

Quando os alunos assumem o controle: análise de uma experiência de metodologias ativas com estudantes de português na França

RESUMO: Este artigo analisa uma experiência de aprendizagem ativa desenvolvida com estudantes do primeiro ano do mestrado em Línguas Estrangeiras Aplicadas em português na Universidade de La Rochelle, no contexto de um projeto de criação de uma fanzine dedicada ao Ano do Brasil na França. A proposta pedagógica articulou aprendizagem por projetos, classes invertidas, personalização e cooperação, integrando trabalho linguístico, reflexão intercultural e aproximação com práticas profissionais. O estudo adota uma abordagem qualitativa baseada na análise de cinco relatórios finais concebidos como diários de bordo, nos quais os estudantes descrevem ações realizadas, percepções e aprendizagens ao longo de dois semestres. A categorização temática permitiu identificar três eixos principais: dimensões afetivas e relacionais da experiência, tensões e desafios percebidos e desenvolvimento de competências. Os resultados mostram que as atividades culturais e as interações externas promoveram forte engajamento emocional, coesão do grupo e sentimento de pertencimento, evidenciando o papel central das dimensões afetivas na aprendizagem ativa. Também foram relatadas dificuldades de gestão do tempo, sensação de falta de enquadramento e ansiedade diante de imprevistos. Quanto às competências, destacam-se avanços em comunicação profissional, gestão de projeto, resolução de problemas, trabalho colaborativo, imersão cultural e autoconfiança.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas. Aprendizagem por projetos. Português língua estrangeira. Ensino superior. Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA).

When students take the lead: an analysis of an active learning experience with Portuguese students in France

ABSTRACT: This article examines an active learning experience carried out with first-year master's students in Applied Foreign Languages (Portuguese) at the University of La Rochelle, within the framework of a project to create a fanzine dedicated to the Brazil–France Year. The pedagogical approach combined project-based learning, flipped classrooms, personalization and cooperation, integrating language practice, intercultural reflection, and contact with professional practices in the field. The study adopts a qualitative methodology based on the analysis of five final reports conceived as learning journals, in which students described the actions undertaken, their perceptions and learning outcomes over two semesters. The thematic categorization revealed three main axes: affective and relational dimensions of the experience, perceived tensions and challenges, and competence development. The results show that cultural activities and external interactions fostered strong emotional engagement, group cohesion, and a sense of belonging, highlighting the central role of affective dimensions in active learning. Difficulties related to time management, lack of structure, and anxiety when facing unforeseen events were also reported. Competence development included progress in professional communication, project management, problem-solving, collaborative work, cultural immersion, and self-confidence.

KEYWORDS: Active learning methodologies. Project-based learning. Portuguese as a foreign language. Higher education. Applied Foreign Languages (LEA).

Quand les étudiants prennent le contrôle : analyse d'une expérience de pédagogies actives avec des étudiants de portugais en France

RÉSUMÉ : Cet article analyse une expérience d'apprentissage actif menée avec des étudiants de première année du master LEA portugais à l'Université de La Rochelle, dans le cadre d'un projet de création d'un fanzine dédié à l'Année

du Brésil en France. La démarche pédagogique a articulé apprentissage par projets, classes inversées, personnalisation et coopération, en intégrant travail linguistique, réflexion interculturelle et approche des pratiques professionnelles du domaine. L'étude adopte une méthodologie qualitative fondée sur l'analyse de cinq rapports finaux conçus comme des journaux de bord, dans lesquels les étudiants décrivent les actions réalisées, leurs perceptions et leurs apprentissages sur deux semestres. La catégorisation thématique a permis d'identifier trois axes principaux : dimensions affectives et relationnelles de l'expérience, tensions et défis perçus, et développement de compétences. Les résultats montrent que les activités culturelles et les interactions externes ont favorisé un fort engagement émotionnel, la cohésion du groupe et un sentiment d'appartenance, soulignant le rôle central des dimensions affectives dans l'apprentissage actif. Les étudiants ont également évoqué des difficultés de gestion du temps, un manque de cadrage et de l'anxiété face aux imprévus. Les compétences développées concernent notamment la communication professionnelle, la gestion de projet, la résolution de problèmes, le travail collaboratif, l'immersion culturelle et la confiance en soi.

MOTS-CLÉS : Méthodologies actives. Apprentissage par projets. Portugais langue étrangère. Enseignement supérieur. Langues Étrangères Appliquées (LEA).

Fernanda Pismel¹

É Doutoranda em Sociologia pela Université Lumière Lyon 2 e pesquisadora vinculada ao Centre Max Weber, com interesse nos processos de socialização construídos nas experiências territoriais, institucionais e linguísticas. Seu percurso inclui pesquisas sobre patrimônio histórico e processos de gentrificação. Mais recentemente, integrou um projeto em sociologia da música, dedicado a analisar os modos de socialização e as trajetórias profissionais de professores de música. Além disso, há dez anos atua como professora de português em LEA, experiência que aprofunda a sua reflexão sobre práticas pedagógicas e a circulação internacional do conhecimento.

She is a PhD candidate in Sociology at Université Lumière Lyon 2 and a researcher affiliated with the Centre Max Weber, with research interests in socialization processes shaped through territorial, institutional, and linguistic experiences. Her academic trajectory includes studies on historical heritage and gentrification processes. More recently, she has participated in a research project in the sociology of music, focusing on modes of socialization and the professional trajectories of music teachers. In addition, she has worked for the past ten years as a Portuguese language instructor in LEA programs, an experience that has deepened her reflections on pedagogical practices and the international circulation of knowledge.



<https://orcid.org/0009-0002-0158-7854>

Como citar este artigo:

PISMEL, Fernanda. Quando os alunos assumem o controle: análise de uma experiência de metodologias ativas com estudantes de português na França. *Revista InterCultur*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. e77396, dez. 2025. DOI: 10.22478/ufpb.2966-3997.2025.n2.77396.

Data de recebimento: 01 de dez. de 2025.

Data de aceite: 08 de dez. de 2025.

¹ Endereço eletrônico: fernanda.pismel@gmail.com

1 Introdução

(...) les compétences comportementales sont devenues les nouvelles compétences techniques et il ne faut plus les distinguer les unes des autres. (Caulier, 2025).

O curso de *LEA-Amériques* da Universidade de La Rochelle² é uma formação trilingue em inglês, espanhol e português e possui uma graduação de três anos e um mestrado de dois anos. Entre os estudantes que ingressam no primeiro ano do mestrado há dois grupos. Um é formado por aqueles que já percorreram os três anos da graduação em LEA e que, por essa razão, possuem nível avançado de português e conhecimentos prévios sobre a cultura e sociedades brasileiras. O outro grupo reúne estudantes que iniciam o estudo do português apenas no momento da entrada no mestrado e que integram a turma de iniciantes. Para este projeto, optamos por trabalhar com o grupo de português avançado, composto por estudantes que já haviam estudado a língua por pelo menos três anos e que estavam, portanto, em condições adequadas para desenvolver um trabalho de investigação sobre temas culturais e sociais relacionados ao Brasil.

