UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

SOFIA HELENA MIRANDA DA SILVA

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PREPARAÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA FRANCESA EM UM CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES:

O PLANO DE ENSINO COMO PONTO DE PARTIDA

Presidente Prudente

2026

SOFIA HELENA MIRANDA DA SILVA

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PREPARAÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA FRANCESA EM UM CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES: O PLANO DE ENSINO COMO PONTO DE PARTIDA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Sofia Helena Miranda da Silva

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Rozana Aparecida Lopes Messias

Presidente Prudente

2026

S579p

SIilva, Sofia Helena Miranda da

Perspectivas teórico-metodológicas na preparação de aulas de língua francesa em um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores: : o Plano de Ensino como ponto de partida / Sofia Helena Miranda da SIilva. -- Presidente Prudente, 2026

135 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Rozana Aparecida Lopes Messias

1. Educação. 2. Professores Formação. 3. Língua Francesa. 4. Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores. 5. Extensão Universitária. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Perspectivas Teórico-Metodológicas na Preparação de Aulas de Língua Francesa em um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores: O Plano de Ensino como Ponto de Partida

AUTORA: SOFIA HELENA MIRANDA DA SILVA
ORIENTADORA: ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Assis - FCLAs

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO (Participaçao Virtual)
Departamento de Letras Modernas / UNESP / Câmpus de Assis - FCLAs

Profa. Dra. DANIELA SAYURI KAWAMOTO KANASHIRO (Participaçao Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagem / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Presidente Prudente, 17 de março de 2026.

gov.br Documento assinado digitalmente
ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS
Data: 12/05/2026 15:15:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que me amparou incondicionalmente e me deu forças para continuar quando eu mesma já não confiava em mim.

Dedico às minhas avós e aos meus avôs (*in memoriam*) que, às suas maneiras, forjaram em meus pais pilares de sabedoria, fé, amor, esperança, respeito e dignidade humana.

Dedico aos meus pais que, às suas maneiras, forjaram em mim uma rocha quebrável, que sucumbe a alguns tremores, mas resiste em seu lugar de direito: na permissão do sentir, se mantém firme pelo caminho, apesar dos percalços.

Dedico aos meus irmãos que, às suas maneiras, forjaram em mim um espelho de memórias, que reflete todos os dias as lembranças de presença e ausência, e fazem lembrar os motivos e razões pelas quais estive tanto tempo distante.

Dedico, de igual modo, à minha orientadora, a Professora Doutora Rozana Aparecida Lopes Messias que, da sua atuação titulada *orientadora,* me guiou por todos os caminhos, me levou às saídas dos caminhos tortuosos e me trouxe até aqui, sem desistir de mim em momento algum; esteve ao meu lado e confiou no meu trabalho quando eu não enxergava mais como digno tê-lo em minhas mãos.

Dedico aos meus amigos próximos, irmãos e irmãs que a vida me permitiu ter, amigos pesquisadores, amigos professores, amigos precursores de caminhos antes inalcançáveis: aos nossos trabalhos e aos nossos encontros, dedico.

Dedico aos colegas de profissão e de estudos, ao Programa de Pós-Graduação da FCT, àqueles que trabalham arduamente todos os dias nos chãos em que ainda não pisei, dedico este trabalho como instrumento de gratidão e cooperação, para que continuemos a ter na Educação a certeza que somente ela transforma seres humanos e suas vidas.

Dedico à Sofia, de 17 anos, que saiu da redoma de vidro para descobrir quantas flechas trincariam suas proteções; à Sofia de 20 anos que encontrou no transtorno ansioso e depressivo a dificuldade de caminhar com as vozes que ecoavam à/a negatividade; à Sofia de 22 anos que passou pela felicidade e pelo andar apressado de estar formada e aprovada na etapa seguinte, mais uma vez; à Sofia de 24 anos que sucumbiu às tantas perdas familiares e pensou ser o fim de tudo, no momento em que viu, à sua frente, o amor material que falecera.

Dedico, enfim, a todos os dias em que não pude estar com a minha família, todos os aniversários que abdicamos e todas as idas aos hospitais que não pude acompanhar. Às noites em que não pude dormir com a minha avó, aos dias em que não pude proteger meus irmãos, às vezes em que não pude estar presente para ajudar meus pais. A todos os dias em que a minha presença poderia ter mudado uma ocorrência, dedico toda essa vida de estudos.

Dedico, então, à Sofia, de 25 anos, que respirou fundo e, na última tentativa, conseguiu.

AGRADECIMENTOS

Hoje, diante dos capítulos finais dessa jornada, agradeço à Espiritualidade por ter me guiado e sustentado até aqui. Aos amigos deste Plano Material que trabalharam incansavelmente para me auxiliar em todos os momentos, principalmente naqueles em que eu estava prestes a cair.

Hoje, diante dos capítulos finais dessa jornada, agradeço à minha família e aos meus amigos, que foram pilares de confiança e incentivo, nos dias de luz e de sombras, nos dias de felicidade e de tristezas, nos dias de certezas e dúvidas.

Hoje, diante dos capítulos finais dessa jornada, agradeço à minha (e nossa) orientadora, Professora Doutora Rozana Aparecida Lopes Messias, pela parceria inabalável, por ser pilar de sabedoria e respeito dentro do nosso trabalho de pesquisa, dentro da relação que construímos para além dos muros da Escola e dentro da minha formação.

Hoje, diante dos capítulos finais dessa jornada, agradeço às pessoas que formam o Programa de Pós-Graduação da Unesp de Presidente Prudente, por fazerem dele um espaço possível e real, de trocas de experiências, desenvolvimento acadêmico e formação docente. Todas.

Hoje, diante dos capítulos finais dessa jornada, agradeço especialmente à Ivonete, servidora técnico-administrativa do Programa, que sempre foi pilar de cuidado e afeto ao conversar comigo, além de guiar meus passos pelas trilhas burocráticas, me orientar quanto às documentações necessárias em todos os momentos que precisei me afastar da pesquisa.

Hoje, diante dos capítulos finais dessa jornada, agradeço à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por fomentar a nossa Pesquisa em Educação por meio do incentivo financeiro, para que pudesse me dedicar exclusivamente aos estudos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Hoje, diante dos capítulos finais dessa jornada, agradeço às professoras Kelly, Michelli e Daniela, pelas orientações e incentivos durante as bancas. E, para além delas, em todas as vezes em que os corredores e as salas da Unesp de Assis foram caminhos que cruzamos e encontros que firmamos. Em momentos decisivos da jornada, foram pilares de atenção e dedicação para nosso trabalho, com um olhar minucioso, sensível e respeitoso.

Hoje, diante dos próximos capítulos da minha vida, agradeço a todos que me salvaram em algum momento da jornada. Não foram poucas as vezes em que precisei de socorro, mas em

todas elas, um de vocês estava por lá, com uma palavra, um abraço, um lembrete de que a minha vida importa, o meu trabalho importa e a minha história com a Educação não seria interrompida ali.

Um dia, uma professora provocou o público que acompanhava sua fala em uma Mesa na USP: *a colheita é comum, mas o capinar é sozinho (Guimarães Rosa).* Por sorte, meu capinar solitário se encontrou com muitas mãos e corações. Por escolha, essas mãos e esses corações juntaram força, vontade e conhecimento para me ajudar e, então, para chegarmos aqui. Meu capinar passou a ser coletivo e, agora, mais que comum, minha colheita é coletiva, pública, popular e comunitária. Essa colheita, agora, olha para o coletivo para contribuir, de forma ou outra, com a comunidade que dela tanto buscou inspiração.

Hoje, diante dos últimos capítulos dessa jornada e diante dos próximos capítulos da minha vida, às mãos e aos corações, eu agradeço pela atenção, pelo carinho, pelo cuidado, pelo afeto, pelo amor.

Família, Pedro, Gislene, Sara, Felipe, Vitor, obrigada!

Amigas e Amigos, Maristela José dos Santos, Bia Castro, Rozana Messias, Iasmin Tierno, Giovanna Cavalheiro, Giovanna Eller, Sarah Aparecida, Gustavo Brito, Giulia Coutinho, Matheus Barros, Marana, Lesllye Schvaiguer, Mirele Karine, Fabi Scala, Fran Brito, Fernanda Ferracin, Rubiara Oliveira, Anna Lima, Lucas Delefrate, André Januncio, Carol Paranhos, obrigada!

RESUMO

A presente investigação, concretizada junto ao PPGE da FCT/Presidente Prudente-SP, focaliza ações desenvolvidas no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, uma ação extensionista vinculada à PROEC e iniciada em 2010, no campus da Unesp Assis/SP[1]. Nesse espaço, estudantes do curso de Letras ministram aulas de língua estrangeira sob a supervisão de professores da graduação. Em uma observação geral, não sistemática, o CLDP abre em média 30 a 40 cursos de idiomas por semestre, divididos entre as seis línguas oferecidas na graduação no curso de Letras (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês). Nesse contexto, nossa investigação é um desdobramento da nossa pesquisa de IC (FAPESP - 2019/19223-6, 2019 a 2021), em que iniciamos uma sistematização de informações por meio dos dados disponíveis no *Google Drive* na Secretaria do CLDP, e tem como objetivo geral organizar informações acerca do armazenamento de materiais de Língua Francesa, com ênfase na análise dos documentos referentes ao planejamento de aulas (planos de ensino) a partir da sistematização de dados construída em pesquisa anterior (IC, 2019 a 2021). Como objetivos específicos, pontuamos: (a) finalizar a base de dados anual (2020 a 2025) dos materiais de língua francesa armazenados no *Google Drive* do CLDP, por meio da coleta de dados, observando as informações desde 2010; (b) após a finalização da coleta, sistematizar os materiais encontrados, com ênfase nos Planejamentos de aula e de curso; (c) traçar um perfil da oferta da língua francesa no CLDP, desde sua abertura em 2010 e, enfim, (d) analisar os Planos de Ensino, produzidos pelos tutores, encontrados nos arquivos salvos no *google drive,* considerando as possíveis concepções teóricas de ensino, aprendizagem, língua, linguagem e metodologias de ensino de LE que perpassam os Planos de Ensino elaborados pelos tutores. Para desenvolver a presente investigação, buscaremos responder à pergunta de pesquisa: *O que os materiais encontrados no google drive dos cursos do CLDP de Assis, referentes ao planejamento das aulas de língua francesa, retratam sobre a formação desses futuros professores?* Amparamo-nos nos preceitos da pesquisa qualitativa (Carspecken, 2011; Tiviños, 2011), com análise documental (Calado e Ferreira, 2004) e, para análise dos dados, nos fundamentamos em teóricos que discorrem acerca da formação de professores no Brasil (Leffa, 1988, 1999, 2007, 2008; Vieira-Abrahão, 2001, 2006, 2011), especialmente professores de língua francesa (Almeida, 2008; Gomes, 2011; Correia, 2022), a respeito das possíveis concepções teóricas de ensino, aprendizagem, língua, linguagem, metodologias e métodos de ensino de LE correlacionada aos dados encontrados nas pastas observadas.

Palavras-chave: formação docente; ensino e aprendizagem de línguas; centro de línguas; língua francesa

[1]O CLDP de Assis conta com um site institucional onde é possível consultar as Resoluções que dispõem sobre a Política de Idiomas da Unesp (RESOLUÇÃO UNESP Nº 76, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2024) e sobre os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores, em consonância com a Política de Idiomas da Unesp (RESOLUÇÃO UNESP Nº 77, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2024.), Centro de Línguas - Unesp - Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Assis. No desenvolvimento do presente trabalho, discutimos mais detalhadamente sobre o tópico em questão.

ABSTRACT

This study, conducted as part of the Graduate Program in Education (PPGE) at FCT/Presidente Prudente-SP, focuses on the activities carried out at the Center for Languages and Teacher Development, an extension initiative affiliated with PROEC that began in 2010 at the Unesp campus in Assis, São Paulo. In this setting, students in the Language and Literature program teach foreign language classes under the supervision of undergraduate faculty. Based on a general, non-systematic observation, the CLDP offers, on average, 30 to 40 language courses per semester, divided among the six languages offered in the undergraduate Language and Literature program (German, Spanish, French, English, Italian, and Japanese). In this context, our investigation is an extension of our IC research (FAPESP - 2019/19223-6, 2019 to 2021), in which we began systematizing information using data available on Google Drive at the CLDP Office, and has the general objective of organizing information regarding the storage of French language materials, with an emphasis on analyzing documents related to lesson planning (lesson plans) based on the data systematization developed in previous research (IC, 2019–2021). As specific objectives, we highlight: (a) finalizing the annual database (2020–2025) of French language materials stored on the CLDP's Google Drive, through data collection, reviewing information dating back to 2010; (b) after completing the data collection, systematizing the materials found, with an emphasis on lesson plans; (c) to outline the history of French language instruction at CLDP since its inception in 2010, and finally, (d) analyze the lesson plans produced by the tutors, found in the files saved on Google Drive, considering the possible theoretical conceptions of teaching, learning, language, and foreign language teaching methodologies that underpin the lesson plans developed by the tutors. To conduct this research, we will seek to answer the research question: What do the materials found in the Google Drive of the CLDP courses in Assis, regarding the planning of French language classes, reveal about the training of these future teachers? We rely on the principles of qualitative research (Carspecken, 2011; Tiviños, 2011), with document analysis (Calado and Ferreira, 2004), and for data analysis, we draw upon theorists who discuss teacher training in Brazil (Leffa, 1988, 1999, 2007, 2008; Vieira-Abrahão, 2001, 2006, 2011), especially French language teachers (Almeida, 2008; Gomes, 2011; Correia, 2022), regarding possible theoretical conceptions of teaching, learning, language, and methodologies and methods for teaching a second language (SL) correlated with the data found in the observed portfolios.

Keywords: teacher education; language teaching and learning; language center; French language.

RÉSUMÉ

Dans cette proposition d'enquête, mise en œuvre avec le PPGE de la FCT/Presidente Prudente-SP, nous nous concentrons sur les actions développées au Centre de langues et de développement des enseignants, une action extensionniste liée au PROEC et lancée en 2010 sur le campus de l'Unesp Assis/SP. Dans cet espace, les étudiants du cours de lettres enseignent des langues étrangères sous la supervision de professeurs de premier cycle. Dans une observation générale, non systématique, le CLDP ouvre en moyenne 30 à 40 cours de langues par semestre, répartis entre les six langues proposées au niveau de la licence en lettres (allemand, espagnol, français, anglais, italien et japonais). Dans ce contexte, notre recherche est un dédoublement de notre recherche IC (FAPESP - 2019/19223-6 2019 à 2021), dans laquelle nous avons commencé une systématisation de l'information par les données disponibles sur Google Drive du Secrétariat du CLDP, et a pour objectif général d'organiser des informations sur l'élaboration et le stockage de matériaux en langue française, à partir de la systématisation des données préalablement construites. Comme objectifs spécifiques, nous avons pointé : (a) finaliser la base de données annuelle (2020 à 2025) des documents en langue française stockés sur Google Drive du CLDP, par le biais de la collecte de données, en observant les informations depuis 2010; (b) après la fin de la collecte, systématiser les documents trouvés, en mettant l'accent sur les Plans de classe et de cours ; (c) dresser un profil de l'offre de la langue française dans le CLDP, depuis son ouverture en 2010 ; et enfin (d) analyser les Plans d'Enseignement, produits par les tuteurs, trouvés dans les fichiers sauvegardés sur Google Drive, considérant les possibles conceptions théoriques d'enseignement, d'apprentissage, de langue, de langage et de méthodologies d'enseignement du LE qui traversent les Plans d'Enseignement élaborés par les tuteurs. Pour développer la présente recherche, nous chercherons à répondre à la question de recherche: que le processus d'organisation des matériaux relatifs à la planification des cours de langue française du CLDP/Assis , dépeint sur la formation initiale de ces futurs enseignants? Nous nous appuyons sur les préceptes de la recherche qualitative (Carspecken, 2011; Tiviños, 2011), avec une analyse documentaire (Calado et Ferreira, 2004) et, pour l'analyse des données, (Leffa, 1988, 1999, 2007, 2008; Vieira-Abrahão, 2001, 2006, 2011), en particulier les professeurs de langue française (Almeida, 2008; Gomes, 2011; Correia, 2022), le langage, les méthodologies et les méthodes d'enseignement de la LE corrélées aux données trouvées dans les dossiers observés.

Mots-Clés: formation des enseignants; enseignement et apprentissage des langues; centre de langues; langue française

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cronologia do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil 25
Figura 2: Caixas com arquivos físicos do CLDP de Assis 61
Figura 3: Drive antigo do CLDP - Acesso às pastas 62
Figura 4: Drive Novo do CLDP - Acesso às pastas 76
Figura 5: Modelo do Arquivo “Plano de Curso” - pasta 2016 91
Figura 6: Modelo do Arquivo “Plano de Curso” - pasta 2023 do Google Drive 92
Figura 7: Modelo do Arquivo “Plano de Curso” 93
Figura 8: Modelo do Arquivo “Plano de Curso” - pasta 2023 do Google Drive 101

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Momentos de Organização do Google Drive do CLDP 62
QUADRO 2: 1° SEMESTRE DE 2016 – francês 65
QUADRO 3: 2° SEMESTRE DE 2016 – francês 65
QUADRO 4: 1° SEMESTRE DE 2017 – francês 66
QUADRO 5: 2° SEMESTRE DE 2017 – francês 67
QUADRO 6: 1° SEMESTRE DE 2018 – francês 67
QUADRO 7: 2° SEMESTRE DE 2018 – francês 68
QUADRO 8: 1° SEMESTRE DE 2019 – francês 70
QUADRO 9: 2° SEMESTRE DE 2019 – francês 70
Quadro 10: modelo de exemplificação dos quadro elaborados na ic 71
Quadro 11: modelo de exemplificação dos quadros elaborados na investigação de mestrado 71
QUADRO 12: 2° SEMESTRE DE 2020 – francês 72
QUADRO 13: 1° SEMESTRE DE 2021 – francês 72
QUADRO 14: 2° SEMESTRE DE 2021 – francês 73
QUADRO 15: 1° SEMESTRE DE 2022– francês 74
QUADRO 16: 2° SEMESTRE DE 2022 – francês 75
QUADRO 17: ANO DE 2023 > PASTA “PRESENCIAL” - drive antigo – francês 76
QUADRO 18: 1° SEMESTRE DE 2024 – francês 77
QUADRO 19: 2° SEMESTRE DE 2024 – francês 78
QUADRO 20: 1° SEMESTRE DE 2025 – francês 78
QUADRO 21: 2° SEMESTRE DE 2025 – francês 79
Quadro 22: Composição da equipe do CLDP de Assis em 2025 82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perspectiva Anual da Oferta de Cursos de Língua Francesa no CLDP - 2013 a 2025 82
Gráfico 2 - Perspectiva Anual da Relação entre Cursos e Planos de Aula de Língua Francesa 84
Gráfico 3 - Incidência de Nomenclaturas nos Planos encontrados de 2013 a 2025 86

LISTA DE SIGLAS

AD - Abordagem Direta

AGT - Abordagem de Gramática e Tradução

AREX - Assessoria de Relações Externas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLDP - Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

CLDPs - Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores

CNE - Conselho Nacional de Educação

COPE - Coordenadoria de Permanência Estudantil

FAPESP- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCL - Faculdade de Ciências e Letras

IC - Iniciação Científica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LE - Língua Estrangeira

LEs - Línguas Estrangeiras

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Plano Político-Pedagógico

PROEC - Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão Universitária

QCER - Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **1**
ENTRE O EU E O NÓS DO PROCESSO INVESTIGATIVO **1**
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **7**
1.1 LÍNGUA E LINGUAGEM 7
1.2 MÉTODOS DE ENSINO, ABORDAGENS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM 9
1.3 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS 15
1.4 A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS 18
1.5 PLANEJAMENTO NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS 21
1.5.1 DA IMPRESCINDIBILIDADE 21
1.5.2 DOS TIPOS DE PLANOS 24
2. PERCURSO METODOLÓGICO **27**
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA 27
2.1.1 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL 27
2.1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SÃO PAULO: INSTITUIÇÕES E CURRÍCULOS 31
2.2 O CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DA UNESP 36
2.2.1 CENTROS DE LÍNGUAS DA UNESP: HISTÓRIAS PELO TERRITÓRIO PAULISTA 37
2.2.2 TRÂMITES POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: A VIVÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO 39
2.3 A PESQUISA QUALITATIVA E A ANÁLISE DOCUMENTAL 46
2.3.1 DISCUSSÃO TEÓRICA 46
2.3.2 DO PROCESSO INVESTIGATIVO 51
2.4 HISTÓRICO DA COLETA E DA SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS 55
2.5 MATERIAIS ATUAIS (2020 a 2025) E ORGANIZAÇÃO DO DRIVE 65
3. DISCUSSÃO E ANÁLISES **76**
3.1 O CLDP DE ASSIS **76**
3.1.1 CONTEXTO ATUAL: REGIMENTO/FUNCIONAMENTO INTERNO 76
3.1.2 OFERTA DE CURSOS DE LÍNGUA FRANCESA 79
3.1.3 O NOVO DRIVE DO CLDP: REFLEXOS DAS NOVAS DIRETRIZES 80
3.2 DA TEORIA À PRÁTICA: ENFIM, ANÁLISES DOS PLANOS 85
3.2.1 ANÁLISES POR BLOCOS 91
4. ANÁLISES GERAIS **109**
4.1 AS POSSÍVEIS CONCEPÇÕES A PARTIR DOS CONTEÚDOS 109
4.2 O PROCESSO DE PLANEJAMENTO ATRAVÉS DA ELABORAÇÃO DOS DOCUMENTOS 111
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS **116**
REFERÊNCIAS **118**

INTRODUÇÃO

ENTRE O EU E O NÓS DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Inicio este capítulo elucidando uma questão muito relevante do processo de pesquisa: a decisão, neste capítulo, em discorrer em primeira pessoa do singular e em primeira pessoa do plural. Essa escolha vem da mescla das muitas vozes que compõem essa pesquisa, pela sua pluralidade de caminhos que se cruzam, com o meu desenvolvimento como pesquisadora. No processo de investigação, então, para que se façam entender as vozes que falam e os caminhos escolhidos para trilhar essa jornada, são colocadas as primeiras pessoas que representam o *eu* e o *nós.*

Uma das maiores inquietações no campo da Educação, em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, perpassa os materiais didático/pedagógicos produzidos e, principalmente, aplicados durante as aulas. Analisar parte desses materiais no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho - campus de Assis, (CLDP/Assis) é, em verdade, um desdobramento da nossa investigação de Iniciação Científica (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP - 2019/19223-6), intitulada "Quem eram os professores? Memórias de um Centro de Línguas Universitário", desenvolvida entre os anos de 2019 e 2021, no âmbito da graduação em Letras, pela Unesp de Assis. Naquela ocasião, Professora Doutora Rozana Aparecida Lopes Messias (minha então e atual orientadora) e eu, coletamos e sistematizamos dados de arquivos analógicos e digitais do *Google Drive* da Secretaria do CLDP de Assis, com o intuito de organizar o conglomerado de informações disponíveis por meio da elaboração de quadros seccionados por ano, semestre e língua estrangeira, no decênio de 2010 a 2019.

Na ocasião, em meio ao curso de graduação em Letras, com habilitação em Língua Francesa, e atuação anterior no próprio Centro de Línguas de Assis, interessava olhar para o CLDP como um espaço múltiplo e plural na formação inicial de professores de línguas estrangeiras ofertadas no curso de Licenciatura do campus (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês). E, para além disso, a construção dos quadros e a sistematização das informações era, também, uma forma de centralizar os dados coletados de modo a contribuir com investigações futuras de pesquisadores em todas as habilitações ofertadas no curso de Letras, no contexto do CLDP. Neste processo, **encontro-me pesquisadora**. E essa tomada de

consciência ocorre muito tempo depois, já neste ano de 2026, ao refletir, em um evento científico na USP, *como e quando me tornei pesquisadora?*, momento no qual **descubro-me pesquisadora.**

A resposta, que hoje é muito clara, veio como um impacto abafado: quando questionavam, em 2019, o que eu fazia na pesquisa, ao explicar, eu falava sobre os impactos no contexto social em que estávamos inseridos - ao realizar a pesquisa em uma universidade pública de ensino, no âmbito de uma ação extensionista e com um objeto de pesquisa que fomentava encontros e trocas de experiências entre comunidades interna e externa à Universidade (os cursos ofertados pelo CLDP, em linhas gerais). Ali, tomei conhecimento de que tudo que fazíamos no âmbito da pesquisa era muito mais que mera coleta de dados, era um olhar atento e criterioso para dados que atravessavam gerações de licenciandos que atuaram e atuam como instrutores[2] de línguas estrangeiras em um espaço de formação inicial docente, um espaço que expandia - e expande - possibilidades de atuação por meio do cumprimento dos estágios obrigatórios da licenciatura, que abria - e abre - portas de conexões pulsantes entre campus, professores e alunos por meio dos eventos científicos voltados para o contexto do CLDP. Era ali, também, que as histórias dos CLDPs encontravam nos novos olhares de quem chegava, oportunidades outras do fazer docente e, na experiência daqueles que passaram e alçaram novos voos, tradições importantes para o caminho docente.

Havia um tripé muito bem desenhado: ensino, pesquisa e extensão. Todos ali, juntos, na mesma toada. E, então, durante o processo de sistematização dos dados coletados[3], ainda durante a produção da IC - e sem a tomada de consciência plena sobre o *ser pesquisadora* - diversas inquietações surgiram relacionadas ao armazenamento dos arquivos: a presença ou ausência dos materiais didáticos/pedagógicos e de planejamento de aulas, elaborados ou não pelos próprios licenciandos que atuavam como instrutores no projeto, a organização dos arquivos dentro do mesmo espaço digital (*Google Drive*), a possibilidade da relação entre

[2]A Resolução UNESP nº 77, de 25 de novembro de 2024, atribui aos licenciandos que atuam ministrando aulas no CLDP a nomenclatura *instrutores*. Mais adiante, discutiremos em pormenores as resoluções e suas proposições.

[3]Para coleta dos dados, após autorizações concedidas pelas instâncias devidas, tivemos acesso aos arquivos armazenados no *Google Drive* da Secretaria do CLDP, pelo qual encontramos todos os documentos digitais/digitalizados descritos no relatório da IC, bem como às caixas físicas nas quais constavam todos os arquivos, descritos no mesmo documento.

perfil de monitoria[4] e perfil de armazenamento de dados, a existência de arquivos-base e o não preenchimento parcial destes, para ilustrar algumas delas.

Mais especificamente, a presença/ausência de materiais de planejamento de aulas, diretamente ligados à existência de arquivos-base nas pastas do *Google Drive* e o não preenchimento parcial destes, foram as inquietações que deflagraram a presente investigação de Mestrado (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superios, CAPES - 88887.671134/2022-00). A partir das indagações, surgiu um interesse particular em observar e discutir tópicos relacionados à produção (ou não) e à organização de materiais didáticos/pedagógicos, no âmbito do Planejamento de Aulas, no contexto do CLDP de Assis, tendo em vista a formação e atuação as quais estive vinculada como professora de língua francesa[5].

É, então, nesse cenário, que uma inquietação proveniente da investigação de IC (2019 a 2021), desdobrou-se na atual investigação de Mestrado (CAPES - 88887.671134/2022-00), intitulada "Perspectivas Teórico-Metodológicas na Preparação de Aulas de Língua Francesa em um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores: O Plano de Ensino como Ponto de Partida". Nesta pesquisa, partindo do pressuposto de que os alunos organizam seus materiais nas respectivas pastas do *Google Drive* para suas aulas, decidimos focar em como esse processo se efetiva, a partir do pressuposto de que essa ação faz parte do processo formativo de tais estudantes. Assim, nos pautamos na seguinte pergunta norteadora: *O que os materiais encontrados no Google Drive dos cursos do CLDP de Assis, referentes ao planejamento das aulas de língua francesa, retratam sobre a formação desses futuros professores?* E, então, nos amparamos, metodologicamente, nos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa crítica (Carspecken, 2011; Triviños, 2011) e da análise documental (Calado e Ferreira, 2004) e, para análise de dados, nos fundamentamos em teóricos que discorrem acerca da formação de professores no Brasil (Leffa, 1988, 1999, 2007, 2008; Vieira-Abrahão, 2001, 2006, 2011), especialmente professores de língua francesa (Almeida

[4]Entre os membros da equipe do CLDP, havia, à época da investigação de IC (FAPESP - 2019/19223-6), um monitor bolsista, responsável pelo gerenciamento da equipe de modo geral, além de mediar a comunicação entre os instrutores, monitores voluntários, supervisores de língua estrangeira e coordenadores do projeto. Essa figura de caráter administrativo, segundo observações e constatações feitas ao longo da IC, pode estar relacionada ao *modus operandi* da equipe no que diz respeito à nomeação, ao armazenamento e à organização dos arquivos digitais e digitalizados no/do *Google Drive*, bem como ao entendimento da equipe quanto ao preenchimento dos arquivos-base - descritos e explicados mais à frente - a cada semestre.

[5] No ano de 2021, para cumprimento do estágio de regência obrigatório, estive vinculada ao CLDP da Unesp de Assis como instrutora de uma turma de língua francesa, durante os dois semestres letivos, e submetida às exigências administrativas das quais conhecia parte dos procedimentos por ter atuado, em 2019, como monitora bolsista (função hoje extinta) no mesmo contexto.

Filho, 2008; Gomes, 2011; Correia, 2022). Discutimos a respeito das possíveis concepções teóricas de ensino, aprendizagem, língua, linguagem, metodologias e métodos de ensino de LE correlacionadas aos dados encontrados nas pastas observadas.

Para responder à questão proposta, definimos como objetivo geral organizar informações acerca do armazenamento de materiais de Língua Francesa, com ênfase na análise nos documentos referentes ao planejamento de aulas (planos de ensino) a partir da sistematização de dados construída em pesquisa anterior (IC, 2019 a 2021), com o intuito de atender nossos objetivos específicos, quais sejam, (a) finalizar a base de dados anual (2020 a 2025) dos materiais de língua francesa armazenados no *Google Drive* do CLDP, por meio da coleta de dados, observando as informações desde 2010; (b) após a finalização da coleta, sistematizar os materiais encontrados, com ênfase nos Planejamentos de aula e de curso; (c) traçar um perfil da oferta da língua francesa no CLDP, desde sua abertura em 2010; e, enfim, (d) analisar os Planos de Ensino, produzidos pelos instrutores de francês, encontrados nos arquivos salvos no *Google Drive* considerando as possíveis concepções teóricas de ensino, aprendizagem, língua, linguagem e metodologias de ensino de LE que perpassam os Planos de Ensino elaborados pelos tutores.

Nosso trabalho, desse modo, se dispõe em três seções principais que têm suas discussões pautadas a partir de uma perspectiva de observação ativa dos processos formativos, por meio dos dados coletados, observados e analisados ao longo de sua sistematização, bem como de um olhar atento aos possíveis sinais que o desenrolar da investigação pode assinalar a respeito do perfil desses instrutores e suas possíveis compreensões acerca das concepções teóricas de língua, linguagem , métodos de ensino de línguas, ensino e aprendizagem.

A primeira seção, que trata da Fundamentação Teórica do nosso trabalho, discute, justamente, os conceitos de língua e linguagem, métodos de ensino de línguas estrangeiras, ensino e aprendizagem, a partir da nossa ótica de professoras de LEs que entendem a língua e a linguagem como aspectos fundamentais da construção social, a partir de um movimento dialógico e responsivo, em que o aluno faz parte do processo de modo ativo e consciente e atua como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Esse olhar, que compreende a comunicação como abordagem basilar para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, em consonância ao entendimento de que, diversos métodos de ensino confluem no processo de ensino das línguas estrangeiras, a depender do perfil da turma, seus objetivos, a formação dos professores, o contexto de ensino, o acesso aos

materiais e às informações, dentre outras variáveis, inicia e permeia nossas análises e discussões posteriores.

Mais do que saber o que entendemos a respeito destas concepções mencionadas, é crucial que entendamos qual a relação a ser estabelecida com os documentos com os quais tivemos acesso e que são objeto desta investigação. Isso porque, não basta por si só entender a partir de uma perspectiva: é urgente ter como indicativo o caminho que seguimos para inferir, a partir das informações constantes nos documentos, o que podem pensar esses licenciandos atuantes como instrutores de língua francesa no contexto do CLDP.

E, por isso, além de discutir os conceitos à luz de teóricos que são recorte da literatura consultada, discorremos sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, por meio de um panorama histórico e discutimos a formação de professores de língua estrangeira, especificamente o francês, em São Paulo, além de ilustrar e descrever o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Unesp de Assis, por meio das informações que já constam em outros trabalhos de colegas pesquisadores e na nossa própria pesquisa de IC.

Em seguida, tratamos do Percurso Metodológico, seção onde, além de explicar sobre nossa escolha pela pesquisa qualitativa e pela análise documental, apresentamos o histórico do ensino de línguas estrangeiras, por meio de uma perspectiva cronológica, além de discutirmos o processo de formação de professores de língua francesa em São Paulo, e exploramos o histórico da coleta e sistematização dos dados encontrados durante a IC, bem como a finalização deste processo durante a investigação atual e a descrição dos instrumentos da pesquisa (arquivos digitais armazenados no Go*ogle Drive* da Secretaria do CLDP, ao qual tivemos acesso após autorização, com detalhes), além de algumas hipóteses que levantamos ao longo do processo como um todo, antes de partimos para a análise dos dados, de fato.

Como já citado anteriormente, baseamo-nos em pressupostos da pesquisa qualitativa, uma abordagem de investigação em que o pesquisador tem papel fundamental em seu desenvolvimento e que valoriza a relação estabelecida com o objeto de estudo, de modo prolongado, entendendo-se como instrumento mais confiável para o processo descritivo que exige tal modalidade.

Para tanto, amparamo-nos na análise documental (Calado; Ferreira, 2005), um caminho para selecionar, sistematizar, observar e analisar um conjunto de documentos produzidos no contexto do CLDP da Unesp/Assis, sem perder de vista nossos objetivos e o recorte da nossa

investigação, e sempre considerando o âmbito de produção destes documentos: um espaço que é também um centro de formação inicial de professores de línguas estrangeiras - em tudo que essa expressão abrange.

Na seção de Discussão e Análises, levantamos os pontos que julgamos relevantes acerca do processo de formação inicial dos licenciandos do curso de graduação em Letras da Unesp de Assis, que atuam no CLDP da Unesp de Assis - e têm nesse espaço, em sua maioria, o primeiro contato com a atuação docente - no que tange às implicações e às adversidades que essa formação encontra no meio do caminho - e até no início. Por meio de gráficos construídos a partir das informações coletadas, discutimos a oferta de cursos de língua francesa, a incidência de nomenclaturas diversas para um mesmo documento e suas implicações terminológicas e de conteúdo, e a relação entre os cursos ofertados e os materiais referentes a cada curso no que diz respeito a documentos de planejamento, especificamente aqueles nomeados como Planos.

Depois disso, apresentamos os Planos selecionados e elaboramos uma análise para cada um deles, seguindo nossa linha de investigação que busca inferir as possíveis concepções de língua, linguagem, métodos de ensino e aprendizagem de línguas desses instrutores, futuros egressos do curso de Licenciatura. Enfim, apresentamos nas Considerações Finais, nossas expectativas a respeito de possíveis contribuições da nossa pesquisa em futuras investigações, bem como proposições que possam auxiliar e orientar novos trabalhos no âmbito do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Unesp de Assis.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, traçamos e descrevemos preceitos da fundamentação teórica que amparam nossas discussões ao longo da investigação. De teor qualitativo e com base na análise documental, nossa investigação se preocupa em observar as possíveis concepções teóricas de língua e linguagem presentes no ensino de línguas estrangeiras, conforme evidenciado nos documentos elaborados pelos licenciandos que atuam como instrutores no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Unesp/Assis. Além disso, buscamos compreender as leituras e interpretações que esses futuros professores fazem acerca dos métodos e das metodologias de ensino, elementos basilares que perpassam seu processo formativo. Desse modo, a seguir, discutimos sobre os conceitos de língua e linguagem sob uma perspectiva dialógica, e apresentamos reflexões sobre os métodos de ensino de línguas estrangeiras, os quais fundamentam nossas análises.

1.1 LÍNGUA E LINGUAGEM

De acordo com o dicionário de língua portuguesa *Houaiss* (2010), **língua** significa, dentre outras coisas [...] conjunto de palavras e das regras que as combinam, usadas por uma comunidade linguística como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito. (p. 480) enquanto o significado de **linguagem** é posto como

> [...] o conjunto de palavras e dos métodos de combiná-las usado e compreendido por uma comunidade; capacidade de expressão, especialmente verbal; meio sistemático de expressão de ideias ou sentimentos com uso de marcas, sinais ou gestos convencionados; qualquer sistema de símbolos e sinais, código (*idem*).

Para nós, essas definições se sustentam somente superficialmente. Não por serem erradas ou totalmente equivocadas, mas por não dialogarem com a profundidade que língua e linguagem impõem no contexto educacional, quando se pensa em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para a investigação que propomos, seguindo os pressupostos de Bakhtin (2003) e Geraldi (2000), a língua se manifesta como instrumento vivo de significação e ação no mundo, a partir do processo comunicativo entre os sujeitos, ou seja, um fenômeno social, dinâmico e dialógico, que se concretiza por meio dos enunciados produzidos nas interações humanas, enquanto a linguagem assume uma dimensão interativa, responsiva e situada, construída e reconstruída em contextos sociais e culturais específicos.

No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, essa concepção implica que o ensino deve ir além do domínio formal da língua — suas regras e estruturas — para

incluir a experiência concreta dos sujeitos no mundo, suas práticas interativas e o papel social da língua. Assim, a aula de língua estrangeira torna-se um espaço privilegiado para que os aprendizes, em interação dialógica com o professor e seus colegas, construam sentidos que dialogam com suas realidades, seus saberes culturais, ideológicos, políticos, econômicos e sociais, bem como com a diversidade do grupo em que estão inseridos.

A partir dessa perspectiva, o professor de línguas estrangeiras, em sua formação e atuação, deve se preocupar com o desenvolvimento da capacidade crítica própria e dos seus alunos, para uma atuação autônoma e significativa no mundo, não apenas com a transmissão de conteúdos, entendendo que a linguagem é um processo de construção e reconstrução permanente dos significados, em que há um movimento constante da interpretação dos sentidos, dependente das condições concretas de diálogo entre os interlocutores, os sujeitos (Geraldi, 2000).

Além do desenvolvimento da criticidade, é importante que o professor entenda e atue sob a perspectiva da língua como prática social culturalmente relevante, isso porque, ao deslocarmos o significado da língua, de um sistema de formas para um fenômeno que é social, histórico, político e ideológico, adentramos uma densidade teórica na qual é preciso que o professor seja capaz de reconhecer o caráter socialmente situado dos discursos e das práticas de linguagem em sala de aula e, desse modo, a linguagem deixa de ser mera comunicação restrita e passa a assumir seu espaço enquanto dialógica, onde todo enunciado é construído e se constrói na relação com outros anunciantes que o precedem ou que sejam posteriores. Para Bakhtin (2016), cada enunciado é permeado por vozes sociais e por posicionamentos valorativos, uma vez que *"todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, orienta-se para enunciados futuros"* (Bakhtin, 2016, p. 272).

Desse modo, então, a concepção dialógica do ensino e da aprendizagem se fundamenta na ideia de que o conhecimento não é um produto acabado, mas um processo construído coletivamente por meio da interação social e comunicativa entre os sujeitos envolvidos. Sendo a linguagem essencialmente dialógica (Bakhtin, 2003), como já mencionamos outrora, o ensino de línguas estrangeiras é, então, concebido em um espaço de construção mútua de sentidos, em que professores e alunos participam ativamente do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser um ato passivo de recepção para se tornar um processo ativo e participativo, em que o aluno é protagonista e responsável pelo seu desenvolvimento comunicativo. A interação, a troca de experiências, a problematização e a

mediação do professor são elementos fundamentais para que o diálogo ocorra de forma efetiva, garantindo o desenvolvimento de competências sociais, culturais e cognitivas (Geraldi, 2014). A sala de aula deve se configurar, portanto, como espaço no qual a linguagem é instrumento de mediação que possibilita a construção de significados em contextos reais e autênticos.

No contexto do ensino e aprendizagem de línguas, então, olhamos para uma sala de aula com sujeitos que têm práticas discursivas específicas e são atravessados por valores culturais, relações de poder e expectativas sociais, isto é, sujeitos que não podem ser neutros e nem o são, em sua totalidade. É para além do sentido funcional da comunicação que versamos, trata-se, portanto, de posicionamento discursivo, por meio do entendimento do lugar que se ocupa no mundo. A partir de uma visão bakhtiniana, comunicar não é apenas trocar informações, mas participar de um universo de significados ideologicamente situados.

1.2 MÉTODOS DE ENSINO, ABORDAGENS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Historicamente, os métodos de ensino de línguas estrangeiras têm sido objeto de debates intensos, desde abordagens mais tradicionais, como o método Gramática e Tradução, até as mais comunicativas e integradoras. Isso porque, na trajetória dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, encontramos na literatura um percurso que se depara com os modos de conceber a linguagem, o sujeito e o ato de ensinar ao longo da história, definidos e desenhados por meio de contextos sociais, culturais e epistemológicos, para além das transformações nas práticas pedagógicas. Compreender as fases pelas quais passa o ensino de línguas estrangeiras é fundamental do ponto de vista da reflexão crítica, em que se põe à luz o caminho formativo de professores de línguas e suas práticas em sala de aula, até que possamos nos debruçar sobre a abordagem comunicativa e o pós-método enquanto perspectivas dialógicas de formação e ensino e aprendizagem de línguas.

