

# Curadoria crítico-afetiva na RAPLE Francês: um estudo duoetnográfico

*Critical-Affective Curation in French RAPLE: A Duoethnographic Study*

*Curation critique-affective au cadre du RAPLE Français: une étude duethnographique*

## RESUMO

Este artigo investiga a curadoria de materiais didáticos e o envolvimento crítico-afetivo de formadoras e licenciandos de francês, participantes de projeto de extensão da UNESP, câmpus Araraquara-SP. Fundamentado na pedagogia freiriana ([1968], 2019), no pós-método (Kumaravadivelu, 1994, 2003, 2006) e nos letramentos crítico-afetivos (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), o estudo visa analisar como a curadoria de materiais, no âmbito daquela ação extensionista, transforma a formação de professores, integrando criticidade e afetos em suas práticas e reflexões. Metodologicamente, adota a duoetnografia (Norris; Sawyer; Lund, 2012; Morgan; Rocha; Maciel, 2021) para justapor as vozes das autoras, com diálogos que problematizam o processo de seleção e criação de recursos educacionais para a educação linguística em francês, sob perspectiva suleada. Vislumbram-se, como resultados, que as escolhas e os saberes do Sul implicados nas experiências narradas são potentes para a produção de conhecimentos situados, que possibilitem a transformação do percurso formativo de docentes de língua francesa no interior paulista.

Palavras-chave: curadoria de materiais; formação de professores; língua francesa; duoetnografia; letramentos crítico-afetivos.



# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Marcella dos Santos Abreu

[marcella.abreu@unesp.br](mailto:marcella.abreu@unesp.br)

<https://orcid.org/0000-0003-1293-4786>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Laís Crepaldi Henriques

[laís.crepaldi@unesp.br](mailto:laís.crepaldi@unesp.br)

<https://orcid.org/0009-0009-4418-6664>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

**ARTIGO**

## ABSTRACT

This article investigates the curation of teaching materials and the critical-affective involvement of French teachers and undergraduates participating in an extension project at UNESP, Araraquara-SP campus. Based on Freirian pedagogy ([1968], 2019), Postmethod (Kumaravadivelu, 1994; 2003; 2006) and critical-affective literacy (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), the study aims to analyze how the curation of materials, within the scope of that extension action, transforms teacher training, integrating criticality and affect in their practices and reflections. Methodologically, it adopts duoethnography (Norris; Sawyer; Lund, 2012; Morgan; Rocha; Maciel, 2021) to juxtapose the voices of the authors, with dialogues that problematize the process of selecting and creating educational resources for language education in French, from a suleada perspective. The results show that the choices and knowledge of the South involved in the experiences narrated are powerful to produce situated knowledge that can transform the training of French language teachers in the interior of São Paulo.

Keywords: curation; teacher training; french language; duoethnography; critical-affective literacies.

## RÉSUMÉ

Cet article étudie la curation des matériels didactiques et l'implication critique-affective des formateurs d'enseignants de français et des étudiants en licence participant à un projet d'extension à l'UNESP, campus d'Araraquara. Basée sur la pédagogie freirienne ([1968], 2019), la post-méthode (Kumaravadivelu, 1994 ; 2003 ; 2006) et la littératie critique-affective (Kawachi ; Rocha ; Maciel, 2022), l'étude vise à analyser comment la curation de matériel, dans le cadre de cette action d'extension, transforme la formation des enseignants, en intégrant la criticité et l'affect dans leurs pratiques et leurs réflexions. D'un point de vue méthodologique, nous adoptons la duoethnographie (Norris; Sawyer; Lund, 2012; Morgan; Rocha; Maciel, 2021) pour juxtaposer les voix des auteures, avec des dialogues qui problématisent le processus de sélection et de création de ressources pédagogiques pour l'enseignement, à partir d'une perspective du sud global. Les résultats montrent que les choix et les connaissances du Sud impliquées dans les expériences racontées sont puissantes pour la production de connaissances situées pouvant transformer la formation de ces enseignants.

Mots clés: curation critique; formation d'enseignants; langue française; duoethnographie; littératie critique-affective.

### Como citar:

ABREU, Marcela dos Santos.; HENRIQUES, Laís Crepaldi. Curadoria crítico-afetiva na RAPLE Francês: um estudo duoetnográfico. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 59-77, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



## INTRODUÇÃO

Este trabalho se apresenta como um desdobramento de pesquisa em andamento<sup>1</sup>, que visa investigar como a curadoria e a criação de materiais de línguas, no âmbito do projeto de extensão Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras (RAPLE), pode transformar o percurso de seus participantes, a saber, professores de língua francesa em formação inicial.

A RAPLE é um projeto de extensão vinculado ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara-SP. É composta por docentes, estudantes de graduação e de pós-graduação da Universidade, que atuam coletivamente na produção e acesso digital aberto de planos de aula (Rozenfeld; Viana, 2019), transmissões ao vivo e indicações pedagógicas para a educação linguística<sup>2</sup>.

Situamos este artigo no contexto dessa ação extensionista, com o intuito de fazer emergir relatos sobre as experiências das autoras, no processo de orientação de futuros educadores na seleção e elaboração de materiais didáticos, de modo que não apaguem os saberes do Sul Global em territórios plurilíngues, mas permanentemente atravessados pelos domínios epistêmicos (e linguísticos) da ainda denominada França Metropolitana.

Assim, em diálogo com os propósitos deste dossiê, assumimos nosso papel de pesquisadoras da área de Linguística Aplicada e nosso envolvimento (Santos, 2023) com epistemologias suleadas, que nos permitem vislumbrar outros modos de vivenciar e de fazer pesquisa sobre as experiências de formação de estudantes de Letras em nossa comunidade acadêmica. Por esse motivo, ousamos concretizar, no presente artigo, a escolha de uma metodologia alternativa (Somerville, 2007): o estudo duetnográfico, que se caracteriza pela justaposição de histórias de um ou mais pesquisadores, em busca de olhares diferentes sobre um mesmo caso (Norris; Sawyer, Lund, 2012).

O diálogo que apresentamos sobre os movimentos relacionados à curadoria digital de materiais (Araújo, 2019) em língua francesa e realizada por professores/as em formação será o coração (e não a razão) deste artigo. Com ele, desejamos fazer reverberar nossas vozes e nossa intenção de sentipensar (Araújo, 2017; Tallei; Diniz-Pereira; Liberali, 2022; Walsh, 2017) entendimentos teórico-metodológicos que se expandem da pedagogia freiriana e dos estudos sobre letramentos (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020) para a compreensão brasileira acerca de letramentos crítico-afetivos (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022). Tais atravessamentos corroboram nossa percepção (e não nossa constatação) de que vivências e perspectivas epistemológicas do Sul podem afetar a formação da equipe de trabalho da RAPLE francês, fomentando a criticidade e a transformação de suas práticas como educadores no interior do estado de São Paulo.

