

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

Fernando Rodrigues Wenzel

**Ensino de Francês Língua Estrangeira
através da Pedagogia de Projetos: *reflexões
teóricas e práticas aplicadas ao contexto
escolar público de Porto Alegre – RS***

PORTO ALEGRE

2017/01

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Letras

Departamento de Línguas Modernas

Setor de francês

**Ensino de Francês Língua Estrangeira
através da Pedagogia de Projetos: *reflexões
teóricas e práticas aplicadas ao contexto
escolar público de Porto Alegre – RS***

Autor: Fernando Rodrigues Wenzel

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Dias Loguercio

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras da UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE,

Julho de 2017

AGRADECIMENTOS

À minha família, mãe, vó, tio Mauro, Tia Suzi, minha irmã Cris e Gabriel que me deram apoio incondicional ao longo dessa caminhada.

Aos meus gatos, Romeu e Joaquim, pelos momentos de descontração e carinho face às longas horas em frente ao computador, me fazendo companhia e estabelecendo meticulosamente pausas nesses momentos solitários de pesquisa e escrita, principalmente quando resolviam deitar em cima do teclado.

À Sandra Loguercio, professora e orientadora extraordinária que me incentivou e investiu seu tempo desde o início na ideia e elaboração do trabalho, me proporcionando grandes conversas e momentos de aprendizagens para que esse projeto fosse possível de acontecer (merci beaucoup !).

À professora Rosa, que além de me ensinar a língua, me oportunizou a chance de ser monitor de disciplina do francês na graduação, como também foi a responsável pela minha iniciação aos estudos em didática FLE.

À professora Clarissa do Colégio Aplicação, que me concedeu gentilmente uma de suas turmas no meu período de estágio e possibilitou minha primeira prática de ensino por projeto em FLE.

À professora Paola, primeira pessoa que me encorajou e deu dicas sobre o curso de Letras em francês na UFRGS e, logo adiante, me ajudou nas dificuldades com a língua e com o curso.

Ao PPE e sua equipe, local onde tive o primeiro contato com a pedagogia de projetos no ensino de língua estrangeira/adicional como também a primeira experiência em ser professor.

Aos meus amigos (em ordem alfabética), Bárbara, Camila, Camila Felipe, Karen, Lara, Lucas, Priscila, pelas conversas, pela companhia, e também pela paciência em escutar as minhas reclamações constantes via mensagem e áudio. A eles, minhas sinceras desculpas pelas minhas ausências, mais frequentes nesse período.

Às minhas amigas e colegas de curso, Francine e Cyntia, somando a tudo que disse anteriormente, fizeram a graduação ser muito mais divertida.

À Tânia, que me ajuda constantemente a amenizar a minha ansiedade e aumentar minha percepção de que, apesar das intempéries, certos objetivos são possíveis (eis a prova!).

À UFRGS e ao Instituto de Letras, que apesar das dificuldades que estamos enfrentando, principalmente em relação a crescente desvalorização do ensino e dos professores, me garantiram um ensino gratuito e de qualidade.

RESUMO

Este trabalho faz uma breve revisão dos fundamentos e princípios teóricos da pedagogia de projetos e reflete sobre sua aplicação ao ensino de FLE no contexto escolar brasileiro, mais especificamente em Porto Alegre (RS). Levando em consideração as atualizações de ferramentas para o ensino-aprendizagem de língua e baseando-me, entre outros documentos, nas contribuições do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEQR) e dos Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande, busco apontar como essa pedagogia se apresenta, atualmente, como uma possibilidade de, apoiando-se em estudos linguísticos recentes, propiciar uma aquisição mais crítica e autônoma das línguas estrangeiras. Além disso, apresento as mudanças político-estruturais da história recente do ensino básico no Brasil que levaram à perda de espaço do ensino de francês na sala de aula, mais especificamente, e à ausência de medidas que favoreçam um ensino plurilíngue e pluricultural, mais globalmente, vista, entre outros aspectos, na falta de documentos que orientem os professores de francês em relação às novas demandas de ensino. Por fim, apoiado nesse aparato teórico, analiso duas entrevistas com professores da área e proponho projetos em FLE para aplicação em sala de aula de nosso contexto escolar.

Palavras-chave: Pedagogia de projetos; Francês Língua Estrangeira; Ensino de Línguas.

RÉSUMÉ

Cette étude propose une révision concise des principes de base de la pédagogie de projet, ainsi qu'une réflexion sur son application à l'enseignement du FLE en contexte scolaire brésilien, plus précisément dans les écoles de Porto Alegre (Rio Grande do Sul). En tenant compte des constants renouvellements des outils pour l'enseignement et l'apprentissage de langues et en m'appuyant, entre autres, sur les apports du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et d'un document de référence pour nos matières scolaires, *Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande*, je cherche à montrer comment cette pédagogie se révèle, à présent, comme une possibilité de tirer profit des recherches linguistiques récentes pour une acquisition plus critique et autonome des langues étrangères. Je présente, en outre, les changements politiques et structuraux de l'histoire récente de l'éducation scolaire brésilienne qui ont entraîné et la perte d'espace de l'enseignement du français comme langue étrangère dans nos écoles, plus particulièrement, et l'absence de mesures qui contribuent pour la mise en oeuvre d'un enseignement plurilingue et pluriculturel globalement perçue, entre autres, par le manque de documents à même d'orienter les enseignants de FLE dans leur intégration pédagogique des nouvelles tendances d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, à partir des présupposés théoriques, j'analyse les propos de deux enseignants de FLE ayant répondu à mes questions et je propose des projets en vue d'applications dans nos écoles publiques où l'on enseigne le FLE.

Mots-clés : pédagogie de projet ; Français Langue Étrangère ; enseignement de langue étrangère.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. OBJETIVOS.....	11
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	12
3.1. A pedagogia de Projetos.....	12
3.2. O que diz o Quadro Comum Europeu.....	13
3.3. O que dizem os Referenciais Curriculares.....	15
4. FRANCÊS UMA LÍNGUA ADICIONAL OU ESTRANGEIRA NO TERRITÓRIO BRASILEIRO?.....	19
4.1. Políticas Linguísticas Educativas e Ensino de Francês no Brasil como Língua Estrangeira/Adicional.....	23
5. ENSINO DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS.....	32
5.1. Problema e questões de pesquisa.....	32
5.2. Metodologia de Pesquisa.....	35
5.3. Análise dos Dados.....	36
6. PROPOSTAS DE PROJETOS PARA O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS.....	51
6.1. Temática: o mundo da francofonia.....	57
6.2. Temática: os inconvenientes da vida digital.....	61
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
9. ANEXOS.....	69
9.1. Anexo 1 – Questionário.....	69
9.2. Anexo 2 – Respostas do questionário professor(a) 1.....	73
9.3. Anexo 3 – Respostas do questionário professor(a) 2.....	76
9.4. Anexo 4 – Material projeto francofonia.....	80
9.5. Anexo 5 – Material projeto internet.....	82

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir, nos planos teórico, político e metodológico, o ensino de língua estrangeira no âmbito da educação básica brasileira com enfoque na língua francesa (doravante FLE) em escolas públicas de Porto Alegre (RS) na perspectiva da pedagogia de projetos. Em outras palavras, através de documentos referenciais e políticas linguísticas, pretendo refletir sobre as orientações para o ensino de uma língua estrangeira nas instituições públicas de ensino, discutir a possibilidade de aplicação de tais orientações em sala de aula de FLE, levantando as principais dificuldades encontradas por professores em sua manutenção, e, por fim, propor sugestões de projetos pedagógicos aplicados ao francês.

O ensino de uma língua estrangeira sofre modificações de seus métodos e de suas metodologias em consonância com as mudanças de nossa sociedade e suas novas exigências, como também com o próprio desenvolvimento dos estudos linguísticos – que refletem na maneira de compreender a aquisição e o ensino-aprendizagem de línguas. Dessa forma, é possível observar que os avanços tecnológicos e científicos, ao mesmo tempo em que criam novos paradigmas para a descrição linguística (vide Linguística de Corpus¹), ajudam a incrementar o ensino das línguas e estabelecem uma nova dinâmica para a pedagogia levada à sala de aula. Nos últimos tempos, vemos que, principalmente em decorrência da disseminação da internet, os indivíduos têm a possibilidade de acesso à língua-alvo muito maior do que antes, situação que complexifica o trabalho pedagógico, não deixando de enriquecer, todavia, o planejamento e o processo de ensino-aprendizagem, entre outras formas, da sala de aula. Ou seja, a informação que era antes limitada ao texto escrito (livro didático) e ao áudio (a fita cassete e posteriormente o CD), recursos utilizados para ilustrar o uso da língua no momento em que era ensinada, é expandida através de plataformas digitais como *YouTube*, *Facebook*, *Twitter*, jornais *onlines*, *blogs*, *podcasts*, etc., que trazem a língua em uso em diversos gêneros do discurso e são acessíveis a todos que dispõem de um aparelho com internet.

Torna-se premente, a partir daí, refletir sobre como essas mudanças afetam a didática das línguas estrangeiras (LE), respondendo a questões tais como: embora haja

¹ A Linguística de Corpus se ocupa da “coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (Berber, 2000, p. 325), através do uso de ferramentas de processamento automático dos textos.

essa variedade de materiais disponíveis, é possível dizer que os professores os utilizam como material didático ou conseguem, pelo menos, fazer bom uso desses conteúdos como material complementar no ensino de língua, sensibilizando seus alunos para essa complexidade da comunicação? Mesmo com incentivos no plano político, através do Ministério da Educação, que apresenta uma reformulação no ensino-aprendizagem a partir de diretrizes e orientações para um novo currículo mais voltado para trazer para a sala de aula essas novas linguagens com um enfoque sociointeracional, o professor consegue utilizá-los em seu benefício tendo em vista o perfil heterogêneo dos alunos e seus interesses individuais no uso da língua? Além disso, levando em consideração que os alunos são atores sociais – ou seja, agentes autônomos, com desejos individuais, que vivem em comunidade (devendo se inter-relacionar com seu meio sem perder suas características nem suprimindo suas vontades), que opinam, argumentam, produzem conhecimento para e com o mundo, etc. – como podemos engajá-los no ensino de LE? São inúmeras reflexões que podemos fazer diante dessa demanda, que é sempre dinâmica, e da ampliação de ferramentas de ensino, que exige uma maior atenção na preparação e no uso que podemos fazer delas em sala de aula.

Uma das respostas pedagógicas que ganhou força nos últimos tempos em várias disciplinas, principalmente por sua abrangência e por levar em conta a dimensão social do ensino-aprendizagem, é a pedagogia de projetos. No que tange à aprendizagem de línguas, tal perspectiva visa contextualizar o aprendizado linguístico e extralinguístico através da elaboração de um ou mais produtos, sob a orientação do professor, a partir de tarefas e unidades didáticas. Se ao longo da graduação do curso de Letras na UFRGS somos apresentados à discussão dessa nova perspectiva de ensino, que se apresenta teoricamente eficiente para lidar com os novos desafios, devemos levar em conta sua difusão e aplicabilidade para fora dos muros universitários nas diferentes disciplinas. Dentro do contexto escolar, sabemos que podem existir certas restrições para a implementação dessa pedagogia de ensino que estabelece um papel proativo para os alunos, visando à concretização de tarefas que, por sua vez, exigem suportes adequados; ou seja, dificuldades podem surgir em decorrência do desinteresse dos alunos com a matéria (ou com o estudo em geral), da carência de uma formação específica e continuada do professor, da precariedade da infraestrutura disponibilizada para realizar atividades com recursos diversificados, entre outras situações que podem dificultar a realização de projetos em sala de aula.

Em suma, considerando a pouca reflexão quanto à aplicabilidade da pedagogia de projetos em FLE em nosso contexto escolar, o presente projeto de conclusão de curso busca analisar e discutir tal pedagogia no ensino de FLE, baseando-se em

materiais teóricos e de referência², juntamente com uma breve sondagem realizada em escolas da rede pública de Porto Alegre (RS). Em outras palavras, pretendo analisar, com base nas políticas linguísticas educativas e no que sugerem os principais referenciais de ensino para LE em nosso contexto e na atualidade, como está previsto nesses documentos o ensino de LE e qual a receptividade e a aplicação da pedagogia de projetos no ensino FLE em nossas escolas da rede pública.

² Por motivos do escopo do projeto, vou me basear nesses materiais que, além da relevância na área de ensino-aprendizagem de línguas, são amplamente difundidos e de fácil acesso. Tal fator não representa que trabalhos acadêmicos e/ou locais, com uma difusão mais dispersa e mais restrita (eventos de francês, fóruns, anais de congresso, etc.), materiais pouco divulgados para os professores da área e muitas vezes sem uma publicação oficial, não tenham tratados do assunto aqui discutido.

2. OBJETIVOS

Objetivo Geral

Refletir sobre a pedagogia de projetos a partir de documentos teóricos e referenciais de ensino de língua estrangeira aplicados ao ensino do francês e discutir o seu papel e suas diferenciações em relação às outras línguas mais vigentes no ensino público (inglês e espanhol).

Objetivos Específicos

- Investigar, através de uma breve sondagem junto a professores de FLE, a recepção dos princípios dessa pedagogia (o que compreendem por pedagogia de projetos) e sua aplicação nas escolas (se é de fato aplicada e de que maneira);
- Propor sugestões de projetos, tendo como ponto de partida o diálogo estabelecido entre a teoria, os documentos de referência e a realidade da escola pública de Porto Alegre.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1. A pedagogia de projetos

Segundo Puren (2011), a pedagogia de projetos é uma ação complexa em que os educandos mobilizam em seus alunos diversas competências focadas na realização de tarefas para a produção de um produto final. Tais tarefas exigem uma postura proativa do aluno na qual devem ser geridas – ora individual, ora coletivamente – e, dependendo do grau de dificuldade e de autonomia do aluno, com maior ou menor intervenção do professor.

Para a realização das tarefas até a produção final, os alunos são os principais atores de suas aprendizagens; ou seja, são eles que devem decidir pelos caminhos a trilhar, resolver os problemas para alcançar o objetivo e, cooperativamente, refletir sobre a organização e os desafios a vencer. Dessa forma, os educandos têm de: (a) conceber a ação a pôr em prática e decidir sobre os suportes e recursos necessários para que o projeto seja bem-sucedido; (b) organizar-se, distribuindo tarefas e decidindo o papel de cada indivíduo ou de cada grupo (ou do grupo todo) na execução de cada etapa; (c) refletir, durante a execução do projeto, sobre os caminhos a serem tomados e as aprendizagens necessárias, tendo em mente que muitas vezes é necessário retomar conteúdos e rever decisões tomadas anteriormente; e (d) avaliar se as decisões determinadas no início do projeto e os objetivos fixados ainda constituem os mesmos durante o andamento dos trabalhos, assim como se a postura do grupo está adequada ou deve mudar. De modo geral, são levados a refletirem constantemente sobre questões do tipo: estamos suficientemente engajados? As tarefas foram realizadas satisfatoriamente? O projeto não mudou o foco ou nós não mudamos de interesse? Etc.

Além disso, é importante levar em consideração que o projeto não tem o intuito de ser uma unidade didática fechada em si mesma. A partir do andamento do projeto, podem surgir novos interesses que levem os alunos a buscar outros conhecimentos e a produzir novas aprendizagens, podendo mudar o objetivo final ou até mesmo transformá-lo em um outro projeto ou em um projeto paralelo àquele que foi decidido anteriormente. Dessa forma, cabe a observação e a assistência do professor como ponto de encontro da organização, do planejamento e dos conhecimentos necessários para a realização dos objetivos decididos pelos alunos. Como facilitador do processo da aprendizagem, o professor, a partir do grau de dificuldade e do conhecimento dos alunos, tem o papel de intervir, avaliar e direcionar os alunos para conteúdos e recursos em que possam encontrar os elementos necessários para a produção do produto final,

além de apontar os limites (*o que e como* pode ser feito naquele espaço e com os recursos disponíveis) e lembrar quais foram as decisões tomadas pelo grupo, discutindo se elas continuam as mesmas e, caso tenham sido modificadas, quais serão os novos horizontes e metas a serem desenvolvidas.

De acordo com Puren (2011), a pedagogia de projetos, sendo uma ação complexa, funciona como um bom integrador (a) social, (b) pedagógico e (c) didático e metodológico. (a) Social, pois “(...) *baseia-se na homologia natural existente entre a classe (a sala de aula), como uma autêntica microssociedade, e a sociedade ‘exterior’* (PUREN, 2011, p. 2)”, ou seja, a sala de aula faz parte da sociedade: esse espaço não é um evento extraordinário e descontextualizado do mundo real, apesar de haver recortes da complexidade exterior como prática didática para a aprendizagem de objetivos específicos. (b) Pedagógico, no sentido de que os educandos colocam em ação diversas pedagogias: são oportunizados o trabalho em grupo e individual, de conteúdos semelhantes a todos ou diferenciados a cada indivíduo, com metas e prazos a cumprir ou por pura fruição; e (c) didático e metodológico, visto que os educandos vão recorrer a suportes de diversas modalidades didáticas, “(...) principalmente ao uso de documentos autênticos e às abordagens comunicativa e orientada para a ação (p. 3).

3.2. O que diz o Quadro Comum Europeu

Desenvolvido pelo Conselho Europeu, o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR), como o próprio nome sugere, é um documento referencial que estabelece uma base comum para o ensino de línguas: desde os objetivos a serem alcançados pelo educando em uma situação de aprendizado de LE até critérios de avaliação, certificação para testes de proficiência, elaboração de manuais como também tipos de suporte e orientações para o planejamento e a criação do currículo de uma disciplina de língua.

Atualmente, como documento norteador do ensino de línguas ditas europeias, é importante observar os objetivos e as escolhas feitas das diversas concepções que o constituem. Dessa forma, verifica-se no QECR uma abordagem orientada para a ação, na qual os educandos são compreendidos como atores sociais que devem realizar uma determinada tarefa (“*tâche*” na versão francesa), em uma determinada situação (podendo não ser essencialmente comunicativa), dentro de um determinado contexto, integrando, por assim dizer, princípios da pedagogia de projetos, comentada anteriormente.

No domínio de uso da língua, entende-se por tarefa todas as ações, extralinguísticas e comunicativas, mobilizadas por um indivíduo com a finalidade de

alcançar um objetivo. Para a execução dessa tarefa nas condições propostas, o sujeito deve mobilizar competências gerais (referentes ao conhecimento geral do indivíduo, o de pertencer a uma sociedade com diferentes culturas e com diferentes formas de expressão) e competências comunicativas em língua (a partir do meio em que se encontra, deve saber utilizar os recursos linguísticos mais adequados para a comunicação). Segundo o QECR, as competências gerais compreendem: (a) o saber – a cultura geral, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural; (b) o saber ser/estar – a personalidade (traços mais permanentes), as crenças, os valores, como também as atitudes que podem variar conforme o contexto e a mudança de nosso humor; (c) o saber fazer – conhecido também como saber procedimental, as habilidades que já se tornaram automatizadas por um processo de aprendizado anterior na realização de uma tarefa; (d) o saber aprender – o grau de autonomia do indivíduo na busca do conhecimento. Quanto às competências comunicativas em língua, o QECR considera as seguintes concepções: (a) linguísticas – os elementos constituintes do sistema da língua independente de seu valor social e pragmático; (b) sociolinguísticas – as características específicas de uso da língua em diferentes esferas sociais; e (c) pragmáticas – a produção de significados resultantes da interação linguística com o contexto. Também, com a ideia de um ensino voltado para a ação e a realização de tarefas, atribui-se um novo *status* ao educador: visto antigamente como o único portador e transmissor do conhecimento, o papel do educador passa a ser compreendido como o de mediador, segundo o qual tem de desenvolver habilidades para gerenciar as necessidades do indivíduo e do grupo a fim de que realizem a tarefa proposta. Concomitantemente, o educando perde o *status* passivo na aprendizagem, tendo que, através da ação, utilizar estratégias para agir e reagir perante o que é apresentado, operacionalizando as competências para a resolução de problemas que ora são resolvidos individualmente, ora coletivamente.