Em setembro de 2024, apresentei a esse grupo de estudantes a proposta de organizar uma revista comemorativa para o Ano do Brasil na França, com atenção especial às dinâmicas culturais e acadêmicas presentes em La Rochelle. Paralelamente a essa proposta, emergiu a necessidade de refletir sobre a forma como a formação LEA e diferentes agentes, instituições e atores sociais da cidade mobilizam o Brasil em suas práticas e discursos cotidianos. Como etapa inicial do trabalho, definimos que seria necessário identificar interlocutores que pudessem ser entrevistados, vindos tanto do meio acadêmico quanto de setores culturais, artísticos ou associativos. Pretendíamos

² A Universidade de La Rochelle, fundada em 1993, situa-se em uma cidade portuária que teve participação significativa no comércio triangular e manteve vínculos econômicos com o Brasil colonial. Atualmente, abriga um dos departamentos com maior número de estudantes de português na França, além de centros de pesquisa como o CRHIA, dedicados às circulações atlânticas e às memórias da escravidão. O LEA-Amériques foi criado com o objetivo de restabelecer e aprofundar os laços com o continente americano por meio do estudo das línguas e das culturas das Américas.

reunir um conjunto diversificado de materiais empíricos que incluía depoimentos, percursos profissionais, memórias, experiências culturais e interpretações. Essa base serviria como ponto de partida para a construção da revista e orientaria a escolha dos temas.

A atividade se desenvolveu ao longo de dois semestres com cinco estudantes. Durante o primeiro semestre, busquei orientar o grupo para que realizasse um mapeamento dos interlocutores e tentasse estabelecer contato com aqueles que pudessem conceder entrevistas. Como não sabíamos de antemão quem aceitaria participar da iniciativa, as primeiras semanas foram dedicadas a identificar atores relevantes e, ao mesmo tempo, a ajustar gradualmente os objetivos do projeto.

O projeto recebeu apoio da direção do mestrado. O então diretor, Sebastien Urioste³, forneceu informações e conselhos importantes, especialmente referente a atenção para a necessidade de tornar explícitas as competências que os estudantes seriam levados a desenvolver ao longo do projeto e sugeriu que a proposta permanecesse realista, com metas alcançáveis e focada na conclusão das ações iniciadas.

Ao longo do primeiro semestre, quatro encontros principais foram realizados. O primeiro ocorreu durante a apresentação da cantora brasileira Flavia Coelho⁴ na sala de espetáculos La Sirène⁵. O mestrado financiou as entradas dos estudantes no show, além disso, conseguimos realizar uma entrevista com a artista e visitar os bastidores do espaço. O segundo encontro ocorreu

³ Sebastian Urioste é professor na Universidade de *La Rochelle* e foi coordenador do Mestrado em Línguas Estrangeiras Aplicadas (LCAI) entre 2024 e 2025. Doutor em Ciência Política pela *Sciences Po* Paris, é membro do Centro de Pesquisa em História Internacional e Atlântica (CRHIA) e do Observatório Político da América Latina e do Caribe (OPALC-CERI).

⁴ Radicada na França há quase vinte anos, Flavia Coelho, em seu álbum *Ginga*, dá continuidade à sua mistura singular de pop, ragga, reggae, hip-hop e amapiano, abordando temas como resiliência e reconstrução. (Fonte: <https://la-sirene.fr/flavia-coelho/>).

⁵ La Sirène é o espaço de músicas atuais da aglomeração de La Rochelle, inaugurado em 2011 em um antigo silo reabilitado no bairro portuário, dedicado à difusão musical, formação, residências artísticas e ações de educação cultural. Informações em: <https://la-sirene.fr>

em aula com o artista Mathieu Duvignaud⁶, que viveu quinze anos no Brasil e compartilhou tanto sua trajetória artística quanto suas experiências profissionais no campo cultural brasileiro. O terceiro encontro foi realizado por quatro estudantes que entrevistaram Moranguinho⁷, professora de capoeira de La Rochelle e participaram de sua aula. Finalmente, organizamos uma conversa com três figuras centrais da criação do LEA em La Rochelle, Charles Illouz⁸, Laurent Vidal⁹ e Rémy Lucas¹⁰, o que permitiu situar historicamente a construção desta formação e suas transformações.

Ao final dessa experiência, os estudantes deveriam entregar um relatório (R) no qual detalhariam as ações realizadas e refletiriam sobre suas sensações, dificuldades e aprendizagens ao longo do semestre. A avaliação considerava tanto a participação no projeto quanto a capacidade de organizar e analisar as experiências vividas. Em geral, os relatórios apresentaram um equilíbrio adequado entre descrição, valorização das atividades realizadas e apontamentos críticos sobre a organização e sobre alguns desafios enfrentados¹¹.

Após a leitura dos relatórios, organizei as informações em um dossiê e elaborei um balanço qualitativo, combinando elementos extraídos dos textos com observações feitas ao longo do semestre e impressões resultantes das interações cotidianas com o grupo. Os aspectos

⁶ Mathieu Duvignaud é artista plástico francês e seus trabalhos exploram as relações entre ser humano, ambiente e dinâmicas socioecológicas por meio de instalações colaborativas e projetos in situ desde 2003. Atua também na ONG Bleu Versant e desenvolve projetos em diálogo com instituições científicas e redes internacionais de pesquisa. Mais informações: www.mathieuduvignaud.com.

⁷ Delphine Carre Oliveira, conhecida como Mestre Moranguinho, é professora de capoeira e animadora esportiva em La Rochelle, desenvolve o método *Cap'fit'danse*, que integra capoeira e danças afro-brasileiras em atividades de fitness. Formou o grupo de capoeira Gingado Baiano, onde ministra aulas para crianças e adultos e realiza oficinas em escolas e centros socioculturais.

⁸ Charles Illouz é professor emérito de antropologia na Universidade de La Rochelle e membro do CRHIA. Sua pesquisa incide sobre as sociedades melanésias das ilhas Loyauté (Nova Caledônia) e, sobre diversas sociedades insulares da Indonésia Oriental, em particular entre os grupos da diáspora bajo (Kangean, Flores Oriental, Sulawesi do Sul).

⁹ Laurent Vidal é historiador e professor-pesquisador na Universidade de La Rochelle há 25 anos e membro do CRHIA. Sua área de pesquisa concentra-se na História do Brasil, com ênfase na história das cidades brasileiras, e mais amplamente nas circulações culturais no espaço atlântico.

¹⁰ Rémy Lucas foi o primeiro professor titular de português da Universidade de La Rochelle. Além de suas contribuições para o ensino e a pesquisa em estudos lusófonos, dedicou-se ao estudo das periferias brasileiras e à literatura africana de língua portuguesa.

¹¹ As citações aos relatórios aparecem como R1 a R5, de modo a garantir a anonimização dos estudantes.

mencionados pelos estudantes foram agrupados em três grandes eixos de apreciação. O primeiro reuniu as experiências marcadas pelo envolvimento emocional e pelas interações significativas. O segundo abordou os desafios e tensões que emergiram ao longo do processo. O terceiro centrou-se nas competências desenvolvidas ao longo do projeto. Esses três conjuntos de elementos serviram de base para a análise apresentada na seção seguinte, que se inicia com algumas reflexões sobre abordagens pedagógicas baseadas em metodologias ativas e aprendizagem por projetos.