<sup>1</sup> “FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FRANCÊS: foco em um projeto de extensão como espaço de (trans)formação docente”, aprovação ética em 09/12/2024, CAAE 83443424.0.0000.5400.

<sup>2</sup> O site da RAPLE apresenta o escopo de suas ações e está disponível em: <https://raple.fclar.unesp.br/> Acesso em: 7 maio 2025.

Para que a concretude desses envolvimentos, sentipensares e percepções se tornasse possível, organizamos este artigo nas seções *Atravessamentos Teórico-Metodológicos em Recorte Crítico-Afetivo* e *Atravessamentos de Vozes e Olhares na Curadoria Crítico-Afetiva da RAPLE Francês: A Duoetnografia na Formação de Professores do Sul*, seguidas de nossas considerações (não) finais.

## 1. ATRAVESSAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM RECORTE CRÍTICO-AFETIVO

Já no início desta seção, reiteramos que o presente artigo representa o recorte de uma pesquisa dedicada a investigar como o trabalho de curadoria de materiais e de elaboração de planos de aulas de línguas, realizado no projeto de extensão RAPLE, pode transformar o percurso formativo de futuros professores de língua francesa.

Atravessam, então, as reflexões que aqui expandiremos os entendimentos teóricos previstos naquela investigação mais ampla, a saber, as discussões sobre a pedagogia freiriana, o pós-método, os letramentos e os letramentos crítico-afetivos. Organizamos, portanto, uma subseção para abordarmos tais atravessamentos que reverberam na escolha metodológica aqui concretizada, a duoetnografia, sobre a qual versaremos na seção subsequente.

### 1.1 Dos atravessamentos da *Pedagogia do oprimido* aos letramentos crítico-afetivos

Como a investigação mais ampla que abriga a mobilização teórico-metodológica apresentada neste artigo se situa entre estudos sobre a formação de professores (de línguas), não seria possível prescindir, inicialmente, das contribuições de Paulo Freire nesse contexto, especialmente por representar uma voz que indiscutivelmente reverbera para o mundo as epistemologias sobre a educação desde o Sul Global.

Nunca será demais lembrarmo-nos de que Paulo Freire (2019 [1968]) discorre, em sua *Pedagogia do Oprimido*, sobre o caráter libertador da educação quando se fundamenta em uma pedagogia crítica e transgressora. O autor sustenta que o processo educativo possui efetivo poder transformador somente quando assume, de maneira intencional e coletiva, o compromisso com a emancipação das classes oprimidas. Ainda segundo o patrono da educação brasileira, a conscientização da condição de opressão é o primeiro passo para que os indivíduos se engajem na luta por sua libertação, ação que deve ser necessariamente coletiva, pois a liberdade não se conquista de forma isolada.

Ao afirmar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2019 [1968], p. 71), o autor enfatiza o papel do educador como mediador dialógico, cuja função é fortalecer os oprimidos para que, reconhecendo-se como sujeitos históricos, possam atuar criticamente contra as estruturas de dominação. Dessa forma, a educação freireana

não se reduz a uma prática individualizada, mas constitui-se como um ato político e solidário, essencial para a transformação social.

Também considera que a perspectiva dialógica da educação só é possível a partir do amor, ao mundo, à própria prática e à pronúncia do mundo (Freire, 2019 [1968], p.110). Na pedagogia freiriana, o amor quebra a prática de dominação e a opressão, criando uma troca, real e sincera, vinda da maior ferramenta que educador e educandos têm disponível: o diálogo. Para o autor,

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexiste esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação. (Freire, 2019 [1968], p.113)

Em sua perspectiva, o aprendiz é sujeito crítico, pensante, com vida e experiências que vão muito além da sala de aula. Freire (2019 [1968]) nos lembra que a escola é um lugar de formação de pessoas, sendo elas questionadoras, pensantes, com saberes comuns, mas também com experiências individuais. Seria, portanto, dessa crença que o educador deveria partir. Afinal,

Para além de um método, Paulo Freire nos deixa como legado uma teoria educacional que nos ensina a perceber a educação num sentido amplo, considerando a totalidade e a complexidade das dimensões que a constituem, ou seja, compreendendo a educação como um ato político (dimensão política), ao mesmo tempo em que também se realiza como uma determinada concepção teórica (dimensão epistemológica) e que mobiliza a inteireza dos sujeitos envolvidos (dimensão estética). (Freitas; Forster, 2016, p. 57)

Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006) conversa com Freire (2019 [1968]) ao teorizar o que chamou de *Pedagogia Pós-Método*. Ele se coloca no grupo que segue a filosofia freiriana, destacando a importância da reflexão crítica professor-aluno em sala de aula, além de trazer a discussão para o campo de ensino e aprendizagem de línguas. O autor discorre em sua obra sobre a inadequação e ineficácia do método. Ressaltamos, outrossim, que, no presente trabalho, seguimos a concepção de método que o coloca como práticas pré-estabelecidas e construídas por peritos da área das línguas, e não como as atividades que professores escolhem desenvolver em sala de aula (Kumaravadivelu, 2003; Abrahão, 2015).

Na *Pedagogia do Pós-Método*, teoriza-se, dessa forma, “uma busca por uma alternativa ao método ao invés de um método alternativo”<sup>3</sup> (Kumaravadivelu, 2003, p.28). Ela é chamada de pedagogia por ser menos limitadora que o método, englobar mais questões e considerar fatores como contextos, aspectos históricos, políticos e socioculturais, além de objetivos específicos e os materiais a serem utilizados. O autor a coloca como um sistema tridimensional, baseado em três

---

<sup>3</sup> Tradução nossa. Texto original em inglês “*Methods are based on idealized concepts geared toward idealized contexts.*”

parâmetros que se inter-relacionam, sendo eles: particularidade, praticidade e possibilidade. Em breve explicação temos:

- a) *Particularidade*: o ensino precisa ser sensível ao contexto e realmente estar de acordo com as particularidades locais e socioculturais, considerando que sempre teremos “um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de aprendizes, buscando um conjunto particular de objetivos”<sup>4</sup> (Kumaravadivelu, 2003, p.34).
- b) *Praticidade*: o professor deve teorizar a partir da sua própria prática, e praticar aquilo que teoriza. “Segundo o autor, é o professor na prática que, de posse de ferramentas de exploração adequadas, está mais apto para produzir tal teoria prática” (Abrahão, 2015, p.30).
- c) *Possibilidade*: derivado da pedagogia crítica freiriana, este parâmetro reconhece o potencial transformador da educação, desde que consideradas as suas dimensões sociais, políticas e culturais. Kumaravadivelu (2003) “assume a posição de que qualquer pedagogia está imbricada em relações de poder e dominação e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais” (Abrahão, 2015, p.31).

De acordo com o autor, a possibilidade do pós-método se dá a partir de um ciclo contínuo do professor de observação, reflexão e ação. Kumaravadivelu (1993; 2003; 2006) conversa diretamente com Freire (2019 [1968]) ao considerar questões importantes como os contextos em que professor e aluno estão inseridas.

