referência à LDB e legitimam a escola como o lugar em que deve ocorrer o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira:

Primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem.

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. (PCN, 1998, p.19)

Outro ganho do documento é a descrição dos critérios que devem nortear a inclusão de uma língua estrangeira no currículo. Eles se subdividem em fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. São critérios que tentam dar conta do que é amplamente aceito, como o ensino do inglês, segundo o critério histórico, considerando-se a atual hegemonia econômica e cultural desse idioma, ou do espanhol, considerando-se as fronteiras brasileiras; mas também das diferenças, segundo o critério das comunidades locais, o que justificaria o ensino

de línguas indígenas, por exemplo, e da tradição, critério segundo o qual poder-se-ia justificar o ensino do francês ou de outras línguas que tradicionalmente marcam as relações culturais entre os países.

Assim, evidencia-se o retrocesso da proposta atual, que atropela as discussões que têm sido realizadas no âmbito educativo e aponta para um modelo de educação excludente e mercadológico, descompromissado com o combate à discriminação e com a valorização das identidades e das diferenças, prejudicando especialmente aqueles(as) que dependem da escola pública.

Nesse contexto, em que o simples fato de existir como disciplina regular na escola pública enquanto outra língua estrangeira que não o inglês só pode ser um ato político, não adotar um livro didático e engajar-se na construção cotidiana do próprio material e do currículo é um ato de singularização e estratégia de militância.

J'AIME....

AS MEMÓRIAS

**Obrigada, Oswald de Andrade, por me apresentar
as memórias de João Miramar de forma tão fragmentada.**

CASULO

Eu nunca saí da escola.

Pré, primário, ginásio, colegial, faculdade, estágios, escolas.

Sempre me metaforseando aluna, estagiária, professora, pesquisadora, sempre no casulo.

TATUAGEM

As memórias da minha infância e adolescência são organizadas e pautadas pelos anos escolares. Sou capaz de me lembrar de praticamente todas as professoras e professores que tive e de suas respectivas disciplinas. Do meu material escolar. Da minha caligrafia. Dos livros que lia. Dos elogios que recebia. Das broncas que levava. Dos recreios tão curtos e tão ricos. Dos intervalos entre as aulas. Dos trabalhos em grupo que produzíamos. Dos conflitos. Da ansiedade para o primeiro dia de aula. Da ansiedade para as segundas-feiras. Dos campeonatos esportivos. Dos concursos de redação. Das saídas de estudo. De como eu gostava de ajudar minhas professoras e professores. De músicas que tocavam e me tocavam na época.

Situo tudo isso e muitas outras experiências dessas fases da minha vida nos meus anos escolares.

LINHA DO TEMPO

- Jardim da Infância: lembro-me de acordar bem cedo, vestir um par de tênis brancos e ir para a escola caminhando com o meu avô. Minha professora chamava-se Pola, tia Pola, e minha primeira amiga, Paulinha. Eu não queria emprestar o lápis de cor rosa claro para ninguém. Sinto até hoje o cheiro do giz de cera e dos lápis coloridos.

- Pré: certo dia a professora ficou tão brava com meu amigo Daniel que o pegou pela gola de sua camiseta pólo. Foi bem assustador. Tia Marli era muito brava. Não parecia gostar de estar com a gente.

- 1ª série: meu livro preferido era um que contava a história da rejeição do lápis de cor cinza. Também gostei muito de um sobre o jacaré do rio Tietê. E amei quando a tia Ana, nossa professora, propôs que escrevêssemos um livro da classe. Cada um tinha o direito de inventar um parágrafo e escrever com a própria letra. Virou mesmo um livrinho. Nessa época eu queria fazer nascer bebês quando crescesse.

- 2ª série: ajudei meu amigo asmático a decorar a tabuada, o que me fez saber tabuada até hoje. Em troca ele me ensinou a correr mais rápido. Segundo ele, eu deveria correr de mãos abertas, feito um robô. Por uns anos eu me senti uma menina muito rápida e boa no pega-pega. Foi também o ano que descobri a Astronomia e os planetas. Tudo tão fascinante que decidi que queria ser astrônoma.

- 3ª série: fui a dona Baratinha em uma peça de teatro da escola. “Quem quer, quem quer casar com a dona Baratinha? Ela é bonita e muito boazinha!”

- 4ª série: escrevi um texto dramático que a escola nos permitiu encenar no final do ano. Não foi uma atividade proposta por professores, mas foi acolhida e organizada por nós, alunos. Eu também adorava ter aulas de inglês e aprender músicas, fazer os exercícios do livro didático. A teacher Tereza usava uns óculos de gatinho, parecia mesmo alguém que sabe falar inglês, pensava eu.

- 5ª série: eu queria ser roqueira e ouvia Alanis Morissette. Já não me considerava mais uma criança. Lembro-me da capa de meus cadernos e de minha caligrafia em canetas Bic coloridas.

E eu poderia listar e falar de todas as séries...

ESCOLINHA

Minha brincadeira preferida com minha irmã mais nova tinha que ser comandada por mim. E ela tinha que copiar o que eu colocava na lousa e me obedecer em tudinho. Às vezes ela desistia logo da minha proposta, não sei por quê...

BIBLIOTECA ESCOLAR

Quando eu estudava à tarde, ia de manhã para a biblioteca da escola. Nunca frequentada por ninguém, ficávamos eu e a bibliotecária tia Sônia. E eu passava as manhãs lendo livros. Os meus preferidos eram “Curiosidade premiada”, “Lúcia-já-vou-indo” e o da princesa e a ervilha. Este último tinha uma capa tão fofinha em seu toque, que eu posso senti-lo até hoje.

MIRADOR

Na minha época vendiam livros de porta em porta e era muito chique ter enciclopédias em casa. Na biblioteca da minha casa tinha enciclopédias, a coleção do Monteiro Lobato, livros sobre as plantas, os animais.

O clichê da descoberta do mundo. Foi lá que li sobre as piranhas e vi uma imagem de que nunca me esquecerei: um boi atravessando um rio, sendo devorado por piranhas. Águas ensanguentadas. Lá também descobri quem foi Vivaldi e copiei toda a definição em um caderno. Caneta *Bic* roxa.

DECEPÇÃO

Tinha uma coleção de livros lá no alto: “Educação sexual”. Eu ficava extremamente curiosa para ler aquilo. Teria imagens? Que imagens? Aquela palavra “sexual” era tão proibida...!

Uma vez, sozinha à tarde em casa, aventurei-me e peguei uma cadeira para alcançar a minha curiosidade. Gametas, óvulos, espermatozóides. Texto, texto, texto, símbolos. Desenhos em preto e branco. Trompas uterinas.

Ah, era isso.

PAPEL SULFITE

Acho que minha família já pregava a sustentabilidade. Difícil me dar um papel em branco dos dois lados para desenhar! E eu amava desenhar. Mas não era a mesma coisa desenhar em um papel totalmente novo e em um rascunho. Eu me lembro de desenhar até em pedaços de papelão. O tronco feminino era sempre um coração.