Em suma, do ponto de vista pedagógico, o QECR traz aplicadamente para o ensino de LE a complexidade da linguagem humana, constituída para além de um sistema arbitrário de regras. Várias noções importantes são agregadas para o aprendizado de uma língua, tais como: as diversas maneiras de se comunicar em uma mesma língua, a noção da adequação do discurso (dependendo de onde o enunciado vai circular), a importância de se levar em consideração o aprendizado dos elementos implícitos e extralinguísticos presentes na comunicação e, em todas essas ações, ter em mente a interculturalidade, baseada “no princípio fundamental de que as culturas são iguais em dignidade e que, no plano ético, devem ser tratadas como tais, com respeito mútuo” (CUQ, 2003, p. 137).

3.3. O que dizem os referenciais curriculares

Com o intuito de elaborar diretrizes curriculares para as escolas públicas do Rio Grande do Sul, o referencial curricular (RC) Lições do Rio Grande (Secretaria da Educação do RS, 2009) traz conceptualizações importantes para a organização de um plano de ensino que seja coerente com a realidade do aluno. Além disso, o material sugere propostas pedagógicas para o tratamento das disciplinas e conteúdos escolares, oferecendo para os professores bases teóricas e estratégias pedagógicas para a reflexão e uso de competências no desenvolvimento de aprendizagens relevantes.

Como proposta nuclear, o documento ressalta que é através do currículo, fundamentado no projeto pedagógico da instituição, que a escola especifica suas atividades. Tal condição, além de elucidar à comunidade sobre o que é feito na escola, mostrando os materiais didáticos, os conteúdos e os contextos de aprendizagem, ajuda a nortear os professores quanto ao planejamento e a enfoques de suas disciplinas, além de servir como ponto de conexão entre as redes de ensino (municipal, estadual e federal).

De modo geral, na área de linguagens e códigos, este RC é regido pelos princípios educativos do direito à fruição (desenvolvimento da curiosidade intelectual) e pelo exercício da cidadania (interação entre sujeitos na sociedade). Tratando mais diretamente do ensino e da aprendizagem, o documento apresenta as competências como referência, as quais podem ser definidas como um conjunto de relações mentais que o indivíduo mobiliza para resolver problemas. Tais competências são divididas em transversais e gerais. Para as competências transversais, na área de Linguagens e Códigos, apresentam-se três definições: (a) ler – para desenvolver, além do gosto de ler, a compreensão leitora; (b) escrever – para refinar e praticar a escrita em gêneros textuais circulantes em nossa sociedade; e (c) resolver problemas – para, a partir da leitura e da escrita, enfrentar problemas em sua vida. Nessa mesma área, em competências gerais, apresentam-se três diferentes eixos: (a) representação e comunicação – a significação do mundo e a interação com a sociedade; (b) investigação e compreensão – o conhecimento das formas que representam o mundo; e (c) a contextualização sociocultural – a interação com a sociedade de acordo com o uso de elementos que representam o mundo. A partir da ideia da criação de um currículo para os anos escolares, o documento orienta uma progressão dessas competências adequadas a cada ciclo, apresentando como critérios: (a) as características sociocognitivas – significação e possibilidades de aprendizagens referentes ao grau de conhecimento do aluno; (b) a estrutura interna do conhecimento – compreensão de que

alguns conhecimentos anteriores são necessários para novas aprendizagens; e (c) a adequação ao contexto – aproximação da realidade do aluno para uma maior significação do conteúdo.

Além disso, esse documento discute como devem ser realizadas as avaliações. Tendo como princípio uma avaliação diagnóstica, reflexiva e dialógica, visa transformar a noção de erro na ideia de inadequação, apontando a correção como mais uma forma de aprendizagem que integra a construção do conhecimento por parte do aluno. Dessa forma, o aluno discute e reflete suas produções a fim de torná-las mais adequadas quanto ao gênero e ao contexto da qual fazem parte.

Em relação às línguas adicionais (LA)³, o documento apresenta, através do ensino do inglês e do espanhol que – apesar de haver uma descrença generalizada de pais, professores e alunos quanto à aprendizagem de uma outra língua em decorrência da falta de infraestrutura e materiais didáticos –, é direito dos cidadãos terem contato com outra língua no ensino regular público. Dessa forma, compreendendo que aprender uma LA é relevante para a formação e vivência do educando em sociedade, o RC estabelece que é preciso ter em mente que o objetivo do ensino não é torná-lo proficiente em todas as esferas sociais, mas capacitá-lo para a leitura, para a escrita e para a interação em contextos e ambientes mais próximos e simultâneos de sua realidade. Em outras palavras, deve-se desvincular a ideia de uma aprendizagem “global” da língua e apresentar ferramentas linguísticas para que o aluno possa interagir em sala de aula com seus colegas ou com textos que façam sentido para ele, exercitando o senso crítico e promovendo reflexões que desenvolva sua cidadania e possibilite o reconhecimento da diversidade linguístico-cultural ao seu redor. Sugere, assim, por exemplo, o contato com a charge de um jornal local que apresenta uma crítica do cenário político internacional e faz usos de aspectos linguísticos e culturais do país mencionado, sendo necessário entender os elementos dessa língua para compreender a mensagem. Com esse exemplo, percebe-se que não é necessário que o aluno conheça estruturas complexas da língua e um vasto vocabulário para compreender a

³ Segundo o documento, “Essa escolha [de utilizar LA ao invés de língua estrangeira] se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. (...) Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas de rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar nativos e estrangeiros. (...) Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade.” (RC, p. 127-128). Acho que essa nota é desnecessária, pois vais falar sobre isso na próxima seção.

charge, podendo refletir sobre o gênero e o contexto apresentado com informações precisas da LA de que a charge faz uso para elaborar um pensamento crítico.

Para o desenvolvimento das competências mencionadas acima, parte-se sempre do texto, estabelecido como objeto central de ensino em uma aula de língua. Segundo o documento, é a partir do texto que “(...) podemos refletir sobre o que é dito e o que não está dito; o que está explicitado e o que é pressuposto; as convenções implícitas e compartilhadas em qualquer comunidade de prática.” (SCHLATTER E GARCEZ — RC, p. 136). Dessa forma, torna-se parte do ensino de uma LA a mobilização de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos na produção de sentidos, em que os alunos se deparam com a interculturalidade e a polissemia para a compreensão de enunciados em uma outra língua.

Os RC apresentam um panorama com conceitos importantes e exemplos possíveis de aplicação, em línguas inglesa e espanhola, no cotidiano escolar que visa melhorar o desempenho e atrair o interesse de alunos, apontando como papel fundamental para a garantia desse processo a escolha dos conteúdos escolares, que deve ser relevante para os mesmos, estimulando a sua reflexão a partir de gêneros do discurso circulantes no meio desses jovens e atinentes a seus interesses e preocupações. Para tal, é indispensável cruzar competências adequadas ao nível do educando com o objeto de ensino contextualizado através de uma metodologia que visa a participação efetiva do estudante em sala de aula.

Pode-se averiguar no documento alguns exemplos de projetos⁴ em LA (espanhol e inglês) que apresentam essa conjuntura de elementos imbricados em sua constituição, entre eles:

(a) elaboração de um gibi da turma com histórias em quadrinho (HQ) de cada aluno (5° e 6° ano escolar), na qual a turma estudará o gênero história em quadrinho e o estudo do texto (“relação entre imagem e texto verbal, sobre os elementos narrativos e os elementos geradores de humor” (*op cit.*, p. 149)). Na preparação para a produção da HQ os alunos refletirão sobre os recursos linguísticos relevantes para a criação de sua história.

(b) criação de um mural ou de um blog sobre “Direito à privacidade e à internet” (1° ano do Ensino Médio), (...) “nesse projeto a turma deve realizar leitura de artigos e de legislação sobre privacidade, leitura, leitura de termos de privacidade de diferentes sites/blogs/fotolog”, etc. (*op cit.* p. 155). Na realização do mural, “os alunos vão realizar pesquisa sobre informações importantes às temáticas, elaboração de perguntas para

⁴ Afim de realizar um paralelo entre esse documento e o QECR, pode-se averiguar que a noção de projeto apresentado nos referenciais Lições do Rio Grande se sobrepõe em boa medida ao conceito de “tâche” do Quadro.

entrevistar especialistas sobre o tema, uso de recursos linguísticos relevantes para reportar o que dizem os especialistas (...)" (*op cit.* , p.156).

A partir da sistematização de projetos em espanhol e inglês como LA, apresentando temáticas, objetivos, etapas e alguns exemplos de recursos linguísticos para o contexto escolar público do RS, pode-se averiguar a carência de uma discussão e exemplificação em outras línguas, como o francês, dentro desse mesmo meio⁵. Dessa forma, torna-se a aplicação de projetos em FLE como metodologia de ensino-aprendizagem muito mais complexa, pois dependerá da formação do educador assim como de um alto grau de criatividade e tempo para pesquisar materiais, suportes e recursos linguísticos possíveis de uso para a formulação de um projeto de ensino. Tal fator pode, muitas vezes, inibir o professor de francês na realização de uma pedagogia voltada para a ação, que vai optar por outras metodologias apresentadas, por exemplo, em livros didáticos produzidos para o ensino de francês em cursos livres, que têm um contexto diferente daquele apresentado em sala de aula de uma escola pública. Na maioria dos casos, tais livros, normalmente importados, ou seja, elaborados em outros contextos e prevendo outras situações de ensino-aprendizagem, são voltados para um ensino baseado em unidades didáticas organizadas em temáticas e tópicos gramaticais que não fazem parte do cotidiano dos alunos do ensino básico e/ou não são de seu interesse, não apresentando, portanto, relevância para as suas vidas. Sendo assim, a pedagogia de projetos em FLE exige um maior engajamento por parte do educador e a compreensão aprofundada de estratégias de ensino. A reflexão sobre o uso da pedagogia de projetos, completa ou parcialmente, pode ajudar na implementação de algumas propostas e estratégias de ensino de FLE que estão em voga nas escolas públicas que oferecem a opção pela aprendizagem da língua.

⁵ É importante salientar que os RC já foram discutidos para o ensino de FLE, mas até o momento não foram divulgados trabalhos que focassem os princípios da pedagogia de projetos. Por exemplo: em um estudo de seleção baseada na temática e nos gêneros do discurso (CASTRO, 2010), são propostas sequências didáticas, todavia não propriamente sugestões de projetos.

4. FRANCÊS UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA OU ADICIONAL EM TERRITÓRIO BRASILEIRO?

Como se pode ver na seção anterior, é comum o uso na literatura teórica referente à didática e ao ensino de línguas da nomenclatura “língua estrangeira” quando esta remete a uma língua extra a ser estudada em um território onde ela não se apresenta como uma língua familiar, adquirida e falada pela maioria da população local. Entretanto, a partir dos RC, Lições do Rio Grande, utilizado neste trabalho, é possível observar uma preocupação em modificar esse termo, definindo-o como língua adicional. Em outras palavras, o documento sugere que a língua a ser ensinada na escola, e de um modo geral, seja referida como língua adicional ao invés de língua estrangeira, que denota uma “língua de fora”, “estranha” à comunidade. Com uma leitura mais superficial de ambas as nomenclaturas, pode-se considerar esses dois termos como a mesma noção; no entanto, tal mudança, segundo aponta o próprio documento, agrega novos sentidos ao objeto tratado.

De acordo com o documento, um dos principais argumentos levados em consideração para a mudança de *língua estrangeira* para *língua adicional* consiste em acrescentar, como o próprio nome sugere, a ideia de adição, segundo a qual as línguas com que o aprendiz tem contato ao longo de sua vida vão se somando, enriquecendo seu repertório linguístico, sem que haja sobreposição ou hierarquia propriamente. De fato, as “línguas” que utilizamos em nossa vida – do meio familiar para a rua ou para a escola, já há diferenças, não falamos do mesmo modo – não ocupam o mesmo papel em todas as esferas sociais, ou seja, não são usadas nas mesmas situações. Por outro lado, nenhuma dessas variedades linguísticas pelas quais aprendemos a transitar ao longo da vida parece estranha, estrangeira, ela faz parte da nossa vida. O mesmo raciocínio é aplicado à aprendizagem de outras línguas: o contato com comunidades falantes de outros idiomas, a circulação quase irrestrita e intensa de informação facilmente acessada pela internet ou mesmo veiculada pelos meios de comunicação de massa, tende a tornar as línguas cada vez menos estrangeiras ou, pelo menos, algumas delas, como no caso do inglês: idioma visivelmente disseminado (principalmente na internet) e absorvido pelo léxico das mais variadas línguas. No Brasil, por exemplo, não é difícil ver usuários de redes sociais postando comentários em inglês para alcançarem um maior número de leitores. Em síntese, a decisão em utilizar “adicional” também procura eliminar o distanciamento que o termo “estrangeira” ocasiona, como se a língua em aquisição, direta ou indiretamente, não fizesse parte da cultura e do meio (globalizados e de interesses) que o aprendiz vive, reforçando a ideia de “língua do

outro”, a qual não é representada como um elemento pertencente às características individuais que constituem o indivíduo como sujeito.

Da mesma forma, essa concepção se opõe à ideia de “segunda língua”, termo muito difundido na literatura de língua francesa e que é utilizado para denominar língua(s) em regiões e países que se apresentam em uma posição intermediária, entre a LM e a LE, pois são utilizadas no meio de forma frequente (podendo ser uma língua oficial), mas não é a língua de socialização do indivíduo, adquirida desde sua infância e usada no meio familiar. Posto isso, deve-se atentar para o fato de que o termo segunda língua pode ser facilmente confundido com a noção de L2, o qual, diferentemente do primeiro termo, como visto anteriormente, apresenta-se imbricado em uma noção política e social de valor, de *status*, de determinada(s) língua(s) presente(s) e corrente(s) em um certo território. Já a L2 apresenta uma noção de hierarquia cronológica ou de predominância em um contexto específico, podendo coexistir com uma L3, L4, L5, etc., dependendo da vivência do indivíduo face a outros idiomas. Desse modo, tendo em vista essa situação heterogênea e complexa de uso e de valor de línguas para cada indivíduo, deve-se levar em consideração que, em muitos casos no Brasil, a LE ofertada nas instituições pode não ser a “segunda língua” nem a L2 do aprendiz: “(...) reconhecemos que, em muitas comunidades, as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos, por exemplo, em comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes” (SCHLATTER e GARCEZ p. 37). Dessa forma, dizer língua adicional seria uma maneira de evitar ambas as nomenclaturas (“segunda língua” e L2), chamando a atenção para o fato de que a língua ensinada na escola apresenta o *status* de uma língua “a mais” no repertório do aluno, sem uma hierarquia, podendo ser uma L2, L3, L4, etc., conforme o contexto regional e as experiências individuais do aluno.

Outro argumento apresentado no documento e a favor da mudança de nomenclatura para língua adicional está no fato de que as línguas estrangeiras mais vigentes no currículo do ensino básico brasileiro (inglês e espanhol) são as principais línguas de comunicação transnacional; ou seja, entende-se que tais línguas assumem importância tanto dentro do Brasil como globalmente, em diferentes esferas sociais, pois são utilizadas em diversos contextos de interlocução. Dessa forma, por serem atuantes na produção de sentidos em território nacional, fica difícil etiquetar os discursos produzidos nessas línguas em nacionais e/ou estrangeiros e, conseqüentemente, torna-se inadequado e irrelevante chamá-las de línguas estrangeiras. Em outras palavras, no contexto brasileiro, o espanhol assume importância na comunicação transnacional por questões políticas (MERCOSUL) e de fronteira, enquanto que o inglês, atualmente

considerado *lingua franca*⁶, tem prestígio internacional em decorrência do colonialismo vigente dos Estados Unidos na dinâmica política global, sendo um país de grande hegemonia econômica e cultural, cuja produção é consumida por pessoas das mais diferentes nacionalidades e classes sociais.

Assim, sendo minoritária a oferta de outras línguas além do inglês e do espanhol nos currículos escolares, pautados sobretudo pela obrigatoriedade das disciplinas, e referindo-se os RC utilizados como embasamento teórico apenas a essas duas línguas para o ensino e aprendizado no ensino básico, é importante refletir se, dentro dos critérios utilizados, o francês apresenta características que permitam enquadrá-lo como LA no Brasil. Verifica-se, por exemplo, em nosso território um menor uso da língua francesa⁷ em nosso cotidiano se comparado ao inglês e ao espanhol em decorrência das características extralinguísticas em nosso meio que fazem com que essas línguas tenham um *status* privilegiado. Com base nessa situação, observa-se que a língua francesa apresenta um maior distanciamento da realidade de vivência e socialização do aluno em seu dia a dia, tornando-se, para as novas gerações principalmente, mais incomum⁸. O interesse em aprendê-la fica mais atrelado a experiências particulares e questões individuais como, por exemplo, o gosto por sua sonoridade, o interesse cultural pela França e por sua capital, Paris, ou, por vezes, a vontade simplesmente de conhecer uma outra língua, de prestígio internacional certamente, além do inglês e/ou do espanhol. Isso ocorre porque, diferentemente destas, há pouca referência do francês em nosso cotidiano, ou seja, não se percebe um contato frequente com falantes nativos e tampouco uma aproximação cultural – seja de fronteira, seja de conteúdos apresentados na rádio, televisão, internet, etc. – cabendo ao educador trazer o francês para o centro de interesses dos alunos, situação que representa, majoritariamente, o primeiro contato deles com essa língua. Dessa forma, é importante destacar que o movimento realizado pelo professor para ensinar a língua francesa em boa parte do Brasil⁹ acontece de uma forma diferente daquele realizado pelos professores das línguas mencionadas: com o educando apresentando pouco ou nenhum conhecimento

⁶ *Lingua franca* (sem acento no i, pois é uma expressão proveniente do latim) se refere, atualmente, a uma língua adotada para “*comunicação comum*” de uso entre pessoas de diferentes nacionalidades, dentro e fora do território em que ela é considerada oficial.

⁷ A presença do francês na comunicação no Brasil parece ser mais percebida, atualmente, em discursos de divulgação mais restrita, como textos científicos, eruditos ou de temáticas adultas. Por exemplo: “A erudita e curiosa *flânerie* estendeu-se por Berlim e Nova York...” (texto de Carta Capital, comentando o livro de um fotógrafo e de uma jornalista sobre grafite, abril 2017, p. 62).

⁸ De modo geral, as gerações nascidas após a década de 80, em seu período de escolarização, não tiveram a forte presença do francês no currículo como as gerações anteriores.

⁹ Pode-se imaginar que existam situações distintas em outras regiões, como o Amapá, que faz fronteira com a Guiana Francesa, por exemplo.

prévio (raro em determinados contextos onde o indivíduo provém de uma situação que já teve ou tem contato com a língua), cabe ao professor “desestrangeirizar” a língua francesa, como também a sua cultura, com o desafio de quebrar barreiras e tornar a sua aprendizagem motivante, de modo que faça sentido e busque a fruição dentro da realidade do aluno e das possibilidades da escola. Em outras palavras, muito diferente do contato com o inglês e com o espanhol, línguas às quais estamos muito expostos em nosso cotidiano, o acesso ao francês se dá por meio do professor. Antes disso, dificilmente encontramos um contexto de familiarização com seu vocabulário, suas estruturas ou os aspectos pertencentes à cultura da francofonia, e a sua aplicação se dará inicialmente pelo engajamento e intermédio do educador.