Desse modo, comprehende-se por que o legado freiriano se constitui como fundamento epistemológico para diversas teorias críticas no campo da educação. Isso se materializa no presente estudo, por meio do qual propomos um diálogo entre a pedagogia libertadora e os letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), abordagem que, ao incorporar os pressupostos freirianos, avança para uma análise contemporânea dos processos educativos.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) postulam que a sala de aula deve constituir-se como espaço de reflexão crítica da sociedade, argumentando que práticas pedagógicas centradas exclusivamente no desenvolvimento de habilidades tradicionais de leitura e escrita mostram-se insuficientes frente às demandas do século XXI. Como os autores explicitam: “é necessário transcender a comunicação alfabética, incorporando às competências tradicionais as comunicações multimodais, especialmente aquelas características das novas mídias digitais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20).

Em diálogo com o legado freiriano, tais autores preconizam que o educador deve instigar seu educando a interagir com o mundo, analisá-lo, ter um olhar crítico, sem reduzir a experiência educativa à reprodução de informações em experiências educativas grafocentradas. Nesse sentido,

---

<sup>4</sup> Tradução nossa. Texto original em inglês: “must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals”

deve considerar o estudante também como agente do processo de ensino e aprendizagem, logo, como produtor de conhecimento:

Ensinar “letramentos” não é simplesmente uma questão de uso correto da língua; é, sobretudo, um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente, o que impõe desafios às práticas de letramento escolares tradicionais, cujos processos de ensino e aprendizagem precisam ser reexaminados. [...] Textos escritos atuais são criados e divulgados de uma maneira cada vez mais multimodal, envolvendo tanto palavras quanto imagens estáticas, sons e vídeos. Por isso, o processo de alfabetização hoje precisa ser habilmente complementado por uma aprendizagem sobre o design multimodal de textos. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, p.22)

Os letramentos confirmam a posição do professor como um elemento potencial de transformação, o que já havia sido colocado por Freire (2019 [1968]). Para os autores, devemos e precisamos pensar em novos letramentos, novos professores e em uma nova escola:

Todas as escolas podem ser agradáveis e acessíveis a seus aprendizes. Todas as escolas, mesmo aquelas que com menos recursos, podem fornecer experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes para todos os alunos. E porque elas podem, elas devem (Freire, 2019 [1968], p.25).

Os professores, conforme a pedagogia dos letramentos, precisam ser *designers* do ambiente de aprendizagem (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) para estarem em diálogo com novos educandos, críticos e engajados. Não é mais possível que o único instrumento em sala de aula seja o livro didático e, ousamos dizer, que em muitos lugares ele não cabe mais. Novamente, notamos o professor como agente transformador, reforçando seu papel político, diminuindo as desigualdades e injustiças da sociedade. Nessa direção, percebe-se que um estudante produtor de conhecimento consegue transformar a sociedade em que habita e que o cerca em um lugar diferente, mais justo e menos desigual.

Beviláqua, Ventromille-Castro e Leffa (2021) complementam a ideia dos letramentos, enfatizando o seu papel crítico no ensino e aprendizagem. Segundo os autores, podemos definir letramento crítico como “um enfoque transdisciplinar que busca colocar linguagens e suas tecnologias a serviço de uma ética mais responsável a setores socialmente marginalizados, sobretudo por questões de gênero, raça, classe, entre outros” (Beviláqua, Ventromille-Castro e Leffa, 2021, p. 933). As atividades propostas nas experiências educativas precisam atravessar os conceitos pré-adquiridos, transformando a aula em um lugar não apenas de aprendizagem, mas de transformação. Trata-se, portanto, de considerar “Atividades que desenvolvem a ‘transposição’ da expansão ocorrida a novas situações em diferentes contextos, de forma a contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis (porque conhecem a heterogeneidade para além da sala de aula, em outras práticas sociais)” (Duboc, 2015, p. 222-223).

Expandimos, então, a noção de letramentos com a de letramentos críticos (LC), que enfatizam o papel do educador como aquele engajado em agir e lecionar criticamente, mostrando

as desigualdades do mundo, a colonialidade que nos cerca e todas as outras práticas opressoras - por muitas vezes violentas - que nos rodeiam. A pedagogia dos LC se concentra em abordar questões difíceis, temas por muitas vezes delicados, ela “envolve os estudantes como atores sociais, levantando questões de interesse tanto local ou pessoal, quanto global ou público, fazendo com que possam identificar problemas e desafios atuais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.141).

A LC amplia o escopo dos letramentos ao reconhecer a educação como um ato político, em seu sentido mais abrangente, e considerar que o mundo que habitamos traz novas formas de viver, e, também, de aprender. Nessa perspectiva, é recorrente o uso de novas mídias de cultura popular, “incluindo literatura popular, música, televisão, filmes, quadrinhos, *graphic novels*, revistas, internet e videogames” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.144). Todas essas formas são reconhecidas como expressões de cultura, não as colocando como superiores ou inferiores, mas sim como expressões do mundo em que vivemos. O objetivo dos LC é colocar os educandos no papel de “questionadores”, criando, assim, cidadãos mais conscientes e ativos na sociedade em que vivem.

Desta forma, *transformação* torna-se uma palavra-chave para planejamento de aula e também para o papel do professor quando leciona. É importante considerar todos os aspectos no momento de planejar, como quem é o seu aluno, qual o seu nível de conhecimento, qual o contexto que lhe rodeia, quais as ferramentas e adequações possíveis. Rozenfeld e Viana (2019) descrevem esses aspectos e sua importância no momento do planejamento, sobretudo no contexto da educação linguística.

A aula como vivência transformadora é aquela que, de alguma maneira, instiga os estudantes a questionar e, assim, construir o conhecimento. O bom planejamento tem como aliado os aspectos que cercam o professor, fazendo com que a aula não funcione de maneira isolada, descontextualizada ou generalizada. Para isso é importante que o professor conheça os contextos, ou aspectos (Rozenfeld; Viana, 2019), trazendo o conteúdo para a realidade do aprendiz: “É necessário que o aluno seja considerado como representante de um ambiente sócio-cultural específico e como um participante ativo no processo de interação com o conhecimento e não meramente um receptor” (Rozenfeld; Viana, 2019, p.10).

Tendo em conta a linha seguida de Paulo Freire até os LC e, conversando com a proposta de planejamento de aula de línguas (Rozenfeld; Viana, 2019), chegamos ao letramento crítico-afetivo (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), que traz um novo aspecto a essa pedagogia: o afeto. Trata-se de entendimento que dialoga com o amor preconizado por Freire (2024), uma vez que, para o letramento crítico-afetivo, não falamos apenas de emoções, mas sim de afetividade que acolhe e, ao mesmo tempo, mobiliza o educando, de maneira a engajá-lo:

Cada vez mais, o afeto, a emoção e o sentimento estão implicados na produção, circulação e/ou mitigação dos vários desafios que enfrentamos coletivamente em nível local e global. Como pesquisadores e profissionais da linguística aplicada, uma de nossas principais responsabilidades é encontrar formas de transformação social (Ahmed, Morgan e Maciel, 2022, p. 539).