Os desenhos preenchiam minha solidão.

TRILHA SONORA DA VIDA

Minha mãe cantora. Seus amigos músicos. Eu e minha irmã brincávamos em seus ensaios. Cantávamos karaokê. Ouvíamos seus discos. A música presente de muitos momentos. Posso dizer quais músicas eu ouvia em cada ano escolar. E quando entrei na faculdade, realizei que eu queria muito que minha vida tivesse uma trilha sonora.

Ando na rua imaginando musicando.

GEOGRAFIA

A professora de Geografia passava textos enormes para a gente copiar. Toda aula eu me oferecia para passar tudo na lousa. Ela deixava, feliz. Elogiava minha letra

e dizia que eu deveria me tornar professora quando eu crescesse. Meus colegas diziam o mesmo, gostavam muito da minha caligrafia. Eu, orgulhosa de mim, caprichava.

Passei as aulas de Geografia da sétima série escrevendo na lousa.

CONCRETO

Foi na escola que pude escrever e encenar diversas peças de teatro, mesmo que não tivéssemos aula de teatro.

Decorei poemas e os recitei vestida de preto.

Fiz esculturas em argila. Egito.

Fiz maquetes. Arquitetura.

Máscaras. Colombina.

Xilogravura. Natureza.

Pratos em gesso. Renoir.

Quadros.

Desenhos.

Perspectivas.

Cores.

Filme.

Ginásio. Uma aula de artes por semana.

Colegial. Uma aula de artes por semana apenas no primeiro ano.

Essa uma vez por semana conseguiu me preencher.

QUÍMICA

- Professor (ele parecia o seu Madruga), quero ser professora!

- Ave, que besteira! Sabe nada da vida! Escolhe outra coisa. Vale a pena não.

- Ai, prô, que horror falar assim! Você não gosta?

- Ah, olha isso, essa bagunça, a gente só se esforça e olha isso! Tem que ser realista!

- Professor, como pode falar assim! Quero ser professora porque assim eu vou contribuir para o mundo, vou fazer algo de bom para a humanidade!

(Muito bravo e irritado) - Ah, pára com isso, você é muito altruísta!

Tive que pesquisar o que significava isso.

Sou mesmo.

FÍSICA

- Professor (e este parecia o Ziraldo), quero ser professora!
 - De quê?
 - De português!
 - Hum, deixa eu ver se você sabe português (ele era muito debochado): dizer “se se sabe” está certo ou errado?
- (Achei aquilo meio esquisito) – Ah, está errado!
- Sabe nada de português, desiste!
- Chegando em casa, fui estudar colocação pronominal.

FUTURO

- Você vai querer ser professora? Por quê? Desenha tão bem! Por que não faz Moda, Publicidade, Arquitetura, Artes... Mas Letras?
 - Letras porque amo Gramática e Literatura, mas eu poderia ser professora de qualquer coisa. Quero dar aula, só estou escolhendo de quê. Além do mais, não quero uma profissão em que eu seja obrigada a criar. Se eu for professora, posso criar quando eu quiser, mas posso não ser obrigada a criar também.
- Será?

LETRAS

Que língua escolher no segundo ano?

Eu quero ser professora de português, mas talvez seja um desperdício não aprender uma outra língua...

TAKEO

- Olha, Sá, eu não acreditei. Fui ao sebo e encontrei o livro de francês que eu usei na escola!
- Nossa! Posso ver? (folheando o G.Mauger)
- Nossa, que saudades daquela época!
- E como se pronuncia isso aqui, Takeo?
- *Qu'est-ce que c'est? C'est un crayon.* O que é isso ? É um lápis.
- E isso?
- *Un, deux, trois...*

- Nossa, que lindo! *Un, deux, trois...* Quero estudar francês!

E assim, após esse meu primeiro contato com o francês, fui, no dia seguinte, me matricular na Aliança Francesa para me preparar para o próximo ano da Letras.

FORUM

Eu gostava tanto tanto dos sons do francês. Mas eu não tinha nada em francês.

Ficava horas em casa lendo o livro manual método *Forum* em casa. Tudo em voz alta.

Minha mãe ficou feliz e me mandou um cd de uma cantora canadense que ela adorava, cujo sobrenome era Winter e cantava em francês. Foi a primeira música que fiquei cantando em casa, lendo o encarte de cd.

Tout ce que je touche, tout ce que je vois. Tu es le feu. Les anges réunis.

DESLUMBRAMENTO

Minha primeira professora de francês na Letras me marcou profundamente. Eu já amava a língua francesa, e com ela percebi o que significava aquele clichê de que uma língua estrangeira abre as portas para o contato com outras culturas.

Eu já estudava há um ano na Aliança Francesa, mas nunca havia sentido aquilo antes. Pouca coisa eu guardei em minha memória afetiva. Para dizer a verdade, eu não me lembro de quase nada. Aprendi francês sim, tanto que me saí bem na faculdade, mas nada me marcou muito.

Nas aulas dessa professora, ah, as aulas dessa professora! Eu me sentia parte de um grupo. Nós podíamos passar uma aula inteira ensaiando uma música e aprendendo muito. *San Francisco s'allume. San Francisco, où êtes-vous? Liza et Luc, Sylvia, attendez-moi...* Demorei para entender se *San Francisco* era um lugar ou um santo, lembro-me de cantar e de ficar o tempo todo elocubrando hipóteses sobre o que seria isso que tanto eu repetia na música.

C'est une maison bleue. Adossée à la colline, on y vient à pied, on ne frappe pas, ceux qui vivent là ont jeté la clé.

Mímica da professora para *jeter la clé*.

Nossa, como eu adoro a língua francesa!

TÉLÉGRAMME

Diferente de outros cursos da Letras em que eu só redigia monografias, análises literárias e fazia provas, essa professora nos pediu como avaliação de expressão oral que gravássemos, em dupla, o *Télégramme*, do Yves Montand.

Eu e meu colega Júnior ensaiamos muito. Nossa, como ensaiamos! E que prazer. Eu fui o Yves. Meu colega, a telefonista.

- *Télégramme téléphoné 351, j'écoute!*
- *Mademoiselle, je voudrais passer un télégramme, s'il vous plaît !*
- *Pour la France ?*
- *Oui, pour la France !*
- *Adressé à...*
- *Mademoiselle Colette Mercier (amoureusement)*
- *Colette Mercier... Marcel, Eugène, Raoul, Célestin, Irma, Raoul...*

Foi muito inspirador ser “romântico” em francês. E muito divertido ser “fria e objetiva” em francês. Eu e meu colega nos ajudamos, nos corrigimos, repetimos e, sobretudo, rimos muito.

JOUER À LA POUPÉE, C'EST PAS SI SIMPLE

Eu ia tão bem em francês, estava tão motivada! Teríamos uma prova, e eu poderia comprovar como minha dedicação me traria bons resultados. Mas tinha um exercício para escrever “brincar de boneca” em francês. Gente, quando aprendemos isso que eu deixei passar? Não fazia a mínima ideia. Que decepção. Errar uma expressão tão boba dessas? Estudar francês com toda a minha paixão por mais de um ano já e não saber dizer algo assim tão trivial? *Évaluation ratée, à mon avis*. Acho que nunca me recuperei. Mas também nunca mais me esqueci como é brincar de boneca.