A partir dessas considerações, é possível considerar o francês como LA em nosso contexto? Tomando como ponto de partida que o francês não apresenta a mesma presença que o inglês e o espanhol atualmente na maior parte de nosso país, podemos defini-lo com base nos mesmos critérios utilizados no RC e chamá-lo de LA? Por um lado, é plausível compreender a língua francesa como LA dentro de uma concepção mais técnica, por ser uma língua que, como qualquer outra, pode ser acrescentada ao repertório dos educandos, os quais podem ser provenientes de diversas comunidades linguísticas e situações heterogêneas. Por outro lado, pode ser mais criterioso colocar o francês em um patamar diferente do inglês e do espanhol, tendo em vista que estas parecem estar mais disponíveis para uma comunicação transnacional em nosso contexto, e aproximar o francês, nesse caso, da noção de LE, principalmente por essa língua ser, com frequência, uma língua desconhecida, pouco ouvida sobretudo, exigindo do professor um projeto de aprendizagem diferenciado. Ao contrário das línguas contempladas pelos RC, a iniciação ao francês ocorre de maneira mais lenta e gradual, exigindo do professor que traga materiais didáticos, elementos linguísticos e culturais desconhecidos com o intuito, antes de tudo, de diminuir o estranhamento que essa língua causa nos primeiros contatos em sala de aula, bem como de lidar com a recepção – negativa ou positiva – dos alunos em relação a essa “novidade”, uma vez que tendemos a gostar daquilo que nos é familiar, que, de alguma forma, podemos reconhecer. Assim, longe de ser um consenso, a língua francesa no Brasil parece estar entre as noções de LE e LA, dependendo da perspectiva e dos critérios utilizados. Em suma, de uma perspectiva de iniciação à aprendizagem, ela provavelmente penda para LE, ao passo que, de uma perspectiva de projeto a médio e longo prazo, por parte do educador e/ou da escola, ela possa ser compreendida como mais uma LA.

4.1. Políticas Linguísticas Educativas e Ensino de Francês no Brasil como Língua Estrangeira/Adicional

Para discutir o ensino de francês como LE/LA no ensino básico, é imprescindível observar as políticas educativas realizadas ao longo da história brasileira mais recente, as quais definiram parâmetros e constituíram essa disciplina no currículo escolar. Essas leis, juntamente com fatores externos – principalmente de ordem política, econômica e cultural – influenciaram a oferta de ensino de línguas, além do português, estabelecendo quais seriam prioritárias (de ensino obrigatório) e a maneira como deveriam ser abordadas.

No Brasil Império (1822 a 1889), no que se refere à educação, temos o primeiro passo para a sua institucionalização: a criação do colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1837, escola que serviu de modelo para o restante do Brasil. Devido à chegada da família real e ao desejo da nobreza de ter uma educação dentro dos moldes europeus e acesso à cultura do Velho Mundo, essa escola incluiu, além das línguas clássicas (latim e grego), LE/LA modernas (francês, inglês, alemão e italiano). Com a falta de uma metodologia específica para o ensino dessas línguas vivas, utilizava-se a forma como se aprendia o latim e o grego, ou seja, através do método tradicional, baseando-se, de modo geral, na tradução de textos literários clássicos. Nesse momento, percebe-se uma grande importância dada à aprendizagem de uma LE/LA, pois, além de os alunos estudarem, no mínimo, até quatro línguas vivas no ensino secundário, mais da metade das horas eram destinadas ao estudo de idiomas.

Ao que se refere ao ensino da língua francesa especificamente, em decorrência da forte influência de sua cultura na aristocracia e por ser tomada como o “código das elites” e, portanto, como essencial para alcançar o monopólio do saber, observa-se um grande investimento em sua aquisição. Segundo dados obtidos por Leffa (1999), no que se refere a horas de ensino destinadas às línguas modernas durante o período imperial brasileiro, a língua francesa representa, entre 1855 a 1881, aproximadamente, de 9 a 12 horas, ao passo que o inglês, segunda língua com maior número de horas, no mesmo período, apresenta uma carga horária de 6 a 10 horas (ver tabela 1 abaixo). Também é importante observar na tabela que, ao longo desses anos, a quantidade de línguas ofertadas não sofreu nenhuma modificação, diferentemente das horas destinadas às aulas, que diminuiriam gradualmente.

Tabela 1 – O ensino das línguas no império em horas de estudo. Fonte Leffa (1999)

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em Horas
1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F ¹⁰	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

O período da República (1889 a 1930) destaca-se como o início das grandes mudanças na educação do Brasil, como também o começo do declínio do ensino de LE/LA nas escolas públicas. Com a educação sendo vista como uma instrumentalização para o trabalho, outras disciplinas entram no currículo escolar, diminuindo o espaço que antes havia sido dado às LE/LA – tanto em termos de horas destinadas a esse curso, como também na diminuição de línguas ofertadas. De acordo com Leffa,

“(…) principalmente com a reforma Fernando Lobo, em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino de línguas. Assim para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. O ensino de grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e o alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo” (LEFFA, 1999, p. 6).

Em relação ao francês, conforme a análise de dados do mesmo autor (ver tabela 2 em abaixo), continua sendo a principal LE/LA ensinada nas instituições públicas: entre 1890 e 1931, essa língua é objeto, em média, de 9 a 16 horas de estudo semanais, enquanto o inglês e o alemão de 8 a 16 horas.

Tabela 2 – O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo. Fonte Leffa (1999)

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em Horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50

¹⁰ F = facultativo

1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2F	-	29
1931	6	-	9	8	6F	-	-	23

É importante destacar que, neste momento, a presença na escola não era obrigatória e o ingresso ao ensino superior acontecia através de uma prova (muitas vezes criticada por ser superficial), situação desfavorável à aquisição de uma LE/LA no ensino básico, pois a instituição, na maioria dos casos, não era tomada como a principal fonte de conhecimento e formação do indivíduo. Todavia, para mudar essa configuração, no final desse período, em 1930, com Getúlio Vargas no poder, é criado o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e as secretarias de Educação nos Estados como medida de reorganizar e homogeneizar o ensino do Brasil como também o acesso ao ensino superior. Essa centralização do ensino resultou na necessidade de que todas as decisões tomadas dentro das instituições, como, por exemplo, as línguas a serem ensinadas, o planejamento curricular de cada série, a metodologia, etc., passassem pela análise desse novo ministério. Também é importante ressaltar que neste mesmo período, em 1931, a reforma Francisco de Campos, além de elaborar e estabelecer o regime seriado obrigatório, modificou substancialmente o ensino de LE/LA. Uma das principais consequências dessa reforma foi a adoção do método direto¹¹, levando ao fim o uso do método tradicional utilizado até então e trazendo uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas na escola, com guias de como aplicá-lo e uma organização metodológica que deveria ser seguida pelos professores da disciplina. Segundo Leffa, “Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino de línguas através da própria língua” (LEFFA, 1999, p. 7). Em outras palavras, esse método revoluciona a concepção de ensino de línguas no ensino básico brasileiro, pois, espelhada no ensino-aprendizagem de língua materna, coloca o aprendiz imediatamente em contato direto com a língua estudada, dispensando a passagem pela tradução, e partindo da comunicação oral para o desenvolvimento das

¹¹ Ideia antagônica ao método tradicional – o qual considerava que “falar” uma língua era traduzi-la para a língua materna –, o método direto, surgido no final do século XIX, consiste em utilizar diretamente a língua-alvo sem o uso da tradução para a compreensão e expressão da LE/LA. Segundo aponta PUQ, três especialistas franceses, Laudenbach, Passy e Delobel, o definem, em 1898, desta maneira: “As línguas modernas só se aprendem rapidamente e conforme sua lógica através da língua que se ensina. A melhor maneira de se penetrar no espírito da língua não é *passando*, metodicamente, da palavra na língua de origem à palavra na LE/LA, mas sim *pensando* nessa língua”. (PUQ, p. 73, grifo nosso)

habilidades linguísticas. O aprendiz é estimulado a recorrer, principalmente, a deduções, associações e inferências para se expressar e aprender a língua alvo.

As décadas de 1940 e 1950 são consideradas o grande e último suspiro do ensino de LE/LA nas escolas brasileiras. Com influências de cunho nacionalista e com um viés autoritário promovido pelos ideais do Estado Novo (1937 a 1945), as políticas linguísticas educativas, principalmente com a Reforma de Gustavo de Capanema (1942), retomam o classicismo aristocrático dos últimos períodos do Império, rompendo de certa forma com a educação instrumental utilizada até então e trazendo de volta ao ensino uma forte formação cultural das humanidades antigas. Com esse intuito, foram destinadas 35 horas ao ensino de línguas, sendo a reforma que mais deu importância ao ensino dessa disciplina: juntamente com as línguas clássicas, essa reforma deu ênfase, em ordem decrescente, ao francês, inglês e espanhol (ver tabela 3 abaixo).

Tabela 3 – O ensino das línguas após 1931. Fonte Leffa (1999)¹²

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em Horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12 e/ou	-	-	-	18

Tal importância dada ao ensino de idiomas nesse período é observada por Leffa, que explica:

“Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway” (LEFFA, 1998, p.11-12).

Quanto ao método utilizado, devido a dificuldades encontradas pelos professores, que deveriam seguir os programas estabelecidos pelo governo, houve uma adaptação do método direto para o método de leitura vigente nos Estados Unidos, o qual tinha como premissa que o ensino de línguas deveria primeiramente focar na sua

¹² O número de horas nas reformas de 1961, 1971 e 1996 é estimativo, em valores aproximados, do que se considera a média nacional.

cultura e literatura, privilegiando exercícios de escrita e interpretação de textos e colocando, então, a compreensão e a expressão oral em segundo plano. Assim, tornava-se mais prático o ensino de LE/LA, tendo em vista a dificuldade do desenvolvimento das quatro habilidades na escola.

Esse quadro próspero do ensino de LE/LA chega ao fim em 1961, com o decreto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5692/61), que dá início à descentralização do ensino. Essa lei retira a obrigatoriedade das aulas de línguas, deixando sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação colocá-las ou não na grade curricular. Tal processo de diluição de uma educação linguística é observado por Leffa: “O latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações” (1999, p. 13). Para agravar ainda mais a situação do ponto de vista da oferta dessas disciplinas, em 1971, é lançada uma nova LDB (5692/71). Com essa lei, somando ao que foi promulgado na LDB anterior, acrescenta-se ao currículo a habilitação profissional e é diminuído de 12 para 11 os anos escolares, com a divisão das etapas distribuídas no *primeiro* e no *segundo grau* – o *primeiro* com 8 anos de duração e o *segundo* com 3. Tais fatores, ou seja, o fim da obrigatoriedade, o acréscimo de mais uma disciplina e a redução de um ano de permanência na escola, resultaram em uma grande decadência do ensino de LE/LA, sendo muitas vezes suprimido ou tomado como disciplina secundária nas instituições. Quanto a esse aspecto, Leffa explica que muitas escolas retiraram a língua estrangeira do *primeiro grau*, e no *segundo grau*, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Ou seja, inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo primeiro e segundo graus sem nunca terem visto uma língua estrangeira. Como podemos ver, as políticas linguísticas educativas proporcionadas pela LDB 5692/61 e 5672/71, com o foco em uma orientação para o ensino profissionalizante, amputaram de vez o ensino-aprendizagem de LE/LA na escola, indo contra as tendências mundiais de incentivo e desenvolvimento de estudos linguísticos e aquisição de línguas (cf. Kelly Day, 2012). A partir de então, retira-se aos poucos a responsabilidade de ensino de uma LE/LA do ensino público e cria-se o senso comum de que não se aprende uma outra língua nesse espaço, tarefa que passa a ser reservada aos cursos livres. Quanto ao ensino de francês, verifica-se, pela primeira vez, a partir das estimativas levantadas por Leffa (ver tabela 3 acima), a sua perda de espaço para o inglês. É de se supor que, com o foco em um ensino profissionalizante, voltado para o desenvolvimento econômico, e com os Estados Unidos tomando as rédeas da economia mundial, a língua inglesa começa a se estabelecer como língua franca no cenário internacional, aumentando o interesse – e a

necessidade – de sua aquisição, principalmente como uma exigência do mercado de trabalho.

No quadro nacional mais recente, final da década de 1980 até os dias atuais, depois de um grande hiato de políticas linguísticas educativas para o desenvolvimento de uma perspectiva multilíngue e plurilíngue no ensino básico, é decretado, em 1996, a LDB 9394/96 que, entre outros fatores referentes ao ensino e aprendizagem das disciplinas escolares, modifica as designações *primeiro* e *segundo grau* para, respectivamente, *ensino fundamental* e *ensino médio*, e traz de volta a obrigatoriedade do ensino de LE/LA às escolas. Segundo essa LDB, a partir da quinta série, deve-se oferecer uma língua estrangeira, cuja “escolha” fica sob critério da comunidade escolar. No ensino médio, da mesma forma, ou seja, a escolha é feita em conformidade com a decisão da comunidade escolar, à diferença de que, além de uma língua obrigatória, o documento exige uma outra de caráter optativo para o aluno. Além disso, como orientação pedagógica aos professores para essa nova proposta, são lançados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras (PCN). De um modo geral, tal documento, focando em uma formação cidadã, estabelece objetivos e temáticas transversais a serem abordados em sala de aula que privilegiem a realidade social, onde os alunos estão inseridos, como, por exemplo, a discussão da pluralidade cultural, a variação linguística, a diversidade, etc. Também apresenta bases teóricas e orientações para a progressão geral do conteúdo, a discussão de textos e critérios de avaliações, tudo através de uma abordagem de natureza sociointeracional, sem definir um método específico a ser utilizado. Em síntese, essa nova LDB, juntamente com os PCN, rompendo com o direcionamento de um ensino profissionalizante anteriormente em voga, demonstra um novo posicionamento ideológico em relação ao ensino básico, o qual sugere o interesse de retomar a escola como um espaço para o desenvolvimento do senso crítico e da cidadania dos indivíduos e também, dentro dessas perspectivas, reestabelecer o ensino de línguas como meta importante para essa formação reflexiva a partir da leitura e compreensão de discursos circulantes no mundo em LE/LA. No que diz respeito às escolhas das línguas a serem ofertadas pelo currículo – apesar de ser uma definição “aberta”, que deve ser escolhida pela comunidade escolar –, tendo em vista a hegemonia do inglês, que se consolidou como língua franca após a ascensão estadunidense pós-Segunda Guerra Mundial, muitas escolas decidem torná-la língua obrigatória no currículo. No caso do ensino médio, anteriormente visto como um momento de formação em que se estudaria mais uma segunda língua estrangeira, também não é o que se verifica na prática. Devido à falta de infraestrutura e verbas,

muitas instituições não tiveram escolha senão ir contra a exigência do documento e oferecer apenas uma língua, no caso o inglês, pelos motivos já expostos. Como consequência desses fatores, e na contramão de um ensino plurilíngue e pluricultural, a língua inglesa toma conta dos currículos escolares, não havendo espaço/tempo para outras línguas, ora em decorrência da presença de outras disciplinas e da pequena carga horária disponibilizada à disciplina (um período semanal em média), ora devido à precariedade (de materiais, estrutura, recursos humanos, etc.) que atinge o ensino público. É por isso que o francês, por exemplo, se torna cada vez mais raro e obsoleto na escola.

Em 2005, como reflexo já tardio da criação do MERCOSUL e visando o desenvolvimento e uma maior integração dos países membros do bloco, com a promulgação da lei 11165/2005, torna-se obrigatório, dentro do território nacional, a oferta do espanhol no ensino médio. Entretanto, apesar de parecer um bom avanço para a implementação de outra língua além do inglês nos currículos escolares, essa lei acaba por distanciar ainda mais a proposição de ensino de LE/LA da LDB 9394/96 por impor um idioma não escolhido pelos alunos ou pela comunidade escolar. Deve-se também evidenciar que, pelas proporções continentais do território brasileiro e das diferentes realidades linguísticas presentes em cada região, não cabe ao governo centralizar e definir qual língua é mais ou menos importante para o currículo escolar de norte a sul. Dessa forma, tanto a hegemonia do inglês – imposição econômica e cultural – quanto a obrigatoriedade da oferta do espanhol – imposição legislativa – impossibilitam o pleno desenvolvimento de um ensino plural de línguas focado na diversidade cultural. Em outras palavras, apesar da LDB 9394/96 retomar o ensino de língua como disciplina obrigatória, possibilitando a escolha “livre” da língua pela comunidade escolar, encontra a complexidade da falta de recursos, de poucas horas destinadas ao estudo da disciplina, da hegemonia do inglês e da obrigatoriedade de oferta do espanhol, conjunto de fatores que impedem o pleno desenvolvimento de políticas linguísticas educativas mais amplas e a presença de outras línguas na escola.

Desde 2005 até meados de 2016, o ensino básico, na prática, se manteve de acordo com as proposições da última LDB de 1996. Em 2013, buscando uma atualização e revitalização principalmente do ensino médio, entra em discussão o projeto de lei 6840 (PL 6840/2013). Com o foco principal em realizar mudanças nessa etapa final da escolarização, pois, segundo consta na justificativa do projeto, esse momento de formação se apresenta desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e com, apesar dos investimentos e do aumento de matrículas,

poucos avanços qualitativos, o PL 6848/2013 sugere mudanças para reverter esse quadro. De maneira geral, são feitas as seguintes propostas:

- instauração de jornada integral para o ensino médio (ampliar 1400 horas/ano em vez das 800 horas no ensino médio previstas até então);
- organização dos currículos por área de conhecimento (segmentados em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas);
- inclusão da formação profissional e técnica (a ser desenvolvida em consonância com as disciplinas obrigatórias);
- e obrigatoriedade da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

No que diz respeito ao ensino de LE/LA, não houve nenhuma modificação em relação à legislação anterior, ou seja, o ensino de uma língua continuou obrigatório a partir do 5º ano do ensino fundamental assim como a oferta de uma outra língua de caráter optativo nos anos finais da escolarização. Após o surgimento dessa, muitas críticas surgiram contra a imposição dessas medidas. O Movimento Nacional do Ensino Médio, por exemplo, criado em 2014 no sentido de combater essa PL, aponta, entre outras observações, que a mudança proposta retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés “eficientista e mercadológico”, como também desaprova a proposição de opções formativas em ênfases de escolha dos estudantes (em linguagens, matemática, ciências da natureza ou ciências humanas), reforçando, assim, a fragmentação e a hierarquia do conhecimento escolar. Em 2016, logo após a retirada inconstitucional de Dilma Rousseff e a tomada do poder por Michel Temer, temos visto, com uma agenda liberal e antidemocrática, a tentativa do governo de realizar reformas em diversos setores da sociedade. No que se refere ao ensino, foi criada, em setembro do mesmo ano, a medida provisória 746/2016 (MP 746/2016). Embora apresente poucas variações estruturais em relação ao PL anterior, mantendo-se, dessa forma, a organização do currículo em áreas de conhecimento, a implementação do ensino integral e a retomada da oferta de uma educação profissional e técnica, tal reforma, chamada de Reforma do Ensino Médio, fere ainda mais a compreensão de uma educação plural e igualitária direcionada para o desenvolvimento da cidadania e da reflexão crítica estabelecida na LDB 9394/96. Essa condição pode ser verificada, por exemplo, com a retirada da obrigatoriedade de algumas disciplinas, como História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Língua Espanhola, e a desqualificação da formação de educadores ao permitir que indivíduos com “notório saber” possam ministrar as aulas na escola. Quanto ao ensino de LE/LA, a MP 746/2016 reforça mais um entrave na legislação para o avanço de uma educação linguística e multicultural: a emenda restringe à disciplina a língua inglesa, tornando-a obrigatória a

partir do 6º ano e sugere a possibilidade de ter ou não uma outra língua opcional no ensino médio, não necessariamente espanhol. Apesar de ter sido considerada uma medida impopular, por não ter realizado debates com a população nem ter consultado especialistas no assunto para a discussão e elaboração do documento, essa MP foi sancionada em fevereiro de 2017 e tem a perspectiva, até então, de entrar em vigor a partir de 2018.

No momento em que nos encontramos, o ensino de LE/LA encontra-se limitado em decorrência da falta de políticas linguísticas educativas mais consistentes para a disciplina no meio escolar. Com isso, vemos que um modelo de ensino diversificado, focado na formação do indivíduo, retrocede e abre espaço principalmente para a demanda de mercado – e o que se poderia chamar de neocolonialismo – que exige o conhecimento de inglês, rompendo com a perspectiva de a escola ser um espaço para a formação crítica do indivíduo, que englobe a sua subjetividade e oportunize um conhecimento de compreensão, leitura do mundo e transgressão de sua própria realidade.