Admitir novas formas de transformação social dentro da formação linguística significa entender que os afetos também fazem parte do campo de ensino e aprendizagem, e que eles carregam consigo um grande potencial para desenvolver a criticidade. Em uma sala de aula onde o professor considera o estudante como ser-humano crítico e pensante, o afeto torna-se ferramenta indispensável. É uma força motriz que permite estimular o educando a vislumbrar criticamente meios para combater as opressões e violências vividas em seu ambiente natural.

Nessa direção, encontramos nas teorizações do letramento crítico, em sua interface com a afetividade, possibilidades para reconhecermos nossas contradições e seguirmos ampliando nossas perspectivas ao agir na/pela linguagem, em defesa de uma prática educativa e de um mundo mais justo. Assim sendo, seguimos argumentando em favor de uma aliança entre a criticidade e a afetividade como uma possibilidade para a (re) construção de mundos e realidades (linguísticas e educacionais) menos opressoras (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022, p.40).

O letramento crítico-afetivo alinha-se com o *sentipensar* (Araújo, 2017; Tallei; Diniz-Pereira; Liberali, 2022; Walsh, 2017). Práticas sentipensantes visam estimular criticamente reflexões políticas, culturais e ideológicas, apoiando-se em debates abertos que têm como interesse esgotar quaisquer tipos de relação de opressão (Araújo, 2017; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022). O aluno sentipensante beneficia-se da prática e a transforma em questionamentos que o impedem de aceitar opressões que antes passariam como normais. Como consequência desse letramento crítico-afetivo, definimos o “sentir-pensar-atuar-pedagogizar” (Walsh, 2013, p.95; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022, p.42), que usa a educação e a pedagogia crítica como forma de combate às intolerâncias e permite que o ensinar seja uma atividade transformadora.

Como explica Freire (2013 apud Walsh, 2013, p.95; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022, p.38) “nossa presença *no mundo*, por sua vez, implica a expansão do nosso olhar e da nossa sensibilidade, para que possamos, ao exercer nossa responsabilidade socialmente crítica, estar também *com o mundo* e ocupar, de modo comunalmente solidário, os espaços coletivos, em toda sua pluralidade”. Concluindo esta seção, portanto, vale ressaltar a importância da construção do pensamento crítico (e crítico-afetivo) dentro da sociedade e da pedagogia pós-modernas.

A noção da educação como força motriz que transforma, acolhe e enxerga o indivíduo tem um poder que vai além do de ensinar: o de transformar. Os autores citados acima dialogam, interagem e se completam de maneira a provar o papel do professor como agente dessa transformação e o papel do aluno como motor dela. Uma sociedade crítica é uma sociedade potencialmente mais justa.

Para demonstrar como reverberamos com nossas vozes de pesquisadoras tais atravessamentos a partir de nossa atuação na formação crítico-afetiva de professores de língua francesa, apresentamos, a seguir, os entendimentos metodológicos alternativos deste artigo.

## 1.2 Atravessamentos metodológicos alternativos entre formadoras de professores (de francês) no Sul Global: a duoetnografia

A investigação mais ampla da qual se origina tal recorte crítico-afetivo é de tipo qualitativo, porém, quando ousamos justapor as vozes e as experiências (Morgan; Rocha; Maciel, 2021) aqui apresentadas, buscávamos metodologias alternativas para discutir percepções sobre o acompanhamento de um grupo responsável pela produção de materiais em língua francesa para o site da RAPLE<sup>5</sup>.

Provocadas pelas considerações de Margareth Somerville (2007), desejamos mobilizar metodologias que promovam “a emergência de vozes alternativas e de novos saberes<sup>6</sup>” (Somerville, 2007, p. 227-228). Assim, vislumbramos, na duoetnografia, um modo de justapor e contrapor tais vozes e experiências como uma chave metodológica viável para nossos propósitos. Trata-se, justamente, de

Uma metodologia de pesquisa colaborativa na qual dois ou mais pesquisadores justapõem suas histórias de vida, a fim de fornecer múltiplos entendimentos de um fenômeno social. Utilizando suas próprias biografias como locais de investigação e criando narrativas dialógicas, eles oferecem diversas perspectivas sobre esse fenômeno para o leitor, convidando-o a entrar na conversa<sup>7</sup> (Norris; Sawyer, Lund, 2012).

Decidimos, portanto, apresentar um estudo duetnográfico, por meio do qual não assumimos o encontro das nossas vozes para relatar e, ao mesmo tempo, teorizar sobre as experiências vividas com professores em formação na RAPLE, sem a pretensão de preconizar objetividade, racionalismos e universalismos (Norris; Sawyer, Lund, 2012). Afinal, “O ponto central dessa produção é a implantação estratégica de afeto/emoção/sentimento como recursos para a pesquisa social transformadora” (Ahmed; Morgan; Maciel, 2022, p. 539).

Não apresentamos, portanto, dados. O que emerge dessa alternativa metodológica é um diálogo gravado em 4 de dezembro de 2024, por meio da plataforma Google Meet, e transscrito com o auxílio da ferramenta *Microsoft Clipchamp*. Relatamos nossas experiências no projeto como formadoras, a partir dos atravessamentos freirianos e da perspectiva dos letramentos, expandida para os saberes do Sul sobre letramentos crítico-afetivos já arrolados na subseção precedente. Seus pontos de vista possibilitarão ao leitor uma visão mais ampla da experiência, mostrando como

<sup>5</sup> Disponível em: <https://raple.fclar.unesp.br/frances/> Acesso em: 07 mai 2025.

<sup>6</sup> Tradução nossa. Texto original em inglês: “the elements of alternative methodologies that facilitate the emergence of alternative voices and new knowledges” (Somerville, 2007, p. 227-228).

<sup>7</sup> Tradução nossa. Texto original em inglês: “Duoethnography is a collaborative research methodology in which two or more researchers juxtapose their life histories in order to provide multiple understandings of a social phenomenon. Using their own biographies as sites of research and creating dialogic narratives, they provide multiple perspectives of this phenomenon for the reader, inviting the viewer to enter the conversation”. (PDF) *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/269037562\\_Duoethnography\\_Dialogic\\_Methods\\_for\\_Social\\_Health\\_and\\_Educational\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/269037562_Duoethnography_Dialogic_Methods_for_Social_Health_and_Educational_Research) [accessed May 07 2025].

os afetos podem transformar a educação linguística em francês, a partir de reflexões sobre a necessidade de sulear os saberes na formação dos graduandos de Letras, participantes de um projeto extensionista.

## 2. ATRAVESSAMENTOS DE VOZES E OLHARES NA CURADORIA CRÍTICO-AFETIVA DA RAPLE FRANCÊS: A DUOETNOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO SUL

Nesta seção, propomos, finalmente, o atravessamento de nossas vozes e olhares às perspectivas que suleiam (e não apenas orientam) o acompanhamento de professores de língua francesa em formação, realizado no âmbito do projeto RAPLE, da UNESP, câmpus de Araraquara-SP.