INVENTAIRE FUTILE

Finalmente um texto que gostei mesmo de escrever na Letras. Ainda citando minha querida professora, ela nos pediu que escrevêssemos nosso *inventaire futile*. Trabalhávamos Barthes e Amélie Poulain.

Escrevi um texto super poético, refleti bastante sobre meus gostos, desgostos, manias. E fiz uma pesquisa insana de vocabulário, pois eu ia expressar coisas que talvez nunca tivesse expressado nem em português. E eu quis dizer que gostava muito

(ainda gosto) de andar de bicicleta e sentir o vento tocar o meu rosto. Andar de bicicleta? Não hesitei: *marcher de bicyclette*! E me lembro do X em meu texto e de uma expressão de que eu jamais me esqueceria: *faire du vélo*!!!!

TRAKINAS

Eu me sentia parte daquela faculdade.

Viver a universidade, fazer os trabalhos de francês, participar dos eventos solicitados pela professora, assistir aos filmes propostos, tudo aquilo se passava em mim, me acontecia. E no conjunto crescia minha frequência à biblioteca, minhas idas ao bandeirão, meus encontros com meu colega morador do CRUSP, com quem me reunia para estudar francês e latim. A espera pelo circular, os livros devolvidos com atraso, as filas do xerox.

Eu queria ficar mais lá, mas também queria concretizar o porvir. Decidi então que queria fazer iniciação científica. E, assim, num ímpeto, na sequência, e em poucos minutos, progredi minhas vontades: iniciação científica, em francês, com aquela professora tão inspiradora!

Foi difícil conseguir conversar com ela sobre isso. Afinal, ela era muito ocupada e, de verdade, não sabia nada sobre mim. Eu queria muito que ela soubesse que eu era ponta firme, compromissada, dedicada! E na minha mínima oportunidade, disse-lhe, com toda minha simpatia, que ela não se arrependeria!

Anos depois ela me contou que pagou para ver a última bolacha do pacote. E só então me dei conta de que era isso que eu tinha transparecido...! Não era a intenção, juro!

No fim das contas, última bolacha ou não, no semestre seguinte começamos minha tão sonhada iniciação científica!

LIVRES

Foram três anos de bolsa Fapesp. “Autores franceses no ensino de francês no Brasil” foi o tema frutífero proposto por minha orientadora. Pude participar do projeto temático que concebeu a biblioteca do livro didático na FE-USP e, assim, aprender a pesquisar. Aprendi a manusear livros antigos, catalogar, fichar, conservar. Máscaras, luvas, lápis. Cheiro de livro antigo.

Essa experiência me situou. O francês, que nunca tinha feito parte da minha vida antes da faculdade, agora revelava seu lugar na história do ensino no meu país. O G. Mauger do Takeo passava a ser um livro celebridade para mim. Comecei a me interessar pelas marcas de uso dos livros didáticos. *“Heureux ceux qui aiment à lire”*. Aos poucos, bem aos poucos, fui tomando consciência de toda essa história. E pude perceber como o tempo é um fator de extrema relevância para a pesquisa. É preciso amadurecer o olhar, a curiosidade, as ideias, as leituras, a lógica do pensamento. Processo sem fim.

A história dos livros didáticos me levou à história das disciplinas, dos saberes escolares, à história do livro e da leitura. Lembro-me de voltar até a escolástica para organizar meus pensamentos e minhas novas curiosidades. E aquela menina que frequentava sozinha a biblioteca da escola volta a se conectar com o mundo dos livros mais intimamente.

CORPO DE BAILE

Tirando o francês, as aulas de que eu mais gostava na faculdade eram as de literatura brasileira.

A Letras tem o privilégio de contar com grandes nomes em seu corpo docente, e quando entrei lá ouvia muito que eu deveria ter aula com este ou aquele professor, que eram maravilhosos. Eu me matriculei com vários deles, contudo, e com todo o respeito que merecem, algo me faltava naqueles cursos. Até que tive aula com um professor especial e descobri: todos eles falavam “sobre” literatura. Faltava ler. Ler em aula. Esse professor falava “na” literatura e “pela” literatura.

Ele falava baixinho e falava manso. Dava aula sentado. Muitas vezes eu dormia, é verdade. Acordava cedo e tinha aula à noite, era sono de cansaço, não de desinteresse. Ele lia os livros com a gente e ia comentando. Era uma delícia entrar em contato com a literatura.

Nunca me esquecerei do luxo de suas aulas, que nos proporcionavam o contato com as palavras do Oswald, do Bandeira, da Patrícia Galvão, do Guimarães Rosa...

RETOMADA

Estava tudo indo muito bem, mas em breve eu iria me formar. Três anos de bolsa já estavam de bom tamanho. Era hora de parar de pedir renovações. Concluir o

projeto. Começar a dar aulas. Era hora de retomar o que havia me inspirado a fazer Letras. Agora eu deveria tentar virar professora e fazer aquilo que eu sempre sonhei. Pesquisar foi maravilhoso e provavelmente eu nunca mais pararia de fazer isso, mas estava muito rata.

PONTAPÉ

Percebi que o mais importante era ter a primeira experiência. Depois da minha primeira corajosa contratação, recebi uma chuva de chamados e de sins para entrevistas. Até recusar trabalho recusei. E rapidamente me inseri em uma nova realidade, cheia de diários de classe para preencher, aulas para preparar e redações e provas para corrigir.

ET VOUS? ET VOUS? ET VOUS? ET VOUS? ET VOUS? ET VOUS?

A primeira escola de idiomas que me contratou. Além de entregar o currículo, dei uma aula teste. Só posso acreditar que a coordenadora apostou em mim, pois minha aula teste foi pés-si-ma.

- E como você vai fazer para trabalhar a produção oral neste momento, para que todos falem?

- Simples. Darei o exemplo e perguntarei para todos, um de cada vez. *Je m'appelle Sahsha, et vous? Et vous? Et vous? Et vous?*

Fui contratada, mas passei o mês todo preparando aulas com a coordenadora...

RETOMADA 2

Mas o meu sonho era ser professora em colégio, participar de projetos, planejar saídas de estudos, fazer chamada, reclamar da burocracia escolar. É verdade que meus últimos anos tinham me levado muito mais para o francês, mas eu queria mesmo era ser professora de português, não era?

Conseguí uma entrevista em um colégio sonho de viver. Aquele uniforme amarelo, as árvores do seu campus, sua origem canadense, tudo isso me encantava. Abriram uma vaga para corretora de redação da oitava série. Nunca me esqueço de como me preparei para essa entrevista: blusinha amarela, calça e sapatos marrons, brinco dourado. Após a entrevista, recebi um telefonema: como parte do processo de

seleção, eu deveria escrever uma redação cujo tema era correção de redação. E para essa escrita eu me entreguei.