Neste artigo, analisamos como essa experiência possibilitou o desenvolvimento de formas de aprendizagem ativa articuladas à investigação cultural e à produção coletiva. Embora as metodologias ativas sejam amplamente discutidas na literatura, ainda são raros os estudos que examinam, de maneira qualitativa e situada, projetos que mobilizam entrevistas, práticas culturais e interação com atores locais. A originalidade deste estudo reside no uso dos relatórios finais como material analítico e no destaque atribuído às dimensões afetivas, relacionais e profissionais da aprendizagem, aspectos pouco explorados em pesquisas anteriores. Ao evidenciar esses elementos e discutir as competências desenvolvidas pelos estudantes, buscamos contribuir para o debate sobre metodologias ativas no ensino de línguas estrangeiras e, mais amplamente, para a reflexão sobre práticas formativas em LEA.

2 Para além da transmissão: bases e implicações das metodologias ativas

A literatura sobre metodologias ativas oferece um conjunto de referenciais teóricos que permite compreender como diferentes dispositivos de ensino podem transformar a aprendizagem no ensino superior. Esses referenciais deslocam a ênfase da transmissão de conteúdos para a construção coletiva do conhecimento e analisam o papel desempenhado pela atividade do estudante, pela interação social e pela personalização dos percursos formativos. Nesse quadro, destacam-se três eixos principais: os fundamentos das metodologias ativas e da aprendizagem ativa, os dispositivos específicos como aprendizagem por projetos e classes invertidas e, por fim,

as dimensões de personalização, cooperação e autonomia que caracterizam o estatuto do estudante em abordagens centradas na atividade. A análise desses referenciais ilumina não apenas os princípios pedagógicos mobilizados neste projeto, mas também os desafios estruturais que emergem quando se tenta colocar tais metodologias em prática no contexto universitário.

2.1 Da transmissão à construção: estratégias de pedagogias orientadas pela ação

As metodologias ativas são descritas como abordagens que deslocam o foco da transmissão do professor para atividades conduzidas pelos estudantes, organizadas em torno de problemas, investigações ou projetos. A literatura distingue essas práticas dos métodos baseados em condicionamento, memorização e repetição e destaca sua relação com processos de experimentação, ação e construção pessoal do conhecimento (MUCCHIELLI, 2020). Nessa perspectiva, o estudante participa de um processo que exige iniciativa, autonomia e responsabilidade pelo próprio percurso, em sintonia com princípios construtivistas e socioconstrutivistas.

O construtivismo propõe que o conhecimento se forma pela reorganização das representações prévias do aprendiz e que novos conceitos só se integram quando se articulam com saberes já existentes. O socioconstrutivismo acrescenta o papel central da interação social e dos conflitos sociocognitivos, pois a aprendizagem se desenvolve por meio de trocas e confrontos de ideias entre pares. Essas abordagens colocam a atividade no centro do processo formativo e indicam que aprender envolve participar de situações que exigem explicitação de ideias, argumentação e revisão de concepções (INSA Toulouse, 2025).

A literatura empírica reforça essa orientação. A análise conduzida por Freeman et al. (2014) mostra que estudantes em ambientes de aprendizagem ativa apresentam desempenho superior e menor probabilidade de fracasso quando comparados a cursos expositivos tradicionais. Os autores observam que esse efeito ocorre em diferentes áreas do conhecimento e em turmas de variados tamanhos. Os formatos analisados incluem resolução de problemas, tutoriais, uso de sistemas de

resposta, trabalhos em pequenos grupos e cursos organizados em estúdio. Esses resultados indicam que as metodologias ativas não correspondem apenas a uma mudança de forma, mas a uma reconfiguração das relações entre ensinar e aprender, com ênfase em investigação, colaboração e participação.

A aprendizagem por projetos ocupa posição relevante nesse conjunto de práticas ao propor que os estudantes enfrentem tarefas complexas que exigem pesquisa, planejamento e elaboração de um produto. Arpin e Capra (2001) descrevem o projeto como uma situação integradora que articula investigação, cooperação e produção, permitindo que conhecimentos e competências se construam em situação. O papel do professor passa a consistir na criação e no acompanhamento dessas situações, com atenção ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do grupo.

O trabalho docente nas metodologias ativas envolve a concepção de dispositivos que orientam o percurso dos estudantes e a mediação de dificuldades. Mucchielli (2020) destaca que o professor se torna um catalisador e que o controle tradicional é substituído por formas de autoavaliação individual ou coletiva. Essa reorganização implica pensar a dinâmica das aulas de forma diferente, distribuir responsabilidades e criar condições para que a iniciativa estudantil se desenvolva sem perder coerência com os objetivos formativos.

A classe invertida constitui outro dispositivo frequentemente associado às metodologias ativas. Dumont e Berthiaume (2022) argumentam que o deslocamento da transmissão de conteúdos para momentos extraclasse libera o tempo presencial para atividades que demandam análise, discussão e resolução de problemas. Esse arranjo reforça o papel ativo do estudante, que passa a chegar à aula preparado para mobilizar conhecimentos e trabalhar de forma colaborativa, em consonância com pressupostos construtivistas.

Projetos e classes invertidas compartilham fundamentos teóricos e concebem a aprendizagem como um processo que envolve ação, interação e construção de sentido. Esses dispositivos exigem coerência entre objetivos, tarefas e avaliação e requerem acompanhamento contínuo. Apesar das exigências que colocam para professores e estudantes, oferecem potencial

para aproximar o ensino superior de situações profissionais e sociais, favorecendo a construção de competências mobilizáveis em diferentes contextos.

2.2 A força pedagógica do vínculo: personalização, interação e engajamento

A literatura contemporânea sobre metodologias ativas evidencia que a aprendizagem depende de dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais. Os trabalhos de Connac (2012) mostram que o ato de aprender envolve a articulação entre história pessoal, disposições, emoções e perfis cognitivos. A personalização procura reconhecer diferenças entre estudantes e organizar dispositivos que lhes permitam participar de situações em que interação e cooperação favorecem a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a superação das dificuldades escolares recai também sobre a responsabilidade dos professores de criar condições que permitam avanços tanto para estudantes que enfrentam obstáculos quanto para aqueles que apresentam potencial para níveis elevados de desempenho.

A atividade cooperativa ocupa lugar central nesse modelo. Na abordagem da personalização, a cooperação possibilita a formação de pequenos grupos com necessidades específicas e favorece a circulação de ajuda entre pares. Connac (2012) destaca que esse movimento reativa competências dos estudantes que auxiliam e permite que aqueles que recebem apoio superem impedimentos que dificultariam seu progresso.

A dimensão afetiva e emocional aparece como elementos centrais. Os estudos analisados apontam que ambientes seguros, estruturados e que autorizam a expressão de dúvidas e percepções são fundamentais para o investimento cognitivo. Connac (2012) vincula esse aspecto à teoria da autodeterminação ao afirmar que a motivação depende de condições que permitam aos estudantes compreender o sentido das tarefas, assumir responsabilidades e investir de forma consciente em seu percurso de aprendizagem. A personalização, portanto, consiste em organizar um quadro pedagógico que articule indivíduo, grupo e cooperação, rompendo com a lógica uniforme da sala de aula tradicional.