### 1.3 Nossas vozes e olhares atravessados pela perspectiva freiriana

**Marcella:** Nosso objetivo é apresentar, propor, desenhar um modelo de análise das experiências de educação linguística na RAPLE Francês. Desenhar um modelo de análise das experiências de educação linguística. **Você entende que existe um processo de educação linguística desses participantes? Quando eles estão preparando o plano de aula sobre algum assunto, como fazem? Vocês discutem temas possíveis? Vocês desenham uma lista de temas? Você tem certeza de que essas pessoas estão estudando também para fazer isso, certo?**

**Laís:** Porque eu acho que a gente mapeia, na verdade. A gente conseguiu acabar agora o primeiro nível, que ainda, infelizmente, é sobre o *quadro europeu*. Mas assim, a gente acabou o primeiro nível, a gente mapeou, a gente fez o mapeamento do que precisava, do que era muito importante para esse nível e os alunos foram fazendo os planos e estudando o que deviam colocar nesses planos. Depois eu revisava e, quando eles não conseguiam, quando não achavam, traziam isso para reunião e falavam “Ai, não estou conseguindo”, “tem alguma coisa que não está encaixando”, “precisava de ajuda, porque para mim não está fazendo sentido colocar isso aqui”. E alguém sempre respondia “Ah, eu fiz isso”, “eu já dei uma aula dessa”, “eu pensei em uma atividade assim”, “posso te ajudar nesse plano ou se você quiser me dar o que você já fez [no plano], eu posso terminar”. Enfim, eles sempre trocaram muito nesse sentido e também para chegar no objetivo final, que era de construir esse plano. Os alunos das minhas turmas de graduação, principalmente os de primeiro ano, eu consigo perceber que eles têm uma melhora muito significativa. Eles têm um desempenho um pouco acima da turma, por causa dos planos que fazem. É muito evidente isso em sala de aula. Então, eu acho que está tudo relacionado, sim.

**Marcella:** Acho que é sobre isso. A gente está desenhandando um modelo de análise crítico-afetiva das experiências de educação linguística de formação de professores na RAPLE Francês. Você já traz na sua fala e é interessante para problematizar também nessa conversa: “infelizmente estamos ainda pautados no quadro comum europeu”. E, mesmo tendo esses limites, porque eles também são importantes para a visibilidade do site, a gente sabe. **Enfim, é uma forma de organização que a gente já entende que pode nos ajudar em algumas questões, mas, quando eles escolhem os assuntos, são assuntos que se relacionam a escolhas? Vocês conseguem, em outras palavras, subverter um pouco essa lógica de um currículo e de um quadro, por meio de escolhas que são significativas para essas pessoas que estão se formando e que estão disponibilizando material na rede? Você consegue ver isso?**

**Laís:** Eu acho que é uma caminhada, na verdade, porque quando eu comecei, eu não tinha a visão crítica que eu tenho agora. Então, eu sinto que é uma caminhada que eu também estou participando. Mas, do segundo semestre para cá, a gente tentou fazer bastante discussão sobre o que a gente quer colocar, o que a gente quer trazer, o que a gente quer falar, o que a gente quer

pincelar sabe? Porque tudo que eles têm é um tema gramatical. E aí como eu transformo esse tema gramatical em uma aula que faça sentido? Não em uma aula de gramática, mas uma aula que faça sentido para um aluno. E eles, a partir disso, começam a se desenvolver. Então eles procuram temáticas, eles procuram fotos, vídeo, texto, eles constroem textos. Teve uma aluna que não achou que ela queria e ela fez um poema. Eles começam a se colocar mais. Acho que, no segundo semestre, principalmente, a gente começou a falar mais de decolonialidade também. A última atividade que a gente teve foi sobre indicações pedagógicas. Cada um precisava fazer duas indicações pedagógicas e não poderia ser uma indicação pedagógica que viesse do norte global. Então eles teriam que se virar pra achar. E todo mundo assim abraçou a ideia, abraçou a causa e falou “nossa, quero fazer”. Todo mundo adorou. Todo mundo que estava ali gostou muito e eles entregaram já, é que eu não corrigi ainda, mas eles gostaram muito. *Eu tenho uma aluna que é do primeiro ano também, ela começou a dar aula agora e falou que, a partir de tudo que a gente discute, viu o tanto que é importante trazer essa parte crítica, e que ela tenta fazer isso com os alunos dela.*

**Marcella:** Ela fez o relato lá na reunião do CLDP [Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores], do trabalho que ela fez sobre a francofonia com eles, já nessa perspectiva. Os alunos são de História e Relações Internacionais. Ela falou que foram verdadeiras aulas. Ela falou “eu tive aulas sobre o que são esses territórios na América Latina”. [...] **Como o seu trabalho tem a ver com a transformação, nesse âmbito da educação linguística e da formação dessas pessoas. Elas estão se formando e formando ao mesmo tempo.** Acho que é interessante pensar nisso, como é que reverbera, nessas pessoas, as escolhas e o resultado disso? Esse poema, fale me sobre esse poema, qual foi o contexto? **Olha que potência, alguém que se afeta ao ponto de produzir, e produzir não qualquer gênero, mas um gênero poético que certamente tem a ver com o que ela também percebe como importante pra uma aula. Já que ela é uma professora?**

**Laís:** Eu acho que é muito significativo isso, se a gente pensar assim, o lugar que ela se reconhece. *Porque normalmente o que a gente espera de um professor de língua é que ele vai pegar o material pronto, ele vai partir de um livro didático, ou ele vai pegar um poema que já foi feito e ele vai reproduzir aquilo. Mas quando ela faz esse poema, ela transforma o lugar dela também? Ela transforma a visão que ela tem sobre o professor, sobre ela, sobre língua, sobre o que ela acha necessário. Ela se coloca nesse lugar não só de reproduutora de conteúdo, mas de quem produz conteúdo.*

A discussão entre as autoras relaciona-se diretamente com Freire (2019 [1968]) que discorre, em sua *Pedagogia do Oprimido*, sobre o caráter libertador da educação quando esta se fundamenta em uma pedagogia crítica e transgressora. O autor sustenta que o processo educativo possui efetivo poder transformador somente quando assume, de maneira intencional e coletiva, o compromisso com a emancipação das classes oprimidas. Ainda segundo o patrono da educação brasileira, a conscientização da condição de opressão é o primeiro passo para que os indivíduos se engajem na luta por sua libertação, ação que deve ser necessariamente coletiva, pois a liberdade não se conquista de forma isolada. Em sua perspectiva, o aprendiz é sujeito crítico, pensante, com vida e experiências que vão muito além da sala de aula. Freire (2019 [1968]) nos lembra que a escola é um lugar de formação de pessoas, sendo elas questionadoras, pensantes, com saberes comuns, mas também com experiências individuais.