Contudo, mesmo que a hegemonia do inglês e as condições desfavoráveis da legislação e da infraestrutura das instituições tenham suprimido outras línguas do currículo, algumas escolas resistem em manter em sua grade curricular uma oferta mais diversificada de línguas, resguardando a oportunidade ao educando de escolha. É nesse quadro que o ensino de francês, ou de outras línguas atualmente minoritárias em nosso contexto escolar, é ofertado. Desse modo, diferentemente do inglês que passou à LA, ocupando um espaço prioritário na discussão e ilustração dos referenciais para o ensino de línguas no Brasil, o ensino de francês carece de uma reflexão atualizada e contextualizada, bem como falta ao professor materiais de referência para o ensino em contexto brasileiro e ilustrações de atividades pedagógicas.

5. ENSINO DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS

5.1 Problema e questões de pesquisa

Como consequência da atual perspectiva de políticas linguísticas educativas de ensino de LE/LA e da exigência do conhecimento do inglês, a língua francesa aparece restrita em apenas alguns espaços escolares no Brasil. No Rio Grande do Sul, o francês aparece mais distante de nossa realidade pela falta de uma aproximação cultural com a cultura francófona, como aconteceu em outras regiões do Brasil por questões históricas (Recife e Rio de Janeiro, por exemplo); pela ausência de proximidade com um outro país que fale a língua francesa (como o Amapá, que faz fronteira com a Guiana Francesa) e também por não haver em nossa região uma grande concentração e fluxo de pessoas de diversos lugares do mundo, situação que acontece nas megalópoles (no Brasil, o eixo Rio-São Paulo), cidades brasileiras que representam um dos grandes polos econômicos da América Latina e do mundo, que atrai estrangeiros e empresas internacionais e, conseqüentemente, a existência de diversas línguas e culturas coexistindo com a nossa.¹³

Pensando para além da carência de um ensino plurilíngue e pluricultural que a falta de oferta de outras línguas que não seja o inglês acarreta na formação dos alunos, esse quadro da ausência do francês nas escolas acaba também por dificultar a formação de profissionais na área. Desde principalmente os anos 1990, salvo raros exemplos de indivíduos que tiveram a oportunidade de estudá-lo, a falta de contato com a língua e o não desenvolvimento de habilidades comunicativas durante a idade escolar sobrecarrega o trabalho daquele que inicia o ensino superior buscando profissionalizar-se como professor ou tradutor. Para eliminar esse déficit, ele deve desenvolver, ao mesmo tempo, as quatro habilidades além de um estudo teórico da língua. Nesse sentido, vale lembrar que a escola seria o lugar mais propício para a introdução à aprendizagem de línguas, uma vez que:

¹³ Até então não há dados concretos que nos certifiquem os porquês dessas condições, devendo, essas inferências aqui feitas serem estabelecidas como hipóteses com base nas leituras realizadas para a elaboração deste trabalho. No momento, está em fase de elaboração um estudo chamado *Estado das aprendizagens e usos profissionais do francês no Brasil*, coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha em parceria com pesquisadores da Universidade Federal do Pará, Universidade de São Paulo e Université Franche Comté (França). Essa pesquisa visa levantar dados quantitativos e qualitativos sobre o ensino e aprendizagem do francês assim como o seu uso em situações profissionais, além de buscar estabelecer um quadro da situação da língua em relação aos contextos (histórico, político e econômico).

“(...) o aluno de francês da escola – e, nesse caso, independentemente de outras dificuldades que ele enfrente – encontra-se em uma situação privilegiada, uma vez que tem a oportunidade de viver a experiência de aprendizagem da LE sem a preocupação de ter de se tornar um profissional dessa língua, ou seja, de ter de saber não apenas se comunicar nos mais diversos suportes, mas também explicá-la. (LOGUERCIO, 2016, p. 100)

Dessa forma, a falta de oferta do francês na escola (bem como de outras línguas) acaba por desencadear uma reação em cadeia. Não se trata apenas da falta de oportunidade de aprender outros idiomas e do empobrecimento do aporte cultural proveniente de uma aprendizagem plurilíngue, mas também do reflexo na preparação e na formação de profissionais qualificados na área e na menor produção e discussão de materiais focados no ensino da língua, entre outros, para o público escolar. Podemos pensar, nesse sentido, que o professor de línguas da escola, com exceção do professor de inglês, acaba ficando muito mais desassistido e desamparado em vários aspectos.

Isso se verifica no âmbito da pedagogia de projetos. Por ser relativamente recente e compreender uma visão que rompe com o paradigma de um ensino em que o professor é detentor do conhecimento e os alunos são “receptores”, ou seja, passivos no processo de aquisição do mesmo, vemos a necessidade de uma orientação e exemplificação dessa pedagogia na língua a ser ensinada na escola. Na verdade, não há material dentro do contexto e das demandas de ensino de francês no Brasil que traga elementos que auxiliem o professor não apenas através de uma exposição teórica das novas tendências para o ensino-aprendizagem de uma LE/LA, mas também com a apresentação de exemplos dessa pedagogia na língua-alvo. Diferentemente do que vemos sobretudo em inglês, não há suporte que ajude a desenvolver um eixo temático, indicando quais gêneros do discurso e de que maneiras podem ser discutidos em cada série, quais os recursos linguísticos a serem abordados no planejamento de um dado projeto, como também as possibilidades de produtos finais que podem ser executados na língua, tendo em vista suas peculiaridades gramaticais e os aspectos culturais que entram em contato com a nossa cultura. Também é necessário apresentar materiais produzidos na língua que possam ser de uso na discussão de dado projeto, elemento que facilitaria a familiarização por parte do professor com tal pedagogia por apresentar a possibilidade de se utilizar textos circulantes no mundo real na sala de aula.

Devido a essa carência de recursos materiais e humanos, pergunto-me como o professor de francês, que não necessariamente teve contato com a discussão dessa forma de ensino em sua formação acadêmica, faz para elaborar suas aulas. Mesmo nessa situação pouco favorável para a mudança de um ensino já enraizado para outro, permeado por estudos linguísticos mais recentes, o educador pode ter tido o interesse

e a possibilidade de se informar e de se atualizar acerca dessas novas tendências e até mesmo ter recebido esse suporte pela escola e/ou aprendido através de discussões com colegas de profissão das mais diferentes áreas. No entanto, embora essa condição possibilite um certo contato com a pedagogia de projetos, deve-se considerar que, além da falta de um material formal específico e contextualizado, acrescenta-se o estranhamento que o francês ocasiona em um primeiro momento aos educandos, fator que gera mais dificuldades na implementação da pedagogia de projetos, uma vez que ela se apoia justamente no engajamento dos alunos para o desenvolvimento de atividades e na discussão de textos para a manutenção do projeto até a execução do produto final. Sendo assim, tais aspectos podem levar o professor à desistência da aplicação da mesma. Ou seja, diferentemente do inglês – e talvez do espanhol em alguns contextos –, o francês apresenta uma progressão mais lenta para ultrapassar as primeiras barreiras, tanto culturais como linguísticas, e, conseqüentemente, com a falta de documentos que orientem o ensino da língua francesa no Brasil, ocasiona uma maior dificuldade de implementação de uma pedagogia que demanda uma postura mais proativa por parte dos alunos face a um “mundo”, na maioria dos casos, totalmente novo, trazido pela aprendizagem do francês e de outras línguas não tão vigentes em nosso território.

Dessa forma, mesmo que o professor tenha compreensão da pedagogia de projetos e tenha interesse em aplicá-la, o estranhamento de um primeiro contato com o francês pela turma também se impõe como uma complicação ao educador para dar os primeiros passos nessa pedagogia. Portanto, principalmente nesse momento inicial, é de suma importância materiais que ajudem na transição do francês como LE para LA dentro de uma perspectiva mais atualizada de ensino-aprendizagem, que impulse o aluno no desenvolvimento da reflexão linguística como também abarque uma formação cidadã, com temáticas que envolvam os seus interesses, suas realidades e ofereça ferramentas elementares que faça com que eles, autonomamente, consigam buscar novos conhecimentos da língua fora da sala de aula. Assim, pela ausência de materiais e da relação de estranhamento com o francês que os alunos podem ter nos primeiros contatos com a língua, o movimento de adaptação à perspectiva da pedagogia de projetos pode levar algum tempo para acontecer de verdade. Tal movimento pode exigir, inclusive, um envolvimento maior de toda a comunidade escolar, através de atividades interdisciplinares como também extracurriculares que mobilizem e façam os alunos se interessarem pela disciplina, o que se torna um obstáculo a mais. Nesse sentido, não podemos esquecer também a dificuldade de se mobilizar o corpo docente de diferentes disciplinas (muitos professores, por exemplo, dão aulas em diversas escolas não

havendo tempo para reuniões e organizações curriculares conjuntas), bem como a pouca carga horária destinada atualmente às LE/LA na escola. Essas dificuldades podem resultar na desistência em adotar um ensino linguístico como sugere as diretrizes do ensino (PCN, RC, etc.), conservando uma pedagogia focada essencialmente no ensino da gramática através de recortes de unidades de livros didáticos, material que apresenta perguntas pré-estabelecidas e respostas já esperadas, além de uma progressão norteadora e exemplificada nos manuais dos professores.

Sendo assim, tendo em vista essa atualização de metodologias e a escassez de manuais e referenciais de ensino do francês como LE/LA na escola – e em contexto brasileiro – que orientem os professores, podemos nos perguntar finalmente: como os educandos fazem para planejar suas aulas face a demanda de um ensino focado no desenvolvimento crítico e da cidadania? Em nossa região, Rio Grande do Sul, com uma forte influência do italiano e do alemão, como também do espanhol, em razão de nossas fronteiras, como os professores fazem para despertar o interesse e motivar os alunos a aprenderem o francês nas escolas em que é oferecido? Somando todos os fatores apresentados anteriormente, ou seja, as dificuldades enfrentadas quando da formação profissional, a falta de manuais e materiais didáticos com ênfase no contexto brasileiro, a pouca inserção do francês em nosso Estado e, conseqüentemente, a falta de referências linguísticas por parte das crianças e adolescentes da escola pública, entre outros, como os educadores fazem para desenvolver uma formação que prescindia dos métodos tradicionais importados, utilizados em cursos livres, que muitas vezes apresentam textos e áudios não autênticos e temáticas engessadas, pouco convidativas para um ensino reflexivo em nosso contexto escolar?

5.2 Metodologia de Pesquisa

Para obter respostas acerca da prática da Pedagogia de Projetos em FLE, apoieme em procedimentos da pesquisa qualitativa para analisar e observar se essa pedagogia está sendo realizada em sala de aula e, caso contrário, quais os fatores que fazem com que os docentes utilizem outras metodologias de ensino. Dessa forma, aplico um questionário organizado em três blocos, enviado via e-mail para o professor titular da disciplina, com questões dissertativas. O primeiro bloco conta com perguntas referentes à sua formação e a seu conhecimento quanto à pedagogia de projetos; o segundo bloco se refere à instituição de ensino onde atua o professor; o terceiro bloco visa a investigação do ensino-aprendizagem do francês (ver Anexo 1).

Para a constituição de elementos para análise, a aplicação do questionário será realizada a partir da seguinte amostragem intencional: duas escolas públicas de Porto Alegre (uma estadual e outra municipal)¹⁴ onde há a presença da disciplina de francês como língua estrangeira. Dentro de cada instituição, o professor responderá os questionamentos de acordo com suas observações gerais, não se limitando a apenas uma série ou a uma turma, abarcando, dessa forma, uma visão geral do ensino de francês nesse local.

Com base no material coletado, aponto as dificuldades e os benefícios da implementação da pedagogia de projetos ou os motivos para a escolha de uma outra metodologia de ensino. Dessa forma, busco fazer um estudo reflexivo, cruzando as informações dos documentos teóricos com os elementos e relatos fornecidos pelos docentes relativos à realidade do ensino de francês nas escolas selecionadas.

5.3 Análise dos dados

A seguir, será apresentada a análise das respostas mais relevantes do questionário realizado com dois professores de língua francesa do ensino público de Porto Alegre – RS¹⁵. Com base na estrutura do questionário, a análise das respostas abaixo está organizada em três blocos (*Bloco 1: Professor*, *Bloco 2: Instituição de Ensino* e *Bloco 3: Ensino e Aprendizagem*) e apresentada em tabelas para efeito comparativo das respostas. Em seguida, a partir da discussão realizada até então, apresento, de uma maneira geral, reflexões e constatações acerca do ensino-aprendizagem de LE/LA em francês no contexto escolar, da utilização (ou não) da pedagogia de projetos para o ensino de língua, do reflexo de políticas linguísticas educativas no ensino público, entre outros aspectos.

Bloco 1: Professor

a) Quando (ano) e onde (em qual instituição) você concluiu o ensino superior?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>Em 1990.</i>	<i>- 2000 – UFRGS</i>

¹⁴ A fim de resguardar a identidade dos professores que colaboraram com a pesquisa, omito o nome das escolas.

¹⁵ O questionário completo com as respostas pode ser visto em ANEXOS (p. 69) – Anexo 2: professor(a) 1 (p. 73); Anexo 3 professor(a) 2 (p. 76).

b) Sua formação foi em Letras? Foi com ênfase em FLE? Caso sua resposta seja afirmativa, cite as abordagens e as metodologias de ensino que você estudou. Caso seja negativa, mencione onde e como você aprendeu a língua francesa e se tornou professor na área.

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>Letras com três ênfases: FLE, Literaturas de Línguas Brasileira e Portuguesa e Língua Portuguesa.</i>	<i>- Letras – Francês: Basicamente estudo da metodologia comunicativa... anos 90. Comecei a estudar no final dos anos 80, na Aliança Francesa; posteriormente estudei com o monsieur Roche, UFRGS e Universidade Sorbonne (Cours de Civilisation Française).</i>

Com base nas respostas do questionário, ambos os educadores entrevistados apresentam formação superior em FLE com uma diferença de dez anos na conclusão do curso. O professor(a) 2 ressalta que começou seus estudos na língua antes de ingressar no curso de Letras e aponta uma formação continuada no francês através do *Cours de Civilisation Française*, oferecido pela Universidade Sorbonne (Paris).

Apesar de os professores terem finalizado o curso de graduação com dez anos de diferença, é provável que os dois tenham estudado a perspectiva comunicativa em sua formação didática de FLE, em voga nas décadas de 1980/1990 e principalmente difundido pelo método *Archipel* (1982) nas aulas de língua. Na instância da pedagogia de projetos, conforme vemos na literatura utilizada para este trabalho, sua discussão prática para o ensino de língua teve seu início por volta dos anos 2000 e, de maneira geral, no ensino de FLE, certas nuances e princípios difundidos em sala de aula a partir do método *Alter Ego* (2013). Dessa forma, é de se pensar que, caso os professores não tenham tido contato com certos referenciais de ensino ou formações continuadas que apresentassem essa pedagogia para a LE/LA, é provável que não conheçam essa forma de ensino-aprendizagem ou não conheçam bem seus fundamentos.

c) Como você concebe o ensino de língua estrangeira no meio escolar?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>Necessário, imprescindível, mas infelizmente decadente e sucateado no estado.</i>	<i>- Ensinar língua em uma visão estrutural em que a maior ênfase é dada aos aspectos gramaticais, fora do contexto</i>

	<p><i>social, cultural, e interacional não funciona há muito tempo em nenhum espaço de aprendizagem, embora se encontrem muitos profissionais com esta visão. Para mim, hoje, depois, de 8 anos na escola pública, ensinar uma língua estrangeira é atentar justamente para o contexto social, cultural e interacional de cada língua estrangeira para que se enxergue sentido naquilo que se ensina/estuda. Mesmo que o tempo de sala de aula seja muito pequeno, só associando estes aspectos se percebe interesse, envolvimento e comprometimento do aluno.</i></p>
--	--

Aqui os professores responderam de maneira divergente a pergunta. Enquanto o professor(a) 1 apresenta as condições precárias do ensino público para se ensinar uma língua estrangeira, não explicitando propriamente como concebe o ensino de LE, o professor(a) 2 aponta sua concepção de ensino-aprendizagem da disciplina, reforçando a necessidade de um ensino de língua para além dos aspectos gramaticais, apontando, dessa forma, a necessidade de se apoiar em elementos extralinguísticos que tenham e produzam sentidos durante a aprendizagem e no uso da língua, o que corresponde, em boa medida, à concepção de ensino-aprendizagem de LE/LA defendida nos documentos aqui apresentados

Verificando os aspectos negativos apresentados nas respostas, a decadência e o sucateamento da disciplina apontado pelo professor(a) 1 e o descontentamento acerca da pouca carga horária apresentada pelo professor(a) 2, tais críticas podem estar relacionadas ao enxugamento das horas e a quase extinção de outras línguas, com exceção do inglês, no currículo da educação básica ao longo de suas reformas e da falta de políticas linguísticas educativas significativas em nosso país – assim como a falta de infraestrutura e o baixo repasse de verbas para a educação. Podemos supor também que essas condições façam com que os professores, no caso de francês, fiquem desamparados. Ou seja, eles têm de lidar com o planejamento das aulas sem documentos específicos norteadores para o ensino da língua francesa no contexto escolar brasileiro, como também devem trabalhar com um tempo mínimo que é atribuído

à aula de LE/LA. A soma desses fatores pode ocasionar facilmente, por assim dizer, o descomprometimento com as demandas dos documentos oficiais de ensino, de modo que o professor recorra a materiais descontextualizados, buscados em sites de internet e/ou livros didáticos, já “prontos” para serem aplicados, em vez de, como sugere a pedagogia de projetos, elabore, com a comunidade escolar ou, pelo menos, com as classes, projetos específicos, apoiados em material que ilustre o uso autêntico da língua, voltados a temas transversais para uma formação crítica e cidadã e norteados pelas necessidades de aprendizagem dos grupos.

d) Você conhece ou utiliza algum documento referencial para o planejamento e a produção de materiais de suas aulas?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>Métodos diversificados, sites de internet, ISL Collectif, etc...</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Orientações curriculares do ensino médio (2006)</i> - <i>Projeto Político Pedagógico da Escola e o regimento escolar.</i>

A partir das respostas acima, percebemos que o(a) professor(a) 1 não se baseia em nenhum documento referencial de ensino para a organização e produção de tarefas para as suas aulas, e, para a produção de materiais, provavelmente realize recortes de livros didáticos e buscas em sites de material didático destinado ao FLE. Já o(a) professor(a) 2 revela que já teve contato e/ou utiliza as *Orientações curriculares para o ensino médio* (2006), bem como segue o projeto político pedagógico da escola e o regimento escolar para o planejamento de suas aulas, o que justifica sua resposta anterior.

Conforme o(a) professor(a) 2, a escola em que atua parece ter, a partir da existência de um projeto político pedagógico e de um regimento escolar, uma organização interna que favorece um direcionamento das disciplinas para medidas e preceitos de ensino-aprendizagem em comum. Em outras palavras, tais condições demonstram o engajamento do corpo docente, e dos demais funcionários envolvidos, na discussão e definição das metas educacionais que a escola espera alcançar através de suas ações. Esse conjunto de fatores favorece e pode possibilitar trocas entre as disciplinas que proporcione uma aprendizagem mais significativa. Isto é, ao se elencarem os diversos conhecimentos proporcionados pelas matérias através de uma organização curricular baseada em objetivos consensuais, tem-se um plano homogêneo

em que é possível realizar trocas interdisciplinares e seguir um eixo comum de ensino, ao qual cada disciplina agrega conhecimento com seu conteúdo específico.