Nessa trajetória, histórica e social, nos séculos XVIII e XIX, o método de Gramática e Tradução tem suas origens relacionadas ao ensino das línguas clássicas, latim e grego, e vincula-se à tradição humanista, cujo ideal de erudição atrelou o foco do ensino à gramática normativa e à tradução de textos literários. Nessa condição de ensino, as aulas eram pautadas em exercícios de memorização de regras estruturais e vocabulários com o uso majoritário da língua materna e pouca ou nenhuma atenção para a oralidade. Segundo Santos, (2020, p. 251),

> (...) livros foram redigidos para expor as regras de morfologia e sintaxe da LE, que, eventualmente, seriam memorizadas pelos aprendizes. O professor era o detentor do saber e seu trabalho foi reduzido ao mínimo possível. Os alunos recebiam e elaboravam vastas listas de vocabulário na LE com o intuito de, ao mesmo tempo, traduzi-lo e memorizá-lo. Os exercícios propostos eram de aplicação de regras gramaticais, ditados, tradução e versão.

Assim, o método Gramática e Tradução, é o reflexo da língua vista como sistema autônomo de estruturas formais, num espectro que exclui o sujeito do processo de significação ao longo da aprendizagem de língua estrangeira (Leffa, 1999). Em contrapartida, no fim do século XIX, emerge o Método Direto com a proposta de uma imersão completa na língua estrangeira. Seguindo o ideal da valorização da aprendizagem natural, abolia-se o uso da língua materna em sala de aula, com a proposta de uma aprendizagem intuitiva, enfatizada na oralidade, na associação de palavras e imagens e no uso da língua em contextos cotidianos, embora, enquanto método, ainda não compreendesse a linguagem como prática social.

> A AD, em que pese seu prestígio e apoio oficial (inclusive no Brasil) teve sempre dificuldade em se expandir. Ou por não ter os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT (LEFFA, 2016, p. 25).

Dessa relação de oposição instaurada entre Gramática e Tradução e Método Direto, surge nos Estados Unidos uma proposta de ensino de línguas estrangeiras que recusa o desenvolvimento da língua oral como objetivo principal nas escolas secundárias do país e se volta ao "gosto pela cultura e literatura do povo estudado, o que seria melhor conseguido em versões atualizadas da Abordagem da Gramática e da Tradução" (Leffa, 2016, p. 26). Temos, então, nesse recorte geográfico, social e cultural, a Abordagem para Leitura, resultado do estudo comparativo dos métodos antes utilizados. Segundo Leffa (2016, p. 26-27),

> o que faltava era um estudo comparativo entre a AD e a AGT. As vantagens e desvantagens de cada abordagem precisavam ser avaliadas não só em termos absolutos, mas também relativos a uma determinada realidade e aos objetivos para o qual se estuda uma determinada língua. (...) A conclusão de todo este estudo foi de que o objetivo da aprendizagem de línguas na escola secundária deveria ser essencialmente prático. Para isso propõe-se uma combinação da Abordagem da Tradução com a Abordagem Direta; da primeira adotava-se a ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão; da AD[6] adotava-se o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua. A praticidade estava, em primeiro lugar, no fato de que, dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua. Em segundo lugar, defendia-se a premissa de que as necessidades dos alunos, na sua grande maioria, não envolviam conhecimento da língua oral. O objetivo principal da Abordagem para Leitura (AL) era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de

[6] O método direto é, também, conhecido por Abordagem Direta (AD).

> aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível.

Muito criticada pela premissa da possibilidade de desenvolver apenas uma habilidade (leitura) para fins específicos, enquanto as outras (fala, escuta e escrita) ficavam restritas a atender demandas necessárias para aquisição da leitura, a Abordagem para Leitura expandiu-se na década de 30 e permaneceu até o fim da Segunda Guerra Mundial, período em que faz surgir, no mesmo contexto estadunidense, o método Audiolingual, de forte demanda por formação rápida de falantes de línguas estrangeiras; foi baseado nas teorias behavioristas da psicologia, em que a aprendizagem é entendida como resultado da repetição e do condicionamento, por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta. Santos (2020, p. 253-254) discute que,

> Com base no behaviorismo (de Skinner), este método pretendia fazer com que estes novos hábitos fossem adquiridos pelos aprendizes através de um processo de estímulo-resposta, desenvolvendo as habilidades de falar e ouvir, o que se acreditava ser possível simplesmente por meio da apresentação de estruturas da língua, que deveriam ser repetidas até que seu uso passasse a ser automático e o aluno se tornasse um falante da língua objeto. Havia, aqui, uma grande preocupação para que os alunos não cometessem erros. Assim, se ensinava através da apresentação gradual das estruturas. A gramática, portanto, era apresentada aos alunos não por regras, mas por uma série de exemplos ou modelos. Os paradigmas gramaticais e vocabulário eram apresentados através de frases completas, não através de listas.

No método Audiolingual, eram defendidas as premissas de que (1) a ênfase deveria ser na língua oral, no ouvir e falar, (2) a língua é um conjunto de hábitos, espaço de aprendizagem em que erros eram corrigidos prontamente e acertos reforçados pelo professor, (3) a prática era o caminho para a aprendizagem, o professor deveria ensinar a língua, não sobre a língua, (4) é fundamental valorizar o que os falantes nativos usam em vez de priorizar o que diz a gramática normativa[7] e (5) as línguas são diferentes e os contrastes entre língua materna e língua estrangeira podem ser caminho para o ensino desta segunda.

Em um movimento paralelo, na década de 1960, em meio a uma das muitas crises pelas quais passara o ensino de línguas, surge, sobretudo na Europa, o método Audiovisual. Impulsionado pelo avanço das tecnologias educacionais, introduziu recursos como filmes e fitas gravadas, buscando associar sons e imagens a situações comunicativas, sem se esvair da

[7] Em estudo publicado em 2016, Leffa (p. 31) destaca: *"O que a gramática normativa muitas vezes apontava como errado era, no entanto, sistematicamente usado pelos falantes da língua padrão. Em vez de certo e errado preferiu-se usar os termos aceitável e não aceitável. Se os falantes cultos do inglês, por exemplo, usavam em situações informais a expressão "it's me" em vez do prescrito "it's I", o professor deveria ensinar nos diálogos a forma "it's me". Do mesmo modo, em cursos de português para estrangeiros, sugeria-se a expressão "vi ele" em vez do tradicionalmente correto "vi-o".*"

prática comum do anterior: manter a lógica de aprendizagem programada e controlada, em privilégio de diálogos pré-fabricados.

De acordo com Leffa (2016, p. 33), após o método Audiolingual e Audiovisual:

> O ensino de línguas tinha entrado em uma de suas crises mais sérias. O que tinha acontecido até então, quando se rejeitava uma abordagem, era porque se tinha outra supostamente melhor para oferecer. Com a rejeição do audiolingualismo, no entanto, isso não acontecia; os linguistas gerativo-transformacionais, ao contrário dos linguistas de escolas anteriores, não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas. (...) ao lado de um ecleticismo generalizado que seguiu seu desaparecimento, floresceram vários métodos, geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas pouco convencionais para o ensino de línguas.

Dessas novas propostas, e dos estudos que se seguiram na Europa - que mantinham suas tradições enfatizando o estudo do discurso em que a análise dos textos compreendia também as suas circunstâncias de produção e interpretação, entendendo a língua como um conjunto de eventos comunicativos - surge o que temos hoje como Abordagem Comunicativa, um espaço do olhar para a língua viva, para a construção dos sentidos e dos significados. A Abordagem Comunicativa, então, emerge, sobretudo a partir das décadas de 1970 e 1980, como uma resposta às limitações de métodos estruturalistas, deslocando o foco do ensino de línguas para o uso significativo da linguagem em contextos sociais. Fortemente influenciada pelos estudos de Dell Hymes sobre competência comunicativa, essa perspectiva amplia a noção de domínio linguístico ao incorporar dimensões sociolinguísticas, discursivas e estratégicas.

Cronologicamente, em contraponto à Abordagem Comunicativa, todos os métodos anteriores apresentavam características mais distantes daquilo que entendemos como cenário ideal no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O método de Gramática e Tradução é limitador, reduz a linguagem a um conjunto de regras descontextualizadas, enquanto seu sucessor, embora representasse um avanço ao deslocar o foco da gramática normativa para a oralidade, tinha suas deficiências práticas recolhidas à comunicação mecânica e artificial que promovia, sem espaço para a construção de sentidos significativos pelos aprendizes da língua estrangeira, qualquer que fosse. Dos métodos Audiolingual e Audiovisual, o que temos é a centralidade na forma, de modo que a linguagem era tratada como comportamento a ser treinado, não como ação social com intencionalidade.

Em todos os casos, ausentaram-se das práticas de ensino as compreensões (a) da língua em sua função primordial, a comunicação entre os sujeitos em contextos reais e, por

consequência, (b) da linguagem enquanto prática social. A Abordagem Comunicativa, por sua vez, traz consigo a ideia de que a língua só é verdadeiramente aprendida através de práticas de ensino e aprendizagem, interacionais, mediadas pelo contexto em que se inserem os sujeitos e suas intenções de comunicação. Ela surge, então, como modelo de ruptura, influenciada por estudos da pragmática, da sociolinguística e da psicologia cognitivista. Passa-se a valorizar a competência comunicativa, que se estende para além do conhecimento linguístico: há em destaque, agora, a capacidade de usar a língua de forma adequada aos diferentes contextos e objetivos de comunicação, a sala de aula torna-se, então, espaço de produção de sentidos, onde o aprendiz é sujeito ativo do seu processo, é responsável por construir significados em interação com outros sujeitos - interlocutores e com o mundo.

> O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. (Leffa, 2016, p. 37).

Nesse sentido,

> Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 42 *apud* Santos, 2020, p. 256)

O avanço dos métodos de ensino de línguas estrangeiras revela transformações pedagógicas nas concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem e do papel do professor na sala de aula. Ao sinalizar a valorização da interação e do sentido, além da centralidade no aluno, a Abordagem Comunicativa, destaca-se como um ponto de afastamento no ensino de línguas, abrindo caminho para práticas mais críticas e contextualizadas. A reflexão sobre os métodos é, portanto, essencial para a formação de professores conscientes, capazes de articular teoria e prática em suas decisões pedagógicas. Geraldi (2003) reforça que o processo educativo é uma atividade mediada pela linguagem, na qual professor e aluno constroem, em conjunto, sentidos em um ambiente de diálogo e escuta.

> Um dos aspectos mais criticados pela Abordagem Comunicativa em relação às abordagens anteriores foi a falta de objetivos específicos no ensino de línguas. O pressuposto, anteriormente defendido de que, independente do objetivo final, há sempre um núcleo comum, inicial, a ser aprendido por todos, é questionado pela AC. Os cursos devem ser planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos.

> (...) A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. (LEFFA, 2016, p. 38-39).

Uma nova discussão surgiria ao observar a Abordagem Comunicativa do mesmo modo que se olhavam os seus antecessores: qualquer um deles, aplicado de forma reducionista ou descontextualizada, poderia retomar modelos prescritivos de ensino. Assim, à medida que se institucionaliza em currículos, materiais e políticas educacionais, a Abordagem Comunicativa passa, em muitos contextos, a assumir também um caráter normativo, sendo frequentemente reduzida a um conjunto de técnicas ou atividades "interativas", nem sempre acompanhadas de uma reflexão mais profunda sobre seus fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.

Dessa proposição, na década de 1990, surge o termo "Pós-Método", cunhado por Kumaravadivelu (2006), que questionava justamente a eficácia universal de qualquer método aplicado em sala de aula e propunha, então, uma pedagogia centrada na experiência e na autonomia do professor, uma aprendizagem pautada em projetos e tarefas, no atendimento às demandas dos alunos e uma proposta de atuação crítica, real e contextualizada (Leffa, 2016). Em vez de seguir roteiros, como receitas de bolo, o professor assume o papel de agente crítico, capaz de tomar decisões pedagógicas fundamentadas e sensíveis à realidade local.

Assim, o pós-método permite que o professor articule ferramentas de diferentes métodos e abordagens, a fim de vislumbrar uma atitude investigativa e reflexiva diante das suas práticas de ensino, aproximando-se das concepções de ensino dialógico e emancipatório, já que

> é uma combinação de conhecimento teórico e todo o contexto que permeia o ensino, sempre levando em conta uma avaliação preliminar de como o indivíduo social está inserido no ambiente externo de aprendizagem, sua condição social, afetividade e outros fatores físicos e sociais que intervêm ou podem intervir no processo de ensino-aprendizagem, bem como após esse processo. (Santos, 2020, p. 262)

Diante desse panorama, é possível perceber que o ensino de línguas estrangeiras tem caminhado progressivamente para modelos mais interativos, críticos e contextualmente ancorados. A Abordagem Comunicativa e a perspectiva do Pós-Método representam pontos importantes nessa trajetória, ao resgatarem a centralidade do sujeito na aprendizagem e ao reconhecerem a linguagem como prática situada e dialógica. Destacamos, assim, que, Para a formação inicial de professores, esse movimento implica a necessidade de romper com a lógica transmissiva e adotar posturas éticas, críticas e contextualizadas, que considerem as

demandas reais dos aprendizes e os múltiplos sentidos que a linguagem pode assumir em diferentes contextos sociais.

É nesse desenho que entendemos o ensino de línguas estrangeiras como espaço que deve privilegiar abordagens que possibilitem a participação ativa dos aprendizes, valorizando suas experiências e contextos socioculturais. A linguagem torna-se, assim, ferramenta para a mediação e construção conjunta do saber. Nesse cenário, os materiais didáticos e as metodologias não devem ser apenas reprodutores de conteúdos, mas instrumentos que fomentem a reflexão, a crítica e a autonomia dos aprendizes e também dos professores. A prática docente, em especial no contexto da formação inicial de professores, como no CLDP, deve estar atenta a esses princípios para formar profissionais capazes de promover um ensino significativo, sensível à diversidade e às demandas do mundo contemporâneo.

1.3 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Quando falamos de competência comunicativa, olhamos para uma noção que emerge no campo do ensino de línguas estrangeiras como uma resposta crítica às concepções estruturalistas e formalistas de língua, que durante décadas orientaram práticas pedagógicas centradas na memorização de regras gramaticais e na tradução de textos descontextualizados. Em contrapartida a essas perspectivas, a competência comunicativa passa a conceber a língua como prática social situada, indissociável dos contextos culturais, históricos e interacionais nos quais os sujeitos se constituem e produzem sentidos.

No ensino de línguas estrangeiras, essa mudança de paradigma desloca o foco do domínio abstrato do sistema linguístico para o uso efetivo da língua em situações reais de comunicação, o que implica compreender não apenas como a língua funciona, mas para quê, para quem e em que condições ela é utilizada.

Embora o termo “competência comunicativa” tenha sido inicialmente formulado por Hymes (1972), sua incorporação ao campo pedagógico se deu, sobretudo, por meio da abordagem comunicativa, amplamente difundida e ressignificada em produções teóricas em língua portuguesa, sistematizadas, no Brasil, por Almeida Filho (2011). Para esses autores, a competência comunicativa ultrapassa o conhecimento gramatical e envolve um conjunto

articulado de capacidades que permitem ao falante agir linguisticamente de modo adequado e eficaz em diferentes contextos sociais. No contexto brasileiro, Almeida Filho (2013) amplia essa compreensão ao enfatizar que a competência comunicativa deve ser entendida como um construto pedagógico, inseparável das condições reais de ensino e aprendizagem. Para o autor,

> (...) ser comunicativo [no contexto da sala de aula] significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força àquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (Almeida Filho, 2013, p. 43).

Assim, a competência comunicativa não se restringe a um objetivo final a ser alcançado, mas constitui-se como um processo contínuo de participação em práticas discursivas mediadas por escolhas didáticas, curriculares e ideológicas.

Autores como Geraldi (2000; 2014) destacam em seus estudos que a linguagem deve ser compreendida como forma de ação social e não como objeto neutro de ensino. Ao criticar abordagens que reduzem o ensino de línguas à transmissão de conteúdos normativos, o autor afirma que "a linguagem só se realiza plenamente na interação" (Geraldi, 2000, p. 41), o que implica organizar o ensino a partir de situações reais de uso da língua. Nessa direção, a competência comunicativa se constrói na produção e interpretação de textos socialmente situados, exigindo do professor uma postura reflexiva frente às práticas escolares cristalizadas.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, é necessário integrar os conhecimentos linguísticos às práticas discursivas, o que pressupõe uma abordagem em que a gramática seja estudada em função dos sentidos produzidos nos textos. Dessa forma, a competência comunicativa envolve a mobilização consciente de recursos linguísticos em consonância com os gêneros discursivos, os interlocutores e os objetivos da interação. A língua é um sistema simbólico que expressa, constrói e negocia significados culturais e, então, desenvolver a competência comunicativa implica também desenvolver a competência comunicativa intercultural, entendida como a capacidade de interpretar e produzir sentidos no contato com o outro.

No caso específico do ensino de língua francesa, a abordagem da competência comunicativa adquire contornos ainda mais relevantes, sobretudo em contextos como o brasileiro, nos quais o francês ocupa um lugar historicamente marginal nos currículos da educação básica e na formação docente. Ensinar francês sob a perspectiva comunicativa

implica romper com práticas tradicionalmente associadas à língua e assumir o francês como língua viva, plural e em constante transformação.

A competência comunicativa no ensino de francês pressupõe, portanto, a inserção do aluno em práticas discursivas que reflitam a diversidade dos usos da língua francófona, contemplando diferentes variedades linguísticas, contextos socioculturais e gêneros discursivos. Conforme aponta Almeida Filho (2011), o ensino de línguas deve possibilitar que o aprendiz "se perceba como sujeito de enunciação", o que, no caso do francês, significa criar oportunidades para que o aluno produza sentidos, negocie significados e construa identidades em língua estrangeira, e não apenas reproduza modelos linguísticos legitimados.

Além disso, o ensino de francês se mostra particularmente fértil para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, uma vez que a francofonia abrange múltiplos espaços geográficos, históricos e culturais. Nessa direção, ensinar francês não pode se restringir à França como referência exclusiva, mas deve incorporar outras realidades francófonas, favorecendo uma compreensão ampliada da língua e da cultura, como defende Moita Lopes (2002), ao enfatizar que o ensino de línguas deve considerar os processos identitários envolvidos na aprendizagem, entendendo a sala de aula como espaço de construção social de sentidos.

No que diz respeito à formação de professores, Celani (2001) aponta que ensinar línguas estrangeiras como prática profissional exige sólida formação teórica, reflexão crítica e compreensão das especificidades do contexto de atuação. Nesse sentido, a competência comunicativa do professor não se limita ao domínio da língua-alvo, mas envolve a capacidade de planejar, mediar e avaliar práticas pedagógicas coerentes com uma concepção de língua como prática social. Para a autora, o professor de línguas estrangeiras é

> (...) um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico (Celani, 2001, p. 21).

Essa discussão se articula aos pressupostos da pedagogia pós-método, conforme sistematizados por Kumaravadivelu (2012), para quem o ensino de línguas deve ser sensível às condições locais e às necessidades dos aprendizes. No caso do francês, essa perspectiva é particularmente relevante, pois exige do professor a capacidade de justificar pedagogicamente

a escolha da língua, elaborar materiais contextualizados e resistir a modelos hegemônicos e monolíngues de ensino. Assim, a competência comunicativa se constrói de maneira situada, em diálogo com a interculturalidade e com a autonomia docente.

O ensino de línguas, portanto, não pode ser compreendido apenas como alternativa curricular, mas como projeto formativo comprometido com o plurilinguismo e com a diversidade cultural. Essa perspectiva implica reconhecer que aprender uma língua estrangeira ultrapassa a aquisição de competências estruturais ou comunicativas, constituindo-se como possibilidade de ampliação das formas de compreender o mundo e de relacionar-se com o outro. No contexto da formação de professores, especialmente em espaços como o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Unesp de Assis, o ensino de línguas assume papel fundamental na constituição de sujeitos críticos, capazes de atuar em contextos marcados pela pluralidade linguística, cultural e social.

Sob essa ótica, o plurilinguismo não deve ser entendido apenas como domínio de múltiplas línguas, mas como valorização das diferentes experiências linguísticas e culturais que atravessam os sujeitos. Trata-se de romper com perspectivas homogêneas e hierarquizantes de língua e cultura, historicamente presentes no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo quando determinadas línguas ocupam posições de maior prestígio político e econômico. Assim, ao defender um ensino comprometido com a diversidade cultural, reafirma-se também a necessidade de práticas pedagógicas que problematizem relações de poder, discursos hegemônicos e visões universalizantes, promovendo um espaço formativo mais inclusivo, dialógico e socialmente situado.

Nesse sentido, compreender o ensino de línguas como projeto formativo significa assumir que a sala de aula é também espaço de construção de identidades, de negociação de sentidos e de desenvolvimento da criticidade. Assim, desenvolver a competência comunicativa em francês significa formar sujeitos capazes de agir linguisticamente em contextos diversos, refletir criticamente sobre os usos da linguagem e reconhecer a língua como espaço de encontro entre culturas, trata-se de formar profissionais comprometidos com uma educação linguística que valorize a alteridade, a interculturalidade e a participação ativa dos sujeitos na sociedade, em consonância com as discussões desenvolvidas no capítulo a seguir sobre interculturalidade no ensino de línguas.

,

1.4 A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Discussão central nos estudos contemporâneos das áreas de Linguística Aplicada e de Educação, a interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras emerge como um deslocamento teórico e metodológico que coloca em perspectiva problematizações das concepções tradicionais de cultura, ensino e aprendizagem, com uma proposta de abordagem que compreende a língua como prática social, histórica e culturalmente situada, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural e pelas interações globais, como é o caso do CLDP de Assis, por exemplo.

A noção de cultura, então, deve ser entendida como um sistema dinâmico de significações, construído nas relações sociais e manifestado por meio da linguagem, em vez de ser reduzida a um conjunto de informações sobre costumes, tradições ou aspectos folclóricos dos países falantes da língua-alvo (Silva, 2016). Nesse sentido, a interculturalidade propõe um movimento dialógico entre culturas, em que o aprendiz da língua é convidado à reflexão acerca da cultura do outro, mas também da sua, em um processo que envolve comparação, problematização e ressignificação de sentidos.

Para Silva (2016, p. 249) "a cultura está associada aos grupos sociais e afeta o comportamento das pessoas, sendo adquirida e construída sempre em contato com o outro, ou seja, em um grupo social" . Ishii (2017) defende, nesse sentido, que a interculturalidade se diferencia da concepção multicultural por não se limitar simplesmente à coexistência de culturas, mas por promover entre elas uma interação crítica, ou seja, criar espaços pedagógicos em que seja possível negociar sentidos, reconhecer diferenças, questionar estereótipos e compreender as relações de poder que atravessam os discursos culturais.

Há, então, um caráter formativo na interculturalidade que surge, segundo Silva (2016), da necessidade de compreender e não somente reconhecer a pluralidade de culturas existentes, com o favorecer do desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre as práticas linguísticas e culturais. Desse modo,

> (...) a interculturalidade é diferente pois se refere às complexas relações entre grupos humanos, conhecimentos e práticas culturais diferentes, partindo do reconhecimento das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam o 'outro' em se tornar sujeito com identidade, diferença e agência. (...) [Assim,] busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes, articulação essa que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão e controle e resistência, pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparecem. (Nascimento, 2014, p. 5-6)

Na articulação entre a interculturalidade e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a abordagem comunicativa amplia seu escopo uma vez que, quando compreendida para além da visão instrumental da comunicação, passa a considerar não apenas a eficácia dessa comunicação, mas também os sentidos culturais e sociais que permeiam os atos comunicativos. Nesse ínterim, a comunicação em língua estrangeira passa a envolver a compreensão de normas de interação, valores culturais, formas de posicionamento discursivo e expectativas sociais próprias dos contextos em que a língua é utilizada (Schneider, 2010).

Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva de língua e linguagem que outrora discutimos, de inspiração bakhtiniana, na qual a língua é entendida como prática social e dialógica. Nesse contexto, a noção de interculturalidade corrobora com a ideia de linguagem em que todo enunciado é produzido em um contexto sócio-histórico e cultural específico e carrega marcas ideológicas e valorativas. Assim, o ensino de línguas estrangeiras por meio da perspectiva intercultural implica considerar crenças, identidades e modos de ver o mundo. Para Silva (2016), nas salas de aula,

> É de suma importância que professoras/es de línguas estejam preparadas/os para a competência intercultural. Não somente apresentar culturas como o exótico, o diferente e incomum, mas como possibilidades de interpretações e de vivências no mundo. (...) Ensinar cultura em sala de aula, ou pelo menos fazer com que as/os estudantes reflitam sobre a diversidade cultural, não é algo comum nos currículos de línguas. Geralmente quando a cultura faz parte do componente curricular não é tratada de forma reflexiva e crítica, ou seja, não há o estudo, dentro da escola, sobre as inúmeras manifestações culturais que estão dentro da sala de aula e outras que estão ao seu redor. (p. 252).

Nesse contexto, ao olharmos para as salas de aula da educação brasileira, a discussão sobre interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras apresenta especificidades ligadas à diversidade cultural do Brasil e suas condições concretas de ensino. No que diz respeito ao ensino de língua francesa, especificamente, Galli (2015) aponta para as representações culturais associadas à língua francesa falada na França, apoiadas em estereótipos e idealizações, de modo que se distanciam das realidades socioculturais plurais dos países francófonos. A interculturalidade, nesse cenário, conforme sugere a autora, se apresenta como um caminho possível para a problematização dessas representações e para a promoção de uma compreensão mais crítica e contextualizada da língua francesa.

Assim, Galli (2015) defende que o professor assume nesse contexto o papel de mediador intercultural, indo além da ação transmissora de conteúdos linguísticos e culturais pré-definidos. Nessa mediação, o professor é responsável por criar situações didáticas que favoreçam o confronto entre diferentes visões de mundo, estimulando os alunos a refletirem

sobre suas próprias referências culturais e, do mesmo modo, sobre as referências associadas à língua-alvo dos aprendizes, na construção de uma aprendizagem mais significativa na qual a língua estrangeira se torna instrumento de reflexão, diálogo e posicionamento crítico.

A formação de professores de língua estrangeira, e particularmente de professores de francês, então, deve incorporar a interculturalidade como eixo estruturante, uma vez que a formação docente intercultural pressupõe o desenvolvimento de competências que vão além do domínio linguístico, numa perspectiva que implica repensar currículos de formação inicial e continuada, para que contemplem discussões sobre cultura, identidade, alteridade e poder no ensino de línguas (Silva, 2016). Assim,

> Na educação, por exemplo, as relações interculturais promovem confrontos entre visões de mundo diferentes. (...) A abordagem intercultural não leva em consideração somente as habilidades linguísticas a serem aprendidas em uma sala de línguas, tampouco o objetivo de "falar com um nativo", mas também a competência comunicativa intercultural, adquirida por meio de observação de padrões comportamentais, observação que faz com que a língua seja entendida bem como o comportamento da comunidade alvo. (Silva, 2016, p. 254)

É nesse cenário, enfim, que a articulação entre interculturalidade, abordagem comunicativa e concepção dialógica de linguagem contribui para a construção de uma prática pedagógica coerente com os desafios da educação linguística. O ensino de línguas passa a valorizar a interação, a negociação de sentidos e a reflexão crítica à medida em que a língua passa a ser compreendida como prática social e a cultura como dimensão constitutiva da linguagem.

A sala de aula, nesse contexto, se configura como espaço de encontro e formação intercultural, no qual professores e aprendizes constroem conhecimentos de forma colaborativa e situada, pois,

> Promover a interculturalidade em sala de aula significa preparar as/os estudantes para o mundo ao seu redor.(...) a interculturalidade propicia oportunidades para o reconhecimento e compreensão da alteridade em uma relação de igualdade. (...) A perspectiva intercultural, diferentemente da perspectiva multiculturalista que vê as culturas como objeto de estudo, considera que a cultura forma parte da prática educativa, o modo como um grupo vê e interage com a realidade. A educação intercultural leva em consideração não a cultura de forma abstrata, mas entende que as pessoas são os sujeitos da cultura. (Silva, 2016, p. 256).

Assim, a interculturalidade no âmbito do ensino de línguas deve ser compreendida e efetivada como princípio orientador das práticas pedagógicas e formativas, de modo a possibilitar, integrada às concepções de língua e linguagem e à concepção de abordagem comunicativa, uma educação linguística comprometida com a formação de sujeitos críticos,

capazes de atuar em contextos sociais e culturais diversos e de compreender a linguagem como espaço de diálogo, conflito e, principalmente, transformação social.

1.5 PLANEJAMENTO NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS

1.5.1 DA IMPRESCINDIBILIDADE

No campo educacional, entendemos o planejamento como elemento imprescindível no processo educativo, uma vez que, por meio dele, é possível orientar a ação pedagógica e conferir intencionalidade ao processo de ensino e aprendizagem. A grande questão talvez seja o olhar tecnicista e burocrático que, historicamente, permeia essa prática e contribui para o distanciamento entre professores e planos ao longo do tempo.

Planejar implica refletir criticamente sobre a prática docente, estabelecendo relações entre objetivos educacionais, conteúdos, metodologias e avaliação, de modo articulado e consciente. Mas, quando o professor olha para o planejamento como processo meramente burocrático e de vigilância, por exemplo, esbarra-se em um muro invisível do entendimento de não necessidade do documento no processo de ensino e aprendizagem.

Atores como Libâneo (2017) defendem que o planejamento é uma atividade essencialmente pedagógica, inseparável do trabalho do professor e da organização do ensino. Segundo o autor,

> O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (Libâneo, 2017, p. 309).

Assim, o planejamento precisa ser visto, para além de um processo imprescindível do fazer docente, um processo flexível, passível de mudanças e adaptações quando necessárias, de modo a orientar a prática docente em acordo ao contexto que se vive em sala de aula. Isso porque, o trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 2017, p. 310).

Quando falamos historicamente da relação entre professores e planejamento, retomamos a adesão do governo aos planejamentos em meio ao pós Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), para resolução de questões complexas que permeavam a sociedade e,

assim, com a adoção pelos governos, outras instituições passam a adotar o planejamento como ferramenta de organização (Castro *et al,* 2008) universalizando seu uso.

Do distanciamento entre professores e o processo de planejamento, o período da Ditadura Militar no Brasil aparece como ponto de virada em que os documentos elaborados por docentes eram criteriosamente vigiados, uma vez que "durante o regime autoritário (1964-1985), eles [planejamentos] foram utilizados com um sentido autocrático. Toda decisão política era centralizada e justificada tecnicamente por tecnocratas à sombra do poder" (Padilha, 2003, p. 29 *apud* Castro *et al*, 2008).

Para Fusari (1998) é importante entender que a conotação negativa ao termo tecnicista está diretamente relacionada ao trabalho realizado no início dos anos 70, em São Paulo,

> (...) quando a Secretaria de Estado da Educação iniciou um processo de treinamento de professores, com o apoio da equipe técnica do então Grupo Escolar Ginásio Experimental "Dr. Edmundo de Carvalho", conhecido como "Experimental da Lapa'. Neste processo de treinamento de professores, dentre outros temas, o planejamento do ensino foi selecionado e trabalhado junto aos docentes da Rede Estadual de Ensino como um todo. Naquele momento, o Golpe Militar de 1964 já implantava a repressão, impedindo rapidamente que um trabalho mais crítico e reflexivo, no qual as relações entre educação e sociedade pudessem ser problematizadas, fosse vivenciado pelos educadores, criando, assim, um "terreno" propício para o avanço daquela que foi denominada "tendência tecnicista" da educação escolar. Desta forma, o que era permitido, incentivado e não oferecia nenhum perigo ao "regime" referia-se às discussões dos problemas internos da escola, analisados pela ótica das técnicas e recursos de ensino e aprendizagem. Foi nesse contexto - Ditadura Militar -, em que não havia espaço para reflexão, crítica e problematização para além dos muros escolares, que as propostas baseadas nas "teorias de processos sistêmicos" encontraram terreno fértil para uma adesão acrítica por parte dos educadores. (Fusari, 1988, p. 48-49).

Atualmente, como ferramenta para organizar e subsidiar o trabalho docente nas escolas, o planejamento tem papel crucial enquanto ferramenta político pedagógica, para Leal (2005, p. 1)

> O planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro. O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social: planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, entre outros. Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, Rozenfeld e Viana (2019, p. 1) defendem que para além de um processo complexo, como outrora mencionamos, o planejamento de aulas exige "importantes reflexões de natureza teórica em relação a

elementos subjacentes e a decisões sobre ações pedagógicas". Ainda, para Almeida Filho (2012 *apud* Rozenfeld e Viana, 2019, p. 8), o planejamento se configura como

> o processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo linguístico (amostras da língua-alvo, explicações, generalizações sobre aspectos sistematizáveis dessas amostras e automatizações eventuais), do tipo de processo que está engendrado no curso (interativo, negociador, criativo...), e da reflexão sobre os processos e resultados das experiências mínimas na e sobre a língua-alvo, num curso apresentado em forma de unidades para guiar o ensino e aprendizagem.

Para Gandin (2014) planejar é um exercício de leitura crítica do contexto, no qual educadores e instituições definem, de forma consciente, que tipo de educação desejam construir e a serviço de quais interesses sociais ela se coloca. O planejamento, nessa perspectiva, deixa de ser um simples instrumento organizacional e passa a ser entendido como prática educativa emancipatória, orientada pela participação, pelo diálogo e pela busca de uma educação democrática e socialmente comprometida.

Nesse ínterim, o planejamento escolar é um processo contínuo de reflexão e tomada de decisões, construído coletivamente e redefinido ao longo de sua aplicação, sempre que possível e necessário, na sua elaboração por meio da análise da realidade, da determinação de prioridades e da organização do trabalho pedagógico em concordância aos objetivos educacionais, assumindo um caráter dinâmico em que teoria e prática trabalham articuladas, para que improvisos ou atividades descontextualizadas fiquem às margens da atuação docente.

Em suas proposições acerca do planejamento escolar, Libâneo (2017, p. 310) discute que há três modalidades articuladas entre si, o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula. Para o autor, o planejamento escolar é atividade consciente e sistemática e consiste em uma "atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas" e, tendo no plano seu instrumento de execução do planejamento, "devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade" (p. 311). Assim, de acordo com Libâneo (2017, p. 312-313):

> Em primeiro lugar, o plano é um *guia de orientação*, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. (...) Em segundo lugar, o plano deve ter um *ordem sequencial*, progressiva. Para alcançar os objetivos, são necessários vários passos, de modo que a ação docente obedeça uma sequência lógica. Não quer dizer que, na prática, os passos não possam ser invertidos. (...) Em terceiro lugar, devemos considerar a *objetividade*. Por objetividade entendemos a correspondência do plano com a realidade à que se vai aplicar. Não adianta fazer previsões fora das possibilidades humanas e materiais da escola, fora das possibilidades dos alunos. Por outro lado, é somente tendo conhecimento das

> limitações da realidade que podemos tomar decisões para a superação das condições existentes. (...) Em quarto lugar, deve haver *coerência* entre os objetivos gerais, os objetivos específicos, conteúdos, métodos e avaliação. Coerência é a relação que deve existir entre as ideias e a prática. É também a ligação lógica entre os componentes do plano. (...) Em quinto lugar, o plano deve ter *flexibilidade.* No decorrer do ano letivo, o professor está sempre organizando e reorganizando o seu trabalho (...) A relação pedagógica está sempre sujeita a condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre sujeito a alterações.

Ainda nesse sentido, Gandin (2014, p. 63) aplica que é preciso cuidado ao elaborar planos a fim de obter um planejamento no contexto escolar com êxito. Isso porque, segundo o autor,

> O planejamento é uma tarefa que anda por uma estreita via entre dois desfiladeiros: (...) a tendência, no planejamento, é a normatividade e, mesmo, uma visão imperativa; por isso a imposição pode instalar-se com facilidade e produzir a manipulação: é um dos princípios. Por outro lado, o desejo de fugir disso pode levar ao outro desfiladeiro: permitir a desorganização que nega o próprio planejamento. O caminho estreito é a coordenação bem direcionada que reúne, incentiva, organiza propostas claras e questiona o pensamento do grupo.

Assim, não só os elementos de um plano são importantes como a diferenciação entre eles e a caracterização de cada um deles.

1.5.2 DOS TIPOS DE PLANOS

No contexto educacional, e especialmente no ensino de línguas estrangeiras, o processo de planejamento, como outrora mencionamos, possui caráter fundamental ao articular concepções de ensino, aprendizagem, linguagem, currículo e avaliação. Nesse cenário, é importante conhecer, compreender e conceber os Planos de Ensino (ou de Curso) e os Planos de Aula como instrumentos pedagógicos imprescindíveis do fazer docente, reconhecendo suas naturezas, funções e níveis de abrangência distintos. Compreender suas características e especificidades contribui para a qualificação do trabalho docente e para a coerência entre objetivos educacionais, práticas pedagógicas e contextos institucionais.

Para Libâneo (2017), o Plano de Ensino abarca os objetivos e atividades que serão desenvolvidas em um ano ou semestre. Também chamado de plano de curso, caracteriza-se por ser um roteiro organizado no qual são discriminados justificativa da disciplina, objetivos gerais e específicos, conteúdo com divisões temáticas, tempo provável e o desenvolvimento metodológico de alunos e professores. A seguir apresentamos um modelo elaborado pelo autor.

PLANO DE ENSINO (ANUAL/SEMESTRAL)

Disciplina: .....
Série: .....
Ano: .....
N° de aulas no ano: ..... no semestre: .....
Professor: .....

Justificativa da disciplina (uma ou mais páginas)
Objetivos gerais:

Objetivos específicos	Conteúdos	N° de aulas	Desenvolvimento metodológico
	Unidade I 1) ..... 2) ..... 3) ..... 4) ..... Unidade II 1) ..... 2) ..... 3)		

Bibliografia (do professor):
Livro adotado para estudo dos alunos:

(Libâneo, 2017, p. 325)

Reforçando a ideia de que não se trata de um documento fixo a ser seguido, Spudeit (2014) reforça que o Plano de Ensino deve conter, dados de identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina, por ser

> um tipo de planejamento que busca a previsão mais global para as atividades de uma determinada disciplina durante o período do curso (período letivo ou semestral) e que pode sofrer mudanças ao longo do período letivo por diversos fatores internos e externos. Para sua elaboração, os professores precisam considerar o conhecimento do mundo, o perfil dos alunos e o projeto pedagógico da instituição, para então tratar de seus elementos que constituem o plano de ensino. (Spudeit, 2014, p. 2)

No ensino de línguas estrangeiras, então, o Plano de Ensino assume papel estratégico ao possibilitar a articulação entre objetivos linguísticos, comunicativos, interculturais e formativos. Ao delimitar competências a serem desenvolvidas, gêneros discursivos a serem trabalhados, temas socioculturais relevantes e práticas de linguagem significativas, o plano contribui para a construção de percursos pedagógicos coerentes e contextualizados, respeitando os níveis de proficiência e os contextos socioculturais dos aprendizes.

O Plano de Aula, por outro lado, é um detalhamento do Plano de Ensino, uma vez que

> (...) é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico (...) [onde] deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada de fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação. Isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas. (Libâneo, 2017, p. 314).

Segundo Leal (2005), o Plano de Aula deve ser compreendido como um instrumento flexível, passível de ajustes e reformulações em função da dinâmica da turma, das interações em sala e das respostas dos estudantes às propostas pedagógicas. Tal flexibilidade não implica ausência de sistematização, mas, ao contrário, exige clareza de objetivos e intencionalidade pedagógica, de modo que o professor possa tomar decisões fundamentadas diante de imprevistos e desafios do cotidiano escolar.

Assim, segundo Oliveira (2011, p. 122)

> O plano de aula consiste na especificação e na operacionalização do trabalho docente cotidiano. Ele traduz a ação concreta, efetuada em sala de aula na materialização do conteúdo disciplinar no curso do processo do ensino e da aprendizagem na construção do saber. Uma ação que se compreende de modo mais adequado a partir dos elementos que o constituem. O plano de aula apresenta os seguintes elementos: a) identificação; b) objetivo ou objetivos operacionais; c) conteúdo; d) procedimentos metodológicos de abordagem; e) recursos que serão utilizados; f) atividades docentes e discentes; g) a avaliação; h) o cronograma; e i) as referências básica e complementar.