Seguindo esses preceitos, portanto, e falando diretamente sobre planejamento de aula de língua estrangeira, *transformação* torna-se uma palavra-chave para o professor, tanto ao planejar quanto ao lecionar. É importante considerar todos os aspectos no momento de planejar, como quem é o seu aluno, qual o seu nível de conhecimento, qual o contexto que lhe rodeia, quais as

ferramentas e adequações possíveis. Rozenfeld e Viana (2019) descrevem esses aspectos e sua importância no momento do planejamento, sobretudo no contexto da educação linguística. A aula como vivência transformadora é aquela que, de alguma maneira, instiga os estudantes a questionar e, assim, construir o conhecimento. O bom planejamento tem como aliado os aspectos que cercam o professor, fazendo com que a aula não funcione de maneira isolada, descontextualizada ou generalizada. Para isso é importante que o professor conheça os contextos, ou aspectos (Rozenfeld; Viana, 2019), trazendo o conteúdo para a realidade do aprendiz: “É necessário que o aluno seja considerado como representante de um ambiente sociocultural específico e como um participante ativo no processo de interação com o conhecimento e não meramente um receptor” (Rozenfeld; Viana, 2019, p.10).

Para que essa educação aconteça na sua totalidade transgressora, transformadora, é preciso que o aluno, ao assumir papel de professor, coloque em prática os princípios da curadoria crítica (Araújo, 2019; Beviláqua *et al.*, 2021), que compreende “‘peneirar, selecionar, organizar e publicar informações’. Ou seja, a curadoria de conteúdo digital vai além de agrupar *links*, pois também se preocupa com contextualizar tal disposição ao determinar ‘organização, anotação e apresentação’ (BASSANI; MAGNUS, 2021, online)” (Costa; Beviláqua; Fialho; Leffa, 2022, p.125). Para Araújo (2019, p.225), “a curadoria deve ser crítica inclusive na indicação, para o usuário, da concepção de linguagem que subjaz ou parece subjazer aos RED publicados”.

#### 1.4 Nossas vozes e olhares atravessados pela perspectiva dos letramentos crítico-afetivos

**Marcella:** Eu acho que pode entrar até como a gente vai teorizando sobre o que é um princípio da *curadoria*, que também toca no ponto da autoria. Ela é uma pessoa que seleciona, **então a RAPLE proporciona este lugar de aprender a selecionar criticamente mas também afetivamente. Colocar-se, como você está falando, como alguém que cria, que é potente na sua criação. Na sua autonomia também de propor. E aí que eu acho que os afetos estão conectados: recebe um canal, tem um canal de recepção, ela tem um lugar. Vamos falar em outros termos, ela tem um lugar seguro, de acolhimento.**

**Laís:** Ela sabe que pode. Porque é meio que isso também. Você tira essa superioridade do que vem de fora, porque, querendo ou não, se você for pegar só o que vem do livro, só do poema, qual que é o poeta que você vai escolher? É o Baudelaire, é algum francês, no máximo, algum belga. Qual que é o livro didático que você vai usar? **A partir do momento que ela faz o material dela também, eu acho que quebra uma corrente.**

**Marcella:** Quebra, quebra, é uma mulher preta, periférica, (é assim que ela se apresenta), ex-aluna de escola pública. Então nós estamos falando dessa pessoa. Não precisamos nomeá-la, mas acho que podemos dizer quem são essas pessoas, porque também a invisibilidade é um problema para enfrentar nessa perspectiva que a gente assume de pesquisa implicada que considera os afetos. **É uma mulher que vem do primeiro ano e que já se engaja, mas que vem de uma experiência de educação linguística na rede pública, que já vem então com uma vontade de ser professora e de aprender. Nesse espaço que ela se considera segura, eu vou repetir isso. Ela consegue fazer isso porque a sua coordenação do trabalho permite, é um local seguro para ela criar. Então, na verdade, o que falta para que esses professores consigam em outros espaços ter essa potência de criação é um espaço de acolhimento.** Conta um pouco como é que você corrige quando vem o poema da participante, como é que você corrige esse plano dela,

onde está esse texto dela, qual é o seu olhar? Eu acho que você dá a devolutiva também. Se você puder falar sobre isso...

**Laís:** O que eu sempre tentei fazer com eles, quando eles me devolvem esse plano, é não ter esse olhar, é ter essa relação mais horizontal. Eu nunca falei para eles “não faça isso; não coloque isso; não gostei, então não quero”. Eu sempre fiz muito esforço para não tocar desse jeito.

A partir desse excerto, encontramos na prática muitas das propostas do letramento crítico-afetivo (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), que traz um novo aspecto a essa pedagogia: o afeto. Trata-se de entendimento que dialoga com o amor preconizado por Freire (2019 [1968]), uma vez que, para o letramento crítico-afetivo, não falamos apenas de emoções, mas sim de afetividade que acolhe e, ao mesmo tempo, mobiliza o educando, de maneira a engajá-lo. Como afirmam Ahmed, Morgan e Maciel (2022, p.539):

Cada vez mais, o afeto, a emoção e o sentimento estão implicados na produção, circulação e/ou mitigação dos vários desafios que enfrentamos coletivamente em nível local e global. Como pesquisadores e profissionais da linguística aplicada, uma de nossas principais responsabilidades é encontrar formas de transformação social<sup>8</sup>.

Admitir novas formas de transformação social dentro da formação linguística significa entender que os afetos também fazem parte do campo de ensino e aprendizagem, e que eles carregam consigo um grande potencial para desenvolver a criticidade. Em uma sala de aula onde o professor considera o estudante como ser-humano crítico e pensante, o afeto torna-se ferramenta indispensável. É uma força motriz que permite estimular o educando a vislumbrar criticamente meios para combater as opressões e violências vividas em seu ambiente natural.

O letramento crítico-afetivo alinha-se com o *sentipensar* (Araújo, 2017; Tallei; Diniz-Pereira; Liberali, 2022; Walsh, 2017). Práticas sentipensantes visam estimular criticamente reflexões políticas, culturais e ideológicas, apoiando-se em debates abertos que têm como interesse esgotar quaisquer tipos de relação de opressão (Araújo, 2017; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022). O aluno sentipensante beneficia-se da prática e a transforma em questionamentos que o impedem de aceitar opressões que antes passariam como normais. Como consequência desse letramento crítico-afetivo, definimos o “sentir-pensar-atuar-pedagogizar” (Walsh, 2013, p.95; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022, p.42), que usa a educação e a pedagogia crítica como forma de combate às intolerâncias e permite que o ensinar seja uma atividade transformadora.

## 1.5 Um retorno a Freire pela pedagogia do pós-método

<sup>8</sup> Tradução nossa. Texto original em inglês: Increasingly, affect, emotion and feeling are implicated in the production, circulation, and/or mitigation of the various challenges we collectively face at local and global levels. As researchers and practitioners of applied linguistics, one of our key responsibilities is to find ways of social transformation.