Tratando da pedagogia de projetos, esse contexto é bastante propício para a sua implementação. Visto que a escola tem uma organização interna, é possível realizar projetos que apresentem uma única temática transversal, de acordo com as indicações do projeto político pedagógico da instituição, na qual cada disciplina, ou em conjunto, realiza um estudo que aborda um assunto específico a partir do que apresentam as diretrizes da escola. Essa política escolar favorece igualmente o desenvolvimento de projetos de maneira interdisciplinar, na qual os professores podem realizar, dentro de suas áreas, enfoques diferentes do mesmo conteúdo temático contribuindo para o produto final.

Além disso, o documento citado pela professora, *Orientações curriculares do ensino médio* (2006), como o próprio nome sugere, é um material, seguindo o regimento da LDB vigente (9394/96), de apoio ao professor para a reflexão da prática docente desse momento de escolarização. Ele reforça, em linhas gerais, a formação crítica e cidadã e o aprendizado de competências que possibilite que o aluno tenha condições de buscar, quando necessário, o conhecimento de que necessita com autonomia. Os mesmos princípios se apresentam na discussão do ensino de LE/LA. Para essa disciplina, o documento sugere focar, em síntese, no desenvolvimento da leitura, da prática escrita e da comunicação oral contextualizadas em sua prática em sala de aula. No entanto, apesar de o documento abordar a discussão do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras como um todo, ele apresenta levantamentos apenas na língua inglesa e, nesse momento, a discussão se volta apenas para o ensino-aprendizagem dessa língua. Ao se priorizar o inglês, como já visto anteriormente, dificulta-se o trabalho dos professores de outras línguas, pois as peculiaridades de sua disciplina não são contempladas pelas perspectivas teóricas trazidas pelo documento. Então, com uma concepção mais genérica do conteúdo do documento, ou seja, sem uma discussão aplicada das informações trazidas com exemplos de uso em sala de aula na língua francesa ou a análise de sua aplicação em uma turma que tem ou teve essa teoria já aplicada, tais preceitos, para seu uso na prática, acabam por ficar muito superficiais, pois são vistos apenas no plano teórico e/ou através de analogias com o ensino de inglês. Como já mencionado, portanto, o trabalho com outras LE/LA vai depender sobremaneira do esforço e da vontade do próprio educador em experimentar, sem muito embasamento para a prática, as concepções de ensino-aprendizagem contidas no documento.

e) Você conhece a pedagogia de projetos? Você aplica essa pedagogia em suas aulas? Se sua resposta for afirmativa, cite as vantagens e desvantagens em aplicá-la.

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<p><i>Vantagens: é muito rico para todas as partes fazer parcerias e trabalhar em conjunto;</i></p> <p><i>Desvantagens: atualmente os professores (pelo menos os estaduais), não têm horas para reuniões, não encontram-se com seus pares, é impossível desenvolver qualquer projeto.</i></p>	<p><i>- Não conheço.</i></p>

A partir dessa resposta, pode-se constatar que os professores não têm propriamente conhecimento da pedagogia de projetos. O(a) professor(a) 1 – que, como vimos, não havia mencionado nenhum documento referencial elaborado para a educação nacional – relaciona essa pedagogia a um trabalho exclusivamente interdisciplinar; ao passo que o(a) professor(a) 2 expõe seu desconhecimento completo em relação a essa forma de ensinar.

Tratando-se de uma pedagogia que começou a ser difundida em nosso meio acadêmico mais ou menos recentemente e somando a ausência de referenciais de ensino para a língua francesa em nosso contexto escolar, era de se esperar que os professores participantes dessa enquête, que terminaram o ensino superior em FLE nas décadas de 1980/1990, não tivessem conhecimento dessa forma de ensino-aprendizagem aplicada às LE/LA. Por outro lado, é possível pensar que, a partir de uma maior discussão e difusão dessa pedagogia, principalmente propiciada pelo contato com novos métodos de ensino de FLE (como o *Alter Ego*, já citado, o *Nouveau Rond Point*, o *Version Originale*, etc.) e os manuais dos professores, que costumam trazer o passo-a-passo das unidades e explicações das tarefas propostas, essa pedagogia se torne cada vez mais próxima da prática docente em FLE. É preciso, porém, estimular a partir daí, de todo modo, a elaboração de projetos “nacionais”, ou seja, pensados para o público de francês de nossa escola.

f) Em seu planejamento, você costuma trabalhar em parceria com professores de outra(s) língua(s)? Caso sua resposta seja afirmativa, a metodologia do ensino utilizada é similar?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>Negativo, não é oportunizado nenhuma chance nesse sentido.</i>	<p>- <i>Em alguns momentos, algumas atividades comuns na escola realizamos parcerias.</i></p> <p><i>Ex. Feira das Nações.</i></p>

Pelas respostas acima, e com o que foi visto anteriormente nas questões e) e d) do bloco 1, respectivamente, o(a) Professor 1 confirma o que já havia descrito anteriormente – a impossibilidade de se trabalhar em parcerias com outras disciplinas na escola – e percebe-se que a instituição em que o(a) Professor(a) 2 atua tem uma melhor organização interna, facilitada provavelmente pela existência de um projeto político pedagógico e do regimento escolar. Tais diretrizes, que fornecem a base para o ensino-aprendizagem das disciplinas, permitem, nesse caso, e diferentemente da situação vivida pelo primeiro, com que os professores consigam trabalhar e traçar em conjunto suas atividades para um aprendizado mais significativo, no qual o conhecimento escolar não se apresenta, pelo menos nesse momento, tão segmentado, ou seja, somente estudado por um viés da própria disciplina, sem levar em conta o envolvimento e a complexidade de outros agentes e/ou fenômenos relativos à matéria estudada.

Dessa forma, de acordo com o exemplo dado pelo(a) Professor(a) 2 de atividades em parceria, *Feira das Nações*, percebe-se o envolvimento dos professores de língua na elaboração de um trabalho em conjunto. Assim, mesmo que o(a) Professor(a) 2 não tenha conhecimento específico da pedagogia de projetos (como ele(a) apresenta na pergunta e) desse mesmo bloco), provavelmente seu trabalho se aproxime dos princípios dessa pedagogia. Ou seja, a temática, pelo título do trabalho, pode ser o estudo de países da língua-alvo dos alunos (no caso dessa escola, se todas as línguas estiverem envolvidas na feira, francês, espanhol e inglês); em seguida, como uma hipótese, tem-se a escolha de países pelos alunos, de acordo com a língua que estudam, para se fazer um levantamento acerca deles (de sua cultura, de seus costumes, etc.); por fim, os alunos, após o levantamento de dados do país selecionado, é possível que tenham que desenvolver um produto final que seja a apresentação desses elementos pesquisados à escola ou às turmas participantes, tendo as turmas

envolvidas, juntamente com os professores, toda uma preparação para esse gênero do discurso (apresentação em cartazes, por exemplo). Nesse sentido, deve-se refletir se, não tendo a língua francesa uma orientação para a pedagogia de projetos no contexto escolar brasileiro, a sua concepção e a sua prática não estejam sendo influenciadas, no caso do(a) Professor(a) 2, por professores de outras disciplinas, de língua inglesa nesse caso, que tenham, nos referenciais de sua área, essa pedagogia desenvolvida de maneira mais particular, ilustrada com exemplos práticos, contando com um acervo de materiais para uso em sala de aula.

Bloco 2: Instituição de ensino

b) Quantos períodos semanais a escola reserva para o ensino de língua estrangeira?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>Dois períodos de 45 minutos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Francesa e Espanhola – 2 períodos semanais no 3º ano no ensino médio. - Língua Inglesa – 2 períodos semanais no 1º e 2º anos do Ensino Médio.

c) A escola oferta outras línguas além do francês? Se sim, quais?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>Sim, inglês e espanhol.</i>	<i>- Sim, inglês e espanhol.</i>

d) Como é feita a escolha da língua pelos alunos?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>Os alunos escolhem entre o inglês e o francês no primeiro ano e continuam com a mesma língua durante os 3 anos do Médio. O espanhol é obrigatório no segundo e terceiro anos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Inglês obrigatório no 1º e 2º anos do Ensino Médio. - No 3º ano escolhem entre francês e espanhol.

Na escola do(a) Professor(a) 1, os alunos têm a possibilidade de estudar o francês durante os três anos do Ensino Médio, agregando o espanhol como obrigatório nos dois últimos anos de escolarização. No entanto, na escola do(a) Professor(a) 2 os alunos têm a oportunidade de estudar a língua francesa somente no terceiro ano do

Ensino Médio, sendo o inglês obrigatório nos dois primeiros anos dessa etapa. Em relação aos períodos destinados ao ensino de LE/LA, ambas instituições apresentam dois períodos para o estudo da língua francesa: no caso do(a) Professor(a) 1, esses dois períodos para o francês se mantêm durante os três anos do Ensino Médio; já na situação do(a) Professor(a) 2, como o francês é uma opção somente no terceiro ano do Ensino Médio, esses dois períodos semanais se resumem a um ano de estudo da língua.

Levando em consideração as fortes demandas externas, principalmente econômicas, para o aprendizado do inglês e a lei (11161/2005) do MERCOSUL para a obrigatoriedade do ensino do espanhol a partir do Ensino Médio nos países membros, como também a relação de fronteira em nosso Estado, onde há países vizinhos *hispanohablantes*, já era previsto que o francês, sendo uma oferta de língua das instituições, fosse oferecido como opcional aos alunos. O fato surpreendente, tendo em vista as condições apresentadas que configuram e delimitam uma grande parte das escolas no ensino de línguas, foi a presença do francês, como atestada pelo(a) Professor(a) 1, como uma escolha possível, em igualdade com a língua inglesa, desde o primeiro ano do Ensino Médio até sua conclusão (ou seja, se o aluno optar pelo francês, ele pode ser estudado por três anos sucessivos). Já na instituição do(a) Professor(a) 2, como o francês só se torna uma possibilidade de estudo para os alunos no último ano de escolarização, percebe-se a imposição do estudo da língua inglesa, quase da mesma forma que ocorre nas instituições que oferecem apenas o inglês como opção, e a falta de iniciativas de um ensino plurilíngue e pluricultural que ampliem a oferta de LE/LA.

Em um mundo globalizado onde o inglês se apresenta como *lingua franca* no cenário internacional, é importante que a escola disponibilize seu aprendizado em sua grade curricular. Assim como é importante que o espanhol, língua falada em um contexto geográfico próximo ao nosso e fazendo parte de nossa cultura tanto local (com certos costumes próximos aos encontrados na Argentina e no Uruguai) como latina (onde temos a maior parte dos países da América do Sul com o espanhol sendo o idioma oficial da maioria deles), também seja ofertado. No entanto, como as próprias leis de ensino e os documentos referenciais utilizados neste trabalho enfatizam, um dos papéis da escola, em conjunto com um ensino-aprendizagem crítico e cidadão de conhecimentos relevantes para a vida do aluno, é oportunizar uma formação que contemple a fruição e a subjetividade individual. Sendo assim, tratando do estudo de uma língua, cujo conhecimento pode representar o acesso a conteúdos de interesse particular do aluno ou despertar sua curiosidade em decorrência de sua sonoridade ou

por ser totalmente desconhecida para ele, é importante que a escola ofereça aos educandos a oportunidade de escolha, sem imposições e hierarquias de quais línguas ele deve estudar. Dessa forma, eles podem, por livre vontade, ter acesso a esse aporte cultural de seu interesse vinculado à língua que quer aprender como também adquirir, norteados por seu próprio desejo, o conhecimento de algo novo, que pode servir, mais adiante, de inspiração para continuar estudando, buscando novas informações daquilo que é de seu interesse próprio, novas atividades, novos *hobbies*, e até mesmo escolher, no futuro, uma profissão vinculada a algo que essa língua lhe proporcionou.

Bloco 3: Ensino e aprendizagem

a) Como é a recepção do francês pelos alunos?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>É positiva, pois é uma língua escolhida e vem porque querem.</i>	<i>- Alguns escolhem o francês por ser muito diferente do que já vivenciaram, querem uma experiência nova; outros não têm muita ideia, vêm pelos colegas, pelo professor.</i>

b) A partir de suas observações, o que estimula os alunos para a aprendizagem do francês?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>Atividades lúdicas, assuntos interessantes, músicas modernas e competições.</i>	<i>- O fato de a língua francesa ser muito diferente do que já vivenciaram nas aprendizagens de língua estrangeira anteriormente.</i>

A partir do que vimos na última pergunta (pergunta d)) do bloco 2, o francês é oferecido como uma opção em ambas as escolas – uma escolha entre o inglês na instituição do(a) Professor(a) 1 e entre o espanhol na instituição do(a) Professor(a) 2. A condição de escolha, como pode se ver nas respostas acima, é bastante positiva nas duas situações, pois longe de ser uma imposição curricular (como a maior parte das matérias), os alunos decidem querer estudá-la, o que resulta em uma postura mais interessada e engajada perante o conteúdo.

É importante destacar, na resposta do(a) Professor(a) 2, que um dos motivos da escolha dos alunos pela língua francesa é em decorrência de não terem conhecimento

a respeito dela, ou seja, “(...) querem uma experiência nova”, segundo suas próprias palavras. Isso demonstra que o francês, nesse primeiro contato, constitui-se como uma língua realmente estrangeira, provavelmente de acesso muito mais raro se comparada ao inglês e ao espanhol em nosso contexto. Sendo assim, nesse momento inicial, é importante o engajamento do professor para guiar os alunos ao acesso a esse novo mundo que, como não é de todo conhecido pelos educandos, deve ser feito de maneira lenta e gradual. Nesse sentido, em virtude de a língua francesa não ser corrente em nosso território, é imprescindível, para uma aprendizagem mais significativa para o aluno, materiais específicos em nosso contexto que orientem os professores no planejamento de suas aulas em consonância com os documentos que trazem uma atualização teórica das práticas de ensino.

Esse material é necessário principalmente nesse primeiro contato. Uma vez que parte dos alunos não tem nenhuma base e, muitas vezes, contato algum com a língua, torna-se extremamente desafiador para o professor em conseguir, tendo em vista as particularidades do francês, mesmo que tenha buscado em outras disciplinas suporte para essas novas tendências, desenvolver um trabalho com a turma com base na pedagogia de projetos, que rompe com certos paradigmas do ensino tradicional, tão arraigados ainda hoje em nosso sistema educacional. A partir disso, tendo em mente o uso da pedagogia de projetos desde o início, que coloca em prática o uso da língua nos mais variados gêneros discursivos circulantes no mundo, essa ação vai, aos poucos, com a aquisição da língua e o uso de ferramentas de apoio, ajudar a transformar a situação de desconhecimento do francês e de suas culturas, ou seja, o francês concebido como LE pelos alunos, para uma aproximação com o francês como LA, momento em que ele terá condições, com um conhecimento de língua nesse contexto prático e aplicado, produzir e buscar novos conhecimentos em língua francesa existentes em nossa sociedade.

e) Quais tipos de texto são utilizados em suas aulas? Textos autênticos, como livros, revistas, tirinhas, etc., ou textos de livros didáticos?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>Textos autênticos e material didático também.</i>	<i>- Textos autênticos, livros, internet, livros didáticos, etc.</i>

f) Quais as reações dos alunos para cada tipo de material?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>São indiferentes ao tipo de material.</i>	<i>- Depende do interesse pelo assunto da aula, às vezes reagem positivamente, às vezes não têm interesse.</i>

Os professores, de acordo com as respostas acima, utilizam diversos tipos de materiais no planejamento de suas aulas, recorrendo tanto a textos autênticos quanto a material didático, o que, independentemente de seu conhecimento dos documentos referenciais para as línguas em nossa educação, os aproxima da orientação feita.

Quanto à recepção dos alunos, em alguns momentos, conforme apontam as respostas dos professores em *f*), os educandos apresentam ser indiferentes e desinteressados pelos materiais trazidos pelos educadores. De acordo com os professores, parece não haver diferença no uso de um tipo de material ou de outro, ambos podendo despertar interesse ou não. O que me leva a pensar que talvez o interesse do aluno esteja muito mais relacionado com a maneira como os documentos são apresentados e integrados às atividades, bem como a maneira como todo processo de elaboração das atividades é construído e proposto (com a participação dos alunos ou não), do que com o tipo de material em si. Nesse sentido, é de se pensar se não há falta de diálogo entre o professor e a turma na decisão das temáticas que poderiam ser abordadas no ensino de língua e que poderiam engajar mais os alunos no estudo do material oferecido. Segundo o(a) Professor(a) 2, a motivação dos alunos está de acordo com o assunto tratado. Talvez, em ambos os casos nas situações em que o material não é bem recebido, se os professores discutissem em conjunto as temáticas com os alunos, como sugere a pedagogia de projetos, a relação deles com os professores poderia ser mais dialógica e, conseqüentemente, os materiais se tornassem mais bem aceitos por se tratar de um assunto decidido pelo grupo.

Também é importante destacar que ambos os professores utilizam textos autênticos em suas aulas, além de materiais buscados na internet e livros didáticos. Essa variedade de materiais pode ser um indício de que os professores buscam contemplar as particularidades do grupo, não seguindo as unidades de um livro didático que, muitas vezes, conforme a falta de recursos para a compra de materiais e a ausência de um método e de um referencial específico para o ensino de francês, são pouco atraentes e embasadas em metodologias ultrapassadas.

h) Os alunos trabalham bem em grupos? Como reagem à realização de uma produção conjunta?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>Muito bem, preferem a produção conjunta sempre.</i>	<i>- Sim, em geral as turmas de francês já são pequenas e os alunos são bastante amigos, cooperativos e dispostos.</i>

i) Você utiliza alguma estratégia para favorecer esse tipo de trabalho?

Professor(a) 1	Professor(a) 2
<i>Priorizo a interação do grupo e prefiro esse tipo de trabalho.</i>	<i>- Penso sempre que uns ajudam os outros, e que se aprende muito com seus pares.</i>

Em ambas as situações, conforme as respostas acima, os professores favorecem o trabalho em conjunto, assim como os alunos gostam dessa interação e preferem realizar as atividades com seus colegas. Tal condição favorável ao trabalho em grupo pode ser um reflexo da não imposição do estudo da língua francesa nessas escolas. Por ser uma escolha, os educandos apresentam uma disposição maior, pois estão ali por vontade própria, com mais variadas intenções, para aprendê-la.

Essa situação de cooperação entre os colegas cria um ambiente propício para a implementação da pedagogia de projetos, na qual os alunos, em grupos ou individualmente, devem se comprometer na realização de tarefas variadas para chegarem ao produto final. É possível pensar, assim – somando essa informação às outras dadas pelos professores ao longo do questionário –, que se houvesse um documento referencial para o ensino de FLE destinado à nossa educação escolar, como acontece com o inglês e o espanhol, a pedagogia de projetos poderia ser uma realidade nas escolas também nas aulas de francês. São vários os aspectos que contribuem para isso, entre outros:

- ambos os professores dizem buscar materiais diversos, entre eles, textos autênticos, para suas aulas;
- conforme aponta o(a) Professor(a) 2, há em sua escola um projeto político pedagógico e um regimento escolar que favorece a integração entre os professores e temáticas transversais,

- esse mesmo professor já apresenta uma concepção do ensino-aprendizagem de língua muito próxima daquela defendida e tal abordagem, privilegiando um ensino contextualizado, dialogando com questões culturais e interativo,
- os alunos parecem, de acordo com os relatos dos professores, estar engajados para um aprendizado da língua, gostar de atividades lúdicas, como afirma o(a) Professor(a) 1.