CONSISTÊNCIA

Quando eu entrei nessa grande escola, me disseram que eu auxiliaria uma professora muito difícil. Talvez fosse com os outros, mas comigo sempre foi muito acolhedora e generosa. Diferente do trabalho de correção proposto em outras escolas, lá eu era chamada a participar de todas as sequências de aulas que resultariam em uma produção de texto. Eu estava mesmo realizando o sonho de entrar em uma rotina escolar. E a professora que eu acompanhava me ensinava muito. Eu via como ela lidava com os alunos, como lia seus textos e preparava as aulas. Ela discutia comigo todas as redações que eu tinha dificuldade de avaliar. Consistência. Era o que mais cobrava dos alunos. Ela também considerava minhas opiniões, pedia minhas sugestões. Nunca imaginei que pudesse aprender tanto.

AQUELA RUA PERTO DAQUELA PADARIA

Lá ficava o primeiro colégio onde eu trabalharia de fato como professora. Logo me contrataram, mas inicialmente foi tudo muito conturbado: apenas uma aula de 50 minutos por semana, do 6º ao 9º ano, com um livro didático que eu não havia escolhido. A comunidade não sabia bem por que o francês fazia parte daquela grade curricular. As orientadoras e a diretora pareciam tentar o tempo todo me dar sinais de que o francês era café com leite naquela escola.

Aquelas turmas que pareciam ter de engolir o francês. Pareciam me testar o tempo todo, pareciam não me respeitar devido à minha falta de cabelos brancos. Aquela bagunça, aquele enfrentamento. E eu, pé no peito. Eu ainda não sabia a diferença entre ser brava e ser séria. Eu ia dar aulas pesada, muito pesada.

R.V.S.P.

No fim do ano, os alunos e alunas fizeram uma avaliação do corpo docente. A diretora e a orientadora me chamaram para uma reunião e leram alguns textos escritos pelos alunos: “Parece que não gosta de dar aula, que não quer estar ali, não quer ser professora”.

E a diretora e a orientadora disseram com todas as palavras que queriam me dar um conselho: eu deveria ser mais leve. Elas disseram notar que minha seriedade tinha total relação com o meu comprometimento, e enfatizaram valorizar muito isso, mas eu deveria aproveitar a liberdade que me era dada, já que o único intuito da escola com a minha disciplina era que os alunos gostassem de francês e quisessem vir à escola. Chorei na própria reunião. Saí de lá arrasada, pesada.

Cheguei em casa, deitei no sofá e fiquei horas chorando. Eu me esforçava tanto para ir para lá, pegava o ônibus super cedo, voltava dormindo e quase perdia o ponto. Preparava minhas aulas, corrigia trocentas provas. E era isso que eu recebia? Ouvir aqueles trechos foi violento. Arrebatador.

ESPELHO

Ao mesmo tempo, no fundo, bem lá no fundo, eu sabia: embora a maior preocupação dos dirigentes da escola parecesse ser não perder alunos – e era evidente o que faziam para que não perdessem matrículas e formassem turmas – com essa vontade vieram também conselhos muito sábios. Despindo-me de todo o preconceito que não me permitia enxergar a minha parte em todo aquele insucesso, elas estavam certas. E se aquela era a impressão que eu passava aos alunos, percebi que eu era o problema e também a solução.

MAIS AUTORIA, MENOS LIVRO DIDÁTICO

E decidi, então, fazer um novo ano diferente. Passei a propor diversas atividades fora do livro didático. Coloquei aquelas turmas para “fazer” coisas: cartazes de apresentação com colagens de fotos pessoais misturadas com celebridades. Desfile de moda narrado em francês, sessão de cinema, apresentações teatrais. Propus várias atividades com música. E me surpreendi com a generosidade e a entrega da maior parte dos alunos e alunas. Era como se estivessem me dando uma segunda chance.

A bagunça cedeu lugar, muitas vezes, ao engajamento. Grupos de estudantes passaram a ficar à tarde para realizar meus trabalhos ou para ensaiar. E minhas orientadoras souberam também reconhecer tudo isso e me elogiar, motivando-me. Aos poucos, senti que estava criando algum vínculo com aqueles alunos e alunas, mesmo que ainda guardássemos alguns rancores do passado. Aos poucos, via cadernos de francês organizados, conseguia mais ouvidos para me ouvir em aula. Conseguia abrir

meus ouvidos. E comecei a me enxergar mais em mim mesma e nos alunos. Doeu muito ouvir tudo aquilo no final do ano passado. Eu tinha escolhido minha profissão, não conseguia conceber que alguém pensasse que eu não queria estar lá. E comecei meus movimentos.

DO CÉU AO INFERNO AO CÉU

Mais uma escola privada. Famosa por sua excentricidade e principalmente porque nenhum professor de francês parava lá, acabei sendo selecionada para integrar o quadro de funcionários de mais uma escola.

DO CÉU

Quando entrei lá, achei tudo aquilo muito lindo: havia um coordenador pedagógico só de francês. Os professores deveriam produzir material, trabalhar com leitura literária, filmes, confeccionar cartazes com os alunos. A biblioteca era riquíssima. A dona da escola amava a língua francesa e lhe atribuía grande importância. O coordenador pedagógico do meu ciclo era ótimo. Tudo parecia perfeito, mas bem que me avisaram...

AO INFERNO

A escola tinha um clima estranho.

A diretora veio assistir a uma aula minha de surpresa, sem me avisar. No final, me avaliou. Não pela minha proposta pedagógica – era a aula introdutória da leitura do livro “La guerre des boutons” – mas pelo silêncio da turma considerada a “mais difícil” do EF2: “adorei sua aula, eles te respeitaram”.

Uma energia muito estranha. Somava-se a isso o fato de que nos eram feitas tantas exigências que eu passava quase todo o meu tempo livre trabalhando para a escola. Uma delas era o nosso plano de aula: deveríamos enviar, mês a mês, o planejamento aula a aula e minuto a minuto (sem nenhum exagero) ao coordenador. Eu tinha quatro séries, 6º ao 9º ano EF2, e fazer o planejamento com o nível de detalhamento exigido era insano e desgastante.

AO CÉU

No fim das contas, tenho que confessar que praticar fazendo esses planejamentos insanos contribuiu muito para a minha formação como professora, além de ter me dado um certo repertório. Foi lá que efetivamente comecei a exercitar obrigatoriamente, *avec plaisir*, mais autoria, menos livro didático. E o semestre que passei lá deixou em mim marcas indeléveis, além de ter sido o suficiente para amá-la, odiá-la e, por fim, praticar uma antropofagia pedagógica.

CROQUE-MONSIEUR

- Olha, professora de francês desta escola tem que se engajar na Festa da Música. Vai pensando já no que vai propor.

Busquei banda para tocar na escola, organizei uma entrevista dos alunos com o vocalista francófono da banda, fiz uma exposição de logos da *Fête de la Musique* na biblioteca. Com a turma do sexto ano trabalhei a receita do croque-monsieur, que preparamos e servimos para todos durante a Fête.