E deve conter, em sua composição:

> 1 – O tema abordado: o assunto, o conteúdo a ser trabalhado;
> 2 – Os objetivos gerais a serem alcançados: o que os alunos irão conseguir atingir com esse trabalho; com o estudo desse tema. Os objetivos específicos: relacionados a cada uma das etapas de desenvolvimento do trabalho;
> 3 – As etapas previstas: mais precisamente uma previsão de tempo, onde o professor organiza tudo que for trabalhado em pequenas etapas;
> 4 – A metodologia que o professor usará: a forma como irá trabalhar, os recursos didáticos que auxiliarão a promover o aprendizado e a circulação do conhecimento no plano da sala de aula;
> 5 – A avaliação: a forma como o professor irá avaliar, se em prova escrita, participação do aluno, trabalhos, pesquisas, tarefas de casa, etc.
> 6 – A bibliografia: todo o material que o professor utilizou para fazer o seu planejamento. É importante tê-los em mãos, pois caso os alunos precisem ou apresentem interesse, terá como passar as informações. Cada um desses aspectos irá depender das intenções do professor, sendo que este poderá fazer combinados prévios com os alunos, sobre cada um deles. (Spudeit, 2014, p. 6)

Desse modo, embora distintos em sua natureza e abrangência, o Plano de Ensino e o Plano de Aula são instrumentos complementares e interdependentes. O primeiro estabelece o quadro geral de referências que orienta o trabalho docente ao longo do período letivo, enquanto o segundo operacionaliza essas diretrizes em situações concretas de ensino. Assim, o Plano de Aula deve estar articulado ao Plano de Ensino, garantindo coerência entre objetivos gerais e ações pedagógicas específicas.

Do ponto de vista pedagógico, essa articulação contribui para a continuidade e progressão das aprendizagens, evitando fragmentações e improvisações descontextualizadas. Além disso, possibilita ao professor acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, avaliar a

eficácia das estratégias adotadas e replanejar suas ações sempre que necessário, reforçando o caráter processual e reflexivo do planejamento.

Assim, conforme destacam Rozenfeld e Viana (2019), o planejamento no ensino de línguas envolve a análise crítica dos contextos de ensino, a organização de materiais e a definição de percursos didáticos que dialoguem com as necessidades e experiências dos aprendizes. Nessa perspectiva, o planejamento não se limita à organização técnica do ensino, mas assume um caráter político-pedagógico, ao incorporar valores, concepções de linguagem, visões de mundo e compromissos com a formação crítica dos sujeitos. Ao planejar, o professor seleciona conteúdos, discursos e práticas que podem contribuir para a ampliação do repertório cultural e para o desenvolvimento da autonomia e da participação social dos estudantes.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

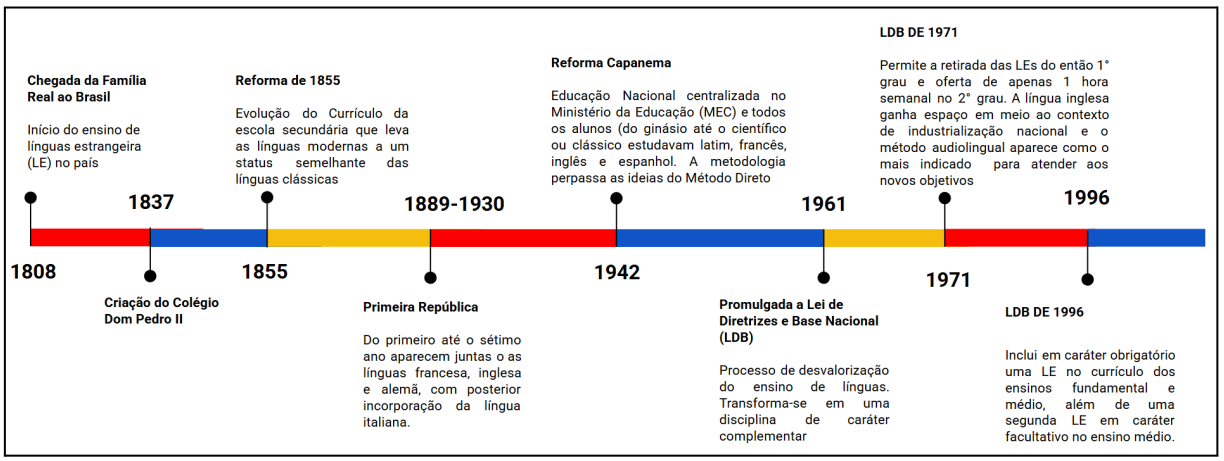
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

2.1.1 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Historicamente, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil teve seu início com as línguas clássicas e, posteriormente, apresentou-se com as línguas modernas que, embora presentes nos currículos, não tinham o mesmo *status* do grego e latim. Em uma perspectiva cronológica, como apresentamos a seguir na Figura 1, é com a chegada da Família Real no Brasil, em 1808, que tem início o ensino de línguas no país. A criação do Colégio Pedro II, em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, e a reforma de 1855, sinalizam uma significativa mudança no currículo da escola secundária e, por consequência, no *status* das línguas modernas no contexto de ensino de línguas estrangeiras.

A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930 e, no ano seguinte, a Reforma de 1931, marcam a extinção da frequência livre aos cursos de línguas estrangeiras e determinam a obrigatoriedade do regime seriado. A Reforma, ainda, introduz mudanças quanto ao conteúdo e à metodologia de ensino, pois "pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua." (Leffa, 2016, p. 54).

Figura 1: Cronologia do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Em 1942, com a Reforma Capanema, temos a centralização da Educação Nacional no MEC (Ministério da Educação), a equiparação entre todas as modalidades de ensino médio (secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola). Segundo Leffa (2016), havia muito a preocupação com questões de cunho metodológico na Reforma Capanema e, assim,

> Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano") (...) A educação nacional ficou centralizada no Ministério de Educação, de onde partiam praticamente todas as decisões, desde as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio, em todo o território nacional. Algumas dessas decisões parecem ter sido mais facilmente seguidas do que outras. Não houve problema quanto às línguas a serem ensinadas, deve ter havido algumas dificuldades quanto ao programa a ser desenvolvido, mas a metodologia proposta, baseada ainda no método direto, parece não ter chegado à sala de aula. No caminho entre o Ministério e a escola, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos" (Leffa, 2016 , p. 55 e 56).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes de Base (LDB) de 1961, temos no cenário nacional mudanças de grande relevância no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, com a descentralização do ensino, uma vez que se instaura o

> "Conselho Federal de Educação 'constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação' [cujo] artigo 35, parágrafo 1o. estabelece que 'ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino." (Leffa, 2016, p. 57).

É nesse momento, com as decisões sobre o ensino de línguas estrangeiras a cargo dos conselhos estaduais de educação que o processo de desvalorização indica as línguas estrangeiras como disciplinas de caráter complementar. No início da década seguinte, em agosto de 1971, a nova LDB propõe uma ênfase à habilitação profissional e há uma

> redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento (Leffa, 2016, p. 58-59).

A LDB de 1996, enfim, estabelece que os 1° e 2° graus, assim chamados até então, passam a ser Ensino Fundamental e Ensino Médio em uma substituição que propõe de forma obrigatória para o currículo do ciclo Fundamental o ensino "de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (Art. 26, § 5º) e, para o Ensino Médio fica estabelecida a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna e facultada a oferta de uma segunda língua estrangeira moderna, dentro das possibilidades da instituição.

Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006) e mais à frente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) foram elaborados para complementar a nova LDB de 1996. Segundo Leffa,

> Os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem: (...) As OCEM, publicadas em 2006, trazem para o ensino de línguas, a perspectiva do letramento digital, associando educação com tecnologia, mas indo além da dimensão meramente operacional (saber operar a máquina), para chegar às dimensões cultural, intercultural e crítica da aprendizagem. (Leffa, 1998, 60-62).

Segundo Arruda *et al.* (2022), é com a Lei de Reforma do Ensino Médio, em 2017 - que propunha a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do 6° ano do Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, a inclusão de uma segunda língua estrangeira, já priorizando que fosse a língua espanhola, que "vivenciamos efetivamente o desaparecimento efetivo da língua francesa dos currículos escolares' (Arruda *et al., 2022*, p. 227). No ano seguinte, em 2018, chegamos à BNCC, documento que regulamenta, desde então, os conteúdos ministrados e suas progressões no ensino de educação básica nacional (Arruda *et al.*, 2022). Para as autoras, o ensino obrigatório da língua inglesa, desde o 6º ano do ensino fundamental, como outrora mencionamos, significa dizer que

> (...) em relação às línguas estrangeiras, o inglês é a única língua obrigatória. Como justificativa para tal decisão, usa-se a prerrogativa de que o inglês é língua franca para comunicação mundial. Isto é, a partir de então não cabe mais à comunidade escolar averiguar e escolher qual seria a língua estrangeira mais relevante para os estudantes aprenderem, havendo, assim a ruptura com a LDB de 1996 em que havia a valorização do multilinguismo. (...) Dessa forma, diversos processos subjetivos, afetivos, identitários e históricos ficam subjugados à legislação vigente. Através de uma visão de língua franca — desconectada de aspectos socioculturais, como se uma língua fosse apenas uma ferramenta comunicativa —, a ideia de língua enquanto instrumento vai sendo erroneamente mantida e difundida. O ensino de línguas estrangeiras também passa a ser visto sob a ótica neoliberal, colaborando com os interesses do mercado através de uma lógica de mercantilização da educação. (Arruda *et al,* 2022, p. 228)

Nesse sentido, ainda,

> Não apenas o abismo entre estudantes fica evidenciado com essa nova prática, mas também a problemática da formação de professores de LE. A universidade pública que oferece licenciaturas de línguas estrangeiras além da língua inglesa, está formando um contingente de futuros professores que terão seus espaços de atuação obrigatoriamente reduzidos ao setor privado, contribuindo assim para uma visão da língua estrangeira como algo reservado a setores privilegiados da sociedade. (idem).

Assim, se por um lado a língua inglesa passa a ser soberana nos espaços de ensino da educação básica brasileira, onde fica a língua francesa, se não nos cursos de idiomas? E, neste ponto, esbarramos em outras problemáticas: a ideia de que o acesso às línguas estrangeiras distintas do inglês é um recurso reservado à elite que possa comprá-la, na relação de oferta de um produto (os cursos de línguas); a ideia de que a língua inglesa é exclusivamente aquela que abrirá portas e, portanto, é a mais importante de ser estudada e, enfim, a desvalorização na formação do profissional formado na universidade pública, uma vez que, nos cursos da rede privada, são priorizados aqueles "nativos" que, por um discurso construído para o mercado, sabem mais e melhor a língua estrangeira. Nesse ínterim, Arruda *et al* (2022) discutem que

> A lógica do curso de idiomas no que diz respeito a valorização do professor de LE é avessa à da universidade, pois ainda se valoriza mais a figura do nativo que, ainda que sem formação, em teoria fala "melhor" que um sujeito não nativo, como salienta Campos (2014). Na sala de aula do curso de idiomas persiste a concepção de língua estrangeira como conhecimento a ser transmitido e o construto de que ela só pode ser transmitida em sua autenticidade se for falada por um nativo. (...) Tal visão coloca a aprendizagem de uma LE como se tratasse de uma aquisição de um produto importado. A ausência do FLE na educação básica pública acarreta na desvalorização do profissional que busca formação na universidade, pois na rede privada a lógica é regida pela exigência do cliente. (p. 232-233)

Ainda nesse sentido há de se olhar para o (não) lugar das línguas estrangeiras em um contexto que supervaloriza apenas uma delas (o inglês) em detrimento de tantas outras.

> O plural é, além de urgente, necessário para a formação de cidadãos globais críticos. Uma orientação monolíngue, ainda que se apresente de forma velada, contribui para uma tentativa de padronização não apenas da LE, mas também de ideais e valores. Na sociedade em que vivemos, o plurilinguismo deve ser base para todas ações na frente de defesa de um direito do cidadão em formação: o de se reconhecer em outra língua de sua escolha. (Arruda *et al,* 2022, p. 238).

Assim, a formação crítica perpassa a multiplicidade de realidades e a diversidade de sujeitos no mundo que imprimem na sociedade suas marcas e formas de ser. Se, por um lado, a língua inglesa aparece como símbolo da globalização, por outro, o não aparecimento das outras línguas aparece como símbolo do não pertencimento e da não pluralidade.

2.1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SÃO PAULO: INSTITUIÇÕES E CURRÍCULOS

A formação de professores em nível superior encontrou, historicamente, uma série de desafios ligados, inclusive, à valorização e ao entendimento da importância de uma formação específica para atuação nas escolas de educação básica e, portanto, também universitária. Nesta seção, traçamos um breve panorama histórico da formação de professores no que diz respeito às instituições e aos currículos postos, principalmente no estado de São Paulo, com vistas à observação do caminho trilhado até os dias atuais dos professores em formação de língua estrangeira no estado.

Como descreve Tanuri (2000), o estado de São Paulo frequentemente antecipou tendências de ensino que se tornaram modelos nacionais no âmbito da formação de professores para o, então, magistério, sendo assim um ponto central na referência para e das Escolas Normais e, posteriormente, na formação docente no contexto universitário.

Em breve panorama, as chamadas Escolas Normais instauram-se em São Paulo e se constituem desde o final do século XIX como principal eixo institucional de formação de professores pelo país, principalmente para o ensino primário. Essas instituições eram responsáveis por preparar professores ao assumirem um papel normativo e regulamentador de formação e, em São Paulo, tinham em seu currículo a centralidade nos métodos de ensino, com disciplinas ligadas a práticas pedagógicas e práticas escolares supervisionadas que eram articuladas a uma formação moral e cívica.

A partir da década de 1920, ainda na Primeira República, o cenário que encontramos é São Paulo, ao lado de alguns outros estados, como um dos principais espaços de circulação e implementação de ideais escolanovistas do país. Com reformas que buscavam entregar à formação de professores uma base mais sólida e científica, defendia-se, naquele momento, a incorporação de conhecimentos das áreas da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia da Educação, além da implementação de práticas de observação, regência, experimentação e o aluno como ponto central do processo educativo.

Em São Paulo, o marco inaugural da universitarização está na década de 1930, com a criação do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP), mais à frente integrado à Universidade de São Paulo (USP) que seria fundada em 1934, mesmo ano em que foi fundado o primeiro curso superior de Língua e Literatura Francesa da USP,

> o que caracterizou um avanço no ensino de francês em nosso país, visto que a partir de então é estabelecida uma formação específica para o exercício da profissão. De acordo com Santiago (2009), durante os primeiros 40 anos do curso, a maioria dos docentes eram professores franceses, somente depois de 1974 é que a regência e a administração começam a ser realizados por professores brasileiros. Foi graças à Reforma Capanema, na década de 40, que o ensino de língua francesa viveu seu ápice em nosso país: o francês era disciplina obrigatória oferecida tanto para o ginásio (atual ensino fundamental 2) como para o colegial (atual ensino médio), em um total de 13 horas de aula por semana, sobrepujando as disciplinas de inglês e de espanhol em termos de carga horária. Essa reforma favorecia a metodologia direta e valorizava outras questões além da mera instrumentalização da língua, reconhecendo, por exemplo, a importância da formação educativa e cultural dos alunos. (Arruda, 2022, p. 468).

Para Saviani (2009), essa iniciativa de universitarização no processo de formação docente, marca uma tentativa de elevar o magistério ao estatuto de profissão intelectual, vinculando a formação de professores à pesquisa acadêmica e à produção sistemática do conhecimento pedagógico. Pela primeira vez, a formação docente passava a ocupar espaço institucional explícito dentro de uma universidade concebida segundo padrões modernos, inspirados em modelos europeus.

Às vésperas da década de 40, o Instituto de Educação foi extinto e suas atribuições incorporadas à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFLC)[8] da USP, em 1938. Criada como núcleo central da universidade, a FFLC tinha como objetivo principal a formação de professores para o ensino secundário e a consolidação das áreas científicas e humanísticas. Nas décadas seguintes, por meio dos cursos de licenciatura, a FFLC se consolida como espaço privilegiado da formação de professores no estado de São Paulo e, então, a formação docente

[8]Hoje, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP).

passa a ser concebida como um complemento ao bacharelado, o que reforçou a separação entre conteúdos específicos e saberes pedagógicos (Tanuri, 2000).

No cenário da formação de professores de línguas estrangeiras, a década de 40 representa, também, um marco do encerramento do prestígio do ensino e aprendizagem da língua francesa, antes muito fortemente valorizado. Isso porque, com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial, em 1945, por conta da dependência econômica-cultural do Brasil em relação aos Estados Unidos, o interesse e a necessidade da aprendizagem de língua inglesa cresceram bastante e esta passa, então, ao lugar de prestígio que ocupara a língua francesa anteriormente (Arruda, 2022).

Enquanto isso, as Escolas Normais continuavam a desempenhar um papel central na formação de professores para o ensino primário, o que significava dois modelos distintos em São Paulo que coexistiam para a formação de professores: um de nível médio voltado à formação de professores normalistas e um segundo, voltado à formação de professores em nível universitário. Segundo Tanuri (2000), essa dualidade expressa as ambiguidades do processo de profissionalização docente no estado, marcado por avanços institucionais, mas também por permanências estruturais que dificultaram a construção de uma formação integrada e consistente.

Outro marco para a desvalorização da língua francesa no ensino das escolas brasileiras foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 que previa, dentre outras proposições, a não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas (Arruda, 2022) o que se reflete até os dias atuais, uma vez que "os alunos tendem a sair do ensino médio sem dominar nem mesmo a competência de leitura em língua estrangeira, e esta segue sendo compreendida como um "apêndice" da formação do aluno, dada a sua reduzida carga no currículo obrigatório da escola básica" (Arruda, 2022, p. 468).

Entre a LDB de 1961 e a LDB de 1996 (criada após a Constituição de 88), temos na história o que para Arruda (2022, p. 468) é um "resgate parcial do ensino de língua estrangeira moderna na escola de 2º grau" (p. 468), uma vez que "o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições indiquem e permitam" (Brasil, 1976 *apud* Arruda, 2022, p. 468).

De acordo com Arruda (2022, p. 468-469),

> (...) cria-se uma nova LDB, em 1996. Baseada no princípio universal do direito à educação para todos, determinando-se a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira a partir da 5ª série do ensino fundamental (atual 6º ano). A LDB de 1996 deixou a cargo da comunidade escolar a escolha da língua a ser ensinada, valorizando, dessa forma, a autonomia e especificidades culturais do nosso Brasil pluricultural. Mas, na maioria das escolas, a única língua ofertada era a inglesa, possivelmente ainda reflexos das políticas de ensino anteriores. Em 1997, [com] os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), há um enaltecimento do ensino das línguas estrangeiras, visto que há uma preocupação formativa com o aluno que está inserido em uma sociedade plural em constante construção.

O histórico apagamento das línguas estrangeiras do currículo, principalmente do francês, continuou com as leis e medidas provisórias que sucederam nos anos de 2005, 2016 e 2017, em que, nesta última, "as escolas devem ofertar, obrigatoriamente, o ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental, e a partir do Ensino Médio podem incluir uma segunda língua estrangeira em caráter optativo, e preferencialmente que seja a língua espanhola" (Arruda, 2022, p. 469).

Em 2018, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que temos é uma contradição expressa e explícita entre a LDB e as novas proposições feitas pela BNCC, haja vista que o documento de 2018 prevê, dentre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental, não cabendo mais às escolas a livre escolha, enquanto a LDB prevê que "[...] será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (art. 26, Brasil, 1996 *apud* Arruda, 2022, p. 470).

Nesse cenário, o que encontramos, mais uma vez é a não valorização de outras línguas estrangeiras nas escolas de educação básica do país, que não a inglesa, além de que, como salienta Arruda (2022, p. 469)

> (...) as imposições do documento [da BNCC] tendem a gerar uma uniformização curricular, como se as necessidades de aprendizagem dos alunos fossem iguais, independentemente dos contextos sócio-históricos e culturais em que vivem. Ou seja, há um apagamento da pluralidade cultural e histórica, que é bastante vasta em nosso extenso território nacional. (...) O monolinguismo defendido pela Base tende a desconsiderar os vários processos identitários e afetivos que as comunidades escolares poderiam desenvolver com o ensino e a aprendizagem de outra(s) língua(s) estrangeira(s).

Assim, é possível observar que a formação de professores em São Paulo e as discussões e imposições curriculares foram marcadas por um movimento de institucionalização e universitarização que, embora tenha representado avanços significativos na profissionalização docente, também revelou permanências e contradições estruturais. A

criação e posterior incorporação do Instituto de Educação à USP, bem como o papel central desempenhado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, configuraram marcos decisivos na elevação do magistério ao estatuto de formação superior, conforme apontam Tanuri (2000) e Saviani (2009).

Ainda assim, a consolidação desse modelo se deu de maneira fragmentada, mantendo a dissociação entre saberes específicos e saberes pedagógicos e coexistindo, por décadas, com a formação normalista em nível médio. No campo das línguas estrangeiras, essas tensões foram ainda mais acentuadas, especialmente no que se refere à língua francesa, cujo prestígio acadêmico e escolar, embora expressivo nas primeiras décadas do século XX, foi progressivamente esvaziado por transformações políticas, econômicas e curriculares que deslocaram o eixo da formação linguística para o inglês, seja por interesses políticos, econômicos ou culturais.

Nesse sentido, o histórico apagamento da língua francesa nos currículos da educação básica e, por consequência, na formação inicial de professores em São Paulo não pode ser compreendido como um fenômeno isolado, mas como parte de um projeto educacional mais amplo, marcado por orientações monolíngues e por uma lógica de padronização curricular. As sucessivas legislações educacionais — da LDB de 1961 à BNCC de 2018 — evidenciam um distanciamento entre o discurso da pluralidade linguística e cultural e as práticas efetivamente institucionalizadas, com impactos diretos na oferta, na valorização e na legitimidade social do francês como língua de formação docente.

Assim, compreender o (não) lugar da língua francesa nesse cenário implica reconhecer que a formação de professores de línguas em São Paulo, e no Brasil, permanece atravessada por disputas políticas, ideológicas e econômicas. Esse panorama reforça a necessidade de projetos formativos críticos, comprometidos com o plurilinguismo, com a diversidade cultural e com a autonomia das instituições formadoras frente às imposições normativas contemporâneas e há, na Universidade, um local amplo, diverso e profícuo na valorização e na formação docente de futuros professores de línguas estrangeiras

2.2 O CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DA UNESP

O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), contexto observado em nossa investigação, foi criado, enquanto projeto de extensão, em 2010, pelo professor João Antonio Telles, por meio de uma parceria entre o Departamento de Educação (DE) e do Departamento de Letras Modernas (DLM) da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL/Assis), com apoio da então Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), hoje PROEC (Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura). Atualmente, o CLDP se configura como uma ação extensionista que funciona nos campus de Araraquara e São José do Rio Preto (cada qual com suas configurações específicas), todos alocados em campus que ofertam o curso de Licenciatura em Letras pela Unesp. Em linhas gerais, alunos vinculados às unidades da Unesp atuam como instrutores, ministrando cursos de línguas estrangeiras no atendimento às comunidades interna e externa aos campus.

Mais recentemente, o CLDP passou a constituir-se como um espaço de extensão universitária vinculado e integrado às ações de curricularização da extensão no curso de Letras, conforme previsto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação do Brasil. Tal reconfiguração responde às exigências normativas da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta a Meta 12.7 da Lei Federal nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024), determinando a inserção de, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação em atividades extensionistas, articuladas de forma indissociável ao ensino e à pesquisa. Nesse contexto, o CLDP passa a desempenhar um papel estratégico não apenas na formação linguística, mas também na formação crítica e social dos licenciandos, ao promover práticas que aproximam universidade e comunidade, tensionando fronteiras entre teoria e prática e entre saberes acadêmicos e saberes situados.

Nas próximas seções, apresentamos a história do CLDP, com foco na unidade de Assis, fonte dos nossos estudos. Em seguida, relacionamos o contexto atual da atuação dos Centros de Línguas às Portarias e Resoluções que os regem.

2.2.1 CENTROS DE LÍNGUAS DA UNESP: HISTÓRIAS PELO TERRITÓRIO PAULISTA

Criado em 2010 pelo professor João Antônio Telles, como já mencionamos, o CLDP de Assis, é o espaço precursor do que vislumbramos hoje como ação extensionista consolidada no cenário do ensino de línguas estrangeiras em atendimento à Política de Idiomas da Unesp e a Curricularização da Extensão[9]. Parceria firmada entre os Departamentos de Educação e de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FLC/Assis), em Assis os licenciandos do curso de graduação em Letras ministram cursos de língua estrangeira para as comunidades interna (alunos, professores e servidores técnico-administrativos) e externa (população em geral) sob supervisão dos professores dos Departamentos que atuam no acompanhamento didático-pedagógico. A coordenação do CLDP é formada por docentes de ambos os Departamentos que também participam das atividades diárias de formação e oferta de cursos.

Nesse contexto, o CLDP se apresenta como um espaço de formação inicial de professores de língua estrangeira (LE), uma vez que os próprios alunos da Licenciatura em Letras atuam como instrutores dos cursos de LE, sob supervisão de um(a) professor(a) efetivo(a) do curso de graduação da língua estrangeira em questão. As línguas ofertadas são Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, Libras, Português como Língua Estrangeira e, em 2025, foi ofertado, também, o curso de Chinês-Mandarim (este último por meio da Parceria com o Instituto Confúcio). Em sua equipe, como previsto na Resolução nº 77/2024, estão duas professoras coordenadoras - uma de cada departamento, duas supervisoras pedagógicas, uma delas, a coordenadora do projeto, 10 supervisores linguísticos e um assistente técnico administrativo que atua **exclusivamente** no CLDP de Assis. Em relação ao fomento por meio de bolsas, Rezende Jr (2020, p. 84), relata que

> O projeto possui também seis bolsas da pró-reitoria de extensão sendo uma para cada língua estrangeira moderna ofertada. O professor em formação que recebe esta bolsa é denominado de professor-tutor e fica encarregado de auxiliar aos demais professores em formação nos quesitos administrativos do projeto, tais como, realização da chamada, notas e prazos a serem cumpridos.

[9] Em uma seção dedicada às resoluções e portarias que regem o funcionamento dos CLDPs, discutiremos com mais detalhes.

Entre os instrutores voluntários e o instrutor-bolsista[10] de cada língua estrangeira moderna, a equipe de Assis conta com uma média de 50 licenciandos atuantes nos cursos de línguas, nas modalidades presencial e remota, estas iniciadas a partir do ano de 2020 - em decorrência da pandemia de Covid-19, em que as atividades presenciais estiveram suspensas - com aulas ministradas no período vespertino, contraturno das aulas da graduação (manhã e noite). Os cursos são semestrais e, ao fim de cada ano, a equipe se reúne na celebração do Café com Poesia, um evento em que coordenadores, supervisores, instrutores e convidados compartilham arte, cultura, música, gastronomia e história por meio das línguas estrangeiras, com o intuito de promover um espaço de incentivo à divulgação, à difusão e à celebração da literatura e da cultura das línguas estrangeiras (*site* do CLDP)[11].

Em Araraquara, o CLDP da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) foi criado em 2014, mesmo ano que fora criado o CLDP em São José do Rio Preto, o CLDP do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce). Em ambos os espaços, graduandos e pós-graduandos e profissionais nas respectivas áreas, atuam na oferta de cursos de alemão, espanhol, francês, inglês, inglês para terceira idade, italiano, libras, mandarim e português como língua estrangeira, português como língua de acolhimento. Do mesmo modo que em Assis, esses alunos atuam como instrutores dos cursos sob supervisão pedagógica e linguística de professores das línguas estrangeiras, ofertando aulas para as comunidades interna e externa à universidade, esta última sob a condição do interessado estar cursando a partir da 1ª série do Ensino Médio, nas modalidades presencial e remota.

São nesses espaços de formação inicial que o CLDP se configura como ação extensionista consolidada, múltipla e diversa, no fomento aos processos de ensino e aprendizagem de línguas e formação docente, por meio de atividades e ações que reforçam o compromisso social com a formação dos futuros professores e uma atuação crítica.

[10] Em atendimento à nomenclatura oficial adotada nas documentações da UNESP, utilizamos sempre o termo "instrutor(es)" para referirmo-nos aos graduandos e pós-graduandos que atuam nos CLDPs. O instrutor-bolsista a que mencionamos é aquele chamado de "tutor-bolsista" na pesquisa de Rezende Jr (2020), anterior à oficialização da nomenclatura vigente.

[11] Centro de Línguas - Unesp - Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Assis

2.2.2 TRÂMITES POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: A VIVÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Além dos cursos ofertados no CLDP, como parte das ações extensionistas vinculadas aos Centros de Línguas, há oferta de cursos de inglês e francês com registro canadense por meio de uma parceria entre a Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE), a Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEC) e a Assessoria de Relações Externas (AREX) cuja "iniciativa é parte das ações afirmativas e de internacionalização da Unesp", segundo o próprio *site*[12] da instituição. Ainda, no *site,*

> O objetivo dos cursos, (...), é contribuir para o aprimoramento de estudantes de graduação, especialmente aqueles que estão classificados no Processo Seletivo para Auxílios de Permanência Estudantil, como incremento de ações afirmativas, acadêmicas e de internacionalização da Unesp. (*Site* Unesp, Notícias)

Em relação ao francês com registro canadense[13], a então professora responsável pela supervisão dos cursos em Assis, Professora Doutora Norma Domingos (*in memoriam*), do Departamento de Letras Modernas da FCL, relatou que

> A iniciativa caminha dentro dos objetivos de internacionalização e reconhecimento da Unesp no contexto acadêmico mundial. Temos a oportunidade de oferecer um curso de língua estrangeira para alunos de graduação que, em geral, tiveram poucas oportunidades, pois normalmente são cursos pagos. O Canadá é um dos países com o maior número de vagas para profissionais em diversas áreas, e dessa forma nossos alunos terão maiores chances ao concorrer a elas. (*Site* Unesp, Notícias)

Assim, a iniciativa vai ao encontro das disposições sobre a Política de Idiomas da Unesp, da Resolução 76/2024[14], na qual constam como diretrizes que destacamos para exemplificar

> **I -** a multiplicidade de canais de comunicação, com a diversificação dos cenários de aprendizagem a partir das vivências acadêmicas, culturais e do cotidiano das pessoas, de forma presencial ou virtual em todas as suas variações;
> **II -** a diversidade linguística e cultural, com a valorização de todos os processos formais ou informais que contribuam para a aprendizagem de línguas e a interação com outras culturas;
> **(...)**
> **V -** o desenvolvimento integral do aluno, com sua formação nos âmbitos cognitivo, social e cultural, por meio do ensino e aprendizagem de línguas;

---

[12] Notícias Unesp - Unesp - Universidade Estadual Paulista - Portal

[13] Nos quadros elaborados mais adiante, não há descrição dos dados de francês com registro canadense, pois, do ponto de vista metodológico, nossa observação se restringe aos cursos ofertados pelo CLDP sem ampliação para os cursos ministrados em parcerias. Por entendermos a relevância no contexto de formação docente e da Política de Idiomas da Unesp, bem como da atuação da professora Doutora Norma Domingos (*in memoriam*), mantivemos aqui a breve menção ao curso, considerando que há vasto espaço para discussões futuras que olhem especificamente e com mais atenção aos cursos ofertados pela COPE em parceria com o CLDP.

[14] Íntegras das Portarias - Unesp - 76/2-24

> **VI -** a democratização do acesso à aprendizagem de línguas, com a promoção de seu acesso igualitário a todos os alunos da Unesp;
> **VII -** a participação social, com o envolvimento das comunidades interna e externa ao Câmpus no planejamento e na condução da Política de Idiomas da Unesp;
> **VIII -** a cooperação e a mobilidade nacional e internacional, com a valorização de processos de formação compartilhados envolvendo a cooperação para o intercâmbio de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos;
> **(...)**
> **XIII -** a formação de professores de línguas e tradutores, com a ampliação dos espaços formativos para a melhoria da relação teoria e prática. (Unesp, 2024, artigo 2º)

Os objetivos específicos da resolução dialogam diretamente com as ações propostas pelos centros de línguas e ações em parceria, uma vez que dispõem, dentre outras ações,

> (...) **VI -** favorecer a sistematização das ações de ensino e aprendizagem de línguas e da tradução promovendo a interação entre as comunidades interna e externa, assim como a formação de professores de línguas e de tradutores;
> **VII -** promover projetos e atividades dependentes da captação de recurso externo, ou de qualquer outra iniciativa no âmbito da Unesp, os quais poderão ser desenvolvidos nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, preferencialmente de forma articulada entre essas três dimensões;
> **VIII -** fomentar ações transversais no ensino de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, que representem ações afirmativas da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-reitoria de Pós-graduação (PROPG), Pró-reitoria de Pesquisa (PROPe) e Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEC) em prol da valorização da comunicação em diferentes línguas, por meio de estratégias curriculares e outras voltadas à internacionalização da Unesp; (Unesp, 2024, artigo 3º).

Do ponto de vista organizacional e institucional, as portarias que dispõem sobre a Curricularização da Extensão nos cursos de Graduação da Unesp e a Política de Idiomas da Unesp, bem como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Letras de Assis, estão intrinsecamente ligadas e funcionam como peças de uma engrenagem maior que trabalha e permanece em constante avaliação para um lugar comum: a formação crítica e reflexiva, baseada no tripé universitário, Ensino, Pesquisa e Extensão, dos futuros egressos da universidade.

O CLDP, então, se apresenta entre os principais programas de extensão no Plano Político-Pedagógico do curso de Letras da Unesp de Assis que documenta, de forma explícita, que o

> Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores concentra ações extensionistas vinculadas à PROEX, cujo escopo envolve a oferta de cursos de língua estrangeira à comunidade externa. (...) Os estudantes da Graduação em Letras atuam no Centro como Tutores, oferecendo cursos de línguas sob supervisão de professores do curso. Assim, o Centro oferece oportunidade de plena articulação entre atividades de Ensino e Extensão, ampliando a formação nas disciplinas de Letras atinentes às línguas e literaturas estrangeiras. No âmbito dos projetos do Centro, são também oferecidos cursos de inglês e espanhol em uma escola do município de Tarumã, a partir do PELT – Projeto de Ensino de Línguas do Município de Tarumã/SP,

> desenvolvido em parceria com a Prefeitura desse município. O centro ainda conta com o curso de inglês para cegos, promovido em parceria com a AADVAR– Associação dos Amigos dos Deficientes Visuais da Região de Assis e Região. O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores é, portanto, instância propícia ao desenvolvimento de projetos e à formação de ações que incidam sobre o ensino, a difusão cultural e reflexão sobre línguas e literaturas estrangeiras, integrando a comunidade externa à Universidade mediante ações como a promoção de cursos de idiomas, oferta de eventos, feiras e exposições e a promoção de ações culturais de natureza diversificada. Por propiciar a democratização do acesso às línguas estrangeiras à comunidade externa e permitir a inclusão de pessoas com deficiência, com a oferta de curso de língua estrangeira em parceria com AADVAR – Associação dos Amigos dos Deficientes Visuais da Região de Assis e Região, o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores permite o desenvolvimento de ações que dialoguem com as ODS 4, promoção de Educação de Qualidade, ODS 19, promoção da arte, cultura e comunicação e ODS 10, redução das desigualdades. (Unesp, 2023, p. 41)

São os Centros de Línguas, então,

> espaços formativos prioritariamente voltados às ações de Extensão Universitária, articulados ao Ensino e à Pesquisa, envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas/culturas estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira - PLE, por meio de cursos, intercâmbios virtuais e outras atividades pedagógicas dirigidas ao público interno e externo à Universidade. (Unesp, 2024, artigo 1º).

Assim, é possível observar a relevância do CLDP enquanto espaço formativo e programa de extensão consolidado no cenário universitário, também, por meio das atividades que são vinculadas a ele. O quadro abaixo discrimina no Plano Político-Pedagógico do curso de Letras, os Programas que são considerados para o cumprimento de cada uma dessas atividades e sua carga horária. O quadro explicita, mais uma vez, a ampla projeção do CLDP no contexto universitário de formação por diferentes caminhos, todos eles voltados à formação docente crítica, reflexiva, autoavaliativa e consciente.

Quadro 1: Síntese das Atividades Curriculares de Extensão do Curso de Graduação em Letras

PROGRAMA	CARGA HORÁRIA TOTAL (HORAS)	CARGA HORÁRIA - EXTENSÃO (HORAS)
Centro de Línguas, Comitê Local de Ação Cultural, Cursinho Pré-Universitário ou UNATI (ATPA)	15	15
Centro de Línguas, Comitê Local de Ação Cultural, Cursinho Pré-Universitário ou UNATI (Horas de Atividades Curriculares de Extensão)	15	15
Centro de Línguas (Estágios Supervisionados obrigatórios)	15	15
Centro de Línguas, Comitê Local de Ação Cultural, Cursinho Pré-Universitário ou UNATI (Disciplinas Línguas Estrangeiras IV e VI; Literaturas Estrangeiras II e IV)	30	30
Cursinho Pré-Universitário, UNATI ou Comitê Local de Ação Cultural (Disciplina: Literatura Comparada e Adaptações audiovisuais: Crítica e Extensão Cultural II)	15	15
TOTAL - PROGRAMA	90	90

fonte: Unesp, 2025.

No que tange à Curricularização da Extensão Universitária, a Resolução nº 41/2021, define em seu artigo primeiro, que compreende

> o processo de inserção de atividades de extensão universitária na matriz curricular dos cursos de Graduação, na forma de componente curricular, compreendido como o conjunto de atividades formativas que articulem ensino, pesquisa e extensão, de natureza dialógica, interdisciplinar e interprofissional, que possibilitem a geração e o compartilhamento de conhecimentos científicos e tecnológicos e a imersão real do graduando na sociedade. (Unesp, 2021, Artigo Primeiro).

Nesse contexto, a curricularização se apresenta como normativa que permite ao graduando, por meio das atividades desenvolvidas, entender o meio no qual está inserido e propor transformações ao seu contexto de vivência e de atuação social. Essas atividades serão compreendidas como Curriculares da Extensão Universitária, segundo a resolução, quando das "intervenções que envolvam diretamente outros setores da sociedade externos às Instituições de Ensino Superior e que estejam vinculadas à formação dos estudantes" (Unesp, 2021, art. 5º) e podem ser desenvolvidas quando vinculadas a programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e/ou prestação de serviços (Unesp, 2021).

Dada a devida importância às atividades de Extensão Universitária e seu valor para o caráter formativo dos futuros egressos, a resolução prevê, também, a validação da carga horária das atividades, com vistas a valorizar a ativa participação dos graduandos nas atividades previstas e propostas, ao passo que define em seus artigos

> Artigo 11 - A creditação da participação dos estudantes de Graduação em programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços deverá ocorrer apenas na condição de serem membros da equipe executora.
> Parágrafo único - A carga horária cumprida pelos estudantes como ouvintes e/ou participantes em cursos, oficinas e eventos não poderá ser creditada como Atividade Curricular de Extensão Universitária
> (...)
> Artigo 13 - Uma mesma Atividade Curricular de Extensão Universitária só poderá ser creditada uma única vez para fins de integralização curricular.
> Parágrafo único - Nos cursos com mais de uma habilitação ou modalidade, a carga horária de Atividades Curriculares de Extensão Universitária cumprida poderá ser aproveitada no reingresso na nova habilitação ou modalidade, a critério do Conselho de Curso de Graduação e de acordo com a legislação vigente.

E para a Licenciatura, especialmente,

> Artigo 14 - Nos cursos de Licenciatura, o processo formativo por meio da Extensão Universitária deverá contribuir com a vivência dos estudantes em diferentes contextos de atuação dos professores, desde a sala de aula até cenários mais amplos de educação não formal.
> § 1º - As Atividades Curriculares de Extensão Universitária devem estimular o engajamento dos estudantes em iniciativas que possam contribuir com a transformação das escolas de Educação Básica, promovendo uma visão integrada e transversal do conhecimento e do papel dos professores na sociedade.
> § 2º - As práticas pedagógicas e estágios exigidos para a formação docente podem compor o conjunto de Atividades Curriculares de Extensão Universitária desde que considerem a definição, princípios e diretrizes da Extensão Universitária e sejam apresentados na matriz curricular do curso.

Nesse ínterim, os CLDPs são colocados, na Política de Idiomas da Unesp, por meio da resolução nº77/2024, como espaços formativos que devem oferecer "acesso democrático às línguas, às culturas, à comunicação intercultural e ao intercâmbio com outros países, por meio da oferta de línguas estrangeiras e/ou adicionais" (Unesp, 2024, artigo 1º, inciso I) por meio da atuação de licenciandos, pós-graduandos, bolsistas e voluntários, além de professores contratados por meio de editais ou processos seletivos (Unesp, 2024).

A resolução 41/2021 e o Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras de Assis, ainda, dialogam quando se observam às premissas de correlacionar, preferencialmente, aos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) as Atividades Curriculares de Extensão Universitária. E, então, mais uma vez o CLDP aparece como programa de relevância no atendimento às demandas universitárias no que tange ao cumprimento das disposições das resoluções que tratam da Política de Idiomas da Unesp e da Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação.