Assim, a pedagogia de projetos poderia favorecer um ensino mais significativo do francês para os alunos dessas instituições, pois concebendo que eles mesmos são os agentes de suas aprendizagens, o conteúdo seria orientado para assuntos de seus interesses e estaria favorecendo um maior engajamento para a aquisição do francês através de temáticas que fossem relevantes para suas vidas. Como aponta o referencial curricular, *Lições do Rio Grande*, um dos principais princípios para o ensino-aprendizagem na escola, além de desenvolver o gosto pelo conhecimento, é também propiciar a formação de cidadãos autônomos e participativos em sociedade sem subtrair suas subjetividades e seus desejos particulares. Dessa forma, contemplando a formação intelectual do indivíduo na aquisição de uma LE/LA através de assuntos de interesse da turma, o projeto pedagógico visa também o desenvolvimento da participação e discussão em conjunto para a realização de metas para se chegar a um objetivo específico. A partir dessa perspectiva, mobilizando diversas competências, os educandos – com a assistência do professor, mas principalmente entre eles mesmos – devem decidir quais são medidas necessárias para alcançar o produto final e, ao longo do processo, refletir, visando a concretização desse produto, se tais ações já feitas como também as ações que estão por vir estão de acordo para obter o que foi planejado. Do mesmo modo, percebendo que tais medidas não foram suficientes, os alunos devem pensar quais as novas estratégias necessárias para retomar os trilhos rumo ao produto final. Em suma, como se pode ver, a pedagogia de projetos favorece não apenas o aprendizado contextualizado do conteúdo da disciplina, baseado em temáticas escolhidas pelos alunos; também, tal pedagogia agrega e desenvolve o *agir e reagir* face a resoluções de problemas de uma maneira geral, situações que pertence intrinsecamente a vários âmbitos de nossas vidas:

A capacidade de conceber e conduzir projetos é necessário tanto individualmente na vida pessoal como coletivamente na vida pública e profissional. (...) é por isso que a pedagogia de projetos é mais adequada e eficaz para preparar os futuros atores sociais (crianças e adolescentes) para terem a capacidade de agirem mais tarde como tal (PUREN, p. 2).

Em síntese, no caso da disciplina de francês como LE/LA, a realização de projetos de aprendizagem constitui como uma pedagogia que integra tanto o

conhecimento linguístico para o uso da língua a partir de uma determinada temática e dentro de um suporte específico de interesse dos alunos, como também desenvolve uma postura cidadã, autônoma, e proativa dos educandos, os quais têm que lidar, ora individualmente, ora em conjunto, tendo em vista o objetivo que se quer alcançar, com tomadas de decisões, discussão de metas, divisão de tarefas, etc. Dessa forma, esses fatores estabelecem um aprendizado para além e com a língua, beneficiando, assim, a autonomia dos sujeitos e sua inter-relação com outros indivíduos para se alcançar um objetivo específico e/ou resolver problemas, juntamente com a aquisição do conteúdo da disciplina.

6. PROPOSTAS DE PROJETOS PARA O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS

Tendo em vista os documentos utilizados para a elaboração desse trabalho juntamente com os dados obtidos dos questionários respondidos por professores da área, tenho o intuito de apresentar nesta seção duas ideias de temáticas e suportes que podem ser desenvolvidos como projetos para o ensino e aprendizagem do francês como LE/LA. Para isso, como base para a elaboração das propostas de projetos em FLE, utilizo, como embasamento teórico, os documentos discutidos nos pressupostos teóricos desse trabalho – Puren, Quadro Europeu Comum de Referência e o Referencial Curricular *Lições do Rio Grande*. Como referência para a elaboração de ideias de projetos em FLE, tomo como modelo os exemplos dados para o inglês e o espanhol como LA nos RC, o qual apresenta ao final de sua discussão teórica, de uma maneira geral, temas e gêneros estruturantes como também sugestões de projetos e tarefas preparatórias.

Segundo Puren (2011), o projeto pedagógico é uma ação complexa que traz à tona finalidades que podem ser definidas pelos conceitos de mobilização, responsabilização e autonomização que os educandos devem coletivamente (ao menos em parte), a partir de um assunto de interesse, se organizar para estabelecer metas de aprendizagens para alcançar um objetivo específico (que pode ser denominado produto final). Em outras palavras, conforme o QECR, que apresenta uma abordagem voltada para ação e integra os princípios da pedagogia de projetos, os educandos, nesse sentido, são compreendidos como atores sociais que devem realizar determinada tarefa com a finalidade de alcançar um objetivo, em uma determinada situação (podendo não ser necessariamente comunicativa) dentro de um determinado contexto. A partir dessas concepções e tendo como base os princípios educativos do RC para o ensino de LE/LA na escola pública, que estabelece o direito à fruição (desenvolvimento da curiosidade intelectual) e o exercício da cidadania (interação entre sujeitos na sociedade), o aluno deve mobilizar diversas competências (linguísticas, mentais e sociais) para resolver problemas na língua-alvo, os quais, como aponta esse mesmo documento, conforme o interesse dos educandos, podem ser os mais variados possíveis, como, por exemplo: criar uma campanha para o uso consciente da água, elaborar um livro de contos da turma, entre outros.

Do ponto de vista do educador, visto como uma pedagogia que prioriza o engajamento e uma certa autonomia do aluno no ensino-aprendizagem, o professor,

nessa situação, de acordo com os preceitos de Puren para essa pedagogia, longe de estabelecer conteúdos fixos e pré-selecionados que devem ser tomados à risca, assume um papel de coordenador e mediador. Assim, ele pode trazer temáticas relevantes para a discussão em sala de aula, definições gerais das etapas a serem realizadas como também a organização do tempo e dos grupos com a finalidade de elaborar o(s) produto(s) final(is).

Conforme Puren, a pedagogia de projetos, por se tratar de uma ação complexa, funciona como um bom integrador pedagógico, didático e metodológico como também social. Este último apresenta que a sala de aula não é uma sociedade a parte, mas sim, de acordo com as próprias palavras do autor, esse espaço é uma parte integrante da sociedade global (p. 2). Dessa forma, o contato com textos e a produção de sentidos devem seguir essa mesma lógica: o aluno deve utilizar materiais autênticos circulantes no mundo e, com base nos objetivos específicos decididos pela turma, resolver problemas para se chegar a esse produto final inserido no contexto social. Então, com um enfoque no ensino e aprendizagem da língua a partir de textos circulantes no mundo, um projeto de aprendizagem visa desenvolver a análise assim como o uso da língua a partir das modalidades existentes dos mais diversos gêneros do discurso existentes. Isso quer dizer que o educando vai refletir o uso da língua a partir do meio em que ela se estabelece, tendo que observar, através de textos já produzidos no(s) gênero(s) do discurso colocado(s) em voga, as adequações necessárias da língua para o suporte em que ela vai se inserir. Por exemplo, se o produto final definido pela turma for uma amostra fotográfica, quais os elementos linguísticos e extralinguísticos que devem pertencer a essa situação e quais a turma poderá adaptá-los, imprimindo uma identidade própria à sua produção? Juntamente com essas reflexões, o aluno também deve prestar atenção na interlocução. Ou seja, deve ser discutido com a turma o lugar em que o projeto vai circular e para quem vai se produzir o material, seus leitores, expectadores, etc. Assim, o professor deve chamar a atenção dos alunos para os registros da língua-alvo e como ela se configura dependendo do gênero do discurso e do público ao qual o material produzido for destinado. Quanto a esse aspecto, o educador tem a tarefa de elucidar à turma as nuances e as composições de determinados gêneros do discurso, tais como: *formalidade x informalidade*, *frases complexas x frases simples*, *com imagens x sem imagens*, etc. Em síntese, com base na discussão dessas características e observando o gênero do discurso sobre o qual se trabalha, adaptando-o também ao público para o qual se quer difundir o material (o público interlocutor), é que o projeto deverá ser configurado.

Outro elemento importante nessa pedagogia é o tratamento dos recursos linguísticos. Tendo como base a reflexão e o uso da língua através de gêneros do discurso, a gramática deve ser apresentada de forma contextualizada, dentro do(s) gênero(s) do discurso analisado(s) durante o projeto, de acordo com as necessidades e as dificuldades dos alunos para a elaboração do mesmo. Assim, se o produto final em desenvolvimento é um cartaz, por exemplo, é importante que o professor destaque para os alunos o uso do *Imperativo*, pois é um modo verbal muito utilizado nesse gênero do discurso para chamar a atenção para a leitura do texto e do que está sendo dito, apresentar uma ordem, prescrever, etc. Em outras palavras, os recursos linguísticos devem ser tomados com base no uso que se pretende fazer deles no trabalho, e não como meta central do estudo. Caso se torne necessário a discussão de algum aspecto gramatical, sua apresentação deve ser feita de maneira pontual, tendo em vista a necessidade de uso no momento; ou seja, sem apresentar esse recurso com todos os casos e exceções que ele ocorre nas mais variadas situações. Desse mesmo modo, essas regras institucionalizadas da língua não devem ser tomadas como pretexto para se trabalhar um texto dentro do projeto ou como o objeto de estudo em si: o foco na pedagogia de projetos não é, por assim dizer, a aprendizagem abstrata de regras gramaticas descontextualizadas ou em frases prontas criadas para fins didáticos, mas a aprendizagem que tem como ponto de partida o uso da língua-alvo nas mais diversas produção(ões) de sentido(s) de interesse dos alunos, abarcando toda a complexidade da comunicação apoiada em gêneros do discurso que circulam no mundo.

Ademais, o projeto visa a mobilização e o engajamento dos alunos e professores nos mais diferentes setores da escola e da sociedade. Desse modo, quando possível, é importante tentar elencar os diversos conteúdos que a instituição oferece, demonstrando, assim, que o conhecimento não é segmentado, e cada disciplina pode contribuir com conhecimento, com enfoques diferentes, ao conjunto e à compreensão da mesma temática. Nesse sentido, vale lembrar que a interdisciplinaridade seria o mais propício para o desenvolvimento de uma aprendizagem que envolva os conhecimentos ensinados na escola, tornando mais concreto e evidente ao aluno a importância dessas aprendizagens:

O planejamento de projetos de ensino e aprendizagem relacionados a eixos temáticos pode ajudar a comunidade escolar na organização não apenas de um currículo significativo, mas também da tomada de atitudes em que os problemas identificados envolvem a busca por soluções que demandam conhecimento dos diversos componentes curriculares. Assim, a escola pode ser uma instância verdadeiramente cidadã ao providenciar a busca desses conhecimentos, justificando os encontros diários dos alunos com colegas, professores e outros participantes para a construção conjunta da compreensão do seu próprio mundo e da sua

participação crítica, criativa e atuante como cidadão (SCHLATTER e GARCEZ, p. 86).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é o mais adequado para o desenvolvimento de um ensino globalizante, que envolva os conhecimentos ensinados na escola e aplique-os à realidade em que vivemos com a produção de um material concreto, que circule, faça e produza sentido em nosso meio. Condição que torna, a partir de então, mais relevante e palpável ao aluno o porquê dessas aprendizagens estarem no currículo.

Além das competências envolvidas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, é importante ter em mente a progressão e o grau dessas habilidades para cada série, levando em consideração, como aponta o RC quando trata da progressão curricular, o conhecimento já adquirido pelo aluno, a compreensão que algumas aprendizagens anteriores são necessárias para se aprender novos conteúdos e a aproximação da realidade do educando com o conteúdo para se ter uma maior significação. Também, é importante ressaltar que os materiais e o próprio projeto podem ser adaptados dependendo do nível de língua, da maturidade e do interesse do aluno para com o trabalho, sendo o professor encarregado em observar as dificuldades que se apresentam e tomar medidas quando elas se tornam necessárias:

O grau de autonomia dos educandos será mais ou menos elevado segundo o grau de maturidade que eles apresentam. A dificuldade do projeto, os acordos e as exigências institucionais são sempre suscetíveis de ser adaptado durante a realização do mesmo. Nesse quesito, dependendo da situação que se apresenta, o professor é o encarregado de aumentar ou diminuir seu nível de intervenção (ajuda e assistência) face ao grande grupo, a grupos restritos, ou então a cada aluno (PUREN, p. 3).

Utilizando o exemplo anteriormente citado da amostra fotográfica como produto final, pode ser proposto que, para diferentes turmas e dependendo do nível de maturidade e o grau de aprendizagem dos alunos, além de legendas curtas para as fotos selecionadas para a exposição, desenvolvam também descrições mais extensas na língua-alvo sobre o processo criativo da foto ou o porquê delas terem sido selecionadas, assim como a produção de um *folder* explicitando o projeto, o teor das fotos, os participantes, etc. Em outras palavras, uma temática proposta, de um modo geral, poderá tomar diferentes caminhos dependendo do perfil e do interesse dos estudantes e, se o trabalho se apresentar mais complexo, o professor deve, a partir de suas observações, se encarregar de ajudar como também oferecer suportes específicos conforme a situação que se apresenta.

Por fim, ao que se refere à avaliação, na pedagogia de projetos, como uma de suas principais características é a participação de todos os membros da sala de aula para a definição e a produção de um produto final, é importante que, também, essa etapa seja pensada em conjunto. Dessa forma, torna-se elementar que seja evidenciado e discutido os tipos de avaliação que vão ser realizadas, assim como os seus critérios. Ou seja, pensando novamente como exemplo a amostra fotográfica, pode ser interessante propiciar aos interlocutores desse projeto que deem suas opiniões referentes ao que acharam dessa amostra, desde como foi organizado o espaço até as informações contidas nas fotos (se compreenderam bem o que estava escrito, se precisava de mais informações, etc.). É essencial igualmente dar oportunidade aos alunos de se autoavaliarem bem como avaliarem o trabalho dos grupos e/ou dos colegas com base em critérios discutidos previamente para que, assim, o aluno tenha consciência, durante a elaboração da tarefa, do que será verificado e tomado como importante nesse processo de aprendizagem. Como o projeto funciona com a elaboração de produções que, progressivamente, vão consolidar o(s) produto(s) final(is), é necessário que seja oportunizado aos alunos momentos para que reflitam e refaçam as tarefas. Nesse sentido, Puren estabelece que, entre as ações complexas para a elaboração de um projeto de aprendizagem, é necessário realizar momentos de atividades metacognitivas (reflexões no ato da ação que está sendo realizada) e atividades de retroações (ajustes no andar do projeto a partir de avaliações intermediárias, que levam a retomada e/ou a reelaboração de tarefas anteriores), situações de aprendizagem que ajudam no ajuste da planificação e da concepção do projeto para a realização do produto final. Nessa perspectiva, deve-se ter consciência de que a avaliação faz parte de nosso meio, mas também da vida, que é feita de projetos.

As oportunidades para avançar no conhecimento estão intimamente relacionadas à avaliação sistemática e constante do uso dos conhecimentos frente a novas demandas de participação social. No nosso cotidiano, estamos constantemente calibrando nossas participações e contribuindo para calibrar as participações do outro, a fim de buscar os objetivos que queremos alcançar. Isso quer dizer que a avaliação faz parte do nosso cotidiano, mesmo que de maneira implícita, e é a partir de sinais avaliativos e de feedback dos nossos interlocutores que vamos ajustando escolhas do que dizer, do tom mais indicado para determinado momento, de novas explicações e novas tentativas de compreensão do que está sendo dito e de produções que queremos dizer (SCHLATTER e GARCEZ, p. 107 a 108).

A partir de então, tendo em mãos a primeira versão da tarefa feita pelos alunos e se apoiando sobre os critérios avaliativos elaborados com a turma, o professor tem a função de dar um *feedback* que possibilite que o aluno reflita e se dê conta das melhorias

que podem ser feitas em seu texto, reestruturando-o a partir desse comentário. Dessa forma, através da tríade USO-REFLEXÃO-USO – ou seja, primeira produção, em seguida a reflexão sobre a primeira produção por meio do *feedback* do professor e, por fim, a reelaboração e/ou o ajuste do que foi produzido –, a avaliação integrada de fato a aprendizagem, seu principal fim, através da revisão e da correção das inadequações dos alunos.

Com base nas concepções apresentadas acima, as temáticas das propostas de projetos a seguir foram elaboradas sob dois eixos temáticos: a francofonia e o uso da internet. A primeira temática tem o intuito de fazer uma sensibilização dos alunos para o universo da língua francesa, buscando com que eles encontrem certa identificação pessoal com os aspectos da cultura francófona ao redor do mundo juntamente com a aquisição do francês. Acreditamos que possibilitar esse contato com a cultura de língua francesa oferece aos alunos a oportunidade de se ter uma aprendizagem mais significativa, pois é a partir da descoberta de elementos do próprio interesse desse novo universo (que se amplia consideravelmente quando visto da perspectiva francófona, e não apenas “francesa”), que os alunos vão criar elos com a língua e despertar o desejo em aprendê-la pela vontade de descobrir mais daquilo que os tocou.

Já a segunda temática propõe uma reflexão e discussão crítica na língua-alvo voltada para o cotidiano dos alunos, os quais estão vivendo a presença maciça da internet em todos os âmbitos de suas vidas. Dessa forma, esse projeto visa apresentar e gerar questionamentos a respeito dos pontos positivos e negativos do uso muitas vezes desenfreado dessa ferramenta, apontando, conforme a postura crítica e individual dos alunos, comportamentos e situações nos quais devemos prestar atenção quando da utilização dessa ferramenta que proporciona inúmeras formas de entretenimento e conhecimento, mas que pode estar sendo prejudicial em outros aspectos de nossa vida, como, por exemplo, para nosso relacionamento com nossa família, amigos, etc., como a nós mesmos pelo seu uso excessivo.

6.1. TEMÁTICA: O MUNDO DA FRANCOFONIA

Tema e gênero estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p>Le monde de la francophonie</p> <p>Projeto: Panorama de países que falam francês</p> <p>Exemplos de Gêneros que podem ser utilizados na elaboração do projeto:</p> <p>Sites de turismo Textos informativos Blogs de viagem Guia-turísticos Sites governamentais Filmes Curtas-metragens</p>	<ul style="list-style-type: none">• Panorama de países que falam francês <p><u>Ideias para as tarefas preparatórias:</u></p> <p>- <i>Primeiro momento:</i> Sensibilização à temática e leitura de textos que explicam o que é a francofonia.</p> <p>(a) Para sensibilizar os alunos à temática, o professor seleciona um mapa-múndi que apresente os nomes dos países na língua oficial do país; em seguida, os alunos são convidados a tentar descobrir os países que têm o francês como língua oficial. Após a tentativa de identificar os países escritos em língua francesa no mapa, o professor lança indagações aos alunos, apontando, por exemplo, quantos países eles acham que falam francês, em quais continentes eles estão, se conhecem o nome dos países em português, etc.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Essa etapa pode ser feita de maneira mais lúdica. O professor pode realizar o seguinte jogo:<ol style="list-style-type: none">(1) O professor diz em voz alta para o grande grupo os países que falam francês e, em seguida, depois do professor ter dito os nomes, orienta que eles devem anotar, em uma folha, os países de que se lembram.(2) Depois de os alunos terem escrito os nomes em uma folha, o professor diz a quantidade de países que falou e os alunos devem, compartilhando com os colegas os países que conseguiram anotar individualmente, chegar ao número estabelecido pelo professor.(3) Por fim, quando os alunos conseguirem alcançar o número de países dito pelo professor, ele escreve no quadro e/ou comenta oralmente a relação dos países com os alunos.(b) Como introdução ao assunto, o professor utiliza trechos de textos que discorram sobre a francofonia e pede aos alunos realizarem uma leitura, colocando explicações de palavras ou estruturas da língua-alvo, caso achar necessário.<ul style="list-style-type: none">▪ Exemplo de material selecionado: <i>Pourquoi parle-t-on français en dehors de la France ?</i> (Anexo 4)

(c) Como tarefa de compreensão escrita, o professor pode fazer perguntas referentes aos dados apontados no texto (acima), por exemplo: 1. *Qu'est-ce que c'est la francophonie ?*; 2. *Combien de pays parlent le français ?*; 3. *Que signifie 'DOM-TOM-POM' ?*"; etc.

▪ Como forma de ilustração, o professor pode apresentar o vídeo *Parle-t-on français ailleurs du monde ?* disponível no YouTube. Com esse material, dependendo do nível de aquisição linguística dos alunos, o professor pode colocar legendas ou transcrever o áudio, como também trabalhar com as imagens apresentadas durante o vídeo, fazendo perguntas referentes ao conteúdo, como, por exemplo: 1. *Quel est le sujet de la vidéo ?*; 2. *Il y a combien de Français au monde ?* 3. *Il y a combien de Francophones ?*, etc.