Incrível como com recursos financeiros e liberdade conseguimos fazer quase tudo funcionar mesmo.

PIADA

Como sempre em minha vida ariana, agarrei o desafio da *Fête de la Musique* e fiz acontecer o evento para o EF2 inteiro, com propostas pedagógicas articuladas para todas as séries.

Fiquei várias tardes a mais na escola para finalizar a exposição, preparar o *dossier*, organizar o mês. Horas e horas de trabalho em casa para escolher e contactar a banda, preparar as sequências, enfim, aquele trabalho todo que nós, professoras e professores, conhecemos bem. Em nenhum momento me passou pela cabeça contabilizar minhas horas extras. Primeiro porque eu ainda não tinha nem noção desse direito. Segundo porque trabalhamos tanto fora da escola para a escola acontecer, que já estava naturalizada essa prática em mim.

Bem, durante a *fête*, quando tudo estava funcionando, a diretora veio falar comigo:

- Nossa, Sahsha, que maravilha! Está tudo excelente, você realmente vestiu a camisa da escola! Estou impressionada!

- Que bom, fico feliz! Ainda bem que no fim tudo deu certo, eu estava bastante ansiosa por este dia!

- E olha, pode ficar tranquila, viu! Sei que é impossível calcular todo o trabalho que você teve...

(STOOOOOOOOOOOOOOOOOP!!!!!!!!!! Ela poderia ter parado aí!!!! Mas não, continuou...)

- E como reconhecimento de todo o seu trabalho, a escola vai te pagar DUAS HORAS EXTRAS!

Sério, eu poderia ter ficado sem essa. Era melhor dizer que não havia valor que me pagasse.

O MUNDO ANDA TÃO COMPLICADO

Eu estava finalmente fazendo o que tanto queria. Era professora.

Só que eu estava exausta.

Quand je me suis rendu compte, trabalhava em cinco lugares ao mesmo tempo e ingressei no mestrado. Quando não estava no trabalho, estava preparando aula ou estudando para o mestrado. Queria ter mais tempo e também queria fazer aquilo lá que eu dissera para meu professor de química. Achava que não estava ajudando tanto o mundo trabalhando em escolas particulares – uma percepção superficial e equivocada, claro, mas é o que eu sentia na época quando percebia que trabalhava para os filhos e filhas da elite.

Certo dia estava parada no trânsito e ouvi uma música do Legião que me fez chorar. Era tão simples, tão simples, mas me fez chorar.

É, eu precisava mesmo de uma vida mais simples.

ESCOLA DE APLICAÇÃO

E para quem acredita em sinais, eis que abriu uma vaga para professora de francês na Escola de Aplicação! Naquele momento eu tinha certeza que era o concurso da minha vida. Ou pelo menos o primeiro deles. É verdade que eu ganharia menos, mas trabalharia em uma escola pública de qualidade, eu poderia ensinar francês na escola pública! E havia realizado a maior parte do meu estágio obrigatório lá.

Estudei muito. Isso significa que além de trabalhar em cinco lugares e fazer mestrado ainda tive que encontrar energias para estudar para o concurso.

Minha motivação era enorme e também recebi muito apoio para estudar. Guardo minhas anotações e os pontos até hoje.

A NOVA PROFESSORA

Chegar no meio do ano letivo é realmente um desafio. Mas eu estava tão feliz que encarei tudo com muita alegria e tranquilidade. Entrei para dar aulas para o nono ano e para as três séries do Ensino Médio.

Lembro-me de sentir as alunas e os alunos muito curiosos sobre mim. Quem era a nova professora?

REPOSIÇÃO

Tive que repor à tarde as aulas que haviam sido perdidas, pois os alunos ficaram um tempo sem aulas de francês antes de eu chegar.

Reservei o CINUSP e trabalhei uma sequência sobre “Les 400 coups”, do Truffaut. Que ideia.

Alguns dormiram no cinema, é verdade, mas para me consolar houve também quem me pedisse os outros filmes do mesmo diretor emprestados e quem se interessasse pela vida do Antoine Doinel.

E assim iniciei uma relação com os alunos, com aulas regulares pela manhã e reposições à tarde.

PARA QUÊ?

Para que estudar francês?

Queria fazer uma lista de finalidades e justificativas.

Pergunta difícil que eu ficava tentando responder. Para quê?

ARSENAL

Quando eu me despi de todas essas finalidades e justificativas, os(as) alunos(as) pararam de me perguntar.

O que será que aconteceu?

Eles não queriam mais saber as respostas? Ou será que eu é que não queria mais saber?

INDOMÁVEIS?

É muito interessante essa experiência de deixar o(a) aluno(a) indicar a opção da língua que gostaria de estudar no Ensino Médio para a disciplina de língua estrangeira.

Quando não simpatiza com uma língua, não adianta. Tive casos de alunos(as) que ficaram em francês como segunda opção. Alguns(algumas) até conseguiram criar uma boa relação com o francês. Mas houve quem eu não conseguisse atrair de jeito nenhum. E era estranho, porque parecia culpa minha.

Com o passar dos anos, eu e meus colegas passamos a olhar com mais cuidado para as primeiras opções dos(as) alunos(as) e passamos a dialogar com eles(as) sobre a possibilidade de estudar a língua indicada em segundo lugar.

Alívio.

Diálogo.

Co-decisão-responsabilização.

Compreensão.

INDOMÁVEIS!

Descobri algo muito curioso: talvez nós, professores(as), sejamos os(as) indomáveis.

Descobri que quando um não quer, dois não brigam.

Descobri que é uma questão de olhar. Quando mudamos nosso olhar, quando nosso olhar é atento, respeitoso, cuidadoso, as situações são outras.

Descobri que a lei do retorno é verdadeira.

Descobri que se a gente levar o(a) jovem a sério, ele(a) também nos leva a sério.

É verdade que tem aqueles(as) que nos tiram do sério... Mas são casos tão pontuais...

Descobri que não devemos tomar a exceção como regra.

ANSIEDADE INCOMPREENSÍVEL

Aluno do nono ano me para no corredor para me perguntar:

- Professeur, você vai me aceitar no francês, né? Porque eu quero muito estudar francês, será que eu vou conseguir?

Eu, sem jeito, abalada de felicidade:

- Olha, eu não aceito ou deixo de aceitar... O professor e as professoras de LEM analisam os questionários juntos e montam as turmas... Mas certamente você deve conseguir, fico feliz que você queira estudar francês!

E fiquei pensando comigo: nossa, tem alguém ansioso para estudar francês? Se ele soubesse que pode até sobrar vaga no francês...

E naquele ano tanta gente quis estudar francês que faltou vaga.

JUVENTUDE

“Nossa, Sahsha, você trabalha com adolescentes? A pior fase, né? Tenho dó de você!”

Confesso que no início da minha carreira eu até concordava com essa visão generalizada do jovem e com essa “piedade” que tantos(as) demonstram em relação ao trabalho docente. Mas eu o fazia sem pensar.

Quanto mais eu trabalhava com os(as) jovens, mais os(as) amava.