O Plano Político-Pedagógico, nesse contexto, após apresentar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 1, 4, 5, 10, 18 e 19[15], e a relação que as atividades

[15] ODS 1 - Erradicação da Pobreza; ODS 4 - Educação de Qualidade; ODS 5 - Igualdade de Gênero; ODS 10 - Redução das Desigualdades; ODS 18 - Igualdade Racial e ODS 19 - Arte, Cultura e Comunicação.

desenvolvidas durante o curso de Letras estabelecem com os ODS, dispõe sobre o público-alvo dessas atividades e discute que esse público

> é representado, principalmente, pelas escolas da Rede Pública de Ensino e instituições educacionais e culturais, associações e entidades parceiras da cidade de Assis e Região. Por essa Região possuir localização relativamente afastada de grandes centros culturais e contar com contingente populacional carente de cursos e eventos voltados para a área cultural, o Curso de Letras, cujo escopo envolve as Línguas, Literaturas e a Cultura, possui potencial de contribuir à formação e à promoção de atividades culturais que fomentem a emancipação social das comunidades de Assis e dos municípios próximos. O Curso de Letras pode oferecer à comunidade do entorno cursos de introdução e ampliação de conhecimentos relativos às línguas e literaturas, programação artística e cultural, ações que contribuam à formação no campo das linguagens com vistas à capacitação profissional, sendo essas algumas das formas de atuação junto à comunidade previstas pelo curso. Alguns programas e projetos de extensão da UNESP de Assis, que contam com a participação de estudantes e docentes do Curso de Letras, atendem regularmente e com competência diversos segmentos da sociedade de Assis e Região. É o caso do Cursinho Pré-Universitário, do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, do Comitê Local de Ação Cultural e da Universidade Aberta da Terceira Idade. Por isso, está entre os compromissos da Extensão Universitária desenvolvida no Curso de Letras colaborar para a ampliação das atividades desenvolvidas nessas instâncias. (Unesp, 2023)

Quando olhamos para as resoluções e todo o percurso histórico, o que temos no CLDP é o fortalecimento do tripé da universidade na correlação estabelecida entre o ensino na graduação com as disciplinas de Metodologias de Ensino, de Estágio e de Línguas e Literaturas Estrangeiras, às pesquisas, em níveis de graduação (iniciações científicas) e pós-graduação (Mestrado e Doutorado) voltadas ao contexto do CLDP e à Extensão, na manutenção e atuação social do CLDP na integração das comunidades interna e externa ao campus por meio dos cursos ofertados, já que há uma participação ativa dos alunos como instrutores na concepção das atividades propostas.

2.3 A PESQUISA QUALITATIVA E A ANÁLISE DOCUMENTAL

2.3.1 DISCUSSÃO TEÓRICA

No campo das Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa qualitativa tem ocupado lugar de destaque, principalmente na área de Educação, uma vez que possibilita a compreensão aprofundada de fenômenos complexos, contextualizados e socialmente situados. Ao contrário de abordagens de cunho positivista, a pesquisa qualitativa se orienta pela interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, discursos e experiências. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa crítica assume um compromisso explícito com a

problematização das relações de poder, das desigualdades sociais e das condições históricas que produzem determinados fenômenos educacionais.

A pesquisa qualitativa crítica é, então, situada e carregada de intencionalidade, uma abordagem epistemológica cuja perspectiva busca assumir o ponto de vista dos sujeitos envolvidos no contexto de observação e análise. Com a valorização do contexto situacional, os papéis que assumem os sujeitos e o processo reflexivo acerca dos eventos que o permeiam como pilares fundamentais para endosso das proposições levantadas na investigação, em que o pesquisador é parte fundamental do processo e o indivíduo melhor colocado para selecionar, analisar e interpretar os dados coletados.

Segundo Godoy (1995),

> Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. (...) Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados (p. 62).

Importa, portanto, na investigação sob a ótica qualitativa, para além dos resultados, o processo. Nesse sentido, nossa investigação se apresenta com a demanda e o vislumbre que busca, na abordagem qualitativa, o olhar necessário para que possamos observar os materiais coletados e as informações que estes contém, com vistas ao atendimento dos objetivos traçados. Importam, para nós, o caminho que os tutores percorrem no processo de elaboração dos materiais didáticos e, nesse caminho, quais vias escolhem e seus porquês, suas razões.

Segundo Carspecken (2011), a pesquisa qualitativa crítica se distingue das demais por articular descrição, interpretação e crítica, compreendendo dados empíricos como construções sociais atravessadas por ideologias, interesses e disputas simbólicas. Para o autor,

> A pesquisa crítica deve se diferenciar da pesquisa social científica mais prevalente ao formular rigorosamente sua teoria de conhecimento e criticar rigorosamente as metodologias empíricas, positivistas e interpretativas/fenomenológicas. Essa é uma meta central para a pesquisa qualitativa crítica. Além disso, a pesquisa qualitativa crítica procura compreender a si mesma como uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social. (...) A conscientização funciona em nível de *saber como*, o conhecimento implícito que os humanos aprendem quando socializados em culturas para que possam entrar em relações sociais, comunicarem-se com outros em sua cultura, assumirem e manterem identidades e coordenarem suas atividades com outras pessoas em relação ao mundo físico para responder às necessidades materiais básicas. No processo de conscientização, o *saber como* avança para formas explícitas de conhecimento discursivo, para que pressupostos implícitos, categorias conceituais, crenças e

> normas embutidas em práticas socialmente construídas, possam ser comunicativamente examinadas e julgadas (Carspecken, 2011, p. 397).

Assim, investigar qualitativamente implica reconhecer que o pesquisador não ocupa uma posição neutra diante do objeto de estudo, mas atua como sujeito histórico e social, cujas escolhas teóricas e metodológicas são um reflexo dos seus posicionamentos éticos e políticos.

De caráter descritivo, a pesquisa qualitativa tem na escrita um pilar crucial: permite o registro de ações, reações, informações materializadas nos arquivos selecionados e analisados, e mais que isso: nossas percepções de imediato no contato com esses materiais. Como processo cíclico de seleção, observação, análise e retorno aos dados, o registro primeiro de percepções e hipóteses que levantamos é fundamental para que consigamos definir alguns olhares para os materiais.

Fundamentar nosso estudo com base na perspectiva da pesquisa qualitativa crítica, então, é uma escolha determinante para dialogar com as nossas intenções de investigação. No campo da Educação, os processos educativos são atravessados por discursos, valores culturais e práticas institucionais e relações de poder: a pesquisa qualitativa crítica, então, permite um olhar analítico à escola, à sala de aula, ao currículo, aos documentos de planejamento - como nosso caso nesta investigação - aos materiais e, também à práticas pedagógicas como espaços de produção de sentidos e de disputas ideológicas.

Carspecken (2011) propõe um modelo de pesquisa qualitativa crítica fundamentado na teoria social crítica e na tradição etnográfica crítica. Para o autor, então, a investigação deve partir de uma observação sistemática e rigorosa da realidade empírica, acompanhada de registros detalhados que permitam identificar padrões de interação, significados implícitos e formas de comunicação verbal e não verbal. Assim, o pesquisador não se restringe à descrição dos eventos no contexto estudado, mas busca a compreensão das razões de determinadas práticas e o por quê se consolidam, quem se beneficia delas e quais vozes são silenciadas ou marginalizadas no processo educativo.

A teoria metodológica crítica, então, para Carspecken (2011, p. 398-399)

> consiste em um esforço de trazer à luz e discutir rigorosamente conceitos básicos inevitáveis que toda pesquisa social deve, pelo menos, implicitamente empregar. A teoria metodológica crítica é um projeto continuado e falível para propiciar uma articulação mais clara e mais precisa desses conceitos básicos em uma teoria mais precisa que os liga. Não serve para ser uma teoria metodológica entre muitas que os pesquisadores podem escolher, por exemplo, em relação a suas perguntas de pesquisa. Em vez disso, serve para captar e teorizar bem as bases epistemológicas e socioteóricas para todas as formas de pesquisa humana: qualitativa e quantitativa;

> sociológica, antropológica e psicológica. Em seus próprios termos deve ser compreendida como falível e continuamente sujeita a revisões por meio do que é aprendido a partir de seu uso em pesquisa real. A teoria metodológica crítica é uma metateoria, porque apresenta formulações explícitas dos conceitos básicos trazidas em toda pesquisa social, mas como uma estrutura anterior sujeita ao círculo hermenêutico. As práticas de pesquisa que esta metateoria permite produzirão experiências e insights nos pesquisadores que retornam para refinar nossos entendimentos dos conceitos básicos.

Ao discutirem os pressupostos da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais e Humanas, Calado e Ferreira (2005) afirmam que esta se caracteriza pela centralidade do contexto, pela valorização da subjetividade e pela compreensão dos fenômenos sociais a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Para as autoras, do mesmo modo, o pesquisador qualitativo deve adotar uma postura reflexiva, consciente de que sua interpretação é sempre situada e mediada por referenciais teóricos e valores pessoais. É, então, nesse sentido que, ao escolher uma abordagem crítica, assumimos o compromisso de produzir conhecimento que contribua para a compreensão e, potencialmente, para a transformação, de algum modo, da realidade social investigada.

No que diz respeito à coleta e análise de dados, estes são construídos na interação entre pesquisador(es) e participante(s), em contextos específicos e historicamente determinados. Assim, uma análise deve considerar o dito e o não dito, ou seja, o conteúdo explícito que os dados mostram, mas também seus silêncios, pressupostos e implicações ideológicas. Nesse âmbito que adentramos à nossa escolha de conduzir nossa investigação por meio da análise documental, para a seleção, a observação e a análise dos dados que nos importam.

No âmbito da pesquisa qualitativa em Educação e nas Ciências Humanas, a análise documental se constitui como procedimento metodológico de relevância, principalmente quando o objetivo do pesquisador é compreender processos históricos, institucionais e político-pedagógicos a partir de registros que são construídos socialmente. Assim, a análise documental permite que o pesquisador acesse informações já existentes e que estão inscritas em documentos que expressam valores, concepções e intencionalidades próprias dos contextos de produção. Os documentos, então, são fontes de informação primária, não neutros, que se constituem como construções sociais e históricas que demandam leitura crítica e contextualizada.

Para Calado e Ferreira (2005), é necessário, quando se diz respeito ao estabelecimento de critérios, rigor para seleção, contextualização e interpretação das fontes. As autoras

defendem que os documentos devem ser analisados à luz de seu contexto de produção, considerando os interesses e as condições históricas que os permeiam. Articulada à perspectiva crítica, então, a análise documental possibilita que o pesquisador problematize discursos hegemônicos e compreenda determinadas concepções educacionais consolidadas e legitimadas no espaço institucional e como isso ocorre.

Adentrando outras discussões teóricas, a pesquisa documental integra o conjunto de abordagens qualitativas ao possibilitar que o pesquisador analise materiais escritos que ainda não receberam tratamento analítico sistemático ou que podem ser objeto de pesquisa de novas investigações que os reinterpretem (Lüdke; André, 1986). Assim, documentos como legislações, diretrizes curriculares, relatórios institucionais, projetos pedagógicos e materiais didáticos são fontes importantes de investigação no âmbito educacional, uma vez que permitem ao pesquisador compreender tanto a organização formal dos sistemas de ensino quanto às concepções pedagógicas que orientam as práticas educativas.

Segundo Godoy (1995), a análise documental é uma estratégia metodológica que pode ser complementar a outras técnicas ou utilizada como procedimento central de uma investigação, já que os documentos permitem que o pesquisador acesse dados que não sofrem interferência direta do processo de pesquisa, ou seja, são registros produzidos independentemente da presença do investigador. Ainda de acordo com a autora, essa característica não exclui a necessidade do rigor metodológico do pesquisador, para a seleção, organização e interpretação dos documentos, o que exige critérios claros e coerentes com os objetivos do estudo.

Na mesma direção das proposições já feitas, Cellard (2008) propõe a análise documental como conjunto de etapas analíticas fundamentais para o trabalho com documentos, em que é imprescindível que o pesquisador considere nos documentos sua autenticidade, credibilidade, natureza, contexto de produção e seus destinatários. Para o autor, esses elementos auxiliam o pesquisador a entender e a compreender o documento para além do que está explícito, mas também pelo que está/foi silenciado ou naturalizado. Assim, a análise documental envolve um movimento interpretativo que ultrapassa a leitura literal do texto, buscando compreender as relações de poder, as intencionalidades institucionais e os referenciais ideológicos subjacentes aos documentos analisados.

Ao encontro dessas teorias, Sá Silva, Almeida e Guindani (2009) reforçam que a pesquisa documental se caracteriza como um procedimento metodológico sistemático, que exige planejamento rigoroso e clareza teórica, pois

> Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (Sá Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 4).

E, ainda,

> É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. No último caso, no entanto, cabe admitir que a falta de distância tenha algumas implicações na tarefa do pesquisador, mas vale como desafio. O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma de organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. Tal etapa é tão mais importante, que não se poderia prescindir dela, durante a análise que se seguirá. (Sá Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 8-9).

Assim, os autores destacam que os documentos devem ser tratados como fontes de dados que necessitam de contextualização histórica e social, evitando interpretações ingênuas ou deslocadas das condições de produção. Para eles, a análise documental, então, assume papel de grande relevância em pesquisas que investigam políticas públicas, currículos, reformas educacionais e processos institucionais, uma vez que tais fenômenos se materializam, em grande medida, por meio de textos oficiais e normativos.

A análise documental, para Cechinel *et al* (2016), implica um trabalho interpretativista aprofundado, orientado por categorias analíticas que podem ser definidas no princípio da investigação ou serem construídas e delimitadas ao longo da investigação. Para os autores, a análise documental exige do pesquisador assuma uma postura crítica frente às fontes (que podem ser, por exemplo, o diário de classe, plano de ensino, Projeto Político Pedagógico (PPP), no campo educacional), e articula dados documentais com o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Assim, a pesquisa documental se consolida como um método que não só descreve documentos, mas os problematiza.

No campo da Educação, enfim, a pesquisa qualitativa crítica e a análise documental se mostram relevantes e alinhadas às investigações que observam, descrevem, interpretam e analisam documentos para compreender a constituição de práticas pedagógicas, currículos, modelos de formação docente e materiais didáticos, pois possibilitam que o pesquisador analise como discursos educacionais se materializam nas práticas cotidianas e como os sujeitos se posicionam diante deles, bem como tensões entre políticas educacionais, propostas curriculares e realidades escolares diante de contextos concretos de atuação.

2.3.2 DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Postulados os conceitos acima, referentes à pesquisa qualitativa crítica e à análise documental, elucidamos nesta parte do trabalho o percurso pelo qual conduzimos a definição, coleta, sistematização, observação e, por fim, análise dos dados encontrados, com vistas a atingir os objetivos postos da investigação.

O primeiro passo, do ponto de vista teórico, foi fundamentar nossa investigação nos campos teóricos que discutem de forma ampla, ativa e dialogada com nossas percepções a respeito da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil e o ensino destas línguas, principalmente no território brasileiro, além de teóricos que discorrem sobre a competência comunicativa e a interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras. Ainda, para situar nossa pesquisa, foi necessário e relevante apresentar o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Unesp de Assis do ponto de vista prático, tendo em vista a apresentação dele como ação extensionista consolidada no âmbito das práticas formativas de novos professores e sua relevância no contexto institucional.

Essas definições e apresentações são importantes, pois, fundamentam nossa pesquisa e constroem terreno sólido para que possamos avançar com as discussões e análises posteriores, por meio dos quadros e gráficos elaborados a partir das informações coletadas. Do ponto de vista prático, então, nosso passo seguinte foi definir quais materiais teriam nossa atenção para fins de análise e, por entender o processo de planejamento como parte fundamental e essencial do fazer docente e, ainda, materiais que falam em seu conteúdo sobre possíveis concepções e práticas pedagógicas docente, optamos por selecionar os materiais referentes ao planejamento das aulas, especificamente os Planos.

Como desdobramento da investigação de IC (Fapesp - 2019/19223-6) interessou-nos, na primeira fase da investigação, finalizar a base de dados anual (2020 a 2025) dos materiais de língua francesa armazenados no *google drive* do CLDP e sistematizar os materiais encontrados, com ênfase nos Planejamentos de aula e de curso. A finalização da base de dados constituiu elemento imprescindível para a continuidade da pesquisa, uma vez que, a partir das informações descritas nos quadros, as demais etapas da investigação poderiam ser encaminhadas e concluídas. Para a construção dos quadros, exceto do ano de 2023 - como explicado mais adiante - seguimos a elaboração dos quadros já produzidos na investigação de IC, já que incluiríamos, no corpo deste texto, os quadros já expostos naquela ocasião, especialmente os de língua francesa.

Então, definido o modelo que seguiríamos para a elaboração dos quadros de 2020 a 2025, solicitamos à Secretaria do CLDP o acesso ao *Google Drive* para que pudéssemos coletar as informações. Sendo assim, observamos as pastas ano a ano, considerando todas as informações presentes que fossem referentes à oferta de cursos, especificamente de língua francesa. Acessadas as pastas de francês, consultamos uma a uma as pastas específicas de cada turma e, nos quadros, inserimos todas as informações de cada um deles, dando destaque (em negrito) aos materiais que fossem referentes ao planejamento de aulas (Planos de Aula, de Ensino, de Curso e de Trabalho Pedagógico).

Paralela à construção dos quadros, quando encontrados, os Planos foram selecionados e armazenados em uma pasta privada, de acesso restrito, para que fossem de fácil localização na etapa de análise. Além disso, contabilizamos os cursos de francês ofertados ao longo dos anos observados, com dados que pudessem comprovar sua existência, com vistas a traçar um perfil da oferta de língua francesa no CLDP, desde sua abertura em 2010.

Então, enquanto construíamos os quadros, separávamos os Planos encontrados e, também, fazíamos anotações que representavam a ausência ou a presença de Planos na turma observada, além de anotar a quantidade de cursos de francês ofertados em cada ano para fins da construção dos gráficos apresentados e analisados mais à frente. Isso, pois, como definem Calado e Ferreira (2005, p. 5)

> (...) uma forma de tornar a fase de recolha de dados mais produtiva é proceder, em simultâneo, a uma "pré-análise" destes. É que estas duas tarefas, a recolha de dados e a "pré-análise" destes, condicionam-se mutuamente, pois a informação recolhida e a conceptualização resultante da sua análise orientam uma nova recolha de dados. Ao longo do processo de investigação a tarefa da "pré-análise" vai ocupando uma posição predominante, até que se entre na fase de análise propriamente dita.

Essa pré-análise, citada pelas autoras, foi fator determinante para que chegássemos à fase de análise de dados com alguns critérios pré-definidos e, portanto, um direcionamento mais adequado para observarmos e apontarmos as questões pertinentes aos documentos e suas informações. Isso significa dizer, em verdade, que os objetivos da pesquisa foram se adaptando à investigação e os critérios de análise foram moldados ao longo desta, de modo a atender aos objetivos enfim estabelecidos. Assim, para análise dos materiais de planejamento, com os Planos, encontrados no *drive*, já selecionados e organizados, partimos à observação que determinaria o critério final - e, por assim sê-lo, o inicial - das e para as análises.

Encontramos ao longo das sistematizações dois modelos de Planos: um deles no ano de 2016 - mesmo ano em que se iniciam os registros de Planos no *drive* - e um deles no ano de 2024 - que entendemos como ano pós transição do CLDP enquanto espaço formativo. Isso porque, no ano de 2023, conforme informação repassada pelo secretaria do CLDP, com a contratação de uma nova professora efetiva no Departamento de Educação da FCL, especificamente na área de Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras, que passa a atuar também no CLDP, entendemos que há uma mudança de cunho pedagógico com a disponibilização de um modelo de Plano de Curso, já esquematizado. Além disso, a contratação coincide com o ano em que retornam as atividades presenciais, sem restrições, pós-pandemia.

Os anos de 2024 e 2025 são, então, um momento de organização das atividades do CLDP que conta, em seus materiais, com Planos de Curso com a mesma estética e, curiosamente, com alguns trechos idênticos em seu conteúdo - detalhe que discutimos mais adiante, mas que justifica nosso critério de análise: três blocos diferentes, dois deles com o critério comum de analisar apenas um plano por período, de nível Básico 1, pois este é o nível de proficiência com maior ocorrência entre os planos encontrados. No primeiro bloco, então, de 2016 a 2019, selecionamos um Plano referente ao ano de 2018 para analisarmos, que segue estritamente o modelo de Plano do ano de 2016 encontrado no *drive* do CLDP. Depois disso, o que observamos de 2020 a 2023, no segundo bloco de análise, é que nenhum dos Planos seguia um modelo oficial do CLDP e, portanto, encontramos a maior variedade de Planos, no que diz respeito à esquematização. Então, atentas à essa variedade, selecionamos o plano referente ao ano de 2020, também de nível Básico 1, por ser o único daquele ano.

Aqui, destacamos que a escolha por um plano de cada um dos Blocos 1 e 2 se deu por dois fatores importantes: o primeiro deles, tempo hábil para uma análise criteriosa, e, em

segundo lugar, optamos por selecionar Planos que tivessem suas sessões preenchidas, para que pudéssemos analisar os seus conteúdos.

Por fim, o terceiro bloco diz respeito aos anos de 2024 e 2025 em que todos os Planos encontrados atendem ao modelo disponível no *Google Drive* e no *site* do CLDP e estes, por sua vez, com trechos idênticos e, por isso, optamos por analisar dois planos de cada ano, observando o critério geral de analisar Planos de nível Básico 1, a fim de verificar se há outros trechos que se repetem e, em caso afirmativo, qual seria o possível motivo dessa condição.

Vale aqui destacar que, embora sejam o mesmo modelo de Plano, aquele encontrado no *Google Drive* da Secretaria do CLDP apresentava alguns itens já preenchidos, como espécie de exemplificação do conteúdo que deveria ser colocado em cada seção. Ao contrário, o Plano encontrado no site, apresentava preenchidas apenas algumas informações de identificação do curso, sem contemplar nenhum preenchimento em seções posteriores como ementa, conteúdo programático, procedimentos metodológicos e outros de mesma natureza e, a esse respeito, dentro das informações que coletamos, não conseguimos identificar as razões para tal, mas supomos que possa estar ligado ao fato de ser aberto ao público.

Sendo assim, abaixo apresentamos o histórico da coleta de dados, em que discorremos sobre os procedimentos que adotamos durante a IC e quais as informações mantivemos para a investigação atual, seguido da apresentação da coleta de dados atual, com os procedimentos que utilizamos e as informações que encontramos já sistematizadas; depois disso, apresentamos quatro gráficos que foram elaborados a partir das informações sistematizadas, para ilustrar a oferta de cursos de língua francesa desde a abertura do CLDP, a relação entre a oferta de cursos e a presença dos materiais de planejamento e a ocorrência de distintas nomenclaturas para denominação dos Planos de Curso, a fim de discutir algumas proposições relevantes do ponto de vista teórico-metodológico e pedagógico, para, enfim, apresentarmos nossas análises dos materiais de planejamento encontrados nas pastas do *Google Drive*.

2.4 HISTÓRICO DA COLETA E DA SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS

Conforme já mencionamos, no período de 2019 a 2021, desenvolvemos um estudo de IC - FAPESP (2019/19223-6) que objetivava organizar as informações, a partir dos dados encontrados que foram produzidos ao longo dos anos de funcionamento do CLDP. Iniciamos

com materiais físicos, dispostos em pastas organizadas por ano (2010 a 2014) e, posteriormente, por dados armazenados no *Google Drive* do e-mail da secretaria.

Figura 2: Caixas com arquivos físicos do CLDP de Assis

Fonte: Fotografias do espaço físico, CLDP, 2020.

Os materiais encontrados nas caixas físicas foram descritos e sistematizados em quadros que possibilitaram a visualização e o entendimento, posto aos objetivos que tínhamos à época. Posterior à coleta nas caixas físicas, partimos à coleta nas pastas do *Google Drive* da Secretaria do CLDP, onde havia uma prévia organização das pastas e subpastas que nos levou à sistematização. Para que se ilustre, colocamos abaixo *prints* das telas que acessamos àquela altura, uma vez que continuamos nesta investigação de Mestrado e discutimos, mais a frente, a nova organização de pastas do *google drive* da Secretaria do CLDP. Atualmente, inclusive, o CLDP conta com dois *drives*: as imagens abaixo são do primeiro registrado em nome da Secretaria, nomeado “CLDP UNESP_Antigo”.

Figura 3: Drive antigo do CLDP - Acesso às pastas[16]

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Entre as conclusões a que chegamos, ressaltamos o fato de observarmos, por exemplo, que o armazenamento de dados no *Google Drive* da Secretaria do CLDP poderia ser dividido em momentos (Quadro 1) com marcas características que agrupavam os anos, dos quais distinguimos os períodos de 2010 a 2012, como primeiro momento de armazenamento (que não apresentava dados dispostos nas pastas do *Google Drive*), seguida do momento dois, em que foram encontrados arquivos e pastas relacionadas ao ano de 2013. Sem uma organização padrão, mas com uma quantidade de dados considerável e informações pertinentes aos cursos ofertados, de maneira geral, bem como à equipe do CLDP

> (...) o ano de 2013, distintamente, apresentava suas pastas semestrais e uma pasta "CLDP 2013" - organização que se repete nos dois anos seguintes. As pastas semestrais continham pastas referentes a cada uma das seis línguas do nosso estudo, no entanto, todas em branco. Posteriormente, encontramos na pasta "CLDP 2013" 10 outras pastas (das quais metade continham apenas arquivos de materiais, e as outras 5 continham subpastas e arquivos) e 9 arquivos avulsos. (Messias; Silva, 2021, p. 24.)

QUADRO 1: Momentos de organização do *Google Drive* do CLDP

Ano observado	Momento
2010 a 2012	Primeiro

[16] Figura 3 e Figura 4

2013	Segundo
2014 e 2015	Terceiro
2016 a 2019	Quarto
2020 a 2022	Quinto
2023 a 2025	Sexto

Fonte: Elaboração própria, 2026.

O terceiro momento foi composto e exposto por meio dos dados referentes aos anos de 2014 e 2015, nos quais "os documentos já estão separados por semestres e são mantidos, também, em pastas (...) sendo que a partir de 2015, os dados passaram a ser mais criteriosamente organizados." (Messias; Silva, 2021). Enfim, o quarto momento pode ser verificado nos anos de 2016 a 2019, cujas informações encontradas já estavam dispostas conforme ano, semestre e língua estrangeira no *drive*. Durante a investigação de IC, observamos que

> a quantidade e o conteúdo de materiais elaborados durante os cursos mudou significativamente e (...) [o *drive*] apresentava documentos e arquivos com informações relevantes para a continuidade e evolução do projeto, como, por exemplo, relatórios de monitores voluntários e dados para encerramento dos cursos a cada semestre. (Messias; Silva, 2021, p. 33).

Assim, uma vez que nossa investigação propõe um olhar para a língua francesa, para o processo de sistematização e análise, recortamos os quadros a fim de ilustrar apenas os itens em que é possível observar algum material referente ao cenário do francês, no CLDP. Então, com base nos dados já sistematizados na IC "*Quem eram os professores? Memórias de um Centro de Línguas Universitário"* (FAPESP - 2019/19223-6), organizamos os quadros com dados a partir do ano de 2013. Das informações coletadas no *Google Drive* da Secretaria do CLDP, relacionadas aos anos de 2014 a 2019, destacamos no terceiro momento (2014 e 2015), certa preocupação mais lógica e comum ao grupo de instrutores, uma vez que segundo Messias e Silva (2021), aparecem nos arquivos informações minimamente organizadas, sobre as turmas, os professores e as atividades desenvolvidas.

Fato é que, ainda assim, os registros encontrados são em uma perspectiva bastante simples, com informações básicas. Além disso, pela ausência de Planos de Aula nas pastas do *Google Drive,* nosso documento de interesse para as análises, os quadros de 2014 e 2015, assim como os quadros de 2013, não foram inseridos no corpo do texto.

As informações obtidas dos anos de 2016 a 2019 (quarto momento de organização) foram encontradas por meio da organização sistematizada, das pastas do *Google Drive*, em subpastas para cada turma de língua estrangeira, nas quais constavam os cinco arquivos-base[17] (Lista de Presença e DSCM[18], Dados dos Alunos do CLDP, Lista de Notas, Plano de Aula e Relatório de Experiência) que entendemos, ao longo da observação, serem os documentos de preenchimento obrigatório dos instrutores para o histórico dos cursos e futuras consultas.

No mais, acreditamos, ainda, que os arquivos-base desse quarto momento são um material importante para o processo reflexivo de formação dos futuros professores de língua estrangeira, especificamente de língua francesa, em formação. Mas nesse aspecto, discutimos mais à frente. Diante do exposto, ilustramos por meio dos quadros a seguir, a coleta dos dados e sua respectiva sistematização; para nosso estudo, interessam aqueles em que temos registros das turmas de língua francesa e, para além disso, a presença de Planos de Aula (preenchidos ou não). Segundo consta no estudo de IC realizado anteriormente (FAPESP - 2019/19223-6),

> A decisão de registrar os dados dos professores por ano e semestre, elucida quem foram os estudantes de Letras que ministraram aulas de línguas no CLDP desde sua abertura; saber as turmas abertas, semestralmente, de todas as línguas, pode auxiliar a compreender as especificidades de cada língua (...)(Messias; Silva, 2021, p. 33).

Assim, se constituíram os quadros específicos das turmas de língua francesa, desde o ano de 2016 até o ano de 2019 e, posteriormente estendidas até o ano de 2025[19], também categorizadas em momentos de organização distintos, seguindo a mesma linha de raciocínio para agrupá-los e que ilustram a mudança na forma de organização dos dados dos cursos ofertados pelo CLDP, condição que discutimos mais adiante, quando tratamos da coleta atual de dados, realizada no âmbito da investigação de Mestrado.

As coletas de informações referentes ao ano de 2016 revelaram que, os quadros construídos ilustram a sistematização dos dados, onde foi encontrada uma pasta nomeada "Material Didático 1° semestre" com subpastas das turmas de básico 1 e básico 3, além de um arquivo referente ao plano de aula. É possível observar que "ao contrário do ano anterior, em 2016, todas as pastas apresentavam um arquivo com o título 'Matrizes'", que têm possíveis

[17] Ora chamados de *arquivos-base*, ora de *arquivos-modelo* na investigação de IC (FAPESP-19223-6/2019), adotamos a nomenclatura *arquivos-base* por se tratar da primeira ocorrência identificada na investigação mencionada. Assim, utilizamos a nomenclatura ao longo do estudo para facilitar a compreensão dos leitores.
[18] Ao longo das investigações identificamos que a sigla significa Descrição Sumária dos Conteúdos Ministrados.
[19] A princípio, a coleta de dados seria finalizada com o ano de 2022 - ingresso no curso de Mestrado; entretanto, com a prorrogação dos prazos em detrimento de motivos de saúde, decidimos estender a coleta até o ano de 2025, uma vez que a defesa estaria agendada para o ano de 2026.

conteúdos ministrados nas aulas, no ano em questão, e são referentes ao próprio curso da pasta em que se encontram" (Messias, Silva, 2022, p. 60).

Nesse contexto começam a aparecer arquivos nomeados como "Plano de Aula" ou com nomenclaturas entendidas como equivalentes, quando da intenção do dizer o que eram os arquivos, que indicavam materiais voltados ao planejamento de aulas dos cursos ofertados no CLDP. Para nossa investigação atual, utilizamos os quadros previamente elaborados na IC, mas suprimimos duas das colunas existentes àquela pesquisa, uma vez que nos interessam os materiais das pastas e, nomear os professores já não dialoga com nossos objetivos de pesquisa.

Quadro 2: 1° SEMESTRE DE 2016 – francês

Nível da turma	Material na pasta
Básico 1	1 - Listas de Presença dos meses de março, abril, maio e junho 2 - Lista Geral da Turma 3 - Lista de Espera 4 - Lista dos Nomes dos Alunos que Pagaram a Taxa de Material Didático 5 - "Notes de élèves" **6 - Planejamento de Curso**
Básico 1	1 - Listas de Presença dos meses de março, abril, maio e junho 2 - Notas dos Alunos 3 - Lista Geral da Turma **4 - Le Plan du Cours - Plano de Aula** 5 - Lista dos Nomes dos Alunos que Pagaram a Taxa de Material Didático
Básico 2	1 - Material Didático: Passé Composé 2 - Listas de presença dos meses de março, abril, maio e junho 3 - Lista Geral da Turma 4 - Lista dos Nomes dos Alunos que Pagaram a Taxa de Material Didático 5 - Notas e Médias do Semestre
Básico 3	1 - Listas de Presença dos meses de março, abril, maio e junho **2 - Plano de Trabalho Pedagógico** 3 - Lista Geral da Turma 4 - Lista de Notas 5 - Lista dos Nomes dos Alunos que Pagaram a Taxa de Material Didático 6 - Relato de Experiência da professora Nome[20]

FONTE: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2020.

Quadro 3: 2° SEMESTRE DE 2016 – francês

Nível da turma	Material na pasta
Básico 1	1 - Listas de Presença dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro 2 - Lista de Notas

[20] Nesta, e em todas as demais ocorrências, foram suprimidos os nomes dos instrutores responsáveis pelos materiais para preservar suas identidades.

	3 - Lista dos Nomes dos Alunos que Pagaram a Taxa de Material Didático 4 - Relato de Experiência da professora Nome
Básico 2	1 - Dados dos Alunos da turma 2 - Listas de Presença dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro 3 - Ficha de Inscrição 4 -Lista de Espera 5 - Lista de Inscritos 2° semestre 6 - Lista de Notas **7 - Plano de Aula** 8 - Relato de Experiência da professora Nome
Básico 2	1 - Dados dos Alunos da turma 2 - Listas de Presença dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro 3 - Ficha de Inscrição 4 - Lista de Notas **5 - Plano de Aula** 6 - Relatos de Experiência da professora Nome
Básico 3	1 - Lista Geral da Turma 2 - Listas de Presença dos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro 3 - Relatório de Experiência dos professores Nome e Nome 4 - Ficha de Inscrição 5 - Lista de Notas 2° semestre de 2016 6 - Notas Básico 3 Nome e Nome **7 - Plano de Aula** 8 - "Tout va bien - Methode de Français Livre"
Intermediário 1	1 - Lista Geral da Turma 2 - Listas de Presença dos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro 3 - Ficha de Inscrição 4 - Lista de Notas **5 - Plano de Aula** **6 - Plano de Ensino - FR Inter I - Nome** 7 - Relatório de Experiência CLDP Nome

FONTE: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2020.

Os anos que são enquadrados como quarto momento (2016 a 2019) de armazenamento apresentam, além de informações mais completas e específicas de cada curso e turma, uma notável mudança na disposição dos arquivos.

Quadro 4: 1° SEMESTRE DE 2017 – francês

Nível da turma	Material na pasta
Básico 1	1 - Listas de Presença dos meses de março, abril, maio e junho 2 - Lista Geral da Turma 3 - Lista de Notas **4 - Plano de Aula** 5 - Relatório 1° semestre 2017 - Mateus 6 - Relatório de Experiência
Básico 1	1 - Listas de Presença dos meses de março, abril, maio e junho 2 - Lista Geral da Turma 3 - Lista de Notas - 1° Semestre **4 - Plano de Aula**

	5 - Relatório de Experiência dos professores Nome e Nome 6 - Taxas de material pagas 7 - Pasta "Matrizes": documentos diversos com conteúdos ministrados nos meses de abril, maio e junho
Básico 2	1 - Listas de Presença dos meses de março, abril, maio e junho 2 - Lista de Notas - 2° semestre 3 - Lista Geral da Turma 4 - Relatório de Experiência dos professores Nome e Nome
Básico 3	1 - Listas de Presença dos meses de março, abril, maio e junho 2 - Dados - Inscrição 3 - Dados dos Alunos 4 - Lista de Notas **5 - Plano de Aula** 6 - Relatório de Experiência (em branco)

FONTE: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2020.

Quadro 5: 2° SEMESTRE DE 2017 – francês

Nível da turma	**Material na pasta**
Básico 1	1 - Listas de Presença dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro 2 - Dados dos Alunos do Centro de Línguas 3 - Lista de Notas - 2° semestre **4 - Plano de Aula** 5 - Relatório 2° semestre Básico I 2017 6 - Relatório de Experiência (em branco)
Básico 2	1 - Listas de Presença dos meses de agosto, setembro (duplicada) e outubro 2 - Dados dos Alunos do Centro de Línguas **3 - Plano de Aula (em branco)** 4 - Relatório de Experiência (em branco)
Básico 2	1 - Listas de Presença dos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro 2 - Cronograma de Aulas 3 - Dados dos Alunos do Centro de Línguas (duplicado) 5 - Lista de Notas - 2° semestre **6 - Plano de Aulas** 7 - Relatório de Experiência dos professores Nome e Nome 7 - Pasta "Matriz - 2017 - Básico 2": documentos diversos com conteúdos ministrados nos meses de abril, maio e junho
Básico 3	1 - Listas de Presença dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro 2 - Dados dos Alunos do Centro de Línguas 3 - Lista de Notas - 2° semestre **4 - Plano de Ensino** 5 - Relato de Experiência (em branco)
Intermediário 1	1 - Listas de Presença dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro 2 - Dados dos Alunos do Centro de Línguas 3 - Lista de Notas - 2° semestre **4 - Plano de Aula (em branco)** 5 - Relato de Experiência (em branco) 6 - Pasta "Material": documentos diversos com conteúdos ministrados nas aulas

FONTE: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2020.

Quadro 6: 1° SEMESTRE DE 2018 – francês

Nível da turma	**Material na pasta**
Básico 1	1 - Listas de Presenças dos meses de março, abril, maio e junho 2 - Dados dos Alunos do Centro de Línguas 3 - Lista de Notas - 1° semestre 2018 **4 - Plano de Aula** 5 - Relatório de Experiência (em branco)
Básico 1	1 - Pasta "Matrizes": documentos com conteúdos ministrados durante as aulas de março, abril, maio e junho 2 - Listas de Presença dos meses de março, abril, maio e junho 3 - "Chronogramme du cours - Français I - 2018" 4 -Lista de Notas - 1° semestre 2018 5 - Plano Individual de Atividades **6 - Plano de Aula**
Básico 2	1 - Listas de Presença dos meses de março, abril, maio e junho 2 - Dados dos Alunos do Centro de Línguas 3 - Lista de Notas - 1° semestre 2018 **4 - Plano de Aula** 5 - Relatório de Experiência do professor Mateus 6 - Relatório de Experiência (em branco)
Básico 3	1 - Pasta "Materiais Diversos": conteúdos ministrados durante as aulas do primeiro semestre 2 - Pasta "Planos de Aula": referentes ao 1° semestre 3 - Listas de Presença dos meses de março, abril, maio e junho 4 - Lista de Notas - 1° semestre 2018 **5 - Plano de Aula (em branco)** 6 - Relato de Experiência (em branco)

FONTE: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2020.

Quadro 7: 2° SEMESTRE DE 2018 – francês

Nível da turma	**Material na pasta**
Básico 1	1 - Dados dos Alunos 2 - Lista de Presença e DSCM 1° semestre de 2018 3 - Lista de Notas 1° semestre **4 - Plano de Aula do Curso** 5 - Relatório de Experiência (em branco)
Básico 2	1 - Dados dos Alunos 2 - Lista de Presença e DSCM 1° semestre de 2018 3 - Lista de Notas 1° semestre **4 - Plano de Aula do Curso** 5 - Relatório de Experiência (em branco)
Básico 2	1 - Dados dos Alunos 2 - Lista de Presença 2° semestre 3 - Lista de Notas e° semestre 4 - Plano de Ensino 5 - Relatório de Experiência **6 - Plano do Curso Básico II 2018** 7 - Ensino de Língua Francesa com signos astrológicos 8 - Pasta "Matrizes": conteúdos ministrados em sala de aula, subdivididos por meses (agosto, setembro, outubro e novembro)

Básico 3	1 - Dados dos Alunos 2 - Lista de Presença e DSCM 1° semestre de 2018 3 - Lista de Notas 1° semestre **4 - Plano de Aula do Curso** 5 - Relatório de Experiência (em branco)
Básico 3	1 - Dados dos Alunos 2 - Lista de Presença e DSCM 1° semestre de 2018 3 - Lista de Notas 1° semestre **4 - Plano de Aula do Curso** 5 - Relatório de Experiência (em branco)

FONTE: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2020.

Na investigação de IC discutimos que

> (...) é no 2° semestre de 2018 que aparecerão, pela primeira vez nos dados de Francês, somente os cinco arquivos-modelo de organização do *google drive* do projeto; no entanto, das cinco turmas descritas, em apenas uma (Básico 2 - professor Iago) todos os documentos estavam preenchidos, ainda que seja a única pasta com mais documentos que os cinco modelos previstos. (Messias; Silva, 2022, p. 65).

Esses modelos previstos (os arquivos-base) de acordo com a investigação inicial de IC (FAPESP - 2019/19223-6) eram arquivos que buscavam registrar as atividades docentes dos instrutores do CLDP: nas reuniões de equipe, orientados pelo então monitor-bolsista responsável pelo ciclo vigente - figura que não existe mais dada a contratação de um funcionário que atua como assistente técnico administrativo em Assis -, os instrutores eram informados que deveriam fazer o preenchimento de todos os documentos, com informações verídicas e antes do encerramento da oferta de seus respectivos cursos. Conforme observado e ilustrado pelos quadros, a realidade era muito distante da proposta inicial, já que, embora constasse os arquivos-base em todas as pastas, na maioria dos casos, dois desses arquivos (Plano de Aula e Relatório de Experiência) foram encontrados em branco.

Para nós, mais do que uma questão meramente administrativa ou organizacional, essa ausência de preenchimento pode indicar uma possível desatenção, secundarização ou mesmo desvalorização desses documentos no percurso formativo dos licenciandos. Tal cenário torna-se particularmente preocupante quando se considera que ambos os instrumentos ocupam lugar central na constituição da prática docente crítica e reflexiva. A ausência de registros sistemáticos compromete não apenas a organização pedagógica dos cursos ofertados, mas também a possibilidade de acompanhamento, análise e reelaboração das práticas desenvolvidas pelos instrutores em formação.