(d) Tendo os alunos uma noção básica dos principais países que falam francês e os aspectos referentes à francofonia, o professor pode dividir a turma em grupos ou duplas e, a seguir, ajudar a realizar uma seleção dos países a serem foco de pesquisa, na qual cada um fica responsável pela busca de informações sobre o país escolhido.

- Segundo momento: Pesquisa sobre os países em que se fala francês

(a) Antes de realizar a pesquisa, para nortear a seleção das informações, o professor pode, em conjunto com a turma, fazer uma seleção de dados considerados importantes para pesquisar sobre o país escolhido, como, por exemplo: *Quelles sont ses principales dates festives ?*; *Quels sont ses plats typiques ?*; *Quels sports sont les plus diffusés ?* *Quelle(s) religion(s) pratique-t-on ?* *Son architecture, comment se présente-t-elle ?* *Quelles danses et musiques y sont appréciées ?*, etc.

(c) Para realizar a pesquisa, o professor pode trazer conteúdos pré-selecionados de sites governamentais de turismo ou blogs de viagem, ou reservar um momento na sala de informática para a pesquisa, se a escola contar com esse espaço; nesse momento, o professor circula pelos grupos para tirar dúvidas ou ajudá-los com as dificuldades da língua.

- Terceiro momento: Criação do panorama

(a) Com as informações necessárias em mãos, os alunos começam a discutir acerca do gênero do produto final. Como o gênero panorama não tem estruturas tão rígidas, a turma vai discutir como vai ser criado e apresentado esse material. Dessa forma é importante elucidar aos alunos quem será o público-alvo, o lugar que o material vai ser exposto e, com base nesses aspectos, a necessidade (ou não) de transcrever o projeto para o português, entre outras combinações.

	<p>(b) Nesse mesmo espaço, o professor pode discutir quais serão os critérios de avaliação, que pode levar em conta elementos como a criatividade, o arranjo de informações, a seleção de imagens, etc., pode ser feita pelos expectadores do projeto ou pelos próprios alunos, que analisarão o trabalho dos colegas.</p> <p>(c) Em grupos, os alunos elaboram uma primeira versão do projeto e entregam para a verificação do professor; após a verificação do professor e apontamentos para melhorias, os alunos realizam uma segunda versão no suporte final tendo em mente o público alvo e o local em que vai ser exposto.</p>
<p>Le monde de la francophonie</p> <p>Projeto: Glossário de palavras francesas encontradas em nosso cotidiano</p> <p>Exemplos de Gêneros que podem ser utilizados na elaboração do projeto:</p> <p>Revistas Embalagens de produtos Jornais Manuais Cardápios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Glossário de palavras francesas encontradas em nosso cotidiano <p><u>Ideias para as tarefas preparatórias:</u></p> <p>- <i>Primeiro momento: palavras francesas em nosso cotidiano</i></p> <p>(a) Inicialmente, o professor pode realizar com o grande grupo um <i>brainstorm (remue-meninge)</i> com palavras francesas que os alunos conhecem. Ou seja, alunos vão dizendo as palavras em francês que conhecem de maneira aleatória. Durante esse processo, o professor coloca as palavras faladas no quadro e, juntamente com a turma, discute onde eles a encontraram, como as escutaram, se eles sabem o que elas significam, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exemplo de material selecionado: <i>Comment est née la langue française ?</i> <p>(b) Em seguida, o professor pode mostrar para a turma o vídeo selecionado (acima); dependendo do nível de língua da turma, o professor pode trabalhar com a animação que ele apresenta, trechos transcritos e/ou elaborar legendas para o vídeo. Aqui podem ser realizadas perguntas do tipo <i>Combien de personnes parlent le français au monde ?; Quels sont les autres langues qui ont aidé la création du français ? Donnez des exemples, etc.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caso seja possível, o professor pode realizar esse projeto em conjunto com a disciplina de língua portuguesa, desenvolvendo temas como estrangeirismos e/ou a origem das línguas latinas, onde aponta a proximidade do francês com o português em muitas palavras, expressões e estruturas. <p>(c) O professor pede para a turma procurar e trazer para a sala palavras que eles pensam ser de origem francesa, presentes em revistas, embalagens de produtos, etc. Se os alunos apresentarem dificuldades nessa etapa, o</p>

professor pode trazer algumas palavras e/ou o texto em que elas se encontram e discutir com a turma para ver se eles conhecem ou já ouviram falar delas.

- *Segundo momento: estudo do gênero glossário*

(a) A partir da seleção das palavras escolhidas pela turma, o professor apresenta o produto final que será elaborado pela turma, um glossário. Nesse momento, o professor pode pegar glossários na biblioteca para mostrar suas características. Divididos em grupos, cada um recebe um glossário diferente, se possível. Para a construção do conhecimento, o professor pode realizar perguntas referente a esse gênero, como, por exemplo: *Le glossaire présente.... () des informations () des textes () des images () des dates, etc.* Em seguida, com a apresentação das análises dos glossários trazidos pelo professor, ele discute com a turma, primeiro, o(s) objetivo(s) do glossário (compreensão do vocabulário, curiosidades sobre a origem da palavra, uso do vocabulário em francês, etc.), segundo, os dados (tipo de informação) que seriam interessantes constar no glossário de palavras francesas da turma, bem como o público alvo ao qual esse material vai ser destinado e que deve ser levado em conta na elaboração do material (pode ser destinado à própria turma, mas também a outros alunos de francês e mesmo a outras disciplinas).

(b) Com base nos critérios discutidos e com cada grupo responsável por certas palavras, os alunos pesquisam informações sobre elas na sala de informática, em casa, no celular, etc. Nesse momento, o professor orienta os alunos na pesquisa e/ou tira dúvidas referente à língua francesa.

(c) Tendo os alunos finalizado a busca de informações, cada grupo entrega para o professor uma primeira versão do material. De acordo com os critérios elaborados anteriormente, o professor dá um *feedback* dessa primeira produção, dizendo o que está bom e apontando melhorias que devem ser feitas no produto final.

- *Terceiro momento: Elaboração do glossário*

(a) Por fim, os grupos reúnem as informações para a confecção do produto final. Ele pode ser físico (um livro elaborado pela turma) ou digital (se a escola tiver uma sala de informática disponível onde esse trabalho possa ser feito). A avaliação pode ser feita a partir dos leitores do questionário, onde os alunos elaboram, a partir dos critérios discutidos anteriormente para a seleção de informações, um mini questionário avaliativo dirigido ao público-alvo.

▪ Dependendo do público-alvo e do nível de língua dos alunos, esse material pode ser elaborado em português. Esse projeto tem o intuito de sensibilizar os alunos para a presença da língua francesa, assim como de tantas outras, em nosso cotidiano e/ou para a maneira como foram incorporadas ao léxico do português brasileiro.

6.2. TEMÁTICA: OS INCONVENIENTES DA VIDA DIGITAL

Tema e gênero estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p>Les inconvénients de la vie numérique.</p> <p>Exemplos de Gêneros que podem ser utilizados na elaboração do projeto:</p> <p>Entrevistas Reportagens Infográficos Clipes Tirinhas Cartuns Filmes Curtas-metragens Propagandas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encenação explicitando o uso moderado e consciente da internet e das redes sociais <p><u>Ideias para as tarefas preparatórias:</u></p> <p>- <i>Primeiro momento:</i> clipe “Carmen” de Stromae.</p> <p>(a) Para começar a discussão, o professor pode colocar o clipe sem som e pedir para que os alunos prestem atenção nas imagens; em seguida, ele discute com a turma se, através das imagens, os alunos conseguem descobrir a temática da canção; aqui o professor pode colocar algumas perguntas no quadro ou entregá-las em uma folha como, por exemplo, <i>A ton avis, le clip est : () une analyse () une critique () une publicité</i>, etc. O professor também pode pegar algumas imagens do clipe e discutir uma por uma com o grupo, para ver o que eles acham que elas significam e/ou a que elas se referem.</p> <p>(b) Em seguida, os alunos escutam a canção e discutem a letra da música. Aqui o professor pode pegar um trecho e trabalhar o vocabulário mais especificamente conforme o nível de língua e o interesse dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caso o professor queira se aprofundar na análise da canção, ele pode mostrar que “Carmen” de Stromae é uma paródia de uma canção da ópera “Carmen” de Georges Bizet (1835 – 1875), compositor francês. Assim, o professor pode trazer certo trecho da canção e discutir com os alunos a relação com a ópera (e até mesmo o gênero ópera) e o clipe de Stromae. <p>- <i>Segundo momento:</i> leitura de textos que apontem os pontos positivos e negativos do uso da internet.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exemplo de material selecionado: <i>Internet à la maison en 10 questions</i> (Anexo 5). <p>(c) De acordo com o nível de língua dos alunos, o professor pode aproveitar do texto selecionado (acima) somente as tirinhas e/ou utilizar trechos, colocando uma explicação das palavras que podem ser de difícil compreensão. Em grupos, o professor distribui o material e estabelece um tempo para a leitura e, em seguida, tira dúvidas. O professor</p>

pode realizar perguntas referentes ao gênero em uso e suas características, por exemplo: *Le texte est : () une interview () une campagne du gouvernement () une publicité, etc. ; Le texte est destiné : () aux jeunes () aux adultes () aux spécialistes, etc.* Como também pode conduzir uma discussão sobre o que foi lido, apresentando estruturas-chaves para o uso da língua-alvo, por exemplo: *“Pour exprimer son avis : À mon avis le texte est... () intéressant () difficile de comprendre, etc ; Je n’ai pas aimé / J’ai aimé le texte parce qu’il est... () critique () peu profond, etc.*

(d) Os alunos podem, a partir da leitura, fazer um levantamento dos pontos que acharam mais interessantes/importantes. Em seguida, abrindo a discussão para o grande grupo, a turma pode apontar as partes do texto que selecionaram utilizando as estruturas-chaves anteriormente exemplificadas.

▪ Se o professor perceber que a turma necessita de mais informações ou de um material mais dinâmico, podem ser utilizados os vídeos *Quels sont les dangers de l’internet ?* e/ou *La protection de la cyber-réputation*, disponíveis no Youtube. Nesses vídeos, o professor pode trabalhar apenas com a animação que ele apresenta, perguntando aos alunos ao que elas se referem, transcrever certos trechos e/ou elaborar legendas para o vídeo.

- Terceiro momento: Criação da encenação

(e) Com base nos textos e nas discussões feitas anteriormente, a turma discute como será realizada a encenação. Como esse gênero se apresenta com características mais abertas para a sua realização, o grande grupo, com a orientação do professor, vai criar os critérios que devem ser respeitados por todos. Dessa forma, conversando com a turma, o professor pode escrever no quadro os elementos que devem ser previstos no produto final, como: desenhos, imagens, figurino, falas, etc. De acordo com essa discussão, o professor pode apontar também os elementos que vão ser avaliados e através de qual modalidade (pelo próprio professor e/ou pela turma).

(f) Em seguida, o professor pode reservar um tempo com cada grupo para ajudá-los com a atividade e até mesmo participar de um ensaio para que ele possa, em seguida, dar um *feedback* do que pode melhorar na última versão. Esse *feedback* pode ser feito a partir dos critérios discutidos anteriormente, organizados em uma planilha elaborada juntamente com os alunos em que os trabalhos possam ser classificados entre () *Muito bom*, () *Bom* e () *Regular* seguidos de uma observação do que pode melhorar.

(g) Por fim, os alunos apresentam a encenação conforme foi combinado anteriormente. Assim, pode haver a apresentação para somente a turma que realizou o projeto ou pode ser realizada para um grupo maior da comunidade

	<p>escolar, outras turmas de francês, entre outros, devendo, sempre, ter em mente as adaptações do produto final para os expectadores.</p>
--	--

- Esse produto final pode ser apresentado também em forma de vídeo, ou seja, os alunos filmam as encenações. Nesse sentido, o professor deve atentar para as características desse gênero, podendo trabalhar até mesmo noções básicas de estrutura de roteiro, filmagem, etc.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, o Brasil carece de políticas linguísticas educativas para o ensino de línguas nas escolas. Atualmente vemos a presença maciça do inglês como a principal língua integrante do currículo escolar, situação que acaba por não oportunizar uma educação pluricultural e plurilinguística tão importante em um mundo globalizado, onde informações e culturas de diversos países se conectam e dialogam, principalmente através da internet. Nessa conjuntura da hegemonia do inglês, ocasionada principalmente pela ordem econômica ditada pelos Estados Unidos e pela postura neocolonialista ocasionada pela grande oferta e consumo de seus produtos e bens culturais, a escola acaba por ser moldada e, conseqüentemente, com o ensino da língua inglesa presente na grande maioria dos currículos escolares, a produção de materiais e documentos que orientam o ensino de línguas estrangeiras acaba por ser destinada, em grade medida, para o ensino-aprendizagem do inglês.

A partir dessa perspectiva, o francês, que perdeu espaço nos currículos escolares nas últimas décadas face o crescente domínio da língua inglesa, carece de documentos que orientem os educadores em relação a perspectivas mais atualizadas, que compreendam questões singulares de seu ensino no contexto escolar brasileiro, entre outras, o fato de que muitos alunos têm seu primeiro contato com a língua francesa na própria disciplina escolar. Sendo assim, diferentemente do inglês que está disseminado e sendo utilizado em praticamente todos os meios de comunicação – e na comunicação em si em diversas esferas sociais –, esse primeiro contato com a língua francesa pode gerar um estranhamento no aluno por não ser uma língua usual em seu cotidiano e em decorrência disso, ele acaba por necessitar de um tempo maior para que se sinta seguro e confortável na aquisição dessa língua.

No plano teórico, pensando no contexto de nosso país, essa postura distinta do inglês em relação às demais línguas deve também ser levada em consideração quando se analisa se estamos tratando de uma língua estrangeira ou uma língua adicional. No caso do francês, de acordo com a ausência de um contato maior com essa língua e com sua cultura e, conseqüentemente, ocasionando uma situação de estranhamento no primeiro contato em sala de aula, chamá-la de LA nesse momento é colocá-la no mesmo nível de presença em nosso cotidiano do inglês. Dessa forma, em um primeiro momento, parece mais natural tratá-la de fato como LE; em um segundo momento, quando a língua francesa já estiver sido mais assimilada tanto pela cultura como pelos usos que são feitos dela (seus sons, sua gramática, sua lógica), ou seja, quando ela já

estiver um pouco mais “desestrangeirizada” para o uso e a compreensão, pode-se pensar em chamá-la de língua adicional.

Em suma, postas essas condições do francês em nosso meio, é essencial uma orientação mais dirigida ao ensino-aprendizagem do francês na escola, que abarque as demandas dos documentos referenciais e que envolva as particularidades do ensino de língua nas instituições públicas, juntamente com a atualização das novas teorias linguísticas para o ensino da disciplina. Nesse sentido, vemos a pedagogia de projetos como uma forma que abarca essas novas configurações de ensino, mas ela precisa ser alimentada, enriquecida e propagada entre professores de FLE. Quanto mais projetos forem elaborados e difundidos em francês, mais visível e familiar aos educadores se torna esse tipo de pedagogia, melhores, conseqüentemente, tendem a se tornar as experiências na escola, a formação continuada de professores e o material de apoio para sua aplicação.

As propostas de projetos que fazemos devem, assim, ser discutidas, se possível, aplicadas e rediscutidas, gerando outras propostas que fomentem, dentro da escola, a prática amadurecida desse tipo de pedagogia. É a partir do diálogo entre os professores da área, refletindo sobre os erros e os acertos da prática de projetos de aprendizagem, divulgando ideias e temáticas de projetos, assim como compartilhando materiais e suportes que apresentaram um bom resultado, que pode tornar possível o desenvolvimento da pedagogia de projetos. Desse modo, na ausência de referenciais específicos para o ensino de francês LE/LA no contexto escolar brasileiro, é através dessa troca de informações entre professores de língua francesa que utilizam essa maneira de ensinar em suas aulas que a implementação de uma pedagogia que vai ao encontro das demandas atuais para ensino-aprendizagem de línguas.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Departamento pedagógico. **Cadernos do professor: linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, v. 1.** Paris – França: Editions Didier, 2001.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprender, Ensinar, Avaliar, v. 1.** Porto - Portugal: Edições Asa, 2001.

CUQ, J.-P. **Dictionnaire de didactique du français.** Paris: CLE International, 2003.

GRAY, D.E. **Pesquisa no mundo real.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012

PUREN, C. **Argumentaire en Faveur de la Pédagogie de Projet.** Conferência, Fez - Marrocos : 2011. Disponível em: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014b/> Acesso em 05/03/2017.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

DAY, Kelly. “Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: entre a ESCOLHA *OBRIGATÓRIA* e a OBRIGATORIEDADE *VOLUNTÁRIA*.” In: ABREU A. R. *et al.* (org.) **Ensino de línguas: desafios e perspectivas.** Revista Escrita, Rio de Janeiro, n. 15, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF> Acesso em 08/04/2017.

BERBER SARDINHA, Tony. “Linguística de Corpus: Histórico e Problemática”. In: DELTA, vol. 16, n°2, 2000, p. 323-367.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **O movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6840/2013** 16 de dezembro de 2014 Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio> Acesso em 08/04/2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de setembro de 2016. edição extra, nº 184-A Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992> Acesso em 12/04/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 23/06/2017.

LOGUERCIO, Sandra Dias. “Iniciação à docência de francês como língua estrangeira: enfrentando o desafio da aquisição das habilidades comunicativas”. In: COSTELLA, R.Z. *et al.* (org.) **Percursos da Prática de Sala de Aula**. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 91-108.

SCHLATTER, Margarete.; GARCEZ Pedro. de Moraes. **Línguas Adicionais na escola: Aprendizagens Colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

CASTRO, Nadia S. Estima de. **Uma proposta para o ensino de francês na rede pública brasileira: educação linguística e letramento**. Trabalho de Conclusão de curso: UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29235> Acesso em 26/07/2017.

ARBOUET, Caroline. "Pourquoi parle-t-on en français en dehors de la France ?". 1 jour 1 actu. 2 de julho, 2012. Disponível em: <http://www.1jour1actu.com/monde/pourquoi-parle-t-on-francais-en-dehors-de-la-france/> Acesso em 02/05/2017.

1 jour, 1 question. **Parle-t-on français ailleurs dans le monde ?**. 22 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mnq9-BhdSvw> Acesso em 02/06/2017.

THOMAS, Anne-Laure. **Comment est née la langue française ?**. 1 jour 1 actu, 17 de março de 2016. <http://www.1jour1actu.com/info-animee/comment-est-nee-la-langue-francaise/>

STROMAE. **Carmen**. Youtube, 01 de Abril de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UKftOH54iNU> Acesso em 04/05/2017

Union Francophone des fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC). **Internet à la maison en 10 questions**. 2012. Disponível em: <http://internetalamaison.be/> Acesso em 04/05/2017.

1 jour, 1 question. **Quels sont les dangers de l'internet ?**. Youtube, 18 de maio de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vtQ2zI1-4Kk> Acesso 04/05/2017

La Sécurité au Canada. **La Protection de la Cyber-réputation**. Youtube, 03 de fevereiro de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0D8qBiIz85U> Acesso em 05/05/2017.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1 – Questionário

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras
Av. Bento Gonçalves, 9500 - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil

Pesquisador: Fernando Rodrigues Wenzel
Estudante de Licenciatura em Letras, Português e Francês
Orientadora: Sandra Dias Loguercio
Professora Adjunta do Instituto de Letras da UFRGS
Telefone: 55 51 3308-6691
E-mail: sandra.loguercio@ufrgs.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Pedagogia de projetos e ensino de francês como língua estrangeira em escolas públicas de Porto Alegre”, de responsabilidade de Fernando Rodrigues Wenzel, estudante de Licenciatura em Letras, Português e Francês, sob a orientação de Sandra Dias Loguercio, professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O presente projeto tem como objetivo discutir o ensino de francês como língua estrangeira (FLE) em escolas públicas de Porto Alegre (RS) na perspectiva da pedagogia de projetos e investigar se essa perspectiva está sendo implantada em sala de aula e quais as principais dificuldades em sua manutenção e aplicação. O resultado desta investigação trará uma contribuição para a reflexão sobre o ensino de FLE na escola, bem como proporrá sugestões de projetos a partir do diálogo estabelecido entre a teoria e a realidade escolar analisada com base nos dados obtidos.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Ela consistirá em um questionário contendo perguntas referentes à sua formação, o seu conhecimento sobre a pedagogia de projetos e a infraestrutura da escola que você atua. Caso seja necessário, você será entrevistado(a) a fim de tornar mais precisas algumas informações obtidas no questionário. Essa entrevista, caso haja consentimento por parte do entrevistado(a), será gravada.

