

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Nádia Studzinski Estima de Castro

Uma proposta para o ensino de francês na rede pública brasileira: educação linguística e
letramento

PORTO ALEGRE

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Nádia Studzinski Estima de Castro

Uma proposta para o ensino de francês na rede pública brasileira: educação linguística e
letramento

Trabalho apresentado como requisito parcial para a obtenção do
grau de licenciado em Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientadora: Professora Doutora Luciene Juliano Simões

PORTO ALEGRE

2010

Nádia Studzinski Estima de Castro

Uma proposta para o ensino de francês na rede pública brasileira: educação linguística e
letramento

Trabalho apresentado como requisito parcial para a obtenção do
grau de licenciado em Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profª. Mª Rosa Maria de Oliveira Graça

Profª Mª Simone Mendonça Soares

Dedico este trabalho
à minha mãe e ao meu pai, exemplos de coragem e persistência.

Agradeço,
aos meus pais e ao meu irmão, pelo incentivo e pelo apoio em todos os momentos;
à minha orientadora Luciene, fonte de inspiração e de sabedoria;
ao PET pela oportunidade de crescimento e
à professora Rosa, pelos seus ricos ensinamentos de francês e de vida.

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a construção de uma sequência didática em língua francesa, direcionada para o escola pública brasileira. Partindo de uma visão de educação linguística baseada no letramento, refletiremos sobre questões como: gêneros (orais e textuais) e interação, ensino de língua e comunicação, temática e sequências didáticas. Para a elaboração da sequência didática proposta serão usados como material de base os Referenciais Curriculares para o Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009. A discussão é iniciada a partir de uma extensa reflexão teórica, onde discutiremos sobre diferentes pontos que influenciarão na construção do Referencial Pedagógico de Língua Francesa. Após a revisão teórica, passaremos para a apresentação da sequência didática e a posterior discussão sobre o percurso de seleção de textos.

PALAVRAS-CHAVE: educação linguística, letramento, escola, gêneros, diversidade, organização didática, FLE

RÉSUMÉ

Ce travail propose une réflexion sur la construction d'une séquence didactique en langue française dirigée vers des écoles publiques brésiliennes. Considérant le point de vue d'une éducation linguistique basée sur le *letramento*, nous réfléchissons sur de différentes questions: les genres textuels (oral et écrit), l'interaction, l'enseignement de langue et la communication, et les séquences thématiques et didactiques. Nous utiliserons les *Referenciais Curriculares* de l'état du *Rio Grande do Sul* comme source de référence pour la production de ce travail. Les *Referenciais Curriculares* ont été publiés en 2009. Ce débat commence avec une réflexion théorique où nous analyserons de différents points qui influenceront la construction du *Referencial Curricular de Língua Francesa*. Après la réflexion théorique, nous présenterons deux séquences didactiques et, finalement, nous analyserons la question de la sélection de textes.

MOTS-CLÉS: éducation linguistique, *letramento*, collège, genres, diversité, organisation didactique, FLE

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. GÊNEROS, TEMAS E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA.....	10
2.1 Os gêneros do discurso e uma educação para a vida.....	10
2.2 Ensino de língua e comunicação.....	10
2.3 Abordagem temática em sala de aula.....	18
2.4 Temáticas e gêneros na organização didática.....	23
3. QUAL O LUGAR OCUPADO PELO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA?.....	30
3.1 Diversidade de línguas.....	30
3.2 Por que língua francesa?.....	32
4. UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Cadernos Pedagógicos de francês.....	35
5. SELEÇÃO DE TEXTOS.....	38
5.1 Por que histórias em quadrinhos?.....	38
5.2 Por que Asterix?.....	40
5.3 Por que não Asterix?.....	41
5.4 Por que Titeuf?.....	43
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
7. REFERÊNCIAS.....	47

ANEXO A – Referencial Curricular – Caderno do Aluno - Titeuf

ANEXO B – Referencial Curricular – Caderno do Aluno – Asterix

ANEXO C – Referencial Curricular – Caderno do Professor - sugestões

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho iniciou-se após a leitura, na disciplina de Estágio II de Português, do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - ministrada pela professora Dra. Luciene Juliano Simões (uma das professoras autoras do caderno de Língua Portuguesa e Literatura) – do documento “Lições do Rio Grande”, que possuem a proposta de Referencial Curricular para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, publicados em 2009. O material é composto de cinco volumes de acordo com quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O material que serve de apoio às equipes pedagógicas das escolas não contempla a língua francesa. Então, passamos a questionar se seria possível a realização dos Cadernos Pedagógicos – para aluno – de Francês que seguisse exatamente a proposta dos Cadernos Pedagógicos de Espanhol e de Inglês.

Para tanto, algumas questões teóricas precisam ser discutidas. Iniciamos, então, com o estudo e definição de gênero (orais e textuais) segundo a teoria Bakhtiniana, em conjunto com a questão da interação. Percebemos, após a leitura dos Cadernos de Espanhol, de inglês, de Português e de Literatura, a importância da seleção de um, ou mais, gêneros a serem estudados em todas as séries das escolas, em cada sequência didática. Constatamos, também, que não se pode realizar um estudo do gênero dissociado do estudo da interação. Já que a existência dos gêneros depende da interação entre as pessoas. Esses dois sujeitos serão abordados na primeira seção da segunda parte deste trabalho.