O Plano de Aula, nesse contexto, não deve ser compreendido como simples formalidade burocrática, mas como ferramenta orientadora da ação pedagógica. É por meio

dele que o professor organiza objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, materiais e formas de avaliação, articulando teoria e prática de maneira consciente e intencional. Quando esse documento deixa de ser elaborado ou preenchido adequadamente, há indícios de fragilidade no processo de planejamento pedagógico, o que pode resultar em práticas improvisadas, pouco contextualizadas ou desconectadas das necessidades dos aprendizes. Além disso, a ausência do planejamento dificulta o desenvolvimento da autonomia docente, uma vez que o professor em formação deixa de exercitar processos fundamentais de tomada de decisão, previsão de dificuldades e reflexão sobre os caminhos metodológicos adotados.

De modo semelhante, o Relatório de Experiência possui relevância fundamental por constituir espaço de registro, análise e problematização da prática vivenciada. Trata-se de um documento que possibilita ao professor em formação revisitar acontecimentos da sala de aula, identificar desafios, reconhecer avanços, avaliar estratégias e construir uma postura crítico-reflexiva sobre sua própria atuação. Quando esse relatório é negligenciado ou mantido em branco, perde-se uma importante oportunidade de transformar a experiência prática em objeto de reflexão e aprendizagem profissional. Nesse sentido, a ausência desses registros pode revelar uma compreensão limitada da docência como prática investigativa e reflexiva, reduzindo o processo formativo a uma dimensão operacional e imediatista. Assim, torna-se é fundamental que espaços de formação, como o CLDP, reforcem a importância desses documentos não apenas como exigências institucionais, mas como instrumentos constitutivos da profissionalização docente e da construção de práticas pedagógicas mais conscientes, críticas e contextualizadas.

Observamos por parte dos instrutores uma prioridade, assim digamos, para o preenchimento dos outros três arquivos (Lista de Presença, Dados dos Alunos do CLDP, Lista de Notas) o que pode ser motivado por diversos fatores, dos quais destacamos: a necessidade do registro das informações dos alunos para efetivação da inscrição no curso, o preenchimento das frequências e notas para emissão de certificados aos concluintes e uma possível não observância da importância dos registros do Relatório de Experiência e do Plano de Aula, como parte fundamental do processo reflexivo do professor em formação, já que, na ação e na reflexão sobre a ação, saltam aos olhos aspectos e proposições que fomentam o olhar crítico acerca da formação. Essa é uma questão substancial que salienta a importância do processo como um todo.

No que tange à língua francesa e suas informações,

> Ao contrário do que ocorreu com as outras línguas, em 2019, os professores não utilizaram em larga escala os 5 arquivos-modelo para inserir a informação de suas turmas e alunos respectivos na pasta do *drive*. Por algum motivo desconhecido, os professores utilizaram, em sua maioria, apenas os 3 arquivos com informações sobre os alunos. Os arquivos referentes aos planejamentos de aulas e aos relatos de experiência - sejam individuais ou coletivos - não constavam, ou, quando constavam, estavam em branco nas pastas. (Messias; Silva, 2021, p. 67).

Quadro 8: 1° SEMESTRE DE 2019 – francês

Nível da turma	**Material na pasta**
Básico 1	1 - Dados dos Alunos 2 - Lista de Presença e DSCM 1° semestre de 2018 3 - Lista de Notas 1° semestre **4 - Plano de Aula do Curso** 5 - Relatório de Experiência (em branco)
Básico 1	1 - Dados dos Alunos 2 - Lista de Presença e DSCM 1° semestre de 2018 3 - Lista de Notas 1° semestre **4 - Plano de Aula do Curso** 5 - Relatório de Experiência (em branco)
Básico 3	1 - Dados dos Alunos 2 - Lista de Presença e DSCM 1° semestre 2019 3 - Lista de Notas 1° semestre 4 - Plano de Ensino - Cronograma de Aulas 5 - Relatório de Experiência (em branco) **6 - Plano de Aula Francês Básico III 2019** 7 - Pasta "Matrizes": conteúdos ministrados em sala de aula dos meses de março e abril 8 - Cópia dos documentos: Dados dos Alunos, Lista de Presença e DSCM 1° semestre 2019, Lista de Notas 1° semestre e Relatório de Experiência (em branco)
Intermediário 1 Expressão e Compreensão Oral	1 - Dados dos Alunos 2 - Lista de Presença e DSCM 1° semestre de 2018 3 - Lista de Notas 1° semestre **4 - Plano de Aula do Curso (em branco)** 5 - Relatório de Experiência (em branco)

FONTE: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2020.

Quadro 9: 2° SEMESTRE DE 2019 – francês

Nível da turma	**Material na pasta**
Básico 1	1 - Cópia de Lista de Notas 2° semestre 2 - Cópia (2) - Lista de Presença - Francês Básico 1 3 - Cópia de Dados Básico I 2019 AIRPLANE 4 - Cópia de Relatório de Experiência (em branco)
Básico 1	1 - Lista de Presença 2 - Dados Básico 1 (2019) 3 - Lista de Notas 2° semestre
Básico 2	1 - Dados dos Alunos 2 - Lista de Presença 3 - Lista de Notas 2° semestre

Básico 2	1- Lista de Presença 2 - Lista de Notas 2° semestre
Intermediário 1	1 - Dados dos Alunos 2 - Lista de Presença 3 - Lista de Notas **4 - Plano de Ensino** 5 - Relatório de Experiência 6 - Cronograma de aulas 7 - Pasta "Matriz":

FONTE: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2020.

São esses dados e essas informações que encerram a coleta de dados no *Google Drive* da Secretaria do CLDP à época da investigação de IC. Na seção seguinte, descrevemos a coleta de dados atual, bem como propomos novos olhares à continuidade das informações encontradas.

2.5 MATERIAIS ATUAIS (2020 a 2025) E ORGANIZAÇÃO DO DRIVE

A coleta de dados, como já mencionado, foi retomada a partir do ano de 2020, uma vez que os dados dos anos anteriores (2010-2019) já haviam sido coletados e sistematizados. Para a sistematização dos anos faltantes, 2020 a 2025, utilizamos a mesma disposição das informações já organizadas, de modo que os quadros foram elaborados igualmente à organização feita na investigação de IC (Fapesp 2019/19223-6), seguindo um modelo já estruturado àquele estudo (quadro 10), suprimidas as colunas que, para nossa investigação atual, não representavam informações relevantes, o que facilita a visualização das observações e proposições feitas acerca de cada pasta do *Google Drive* e seus respectivos materiais. Assim, como segue abaixo, descrevemos os materiais encontrados e já apontamos algumas observações acerca da organização e do processo de armazenamento dos documentos de língua francesa do CLDP.

Quadro 10: Modelo de exemplificação dos quadro elaborados na IC

Nível da turma	**Nome do professor**	**Material na pasta**	**Contato**
nível de proficiência	Nome completo	1. Material 1 2. Material 2	nome.nome@unesp.br

Fonte: Elaboração própria, 2026.

Quadro 11: Modelo de exemplificação dos quadros elaborados na investigação de mestrado

Nível da turma	**Material na pasta**

nível de proficiência	1. Material 1 2. Material 2

Fonte: Elaboração própria, 2026.

Nosso primeiro apontamento diz respeito à não existência de uma pasta para o primeiro semestre de 2020. De conhecimento geral, foi naquele semestre que a Organização Mundial da Saúde declarou estado de emergência global em decorrência da pandemia de covid-19. Do mesmo modo, todas as atividades do CLDP da Unesp/Assis foram interrompidas no primeiro semestre de 2020, ficando apenas o grupo de *WhatsApp* da equipe de coordenação em trabalho constante para encontrar soluções viáveis para a continuidade das ofertas de cursos. Assim, a oferta de cursos foi retomada no segundo semestre de 2020, exclusivamente na modalidade remota.

Quadro 12: 2° SEMESTRE DE 2020 – francês

Nível da turma	**Material na pasta**
Básico 1	1. Dados dos Alunos Francês II 2. Lista de Presença 3. Lista de Notas **4. Plano de Aula do Curso** 5. Relatório de Experiência

Fonte: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2022

No processo de coleta de dados desta investigação de Mestrado, seguindo alguns dos passos pelos quais caminhávamos na IC, observamos a possibilidade de encontrar, pelo acesso institucional, o contato de e-mail dos instrutores que atuaram nos cursos de língua francesa. Isso porque, por serem licenciandos do curso de Letras, todos os instrutores atuantes têm vínculo ativo com a universidade e, portanto, e-mail institucional também ativo. Assim, buscamos pelos nomes completos no próprio *Google Drive* e encontramos, na maioria dos casos, pelos e-mails instrutores de contato dos instrutores.

Quadro 13: 1° SEMESTRE DE 2021 – francês

Nível da turma	**Material na pasta**
Básico 1	1. Lista de Notas 2. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021 3. Lista de Alunos inscritos **4. Plano de Aula do Curso** 5. Relatório de Experiência - Nome 6. Relatório de Experiência - Nome
Básico 1	1. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021 2. Lista de Notas **3. Plano de Aula do Curso BASIQUE I 2021/1**

	5. Relatório de Experiência
Básico 1	1. Lista de Notas **2. Plano de Aula do Curso** 3. Lista de Presença e DSCM 1º Semestre de 2021 4. Relatório de Experiência
Básico 1	1. Subpasta intitulada "Taxa de Matrícula - Comprovantes" 2. Cópia de Lista de Notas 3. Cópia de Lista de Presença e DSCM 1º Semestre de 2021 4. Cópia de Relatório de Experiência
Básico 1	1. Lista de Notas 2. Cópia de Lista de Presença e DSCM 1º Semestre de 2021 - PROFESSORAS 3. Lista de Presença e DSCM 1º Semestre de 2021 **4. Plano de Aula do Curso** 5. Relatório de Experiência
Básico 2	1. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021 2. Lista de Notas 3. Relatório de Experiência - Nome

Fonte: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2022

Quadro 14: 2° SEMESTRE DE 2021 – francês

Nível da turma	Material na pasta
Básico 1	1. Lista de Notas 2. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021
Básico 1	1. Subpasta intitulada "Comprovantes de Pagamento" 2. Controle de pagamento de matrícula Francês Básico I- Terças- Feira 16h ás 17_30 3. Lista de Notas 4. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021 **4. Plano de Aula do Curso em branco** 5. Relatório de Experiência em branco 6. Relatório de Experiência
Básico 2	1. Lista de Notas 2. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021 **3. Plano de Aula do Curso em branco (word)** 4. Relatório de Experiência em branco 5. Plano de curso Francês CLDP A2 (pdf)
Básico 2	1. Lista de Notas 2. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021 **3. Plano de Aula do Curso em branco (word)** 4. Relatório de Experiência em branco
Básico 2	1. Lista de Notas 2. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021 **3. Plano de Aula do Curso** 4. Bianca - Relatório de Experiência 5. Ivanna - Relatório de Experiência
Básico 2	1. Lista de Notas 2. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021 **3. Plano de Aula do Curso** 4. Relatório de Experiência em branco

Fonte: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2022

A partir do ano de 2022, com a finalização da coleta de dados, percebemos que a organização do *Google Drive* do CLDP, descrita anteriormente na nossa investigação de IC/FAPESP - 2019/19223-6 foi alterada[21]. Sabemos que a equipe do CLDP de Assis era formada por um(a) monitor(a) bolsista responsável pela organização da equipe e suas atividades, além da manutenção das ações e eventos pertinentes ao projeto; imaginamos, assim, que a alteração na forma de organizar os dados possa ter ocorrido por causa do encerramento do ciclo de um(a) bolsista para outro(a). Essa hipótese, em partes, estava correta. Mais adiante discutimos a nova composição da equipe do CLDP e, com isso, explicitamos a questão da organização do *drive*. Apenas como breve indicação, expomos que, atualmente, desde 2023, não há mais a figura do monitor-bolsista no CLDP, pois houve a contratação de um servidor técnico-administrativo que atua exclusivamente no CLDP, no que di respeito aos processos e procedimentos administrativos, e esse fator altera a configuração de organização tanto interna quanto do *drive* da Secretaria.

Quadro 15: 1° SEMESTRE DE 2022– francês

Nível da turma	**Material na pasta**
Básico 1	1. Lista de Notas 2. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021 **3. Plano de Aula do Curso em branco** 4. Relatório de Experiência
Básico 1	1. Controle Taxa de Matrícula CLDP 1/2022 - Francês Básico 1 (Profs Nome e Nome) 2. Lista de Notas 3. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021 **4. Plano de Aula do Curso em branco** 5. Relatório de Experiência em branco
Básico 1	1. Lista de Notas 2. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021 **3. Plano de Aula do Curso em branco** 4. Relatório de Experiência em branco
Básico 1	1. Subpasta “Comprovantes - externa” 2. Subpasta “Comprovantes - interna” 3. Subpastas “Documentos - externa” 4. Subpastas “Documentos - interna” 5. CLDP - Francês B1 6. Controle Taxa de Matrícula CLDP 1/2022 - Francês Básico 1 (Prof.ª Nome) 7. Lista de Notas 8. Lista de Presença e DSCM 1º Semestre de 2022 **9. Plano de Aula em branco** 10. Relatório de Experiências
Básico 2	1. Subpasta “Comprovante de Pagamento - Taxa de Matrícula”

[21]meu drive > línguas > ano > le > semestre / meu drive > línguas > ano > semestre > le

	2. Lista de Notas 3. Lista de Presença e DSCM 2º Semestre de 2021 **4. Plano de Aula do Curso em branco** 5. Relatório de Experiência em branco
Básico 3	1. Lista de Notas: Francês Básico 3 - 1º Semestre de 2022 2. Lista de Presença: Francês Básico 3 e DSCM - 1º Semestre de 2022 **3. Plano de Curso (Conteúdos Programáticos) - FRANCÊS BÁSICO 3 (CLDP)** 4. Relatório de Experiência

Fonte: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2022

QUADRO 16: 2° SEMESTRE DE 2022 – francês

Nível da turma	**Material na pasta**
Básico 1	1. Lista de Presença 2. Lista de Notas **3. Plano de Aula do Curso (em branco)** 4. Relatório de Experiência (em branco)
Básico 1	1. Lista de Presença 2. Lista de Notas **3. Plano de Aula do Curso (em branco)** 4. Relatório de Experiência (em branco)
Básico 1	1. Lista de Presença 2. Lista de Notas **3. Plano de Aula do Curso** 4. Relatório de Experiência (relatos de ambas as professoras)
Básico 2	1. Lista de Presença 2. Lista de Notas **3. Plano de Aula do Curso (em branco)** 4. Relatório de Experiência (em branco)
Básico 3[22]	Nada consta
Básico 3	1. Lista de Presença 2. Lista de Notas **3. Plano de Aula do Curso (em branco)** 4. Relatório de Experiência (em branco)
Básico 3	1. Lista de Notas: Francês Básico 3.2 - 2º Semestre 2022 2. Lista de Presença Francês Básico 3.2 e DSCM 2º Semestre de 2022 **3. Plano de Curso - Francês Básico 3 pt. 2 (CLDP)[23]** 4. Relatório de Experiência (em branco)

Fonte: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2022

Para os quadros do ano de 2023, foi preciso que observássemos os dois *drives* da Secretaria do CLDP, aquele nomeado como "CLDP UNESP_Antigo", do qual coletamos os

[22] Há, na mesma pasta "Francês", duas subpastas cuja nomeação consta o nome da professora e o nível da turma iguais. Acreditamos que possa ser o caso de apenas uma turma que, por algum motivo ainda a ser investigado, teve a abertura de duas pastas com a inserção das informações em apenas uma delas.

[23] Consta no plano de Curso como parte 2. O curso de B3 no CLDP é anual, ao contrário dos outros, B1 e B2 que são semestrais. As professoras optaram por nomear como "parte 2", provavelmente para identificação.

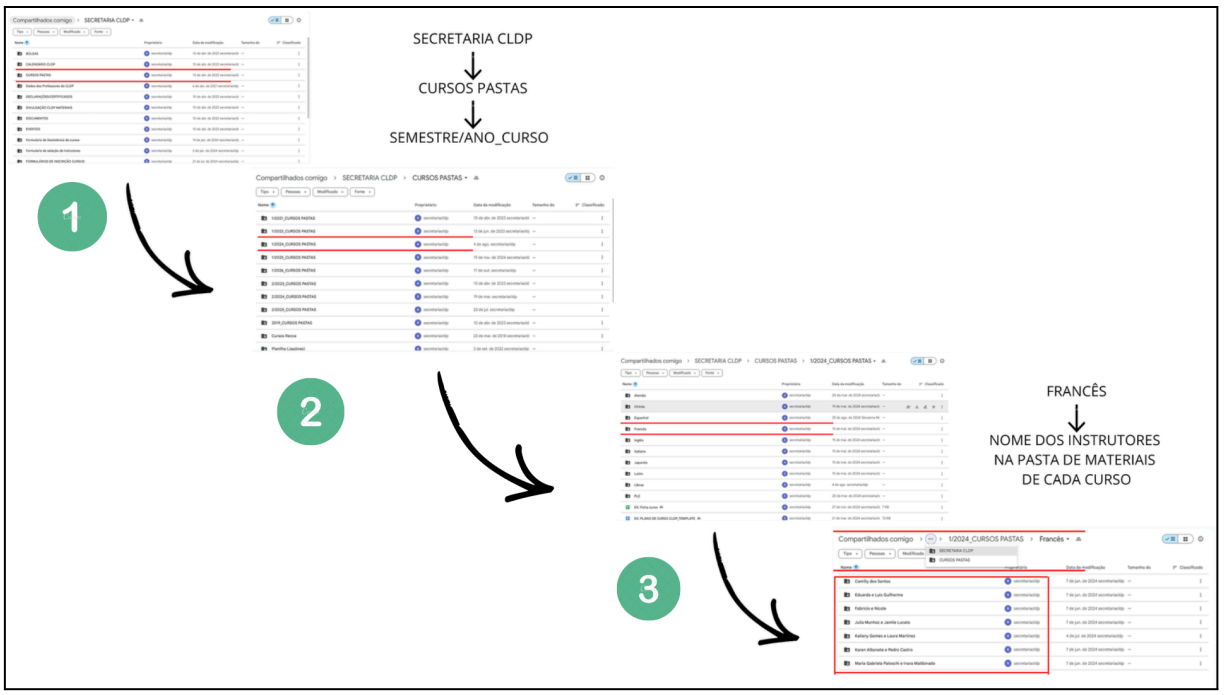
dados dos quadros de 2013 a 2022 - e que apresentava também algumas informações de 2023 - e aquele nomeado como “Secretaria CLDP” do qual coletamos os dados para elaboração dos quadros de 2024 e 2025 e que, da mesma forma, apresentava informações do ano de 2023. Nesse ponto, destacamos a fase de transição do uso de um *drive* para o outro para fins de armazenamento de informações e, assim, também, a diferença no “caminho de acesso” às pastas com os materiais de língua francesa.

Após observarmos o *drive* antigo, partimos para o novo que, ao que tudo indica, passou por algumas modificações até consolidar o modelo atual, presente nas organizações das pastas de 2024 e 2025, conforme a descrição:

Secretaria Cldp > Cursos Pastas > Semestre / Ano_Curso > Língua Estrangeira > Nome dos Instrutores

Abaixo, a imagem representa a nova forma de acesso às pastas.

Figura 4: *Drive* Novo do CLDP - Acesso às pastas[24]



Fonte: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2022

Em relação ao quadro de 2023, que segue uma descrição semelhante às demais, foi possível identificar que todos os cursos descritos foram ofertados no primeiro semestre daquele ano. Entretanto, entendendo 2023 como o ano de transição entre os *drives* do CLDP, identificamos apenas informações em uma pasta nomeada como “PRESENCIAL” ao contrário das nomeações das demais pastas - sejam do antigo ou do novo *drive*. Assim, o

[24] Figura 3 e Figura 4

quadro relacionado ao ano de 2023 apresenta os cursos ofertados e suas informações do primeiro semestre daquele ano.

Quadro 17: ANO DE 2023 > PASTA "PRESENCIAL" - drive antigo – francês

Nível da turma	Material na pasta
Básico 1	1. Lista de Notas 2. Lista de Presença e DSCM **3. Plano de Aula do Curso** 4. Relatório de Experiência
Básico 1	**1. Cópia de Cópia de Cópia de [3] - Plano de Aula do Curso (em branco)** 2. Lista de Notas 3. Lista de Presença 4. Relatório de Experiência CLDP - nome
Básico 1	1. Lista de Presença **2. Plano de Aula do Curso (em branco)** 3. Relatório de Experiência 4. Lista de Notas
Básico 1	**1. Cópia de Cópia de Cópia de [3] - Plano de Aula do Curso (em branco)** 2. Cópia de Cópia de Cópia de [4] - Relatório de Experiência 3. Lista de Notas 4. Lista de Presença e DSCM
Básico 1	1. Cópia de Cópia de Cópia de [1] -Lista de Notas **2. Cópia de Cópia de Cópia de [3] - Plano de Aula do Curso (em branco)** 3. Cópia de Cópia de Cópia de [4] - Relatório de Experiência 4. Nome e nome - Lista de Presença e DSCM
Básico 2	1. Lista de Presença e DSCM 2. Cópia de Cópia de Cópia de Cópia de [1] - Lista de Notas **3. Plano de Aula de Curso** 4. Relato de Experiência

Fonte: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2022.

Posteriormente à coleta dos dados do ano de 2023, prosseguimos com as coletas de 2024 e 2025, que constavam no *drive* novo da Secretaria do CLDP e seguem detalhados nos quadros abaixo.

Quadro 18: 1° SEMESTRE DE 2024 – francês

Nível da turma	Material na pasta
Básico 1	**1. Ex: Plano de Cursos CLDP_Template** 2. Ficha de Curso
Básico 1	1. Ficha de Curso **2. Plano de Curso CLDP - nome e nome**
Básico 1	1. Ficha de Curso **2. Plano de Curso**

Básico 1	**1. Ex: Plano de Cursos CLDP_Template** 2. Ficha de Curso
Básico 1	1. Ex: Ficha Preenchida **1. Ex: Plano de Cursos CLDP_Template** 3. Ficha de Curso
Básico 2	1. Ficha curso 2. Plano de Curso CLDP
Básico 1	**1. Ex: Plano de Cursos CLDP_Template** 2. Ficha de Curso

Fonte: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2022

Quadro 19: 2° SEMESTRE DE 2024 – francês

Nível da turma	Material na pasta
Básico 1	1. EX: Ficha curso **2. EX: Plano de Curso CLDP_Template** 3. Guia dos Cursos do CLDP
Básico 1	1. EX: Ficha curso **2. EX: Plano de Curso CLDP_Template** 3. Guia dos Cursos do CLDP
Básico 1	1. Ficha curso 2. Guia dos Cursos do CLDP **3. Plano de Curso CLDP_Template (em branco)**
Básico 1	1. Ficha curso 2. Guia dos Cursos do CLDP **3. Plano de Curso CLDP_Template (em branco)**
Básico 1	1. EX: Ficha curso **2. EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 3. Guia dos Cursos do CLDP
Básico 1	1. Subpasta “Material” 2. Subpasta “Roteiro das Aulas” 3. *Chronogramme* 4. Ficha de Curso 5. Guia dos Cursos do CLDP **6. Plano de Curso CLDP**
Básico 2	1. Ficha curso 2. Guia dos Cursos do CLDP **3. Plano de Curso CLDP_Template**
Básico 2	1. EX: Ficha curso **2. EX: Plano de Curso CLDP_Template** 3. Guia dos Cursos do CLDP
Básico 2	1. EX: Ficha curso **2. EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 3. Guia dos Cursos do CLDP
Pré Intermediário I	1. EX: Ficha curso **2. EX: Plano de Curso CLDP_Template**

	3. Guia dos Cursos do CLDP

Fonte: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2022

Quadro 20: 1° SEMESTRE DE 2025 – francês

Nível da turma	Material na pasta
Básico 1	1. Ficha curso_Básico I **2. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP
Básico 1	1. Subpasta "Arquivos das Alunas" 2. Ficha curso_Básico I **3. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 4. Cópia de Guia dos Cursos do CLD
Básico 1	1. Ficha curso_Básico I **2. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP
Básico 1	1. Ficha curso_Básico I **2. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP
Básico 1	1. Subpasta "Trabalhos Finais" **2. Cópia de EX: PLANO DE CURSO CLDP_TEMPLATE (em branco)** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP 4. Cronograma CLDP - Atualizado - 12 arquivoc no formato .pdf (Aulas, Livros Didáticos Diversos - 2 arquivos de áudio - 21 arquivos no formato .doc (Aulas, Listas de Adjetivos, Lista de Exercícios, Ideias de jogos, imagens, Módulo 1 do Livro Didático *Tout va Bien*)
Básico 2[25]	1. Ficha curso_Básico I **2. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP
Básico 2	1. Ficha curso_Básico I **2. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP

Fonte: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2022

Quadro 21: 2° SEMESTRE DE 2025 – francês

Nível da turma	**Material na pasta**
Básico 1	1. Ficha curso_Básico I **2. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP
Básico 1	1. Ficha curso_Básico I **2. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP
Básico 1	1. Pasta "Aulas - Dara" 2. Pasta "Avaliações" 3. Calendário do Curso

[25] Há uma indicação no próprio título da pasta que a turma foi cancelada

	4. Ficha curso_Básico I **5. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 6. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP
Básico 1	1. Ficha curso_Básico I **2. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP
Básico 1	1. Ficha curso_Básico I **2. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP
Básico 1	1. Subpasta "Material Didático" 2. Subpasta "Revisões" 3. Subpasta "Slides" 4. Ficha curso_Básico I **5. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template**
Básica 2	1. Ficha curso_Básico I **2. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP
Básico 2	1. Subpasta "Trabalhos Finais" 1. Ficha curso_Básico I 2. **Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP 4. Cronograma Básico 2 - 10 arquivos no formato .doc (Aulas, Listas de Atividades diversas, Lista de Exercícios) - 2 arquivos no formato .pdf (2 contos franceses) - 1 arquivo de áudio
Pré-Intermediário I	1. Ficha curso_Básico I **2. Cópia de EX: Plano de Curso CLDP_Template (em branco)** 3. Cópia de Guia dos Cursos do CLDP

Fonte: Arquivos *Google Drive* do CLDP, 2022

Assim, com a finalização do processo da coleta dos dados de língua francesa do ano de 2025, prosseguimos às discussões e análises propostas no capítulo seguinte.

3. DISCUSSÃO E ANÁLISES

3.1 O CLDP DE ASSIS

3.1.1 CONTEXTO ATUAL: REGIMENTO/FUNCIONAMENTO INTERNO

Como já narramos, o CLDP de Assis foi criado em 2010, pelo professor João Antônio Telles, em uma parceria entre os Departamentos de Educação e Letras Modernas, em que, até os dias atuais, os licenciandos do curso de graduação em Letras ministram cursos de língua estrangeira para as comunidades interna (alunos, professores e servidores técnico-administrativos) e externa (população em geral) sob supervisão dos professores dos Departamentos que atuam no acompanhamento didático-pedagógico.

Historicamente, até o ano de 2022, o CLDP contava, além da participação dos licenciandos como instrutores de línguas estrangeiras (voluntários e bolsistas), nos cursos ofertados, com a presença de licenciandos que atuavam como monitores voluntários e um(a) monitor(a) bolsista que ficava responsável pelas atividades administrativas da Secretaria do CLDP, como atendimento ao público, orientação aos instrutores, manutenção e arquivamento de documentos e alguns materiais.

Além dessas atividades, a figura do(a) monitor(a) bolsista era crucial no intermédio e no elo entre todos os membros da equipe, uma vez que essa pessoa tinha contato direto com professores e professoras da coordenação e da supervisão, para tratar de assuntos relacionados às viagens aos Encontros do CLDP, por exemplo. Da mesma forma, tratavam dos cronogramas semestrais e outras trâmite e, ainda, mantinham contato direto com os instrutores de línguas estrangeiras e monitores voluntários para direcionar as atividades da Secretaria e acompanhar o cumprimento de todas as tarefas, principalmente no preenchimento de arquivos referentes às aulas ministradas e aos cursos ofertados, nosso interesse nesta investigação.

Atualmente, a partir do ano de 2023, como já mencionamos, há uma mudança significativa nas engrenagens que movimentam e mantém ativo o CLDP de Assis: a

contratação de uma nova professora efetiva no Departamento de Educação da FCL, especificamente na área de Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras, que passa a atuar também no CLDP, e transforma a maneira com que os alunos são orientados quanto às documentações referentes às tarefas pedagógicas as quais os instrutores devem registrar e disponibilizar nos arquivos do drive do CLDP. É certo que, antes desta contratação, já havia uma professora do Departamento de Educação da FCL, da área de Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras, mas que atua também na Coordenação do CLDP e, portanto, dispunha seu tempo entre as atividades com os instrutores e as atividades de coordenadoria. Assim, a contratação de uma nova professora, representa não só uma pessoa a mais no projeto, mas a possibilidade de dedicação exclusiva às atividades dos instrutores, dentro do contexto do CLDP.

Pela nossa experiência como estudante do curso de Letras da FCL/Assis, observamos no que diz respeito, especificamente, ao francês, que há um quadro defasado de professores efetivos que podem assumir as incumbências de supervisionar projetos e ações extensionistas. Com isso, as professoras efetivas acabam com uma sobrecarga de tarefas que pode ser um dos fatores deficitários no acompanhamento das supervisões pedagógicas e, desse modo, a ausência de Planos preenchidos no *Google Drive*. Com o falecimento da professora Norma Domingos (*in memoriam*), ficaram apenas duas professoras efetivas de língua francesa no campus, no Departamento de Letras Modernas e, com isso, alguns projetos de língua francesa do CLDP, tal como o francês canadense, específico para estudantes da permanência estudantil terminou por ser descontinuado e a coordenação encaminhada para outro campi da UNESP. Assim, a presença de mais uma professora de Metodologias de Ensino[26] pode ser considerada como um grande auxílio para os professores supervisores, de maneira geral.

Do ponto de vista pedagógico e de planejamento, algumas questões são inerentes a todas as línguas estrangeiras como a estrutura de planos, por exemplo. Observamos uma alteração nos modelos de arquivos disponibilizados para o público em geral, passam a constar orientações prévias sobre os níveis de proficiência no *site* do CLDP, e tais informações podem ser utilizadas na elaboração dos cursos. Com relação à equipe, o CLDP possui, atualmente, uma média de 80 membros, como descrito no quadro abaixo.

[26] Uma das professoras coordenadoras do CLDP é também professora de Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras no Departamento de Letras Modernas.

Quadro 22: Composição da equipe do CLDP de Assis em 2025

Área de Atuação	Membros	
Coordenação	Rozana Aparecida Lopes Messias	
	Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho	
Supervisão Pedagógica	Rozana Aparecida Lopes Messias	
	Micheli Gomes de Souza	
Supervisão Linguística	Alemão	Anna Katharina Elstermann
	Espanhol	Kátia Rodrigues Mello Miranda
		Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho
	Francês	Carla Cavalcanti e Silva
	Inglês	Daniela Nogueira de Moraes Garcia
		Débora Ballielo Barcala
	Italiano	Cláudia Tavares Alves
	Japonês	Rodrygo Yoshiyuki Tanaka
	PLE	Karen Adriane Henschel Pobbe Ramos
		Micheli Gomes de Souza
Instrutores de Línguas Estrangeiras[27]	Alemão	8 instrutores
	Espanhol	11 instrutores
	Francês	19 instrutores
	Inglês	17 instrutores
	Italiano	8 instrutores
	Japonês	7 instrutores
	Libras	1 instrutor
	PLE	3 instrutores
	Total	74 instrutores

FONTE: Elaboração própria, 2026.

Como é possível observar pelo quadro, há um número considerável de instrutores de línguas estrangeiras, principalmente de língua francesa, a língua com o maior número de tutores, em comparação com as demais. Se observarmos que o CLDP oferta semestralmente

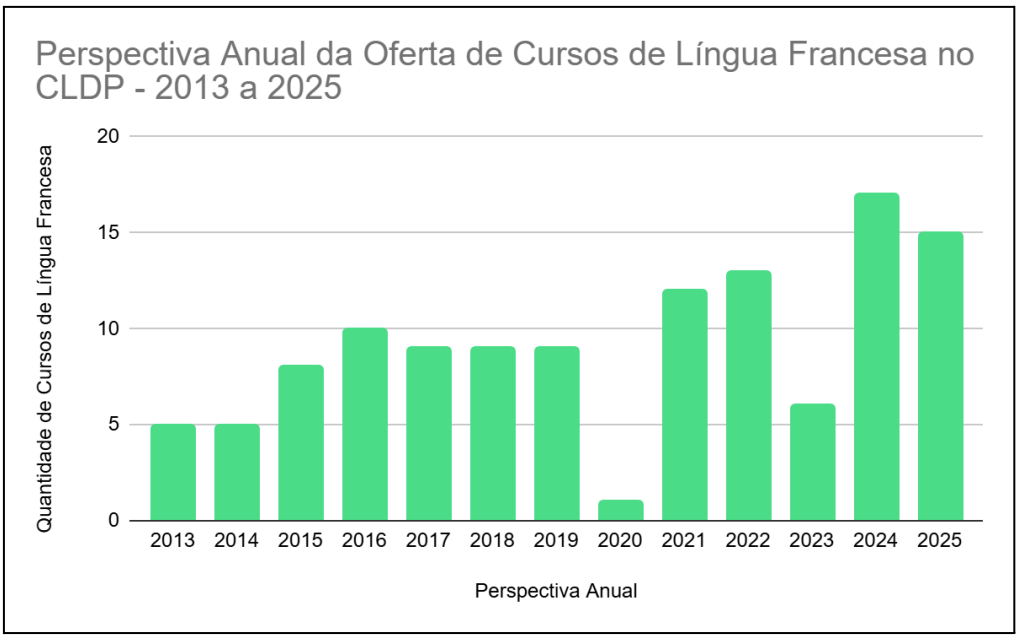
[27] Atuaram, no ano de 2025, 74 instrutores de línguas no CLDP de Assis.

apenas seis bolsas, uma para cada língua estrangeira moderna, é latente que esse espaço é parte significativa da formação dos professores de línguas na FCL/Assis. Diante do exposto, é para esse relevante contexto de formação inicial de professores de língua estrangeira (LE) que empreendemos nosso olhar na análise dos gráficos a seguir, especificamente para a área de língua francesa.

3.1.2 OFERTA DE CURSOS DE LÍNGUA FRANCESA

O gráfico abaixo ilustra a oferta de cursos de francês durante os anos de 2013 a 2025, no CLDP de Assis. Nos anos iniciais do projeto, em 2013 e 2014, foram ofertadas cinco turmas, enquanto no ano seguinte, oito turmas. Em 2016, foram abertas 10 turmas, a maior, até aquele momento, seguida de uma constante nos três anos posteriores, com nove turmas foram abertas.

Gráfico 1: Perspectiva Anual da Oferta de Cursos de Língua Francesa no CLDP - 2013 a 2025



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Com a pandemia de Covid-19 em 2020, houve apenas uma oferta de curso de língua francesa, no segundo semestre daquele ano. Em seguida, à exceção de 2023, temos as maiores ofertas de turmas a partir de 2021, com a oferta de 12 turmas, depois 13 turmas em 2022, 17 turmas em 2024 e 15 turmas em 2025. O ano de 2023, com a oferta de seis turmas, representa um cenário que pode ser chamado de atípico entre os últimos cinco anos: uma das possíveis explicações para a queda abrupta na oferta de cursos é a ocorrência de uma outra modalidade

de extensão, o programa de Residência Pedagógica[28] que, em 2023, ofertou bolsas também na área de língua francesa.

Ainda assim, julgamos importante observar com atenção a presença de 17 e 15 turmas nos anos de 2024 e 2025, respectivamente. Julgamos expressiva essa oferta, ainda que consideremos que nesses anos não houve Residência Pedagógica para Língua Francesa, há, na universidade, diversas atividades de extensão que atendem aos alunos das Letras. O número expressivo de turmas abertas demonstra a atenção que deve ser dispensada para a importância do CLDP como contexto transformador na formação inicial dos futuros docentes de língua estrangeira no contexto universitário, na UNESP.

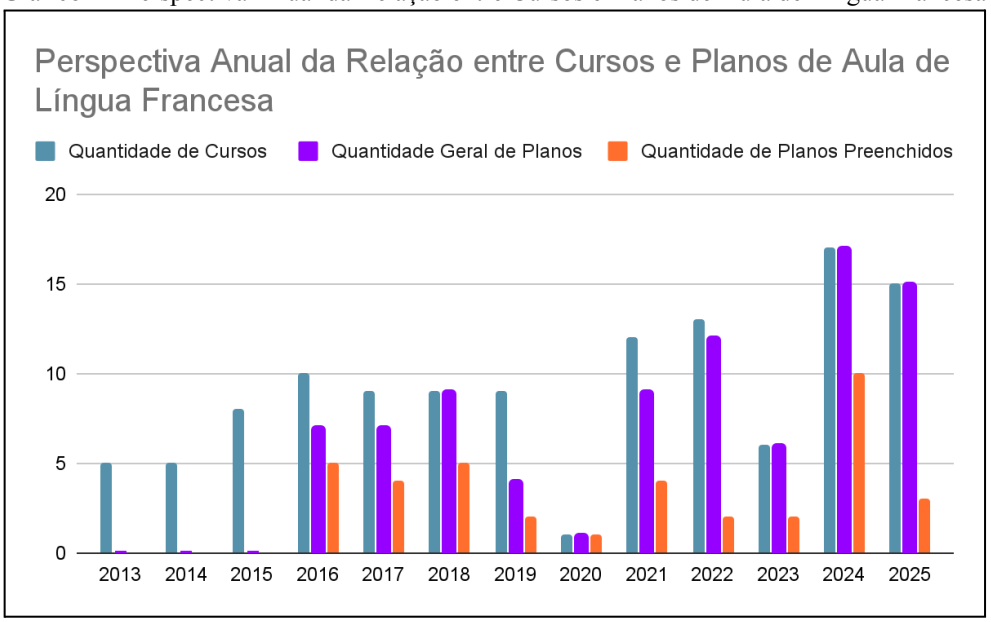
Além de ser um espaço para cumprimento do estágio de regência obrigatório para a conclusão do curso de graduação, nos terceiros e quartos anos, o CLDP coexiste como espaço de autonomia e formação crítica dos futuros professores.

3.1.3 O NOVO *DRIVE* DO CLDP: REFLEXOS DAS NOVAS DIRETRIZES

Uma das situações que observamos durante a coleta dos arquivos que, aqui nesta investigação, nomeamos de Planos de Ensino, foi a ausência ou o não preenchimento destes, nas pastas. Não somente isto, mas observamos, também, que, na direção contrária, arquivos de teor mais técnicos e administrativos, como Lista de Presenças e Listas de Notas, constavam em maior número e sempre preenchidos. Para ilustrar o que visualizamos acerca dos Planos de Aula, elaboramos um quadro quantitativo e um gráfico, este último que apresentamos abaixo.

[28] O Programa Residência Pedagógica é um Programa da CAPES que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Para saber mais: O que é o Programa de Residência Pedagógica? - Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação - Unesp - Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Assis.

Gráfico 2 - Perspectiva Anual da Relação entre Cursos e Planos de Aula de Língua Francesa



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Enquanto, no momento da IC, apenas mencionávamos os arquivos "em branco", isto é, não preenchidos, nesta investigação, quantificamos os Planos de Aula, observando aqueles que estavam presentes nas pastas e, para além disso, preenchidos. Isso porque, em muitas das vezes, havia nas pastas o arquivo, mas sem preenchimento, o que alteraria os resultados da análise. Como ilustra o gráfico, apesar de termos em alguns dos cursos a presença do arquivo "Plano de Aula", na maioria deles, os arquivos preenchidos não correspondiam à quantidade total de cursos ofertados.

Como observa-se pelo gráfico, de 2013 a 2015, embora tenha havido oferta de cursos de língua francesa, não há nenhum registro de Plano de Aula no *drive* da Secretaria do CLDP. A partir de 2016, temos a presença tanto dos arquivos nomeados quanto dos arquivos preenchidos, ainda que não sejam na mesma quantidade. Quando estudamos a organização do *google drive* da Secretaria do CLDP, dividimos os anos observados dados em *momentos de organização*, pois ali visualizamos que o drive apresentava-se de diferentes formas em determinados conjuntos de anos. Naquele momento, discutimos que

> O quarto momento, que permanece até agora [dados de 2019], pelo que observamos, compreende o início e desenvolvimento de uma sistematização padrão que garante localizar com mais facilidade e precisão os cursos ofertados no CLDP. Essa organização precede uma nomenclatura acordada entre a equipe para todas as pastas dos cursos, independente da língua estrangeira. Reiteramos, que a dinâmica de funcionamento da secretaria do CLDP, sempre presidida por estudantes da graduação que recebem uma bolsa para gerenciar e organizar todas as informações que circulam no CLDP no que diz respeito à dinâmica escolar (listas das turmas, listas de professores, materiais de professores, informações dos cursos oferecidos, resultado de avaliações, certificações, relatórios de professores etc), nos leva a

> concluir que a "qualidade" dessa atividade acaba atrelada a "competência administrativa" de um estagiário de LetraS. (p. 23-24)

Ainda assim, de 2016 a 2019, anos que já constavam nas coletas de Iniciação Científica, a quantidade de planos - preenchidos ou não - só é a mesma que cursos ofertados em 2018, ano no qual já destacamos na IC ser o primeiro em que os arquivos-base já estavam disponíveis nas pastas dos instrutores para que fossem apenas preenchidos e, a esse fator, atribuímos a presença dos arquivos. No ano de 2020, com a pandemia de Covid-19, foi ofertado apenas um curso de língua francesa no CLDP e, assim, encontramos, pela primeira vez, a mesma quantidade de cursos ofertados e Planos de Aula preenchidos.