Não é verdade que jovem é difícil. Gente, nós somos difíceis!

Eles(as) me ensinam diariamente que quando estabelecemos uma relação de diálogo eles(as) ouvem e respeitam sim.

Comecei a enxergar que a nossa sociedade não ama os jovens. Joga sobre eles(as) o peso da experiência vivida, como se eles(as) não pudessem fazer diferente. Ao mesmo tempo, joga sobre eles(as) toda a expectativa de mudar o mundo e fazer o futuro.

E eles(as) é que são difíceis!

OLHAR

- Professora, você está bem? Parece triste hoje.

Guimarães Rosa já dizia que temos um cão farejador dentro da gente que percebe quando o outro está bem ou mal.

A FOME E A SEDE DE SABER

A saúde começa pela boca.

A língua está na boca.

O paladar está na boca.

Sentir o gosto da língua francesa.

Falar em francês na aula.
Ir à cozinha nas aulas de francês.
Ir à padaria DeliParis.
Ir ao restaurante Le Repas.
Saber e sabor têm a mesma raiz.
Savoir et saveur.
O que vocês gostariam de fazer na aula de francês?
Bon appétit!

JOURNÉE DES ADOS

O ano todo esperando para conseguir inscrever minhas turmas do terceiro ano no evento Journée des Ados da APFESP que ocorre uma vez por ano no Lycée Pasteur.

- Gente, é assim: um sábado delicioso, cheio de ateliês em francês, com diversos alunos e alunas da rede pública que estudam francês! Um sábado de imersão em francês!

- Tem comida, professora?

- Tem café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde...

- Oba!!!! Vamos nos inscrever!

Semanas depois...

- Não conseguimos vaga...

- Professora, não tem problema! Por que não fazemos uma Journée aqui na escola? A gente ajuda!!!!!!

A partir daí percebi que o céu era o limite. Com o engajamento dos(as) alunos(as), conseguimos fazer, em apenas dois meses, nossa primeira journée na EAFEUSP.

Que espírito de equipe, que delícia é ter essa parceria!

As alunas que se propuseram a ajudar na nossa primeira journée em 2012 se formaram naquele ano. E vieram todos os anos desde então para colaborar com a journée da nossa escola. Isso é tão lindo...

CABULAÇÃO

Tive uma turma particularmente desafiadora e especial. Uma má fama no Ensino Fundamental... Mudou bastante no Ensino Médio, mas carregava consigo

aquele ar travesso. Eram engajados(as) nas aulas, participavam super bem. Adoravam as atividades orais, faziam-nas sem pudor, com alegria. Mas a tarefa de casa... O *journal*... Ou não apareciam ou chegavam com atraso. A gente se amava, mas eu vivia tendo que dar bronca por conta da falta de lição. E no terceiro ano do Ensino Médio, vez ou outra pintava uma cabulação.

- Gente, não acredito que o N*** está cabulando aula. Blablablá.

- Professora, sabe o que é? Não fique chateada. É que você se importa tanto com a gente...

- Ah, sei, eu me importo tanto e mereço então uma cabulação?

- Calma, prô, não era isso que eu ia dizer... É que quando a gente não faz a lição, a gente vê que você fica chateada, sabe, que você se importa mesmo. E tinha lição pra hoje... Às vezes é melhor cabular do que te deixar chateada, de verdade!

- Olha, profundo isso. Vou pensar sobre. Mas certamente ocultar um erro com outro erro não deveria ser a melhor solução!

Fiz essa minha fala, mas a aluna me fez refletir bastante. Por um lado, fiquei feliz com o fato de eles(as) se importarem comigo. Por outro, talvez eu devesse também pensar outras estratégias de diálogo e de lição de casa... E na fala recorrente das turmas que era que eu pedia muita lição.

Olhar para os outros e olhar para si. Movimento doloroso e fundamental.

MILITÂNCIA CANSADA

Cansa lutar. Não me faltam motivos.

Luta porque é mulher.

Luta porque é professora.

Luta porque está na escola pública.

Luta porque ensina francês.

Luta em casa.

Luta na escola.

Luta na rua.

E sinto em mim todo o sentimento do mundo.

LEVIANO PODE SER O QUE NÃO É PESADO

Bem no fundo
no fundo, no fundo,
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nosso problemas
resolvidos por decreto

a partir desta data,
aquela mágoa sem remédio
é considerada nula
e sobre ela – silêncio perpétuo

extinto por lei todo o remorso,
maldito seja quem olhar pra trás,
lá pra trás nã há nada,
e nada mais

mas problemas não se resolvem,
problemas têm família grande,
e aos domingos saem todos passear
o problema, sua senhora
e outros pequenos probleminhas

Liviana Paula Leminski

LICENÇA-MATERNIDADE

Recebo um recado no Facebook de três alunos daquela turma da cabulação em dezembro:

- Prof, você vem à nossa formatura?
- Bonjour! Não sei ainda, pois meu bebê está apenas com três meses e é difícil de dormir! Mas farei o possível sim, queria muito vê-los e me despedir de vocês!

Infelizmente eu não consegui ir, mas fiquei com um aperto no coração. Escrevi me desculpando.

- Percebi, prof, que vc não conseguiu. Fiquei te procurando na plateia! Saudades!

Dor no coração de novo. Como saí de licença de repente, antes do fim do ano, não pude me despedir da turma.

Com alegria, já formados, vários(as) deles(as) vieram nos ajudar na journée da escola, que acabou virando um reencontro delicioso com nossos(as) ex-alunos(as). E eu pude matar minhas saudades.

RETÓRICA DA IMAGEM

- Professora, repare que as mulheres que pedem liberdade estão de olhos abertos. Já as que pedem o véu estão com os olhos fechados. Certamente as de olhos abertos enxergam coisas que as de olhos fechados não veem. Estão alienadas, professora.

Figura 37: quadrinho do primeiro volume do livro *Persepolis*, de Marjane Satrapi.

Este aluno não participava muito das aulas de francês.

Quem ensina e quem aprende mesmo?

Ganhei uma aula de leitura da imagem na nossa aula de leitura da história em quadrinhos *Persépolis*, da Marjane Satrapi...

CONCOURS DIS-MOI DIX-MOTS

Se tem uma memória que eu quero guardar é esta, que são várias.

Como adoro dialogar com os(as) alunos(as) sobre suas composições. E como eles(as) gostam de escrever poemas, compor músicas, encontrar melodias, gravar vídeos...

Encontros no intervalo, encontros no plantão de dúvidas, tira dúvida, escreve, corrige, reescreve, procura rimas, treina pronúncia, sai para gravar vídeo.

Força-tarefa dos(as) estagiários(as) e intercambistas.

E como quero esquecer quando não se engajam na atividade. Quando não aparecem no plantão de dúvidas. Quando não gostam da proposta de trabalho.

C'est la vie...!

FÊTE DE LA MUSIQUE

Todo ano organizamos uma.

Lembro-me da primeira, que foi apenas um grupo itinerante que saiu tocando pela escola. E a festa foi crescendo.