Essas análises convergem para a ideia de que o engajamento ativo depende de condições didáticas e institucionais que valorizem autonomia, interação e participação. A literatura sugere que tais condições são especialmente relevantes no ensino superior, sobretudo em formações que articulam práticas sociais e profissionais, pois favorecem a construção de competências transversais como comunicação, gestão de informações, negociação e colaboração.

2.3 De intérprete à autor: a redefinição do papel docente nas metodologias ativas

As metodologias ativas implicam uma redefinição do papel do docente. Em contraste com práticas centradas na transmissão, nas quais o professor ocupa o lugar de principal mediador do conhecimento, autores como Mucchielli (2020) indicam que, em contextos formativos baseados na atividade dos estudantes, o docente assume uma função de facilitador e catalisador. Esse deslocamento modifica a natureza da intervenção pedagógica, que deixa de se apoiar no controle direto para organizar processos de acompanhamento, orientação e autoavaliação.

Connac (2012) amplia essa discussão ao propor a distinção entre os estatutos de agente, ator e autor. O estudante reconhecido como ator participa efetivamente das tarefas, interpreta problemas e age sobre eles, enquanto o autor é aquele que desenvolve iniciativas próprias, produz sentido e elabora soluções que não se limitam à repetição do já esperado. A autoria envolve a possibilidade de agir de forma reflexiva em situações novas e de formular respostas que decorrem de escolhas fundamentadas.

A liberdade em contexto educacional depende da organização de espaços que permitam ao estudante agir sem comprometer o direito dos colegas a aprender e participar. A autonomia está, portanto, relacionada às formas pedagógicas propostas pelo docente, que precisa criar ocasiões de ação e garantir que os estudantes tenham acesso aos recursos necessários para se engajar. A autonomia é simultaneamente construída e autorizada, o que reforça o papel do professor como criador de situações de aprendizagem.

A seguir, apresentamos a metodologia adotada para a coleta e análise dos materiais empíricos que fundamentam a discussão sobre as experiências dos estudantes ao longo do ano letivo.

3 Aspectos metodológicos

A metodologia desta pesquisa acompanha o desenvolvimento do projeto pedagógico. Como as atividades foram organizadas segundo princípios das metodologias ativas, optou-se por trabalhar com materiais produzidos pelos estudantes ao longo do semestre, que registram suas percepções e experiências. Os relatórios finais tornaram-se, assim, a principal fonte para a análise qualitativa apresentada nas páginas seguintes. O objetivo foi compreender como os estudantes viveram o percurso, quais sentidos atribuíram às ações realizadas e de que maneira essas vivências dialogam com a literatura sobre aprendizagem ativa. Na sequência, descrevem-se os procedimentos de constituição do corpus e as etapas de análise que orientaram o estudo.

3.1 Constituição do corpus e procedimentos de coleta

A metodologia da pesquisa foi definida a partir do desenvolvimento do próprio projeto pedagógico. Cada estudante do grupo de M1 (equivalente ao primeiro ano do mestrado no sistema francês) português-avançado elaborou, ao longo do semestre, um relatório individual que deveria registrar percepções, ações realizadas e dificuldades encontradas. Esses documentos tinham a função de constituir um diário de bordo e, ao final do curso, serviram como principal fonte empírica para a análise qualitativa aqui apresentada.

Ao todo, foram recolhidos cinco relatórios, com extensão entre quinze e vinte e cinco páginas. Os textos combinam descrição de atividades, apreciações pessoais, avaliações pontuais do andamento do projeto e comentários sobre a experiência de aprendizagem. Apesar de os estudantes saberem que seriam avaliados, a maior parte dos relatos apresentou reflexões

relativamente espontâneas, o que permitiu identificar elementos afetivos, cognitivos e organizacionais que dificilmente emergiriam em um instrumento estruturado.

A constituição desse corpus foi possibilitada pelo andamento do semestre, marcado por tentativas sucessivas de contato com interlocutores externos, por reorganizações de agenda e por momentos de intensa mobilização do grupo. Embora esses aspectos façam parte da experiência vivida, o tratamento metodológico concentrou-se nas representações manifestas nos relatórios.

3.2 Procedimentos de análise

A análise seguiu uma abordagem qualitativa orientada pela identificação de regularidades discursivas e recorrências temáticas. Os relatórios foram lidos e, em seguida, submetidos a um processo de categorização, que permitiu levantar unidades de sentido relacionadas à experiência. Essa primeira etapa resultou em uma lista ampla de temas, posteriormente reorganizada em três grandes eixos de apreciação.

Após essa classificação, procedeu-se a uma análise interpretativa orientada por referenciais das metodologias ativas. O objetivo era compreender em que medida os estudantes reconheceram, na experiência vivida, elementos que a literatura associa à autonomia, à cooperação, à personalização dos percursos e à aprendizagem por projetos. A articulação entre categorias empíricas e referenciais teóricos permitiu interpretar os sentidos atribuídos pelos estudantes às atividades desenvolvidas.

3.3 Considerações metodológicas

O caráter qualitativo do corpus implica reconhecer algumas limitações inerentes ao contexto de produção dos dados. Os relatórios foram elaborados em situação avaliativa e, portanto, atravessados pela expectativa de nota. Ainda assim, os estudantes demonstraram disposição em relatar percepções de forma relativamente sincera, o que foi favorecido pelo fato de que a sinceridade e a reflexão pessoal constituíam um dos eixos centrais do trabalho. Como

parte do dispositivo pedagógico, os estudantes também realizaram uma autoavaliação, indicando uma nota acompanhada de justificativas relacionadas ao seu engajamento e às dificuldades encontradas. Esse elemento contribuiu para atenuar o caráter estritamente prescritivo da avaliação e estimulou uma escrita mais analítica e reflexiva.

As seções seguintes apresentam os principais resultados dessa investigação e discutem suas implicações para a compreensão da aprendizagem por projetos no ensino superior.

4 Procedimentos de análise e construção dos índices de apreciação

A partir desse procedimento emergiram três grandes índices de apreciação, utilizados para classificar o conjunto de menções dos estudantes. O primeiro índice refere-se à importância atribuída às experiências vividas e aos momentos considerados positivos. O segundo reúne elementos negativos associados ao andamento do projeto, incluindo dificuldades de organização, frustração por atividades não realizadas e sobrecarga de tarefas. O terceiro índice diz respeito às competências desenvolvidas, tanto técnicas quanto pessoais, e às situações nas quais os estudantes identificaram aprendizagens específicas. Esses índices orientam a leitura dos resultados e servem como eixo para a análise das categorias apresentadas a seguir.