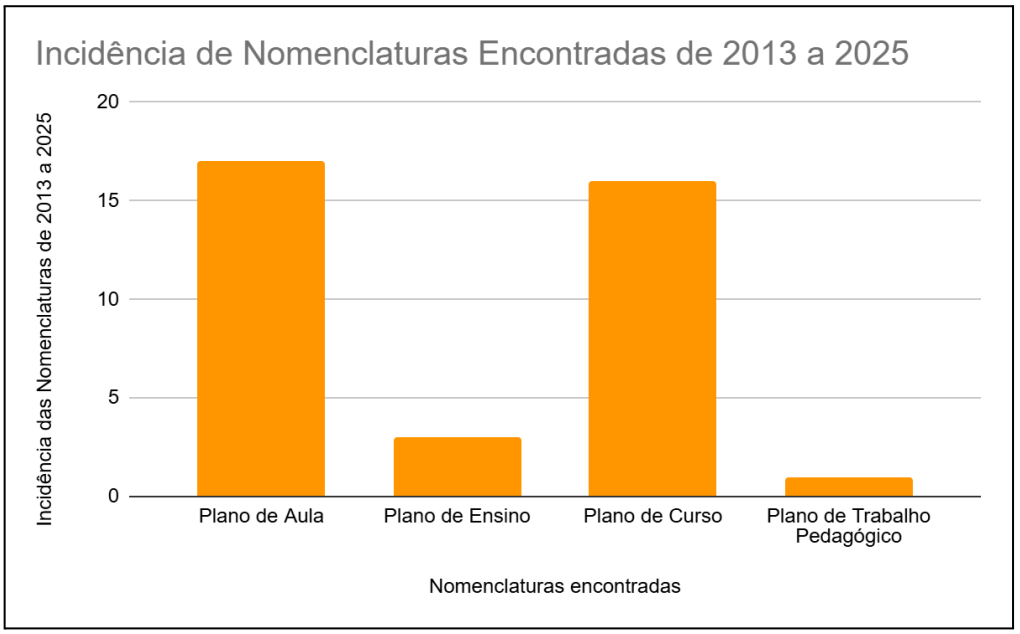
Diante do que observarmos, os anos de 2020 a 2022, compreendem o que seria o quinto momento de organização, seguindo a linha de divisões que fizemos anteriormente, considerando que, com a pandemia, o CLDP passou por transformações na maneira de ofertar seus cursos e, também, de atender as demandas dos instrutores que passariam, então, a ofertar cursos remotos. Outro motivo que nos leva a elencar os anos de 2020 a 2022, deixando para um sexto momento os anos seguintes, é o fato de termos, a partir de 2023, alteração da formatação dos documentos exigidos pela secretaria do CLDP, fato que atribuímos à contribuição da nova professora efetiva no Departamento de Educação da FCL, especificamente na área de Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras, que passou a atuar também no CLDP, como mencionamos outrora.

É a partir de 2023 que observamos uma nova organização do *google drive* e, com isso, também, a primeira vez em que temos anos consecutivos com a presença da mesma quantidade de cursos e arquivos dos Planos de Aula, ainda que não estejam todos preenchidos, o que nos causa inquietações e indagações acerca das novas propostas de elaboração/utilização dos materiais de planejamento. Acreditamos que o não preenchimento dos Planos em sua totalidade possa estar relacionado ao olhar tecnicista em relação ao documento, mas, também, refletir uma insegurança dos instrutores que têm, muitas vezes, no CLDP, a primeira experiência como professores de línguas.

3.1.4 CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: DO CURSO ÀS AULAS

A análise da incidência das nomenclaturas empregadas para designar os documentos de planejamento, conforme apresentado no gráfico, permite traçar um perfil relevante da formação de professores no contexto do CLDP, no período observado de 2013 a 2025, especialmente no que diz respeito às concepções de planejamento pedagógico que orientam — explícita ou implicitamente — a prática docente. A predominância da nomenclatura "Plano de Aula", seguida de perto por "Plano de Curso", em contraste com a baixa ocorrência de "Plano de Ensino" e de "Plano de Trabalho Pedagógico", constitui um dado empírico que demanda interpretação para além de uma leitura meramente quantitativa.

Gráfico 3 - Incidência de Nomenclaturas nos Planos encontrados de 2013 a 2025



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Para Libâneo (2017), o Plano de Ensino ou Plano de Curso configura-se como um instrumento de planejamento de caráter macro, no qual se explicitam os objetivos gerais do componente curricular, a organização dos conteúdos ao longo do tempo, as opções metodológicas, os critérios de avaliação e os fundamentos teórico-pedagógicos que sustentam o trabalho docente. O Plano de Aula, por sua vez, corresponde a um nível micro de planejamento, voltado à organização de situações didáticas específicas, articuladas a esse plano mais amplo. Leal (2005) reforça essa distinção ao afirmar que o planejamento deve ser compreendido como um processo contínuo e hierarquizado, no qual os diferentes planos se complementam e se desdobram.

O que poderia ser apenas um indicativo de duas nomenclaturas mais utilizadas, sob a perspectiva quantitativa, revela, na realidade, que a escolha terminológica não corresponde necessariamente, à natureza pedagógica dos documentos, o que aponta para uma apropriação ainda parcial das categorias teóricas do planejamento. Isso porque, de todos os Planos observados para a construção desse gráfico, nenhum deles correspondia, de fato, a um Plano de Aula, mas correspondiam a Planos de Curso, com roteiros organizados e informações abrangentes do semestre completo dos cursos de língua francesa, por meio de objetivos gerais, a distribuição sequencial de conteúdos, a explicitação de metodologias e a previsão de procedimentos avaliativos ao longo de um período prolongado.

Do ponto de vista da formação de professores, então, esse fenômeno pode ser interpretado como indicativo de um processo formativo no qual o planejamento é efetivamente realizado e valorizado como prática pedagógica, mas nem sempre acompanhado de uma reflexão teórica sistematizada sobre suas tipologias e funções. Como argumenta Gandin (2014), o planejamento pedagógico, quando reduzido a um cumprimento formal de exigências institucionais, tende a perder sua dimensão reflexiva e formativa. Então, quando analisado criticamente, ele se torna um espaço privilegiado de construção de saberes docentes, permitindo ao professor compreender o sentido de suas escolhas didáticas.

Rozenfeld e Viana (2019) observam que, no ensino de línguas estrangeiras, o planejamento frequentemente se constrói a partir da experiência concreta da sala de aula, sendo posteriormente formalizado em documentos que nem sempre refletem com precisão as categorias teóricas mobilizadas. Nesse sentido, então, a predominância da nomenclatura "Plano de Aula" pode ser compreendida menos como um equívoco pontual e mais como um indício das formas pelas quais os professores em formação organizam e nomeiam seus saberes profissionais, muitas vezes priorizando a dimensão prática e operacional da docência em detrimento da sistematização conceitual.

A presença expressiva da nomenclatura "Plano de Curso", por sua vez, sugere, por outro lado, um movimento de progressiva compreensão do planejamento como percurso formativo, especialmente em contextos institucionais voltados à formação docente, como é o caso do CLDP. Já a baixa incidência de "Plano de Ensino" e de "Plano de Trabalho Pedagógico" pode indicar tanto uma tradição institucional específica quanto uma menor circulação dessas categorias no discurso pedagógico dos professores em formação, pelo que observamos ao longo das coletas e sistematização de informações.

Assim, a predominância das nomenclaturas “Plano de Aula” e “Plano de Curso” podem indicar que o CLDP se configura como espaço em que o planejamento pedagógico é parte da prática dos instrutores em formação inicial, ainda que as definições não acompanhem de forma plena as distinções conceituais entre cada uma delas. Esse cenário evidencia a necessidade de fortalecer, nos processos formativos, a articulação entre prática e teoria, contribuindo para que os professores não apenas planejem, mas também compreendam criticamente os fundamentos e as implicações pedagógicas dos diferentes níveis de planejamento que orientam sua atuação docente.

3.2 DA TEORIA À PRÁTICA: ENFIM, ANÁLISES DOS PLANOS

No contexto da formação de professores e do ensino de línguas estrangeiras, a análise de planos de ensino implica compreendê-los como instrumentos político-pedagógicos, para além de documentos organizacionais, apenas. Ao considerarmos os planos como instrumentos, entendemos que eles materializam concepções de língua, de ensino e aprendizagem e, também, de formação docente. Assim, o processo de planejamento não se reduz a exigências burocráticas, mas se constitui como um espaço de tomada de decisões conscientes, em que professores explicitam objetivos, selecionam conteúdos, definem metodologias e estabelecem critérios de avaliação em consonância com um determinado projeto educativo.

Quando pensamos em ensino de línguas estrangeiras, o processo de planejamento assume um viés particular no que diz respeito às decisões tomadas pelos professores que envolvem concepções de língua e de comunicação. Planejar aulas e cursos de línguas significa organizar percursos possíveis de aprendizagem, levando em conta o contexto institucional, o perfil dos alunos, os objetivos formativos e as práticas discursivas que se deseja promover em sala de aula. Desse modo, o plano de ensino, então, pode (e deve) ser lido como um texto pedagógico situado, que reflete tanto orientações metodológicas amplas quanto condições concretas de implementação (Rozenfeld e Viana, 2019).

Segundo Libâneo (1994), o Plano de Ensino deve ser entendido como um guia de orientação da prática docente que articula de forma coesa e coerente os fins educacionais e os meios pedagógicos. Essa coerência interna entre as seções do plano (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação) é um dos principais critérios de análise de documentos dessa natureza, uma vez que possibilita revelar o grau de intencionalidade pedagógica que caracteriza e orienta o trabalho docente. Assim, a análise de um plano implica, então,

investigar em que medida seus elementos dialogam entre si e se alinham às concepções teóricas que o sustentam, ainda que nem sempre explicitadas de forma direta no documento.

Amplamente difundida no ensino de línguas estrangeiras, a abordagem comunicativa constitui, também, um dos principais tópicos referenciais para a análise de planos de cursos iniciais. Autores como Almeida Filho (2012) e Leffa (2016) discutem nesta perspectiva que a aprendizagem de uma língua estrangeira implica o desenvolvimento da capacidade de utilizar a língua de forma significativa em contextos de interação, de modo a articular conhecimentos linguísticos, socioculturais e discursivos.

Em um processo de delimitação dos planos que selecionamos para analisar, vamos observar o Básico 1 (B1). O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER) (Conselho da Europa, 20021) oferece parâmetros amplamente reconhecidos para as definições do nível A1, correspondente ao Básico 1 do CLDP. Consolidado como instrumento de grande influência no campo do ensino de línguas, o QCER assume, em muitos contextos, um estatuto de referência quase incontestável. Tal centralidade, no entanto, suscita questionamentos acerca de sua "soberania" epistemológica e pedagógica, especialmente quando transposto para realidades educacionais diversas daquelas em que foi concebido. Ao ser adotado como modelo universal, o QCER tende a naturalizar uma visão eurocêntrica de língua, cultura e aprendizagem, podendo invisibilizar especificidades locais, práticas plurilíngues e desigualdades sociolinguísticas. Nesse sentido, sua apropriação acrítica pode contribuir para a padronização de objetivos e práticas pedagógicas, em detrimento de abordagens contextualizadas e sensíveis às realidades dos sujeitos aprendizes.

Um aspecto que observamos, por exemplo, é o uso de categorias aparentemente neutras, como "simples" e "complexo", frequentemente mobilizadas na descrição de níveis e competências. Tais termos, longe de serem transparentes, carregam implicações ideológicas e pedagógicas que podem reforçar hierarquizações rígidas do conhecimento linguístico. Ao classificar determinados usos da língua como "simples" e outros como "complexos", corre-se o risco de reduzir a linguagem a uma progressão linear e cumulativa, desconsiderando a natureza dinâmica, situada e multifacetada das práticas discursivas.

Além disso, essa categorização pode influenciar a elaboração de materiais didáticos e avaliações de forma limitadora, orientando escolhas pedagógicas que nem sempre correspondem às necessidades reais dos aprendizes ou às demandas comunicativas contemporâneas. Outro ponto relacionado ao uso de categorias como "simples" e "complexo",

também, é a correlação estabelecida entre o público aprendiz e o tema do material didático e seus conteúdos. Um conteúdo de determinada área pode ser "simples" para estudiosos daquele assunto e, ao mesmo tempo, "complexo" para estudiosos de outra área.

Assim, a aplicação do QCER sem uma mediação crítica no campo educacional revela tensões importantes entre prescrição e prática. Quando professores e instituições adotam seus descritores e níveis como diretrizes rígidas, sem problematizar seus pressupostos teóricos e seus contextos de produção, há o risco de esvaziamento do potencial formativo do documento. Em vez de funcionar como ferramenta orientadora e flexível, o QCER pode ser reduzido a um instrumento normativo, alinhado a lógicas avaliativas e mercadológicas. É, então, fundamental que seu uso e sua aplicação sejam acompanhados de uma postura crítico-educacional, que considere as condições concretas de ensino, os objetivos formativos e a agência docente, possibilitando uma reapropriação situada e reflexiva de seus princípios.

Consideradas essas questões, e tomando por base o QCER, no nível A1 (correspondente ao Básico 1 do CLDP), espera-se que o aprendiz da língua seja capaz de compreender e produzir enunciados "simples" lidos por nós "cotidianos no convívio social" relacionados a necessidades comunicativas imediatas, como saudações, apresentações de si mesmo, informações básicas e interações cotidianas e, por isso, a análise do plano por essa perspectiva constitui elemento central para observarmos a adequação aos descritores e, com isso, sua pertinência pedagógica.

Assim, no contexto do CLDP, a análise do plano de ensino adquire uma dimensão adicional, relacionada à formação de professores de línguas estrangeiras. Saviani (2009) e Tanuri (2000) apontam que documentos como planos de ensino e de aula não apenas orientam o trabalho pedagógico, mas também desempenham papel formativo, ao favorecerem a reflexão docente sobre a própria prática. Nesse sentido, o plano analisado pode ser compreendido como espaço de aprendizagem profissional, no qual professores em formação articulam saberes teóricos e práticos, experimentam abordagens metodológicas e constroem gradualmente sua identidade docente.

As análises dos planos de ensino, então, fundamentam-se nos pressupostos já apresentados, autores da área de planejamento educacional (Libâneo, 2017; Leal, 2005), do ensino de línguas estrangeiras e da abordagem comunicativa (Almeida Filho, 2012; Leffa, 2016), bem como nos descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

(Conselho da Europa, 2001), articulados às discussões sobre formação docente no contexto universitário (Tanuri, 2000; Saviani, 2009). Abaixo, apresentamos os modelos de Planos que foram encontrados ao longo da coleta de dados por meio do *Google Drive* da Secretaria do CLDP. Em seguida, cada um dos Planos analisados, separados por período de análise (2016 a 2019, com análise do Plano de 2018; 2020 a 2023, com análise do Plano de 2020; e 2024 e 2025, com análise de 2 planos de cada ano).

Figura 5: Modelo do Arquivo "Plano de Curso" - pasta 2016

CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES **PLANEJAMENTO DE CURSO** **Curso**: **Nível**: **Professoras**:
OBJETIVOS:
CONTEÚDOS:
ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA: **Etapa inicial:** **Etapa intermediária:** **Etapa final:**
RECURSOS:
AVALIAÇÃO:
BIBLIOGRAFIA:

Fonte: *Google Drive* do CLDP, 2025.

Figura 6: Modelo do Arquivo “Plano de Curso” - pasta 2023 do *Google Drive*

Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
UNESP - Assis SP

unesp

PLANO DE CURSO			
Título:			
Tutor(a):			
Nº vagas:		**Nível de dificuldade:**	
Valor:	Taxa de inscrição (ver site do CLDP: https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/centro-de-linguas/)	**Público alvo:**	Comunidade interna e externa da Unesp/Assis
Local:	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (Prédio 1 - 1º Andar), Av. Dom Antonio, 2100 - Parque Universitário - Assis/SP - CEP 19806-900 Contato: (18) 3302-5800 / Ramal 5891	**Carga horária:**	45 horas (30 horas presenciais e 15 horas de atividades práticas assíncronas - tarefas, projetos, entre outros) - (3h aulas síncronas semanais)
Materiais inclusos:	Atividades impressas e digitais	**Modalidade:**	Presencial
Requisitos adicionais ou instruções:			
Período aulas:		**Dias/horários aulas:**	

Ementa:

O que vou aprender?

- Escrever aqui, de forma objetiva, os benefícios do curso para os estudantes (um por linha)

Ex.

- Pronunciar o alfabeto, soletrar e reconhecer os sons da língua inglesa.
- Cumprimentar e despedir em situações formais e informais.
- Nomear objetos comuns.
- Apresentar-se e iniciar interação em diferentes situações sociais
- Utilizar pronomes pessoais, adjetivos, possessivos, demonstrativos, entre outros.
- Utilizar artigos e preposições.
- Nomear países e nacionalidades.
- Utilizar numerais, meses, dias da semana e datas.
- Informar horários, datas, locais e endereços.
- Elaborar perguntas simples e responder sobre preferências, idade, profissões etc.
- Identificar e descrever membros da família.
- Utilizar adjetivos e advérbios.
- Utilizar verbos modais (can/ could) para descrever habilidades, possibilidades etc.
- Descrever características físicas e de personalidade.
- Identificar e utilizar tempos e formas verbais do presente simples e contínuo.
- Descrever rotina e tarefas diárias.

Conteúdo programático: 20 semanas (30h presenciais e 15 horas de atividades práticas assíncronas) - Indicar conteúdos principais previstos semanalmente ou mensalmente, considerando a distribuição da carga horária do curso para o período contemplado.	**CH:**
Semana 1: Greetings and introductions Alphabet, spelling, verb to be, giving and asking information about someone's name, age, origin etc.	3h
Semana 2:	
Semana 3:	
Semana 4:	
Semana 5:	
Semana 6:	

Procedimentos Metodológicos:

Aulas síncronas e atividades práticas assíncronas. Abordagem comunicativa com atividades individuais e em grupos, apresentações orais, diálogos, produção e análise de textos orais, escritos e multimodais.

Recursos Didáticos:

Materiais impressos e digitais (vídeo aulas, formulários e arquivos disponibilizados pela plataforma Google Sala de Aula). As ferramentas do Google podem ser baixadas gratuitamente para o celular ou acessadas por meio de computador conectado à internet.

Avaliação:

Atividades individuais e em grupos, compreensão e produção de textos orais e escritos, atividades comunicativas para a prática de vocabulário e gramática.

Referências:

Indicar aqui os materiais didáticos, sites ou materiais de apoio a serem utilizados no curso. Indicar, quando necessário, o que é material obrigatório ou complementar.

Fonte: *Google Drive* do CLDP, 2025.

Figura 7: Modelo do Arquivo “Plano de Curso”

Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
UNESP - Assis SP

unesp

ANEXO I: Plano de Ensino

PLANO DE ENSINO			
Título oficina:			
Língua:			
Instrutor(a):			
Nº vagas:	20	**Nível de dificuldade:**	
Valor:	Gratuito	**Público-alvo:**	Comunidade interna e externa da Unesp/Assis
Local:	A definir	**Carga horária:**	12 horas
Materiais inclusos:		**Modalidade:**	Presencial
Requisitos adicionais ou instruções:			
Período aulas:		**Dias/horários aulas:**	

Ementa:

O que vou aprender?	
Conteúdo programático (inserir a quantidade de linhas necessárias):	**CH:**
Dia 1:	
Dia 2:	
Dia 3:	
Dia 4:	
Dia 5:	

Procedimentos Metodológicos:

Recursos Didáticos:

Avaliação:

Referências:

Fonte: *Site* do CLDP, 2025.

3.2.1 ANÁLISES POR BLOCOS

Bloco 1 - 2016 a 2019, Arquivo denominado como Plano de Aula, Ano de 2018 / Básico 1

CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES

PLANEJAMENTO DE CURSO

Curso: Francês **Nível**: Básico 1
Professoras: [redacted]

OBJETIVOS:

O principal objetivo é fornecer conhecimentos suficientes da língua estrangeira para tornar possível a comunicação do aluno. Para tanto, a aprendizagem de tópicos gramaticais e lexicais faz-se necessário para que a comunicação seja estabelecida de forma clara e coesa. Por se tratar do primeiro contato do aluno com a nova língua estrangeira, o reforço e a sistematização dos conteúdos iniciais é muito importante, assim, a escolha de pontos gramaticais não é extensa. Posteriormente, o aluno estará apto para avançar sem grande dificuldade na aprendizagem da língua estrangeira.

CONTEÚDOS:

Os conteúdos iniciais são as formas de saudações (salutations), apresentação de si mesmo (parler de soi-même), o alfabeto, (l'alphabet), os números (les nombres), os dias da semanas (les jours de la semaine), os meses do ano (les mois de l'anée), os verbos do primeiro grupo – terminados em –ER – (les verbes du premier groupe), os verbos "ser", "estar" e "ir" (les verbes "être", "avoir" et "aller"), as formas de masculino e feminino dos substantivos e adjetivos (le masculin et le féminin des noms et des adjéctifs), os animais (les animaux), o singular e plural (le singulier et le pluriel), os tipos de frase afirmativa, negativa e interrogativa (l'affirmation, la négation et l'interrogation), dentre outros conteúdos. Os aspectos relativos à cultura da França e dos países francófonos também são trazidos para a sala de aula, assim como os aspectos fonéticos, para que a comunicação seja ainda mais clara e coesa.

ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA:

Etapa inicial: Preparação do aluno para o conteúdo com o auxílio de um aparato visual ou sonoro.

Etapa intermediária: Aprendizagem de conteúdos gramaticais e lexicais, assim como a sistematização por meio de atividades feitas em sala, em casa e em grupos.

Etapa final: Atividades que colocam os alunos em situações dialógicas dos conteúdos aprendidos isoladamente, sendo simulações de aplicação dos tópicos de gramática e de vocabulário.

RECURSOS:

Os materiais didáticos utilizados como apoio são o "Tout Va Bien" e o "Latitudes", assim como outras atividades retiradas de fontes diversas (citadas, quando for o caso) ou de nossa autoria, dentre elas, poemas, canções, vídeos etc.

AVALIAÇÃO:

É feita de forma contínua (não estanque e isolada) e consiste em observar o desenvolvimento do aluno ao longo das aulas. As competências de escrita e interpretação, de escuta e de oralidade são avaliadas por meio de duas avaliações ao final do curso, relativas ao conteúdo ministrado. As atividades entregues para serem feitas em casa, que fazem parte da somatória da média final, avaliam a capacidade do aluno de estudar e recuperar sozinho um conteúdo previamente ministrado.

BIBLIOGRAFIA:

AUGÉ, H.; PUJOLS, M. D. C.; MARLHENS, C.; MARTIN, L. "*Tout Va Bien! 1*: méthode de français", 2005.

GRÉGOIRE, M.; THIÉVENAZ, O. "*Grammaire Progressive du Français*: niveau intermediaire", 1995.

MERIEUX, R.; LOISEAU, Y. "*Latitudes 1*: méthode de français", 2008.

Análise:

O plano de Ensino acima destacado revela, ao primeiro olhar, uma troca de terminologias, haja vista que o arquivo estava salvo como "Plano de Aula" e trata-se, na

realidade, de um Plano de Curso. Essa distinção, já discutida anteriormente, abre os caminhos para nossas discussões seguintes, uma vez que, embora nomeado de forma equivocada, o Plano cumpre com as demandas a ele postas no que diz respeito à presença de objetivos, conteúdos programáticos, metodologia e avaliação, pertinentes e pertencentes ao Plano de Curso/Ensino.

Quando olhamos para os objetivos, é possível observar que o Plano explicita como finalidade central "tornar possível a comunicação do aluno", por meio do desenvolvimento de uma base lexical e gramatical para que haja de fato a comunicação. Essa formulação permite um diálogo com a perspectiva comunicativa do ensino de línguas, uma vez que os conhecimentos linguísticos estão colocados como instrumentos para a ação comunicativa (Almeida Filho, 2012).

Em seus conteúdos, o Plano se apresenta com ampla seleção de tópicos que se adaptam ao nível de proficiência do curso, inclusive quando observamos os descritores do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (Conselho da Europa, 2001) para o nível A1 (correspondente ao Básico 1 do CLDP), que preveem a capacidade do aprendiz de compreender e produzir enunciados simples relacionados ao cotidiano.

Ainda, há a presença explícita de "aspectos culturais da França e de países francófonos", o que indica uma concepção de língua que ultrapassa o código linguístico e avança para uma perspectiva sociocultural, inclusive, descentralizada da Europa. Essa concepção dialoga diretamente com a ideia de que o processo de planejamento no contexto do ensino de línguas estrangeiras envolve, para além da seleção de conteúdos, a organização de percursos de aprendizagem possíveis e situados (Rozenfeld; Viana, 2019).

Nesse sentido, a organização metodológica do Plano, em sua estrutura de etapas inicial, intermediária e final, revela uma lógica didática progressiva na qual a apresentação de conteúdos é seguida da aprendizagem por meio de atividades (não especificadas) que culminam em situações de aplicação.

Essa organização dialoga com práticas associadas à abordagem comunicativa, embora possamos observar que, ao longo do Plano, as situações comunicativas aparecem propostas como aplicações finais de conteúdos que seriam previamente trabalhados de forma isolada. Essa característica específica pode evidenciar o que, segundo Leffa (2016), se caracteriza como uma tensão recorrente no ensino de línguas que se configura entre a intenção comunicativa declarada e a permanência de práticas centradas na fragmentação linguística.

Na seção de recursos didáticos, há o uso de métodos amplamente reconhecidos no ensino de francês como língua estrangeira que reforçam o alinhamento do Plano a uma

abordagem comunicativa. O uso de materiais autênticos, ainda, amplia as possibilidades de contextualização da língua e favorece o contato dos alunos com diferentes gêneros discursivos, uma vez que esse tipo de material contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa ao aproximar o aprendiz de usos reais da língua (Almeida Filho, 2012; Leffa, 2016).

O Plano concebe o processo de avaliação como contínuo, de modo a valorizar as quatro habilidades linguísticas e dialogar com perspectivas formativas de avaliação ao reconhecer a autonomia e o desenvolvimento do aluno ao longo do processo, embora haja uma centralidade atribuída às avaliações finais, o que pode sugerir que ainda há espaço para ampliar o uso de instrumentos avaliativos integrados às práticas cotidianas de sala de aula.

Ao olharmos para a bibliografia do Plano é interessante observar que ela explora o documento como orientador da prática docente com a presença, por exemplo, de materiais de referência mais avançada, o que reforça o papel formativo do CLDP na atuação desses instrutores, bem como a importância do processo de planejamento na formação docente.

Enfim, o Plano analisado apresenta uma proposta consistente e adequada ao nível de proficiência que se dedica a contemplar, articulando conteúdos linguísticos fundamentais, preocupações comunicativas e abertura à dimensão intercultural da língua, embora ainda contenha traços de uma organização mais tradicional de conteúdos. Ainda assim, o documento revela movimentos em direção a uma concepção de ensino que reconhece a língua como prática social e comunicativa.

Bloco 2 - 2020 a 2023, Arquivo denominado como Plano de Aula, Ano de 2020 / Básico 1

CLDP – CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES/ UNESP ASSIS

FRANÇAIS - BASIQUE I. [redacted] / LE MARDI ET LE JEUDI / 15H30 à 17h

PLAN DU COURS :

Le cours de langue française basique I a l'objectif d'enseigner les élèves a se exprimer en français et parler de soi-même ainsi comme développer les aptitude de la langue en quatre paramètre : Compréhension et production écrite et orale, en utilisant des éléments culturels pour présenter et enseigner la langue, surtout la littérature.

La méthode utilisée est cela du livre Alter-Ego : Niveau débutant, qui utilise un abordage communicatif dans l'enseignement de la langue, accompagnée des livres de Grammaire et autres matériels comme vidéo, poésie et musique.

CHRONOGRAMME DU COURS

DATES	CONTENUS
15/09	Présentation du cours. Faire connaissance. Les verbes *être, S'appeler* et *avoir.*
17/09	Vidéo sur les clichés Activité : qu'est-ce que vous connaissez sur la France ?
22/09	L'alphabet Nom et prénom Épeler votre prénom Petit jeu
24/09	Dire bonjour et se présenter. Vidéo TV 5 monde « BONJOUR »
29/09	Les plusieurs façons de dire « bonjour » Saluer Différence entre *formel* et *informel* Activité : en groupe de 3, écrivez un dialogue pour se saluer et se présenter.
01/10	Les Article définis et la communication en classe
06/10	Les nombre – Activité de compréhension orale
08/10	Les nombres Les jours de la semaine Les mois de l'année Les jours de fête
13/10	Féminin – Masculin La nationalité Activité : Alter- Ego – page 18 – audio
15/10	Les prépositions + les noms de pays
20/10	La négation Parler de ces goûts J'aime/ Je n'aime pas
22/10	Demander des informations personnelles L'utilisation du *Quel*
27/10	Parler de ses passions et ses rêves L'adjectif possessif. Poème : **Le cancre – Jacques Prévert**
29/10	Les verbes en *-er* Activité avec la chanson : Ceux qui rêvent
03/11	Lettre de motivation L'adjectif Qualificatif
05/11	**Révision**
10/11	Évaluation : Compréhension et production écrite
12/11	Évaluation : Compréhension et production orale

Análise:

Assim como no Plano anterior, o que observamos à primeira vista neste plano é a terminologia equivocada, embora o conteúdo do documento cumpra com o que se espera em um Plano de Curso. Mais uma vez, vemos ilustrado o que discutimos anteriormente a respeito das nomenclaturas mais utilizadas pelos professores (Plano de Aula e Plano de Curso) e suas aplicações, na maioria - quase totalidade - das vezes de maneira errônea.

Em relação aos objetivos, o que encontramos é uma explícita intenção de desenvolver a capacidade dos alunos de se expressarem em língua francesa, com ênfase na comunicação oral e escrita, bem como nas compreensões auditiva e leitora[29], por meio de elementos culturais, especialmente a literatura, o que evidencia dois pontos fundamentais do Plano.

O primeiro deles diz respeito à relação indissociável entre as quatro habilidades comunicativas enquanto dimensões do processo de ensino e aprendizagem (Almeida Filho, 2012), o segundo, por sua vez, diz respeito à compreensão do ensino de línguas a partir de uma perspectiva intercultural, ao deslocar o ensino de línguas somente da dimensão estrutural, para um processo em que língua e cultura são constitutivas mutuamente (Galli, 2015; Silva, 2016).

Quando olhamos para a metodologia adotada no Plano, o que observamos é que há um diálogo entre objetivos e metodologia, uma vez que há um trabalho baseado no livro didático *Alter Ego: Niveau Débutant*, identificado como material que se propõe a um trabalho explícito com a abordagem comunicativa, além de outros materiais complementares (vídeos, música, poesia)[30].

Essas escolhas demonstram coerência com os objetivos e também com os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), no qual, para o nível A1, estão previstos processos que permitam ao aluno aprender situações de comunicação cotidiana, atos de fala simples e a progressão gradual dos conteúdos linguísticos.

Ainda, como apontam Rozenfeld e Viana (2019), no ensino de línguas estrangeiras, a seleção de materiais didáticos nunca é neutra, e revela concepções de língua, de aprendizagem e de sujeitos. Assim, o uso dos materiais selecionados e descritos no Plano revela e reforça

---

[29] *"Le cours de langue française basique I a l'objectif d'enseigner les élèves a se exprimer en français et parler de soi-même ainsi comme développer les aptitudes de la langue en quatre paramètre: compréhension et production écrite et orale, en utilisant des élément culturels pour présenter et enseigner la langue, surtout la littérature."*

[30] "*La méthode utilisée est cela du livre Alter Ego: Niveau Débutant, qui utilise un abordage communicatif dans l'enseignement de la langue, accompagnée des livres de Grammaire et autres matériels comme vidéo, poésie et musique."*

uma prática pedagógica que valoriza a autenticidade dos gêneros discursivos e a diversidade dos suportes.

O cronograma do curso, apresentado no Plano, evidencia uma organização sequencial dos conteúdos, a partir de situações comunicativas básicas, avançando progressivamente para estruturas linguísticas mais complexas, mais uma vez, em consonância com o QECR para o nível A1. Do ponto de vista didático, então, é possível observarmos uma articulação equilibrada entre conteúdos gramaticais, léxicos e pragmáticos, o que corrobora com a perspectiva de que a gramática deve ser trabalhada em função do uso comunicativo da língua, e não como um fim em si mesma (Almeida Filho, 2012).

Ainda, no cronograma, a presença de atividades interativas em grande escala - trabalhos em grupo, jogos, produção de diálogo e exploração de vídeos - revela uma concepção de ensino e aprendizagem em que o processo é centrado no aluno e na interação, princípios fundamentais da abordagem comunicativa. Assim, há um diálogo explícito com pressupostos socioconstrutivistas em que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da participação ativa dos sujeitos, em práticas significativas de linguagem.

No que diz respeito ao processo de avaliação, observamos a previsão de momentos específicos para a verificação da compreensão e da produção oral e escrita, no final do percurso formativo, nas duas últimas datas do cronograma, após o encontro que seria destinado à revisão de conteúdos.

Se, por um lado, a separação sugere uma preocupação em contemplar as diferentes habilidades linguísticas e, portanto, há coerência com os objetivos postos; por outro lado, não há detalhes a respeito dos critérios avaliativos e, assim, do ponto de vista formativo, seria possível ampliar esse aspecto com o detalhamento de procedimentos avaliativos contínuos, de modo a reforçar o caráter processual da avaliação.

Enfim, o Plano analisado, assim como o anterior, revela uma proposta de documento pedagogicamente consistente, coerente com o nível A1 do QECR e com os pressupostos da abordagem comunicativa, ainda que apresente uma inadequação terminológica ao ser intitulado como “Plano de Aula”.

Bloco 3

2024 e 2025

A partir deste ponto, o que analisamos são Planos que, em sua totalidade, apresentam a nomenclatura adequada ao papel que desempenham os documentos, tendo em vista que são intitulados Planos de Curso e, não mais, Planos de Aula. Além disso, todos apresentam as seções de Identificação Institucional, Ementa, O que vou aprender?, Conteúdo Programático, Procedimentos Metodológicos, Recursos Didáticos, Avaliação e Referências.

Ainda assim, a presença das seções em todos os documentos não significa o preenchimento delas em todos os Planos. Portanto, a partir daqui, as análises observam não só as seções preenchidas, mas também as lacunas que existem em cada um dos planos, além de observar e buscar possíveis razões pelas quais todos os Planos selecionados possuem um ou mais trechos idênticos entre si e, também, entre o arquivo modelo encontrado no *Google Drive* da Secretaria do CLDP. Embora já tenhamos exposto anteriormente, ilustramos mais uma vez o Plano de Ensino modelo que encontramos no *Google Drive* para facilitar a visualização das questões que propomos.

Figura 8: Modelo do Arquivo “Plano de Curso” - pasta 2023 do *Google Drive*

Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
UNESP - Assis SP

unesp

PLANO DE CURSO			
Título:			
Tutor(a):			
Nº vagas:		**Nível de dificuldade:**	
Valor:	Taxa de inscrição (ver site do CLDP: https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/centro-de-linguas/)	**Público alvo:**	Comunidade interna e externa da Unesp/Assis
Local:	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (Prédio 1 - 1º Andar), Av. Dom Antonio, 2100 - Parque Universitário - Assis/SP - CEP 19806-900 Contato: (18) 3302-5800 / Ramal 5891	**Carga horária:**	45 horas (30 horas presenciais e 15 horas de atividades práticas assíncronas - tarefas, projetos, entre outros) - (3h aulas síncronas semanais)
Materiais inclusos:	Atividades impressas e digitais	**Modalidade:**	Presencial
Requisitos adicionais ou instruções:			
Período aulas:		**Dias/horários aulas:**	

Ementa:

O que vou aprender?

- Escrever aqui, de forma objetiva, os benefícios do curso para os estudantes (um por linha)

Ex.

- Pronunciar o alfabeto, soletrar e reconhecer os sons da língua inglesa.
- Cumprimentar e despedir em situações formais e informais.
- Nomear objetos comuns.
- Apresentar-se e iniciar interação em diferentes situações sociais
- Utilizar pronomes pessoais, adjetivos, possessivos, demonstrativos, entre outros.
- Utilizar artigos e preposições.
- Nomear países e nacionalidades.
- Utilizar numerais, meses, dias da semana e datas.
- Informar horários, datas, locais e endereços.
- Elaborar perguntas simples e responder sobre preferências, idade, profissões etc.
- Identificar e descrever membros da família.
- Utilizar adjetivos e advérbios.
- Utilizar verbos modais (can/ could) para descrever habilidades, possibilidades etc.
- Descrever características físicas e de personalidade.
- Identificar e utilizar tempos e formas verbais do presente simples e contínuo.
- Descrever rotina e tarefas diárias.

Conteúdo programático: 20 semanas (30h presenciais e 15 horas de atividades práticas assíncronas) - Indicar conteúdos principais previstos semanalmente ou mensalmente, considerando a distribuição da carga horária do curso para o período contemplado.	**CH:**
Semana 1: Greetings and introductions Alphabet, spelling, verb to be, giving and asking information about someone's name, age, origin etc.	3h
Semana 2:	
Semana 3:	
Semana 4:	
Semana 5:	
Semana 6:	

Procedimentos Metodológicos:

Aulas síncronas e atividades práticas assíncronas. Abordagem comunicativa com atividades individuais e em grupos, apresentações orais, diálogos, produção e análise de textos orais, escritos e multimodais.

Recursos Didáticos:

Materiais impressos e digitais (vídeo aulas, formulários e arquivos disponibilizados pela plataforma Google Sala de Aula). As ferramentas do Google podem ser baixadas gratuitamente para o celular ou acessadas por meio de computador conectado à internet.

Avaliação:

Atividades individuais e em grupos, compreensão e produção de textos orais e escritos, atividades comunicativas para a prática de vocabulário e gramática.

Referências:

Indicar aqui os materiais didáticos, sites ou materiais de apoio a serem utilizados no curso. Indicar, quando necessário, o que é material obrigatório ou complementar.

Fonte: *Google Drive* do CLDP, 2025.

Arquivo denominado como Plano de Curso

Ano de 2024 / Básico 1

Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
UNESP – Assis SP

unesp

PLANO DE CURSO			
Título:	Francês		
Tutor(a):	[redacted]		
Nº vagas:	20	Nível de dificuldade:	Iniciante
Valor:	Taxa de inscrição (ver site do CLDP: https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/centro-de-linguas/)	Público alvo:	Comunidade interna e externa da Unesp/Assis
Local:	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (Prédio 1 - 1º Andar), Av. Dom Antonio, 2100 - Parque Universitário - Assis/SP - CEP 19806-900 Contato: (18) 3302-5800 / Ramal 5891	Carga horária:	45 horas (30 horas presenciais e 15 horas de atividades práticas assíncronas - tarefas, projetos, entre outros) - (3h aulas síncronas semanais)
Materiais inclusos:	Atividades impressas e digitais	Modalidade:	Presencial
Requisitos adicionais ou instruções:	Ter disponibilidade para participar das aulas.		
Período aulas:		Dias/horários aulas:	Terças-Feiras e Quinta-feiras das 17h às 18h30

Ementa:

O que vou aprender?

- Pronunciar o alfabeto, soletrar e reconhecer os sons da língua Francesa.
- Cumprimentar e despedir em situações formais e informais.
- Nomear objetos comuns.
- Apresentar-se e iniciar interação em diferentes situações sociais
- Utilizar pronomes pessoais, adjetivos, possessivos
- Utilizar artigos e preposições.
- Nomear países e nacionalidades.
- Utilizar numerais, meses, dias da semana e datas.
- Informar horários, datas, locais e endereços.
- Elaborar perguntas simples e responder sobre preferências, idade, profissões etc.
- Identificar e descrever membros da família.
- Utilizar verbos modais (can/ could) para descrever habilidades, possibilidades etc.
- Descrever características físicas e de personalidade.
- Identificar e utilizar tempos e formas verbais do presente simples.
- Descrever rotina e tarefas diárias.

Conteúdo programático: 20 semanas (30h presenciais e 15 horas de atividades práticas assíncronas) - Indicar conteúdos principais previstos semanalmente ou mensalmente, considerando a distribuição da carga horária do curso para o período contemplado.	CH:
Semana 1: Premières Salutations; Les Salutations formelles et informelles; Prendre Congé; Mots Utiles; Faire Connaissance; L'alphabet; Sons du Français; Sites pour les Recherches. Révision de la 1 leçon; Proposition d'exercice; Les mois de l'année; Les seasons de l'année; Les jours de la semaine; Les Pronoms Personnels; Les Articles Définis et Indéfinis; Le Verbe Être et Avoir;	3h
Semana 2:	
Semana 3: le s verbes - regulier et irregulier; Parles des goûts; Negation	
Semana 4:	
Semana 5: Objects; Parts du Corps; Famille.	
Semana 6: Les Repas: Maison, Pièces dès maison; Faire des Achats (expressions utiles) ; Vêtements;	
Semana 7: Les Pronoms pronominaux; Parler de ses activités quotidiennes; indique la succession des actions; quelles activités vous faites le matin, à midi, le soir; proposer un sortie; pronom on.	
semana 8: Révision préposition de lieu; Activité: chasse au trésor.	