Quero guardar os arrepios que sinto ao ver nossos(as) alunos(as) no palco.

DA UTILIDADE DOS ANIMAIS

É um conto do Drummond que um aluno me deu de presente quando estava no fim do terceiro ano. Começa com um “a professora é um amor”. Após um diálogo intenso entre ela e o aluno, ele conclui que a gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pelo, o couro e os ossos.

Figura 38: bilhete que aluno escreveu na folha do conto.

Agradei com um bilhete, onde escrevi que o aluno do conto também me lembra muito o aluno que me deu o conto de presente. E lembra mesmo.

Uma troca de imagens de si.

Nossa, como os(as) alunos(as) devolvem para a gente uma imagem de nós mesmos(as)! O conto e o recado me fizeram refletir por semanas. Um mergulho profundo na minha própria essência, na própria aluna que fui. Crítica e ácida? Eu nunca tinha me visto assim, agora me identifico com isso...! E não é que eu acho que eu era assim mesmo? Era... Sou...

E nesse papo de alunos(as), professores(as) e filhos(as), percebi o poder da palavra.

REFLEXO

E é por isso que tento usar bem as palavras, não que eu consiga sempre.

Se você diz para um(a) aluno(a) que ele(a) é difícil, parece que fica mais difícil. Se você elogia, parece que melhora. Ao mesmo tempo, a sinceridade também ajuda a crescer.

Outra descoberta: da importância do equilíbrio, do cuidado e da verdade.

FOTOGRAFIA DE FILME

É algo que adoro analisar em aula com os(as) alunos(as).

No segundo ano do Ensino Médio, assistimos ao musical *Les chansons d'amour*.

Antes de ver o filme, sempre trabalhamos seu cartaz.

- Tem amor no título, mas o cartaz do filme é azul e amarelo. Por que será, gente?

Hipóteses, hipóteses.

Hora de ver o filme.

Tem amor, mas não é o clímax. Tem morte.

No fim da aula...

- Prof, o cartaz é azul e amarelo por causa das cores da sirene da polícia, que são as mesmas – diz o aluno em francês.

Orgulho duplo.

Há anos assisto a esse filme.

Quem ensina e quem aprende mesmo?

SOUVENIRS

Todo ano, no início do ano, peço que os(as) alunos(as) tragam uma imagem (pode ser desenho, foto, papel de bala, o que quiserem) e uma palavra em francês para colar no nosso cartaz do ano. Devem escolher aquilo que querem deixar na nossa sala. Digo-lhes que é uma forma de deixarem um pedaço deles em um lugar que não é meu, é nosso. Podem escolher algo que os(as) represente ou algo bom para o qual queiram olhar ao longo do ano.

Descobri que é também a forma que encontrei para deixá-los(as) comigo quando forem se aventurar pelo mundo.

ENCORE...

ET ENCORE

Figura 39: desenho feito por aluno na lousa da sala de Francês.

SAHSHA POR SAHSHA

J'aime/ Eu gosto: dos alunos, do escolar, da língua francesa, dos sotaques, do poético, da sonoridade, de cinema, de pintura, de colagens, de aventuras interdisciplinares. Da educação menor. De fazer lista de compras, lista de tarefas, lista de sonhos, enfim, de listas úteis e fúteis. Da sensação de que os alunos aproveitaram a aula. Quando os alunos fazem perguntas. Quando os alunos se interessam pelo que proponho. Quando um aluno desinteressado se interessa pela aula e participa. De ver que os alunos saíram felizes ou tocados por alguma atividade. Quando os alunos me mostram suas referências em francês, como uma música nova que descobriram ou um livro que estão lendo. Quando os alunos me contam que falaram francês com alguém e foram entendidos e/ou entenderam. Quando percebo que os alunos estão cantando e/ou ouvindo uma música em francês por livre e espontânea vontade. Quando os alunos se empenham em seus trabalhos. Quando ex-alunos me procuram para dizer que têm saudades das aulas, que se lembram de atividades que fizemos e/ou que seguiram os estudos em francês. Quando os alunos vêm me mostrar que configuraram suas redes sociais em francês. Quando os alunos saem visivelmente satisfeitos, felizes, da aula. Do fato de que, quando estou em aula, parece que estou vivendo um parêntese do meu dia. Quando percebo a cumplicidade e a empatia que podem existir entre nós, na sala de aula. Quando vejo o aluno ocupar o espaço da aula, da sala de aula. Quando vejo as anotações de aula dos alunos ocuparem as margens e os espaços

em branco de suas fichas, de seu caderno. Do tempo da aula. Do sentimento que me dá quando sinto que a atividade deu certo. Da transgressão. Dos desafios das tensões. Das expressões *c'est-à-dire*, *au hasard*, *par hasard*, *n'importe quoi*, *t'inquiète*. Das palavras quiproquó, sertão, transcrição. De reescritas poéticas, de paródias, de pastiches. Do cheiro da primavera.

Je n'aime pas/ Eu não gosto: de receitas para o ensino. De não tocar os alunos, não os motivar. Da indiferença. Da tentativa de trazer o mundo produtivo para a sala de aula. Da educação maior. Quando os alunos não cumprem nossos combinados. De ver um deles chorar. De ver um deles dormir em aula. Quando eu percebo que só eu falei muito em aula. De métodos impostos. De livro didático. De livros de *lecture facile*, de livros adaptados. Quando vou corrigir um texto e vejo que é puro *Google* tradutor. De não me preparar para dar uma aula. Quando a tecnologia não funciona em uma atividade. Quando percebo que os alunos não guardam nossos materiais e atividades com cuidado. Quando não me olham nos olhos. Quando não me ouvem. Quando não me dizem *bonjour*. De perder tempo com burocracias. Dos estereótipos. Das generalizações. Quando vejo um aluno ser humilhado. Quando percebo a desconfiança em relação às crianças e aos adolescentes. Da opressão do mundo adulto. Da manutenção da desigualdade.

J'aime, je n'aime pas/ Eu gosto, eu não gosto: é verdade que isso não tem importância nenhuma, e não ser possível medir a importância ou a utilidade atualmente pode até incomodar. Eu, se uma mosca me incomoda, eu a deixo voar, dedicando-lhe minha atenção ou minha indiferença. Nisso tudo acabo me definindo, afinal, quem eu sou é também porque não quero ser.

ETC.

Lembrando que listagens são infinitas e que não há limites para inventariar, este trabalho não tem fim. O ponto final do “etc.” o abrevia.

REFERÊNCIAS

AHEARN, Laura M. **Language and agency**. Annu. Rev. Anthropol. 30:109–37, 2001. Disponível em:

http://www.letras.ufjf.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn_language_and_agency.pdf. Acesso em 12 nov. 2018.

ALLWRIGHT, D. **The death of the method**. CRILE Working Paper, n. 10, Lancaster: Lancaster University, 1991.

AQUINO, Júlio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 641-656, set./dez. 2011. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000300013>>. Acesso em 29 jul. 2018.

BARBIER, Renée. **Pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Retratos da Escola**. Brasília, v.7, n.12, p.133-144, jan./jun. 2013.