O primeiro procedimento (aplicação do questionário) será realizado a distância, em documento a ser enviado por e-mail; o segundo procedimento (a entrevista) será realizado na escola ou na universidade, ou ainda em local indicado por você, de modo que você se sinta confortável e seguro para responder espontaneamente às perguntas que considerar convenientes. Nenhum desses procedimentos implicará qualquer tipo de avaliação por parte do pesquisador. Antes do início do experimento e mesmo durante o processo, você receberá todos os esclarecimentos que julgar necessários. Após a realização do experimento, está assegurado seu anonimato, ou seja, seu nome não será divulgado, sendo mantido o sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. No caso de interrupção de participação ou retirada de consentimento, os dados eventualmente registrados serão apagados e não irão integrar os resultados da pesquisa. A recusa em participar, a desistência ou a retirada de consentimento não acarretarão qualquer penalidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá contatar o pesquisador responsável através do telefone (51) 3308-6691 ou por e-mail sandra.loguercio@ufrgs.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatório, podendo ser publicados posteriormente em revistas ou livros acadêmicos.

Assinatura do(a) participante

Profa. Dra. Sandra Dias Loguercio

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017

QUESTIONÁRIO

Bloco 1: Professor

- a) Quando (ano) e onde (em qual instituição) você concluiu o ensino superior?

- b) Sua formação foi em Letras? Foi com ênfase em FLE? Caso sua resposta seja afirmativa, cite as abordagens e as metodologias de ensino que você estudou. Caso seja negativa, mencione onde e como você aprendeu a língua francesa e se tornou professor na área.

- c) Como você concebe o ensino de língua estrangeira no meio escolar?

- d) Você conhece ou utiliza algum documento referencial para o planejamento e produção de materiais de suas aulas?

- e) Você conhece a pedagogia de projetos? Você aplica essa pedagogia em suas aulas? Se sua resposta for afirmativa, cite as vantagens e desvantagens em aplicá-la.

- f) Em seu planejamento, você costuma trabalhar em parceria com professores de outra(s) língua(s)? Caso sua resposta seja afirmativa, a metodologia de ensino utilizada é similar?

Bloco 2: Instituição de ensino

- a) Como é a infraestrutura e os materiais disponíveis na escola para o ensino de língua estrangeira?

- b) Quantos períodos semanais a escola reserva para o ensino de língua estrangeira?

- c) A escola oferta outras línguas além do francês? Se sim, quais?

- d) Como é feita a escolha da língua pelos alunos?

Bloco 3: Ensino e aprendizagem

- a) Como é a recepção do francês pelos alunos?

- b) A partir de suas observações, o que estimula os alunos para a aprendizagem do francês?
- c) Quais e como são os trabalhos e as avaliações realizados na disciplina?
- d) Há trabalhos interdisciplinares na escola? Se sim, como eles são organizados?
- e) Quais tipos de textos são utilizados em suas aulas? Textos autênticos, como livros, revistas, tirinhas, etc, ou textos de livros didáticos?
- f) Quais são as reações dos alunos para cada tipo de material?
- g) Como os alunos se organizam em sala de aula?
- h) Os alunos trabalham bem em grupos? Como reagem à realização de uma produção conjunta?
- i) Você utiliza alguma estratégia para favorecer esse tipo de trabalho?

9.2. Anexo 2 – Respostas do questionário professor(a) 1

QUESTIONÁRIO

Bloco 1: Professor

a) Quando (ano) e onde (em qual instituição) você concluiu o ensino superior?

Em 1990.

b) Sua formação foi em Letras? Foi com ênfase em FLE? Caso sua resposta seja afirmativa, cite as abordagens e as metodologias de ensino que você estudou. Caso seja negativa, mencione onde e como você aprendeu a língua francesa e se tornou professor na área.

Letras com três ênfases: em FLE, Literaturas da Línguas Brasileira e Portuguesa e Língua Portuguesa.

c) Como você concebe o ensino de língua estrangeira no meio escolar?

Necessário, imprescindível, mas infelizmente decadente e sucateado no estado.

d) Você conhece ou utiliza algum documento referencial para o planejamento e produção de materiais de suas aulas?

Métodos diversificados, sites de internet, ISL Collectif, etc.

e) Você conhece a pedagogia de projetos? Você aplica essa pedagogia em suas aulas? Se sua resposta for afirmativa, cite as vantagens e desvantagens em aplicá-la.

Sim, conheço.

Vantagens: é muito rico para todas as partes fazer parcerias e trabalhar em conjunto;

Desvantagens: atualmente os professores (pelo menos os estaduais, não tem horas para reuniões, não encontram-se com seus pares, é impossível desenvolver qualquer projeto)

f) Em seu planejamento, você costuma trabalhar em parceria com professores de outra(s) língua(s)? Caso sua resposta seja afirmativa, a metodologia de ensino utilizada é similar?

Negativo, não é oportunizado nenhuma chance nesse sentido.

Bloco 2: Instituição de ensino

a) Como é a infraestrutura e os materiais disponíveis na escola para o ensino de língua estrangeira?

Sem método de aprendizagem e nem disponibilidade de adquirir, temos sala ambientes e sala multimídia, o que ajuda bastante.

b) Quantos períodos semanais a escola reserva para o ensino de língua estrangeira?

Dois períodos de 45 minutos.

c) A escola oferta outras línguas além do francês? Se sim, quais?

Sim, inglês e espanhol.

d) Como é feita a escolha da língua pelos alunos?

Os alunos escolhem entre o inglês e o francês no primeiro ano e continuam com a mesma língua durante os 3 anos do médio. O espanhol é obrigatório no segundo e terceiros anos.

Bloco 3: Ensino e aprendizagem

a) Como é a recepção do francês pelos alunos?

É positiva, pois é uma língua escolhida e vem por que querem.

b) A partir de suas observações, o que estimula os alunos para a aprendizagem do francês?

Atividades lúdicas, assuntos interessantes, músicas modernas e competições.

c) Quais e como são os trabalhos e as avaliações realizados na disciplina?

Trabalhos feitos em todos os encontros são avaliados e a participaçap.

d) Há trabalhos interdisciplinares na escola? Se sim, como eles são organizados?

Não ocorrem.

e) Quais tipos de textos são utilizados em suas aulas? Textos autênticos, como livros, revistas, tirinhas, etc, ou textos de livros didáticos?

Textos autênticos e material didático também.

f) Quais são as reações dos alunos para cada tipo de material?

São indiferentes aos tipos de materiais.

g) Como os alunos se organizam em sala de aula?

Em círculos.

h) Os alunos trabalham bem em grupos? Como reagem à realização de uma produção conjunta?

Muito bem, preferem a produção conjunta sempre.

i) Você utiliza alguma estratégia para favorecer esse tipo de trabalho?

Priorizo a interação do grupo e prefiro esse tipo de trabalho.

9.3. Anexo 3 – Respostas do questionário professor(a) 2

QUESTIONÁRIO

Bloco 1: Professor

a) Quando (ano) e onde (em qual instituição) você concluiu o ensino superior?

2000 – UFRGS

b) Sua formação foi em Letras? Foi com ênfase em FLE? Caso sua resposta seja afirmativa, cite as abordagens e as metodologias de ensino que você estudou. Caso seja negativa, mencione onde e como você aprendeu a língua francesa e se tornou professor na área.

- Letras – Francês: Basicamente estudo da metodologia comunicativa...anos 90. Comecei a estudar no final dos anos 80, na Aliança Francesa; posteriormente estudei com Monsieur Roche, UFRGS e Universidade Sorbonne (Cours de Civilisation Française).

c) Como você concebe o ensino de língua estrangeira no meio escolar?

- Ensinar língua em uma visão estrutural em que a maior ênfase é dada aos aspectos gramaticais, fora do contexto social, cultural, e interacional não funciona há muito tempo em nenhum espaço de aprendizagem, embora ainda se encontre muito profissionais com esta visão. Para mim, hoje, depois de 8 anos na escola pública, ensinar uma língua estrangeira é atentar-se justamente para contexto social, cultural, e interacional de cada língua estrangeira para que se enxergue sentido naquilo que se ensina/estuda. Mesmo que o tempo de sala de aula seja muito pequeno, só associando estes aspectos se percebe interesse, envolvimento e comprometimento do aluno.

d) Você conhece ou utiliza algum documento referencial para o planejamento e produção de materiais de suas aulas?

- **Orientações curriculares do ensino médio (2006)**

- **O Projeto Político Pedagógico da Escola e o regimento escolar.**

e) Você conhece a pedagogia de projetos? Você aplica essa pedagogia em suas aulas? Se sua resposta for afirmativa, cite as vantagens e desvantagens em aplicá-la.

- **Não conheço.**

f) Em seu planejamento, você costuma trabalhar em parceria com professores de outra(s) língua(s)? Caso sua resposta seja afirmativa, a metodologia de ensino utilizada é similar?

- **Em alguns momentos, algumas atividades comuns na escola realizamos parcerias.**

Ex. Feira das Nações

Bloco 2: Instituição de ensino

a) Como é a infraestrutura e os materiais disponíveis na escola para o ensino de língua estrangeira?

Temos laboratórios de informática, sala multimeios, biblioteca mas não trabalhamos com nenhum método específico.

b) Quantos períodos semanais a escola reserva para o ensino de língua estrangeira?

- **Língua Francesa e Espanhola – 2 períodos semanais no 3º ano do ensino médio.**

- **Língua Inglesa – 2 períodos semanais no 1º e 2º anos do Ensino Médio.**

c) A escola oferta outras línguas além do francês? Se sim, quais?

- **Sim, inglês e espanhol.**

d) Como é feita a escolha da língua pelos alunos?

- **Inglês obrigatório no 1º e 2º anos do Ensino Médio.**

- **No 3º ano escolhem entre francês e espanhol.**

Bloco 3: Ensino e aprendizagem

a) Como é a recepção do francês pelos alunos?

- Alguns escolhem o francês por ser muito diferente do que já vivenciaram, querem uma experiência nova; outro não têm muita ideia, vem pelos colegas, pelo professor.

b) A partir de suas observações, o que estimula os alunos para a aprendizagem do francês?

- O fato de a língua francesa ser muito diferente do que já vivenciaram nas aprendizagens de língua estrangeira anteriormente.

c) Quais e como são os trabalhos e as avaliações realizados na disciplina?

- leitura e interpretação de textos,

- análise de imagens;

- leitura dirigida;

- exercícios orais (écouter/répéter)

d) Há trabalhos interdisciplinares na escola? Se sim, como eles são organizados?

- Sim, pelo coletivo de professores.

e) Quais tipos de textos são utilizados em suas aulas? Textos autênticos, como livros, revistas, tirinhas, etc, ou textos de livros didáticos?

- Textos autênticos, livros, internet, livros didáticos, etc, etc.

f) Quais são as reações dos alunos para cada tipo de material?

- Depende do interesse pelo assunto da aula, as vezes reagem positivamente as vezes não tem interesse, se dispersam logo.

g) Como os alunos se organizam em sala de aula?

- Depende da proposta da aula.

h) Os alunos trabalham bem em grupos? Como reagem à realização de uma produção

conjunta?

- Sim, em geral as turmas de francês já são pequenas e os alunos são bastante amigos, cooperativos e dispostos.

i) Você utiliza alguma estratégia para favorecer esse tipo de trabalho?

- Penso sempre que uns ajudam os outros, e que se aprende muito com os seus pares.

9.4. Anexo 4 – Material projeto francofonia¹⁶

1jour 1actu

L'actualité à hauteur d'enfants!

Recevez l'actu du jour

Je m'abonne

Je m'identifie

Les actus à la une

Les infos animées

Les grands dossiers

L'espace enseignant

Élections 2017 | Monde | France | Sport | Sciences | Planète | Insolite | Culture | Histoire

Pourquoi parle-t-on français en dehors de la France ?

Monde | 2 juillet 2012 à 11:44 par Coline Arbaud

Mot du jour

Partager

Le sais-tu ? Dans le monde, 57 États ont pour langue officielle le français. Les élèves l'apprennent et le parlent à l'école ; il est utilisé par les hommes politiques et tous les documents administratifs sont en français. Ces pays « francophones » se réunissent à partir d'aujourd'hui à Québec. Une grande ville d'une province canadienne où la langue officielle est le français.



Cette photo a été prise dans une classe (une école) au Burkina Faso, un pays situé au nord-ouest de l'Afrique. Le photographe a choisi de faire un plan large, où l'on voit une partie de la classe et tous les enfants présents. Derrière eux, de nombreux bancs sont vides. Au Burkina Faso, beaucoup d'enfants travaillent dans les champs pour aider leur famille. Par conséquent, les classes sont assez souvent vides. Mais les enfants qui ont la chance de pouvoir y aller apprennent à lire et écrire en français. (© AFP PHOTO AHMED OUABA)

Rechercher sur le site...

Tout comprendre Élections 2017

1jour 1actu

EN CE MOMENT

Tous au camping!

1jour 1actu explique avec des mots simples l'actualité des adultes

59€ / an

40 numéros (Tarif France Métropolitaine)

JE M'ABONNE

Découvrir et feuilleter

¹⁶ O texto aqui presente é um recorte e tem o intuito de ilustrar o material. Para o conteúdo completo, utilize o link presente em Referências Bibliográficas (p. 65).

Pourquoi en parle-t-on ?

Parce que du 2 au 6 juillet se tient le premier **Forum mondial sur la langue française**, à Québec. Chefs d'État, artistes et citoyens se rencontrent pour discuter de l'usage du français dans le monde.

Que dit l'@ctu ?

Les enfants, que tu vois sur cette photo, vivent à Yakouta, un petit village situé au Burkina Faso, un pays situé en Afrique. Cette photo a été prise dans leur école. Comme toi, leurs cours sont en français. Ces enfants font partie des 220 millions de personnes qui parlent le français dans le monde. Le Burkina Faso est un pays francophone.

C'est quoi, la francophonie ?

La francophonie, c'est faire partie d'une communauté de gens qui parlent le français. C'est aussi l'ensemble des pays ou régions où le français est parlé. Dans le monde, 57 pays sont francophones. Certains sont proches de nous, comme la Suisse ou la Belgique. D'autres sont à des milliers de kilomètres comme la province du Québec au Canada, Haïti ou encore Madagascar.

Dans 30 pays ou régions, le français est l'unique langue officielle. Elle est utilisée par les hommes politiques, dans les médias, et enseignée dans les écoles. C'est le cas en France, bien sûr, mais aussi dans les DOM-TOM (voir dico du jour), et dans de nombreux pays d'Afrique comme le Bénin, le Burkina Faso ou la Côte d'Ivoire.

Dans 26 pays, le français est l'une des langues officielles, mais ce n'est pas la seule. Ainsi, en Suisse, on parle le français et l'allemand. Au Canada, c'est la langue officielle avec l'anglais. Dans la ville de Pondichéry, en Inde, le français est la langue officielle avec l'anglais et trois langues indiennes !

Il existe aussi des pays où le français n'est pas la langue officielle, mais pourtant utilisée par ses habitants. Si tu es allé au Maroc ou en Algérie, tu t'es peut-être rendu compte que les gens parlent très bien notre langue.

> Offre enseignants



CHAQUE JOUR, LES INFOS ANIMÉES
SONT AUSSI SUR FRANCE 4
DANS LE PROGRAMME

1 jour 1 question



UNE COPRODUCTION



Avec le soutien de la Région Midi-Pyrénées,
en partenariat avec le CNC

francetvéducation

> Toi aussi pose ta question ?



9.5. Anexo 5 – Material projeto internet¹⁷

2 Internet transforme-t-il la vie familiale ?

Questions de parents



« Depuis qu'on a internet à la maison, je vois moins mes enfants le soir. »

« On passe tellement de temps sur internet qu'on ne passe plus de temps en famille ou avec les autres. »

« Chacun est devant son ordinateur et il n'y a plus de jeux de société ou d'échanges. »

« Plus le temps avance, plus la technologie nous envahit. »

« On est attaqué chez nous, dans la maison. Même si on essaye de se protéger, cela resurgit d'un autre côté. »

¹⁷ O texto aqui presente é um recorte e tem o intuito de ilustrar o material. Para o conteúdo completo, utilize o link presente em Referências Bibliográficas (p. 65).

Eclairages

L'arrivée de l'ordinateur bouleverse-t-il la vie de la famille ? Selon la sociologue Laurence Le Douarin⁽¹⁾, celui-ci peut entraîner « des sentiments positifs : joie, excitation et partage. C'est l'occasion de découvrir ensemble des logiciels, des jeux, de se montrer des sites ou des films. Parfois même de mieux se connaître en entrant dans l'intimité de l'autre qui peut, grâce à l'ordinateur, montrer des petits bouts de sa vie. C'est ce qu'on observe souvent entre les frères et sœurs d'âges différents qui se rapprochent sur ce mode ». Mais l'ordinateur peut également « occasionner des conflits. D'abord à travers le choix de son emplacement. Certains voudront l'avoir au centre de la maison - dans le salon, par exemple - d'autres, dans une chambre ou un bureau. Quel meuble servira pour l'installer ? Faut-il privilégier l'esthétique ou la fonctionnalité de l'ensemble ? Autant de questions qui font débat au moment de l'arrivée de la machine. Sans compter les possibles jalousies entre frères et sœurs quand le PC appartient au grand et pas au petit ou l'inverse... »

Eloignement et rapprochement

Toutes les familles le savent, l'ordinateur peut avoir une influence sur la vie quotidienne. « Je pense aux ados qui ne décrochent pas de l'écran quand c'est l'heure de manger, aux couples qui se déchirent parce que l'un des deux consacre tout son temps libre aux rencontres virtuelles quand cela ne va pas jusqu'à l'adultère... Il provoque donc des phénomènes de sociabilisation et de

désociabilisation en alternance. A certaines périodes, la famille semble se désagréger : chacun cultive son territoire informatique de son côté ; et à d'autres, se ressoude : la tribu se réunit pour regarder les photos des dernières vacances par exemple ». Finalement, constate la sociologue, l'impact de la télé et de l'ordinateur dans la famille sont semblables par « le mouvement contradictoire qu'ils provoquent : autonomie (chacun devant son écran jouit d'un plaisir en solo) et réunion (on se regroupe pour le film de 20 h 30 ou les infos). La grosse différence réside dans l'interactivité. Avec l'ordinateur, même si les temps forts générateurs de partage sont moins nombreux qu'avec la télé, l'ouverture sur l'extérieur via le Net constitue une source de socialisation en plus ».

Les jeunes guident leurs parents

Laurence Le Douarin observe un autre phénomène bien connu : avec Internet, « la transmission du savoir entre les générations peut s'inverser, du moins s'équilibrer. Les jeunes, naturellement plus habiles avec l'informatique, guident leurs parents et parfois même leurs grands-parents. C'est ainsi que l'ordinateur devient un lieu de partage et de rencontre pour toute la famille. Les membres les plus éloignés font parfois leur réapparition dans le champ des préoccupations de la tribu. On fête les anniversaires, on annonce les naissances et les mariages grâce au web. En fait, c'est la famille qui décide ce qu'elle fait de l'ordinateur. Outil polymorphe, celui-ci se plie

aux volontés des membres de la maison et reflète ses forces et ses faiblesses ».



(1) Laurence Le Douarin, « Le couple, l'ordinateur, la famille », Payot/Rivages, coll. Essais, 2007.