Procedimentos Metodológicos:

Aulas síncronas e atividades práticas assíncronas. Abordagem comunicativa com atividades individuais e em grupos, apresentações orais, diálogos, produção e análise de textos orais, escritos e multimodais.

Recursos Didáticos:

Materiais impressos e digitais (vídeo aulas, formulários e arquivos disponibilizados pela plataforma Google Sala de Aula). As ferramentas do Google podem ser baixadas gratuitamente para o celular ou acessadas por meio de computador conectado à internet.

Avaliação:

Elaboração de texto escrito (compreensão e produção de texto), elaboração de um pequeno vídeo apresentando-se (oral). Avaliação escrita para praticar a gramática.

Referências:

Áudio Alter Ego (complementar).
Sites: **Reverso**, **Larousse**, **BonPatron** e **Le Conjugueur. (apoio).**
Indicar aqui os materiais didáticos, sites ou materiais de apoio a serem utilizados no curso. Indicar, quando necessário, o que é material obrigatório ou complementar.

Análise:

Neste Plano, a seção de Identificação Institucional é completa e delimita com clareza o contexto institucional da oferta de cursos. Essa organização pode revelar uma concepção de ensino que compreende o processo de ensino e aprendizagem como contínuo, para além do espaço físico da sala de aula e que reconhece a autonomia do aprendiz.

Na seção seguinte, por sua vez, não encontramos na Ementa nenhuma informação, o que pode indicar, entre outras coisas, desatenção no preenchimento, negligência à importância da ementa para a sistematização dos tópicos de aprendizagem, ou inseguranças de cunho pedagógicos que levam/levaram o(s) instrutor(es) ao não preenchimento por receio de colocarem ali informações desconexas ou inadequadas. Fato é que, o preenchimento da Ementa é de suma importância para a execução do Plano.

Em "O que vou aprender?", terceira seção do Plano, encontramos um conjunto de objetivos de aprendizagem compatíveis com o nível A1 do QECR, contemplando situações comunicativas básicas. Observamos, portanto, um alinhamento entre o nível de proficiência do curso e as habilidades descritas. Entretanto, é nesta seção que o Plano apresenta os primeiros recortes idênticos aos demais.

Dos 15 itens listados na seção dos objetivos, apenas 1 deles é diferente dos demais e, curiosamente, esse mesmo objetivo apresenta conteúdo de língua inglesa ao propor "utilizar

verbos modais (can/could) para descrever habilidades, possibilidades, etc". O que observamos nesse caso, então, é a possibilidade que esses itens tenham sido copiados do Plano modelo, uma vez que, no arquivo encontrado no *Google Drive* da Secretaria, estão os mesmos 15 itens e da mesma forma.

Essa ocorrência, tanto a repetição, quanto a presença de um tópico de outra língua estrangeira, deve ser observada com mais atenção pelo(s) instrutor(es) e também pela equipe de supervisão pedagógica, tendo em vista a importância do processo de planejamento para a formação docente e também para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Outro detalhe que chama atenção é a seção de Conteúdos Programáticos que, organizada em semanas, revela uma progressão didática que articula aspectos fonéticos, lexicais, discursivos e gramaticais mas, ainda assim, não tem em sua distribuição semanal uma homogeneidade.

As lacunas presentes em algumas semanas podem ser um indicativo de flexibilidade didática - e se for esse o caso, seria a primeira vez entre os Planos analisados que temos essa ocorrência - mas também podem indicar uma menor sistematização do planejamento, podendo ser, ainda, um processo incompleto do planejamento, haja vista que, até mesmo a coluna reservada à carga horária das aulas aparece em branco.

Em Procedimentos Metodológicos, observamos que o Plano indica a adoção da abordagem comunicativa "com atividades individuais e em grupos, apresentações orais, diálogos, produção e análise de textos orais, escritos e manuscritos".

Embora essa orientação evidencia uma concepção de aprendizagem centrada na interação e na participação ativa dos alunos, e a articulação entre aulas síncronas e atividades assíncronas reforcem a ideia de um percurso formativo que valoriza a prática contínua da língua, mais uma vez, podemos notar que há uma repetição pura do arquivo modelo encontrado no *drive* da Secretaria, bem como na seção de Recursos Didáticos.

A essa altura, outra hipótese que levantamos seja a orientação da supervisão pedagógica de que os alunos mantenham essas informações, das seções de Procedimentos Metodológicos e Recursos Didáticos, no Plano, por serem, talvez, o ideal de elaboração e aplicação em sala de aula.

Isso porque, não identificamos em nenhum material encontrado nas pastas orientações para a elaboração dos Planos que não fosse o modelo já com algumas seções preenchidas, o que entendemos como exemplificação, mas pode não estar claro para os instrutores o caráter explicativo.

O que poderia ser considerado uma prática mais flexível, por exemplo, com a ausência de um manual didático estruturante, reverbera, na realidade, lacunas do processo de planejamento e acompanhamento do(s) instrutor(es) durante o processo de elaboração dos Planos de Curso.

A seção de avaliação apresenta uma diversidade de instrumentos avaliativos, o que caminha em direção a uma concepção formativa de avaliação, que busca contemplar diferentes habilidades linguísticas e modos de expressão do aprendiz, mas ainda se inclina, ao mesmo tempo, para uma visão mais estruturalista da língua ao propor uma "avaliação escrita para praticar a gramática".

Enfim, o Plano analisado revela uma proposta de documento pedagogicamente inconsistente, embora coerente entre o nível A1 do QECR e os objetivos. Há lacunas não preenchidas e tópicos que indicam defasagens no processo de elaboração do Plano. A ocorrência de vários trechos "copia e cola" pode indicar fragilidades no processo de elaboração e também de acompanhamento pedagógico. Nesse caso específico, ficam ainda questionamentos a respeito da presença de itens de outra língua que não a francesa e as razões pelas quais há essa ocorrência, uma vez que, supostamente, os instrutores elaboram e aplicam seus Planos durante o semestre de curso e são acompanhados por supervisoras pedagógicas ao longo do processo.

Arquivo denominado como Plano de Curso

Ano de 2024 / Básico 1

Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
UNESP - Assis SF

unesp

PLANO DE CURSO			
Título:	**Francês Básico I**		
Tutor(a):	[redacted]		
Nº vagas:	25	**Nível de dificuldade:**	Básico I
Valor:	R$50,00: para estudantes de graduação da Unesp; R$75,00: para comunidade externa, docentes e estudantes de pós-graduação	**Público alvo:**	Comunidade interna e externa da Unesp/Assis
Local:	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (Prédio 1 - 1º Andar), Av. Dom Antonio, 2100 - Parque Universitário - Assis/SP - CEP 19806-900 Contato: (18) 3302-5800 / Ramal 5891	**Carga horária:**	45 horas (30 horas presenciais e 15 horas de atividades práticas assíncronas - tarefas, projetos, entre outros) - (3h aulas síncronas semanais)
Materiais inclusos:	Atividades impressas e digitais	**Modalidade:**	Presencial
Requisitos adicionais ou instruções:			
Período aulas:		**Dias/horários aulas:**	Segundas e quartas-feiras, das 14 às 15h30

Ementa:

O que vou aprender?

- Pronunciar o alfabeto, soletrar e reconhecer os sons da língua francesa.
- Cumprimentar e despedir em situações formais e informais.
- Nomear objetos comuns.
- Apresentar-se e iniciar interação em diferentes situações sociais
- Utilizar pronomes pessoais, adjetivos, possessivos, demonstrativos, entre outros.
- Utilizar artigos e preposições.
- Nomear países e nacionalidades.
- Utilizar numerais, meses, dias da semana e datas.
- Informar datas, locais e endereços.
- Elaborar perguntas simples e responder sobre preferências, idade, profissões etc.
- Identificar e descrever membros da família.
- Utilizar adjetivos e advérbios.
- Descrever características físicas e de personalidade.
- Identificar e utilizar tempos e formas verbais do presente simples
- Descrever rotina e tarefas diárias.

Conteúdo programático: 30 semanal (1h/h presenciais e 15 horas de atividades práticas assíncronas - tarefas, projetos, entre outros) - Atividades síncronas semanais (3h) - Atividades assíncronas (15 horas) - Carga horária do curso para o período correspondente.	**CH:**
Semana 1: Apresentação do curso, interação com os alunos e cumprimentos básicos; Alfabeto e sons do francês	3h
Semana 2: Países e números	3h
Semana 3: Dias da semana, meses e estações; Conversas iniciais em língua francesa	3h
Semana 4: Palavras interrogativas e artigos indefinidos; Números a partir do 80	3h
Semana 5: Profissões e nacionalidades; Verbo Être	3h
Semana 6: Verbos regulares	3h
Semana 7: Adjetivos interrogativos e verbo Avoir	3h
Semana 8: Adjetivos possessivos; Parce que e Pour	3h
Semana 9: Preposições de países e cidades	3h
Semana 10: Artigos definidos e indefinidos; Preposições de lugares e direções	3h
Semana 11: Artigos contraídos, pontos cardeais e meios de transporte; Introdução aos verbos irregulares e suas conjugações	3h
Semana 12: Frases interrogativas e negação	3h
Semana 13: Adjetivos demonstrativos; Verbo Venir	3h
Semana 14: "Est-ce que" e "Qu'est-ce que"	3h
Semana 15: Introdução aos membros da família	3h
Semana 16: Membros da família; Reforço de adjetivos possessivos	3h
Semana 17: Adjetivos para caracterizar pessoas e suas regras gramaticais	3h
Semana 18: Elementos culturais da França	3h
Semana 19: Verbos para expressar gostos e desgostos; Reforço de afirmativas e negativas	3h
Semana 20: Reforço do conteúdo geral e confraternização da turma	3h

Procedimentos Metodológicos:

Aulas síncronas e atividades práticas assíncronas. Abordagem comunicativa com atividades individuais e em grupos, apresentações orais, diálogos, produção e análise de textos orais, escritos e multimodais.

Recursos Didáticos:

Materiais impressos e digitais (vídeo aulas, formulários e arquivos disponibilizados pela plataforma Google Sala de Aula). As ferramentas do Google podem ser baixadas gratuitamente para o celular ou acessadas por meio de computador conectado à internet.

Avaliação:

Listas de exercícios individuais e atividades em grupo e apresentação de seminários e vídeos gravados para a prática de oralidade, vocabulário e gramática.

Referências:

Cosmopolite 1 (Livre de l'élève)

Análise:

Diferente do Plano anterior, neste Plano, a seção de Identificação Institucional está incompleta, ausentes os espaços dos requisitos, bem como o período das aulas, informações fundamentais a respeito do curso.

Na seção seguinte, outra vez, não encontramos na Ementa nenhuma informação. Entendemos esse fato da mesma forma descrita anteriormente: um possível indicativo de desatenção no preenchimento, negligência à importância da ementa para a sistematização dos tópicos de aprendizagem, ou inseguranças de cunho pedagógicos que levam/levaram o(s) instrutor(es) ao não preenchimento por receio de colocarem ali informações desconexas ou inadequadas.

Observamos na seção seguinte, "O que eu vou aprender?", objetivos que estão alinhados com o QECR e seus descritores para o nível de proficiência A1 que, como já mencionamos, corresponde ao Básico 1 do CLDP. Há, então, uma concepção de ensino orientada para o desenvolvimento da competência comunicativa, entendida como a capacidade de agir linguisticamente em contextos sociais específicos.

Ainda assim, observamos como no Plano anterior, que os objetivos listados são idênticos aos objetivos do modelo encontrado no *Google Drive* da Secretaria do CLDP. Essa recorrência de tópicos idênticos nos faz atinar para a possível utilização do modelo de forma

não crítica, apenas para cumprimento de uma burocracia ou atividade tecnicista que deva ser cumprida como parte das atribuições enquanto instrutores de línguas.

Por outro lado, se as seções anteriores parecem encaminhar-se para uma atividade puramente técnica, o conteúdo programático do curso, distribuído ao longo de 20 semanas, evidencia um trabalho atento e reflexivo, em que há uma progressão didática, organizada e coerente, que articula aspectos fonéticos, lexicais, gramaticais e pragmáticos. Essa progressão, dialoga com os princípios da abordagem comunicativa, nos quais a gramática é trabalhada de forma funcional e integrada a situações de uso significativo da língua (Rozenfeld; Viana, 2019).

Há ainda, no conteúdo programático, mesmo que de forma pontual, a inclusão de elementos culturais da França, o que indica a compreensão do ensino de línguas que reconhece a indissociabilidade entre língua e cultura. Essa pontualidade que observamos pode indicar uma abertura a perspectivas interculturais, nas quais o ensino de línguas contribui para o contato com outros modos de vida, outros valores e outras práticas sociais.

Outra vez, encontramos e repetimos as considerações que fazemos acerca das seções de Procedimentos metodológicos e Recursos Didáticos: o Plano indica a adoção da abordagem comunicativa "com atividades individuais e em grupos, apresentações orais, diálogos, produção e análise de textos orais, escritos e manuscritos", uma orientação que evidencia uma concepção de aprendizagem centrada na interação e na participação ativa dos alunos

A articulação entre aulas síncronas e atividades assíncronas reforça a ideia de um percurso formativo que valoriza a prática contínua da língua mas, mais uma vez, podemos notar que há uma repetição pura do arquivo modelo encontrado no *drive* da Secretaria, bem como na seção de Recursos Didáticos.

Mantemos, assim, a hipótese que levantamos de que seja a orientação da supervisão pedagógica de que os alunos mantenham essas informações, das seções de Procedimentos Metodológicos e Recursos Didáticos, no Plano, por serem, talvez, o ideal de elaboração e aplicação em sala de aula.

No que tange à avaliação, o plano prevê listas de exercícios, atividades em grupo, seminários e vídeos gravados, contemplando diferentes habilidades linguísticas, especialmente a oralidade. Os instrumentos de avaliação são diversificados, embora não haja uma explicitação de como serão aplicados os critérios avaliativos, o que fortaleceria a coerência interna do plano.

A indicação do manual *Cosmopolite 1* como referência didática reforça a filiação do curso à abordagem comunicativa e à progressão proposta pelo QECR, conforme discutem Rozenfeld e Viana (2019), a escolha do material didático constitui uma decisão pedagógica central, pois materializa concepções de língua, de ensino e de aprendizagem.

Enfim, o Plano analisado revela uma proposta de documento pedagogicamente consistente, coerente, bem estruturado e teoricamente alinhado às discussões contemporâneas sobre planejamento pedagógico e ensino de línguas, ressalvadas as ocorrências em que indicamos cópias e possíveis não reflexões críticas acerca do processo. Há uma organização clara, e um planejamento que explicita e sistematiza escolhas didático metodológicas fundamentadas.

Arquivo denominado como Plano de Curso

Ano de 2025 / Básico 1

Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores UNESP - Assis SP

unesp

PLANO DE CURSO			
Título:	**Curso de Língua Francesa Básico 1 - UNESP/FCLAs**		
Tutor(a):	[redacted]		
Nº vagas:	Atualmente corresponde a 9 cargos	**Nível de dificuldade:**	A1
Valor:	Taxa de inscrição (ver site do CLDP: https://www.assis.unesp.br/#/extensao/centro-de-linguas/)	**Público alvo:**	Comunidade interna e externa da Unesp/Assis
Local:	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (Prédio 1 - 1º Andar), Av. Dom Antonio, 2100 - Parque Universitário - Assis/SP - CEP 19806-900 Contato: (18) 3302-5800 / Ramal 5891	**Carga horária:**	45 horas (45 horas de atividades práticas assíncronas - tarefas, projetos, entre outros e aulas assíncronas semanais)
Materiais inclusos:	Atividades digitais	**Modalidade:**	Remoto
Requisitos adicionais ou instruções:	**Não há requisitos para que os novos alunos realizem as aulas do Básico 1 do curso de francês de ambos os instrutores.**		
Período aulas:	**À tarde**	**Dias/horários aulas:**	Segundas-Feiras e Quarta-feiras das 14h00 às 15:30

Ementa:

Estudo e desenvolvimento de habilidades de comunicação, com ênfase na produção e compreensão oral e escrita para interações sociais em situações cotidianas, a fim de abordar práticas discursivas que promovam a participação em diálogos simples, a escuta ativa e a produção de enunciados contextualizados, incluindo a identificação e o uso funcional de sons, números e letras. Inclui atividades focadas em trocas comunicativas básicas, como cumprimentos, apresentações e compartilhamento de informações básicas, permitindo que os alunos se integrem a contextos sociais familiares e desenvolvam gradualmente sua autonomia linguística.

O que vou aprender?

- Pronunciar o alfabeto, soletrar e reconhecer os sons da língua francesa.
- Cumprimentar e despedir em situações formais e informais.
- Nomear objetos comuns.
- Apresentar-se e iniciar interação em diferentes situações sociais
- Utilizar pronomes pessoais, adjetivos, possessivos, demonstrativos, entre outros.
- Utilizar artigos e preposições/tempos verbais
- Nomear países e nacionalidades.
- Utilizar numerais, meses, dias da semana e datas.
- Informar horários, datas, locais e endereços.
- Elaborar perguntas simples e responder sobre preferências, idade, profissões etc.
- Identificar e descrever membros da família.

Conteúdo programático:	CH:
Semana 1: **Le verbe s'appeler au présent / Les pronoms personnels sujets (Nous présenter)**	3h
Semana 2: **Les accents pour épeler / notre prénom et votre nom (Épeler)**	3h
Semana 3: **Le genre des noms de pays / l'article défini / Les jours, les mois, les saisons (Connaître)**	3h
Semana 4: **Tu ou vous / Les mots interrogatifs / Les verbes parler et s'appeler au présent / C'est ou Il est, Elle est (Saluer, nous présenter)**	3h
Semana 5: **Le verbe être au présent / Le verbe avoir au présent ****** (Les informations personnelles)**	3h
Semana 6: **L'adjectif interrogatif / Les Adjectifs possessifs (Questionner sur l'identité)**	3h
Semana 7: **Les prépositions (noms de pays et de villes) / Les prépositions de lieu et l'article**	3h
Semana 8: **Les article au, à la, à l', aux et les points cardinaux / Les prépositions (mode de déplacement)**	3h
Semana 9: **Les verbes aller et prendre au présent / Le verbe habiter au présent / Les verbes lire et écrire au présent ********	3h
Semana 10: **Le verbe venir au présent / Les verbes pouvoir, devoir et vouloir au présent / Les adjectifs démonstratifs / La négation ********	3h
Semana 11: **Les adjectifs possessifs singuliers et pluriel des adjectifs qualificatifs (la famille)**	3h
Semana 12: **Le masculin, le féminin et le pluriel des adjectifs qualificatifs (Décrire et caractériser une/des personne (s))**	3h
Semana 13: **Parle de goûts, Aimer, adorer, détester + nom et verbe / Le verbe faire + du, de la, de l' et des (Parler de nos activités)**	3h
Semana 14: **Indiquer l'heure et les horaires / Les verbes choisir et sortir au présent**	3h
Semana 15: **Le pronom on / Le passé composé ********	3h

Procedimentos Metodológicos:

Aulas e atividades práticas assíncronas. Abordagem comunicativa com atividades individuais e em grupos, apresentações orais, diálogos, produção e análise de textos orais, escritos e multimodais.

Recursos Didáticos:

Materiais digitais (vídeo aulas, formulários e arquivos disponibilizados pela plataforma Google Sala de Aula). As ferramentas do Google podem ser baixadas gratuitamente para o celular ou acessadas por meio de computador conectado à internet.

Avaliação:

Atividades individuais e em grupos, compreensão e produção de textos orais e escritos, atividades comunicativas para a prática de vocabulário e gramática/pronúncia.

Referências:

Os materiais didáticos, sites ou materiais de apoio a serem utilizados no curso poderão, quando necessário, serem definidos o que é material obrigatório ou complementar após a atividade diagnóstica com a sala.

Análise:

Este Plano de Curso, ao contrário dos anteriores do bloco 3, apresenta, pela primeira vez, todas as seções e subseções preenchidas e configura-se, do ponto de vista teórico e estrutural, como um documento de planejamento pedagógico de natureza macro, o que corresponde às definições de Plano de Curso/Ensino do ponto de vista da literatura educacional (Libâneo, 1994; Leal, 2005).

Essa caracterização é compreendida ao observarmos a presença das seções de identificação institucional, ementa, objetivos de aprendizagem - situados em "O que vou

aprender?" - conteúdo programático, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e referências, de modo a se apresentar enquanto instrumento orientador da prática docente ao longo de um período prolongado, o que se enquadra no contexto do CLDP, em que os cursos são ministrados por semestres.

Assim, no que se refere à Identificação Institucional, o Plano explicita o vínculo ao CLDP e preenche todas as subseções de informações referentes a horários, modalidade do curso, carga horária e público-alvo, de modo que evidencia uma concepção de ensino que compreende a aprendizagem como processo contínuo e progressivo, aproximando-se de perspectivas que valorizam a autonomia do aprendiz e o engajamento em práticas significativas fora do espaço imediato da sala de aula (Almeida Filho, 2011)

A Ementa do curso, que aparece, pela primeira vez, entre os Planos analisados, apresenta com eixo central o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral e escrita voltadas à interação social em situações cotidianas com ênfase em práticas discursivas básicas.

Nesse sentido, o Plano se apresenta em consonância aos descritores do QECR para o nível A1 de proficiência. Observamos, então, a partir da ementa, uma concepção de ensino orientada de acordo com a abordagem comunicativa, na qual a língua é compreendida como instrumento de participação social e não apenas como sistema formal de regras (Almeida Filho, 2011).

A seção "O que vou aprender", que apresenta os objetivos de aprendizagem, também neste Plano, tem todos os itens idênticos ao modelo encontrado no arquivo salvo no *Google Drive* da Secretaria do CLDP. Observamos ainda que, dos 16 itens do arquivo modelo do *drive*, estão neste plano apenas 11 deles.

Esses objetivos detalham um conjunto amplo de competências linguísticas e comunicativas esperadas ao final do curso, formulados de modo a revelar uma tentativa de integrar o domínio estrutural da língua às situações de uso e essa integração dialoga com os pressupostos da abordagem comunicativa, como discutem Rozenfeld e Viana (2019) pressupostos segundo os quais o ensino de línguas deve articular forma e sentido, colocando o conhecimento linguístico a serviço da comunicação.

Entretanto, o que questionamos é a consciência dos instrutores a respeito de todas essas questões que apresentamos e às concepções que são inferidas, uma vez que, de novo, os itens aparecem em uma perspectiva de "copia e cola". Então, nesse caso, como nos demais já analisados, há um processo reflexivo, crítico e consciente, ou apenas o cumprimento de uma

parte entendida como burocrática da atuação no contexto de ensino, sem a devida importância ao processo de planejamento e as reflexões que dele sucedem?

Em relação ao Conteúdo Programático, o que observamos a princípio, é a priorização da gramática, em uma tomada que indica um trabalho mais estrutural, principalmente no que diz respeito ao trabalho de terminações e conjugações verbais.

Embora evidencie uma progressão didática coerente com o nível de proficiência A1, de acordo com os descritores do QECR, e essa progressão sugira uma aprendizagem baseada na cumulatividade e na retomada sistemática de conteúdos, não observamos a presença de atividades e conteúdos que possam indicar uma perspectiva intercultural do ensino de línguas, por exemplo, com a ausência de aulas que tragam materiais autênticos e atividades detalhadas que promovam essa possibilidade de ensino.

No planejado para todas as semanas de aula o que encontramos são aulas que sugerem uma abordagem expositiva, ou seja, centrada na ação do professor enquanto transmissor dos conhecimentos, com conteúdos que contemplam classes gramaticais e verbos, com suas conjugações, terminações e regras de aplicação.

Nas seções que seguem, Procedimentos Metodológicos, Recursos Didáticos, Avaliação e Referência, o que encontramos são seções preenchidas de forma idêntica ao modelo encontrado no *google drive* ao longo da coleta das informações. Nesse sentido, enquanto essas seções apresentam a adoção de uma abordagem comunicativa e uma concepção de aprendizagem centrada na interação e participação ativa dos alunos, nos resta a dúvida do processo consciente de elaboração dos professores.

Outro ponto que nos chama atenção é a ausência de referências. A seção apresenta *"os materiais didáticas, sites ou materiais de apoio a serem utilizados no curso poderão, quando necessário, serem definidos o que é material obrigatório ou complementar após a atividade diagnóstica com a sala"* o que é um possível indicativo de que o Plano seria revisitado para edição.

Entretanto, por se tratar de um curso ministrado no segundo semestre de 2025, o que imaginamos é que, possivelmente, esse Plano não foi revisto, revisitado e revisado em momento algum. Para nós, é um indicativo de que há lacunas no processo de planejamento de curso/aulas dentro do contexto do CLDP e da supervisão pedagógica, uma vez que, após a atividade diagnóstica, o ideal seria que essa Plano fosse complementado com os materiais a serem utilizados durante o curso.

Enfim, o documento é coerente, teoricamente alinhado e compatível com o nível A1 internamente, contudo, por apresentar várias seções "copia e cola", pode ser um Plano que

não reflete as concepções de língua, linguagem e metodologias de ensino dos instrutores responsáveis pelo curso, pois, sem a certeza de que tenham sido elaborados por eles, é difícil inferir suas próprias concepções.

Arquivo denominado como Plano de Curso

Ano de 2025 / Básico 1

Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
UNESP - Assis SP

unesp

PLANO DE CURSO			
Título:	**Curso de Francês – Básico I**		
Tutor(a):	[redacted]		
Nº vagas:	22 alunos matriculados	**Nível de dificuldade:**	A1/A2
Valor:	Comunidade externa: R$75,00 Comunidade interna: R$50,00	**Público alvo:**	Comunidade interna e externa da Unesp/Assis
Local:	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (Prédio 1 - 1º Andar), Av. Dom Antonio, 2100 - Parque Universitário - Assis/SP - CEP 19806-900 Contato: (18) 3302-5800 / Ramal 5891	**Carga horária:**	45 horas (30 horas presenciais e 15 horas de atividades práticas assíncronas - tarefas, projetos, entre outros) - (3h aulas síncronas semanais)
Materiais inclusos:	Atividades impressas e digitais	**Modalidade:**	Presencial
Requisitos adicionais ou instruções:	Não há requisitos adicionais.		
Período aulas:	Vespertino	**Dias/horários aulas:**	Segundas e Quartas, 15h30 – 17h

Ementa:

Desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão oral e escrita para interação social em situações cotidianas, para participação em diálogos simples, identificação de sons, números e letras, para a troca de informações, cumprimentos e apresentações pessoais, e para a realização de tarefas em contextos sociais familiares

O que vou aprender?

- Pronunciar o alfabeto, soletrar e reconhecer os sons da língua francesa.
- Cumprimentar e despedir em situações formais e informais.
- Apresentar-se e iniciar interação em diferentes situações sociais
- Utilizar pronomes pessoais, adjetivos, demonstrativos, entre outros.
- Utilizar artigos e preposições.
- Nomear países e nacionalidades.
- Utilizar numerais, meses, dias da semana e datas.
- Informar horários, datas, locais e endereços.
- Elaborar perguntas simples e responder sobre preferências, idade, profissões etc.
- Utilizar adjetivos e advérbios.
- Descrever características físicas e de personalidade.

Conteúdo programático:	CH:
Aula 1: Introdução do curso: saudações e apresentações; verbo être	1h30
Aula 2: Alfabeto: apresentação da sonoridade do alfabeto francês e encontros vocálicos	1h30
Aula 3: Acentuação: tipos de acentos e fonemas da língua francesa	1h30
Aula 4: Revisão e exercícios de fixação de acentuação.	1h30
Aula 5: Liaison e élision: cadenciamento da fala	1h30
Aula 6: Artigos: definidos, indefinidos e partitivos	1h30
Aula 7: Números: número de celular, idade; verbo avoir	1h30
Aula 8: Atividade de Bingo	1h30
Aula 9: Calendário: anos, meses, estações do ano, unidades de tempo	1h30
Aula 10: Horas: ler e associar as horas em francês	1h30
Aula 11: Geografia, países, línguas e nacionalidades; verbos parler e venir	1h30
Aula 12: Aula cultural: Aya Nakamura nos Jogos Olímpicos & Movimento de Cinema New French Extremity	1h30
Aula 13: Aula cultural: exibição do filme "Ma vie de Courgette"	1h30
Aula 14: Descrição física e traços de personalidade	1h30
Aula 15: Revisão: apresentação, descrição física, traços de personalidade, verbos être e avoir	1h30
Aula 16: Revisão: números e geografia	1h30
Aula 17: Avaliação	1h30
Aula 18: Confraternização e encerramento	1h30

Procedimentos Metodológicos:

Aulas síncronas e atividades assíncronas. Abordagem comunicativa com atividades individuais e em grupos, apresentações orais, diálogos, produção de textos orais, escritos e multimodais.

Recursos Didáticos:

Materiais impressos e digitais (slides explicativos, vídeo aulas e arquivos de exercícios disponibilizados pela plataforma Google Sala de Aula).

Avaliação:

Avaliação escrita síncrona e atividades assíncronas de produção de textos orais e escritos.

Referências:

CAMARGO, Kauê Henrique. DE SOUZA, Maria Rita Mrachina. Slides. Disponíveis em: https://drive.google.com/drive/folders/165dLj1POGAefSc5d7XzKGdKLhS7XZxWh?hl=pt-br

Análise:

Como no Plano anterior, este Plano de Curso apresenta todas as seções e subseções preenchidas e configura-se, do ponto de vista teórico e estrutural, como um documento de planejamento pedagógico de natureza macro, o que corresponde às definições de Plano de Curso/Ensino do ponto de vista da literatura educacional (Libâneo, 1994; Leal, 2005).

A adequação entre a nomenclatura utilizada e a natureza do documento é evidenciada pela presença de elementos estruturantes do planejamento, quais sejam, Identificação Institucional, público-alvo, carga horária, ementa, objetivos de aprendizagem, conteúdo programático, procedimentos metodológicos, formas de avaliação e referências de modo a compor um percurso formativo e sistematizado.

No que se refere à Identificação Institucional e Organizacional, o Plano se organiza de modo a revelar uma concepção de ensino que compreende a aprendizagem como um processo contínuo que extrapola o espaço-tempo da sala de aula, valorizando a autonomia dos alunos (Almeida Filho, 2011). Do ponto de vista da formação docente, a explicitação dessas condições institucionais contribui para a compreensão do planejamento como prática situada.

A Ementa do curso predispõe da abordagem comunicativa ao destacar o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita voltadas à interação social em situações cotidianas. Em consonância, também, com os descritores do QECR para o nível de proficiência A1, observamos que há uma concepção de ensino orientada para o desenvolvimento da competência comunicativa (Almeida Filho, 2011).

Os Objetivos de Aprendizagem explicitam um conjunto de habilidades linguísticas e comunicativas compatíveis com o nível A1 e sua formulação revela uma preocupação em articular aspectos formais da língua a situações de uso, o que, segundo Rozenfeld e Viana (2019), dialoga com pressupostos da abordagem comunicativa, segundo os quais o conhecimento gramatical deve estar a serviço da comunicação e não como um fim em si mesmo.

Mais uma vez o que nos chama a atenção, para além das concepções de língua e linguagem e metodologias de ensino, é o possível entendimento que os instrutores têm do processo de planejamento e como compreendem a importância desse processo para o seu fazer docente, uma vez que os itens elencados também são idênticos ao documento modelo encontrado no *drive* da secretaria do CLDP.

O Conteúdo Programático, por sua vez, evidencia uma progressão didática organizada, ao iniciar por elementos introdutórios e avançar gradualmente para conteúdos mais complexos. Essa progressão também condiz com o esperado para o nível A1 de proficiência e com princípios didáticos que defendem a apresentação gradual dos conteúdos, integrando fonética, gramática e léxico à práticas comunicativas significativas.

A presença de aulas de revisão é um indicativo que reforça a preocupação com a consolidação da aprendizagem ao longo do processo. Ainda, há a inclusão de aulas culturais[31], momentos que evidenciam uma concepção de ensino que reconhece a dimensão cultural como parte constitutiva do aprendizado da língua estrangeira, aproximando-se de perspectivas interculturais de ensino que compreendem língua e cultura como instâncias indissociáveis (Galli, 2015; Silva, 2016).

Em Procedimentos Metodológicos, outra vez, encontramos um conteúdo que explicita a adoção da abordagem comunicativa como pilar do processo de ensino e aprendizagem, entretanto sob a desconfiança de que o conteúdo possa ser fruto de um “copia e cola” e não, necessariamente, resultado de um processo reflexivo, uma vez que o conteúdo apresenta grande semelhança ao conteúdo já exposto no plano modelo.

[31] Aula 12 e Aula 13.

Em relação aos Recursos Didáticos, o que observamos é a utilização de diferentes suportes didáticos, o que amplia as possibilidades de contato com a língua e favorece estilos variados de aprendizagem, aspecto relevante tanto para o ensino de línguas quanto para a formação docente, ao estimular o uso crítico e pedagógico dos recursos tecnológicos.

No que se refere à avaliação, observamos uma preocupação em contemplar as diferentes habilidades linguísticas com a previsão de atividades síncronas e assíncronas de produção oral e escrita, embora os critérios não sejam detalhados. Acreditamos que a explicitação mais precisa desses critérios e dos objetivos avaliativos poderia fortalecer a coerência interna do Plano.

Enfim, o Plano revela-se um documento bem estruturado, teoricamente alinhado e adequado ao nível A1, articulando objetivos comunicativos, progressão de conteúdos, metodologia interativa e abertura à dimensão cultural da língua francesa, ressalvadas as observações no que diz respeito ao processo reflexivo de elaboração do Plano. A análise desse documento contribui, portanto, para compreender não apenas o ensino de francês no CLDP, mas também os processos de construção dos saberes docentes que atravessam esse contexto formativo.

4. ANÁLISES GERAIS

A análise comparativa dos Planos de Curso examinados ao longo deste capítulo permite identificar um conjunto relativamente consistente de concepções de língua, linguagem e de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que orientam a prática pedagógica no contexto do CLDP. Ainda que os documentos apresentem diferentes graus de sistematização, clareza conceitual e adequação terminológica, observa-se a recorrência de princípios que se afastam de perspectivas estritamente estruturalistas e normativas, aproximando-se de concepções comunicativas e sociointeracionais do ensino de línguas.

4.1 AS POSSÍVEIS CONCEPÇÕES A PARTIR DOS CONTEÚDOS

Nesta etapa da dissertação, propomos um olhar às possíveis concepções de língua, linguagem e metodologias de ensino a partir dos conteúdos dos Planos analisados, considerando eles em si mesmos. O que indicam, quais inferências podemos fazer e o que nos

dizem os Planos a partir dos conteúdos selecionados para cada seção dos Planos, em linhas gerais, considerando os três blocos de análise.

Quando olhamos para os Planos analisados, em relação à concepção de língua, o que encontramos é uma predominância em compreendê-la como instrumento de comunicação e interação social, não apenas como sistema abstrato de regras gramaticais. Essa concepção, então, se materializa na centralidade atribuída às situações comunicativas do cotidiano, à realização de ações por meio da língua - como cumprimentar, apresentar-se, descrever, informar - e à articulação entre conteúdos linguísticos e funções comunicativas.

Ainda assim, a análise nos permite observar também que os conteúdos gramaticais ainda ocupam lugar estruturante nos planejamentos. Verbos, tempos verbais, pronomes, artigos e estruturas sintáticas são organizados de forma progressiva e sistemática, especialmente nos últimos Planos analisados, do bloco 3. Isso indica, pelo nosso olhar, uma concepção híbrida, em que a língua é simultaneamente entendida como sistema e como instrumento de ação social. A gramática, então, nesse sentido, não é excluída, mas tende a ser integrada ao uso, ainda que, em alguns casos, a articulação entre forma e sentido não seja explicitada de maneira plenamente reflexiva.

No âmbito da linguagem, os Planos sugerem uma compreensão que, em maior ou menor grau, se aproxima de uma perspectiva interacional. Assim, a linguagem aparece associada à produção de sentidos em contextos específicos, mediada pela interação entre professor e alunos e entre os próprios aprendizes. Observamos isso por meio da ênfase em atividades orais, trabalhos em grupo, diálogos e tarefas de produção oral e escrita, que pressupõem interlocução e negociação de sentidos.

Embora nem sempre explicitada teoricamente nos documentos, percebemos que essa orientação revela uma aproximação implícita com perspectivas dialógicas e socioconstrutivistas, nas quais a aprendizagem é concebida como processo socialmente mediado. A presença de conteúdos culturais, como referências à música, ao cinema, e a aspectos socioculturais da francofonia, reforça a concepção de linguagem enquanto fenômeno situado histórica e culturalmente.

Ao observarmos essa integração de elementos culturais ao ensino da língua francesa, podemos perceber que os planos reconhecem, mesmo que de forma desigual, a indissociabilidade entre língua e cultura, de modo a se aproximarem de abordagens

interculturais que compreendem a aprendizagem de línguas como espaço de construção identitária e de ampliação do repertório cultural dos sujeitos.

Quando olhamos às metodologias de ensino e de aprendizagem, observamos que a abordagem comunicativa é recorrente nos Planos analisados como orientação metodológica, especialmente nos Planos do bloco 3 em que encontramos menções explícitas, assim como no plano de 2020 (bloco 2). Essa escolha, como pudemos observar, se traduz na valorização da interação, da participação ativa dos alunos, do trabalho colaborativo e da realização de tarefas comunicativas.

Assim, podemos observar que há uma concepção de aprendizagem que se afasta dos modelos transmissivos e se aproxima de perspectivas centradas no aluno, nas quais o professor assume o papel de mediador do processo educativo, ao menos. No entanto, ao olharmos atentamente aos documentos, é possível perceber que a adoção da abordagem comunicativa nem sempre se concretiza de maneira homogênea ou plenamente sistematizada.

Em alguns dos documentos, como pudemos observar, há uma tensão entre o discurso metodológico comunicativo e práticas ainda fortemente organizadas em torno da apresentação sequencial de conteúdos gramaticais, como já mencionamos. Essa tensão pode ser interpretada como reflexo do próprio processo de formação docente, marcado por apropriações parciais das teorias contemporâneas de ensino de línguas e pela convivência de diferentes tradições metodológicas.

Enfim, de modo geral, podemos afirmar que as concepções de língua, linguagem e metodologias de ensino e aprendizagem que atravessam os documentos analisados se alinham, em grande medida, às perspectivas comunicativas, interacionais e culturalmente sensíveis do ensino de línguas. Ao mesmo tempo, evidenciam-se tensões, ambiguidades e apropriações parciais dessas concepções que refletem tanto os limites quanto às potencialidades do contexto formativo em que esses planos são produzidos.

4.2 O PROCESSO DE PLANEJAMENTO ATRAVÉS DA ELABORAÇÃO DOS DOCUMENTOS

Aqui, propomos um olhar para a análise dos Planos a partir das seções idênticas ou recorrentes entre o Plano modelo, encontrado no *drive* do CLDP e os Planos selecionados e

analisados anteriormente, com vistas a deslocar a discussão do conteúdo em si para o processo de elaboração do planejamento de curso.

A análise do plano modelo do CLDP, quando cotejada com os planos anteriormente examinados, evidencia um alto grau de homogeneidade estrutural, que se manifesta tanto na organização formal do documento quanto na redação de seções centrais, como objetivos de aprendizagem ("O que vou aprender?"), procedimentos metodológicos, avaliação e recursos didáticos.

Essa recorrência sugere que os planos analisados não são construídos de forma plenamente singular a partir de contextos específicos de ensino e aprendizagem, mas antes se apoiam em um formato institucional previamente estabilizado, que tende a ser reproduzido com poucas variações. Aqui, o que apontamos e entendemos como importante ressaltar não é em si a ausência de um formato previamente estabelecido, mas, sim, seu uso.

No que se refere à concepção de língua e linguagem, observamos que os enunciados presentes no plano modelo — sobretudo na seção "O que vou aprender?" — privilegiam uma listagem de habilidades e conteúdos linguísticos formulados em termos funcionais e instrumentais, como *cumprimentar*, *nomear*, *utilizar pronomes*, *informar horários*, *elaborar perguntas simples*.

Essa organização, que se repete nos demais planos analisados, aponta para uma concepção de língua predominantemente funcional-comunicativa, centrada no uso da língua para a realização de atos de fala e tarefas comunicativas básicas. Ainda que dialogue com pressupostos da abordagem comunicativa, a forma como esses objetivos são apresentados — em listas estanques e descontextualizadas — tende a reduzir a língua a um conjunto de funções e estruturas mobilizáveis, sem explicitar de modo consistente sua dimensão discursiva, histórica e sociocultural.

Essa mesma lógica se confirma na seção de procedimentos metodológicos, em que observamos que a redação é praticamente idêntica em todos os planos: "aulas síncronas e atividades práticas assíncronas", "abordagem comunicativa", "atividades individuais e em grupos", "produção e análise de textos orais, escritos e multimodais".

Embora esses termos remetam a um vocabulário teórico legitimado no campo do ensino de línguas, sua recorrência acrítica sugere um uso mais declaratório do que analítico.