Na *Pedagogia do Pós-Método*, citada a partir do próximo excerto, Kumaravadivelu (2003, p.28) defende “uma busca por uma alternativa ao método ao invés de um método alternativo”. Ele argumenta os problemas com métodos propostos até então que, vagos e sem considerar muitos âmbitos da prática docente, acabam por não alcançar as necessidades do professor em sala de aula. Para que a prática docente seja efetiva, o autor cria, portanto, um sistema tridimensional, baseado em três parâmetros inter-relacionados, que já destacamos anteriormente: particularidade, praticidade e possibilidade,

Ainda segundo o autor, a possibilidade do pós-método se dá a partir de um ciclo contínuo do professor de observação, reflexão e ação. Kumaravadivelu (1993; 2003; 2006) conversa diretamente com Freire (2024 [1968]) ao considerar questões importantes como os contextos em que professor e aluno estão inseridas. Todos esses entendimentos atravessam o excerto final da duoetnografia aqui apresentada.

**Marcella:** É sobre isso, é isso que permite alguém criar. Então acho que a gente chegou num ponto aqui de refletir sobre. **A gente reconhece nesse espaço um espaço de afeto, um espaço de criticidade que começa agora a se expandir para escolhas decoloniais, mas que também vivencia a decolonialidade na sua prática. Na sua vivência mesmo, traz para sua vivência, então, uma perspectiva horizontalizada, de acolhimento, de segurança para essa criação, que permitiu o crescimento, não se trata de uma linha de produção, não é?**

**Laís:** Eu gosto muito de pensar que eles conseguem executar o que eles fazem, no sentido de que quase todos eles ali já estão tendo experiência dentro de sala de aula ou já tiveram a experiência dentro de sala de aula antes, e ele conseguem trocar muito, tanto trocar as experiências quanto a aplicar as experiências. Enfim, eu acho que isso é muito importante. Colocar eles realmente no lugar de *criadores e de curadores*. Assim, de ter noção do que eles estão fazendo. **Mas outra coisa que eu sempre tentei deixar muito claro é que: quando a gente está fazendo um plano de aula, a gente não está fazendo uma receita de bolo. Então não é só ir lá e colocar o tópico isso, tópico isso, tópico isso. Eu falo assim para eles: “gente, se vocês pegassem um plano desses, vocês iam usar? Vocês realmente iam aproveitar alguma coisa do que está aqui? É isso que é planejar uma aula?”.** É só fazer uma receita, tem receita para dar aula? Tanto que eu já ouvi relatos de outras pessoas que já fizeram parte da RAPLE antes de eu entrar falando “ah, eu tentei usar um plano do francês no PIBID e deu tudo errado”, mas aí você vai pegar a estrutura do plano, é uma receita, entendeu? Então é, tipo assim, gente, o que vocês estão fazendo aqui? Para quem vocês estão fazendo, sabe? Vocês falam para o professor assim: “aplique uma atividade”, que atividade? Para quem que vocês estão fazendo essa aula? Qual é o contexto dessa aula? **A gente parte do princípio do REA [Recursos Educacionais Abertos]<sup>9</sup>, o professor pode mudar aquilo, mas você tem que dar alguma coisa para ele poder mudar.**

**Marcella:** E tem, porque quando a gente também pensa, isso tudo está na base desse seu trabalho. É quando a gente pensa nos *princípios do pós-método, certo?* Um dos princípios é a possibilidade, precisa deixar aberto para que esse professor que recebe esse plano, que busca esse plano, consiga também criar. É um princípio do REA, a remixagem. A gente tem o princípio da

<sup>9</sup> Definidos por Nascimento e Rozenfeld (2024, p. 8) como “recursos disponíveis para docentes e discentes de forma aberta, sem a necessidade de obtenção de licenças e sem problemas com a questão dos direitos autorais. Esses subsídios são classificados como de naturezas diversas, tais quais materiais de cursos ou vídeos didáticos”. De acordo com Beviláqua, Castro e Leffa (2021), os REA avançam na discussão de materiais disponíveis online, pois tratam o docente como protagonista na produção desses materiais. Os REA representam um ponto central na RAPLE, já que são a fonte dos materiais produzidos.

possibilidade, porque os contextos mudam. **Então, é ajudar esses meninos que produzem com você os planos a criar, mas não fechar. Vamos, de alguma forma, ensiná-los ou ajudá-los a vivenciar a experiência de aprender que a gente joga para o mundo, mas o mundo pode receber e, a partir do seu contexto, recriar.** Então, eles criam e aprendem a criar. É na abertura, da recriação, da possibilidade, das possibilidades.

**Laís:** Porque é isso, né? Faz muito mais sentido ajudá-lo a pensar numa atividade, propor uma atividade. Aí a pessoa pode usar ou recriar essa atividade, mas você criou alguma coisa de fato? Porque você colocar lá “faça uma atividade”, deixa em aberto para o professor.

**Marcella:** É a particularidade, é o parâmetro da particularidade. “Consciência crítica das exigências locais, a observação e reflexão sobre as suas ações em sala de aula, sobre os resultados”. Então, cada contexto tem a sua particularidade, acho que a particularidade tem mais a ver com isso do contexto. Da praticidade, O quanto isso realmente pode ser algo que, inclusive, seja modificado. Tão prático que pode ser modificado. É como você tava falando, dizer para eles “bom, nós partimos de um modelo, o modelo da Cibele e do Nelson (Rozenfeld; Viana, 2019). Mas isso não nos amarra ao ponto de que seja uma receita de bolo, como você apresentou, e que traga a possibilidade, para que essas pessoas possam também. Acho que a possibilidade de ser também. Esse professor que vai recriar.

**Laís:** Porque o próprio modelo, a própria teoria por trás desse modelo leva isso em consideração.

**Marcella:** Exatamente, então tem todo um embasamento, certo? O que talvez a gente possa é, em algum momento, discutir o que eu acho que pode ser importante dentro dos planos. Qual é a nossa escolha sobre como nós apresentamos os temas, e talvez isso possa mudar muito. O que você acha? A maneira como esses meninos vão criar, em vez da gente partir de léxico e gramática...

[...]

**Marcella:** A maneira como a gente está apresentando no site ainda é uma questão, acho que a gente pode pensar: como isso pode provocar, dentro do trabalho, mais segurança ainda para essas pessoas pensarem. Como você falou um dia (lembrando das suas outras apresentações), não se trata de pedir pizza na França, e é realmente uma atividade do *Défi A1*.

**Laís:** Todos os livros A1 que conheci na minha vida tem uma atividade que é de pedir pizza na França e eu não estou brincando. Todos [...] O Défi, o Alter Ego, o Écho. Todos.

**Marcella:** Esses da abordagem acional, não é? Principalmente. Então, e aí é se trata, enfim, de comer. Comer, beber em qualquer lugar. Então, o que você falou, as experiências significativas.