Quadro 1 – Representações da aprendizagem ativa

<i>Categorias</i>	<i>Subtemas identificados</i>
<i>1. Dimensões afetivas e relacionais da aprendizagem ativa</i>	• Experiências emocionais intensas • Interações e encontros significativos • Sensações positivas e bem-estar • Momentos de tranquilidade e apreciação • Descobertas e ampliação de horizontes • Trabalho colaborativo e laços fortalecidos • Melhores momentos e memórias marcantes
<i>2. Tensões e desafios da aprendizagem ativa</i>	• Falta de estrutura e enquadramento pedagógico pouco definido • Sobrecarga e gestão do tempo • Tarefas repetitivas e esforço invisível • Dependência de interlocutores externos • Ansiedade e imprevistos no processo

3. Desenvolvimento de competências	• Competências comunicacionais e linguísticas • Experiência prática e imersão cultural • Autonomia, iniciativa e resolução de problemas • Gestão de projeto e responsabilidade • Superação de dificuldades e desenvolvimento pessoal • Aquisição de conhecimentos e contextualização formativa • Consolidação de resultados e produção concreta • Criatividade e elaboração de perspectivas próprias
---	---

Fonte: elaborado pela autora.

4.1 Dimensões afetivas e relacionais da aprendizagem ativa

As percepções reunidas nos relatórios mostram que a experiência foi marcada por dimensões afetivas e relacionais que a literatura sobre metodologias ativas reconhece como centrais ao processo de aprender. As situações vividas mobilizaram emoções, estimularam relações de cooperação e ampliaram o sentido atribuído às atividades. As aprendizagens emergiram dos encontros, da ação coletiva e das interpretações construídas em interação. Ao longo do semestre, os estudantes registraram episódios que revelam engajamento emocional, descobertas culturais e transformações pessoais.

O concerto e a entrevista com a artista brasileira Flavia Coelho foram identificados como um dos momentos mais marcantes do semestre. Os estudantes consideraram que a atividade ultrapassou o âmbito acadêmico e permitiu uma aproximação concreta com agentes culturais de La Rochelle e com o universo cultural brasileiro. A presença na casa de espetáculos *La Sirène*, a participação no ensaio, o encontro com a equipe técnica e a conversa com a artista, conduzida inteiramente em português, reforçaram a sensação de imersão linguística e cultural. O grupo destacou que esse diálogo ofereceu elementos importantes para compreender aspectos da sociedade e da cultura brasileiras, articulando a trajetória da artista ao contexto profissional em que atua.

Nous avons pu aller jusqu'à la Sirène et rejoindre les M2 qui venaient avec nous pour rencontrer Flavia Coelho. Nous avons pu assister à la balance et j'ai adoré je n'avais jamais écouté les sons de Flavia Coelho. C'est encore mieux de l'écouter en vrai que depuis le téléphone. Ensuite nous avons fait la rencontre de Flavia Coelho pendant à peu près 30 minutes, car après, elle devait aller se préparer. Nous avons appris beaucoup de choses, elle semble avoir vécu beaucoup de choses, elle a beaucoup parlé et tout ce qu'elle disait était enrichissant. J'ai eu la chance de pouvoir lui poser une question, j'étais très heureuse d'avoir eu cette opportunité mais j'étais peu stressé à l'idée de lui parler en portugais¹². (R1)

A ida conjunta ao concerto contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento, pois foi vivida como um momento de descoberta e de convivência entre pares. Durante a apresentação, a menção ao grupo de mestrado por parte da artista suscitou um sentimento de reconhecimento e valorização que marcou os estudantes. Esse gesto reforçou os laços de grupo e se integrou à memória afetiva do projeto. Esses elementos mostram como experiências culturais imersivas podem sustentar o engajamento, reforçando a dimensão afetiva da aprendizagem ativa.

As outras interações realizadas ao longo do semestre também ocupam lugar central nos relatos. O encontro com o artista Mathieu Duvignaud, que apresentou em português suas trajetórias pessoais e profissionais no Brasil, ampliou a compreensão sobre percursos culturais diversos e evidenciou a pluralidade de relações possíveis com o país. Os estudantes mencionaram prazer em descobrir novos repertórios e reconheceram a importância dos encontros e formação de redes para ampliar horizontes e adquirir oportunidades profissionais.

Eu gostei muito de ouvir e conhecer a trajetória de Mathieu, seus pontos de vista sobre o Brasil e suas experiências, o que me tranquilizou e me mostrou que ainda tenho toda a minha vida pela frente. Também, eu achei essa participação inspiradora, pois meu principal objetivo depois de me formar é viajar pelo Brasil por qualquer meio de transporte. (R2)

¹² Pudemos ir até a La Sirène e nos juntar aos estudantes do M2 que vieram conosco para encontrar Flavia Coelho. Assistimos à passagem de som e eu adorei, nunca tinha ouvido as músicas de Flavia Coelho. É ainda melhor ouvi-la ao vivo do que pelo celular. Depois tivemos um encontro com Flavia Coelho por cerca de 30 minutos, pois ela precisava se preparar em seguida. Aprendemos muitas coisas, parece que ela viveu muito e falou bastante, e tudo o que disse foi muito enriquecedor. Tive a sorte de lhe fazer uma pergunta, fiquei muito feliz por ter tido essa oportunidade, mas um pouco nervosa com a ideia de falar com ela em português. (R1)

Momentos de tranquilidade e alívio também aparecem nos relatos. Essas passagens ajudam a compreender o projeto como processo que alternou ritmos e intensidades, oferecendo pausas significativas em meio às exigências do mestrado. As atividades culturais, sobretudo, foram descritas como oportunidades de distanciamento em relação ao acúmulo de tarefas e ao estresse, contribuindo para a manutenção do equilíbrio emocional do grupo.

Outra dimensão recorrente diz respeito às descobertas culturais e pessoais. Os estudantes afirmam ter ampliado sua compreensão sobre práticas culturais brasileiras e reconhecem que algumas atividades suscitaram reflexões sobre representações prévias, identificação e revisão de estereótipos. A experiência com a capoeira, por exemplo, levou à problematização de expectativas de gênero associadas à prática, permitindo reconhecer a diversidade de perfis que a compõem. Esses elementos mostram que o projeto favoreceu não apenas aprendizagens informativas, mas também processos de autoconhecimento e reflexão crítica.

Lorsque j'ai ouvert la porte du café, je vis deux femmes et je me demandais si le professeur de capoeira était en retard. Une des deux femmes se présente alors comme professeure de capoeira et ajoute qu'elle était ravie de nous accorder un entretien. Je me suis donc senti gênée de ne pas avoir pensé une seule seconde que cette personne pouvait être une femme or elle m'expliquera plus tard qu'elle se trouve être l'une des seules femmes à l'enseigner et c'est pour cela que pour la majorité d'entre nous, nous avons cette idée préconçue que seuls les hommes sont professeurs¹³. (R1)

J'associais la capoeira à quelque chose de masculin malheureusement, alors que non la professeure nous a dit qu'une femme peut aussi enseigner des arts martiaux, elle nous a aussi dit que c'est l'une des seules femmes à l'enseigner¹⁴. (R5)

A importância da coesão do grupo permeia grande parte dos relatos. Os estudantes mencionam que o trabalho coletivo fortaleceu vínculos, criou um espírito de equipe e facilitou a

¹³ Quando abri a porta do café, vi duas mulheres e me perguntei se o professor de capoeira estava atrasado. Então, uma delas se apresentou como professora de capoeira e acrescentou que estava contente em nos conceder uma entrevista. Fiquei constrangida por não ter pensado, nem por um segundo, que essa pessoa pudesse ser uma mulher. Mais tarde, ela me explicou que é uma das poucas mulheres que ensinam capoeira e que, por isso, a maioria de nós tem essa ideia preconcebida de que apenas homens são professores. (R1)

¹⁴ Eu associava a capoeira a algo masculino, infelizmente, mas a professora nos disse que uma mulher também pode ensinar artes marciais, ela também nos contou que é uma das poucas mulheres que ensinam capoeira. (R5)

realização das atividades. A cooperação, a ajuda mútua e a circulação de informações foram percebidas como fundamentais para avançar em um projeto marcado por incertezas e ajustes constantes. Esse aspecto confirma análises da literatura que ressaltam o papel do grupo como espaço de apoio e aprendizagem, especialmente em dispositivos pedagógicos que dependem de participação ativa e iniciativa estudantil.