Em outras palavras, entendemos que a menção à abordagem comunicativa não é acompanhada de uma problematização de seus princípios, de sua adequação ao contexto institucional específico ou de sua articulação com os objetivos formativos do curso, o que fragiliza o caráter reflexivo do planejamento.

Do ponto de vista metodológico, a repetição quase literal dessas seções indica que a metodologia é concebida como um conjunto de procedimentos genéricos, aplicáveis a qualquer curso, nível ou público, e não como uma construção situada, resultante de decisões pedagógicas fundamentadas. Essa constatação dialoga com discussões teóricas sobre o planejamento docente que alertam para o risco de se transformar o plano de ensino em um documento burocrático, voltado mais ao cumprimento de exigências institucionais do que à orientação efetiva da prática pedagógica (Libâneo, 1994).

A seção de avaliação, igualmente recorrente entre os planos, reforça essa tendência. A avaliação é descrita de forma ampla e pouco problematizada, com referência genérica à "compreensão e produção de textos orais e escritos" e a "atividades comunicativas para a prática de vocabulário e gramática". A ausência de critérios explícitos, de relação direta com os objetivos propostos e de reflexão sobre a função formativa da avaliação sugere uma concepção avaliativa ainda fortemente vinculada à verificação de desempenhos linguísticos, mais do que a um acompanhamento processual da aprendizagem.

Nesse sentido, a comparação entre o plano modelo e os planos efetivamente analisados permite inferirmos que a identidade textual e estrutural entre eles não é casual, mas reveladora de um modo de conceber o planejamento como um artefato técnico padronizado. Essa padronização, embora possa favorecer a organização institucional e a clareza administrativa, levanta questionamentos importantes sobre o espaço concedido à autonomia docente, à reflexão crítica e à contextualização pedagógica no processo de elaboração dos planos, principalmente quando olhamos para um espaço formativo como o CLDP.

O que chama atenção, portanto, é a discrepância que podemos observar em relação às seções "copia e cola" e às seções realmente elaboradas pelos instrutores, os licenciados que atuam como professores nas salas de aula. Isso porque, enquanto as seções que imaginamos serem copiadas, apresentam uma proposta de ensino centrada no aluno, com aplicação da abordagem comunicativa e processos de valorização da língua enquanto fenômeno social, o que observamos nas seções preenchidas pelos instrutores é o oposto.

Por fim, ao considerar a formação de professores em geral, e especificamente de língua francesa, no contexto do CLDP, a partir da observação dos registros escritos de planejamento, demonstra essa recorrência de cópias nas seções dos planos sugere que o planejamento é vivenciado mais como um exercício de adequação a um modelo pré-estabelecido, do que como um momento de reflexão crítica sobre concepções de língua, ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, embora os planos mobilizem um léxico alinhado a perspectivas contemporâneas do ensino de línguas, sua materialização textual aponta para limites na apropriação crítica desses referenciais, o que reforça a necessidade de pensar o planejamento não apenas como produto final, mas como processo formativo, central na constituição do professor de línguas.

Questionamos, portanto, as possíveis razões para que, em um espaço de formação inicial docente como o CLDP, em que os instrutores têm autonomia em sala de aula e são supervisionados pedagógica e linguisticamente, os Planos de Curso, principalmente dos últimos anos analisados (Bloco 3, anos de 2024 e 2025) apresentem tantas seções idênticas ao modelo e entre si.

O que levantamos como hipóteses são possibilidades como (1) a insegurança dos instrutores que, muitas vezes, têm no CLDP a primeira experiência como responsáveis por uma sala de aula, (2) a visão de que os conteúdos do modelo são justamente aqueles que devem ser alocados para atender aos descritores do nível de proficiência, (3) certa negligência e/ou indiferença em relação ao processo de planejamento, dentro das atividades previstas e propostas no âmbito do CLDP e (4) uma visão burocrática e tecnicista acerca do planejamento, acompanhada de um receio da supervisão. Em todos os casos, olhamos, também, para o outro lado da moeda ao tentar entender qual seria o motivo pelo qual essas questões ficam despercebidas durante o processo de supervisão pedagógica.

Ao considerar a formação de professores implicada nesse processo, especialmente no contexto do CLDP, essa recorrência de seções e formulações sugere que o planejamento é vivenciado mais como um exercício de adequação a um modelo pré-estabelecido do que como um momento de reflexão crítica sobre concepções de língua, ensino, aprendizagem e avaliação. Ainda, sugere que há lacunas no processo de supervisão pedagógica que, de alguma forma, falha em revisar junto aos instrutores a coerência interna dos Planos de acordo com as seções que entendemos “copia e cola” em relação à seção de conteúdo programático, por exemplo, única distinta em todos eles.

Assim, embora os planos mobilizem um léxico alinhado a perspectivas contemporâneas do ensino de línguas, sua materialização textual aponta para limites na apropriação crítica desses referenciais, o que reforça a necessidade de pensar o planejamento não apenas como produto final, mas como processo formativo, central na constituição do professor de línguas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, tivemos por objetivo analisar a formação de professores de língua francesa no âmbito do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), tomando como corpus documental os planos de curso elaborados no contexto institucional. Partimos do pressuposto de que o planejamento didático-pedagógico constitui um espaço privilegiado de manifestação das concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem que orientam a prática docente, sendo, portanto, um documento revelador dos processos formativos vivenciados pelos professores em formação inicial e continuada.

No capítulo da Fundamentação Teórica, buscamos traçar e descrever os preceitos que amparam nossas discussões ao longo da investigação. As discussões realizadas acerca das concepções de língua e linguagem permitiram compreender que o ensino de línguas estrangeiras não pode se restringir à transmissão de estruturas gramaticais ou ao domínio técnico da comunicação. À luz das perspectivas dialógicas de Mikhail Bakhtin e João Wanderley Geraldi, a língua foi concebida nesta investigação como prática social, histórica e ideologicamente situada, construída nas interações entre os sujeitos e atravessada por valores culturais, políticos e sociais.

Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras passa a ser entendido como espaço de construção de sentidos, em que professores e aprendizes assumem papel ativo na produção discursiva e na constituição de posicionamentos críticos diante do mundo. Tal compreensão reforça a necessidade de uma formação docente comprometida não apenas com competências linguísticas, mas também com práticas pedagógicas reflexivas, dialógicas e socialmente contextualizadas.

A análise do percurso histórico dos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras evidenciou que as transformações metodológicas estão diretamente relacionadas às diferentes concepções de língua, linguagem, sujeito e aprendizagem construídas ao longo do tempo. Dos métodos mais tradicionais, como Gramática e Tradução, até as perspectivas comunicativas e pós-método, observou-se um deslocamento progressivo de práticas centradas na memorização e na repetição mecânica para abordagens que valorizam a interação, a construção de sentidos e a participação ativa do aprendiz no processo educativo. Nesse percurso, a Linguística Aplicada contribui significativamente para a problematização de

modelos universalizantes e para a compreensão do ensino de línguas como prática social, histórica e culturalmente situada.

As reflexões desenvolvidas permitiram compreender que a Abordagem Comunicativa representa um importante movimento de ruptura ao reconhecer a linguagem como ação social e ao enfatizar a competência comunicativa para além do domínio estrutural da língua. Ainda assim, a investigação também evidenciou que, quando apropriada de maneira reducionista ou institucionalizada de forma acrítica, essa abordagem pode assumir caráter normativo, transformando-se em um conjunto de técnicas descontextualizadas.

Nesse sentido, a perspectiva do pós-método, proposta por B. Kumaravadivelu, mostrou-se fundamental para pensar uma formação docente mais reflexiva, autônoma e sensível às especificidades dos contextos de ensino, deslocando o professor da posição de mero executor de métodos para a de agente crítico de sua própria prática.

Dessa forma, as discussões realizadas reforçam a necessidade de que a formação inicial de professores de línguas estrangeiras esteja comprometida com perspectivas críticas, dialógicas e contextualizadas, capazes de articular teoria e prática de maneira significativa. No contexto do CLDP, isso implica compreender o ensino de línguas como espaço de construção coletiva de conhecimentos, em que materiais didáticos, metodologias e planejamentos pedagógicos devem favorecer não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a autonomia, a criticidade e a participação social dos sujeitos envolvidos. Assim, mais do que aplicar métodos, formar professores de línguas demanda prepará-los para atuar de forma ética, reflexiva e responsiva diante das múltiplas realidades que atravessam o ensino e a aprendizagem de línguas na contemporaneidade.

As discussões acerca da competência comunicativa permitiram compreender que o ensino de línguas estrangeiras demanda uma concepção de linguagem que ultrapasse o domínio formal e estrutural da língua, reconhecendo-a como prática social, histórica e culturalmente situada. A partir das contribuições de Dell Hymes, José Carlos Paes de Almeida Filho e João Wanderley Geraldi, esta investigação evidenciou que a competência comunicativa envolve não apenas conhecimentos linguísticos, mas também a capacidade de agir discursivamente em diferentes contextos sociais, mobilizando dimensões culturais, ideológicas e interacionais da linguagem. Nesse sentido, o ensino de línguas passa a ser

compreendido como espaço de produção de sentidos, no qual professores e aprendizes constroem práticas discursivas mediadas pela interação e pela reflexão crítica.

No caso específico do ensino de língua francesa, observou-se que a competência comunicativa assume papel ainda mais relevante diante do lugar historicamente marginal ocupado pelo francês nos currículos brasileiros. Ensinar francês sob essa perspectiva implica romper com modelos homogêneos e eurocêntricos de ensino, reconhecendo a pluralidade da francofonia e valorizando diferentes experiências linguísticas e culturais.

Assim, a formação docente precisa possibilitar que futuros professores compreendam a língua francesa como espaço de encontro intercultural, capaz de promover não apenas a aprendizagem linguística, mas também a ampliação das formas de compreender o mundo, o outro e a si mesmos. Tal compreensão reforça a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e sensíveis às múltiplas realidades que atravessam o ensino de línguas na contemporaneidade.

Além disso, as reflexões desenvolvidas evidenciaram que a competência comunicativa não pode ser dissociada da formação crítico-reflexiva do professor. Em diálogo com as perspectivas do pós-método propostas por B. Kumaravadivelu e com as contribuições de Maria Antonieta Alba Celani, destacou-se a necessidade de formar docentes capazes de atuar de maneira autônoma, ética e responsiva frente às especificidades dos contextos de ensino.

O CLDP, então, nesse cenário, configura-se como espaço relevante para a constituição de práticas pedagógicas comprometidas com o plurilinguismo, a diversidade cultural e a construção de sujeitos críticos. Dessa forma, compreender o ensino de línguas como projeto formativo significa reconhecer que ensinar e aprender línguas estrangeiras envolve também disputar sentidos, problematizar relações de poder e promover formas mais inclusivas e dialógicas de participação social.

A discussão sobre a interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras evidencia um deslocamento importante nas concepções tradicionais de cultura, ensino e aprendizagem, ao compreender a língua como prática social, histórica e culturalmente situada. Nesse sentido, a cultura deixa de ser entendida como um conjunto estático de informações sobre o outro e passa a ser concebida como um sistema dinâmico de significações construído nas relações sociais e atravessado pela linguagem.

Nessa perspectiva, a interculturalidade se diferencia de abordagens meramente multiculturais ao promover não apenas o reconhecimento da diversidade cultural, mas a interação crítica entre culturas, possibilitando a negociação de sentidos, o questionamento de estereótipos e a problematização das relações de poder que atravessam os discursos. Trata-se, portanto, de uma dimensão formativa que contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva no ensino de línguas.

No âmbito da abordagem comunicativa, a interculturalidade amplia sua compreensão ao incorporar não apenas a eficácia da comunicação, mas também seus sentidos sociais e culturais, articulando-se à visão de linguagem como prática dialógica e historicamente situada. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador intercultural, sendo responsável por criar situações pedagógicas que favoreçam o confronto de perspectivas, a reflexão sobre identidades e a construção de aprendizagens significativas.

No caso específico do ensino de língua francesa, a interculturalidade contribui para a superação de representações estereotipadas e eurocêntricas, permitindo uma compreensão mais plural da francofonia. Dessa forma, a formação docente deve incorporar essa dimensão como eixo estruturante, ampliando o olhar para questões de identidade, alteridade e poder, para além do domínio linguístico.

Assim, a interculturalidade se articula às concepções dialógicas de linguagem e à abordagem comunicativa, fortalecendo uma prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar em contextos socioculturais diversos. A sala de aula, nesse sentido, configura-se como espaço de encontro, diálogo e construção compartilhada de sentidos, no qual língua e cultura são compreendidas como dimensões indissociáveis da experiência humana e da formação educativa.

A análise do planejamento no contexto do ensino de línguas evidencia sua centralidade como elemento estruturante da prática docente, uma vez que confere intencionalidade ao processo educativo e articula objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Contudo, observa-se historicamente uma tensão entre sua função pedagógica e sua redução a uma dimensão burocrática e tecnicista, o que contribuiu, em diferentes momentos, para o distanciamento entre professores e os processos de planejamento.

Sob uma perspectiva crítica, o planejamento é compreendido como uma atividade inseparável do trabalho docente e como espaço de reflexão sobre a prática, permitindo ao

professor tomar decisões conscientes e articuladas ao contexto de ensino. Além disso, seu caráter histórico revela que sua institucionalização esteve marcada por usos normativos e centralizadores, especialmente em contextos autoritários, nos quais o planejamento assumiu funções de controle e padronização da prática educativa.

Na contemporaneidade, o planejamento é reafirmado como prática político-pedagógica, na medida em que expressa intencionalidades educativas e está vinculado à construção de projetos formativos. Nesse sentido, deixa de ser apenas um instrumento técnico e passa a ser entendido como processo dinâmico, flexível e situado, que exige análise crítica da realidade, definição de prioridades e organização coerente do trabalho pedagógico.

No ensino de línguas estrangeiras, o planejamento assume papel ainda mais relevante ao possibilitar a articulação entre concepções de linguagem, currículo e práticas pedagógicas. Ele envolve decisões teóricas e metodológicas que impactam diretamente a construção dos percursos de aprendizagem, contribuindo para a organização de experiências linguísticas significativas e contextualizadas.

Nesse processo, o Plano de Ensino e o Plano de Aula se configuram como instrumentos complementares. Enquanto o primeiro estabelece diretrizes gerais do trabalho docente ao longo de um período letivo, o segundo operacionaliza essas diretrizes em situações concretas de sala de aula. Sua articulação garante coerência pedagógica, continuidade das aprendizagens e possibilidade de replanejamento constante, reforçando o caráter processual e reflexivo do ensino.

Por fim, o planejamento no ensino de línguas é compreendido como prática crítica e política, na medida em que envolve escolhas sobre conteúdos, discursos e formas de interação. Dessa forma, ele contribui não apenas para a organização do ensino, mas também para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados, ao promover experiências educativas que articulam linguagem, cultura e construção de sentidos.

Na seção do Percurso Metodológico, contextualizamos historicamente o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, um processo que evidencia um percurso marcado por transformações políticas, curriculares e metodológicas que impactaram diretamente o status das línguas no sistema educacional. Desde a introdução das línguas modernas no currículo, ainda em posição secundária em relação às línguas clássicas, observa-se um processo gradual

de institucionalização do ensino de línguas, intensificado a partir do século XIX com a chegada da Corte portuguesa e a criação de instituições como o Colégio Pedro II.

Ao longo do século XX, diferentes reformas educacionais contribuíram para redefinir o lugar das línguas estrangeiras no currículo escolar, ora valorizando aspectos metodológicos e culturais, ora submetendo seu ensino a projetos centralizadores e tecnicistas, como evidenciado na Reforma Capanema e no período da ditadura militar, quando o planejamento educacional e o ensino de línguas foram fortemente normatizados e controlados.

Com a LDB de 1996 e documentos curriculares subsequentes, como os PCN, as OCEM e a BNCC, observa-se uma tentativa de reorganização do ensino de línguas estrangeiras sob novas perspectivas pedagógicas, embora ainda permeadas por disputas políticas e ideológicas. Nesse contexto, a crescente centralidade da língua inglesa como língua franca resulta na marginalização de outras línguas estrangeiras no currículo da educação básica, especialmente da língua francesa.

As reformas mais recentes, particularmente a partir de 2017, intensificam esse processo ao consolidar a obrigatoriedade do inglês, reforçando uma lógica de homogeneização linguística associada a interesses globais e ao mercado educacional. Como consequência, observa-se a redução do espaço institucional de outras línguas e a reconfiguração de sua oferta, frequentemente deslocada para cursos de idiomas e instituições privadas.

Esse cenário produz implicações importantes para a formação docente e para a valorização das licenciaturas em línguas estrangeiras, além de reforçar desigualdades no acesso ao plurilinguismo. Em contraposição, a defesa de uma perspectiva plurilíngue e crítica destaca a importância da diversidade linguística como elemento fundamental para a formação de sujeitos capazes de atuar em contextos globais de forma reflexiva, ética e socialmente situada.

Assim, a análise histórica do ensino de línguas no Brasil revela não apenas mudanças curriculares, mas também disputas de sentido em torno da linguagem, da formação cidadã e do lugar das línguas estrangeiras na educação básica, evidenciando a necessidade de se pensar políticas linguísticas e educacionais comprometidas com o pluralismo e com a formação crítica dos sujeitos.

Em seguida, a formação de professores de língua francesa em São Paulo inscreve-se em um processo histórico de institucionalização do magistério em nível superior, marcado por avanços significativos, como a criação das Escolas Normais e, posteriormente, a universitarização da formação docente na USP, especialmente a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esses movimentos contribuíram para a consolidação da docência como campo de saber especializado, ainda que mantivessem, por longo período, a separação entre conhecimentos específicos e saberes pedagógicos.

Nesse percurso, a criação e consolidação de instituições como o Instituto de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP contribuíram para a redefinição do estatuto da formação docente, ao mesmo tempo em que mantiveram, por longo período, uma separação entre conhecimentos específicos e saberes pedagógicos. No caso da língua francesa, observa-se um momento de forte valorização institucional nas primeiras décadas do século XX, seguido por um processo gradual de perda de prestígio, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, com a ascensão da língua inglesa no cenário educacional e geopolítico.

As reformas educacionais e legislações subsequentes, em especial a LDB de 1961 e suas reformulações posteriores, contribuíram para o enfraquecimento da presença das línguas estrangeiras no currículo escolar, com impactos mais intensos sobre o francês, que passa a ocupar um lugar secundário e, progressivamente, marginal na educação básica. Esse processo é intensificado por políticas curriculares recentes, como a BNCC, que reforçam a centralidade da língua inglesa e tendem a restringir a diversidade linguística no espaço escolar.

Nesse contexto, o histórico da formação docente em São Paulo revela que o (não) lugar da língua francesa não é resultado de um processo isolado, mas de disputas políticas, ideológicas e curriculares mais amplas, que envolvem a definição de prioridades educacionais e modelos de formação. A permanência de uma lógica monolíngue e padronizadora contribui para o apagamento de outras línguas estrangeiras e impacta diretamente a formação de professores e a legitimidade do francês como área de atuação docente.

Dessa forma, compreender esse percurso implica reconhecer as contradições entre o discurso de valorização da diversidade linguística e as práticas efetivamente institucionalizadas, reforçando a necessidade de uma formação docente crítica, comprometida com o plurilinguismo, com a diversidade cultural e com a autonomia das instituições formadoras diante das políticas educacionais vigentes.

Quando falamos do CLDP da UNESP, entendemos que ele constitui-se como um espaço formativo e extensionista fundamental na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com destaque para sua atuação na formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Criado em 2010 como projeto de extensão universitária, o CLDP resulta de uma parceria institucional entre departamentos acadêmicos e se consolida, ao longo dos anos, como parte integrante da política de idiomas da universidade e do processo de curricularização da extensão.

Nesse contexto, o CLDP assume uma função estratégica na formação docente ao inserir licenciandos como instrutores de cursos de línguas estrangeiras voltados às comunidades interna e externa à universidade, sob supervisão pedagógica e linguística de docentes. Essa configuração possibilita a articulação entre teoria e prática, favorecendo experiências formativas situadas, nas quais o futuro professor atua, reflete e reconstrói saberes no próprio exercício da docência. Sua expansão para diferentes campi da UNESP também evidencia sua relevância institucional e seu compromisso com a democratização do acesso às línguas e com a formação universitária comprometida com a realidade social.

A recente reconfiguração do CLDP, alinhada às diretrizes nacionais de extensão universitária, reforça sua centralidade no processo formativo ao integrar de forma mais sistemática as atividades extensionistas ao currículo dos cursos de graduação. Nesse movimento, fortalece-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo a vivência acadêmica dos licenciandos em contextos reais de atuação e ampliando as possibilidades de reflexão crítica sobre a prática docente. Assim, a extensão deixa de ocupar um papel periférico e passa a integrar o próprio núcleo da formação universitária.

Além disso, o CLDP está inserido em um conjunto de políticas institucionais que enfatizam a internacionalização, a diversidade linguística e cultural e a inclusão social, articulando-se a resoluções internas da universidade e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nesse cenário, os Centros de Línguas se configuram como espaços privilegiados de formação intercultural, de produção de conhecimento e de diálogo com a sociedade, ao mesmo tempo em que contribuem para ampliar o acesso a diferentes línguas e culturas no contexto universitário.

Assim, o CLDP se consolida como um dispositivo formativo que materializa o tripé universitário, ao integrar práticas de ensino na graduação, atividades de pesquisa em

diferentes níveis e ações extensionistas voltadas à comunidade. Mais do que um espaço de oferta de cursos, constitui-se como ambiente de formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida, no qual a experiência docente é construída de maneira coletiva, situada e atravessada por demandas sociais, culturais e educacionais contemporâneas.

Ainda tratando do Percurso Metodológico, no campo das Ciências Humanas e Sociais, especialmente na Educação, a pesquisa qualitativa tem se consolidado como uma abordagem privilegiada por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos complexos, socialmente situados e historicamente construídos. Diferentemente de perspectivas de cunho positivista, que privilegiam a mensuração e a generalização, a abordagem qualitativa se orienta pela interpretação dos sentidos produzidos pelos sujeitos em suas práticas, discursos e experiências.

Nesse horizonte, a pesquisa qualitativa crítica assume um caráter epistemológico e político, ao reconhecer que os fenômenos educacionais estão atravessados por relações de poder, disputas discursivas e desigualdades sociais. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que não apenas descreve a realidade, mas a problematiza, compreendendo-a como construção histórica e ideologicamente situada.

A presente investigação, então, insere-se no campo da pesquisa qualitativa em Educação, cuja centralidade reside na compreensão de fenômenos sociais em sua complexidade, historicidade e contextualização. Diferentemente de abordagens de matriz positivista, a pesquisa qualitativa orienta-se pela interpretação dos significados atribuídos às práticas sociais, reconhecendo seu caráter situado e relacional.

No âmbito desta pesquisa, adota-se a perspectiva qualitativa crítica, que compreende os fenômenos educacionais como atravessados por relações de poder, disputas discursivas e determinações histórico-sociais. Trata-se de uma abordagem que articula descrição e interpretação, assumindo a inseparabilidade entre produção de conhecimento e implicações ético-políticas da investigação.

Conforme Godoy (1995), a pesquisa qualitativa privilegia o estudo dos fenômenos em seu contexto natural, considerando que sua compreensão se dá na relação direta com o ambiente em que ocorrem. Nesse sentido, o contexto não constitui elemento acessório, mas condição estruturante da análise.

Na perspectiva qualitativa crítica, o pesquisador é compreendido como sujeito implicado no processo investigativo, cuja atuação não se caracteriza pela neutralidade, mas pela inserção histórica e social no campo de produção do conhecimento.

Para Carspecken (2011), a pesquisa qualitativa crítica se distingue por articular descrição, interpretação e crítica, orientando-se para a explicitação de estruturas implícitas presentes nas práticas sociais. Nessa direção, a investigação assume também uma dimensão formativa, ao possibilitar a problematização de pressupostos naturalizados e a ampliação de processos de reflexão crítica.

De modo convergente, Calado e Ferreira (2005) destacam a centralidade do contexto e a necessidade de uma postura reflexiva do pesquisador, reconhecendo que toda interpretação é situada e mediada por referenciais teóricos e posicionamentos epistemológicos. Assim, a produção do conhecimento é compreendida como processo interpretativo e historicamente condicionado.

A análise documental constitui o procedimento metodológico central desta investigação, sendo compreendida como estratégia de acesso, sistematização e interpretação de documentos produzidos em contextos institucionais e educacionais. Parte-se do entendimento de que documentos não são registros neutros, mas produções sociais que expressam concepções, disputas e intencionalidades. Nesse sentido, sua análise exige abordagem crítica e contextualizada, voltada à compreensão das condições históricas e institucionais de sua produção.

Conforme Cellard (2008), a análise documental demanda a consideração de aspectos como autenticidade, contexto, destinatários e finalidade dos documentos, de modo a ultrapassar a leitura descritiva e alcançar seus níveis implícitos de significação. De forma complementar, Lüdke e André (1986) destacam que os documentos constituem fontes relevantes de pesquisa, especialmente quando analisados à luz de referenciais teóricos consistentes.

Para Sá Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental requer rigor metodológico em todas as etapas, envolvendo seleção, organização e interpretação sistemática dos materiais, sempre articulados ao contexto sócio-histórico de sua produção. Já Cechinel et al. (2016) enfatizam seu caráter interpretativo, orientado por categorias analíticas construídas no decorrer da investigação.

Dessa forma, a articulação entre pesquisa qualitativa crítica e análise documental permite compreender os fenômenos educacionais como construções histórico-institucionais atravessadas por discursos, políticas e relações de poder. No presente estudo, essa abordagem possibilita a leitura crítica de documentos educacionais e institucionais, compreendendo-os não apenas em sua dimensão normativa, mas também em suas implicações formativas, políticas e ideológicas no campo da formação docente.

O processo investigativo assumiu um caráter dinâmico e não linear, no qual a coleta, a organização e a pré-análise dos materiais constituíram etapas simultâneas e mutuamente implicadas, permitindo que o próprio movimento de sistematização orientasse as escolhas analíticas.

A constituição do corpus empírico, centrada nos documentos de planejamento pedagógico do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP de Assis, com recorte para a língua francesa, possibilitou a construção de um panorama longitudinal que abrange o período de 2010 a 2025. Esse conjunto documental, articulado à investigação anterior de Iniciação Científica, evidenciou tanto permanências quanto transformações na forma de organização, registro e sistematização das práticas pedagógicas no interior da instituição.

Ao longo da análise, destacou-se a instabilidade dos modos de arquivamento e gestão dos documentos no repositório institucional, bem como a presença irregular de instrumentos fundamentais de planejamento docente, como Planos de Aula e Relatórios de Experiência. Essas ausências e variações não se apresentam apenas como aspectos operacionais, mas revelam tensões relacionadas à compreensão do papel formativo desses registros no contexto da formação inicial de professores de línguas.

Nesse sentido, os dados analisados permitem compreender que os documentos de planejamento não operam apenas como instrumentos administrativos, mas como materialidades que refletem concepções de ensino, aprendizagem e formação docente, ainda que de forma desigual e nem sempre explicitada. Assim, o percurso investigativo evidenciou a necessidade de problematizar tanto as condições de produção desses documentos quanto seus usos no interior do processo formativo.

Por fim, ressalta-se que a pesquisa aponta para um cenário em que práticas institucionais de registro e planejamento convivem com lacunas, descontinuidades e

reconfigurações ao longo do tempo, o que abre espaço para novas leituras sobre a formação docente no contexto investigado.

A análise do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP de Assis, no período de 2013 a 2025, evidencia um espaço formativo marcado por dinâmicas institucionais, pedagógicas e documentais em constante reconfiguração. Ao longo do tempo, o CLDP se consolida como um contexto relevante de formação inicial de professores de línguas estrangeiras, no qual a articulação entre ensino, extensão e prática docente se materializa por meio da atuação de licenciandos em diferentes funções, especialmente como instrutores de língua francesa.

Do ponto de vista organizacional, observa-se que a estrutura de funcionamento do projeto sofreu alterações significativas, sobretudo a partir de 2023, com mudanças na composição da equipe e na gestão das atividades administrativas e pedagógicas. Essas transformações impactam diretamente os modos de orientação, acompanhamento e registro das práticas docentes, evidenciando a relação entre condições institucionais e produção documental.

No que se refere à oferta de cursos, os dados revelam uma expansão progressiva da língua francesa ao longo dos anos, com oscilações pontuais relacionadas a contextos específicos, como a pandemia de Covid-19 e a implementação de outros programas de extensão. Ainda assim, destaca-se o crescimento expressivo da oferta nos anos mais recentes, o que reforça a centralidade do CLDP como espaço de formação docente e de prática pedagógica em língua estrangeira.

A análise dos documentos de planejamento pedagógico evidencia, por sua vez, uma tensão recorrente entre a presença formal dos instrumentos e seu efetivo preenchimento e utilização. A irregularidade dos Planos de Aula e Relatórios de Experiência aponta para uma compreensão ainda em disputa sobre o papel desses registros na formação docente, oscilando entre sua função técnico-administrativa e sua potencialidade como instrumento de reflexão pedagógica.

Nesse cenário, a análise das nomenclaturas atribuídas aos documentos de planejamento revela que, embora haja predominância de termos como “Plano de Aula” e “Plano de Curso”, essas categorias nem sempre correspondem às suas definições teórico-pedagógicas clássicas. Tal descompasso sugere uma apropriação prática e situada do

planejamento, na qual a experiência docente antecede, muitas vezes, a sistematização conceitual, indicando um processo formativo ainda em consolidação no que se refere à reflexão sobre os próprios instrumentos de trabalho.

De modo geral, os dados analisados permitem compreender o CLDP como um espaço simultaneamente produtivo e tensionado: produtivo, por constituir um campo significativo de formação docente em língua estrangeira; e tensionado, por evidenciar lacunas, descontinuidades e disputas em torno da função formativa dos registros pedagógicos. Essas dimensões, articuladas, reforçam a centralidade do planejamento como elemento estruturante da prática docente e como objeto privilegiado de reflexão crítica na formação de professores.

A análise desenvolvida,, articulando a passagem da teoria à prática, permitiu compreender os planos de ensino do CLDP não apenas como documentos operacionais, mas como materializações de concepções pedagógicas que atravessam a formação docente em língua francesa.

Ao observarmos os conteúdos dos planejamentos, identificou-se a predominância de uma concepção de língua orientada para a comunicação e interação social, ainda que sustentada por uma organização progressiva de estruturas gramaticais, o que evidencia uma perspectiva híbrida entre o enfoque sistêmico e funcional da língua. No campo da linguagem, destacou-se uma aproximação com abordagens interacionais e socioculturais, ainda que nem sempre explicitadas teoricamente nos documentos, especialmente pela presença de atividades colaborativas e conteúdos culturais da francofonia.

No que se refere às metodologias de ensino, observou-se a recorrência da abordagem comunicativa como referência predominante, sobretudo nos planos mais recentes, o que indica uma valorização de práticas centradas no aluno, na interação e na realização de tarefas. Entretanto, essa orientação convive com tensões internas, evidenciadas pela permanência de sequências estruturadas de conteúdos gramaticais e por uma apropriação muitas vezes parcial ou pouco sistematizada dos referenciais teóricos mobilizados, revelando a coexistência de diferentes tradições metodológicas no processo de formação docente.

A análise do processo de planejamento, a partir da comparação entre o plano modelo e os planos efetivamente elaborados, evidenciou um forte grau de padronização estrutural e recorrência de formulações, especialmente nas seções metodológicas e avaliativas. Esse movimento aponta para uma concepção de planejamento frequentemente associada a um

modelo técnico e reprodutível, o que tensiona a dimensão reflexiva e contextualizada esperada desse instrumento na formação de professores. Ao mesmo tempo, a discrepância entre seções padronizadas e conteúdos efetivamente elaborados pelos instrutores sugere fragilidades tanto na apropriação crítica das diretrizes quanto nos processos de supervisão pedagógica.

Em síntese, os dados analisados indicam que, embora os planos mobilizem discursos alinhados às perspectivas contemporâneas do ensino de línguas — como a abordagem comunicativa, a centralidade da interação e a valorização de aspectos culturais —, sua materialização revela limites importantes na articulação entre teoria, prática e reflexão pedagógica. Nesse sentido, o planejamento emerge, no contexto do CLDP, simultaneamente como instrumento formativo e como prática atravessada por tensões entre autonomia docente, padronização institucional e processos de supervisão, reforçando sua centralidade na constituição do professor de línguas e na necessidade de seu aprofundamento crítico na formação inicial.

Como contribuição, este estudo permite lançar luz sobre os modos como os professores em formação no CLDP se apropriam — ou não — dos fundamentos teóricos que orientam o ensino de línguas estrangeiras, especialmente do francês, evidenciando avanços, permanências e lacunas formativas. Ao mesmo tempo, aponta para a importância de fortalecer, nos espaços institucionais de formação, discussões mais aprofundadas sobre planejamento, concepções de língua e papel social do ensino de línguas, de modo a favorecer práticas mais críticas, contextualizadas e coerentes.

A análise do processo de coleta e sistematização evidenciou algumas lacunas relevantes, sobretudo no que se refere à inconsistência do preenchimento dos documentos de planejamento pedagógico. Observa-se, em diferentes períodos, a ausência parcial ou total de Planos de Aula e Relatórios de Experiência, o que compromete a continuidade documental e limita a reconstrução mais aprofundada das práticas docentes.

Outra lacuna importante refere-se à instabilidade organizacional do próprio repositório digital do CLDP, com mudanças de estrutura, nomenclatura e lógica de arquivamento ao longo do tempo. Essa descontinuidade impacta diretamente a rastreabilidade dos documentos e revela uma dimensão institucional ainda em processo de consolidação no que se refere à gestão documental pedagógica. Além disso, destaca-se a ausência de padronização efetiva no preenchimento dos instrumentos de planejamento, o que dificulta análises longitudinais mais

homogêneas e evidencia tensões entre a função formativa e a função burocrático-administrativa desses documentos.

Assim, em termos de investigação, há lacunas próprias da pesquisa como a não consulta aos licenciandos, na ausência de entrevistas, por exemplo, para que suas vozes pudessem ser ouvidas e compreendidas ao longo do percurso investigativo. Para além disso, não houve um acompanhamento sistemático das ações dos instrutores de língua francesa, para que fosse possível compreender o percurso formativo que incorre em suas tomadas de decisão ao longo dos cursos.

Por outro lado, os resultados obtidos abrem espaço para desdobramentos investigativos em diferentes direções. Uma das nossas sugestões é a ampliação do escopo analítico para incluir a percepção dos sujeitos envolvidos no processo formativo (instrutores, coordenação e gestão do CLDP), por meio de entrevistas ou relatos de experiência, de modo a articular o plano documental ao plano da prática vivida.

Outro desdobramento possível diz respeito à análise institucional da própria cultura de registro e planejamento do CLDP, investigando como os documentos são compreendidos pelos sujeitos formadores e em que medida são efetivamente apropriados como instrumentos de reflexão pedagógica.

Desse modo, esperamos, com as discussões, fomentar um espaço de compartilhamento de informações significativas para a continuidade das pesquisas nesse contexto. Além disso, por acreditarmos no potencial do CLDP como espaço de formação inicial, entendemos que seja necessário um olhar atento, responsável e crítico para esse lugar, com o levantamento de informações e com o compartilhamento dos (possíveis) resultados. Nesse sentido, buscamos integrar essa cadeia não linear na qual o projeto se apresenta, retratando um pequeno aspecto da formação de professores de línguas estrangeiras, em nível de graduação, mais especificamente, no contexto da extensão.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Didatização do método comunicativo em manuais de francês: o método entre o marketing editorial e a transposição didática. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Org.). **Letramentos e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção de saberes.** Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-112.

ABRAHÃO, M. H. V. Reflexões sobre o pós-método e a prática docente em línguas estrangeiras. In: SIGNORINI, Inês; LEITE, Cristina (Orgs.). **Letramentos e práticas pedagógicas: diálogos com Bakhtin.** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 123-138.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 2011.i

ALMEIDA, A. E. **Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira**. 2008. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ARRUDA, L. S. et al. **A BNCC e o desaparecimento da língua francesa na educação básica brasileira.** Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 11, n. Especial, p. 217-242, nov. 2022.

CALADO, S.dos S; FERREIRA, S.C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados,** 2005. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf (Consulta em 01/05/2022)

CARSPECKEN, P. F. **Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.2, p. 395-424, maio-ago, 2011.

CARVALHO, K. C. H. P. ; MESSIAS, R. A. L. ; MIRANDA, K. R. M. **A formação do professor de espanhol no Centro de Línguas da FCL? UNESP/Assis: histórias compartilhadas**. ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS, v. 1, p. 67-78, 2014.

CECHINEL, A. **Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica**. Criar Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, jan./Jun., 2016.

CELLARD, A. **A Análise Documental.** In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Artigo Série Idéias no. 8. São Paulo: FDE, 1998 Páginas: 44-53. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014>. Aceeso em dezembro de 2025.

GALLI, J. A. **A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE**. Revista EntreLinguas, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 111–130, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i1.8055. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8055. Acesso em: 26 set. 2025.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, 2010.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GOMES, E. J. **Qual o papel da gramática na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira em contexto universitário?** 232 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH, Universidade de São Paulo, 2011.

HYMES, D. **On communicative competence.** In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269–293.

ISHII, R. A. **Interculturalidade e Ensino de Línguas**. Muiraquitã, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 5, n. 1, p. 114-127, 2017.

JUNIOR, E. B. OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; L.SCHNEKENBERG, G. F. **ANÁLISE DOCUMENTAL COMO PERCURSO METODOLÓGICO NA PESQUISA QUALITATIVA** Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021

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

LEAL, R, B. (2005). Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana De Educación*, *37*(3), 1–7. https://doi.org/10.35362/rie3732705

LEFFA, Vilson J. **A construção do conhecimento em linguística aplicada**. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. *In LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ª ed., Pelotas - Educat, p.353 -376, 2008.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Revista Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. LEFFA, Vilson J. Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2.edição revisada. – Pelotas: Educat, 2007

LEFFA, Vilson J. **O método comunicativo**. Pelotas: EDUCAT, 1999.

LEFFA, Vitor H. **Didática e prática de ensino: o professor e o trabalho pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LEFFA, Vitor H. **Formação de professores de língua estrangeira: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LEFFA, Vitor H. **Língua e ensino: linguística aplicada, educação e formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. 21a. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA; MACHADO; INFORSATO. **A escrita como agenciamento: explorando linhas de minoração.** Educação em Foco, ano 25, n.47 – Setembro/Dezembro 2022

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

Minidicionário Houaiss da língua portuguesa / [Antônio Houaiss e Mauro Salles Villar; elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa]. - 4. ed.rev.e aumentada. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. 1.024 p.

NASCIMENTO, A. M. **Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue**. Revista SURES - Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, n. 03, p.1 - 19, 2014. Disponível em: <Vista do Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue>. Acesso em 12 de janeiro de 2026.

NUNES, C. **Formação de professores no Brasil: entre o normal e o universitário.** Campinas: Autores Associados, 2010.

OLIVEIRA, M. C. **Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente.** Pergaminho. Patos de Minas: UNIPAM, (2): 121-129, nov. 2011

OLIVEIRA, M. S. **Letramento Acadêmico e Formação do Professor: leitura-escrita do gênero textual plano de aula**. Signum: Estudos da Linguagem, *[S. l.]*, v. 24, n. 1, p. 115–129, 2021. DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p115. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/41705. Acesso em: 2 fev. 2026.

REZENDE JR, E. L. **A formação inicial de professores(as) de língua estrangeira no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis**. 2020. 166f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP.

ROZENFELD, C. C. F.; VIANA, N. **Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos**. In: DELTA vol.35 no.4, São Paulo, 2019, Epub Dec-02, 2019, p. 1-24.

DOS SANTOS, M. M. R. Ensino de língua estrangeira: os métodos. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249–265, 2020. DOI: 10.29051/el.v6i2.13072. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13072. Acesso em: 23 abril 2026.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SCHÃFFER, M. **"Entre-lugares" da cultura: diversidade ou diferença?** Educação e Realidade, 24 (1): 161-167, jan/jun, 1999.

SCHNEIDER, M. N. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural**. Revista Contingentia, Vol. 5, No. 1, maio 2010, 68–75

SILVA, P. A. **Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis**. Diálogo das Letras, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 245–265, 2016. DOI: 10.22297/DL.V5I2.2127. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1506. Acesso em: 26 set. 2025.

SOUZA, L. M.T. M. **CMC, hibridismos e tradução cultural: reflexões**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 46(1) - Jan./Jun. 2007.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, 2000.

TELLES, J. A. **"É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. Revista Linguagem e Ensino, vol. 05, nº 02, p. 91 – 116, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª [20 reimpr.]. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática**. Revista Trabalhos em linguística aplicada. n. 37, p. 61 – 81, 2001

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Formação de professores de línguas estrangeiras: olhando para o futuro**. Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo. n.9, p. 55 – 62, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Ensinar línguas: desafios e resistências**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. L. **Formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil: o diálogo entre teoria e prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. L. **Formação e trabalho docente: perspectivas e práticas no ensino de línguas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. L. **Políticas de formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

VITULLO, M. E. **O Papel da Gramática no Ensino e na Aprendizagem de Francês – Língua Estrangeira: Importância, Função e Delimitação** 181 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2011.

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.