**Laís:** Eu acho, por exemplo, que você pode falar do verbo comer, você pode falar do *partitif* [artigos partitivos], você pode falar do [verbo] *boire*, do *manger*, você pode falar do *vocabulaire de nourritures*, você pode falar tudo isso, mas como você vai trazer isso? E isso eu acho que, de fato, talvez a gente precise pensar melhor para reaplicar. Quando eu estou falando de tudo isso, não é só trazer um slide mostrando a conjugação do verbo. E eu vi, eu percebo que tem muito isso, que alguns continuam nessa pegada, mas eu ainda acho, talvez isso seja um pouco conservador, mas eu ainda acho que a gente tem que mostrar a conjugação do verbo e treinar isso. Mas onde a gente vai mostrar? Como a gente vai mostrar? Porque a gente pode relacionar isso com um tema que pode transformar essa aula em uma aula crítica.

**Marcella:** O plano sempre nos ancora. Acho que isso é importante. O plano não nos amarra, mas ancora o modelo para mostrar para esses meninos, justamente para formá-los, que nós não partimos da conjugação. Nós partimos de um contexto, os três parâmetros do Kumaravadivelu estão aí. Tudo isso embasa essa reflexão do Nelson, da Cibele, e aí nós vamos buscar o insumo. Agora a criticidade afetiva do grupo. Está empenhada em buscar esse insumo em outro lugar que não seja a gravação da pizzaria francesa. Então vai ser na Martinica, na Guiana Francesa, vai ser em outros lugares, territórios, países africanos. Então, a gente está ajudando sempre. Nessa fala nossa aqui não existe imposição,

**mas existe uma ancoragem, e essa ancoragem ela vai nos permitir, inclusive, fazer reflexões nesse nível de que talvez ainda precisemos. Avançar? De como descrevemos, porque quando eu olho os planos, os planos não são sobre *être* e *avoir*. Os planos são sobre essas vivências em educação linguística, comendo, bebendo, sentindo.** É aquela participante mesmo... ela fez uma aula sobre relacionamentos. Ela colocou no cronograma. Eu falei assim, “quem mais que você pode falar sobre a linguagem não binária? Eles vão perguntar, porque hoje toda turma, no primeiro ano, lá no Piauí, toda vez ‘você pode passar os pronomes não-binários?’”. Mas isso implica falar, não é? Não é, então, colocar o quadinho [dos pronomes], isso implica falar sobre relações, sobre uma família.

**Laís: É isso que transforma uma aula, isso transforma uma aula de vocabulário em uma aula de língua.**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, fundamentado na pedagogia freiriana, no pós-método e nos letramentos crítico-afetivos, buscou analisar como a curadoria de materiais didáticos no âmbito do projeto RAPLE Francês transforma a formação de professores de língua francesa, integrando criticidade e afetos em suas práticas. A duoetnografia permitiu justapor as vozes das pesquisadoras, revelando como a seleção e criação de recursos educacionais são atravessadas por perspectivas decoloniais e afetivas, potentes para ressignificar a educação linguística no contexto paulista.

Os resultados demonstram que a curadoria crítico-afetiva não se limita à técnica de seleção de materiais, mas envolve um processo de sentipensar coletivo, onde formadores e licenciandos negociam significados, questionam hegemonias epistêmicas e produzem conhecimentos situados. A horizontalidade nas relações, inspirada no diálogo freiriano, e a ênfase na praticidade e possibilidade (Kumaravadivelu, 2003) fomentaram espaços seguros para a criação autoral, como evidenciado no poema produzido por uma participante — gesto que subverte a lógica reprodutiva dos materiais tradicionais.

Conclui-se que a RAPLE Francês, ao aliar criticidade e afetos, potencializa a formação de professores como agentes transformadores, capazes de (re)criar materiais que dialoguem com as realidades plurais do Sul Global. A experiência reforça a urgência de pedagogias que, além de ensinar línguas, afetem, mobilizem e libertem — ecoando o legado freiriano de uma educação como prática da liberdade.

## REFERÊNCIAS

- AHMED, A. U.; MORGAN, B.; MACIEL, R. F. Feeling our Way: a trioethnography on critical affective literacy for applied linguistics. *Calídoscópio*, [S.L.], v. 19, n. 4, p. 538-552, 24 mar. 2022. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2021.194.08>.
- ARAÚJO, N. M. S. Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de Recursos Educacionais Digitais. In: FINARDI, Kyria Rebeca et al (org.). *Transitando e Transpondo n(a) Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 211-239.

ARAÚJO, V. R. Saber quem se é: uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante. *Revista SURES*, Foz do Iguaçu, n. 9, p. 71-84, fev. 2017. Disponível em: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>.

BEVILÁQUA, A. F.; VETROMILLE-CASTRO, R.; LEFFA, V. J. Eu não sou trapaceiro(a): a produção de rea para letramentos críticos e competência simbólica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 929-954, set. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202116278>.

COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; FIALHO, V. R.; LEFFA, V. J. Práticas de curadoria digital de materiais de ensino na formação inicial de professores de línguas como atividade docente na cultura digital. *Letras*, [S.L.], p. 123-141, 9 jan. 2023. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/2176148571356>.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 209-229.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, [1968] 2019.

FREITAS, A. L. S.; FORSTER, M. M. S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 55-69, jul. 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KAWACHI, G. J.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 36-52, 30 ago. 2022. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2022v25n2p36>.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching*. TESOLQuarterly, Alexandria, VA, v.28, n.1, p.27-48, 1994.

MORGAN, B., ROCHA, C. H., & MACIEL, R. F. Literacies in Times of Crisis: A Trioethnography on Affective and Transgressive Practices. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 21(2), p. 333–369, 2021.

NORRIS, J.; SAWYER, R. D.; LUND, D. *Duoethnography Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*. New York: Routledge, 2012.

ROZENFELD, C.; VIANA, N. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. *Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, [S. I.], v. 35, n. 4, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SOMERVILLE, M. Postmodern emergence. *International Journal Of Qualitative Studies In Education*, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 225-243, mar. 2007. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/09518390601159750>.

TALLEI, J. I.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; LIBERALI, F. C. Sentipensante. In: LANDULFO, Cristiane Maria C. L.; MATOS, Doris Cristina V. S. (org.). *Suleando conceitos e linguagens: de-colonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 333-339.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: entrejeros de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. t. 2.

WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. 1

## O/A(S) AUTOR(ES/AS)

### **Marcella dos Santos Abreu**

Professora do curso de graduação em Letras-Francês e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara-SP (FCLAr). Possui doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução (USP) e pós-doutorado em Linguística Aplicada (UNICAMP). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase na curadoria digital de materiais e na formação de professores/as para a educação linguística em francês e em português como língua adicional.

### **Laís Crepaldi Henriques**

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara-SP, pesquisando formação de professores de francês. Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de São Paulo (FFLCH USP), com ênfase em livros laureados pelo prêmio Goncourt. Bacharela e Licenciada em Letras - Português e Francês, também pela UNESP Araraquara.