BARROS, Manoel de. **O Livro das ignoranças**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moysés. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. **Como viver junto**: Simulações romanescas de alguns espaços cotidianos. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios**. Lisboa: Presença, 1975a.

_____. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Trad. Hortênsia dos Santos. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

_____. **Roland Barthes par Roland Barthes**. Paris: Éditions du Seuil, 1975b.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Apresentação da coleção. In: _____. **Tremores**: escritos sobre experiência (Coleção educação: experiência e sentido) Trad. Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 5-6.

_____, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.35-86.

BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Mec/Semtec, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CARVALHO, José Sérgio. F. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 223, set./dez. 2008, p. 411-424. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/683>>. Acesso em 28/07/2018.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990, p. 177-229.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre, RS: Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELLATORRE, Sahsha Kiyoko Watanabe. **Práticas de leitura nos manuais escolares de Francês**. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-14032013-122218/pt-br.php>>. Acesso em 28 jul. 2018.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE Jr, João. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Ed. Papirus, 1998.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

DUCHESNE, Alain; LEGUAY, Thierry. **Petite fabrique de littérature**. Paris : Magnard, 1999.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview. **Forum Qualitative Social Research/ Sozialforschung**, v. 12, n. 1, art. 10, jan., 2011. Disponível em: < <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>>. Acesso em 28 jul. 2018.

ESCOLA DE APLICAÇÃO. Disponível em <<http://www2.ea.fe.usp.br/escola-de-aplicacao>>. Acesso em 28 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité**. V. 2. L'usage des plaisirs. Paris, Gallimard, 1984.

_____. **História da Sexualidade**. V. 3: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**. V. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>>. Acesso em: 31/07/2018.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: _____. **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

IZAMBARD, Georges. Arthur Rimbaud pendant la Commune. Une lettre inédite de lui – le voyant. **Revue européenne**. Caderno 10, out. 1928, p. 985-1015. Disponível em: <https://www.uni-due.de/lyriktheorie/scans2/1871_rimbaud2.pdf>. Acesso em 28 jul. 2018.

KINCHELOE, Joe L; KATHLEEN S. Berry. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Trad. Roberto Calado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-37.

KLEIN, Kelvin Falcão. Umberto Eco e a vertigem das listas. In: **Ipotesi**, Juiz de Fora, v.15, n.2 - Especial, p. 155-157, jul./dez. 2011.

KUMARAVADIVELU, B. **Macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, mar., 1994. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2307/3587197>>. Acesso em 28 jul. 2018.

_____. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum, 2006.

LUJÁN, Jorge. **Barco de papel**. Trad. Livia Deorsola. Ilus. Julia Frieze. São Paulo, Cosac Naify, 2015.

MARCELLO, Fabiana de A.; FISCHER, Rosa Maria B. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. In: **Pro-Posições**, Campinas, SP. v. 25, n. 2, p. 157-175, maio/ago.2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENEGAZZO, Rosana E.; XAVIER, Rosely Perez. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trabalhos em Linguística aplicada**. Campinas, UNICAMP, v. 43, n. 1, jan./jun. 2004, p. 115-126. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639387>>. Acesso em 28 jul. 2018.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 11-14.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago 2004, p. 283-303. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/475>>. Acesso em 28 jul. 2018.

PENLOUP, Marie-Claude. La liste non-utilitaire vers la prise en compte didactique de cette pratique d'écriture extra-scolaire. **Repères**. Recherches en

didactique du français langue maternelle - Pratiques langagières et enseignement du français à l'école, n. 15, 1997, p. 131-146. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2217>. Acesso em 28 jul. 2018.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), jan./abr. 2012, p. 183-195.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais para a pesquisa em educação. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 72-93, fev. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/praxis.v13i25.954>>. Acesso em 28 jul. 2018.

PRABHU, N.S. There is no best method: why? **TESOL Quarterly**, vol. 24, n. 2. 1990, p. 161-176. Disponível em <https://doi.org/10.2307/3586897>> Acesso em 28 jul. 2018.

SABINO, Kelly Cristine. **Arsenal**: um bando de ideias sobre arte na educação. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Gisvaldo Araújo. A era Pós-Método: o professor como um intelectual. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, n. 2, p. 99-128, jul/dez., 2004, s/n. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28979/16359>>. Acesso em 28 jul. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Tomaz Tadeu da Silva (org.), 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUSA, Ana Maria Ferrão de. **O Uso da Arte no Ensino-Aprendizagem da Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

TELLES, João A. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. In: **Educação e Pesquisa**. v. 32, n. 3, São Paulo, set./dez. 2006, p. 509-530.

ANEXO

ROLAND BARTHES PAR ROLAND BARTHES

J'aime : la salade, la cannelle, le fromage, les piments, la pâte d'amandes, l'odeur du foin coupé (j'aimerais qu'un « nez » fabriquât un tel parfum), les roses, les pivoines, la lavande, le champagne, des positions légères en politique, Glenn Gould, la bière excessivement glacée, les oreillers plats, le pain grillé, les cigares de Havane, Haendel, les promenades mesurées, les poires, les pêches blanches ou de vigne, les cerises, les couleurs, les montres, les stylos, les plumes à écrire, les entremets, le sel cru, les romans réalistes, le piano, le café, Pollock, Twombly, toute la musique romantique, Sartre, Brecht, Verne, Fourier, Eisenstein, les trains, le médoc, le bouzy , avoir la monnaie, Bouvard et Pécuchet, marcher en sandales le soir sur les petites routes du Sud Ouest, le coude de l'Adour vu de la maison du docteur L., les Marx Brothers, le serrano à sept heures du matin en sortant de Salamanque, etc.

Je n'aime pas : les loulous blancs, les femmes en pantalon, les géraniums, les fraises, le clavecin, Miro, les tautologies, les dessins animés, Arthur Rubinstein, les villas, les après midi, Satie, Bartok, Vivaldi, téléphoner, les chœurs d'enfants, les concertos de Chopin, les bransles de Bourgogne, les danceries de la Renaissance, l'orgue, M. A. Charpentier, ses trompettes et ses timbales, le politico sexuel, les scènes, les initiatives, la fidélité, la spontanéité, les soirées avec des gens que je ne connais pas, etc.

J'aime, je n'aime pas : cela n'a aucune importance pour personne ; cela, apparemment, n'a pas de sens. Et pourtant tout cela veut dire : mon corps n'est pas le même que le vôtre. Ainsi, dans cette écume anarchique des goûts et des dégoûts, sorte de hachurage distrait, se dessine peu à peu la figure d'une énigme corporelle, appelant

complicité ou irritation. Ici commence l'intimidation du corps, qui oblige l'autre à me supporter libéralement, à rester silencieux et courtois devant des jouissances ou des refus qu'il ne partage pas.

(Une mouche m'agace, je la tue : on tue ce qui vous agace. Si je n'avais pas tué la mouche, c'eût été par pur libéralisme : je suis libéral pour ne pas être un assassin.).

(BARTHES, 1975b)