Para concluir, nossa aventura fortaleceu os laços dentro do nosso grupo de “Português Avançado”, criando cumplicidade e memórias inesquecíveis¹⁵. (R2)
Ce projet est également enrichissant grâce aux rencontres qu’il permet. Il reflète l’esprit même de notre formation. L’aspect culturel é um dos elementos les plus attractifs de nosso cursus, et il constitue précisément le centre do notre travail. (...) Il faut souligner que ce projet se réalise dans une ambiance exceptionnellement douce. L’entraide, la camaraderie et la sympathie caractérisent notre groupe. Je n’ai que très rarement autant apprécié la dynamique d’un groupe au cours de ma scolarité. Ainsi, nous avons su nous épauler et nous soutenir. Le travail a fonctionné parce que le groupe était composé d’éléments particulièrement efficaces. C’est ce qui m’a permis de surpasser certaines difficultés et de me réjouir de l’avancée du projet¹⁶. (R3)
C’était aussi un moyen de mieux connaître les camarades de portugais avancé et de créer un esprit d’équipe au sein de ce petit groupe¹⁷. (R4)

De modo geral, as percepções registradas mostram que o projeto proporcionou uma experiência formativa que integra emoção, descoberta e cooperação. Esses elementos dão concretude às discussões teóricas sobre metodologias ativas e evidenciam como a aprendizagem,

¹⁵ Pour conclure, notre aventure a renforcé les liens au sein de notre groupe de « Portugais Avancé », créant de la complicité et des souvenirs inoubliables. (R2)

¹⁶ Este projeto também é enriquecedor graças aos encontros que possibilita. Ele reflete o próprio espírito de nossa formação. O aspecto cultural é um dos elementos mais atrativos do nosso curso e constitui exatamente o centro do nosso trabalho. (...) É importante destacar que este projeto se desenvolveu em um ambiente excepcionalmente acolhedor. A ajuda mútua, o companheirismo e a simpatia caracterizam nosso grupo. Raramente apreciei tanto a dinâmica de um grupo ao longo da minha trajetória escolar. Assim, soubemos nos apoiar e nos sustentar mutuamente. O trabalho funcionou porque o grupo era composto por pessoas particularmente engajadas. Isso me permitiu superar certas dificuldades e me alegrar com o avanço do projeto. (R3)

¹⁷ Também foi uma maneira de conhecer melhor os colegas de “Português Avançado” e de criar um espírito de equipe dentro desse pequeno grupo. (R4)

quando organizada a partir da ação e da interação, produz engajamento, sentido e desenvolvimento.

4.2 Tensões, limites e desafios percebidos pelos estudantes

As narrativas reunidas nos relatórios mostram que, paralelamente aos aspectos valorizados do projeto, os estudantes identificaram um conjunto de dificuldades que marcaram sua experiência formativa. Esses elementos surgem quando um dispositivo pedagógico baseado na autonomia e na ação coletiva é implementado em condições reais, com interlocutores externos, múltiplas variáveis e diferentes ritmos de trabalho acadêmico. As críticas revelam tensões que atravessam o campo da aprendizagem ativa e permitem compreender melhor a complexidade de sua operacionalização.

Um primeiro conjunto de percepções refere-se à sensação de falta de estrutura e de enquadramento pedagógico. Parte dos estudantes relatou que o início do semestre foi marcado por incertezas sobre a organização geral do projeto, produzindo a impressão de avançar gradualmente sem clareza plena sobre os próximos passos. Esse sentimento de indefinição, observado sobretudo nas primeiras semanas, gerou dificuldades para projetar o trabalho a longo prazo e parece ter sido vivido como um desdobramento da liberdade característica das metodologias ativas. A autonomia, valorizada no modelo, acabou também por suscitar insegurança quando os dispositivos de apoio ainda estavam em consolidação.

Je me suis senti certes stimulé durant le projet, mais aussi parfois un peu angoissé, quelques fois frustré¹⁸. (R3)

Outro eixo importante das críticas diz respeito à gestão do tempo e aos conflitos de agenda. O semestre foi descrito como particularmente intenso, e alguns estudantes relataram dificuldades

¹⁸ Senti-me certamente estimulado durante o projeto, mas também às vezes um pouco angustiado e, em algumas ocasiões, frustrado. (R3)

para conciliar o projeto com outras demandas acadêmicas, avaliações e compromissos pessoais. Situações como mudanças de horário, confirmação de entrevistas na véspera, dificuldades de locomoção (especialmente relatada por um estudante com dificuldade de deslocamento) e dificuldade com o transporte público foram registradas como fontes de estresse. Esses relatos mostram que a aprendizagem ativa exige atenção às condições logísticas, as diferentes e particularidades dos estudantes e ao ritmo geral da formação, especialmente quando atividades externas dependem de disponibilidade coletiva e de articulação com diferentes parceiros.

As tarefas consideradas repetitivas também foram mencionadas como um elemento de desgaste. O envio de e-mails, as tentativas de contato com instituições e a transcrição de entrevistas foram percebidos como atividades longas e, por vezes, monótonas. A dependência de interlocutores externos também aparece com destaque como fonte de frustração. A ausência de respostas de certas instituições, o retorno tardio de contatos e a impossibilidade de concretizar alguns encontros previstos provocaram decepção. Projetos que envolvem agentes culturais, artistas, pesquisadores ou gestores dependem de disponibilidade e de circunstâncias nem sempre controláveis, e isso se traduziu em incertezas que afetaram tanto o andamento das atividades quanto as expectativas iniciais do grupo.

A ansiedade diante de imprevistos, responsabilidades inesperadas ou tarefas consideradas exigentes completa esse quadro. Alguns estudantes relataram apreensão por não terem experiência prévia em projetos dessa escala, por receio de não corresponder às expectativas do grupo ou por não saber antecipadamente se certos encontros iriam de fato ocorrer. Mudanças de última hora, dificuldades pessoais acumuladas e falta de familiaridade com a gestão de projetos reforçaram essa sensação. Esses relatos mostram que a aprendizagem ativa produz deslocamentos subjetivos importantes. Se por um lado ela estimula a autonomia e a tomada de iniciativa, por outro também confronta os estudantes com incertezas, desafios emocionais e exigências de adaptação contínua.

De modo geral, as dificuldades descritas não comprometem a avaliação global da experiência como positiva, mas revelam zonas de tensão que acompanham a implementação de

metodologias ativas e que podem orientar futuras adaptações. Elas mostram que a aprendizagem por projetos precisa ser acompanhada por estruturas de apoio, clareza progressiva de objetivos, ritmos compatíveis com as demandas do mestrado e preparação para lidar incertezas.

4.3 Competências em movimento: aprendizagens construídas pela ação

Ce cours m’a permis de rencontrer des personnes très inspirantes et d’apprendre énormément sur le Brésil en si peu de temps, comme j’avais seulement appris le portugais du Portugal avant.¹⁹ (R1)

Os relatos reunidos no corpus evidenciam que o projeto favoreceu a construção de um conjunto amplo de competências, que se articulam com os referenciais das metodologias ativas e com o perfil profissional associado à formação LEA. A experiência envolveu comunicação multilíngue, imersão cultural, resolução de problemas, gestão de projeto e produção concreta, bem como transformações pessoais relacionadas à autoconfiança e à superação de desafios. As aprendizagens emergiram da ação e da interação com interlocutores reais, o que permitiu aos estudantes mobilizar saberes em situações práticas e desenvolver competências transversais frequentemente mencionadas na literatura sobre aprendizagem ativa.

As demandas comunicacionais foram centrais no processo, sobretudo na elaboração de e-mails formais, na preparação de entrevistas e no contato com instituições culturais e universitárias. A escrita em português e em francês exigiu precisão, clareza e adequação aos diferentes contextos, ampliando a familiaridade dos estudantes com registros formais e profissionais. Esse exercício linguístico, associado a situações reais de comunicação, foi frequentemente mencionado como uma oportunidade de prática concreta e como parte importante da formação.

¹⁹ Esse curso me permitiu conhecer pessoas muito inspiradoras e aprender muito sobre o Brasil em um espaço de tempo tão curto, embora eu não tivesse nenhum conhecimento sobre o assunto por ter feito um curso de português de Portugal.

Ce projet reste un apprentissage certain de compétences de communication et de création. Il ne s'agit pas tant de recevoir des connaissances mais bien de les exploiter. Il s'agissait d'un travail de groupe, d'un projet commun²⁰. (R3)

Assim, a pressão de entrar em contato com pessoas importantes ajudou a ter noção do “verdadeiro” gerenciamento de projetos, portanto havia constrangimento para entregar no bom prazo, estar disponível, fazer tudo “bonitinho” etc. Então, eu achei essa primeira experiência uma prévia do mundo do trabalho e sobre ter um cargo com responsabilidades. (R2)

A experiência em campo também desempenhou papel fundamental no desenvolvimento de competências culturais e relacionais. Visitas técnicas, participação em atividades artísticas e esportivas e encontros com profissionais permitiram aos estudantes vivenciar práticas culturais brasileiras de maneira direta. Essas experiências favoreceram uma compreensão mais situada das dinâmicas culturais e ampliaram repertórios pessoais e sensoriais, reforçando o papel da imersão na aprendizagem ativa.

Os relatos destacam ainda o desenvolvimento de autonomia e capacidade de adaptação. Vários estudantes descrevem situações que exigiram tomada de iniciativa, gestão de imprevistos e busca de soluções diante de obstáculos práticos, como mudanças de horário, ausência de respostas de interlocutores externos ou dificuldades logísticas. Esse processo proporcionou contato com situações complexas que exigiram negociação, persistência e julgamento, competências frequentemente associadas à resolução de problemas em contextos profissionais.

A gestão de projeto aparece como outra dimensão estruturante da experiência. Organização de contatos, definição de estratégias, acompanhamento de etapas e negociações com instituições foram tarefas recorrentes. O envolvimento em atividades relacionadas a orçamento, planejamento e articulação institucional reforçou a compreensão do funcionamento de projetos colaborativos e aproximou os estudantes de práticas próprias do mundo do trabalho.

Muitos relatos também mencionam o enfrentamento de desafios pessoais, especialmente relacionados à insegurança linguística, ao desconforto com tarefas formais ou ao receio de assumir

²⁰ Este projeto representa um aprendizado concreto em competências de comunicação e de criação. Não se trata tanto de receber conhecimentos, mas de saber utilizá-los. Era um trabalho em grupo, um projeto comum.

responsabilidades. A conclusão bem-sucedida dessas tarefas foi associada ao fortalecimento da autoconfiança e à percepção de progresso pessoal, indicando que o projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A aquisição de conhecimentos contextualizados sobre a história da formação LEA, sobre trajetórias profissionais relacionadas ao Brasil e sobre dinâmicas culturais específicas também foi destacada pelos estudantes. Esses elementos ampliaram sua visão sobre a própria formação e reforçaram a compreensão de sua identidade acadêmica e profissional.

Ce jour-là, nous avons rencontré Laurent Vidal, Rémy Lucas et Charles Illouz. Ce fut une rencontre très informative sur le passé de la LEA-Amérique et sur sa création. Ces trois anciens professeurs de la formation, qui ont été présents dès le début de sa création et de son développement, nous ont expliqué tout le processus et la réflexion derrière ce qui est aujourd’hui la LEA. J’ai apprécié cette intervention. Ces trois messieurs étaient sympathiques et j’ai beaucoup appris sur la formation que je suis depuis trois ans. J’ai aussi compris l’importance du portugais pour notre LEA et le rayonnement qu’elle a à l’échelle nationale et internationale. C’était bien de mettre un contexte et une histoire derrière la formation, cela a rendu la signification de la Licence et du Master plus concrètes.²¹. (R4)

Gostei muito de ouvir essas pessoas falarem sobre suas experiências. Como meus colegas e eu dissemos depois, isso deveria ser algo que todos os alunos de bacharelado e mestrado da LCAI deveriam ter a chance de ouvir. (R1)

Por fim, os relatos ressaltam a satisfação vinculada à produção concreta de resultados, como entrevistas realizadas, contatos estabelecidos e materiais coletados para a revista. A concretização das ações reforçou a sensação de avanço e de pertencimento ao projeto coletivo. A dimensão criativa também foi valorizada, sobretudo no processo de concepção da revista, contribuindo para o exercício da autoria e para a elaboração de perspectivas próprias.

²¹ Nesse dia, encontramos Laurent Vidal, Rémy Lucas e Charles Illouz. Foi um encontro muito informativo sobre o passado do LEA-Amériques e sobre sua criação. Esses três antigos professores da formação, que estiveram presentes desde o início de sua concepção e desenvolvimento, nos explicaram todo o processo e a reflexão por trás do que hoje é o LEA. Apreciei muito essa intervenção. Os três eram simpáticos e aprendi bastante sobre a formação que sigo há três anos. Também compreendi a importância do português para o nosso LEA e o alcance que ele tem em nível nacional e internacional. Foi interessante situar a formação em um contexto e em uma história, pois isso tornou mais concreta a significação da Licenciatura e do Mestrado. (R4)

De modo geral, as competências identificadas nos relatos confirmam o potencial formativo das metodologias ativas, que articulam saberes disciplinares, competências transversais e desenvolvimento pessoal. O projeto permitiu aos estudantes exercer papéis múltiplos, experimentar situações autênticas e construir conhecimentos a partir da ação, elementos centrais da aprendizagem por projetos.

Considerações finais

Cela nous permettrait d'en savoir plus sur le Master LEA et la culture brésilienne tout en nous impliquant dans un projet concret, intéressant, et qui nous donnerait des contacts dans le monde universitaire, dans l'événementiel et dans les cultures internationales à La Rochelle²². (R4)

Avant tout, je pense qu'il s'agit d'un projet intéressant, car il nous permet de porter un nouveau regard sur nos études. Nous pouvons envisager notre relation avec le Brésil de manière différente, mais aussi notre relation avec La Rochelle. Cette rétrospective, ce projet final, consiste à créer quelque chose de nouveau à partir de notre expérience. Nous créons quelque chose en commun²³. (R3)

A análise do projeto desenvolvido com o grupo de mestrado revela que a aprendizagem ativa, quando realizada em contextos reais, apresenta um grau elevado de complexidade, abrangendo dimensões organizacionais, emocionais e relacionais. Os estudantes se depararam com imprevistos e incertezas, o que confirma as discussões teóricas sobre o caráter instável e formativo da aprendizagem situada. A experiência mostrou que aprender pela ação implica lidar com mudanças de plano, negociar prioridades e tomar decisões com informações parciais, elementos que fortaleceram a compreensão do projeto como processo dinâmico.

²² Isso nos permitiria saber mais sobre o Mestrado LEA e sobre a cultura brasileira, ao mesmo tempo em que nos envolveríamos em um projeto concreto e interessante, que nos proporcionaria contatos no meio universitário, no setor de eventos e nas culturas internacionais em La Rochelle. (R4)

²³ Antes de tudo, considero que se trata de um projeto interessante, pois nos permite lançar um novo olhar sobre nossos estudos. Podemos repensar nossa relação com o Brasil de outra maneira, mas também nossa relação com La Rochelle. Essa retrospectiva, esse projeto final, consiste em criar algo novo a partir de nossa experiência. Estamos criando algo em comum. (R3)

Os resultados indicam que as emoções e as relações sociais desempenharam papel central na experiência formativa. Encontros, entrevistas, visitas e atividades culturais geraram envolvimento afetivo significativo e ampliaram o sentimento de pertencimento ao grupo, produzindo motivação e sentido para as tarefas. A aprendizagem, nesse caso, emergiu da interação e do vínculo, reforçando a ideia de que os aspectos afetivos são estruturantes do investimento cognitivo e da construção de conhecimentos. Esse ponto confirma perspectivas socioconstrutivistas que defendem a articulação entre saber, relação e experiência como eixo do processo educativo.

A vivência dos estudantes também revelou que autonomia não se sustenta sem um enquadramento pedagógico claro. As dificuldades relacionadas a alterações de horário e falta de previsibilidade indicam que a liberdade oferecida pelas metodologias ativas precisa ser equilibrada com dispositivos de acompanhamento e planejamento. A experiência sugere que o desafio central consiste em encontrar formas de organização que ofereçam aos estudantes tanto espaço de ação quanto segurança para exercê-lo.

A aprendizagem se aprofundou sobretudo quando vinculada à ação concreta. Entrevistas, negociações, participação em eventos culturais, visitas técnicas e observações atuaram como catalisadores de conhecimento. Essas atividades mobilizaram capacidades de escuta, análise e síntese, além de exigirem a adaptação a contextos autênticos, confirmando o valor pedagógico da aprendizagem. Os relatos mostram que esses momentos conduziram a descobertas, questionamentos e aprendizagens que dificilmente emergiriam apenas em uma dinâmica expositiva.

O projeto permitiu ainda o desenvolvimento de competências transversais relevantes para a formação LEA e para o mundo profissional, incluindo comunicação em diferentes registros e línguas, negociação, resolução de problemas, adaptabilidade, iniciativa e planejamento. Essas competências não foram adquiridas por meio de instrução direta, mas pela necessidade de mobilizá-las diante de situações reais. A experiência reforçou, portanto, que metodologias ativas

são particularmente eficazes quando articulam conteúdos acadêmicos a práticas concretas, permitindo aos estudantes reconhecer a utilidade social e profissional dos saberes trabalhados.

Outro aspecto importante diz respeito à emergência da autoria estudantil. O projeto criou condições para que os estudantes ultrapassassem o papel de agentes que executam tarefas e assumissem funções de atores e autores capazes de propor ideias, formular estratégias e interpretar o percurso formativo. A participação na criação da revista, na organização de contatos e na definição de caminhos possíveis demonstrou que, quando há espaço para iniciativa, os estudantes tendem a desenvolver voz própria e postura reflexiva, ainda que esse processo seja por vezes desconfortável.

A experiência também evidenciou tensões inerentes à inovação pedagógica no contexto universitário. O acompanhamento individualizado, a organização de atividades externas, as negociações institucionais e a leitura detalhada dos relatórios finais exigiram uma carga de trabalho docente elevada, o que é amplamente reconhecido na literatura sobre metodologias ativas. Esses dados sugerem que a continuidade e a sustentabilidade desse tipo de prática dependem de apoio institucional e de condições materiais adequadas, sem as quais a inovação tende a se apoiar exclusivamente na motivação individual do professor.

Agradecimentos

A realização deste projeto foi possível graças ao envolvimento comprometido e à criatividade dos estudantes do Master LEA Amériques: Mehdi Arnaud, Thamera Debayle, Clara Durot, Alexandra Lozes e Clara Pelissier, a quem expresseo meu sincero agradecimento. Sou igualmente grata aos parceiros que compartilharam conosco suas experiências e trajetórias: Flavia Coelho, Mathieu Duvignaud, Delphine (Mestre Moranguinho), Charles Illouz, Laurent Vidal, Rémy Lucas e Sebastian Urioste, bem como às instituições e profissionais da cena cultural de La Rochelle que colaboraram em diferentes etapas da iniciativa. Agradeço ainda às participantes do Encontro Internacional de Estudos sobre as Práticas de Ensino de Línguas e Culturas Estrangeiras no Brasil e

na França (Université de La Rochelle, 5 de junho de 2025), cujas discussões contribuíram para aprofundar questões relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas e culturas.

Referências

ARPIN, L.; CAPRA, L. *L'apprentissage par projets*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

BIGGS, J. *What the student does: Teaching for enhanced learning*. *Higher Education Research & Development*, v. 18, n. 1, p. 57–75, 1999.

CAULIER, S. *Avec l'arrivée de l'IA, qu'est devenue la compétence technique en entreprise ?* *Le Monde*, 19 mar. 2025.

CONNAC, S. *La personnalisation des apprentissages: Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Paris: ESF, 2012.

DUMONT, A.; BERTHIAUME, D. (Dirs.). *La pédagogie des classes inversées*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2022.

FREEMAN, S. et al. *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 111, n. 23, p. 8410–8415, 2014.

INSA TOULOUSE – C2IP. *Apprentissage actif: Définition et principes*. 2025.

MUCCHIELLI, R. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris: ESF Sciences Humaines, 2020.

PICTON, A.; HAEBERLI, P. *Du cours ex cathedra à la pédagogie par projet, en classe inversée: Un partage d'expérience pour la terminologie*. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, v. 42, n. 2, 2023.