Depois de refletirmos sobre a questão da interação e dos gêneros, passamos para uma reflexão sobre a importância da ênfase na comunicação (e na abordagem dos diferentes gêneros em sala de aula) no ensino de língua (estrangeira e materna). Acreditamos que a partir de situações reais de comunicação os indivíduos terão as ferramentas necessárias para usar a língua em situações autênticas de interação. Esta discussão está presente na seção dois, ainda da segunda parte deste trabalho.

A reflexão sobre a abordagem comunicativa – discutida na segunda seção – suscita uma outra questão, a realização de sequências didáticas que partam de uma temática pré-definida. Defendemos a hipótese de que uma das maneiras de aproximar as realidades dos alunos com as realidades das salas de aula, provocando e estimulando o aluno, é a elaboração de aulas temáticas, que partem de uma situação real e são manipuladas de maneira a despertar

no aluno o interesse por aquilo que o cerca no mundo fora da sala de aula. Essa discussão será feita ao longo da terceira seção.

A última seção, da segunda parte deste trabalho, propõe refletir sobre: temática e organização didática. Refletiremos sobre a questão da importância da organização didática de aulas que partem de temas pré-definidos como base para o desenvolvimento do trabalho da disciplina. Acreditamos que uma sequência didática devidamente elaborada, com objetivos específicos, é a forma mais produtiva e organizada de trabalho em sala de aula. A partir dela é possível, por exemplo, realizar uma avaliação diagnóstica e processual. Ou seja, é possível avaliar o percurso do aluno ao longo da sequência proposta pelo professor, a qual está baseada em objetivos determinados e explícitos.

A segunda parte do trabalho está destinada a reflexão teórica sobre o lugar ocupado pelo ensino de língua francesa. Como a proposta de caderno pedagógico que será apresentada baseia-se no ensino de língua francesa, constatamos ser necessário refletir um pouco sobre o lugar ocupado pela língua francesa. Passaremos pela questão da diversidade de ensino de línguas, nas escolas básicas, e pela explicação do porque da escolha da disciplina de língua francesa.

A quarta parte deste trabalho apresenta, então, a proposta de sequência didática elaborada para os Cadernos Pedagógicos de Língua Francesa, direcionados para 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental. Apresentamos em seguida, como quinta parte do trabalho, uma reflexão sobre a questão da seleção de textos. Como um primeiro caderno – baseado nas histórias em quadrinhos do Asterix – foi descartado, por causa da constatação da inadequação das histórias com a temática proposta pelos cadernos de espanhol e de inglês, se fez necessário refletir um pouco sobre a questão da seleção e da adequação dos textos. No capítulo final, apresentamos a conclusão do trabalho.

2 GÊNEROS, TEMAS E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

2.1 Os gêneros do discurso e uma educação pra a vida

Iniciamos este capítulo com a noção de gênero, conceito-chave para que possamos desenvolver as discussões das outras seções. Na apresentação do conceito, faremos uma aproximação forte entre os gêneros do discurso e as interações sociais, pois esses serão abordados de um ponto de vista eminente funcional, e não formal. O principal objetivo do capítulo é apresentar uma relação entre a teoria Bakhtiniana de gênero e as principais noções presentes nos textos de Bazerman (2007) sobre gênero e interação social. Os tópicos que orientam o capítulo são, portanto: 1) definição de gênero do discurso 2) relação entre gêneros do discurso e interação social.

As relações entre o homem e a sociedade, entre o homem e a cultura e, principalmente, entre os homens se dá através da linguagem. Neste sentido, a língua desenha-se como um sistema nada homogêneo e fechado, pois, nas relações estabelecidas entre os homens, as escolhas linguísticas estão ligadas diretamente ao contexto; por isso, adquirem – as escolhas linguísticas - um significado social. Como salienta Bakhtin: “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 1997: 261). Com relação à língua, o autor salienta, ainda, que: “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 1997: 265). Indo adiante em seu posicionamento:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997: 261)

É nessa perspectiva que o autor define os gêneros do discurso. Para Bakhtin, os três termos integrantes da citação acima – conteúdo, estilo e construção composicional – estão interligados e são indissociáveis, como afirma: “ estão indissociavelmente ligados no todo do

enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKTHIN, 1997: 262).

O autor apresenta, então, a definição de gênero: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKTHIN, 1997: 262).

Podemos afirmar, então, que os enunciados podem ser reunidos em grupos relativamente estáveis, de acordo com o conteúdo, o estilo e a sua composição. No entanto, são definidos como “*relativamente estáveis*” porque sofrem modificações de acordo com o contexto em que ocorrem. Ou seja, as condições de produção dos enunciados determinarão as suas especificidades. O enunciado é estável pela sua composição estilística – composta por traços relativamente recorrentes - no entanto, são instáveis por causa da sua condição de produção (quem fala, o que, e, para quem; em que tempo; em qual espaço; com qual finalidade?). Portanto, como afirma Bakhtin: “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKTHIN, 1997: 262).

Segundo a filosofia de linguagem bakhtiniana os gêneros do discurso desenham-se como: “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKTHIN, 1997: 268); ou seja, nenhuma manifestação fonética, gramatical, seja qual for, pode ocorrer sem que tenha percorrido o caminho (história da sociedade) até a formação de gênero e, por consequência, estilo, pois uma nova manifestação só emerge a partir da relação que ela possui com as outras já existentes. Encontramos em cada nova formação traços da nossa história social. Nenhuma manifestação é na sua totalidade nova, pois ela só se constitui pelo embasamento em outras já antes realizadas; resumidamente temos, como afirma Bakhtin: “a reconstrução e a renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso” (BAKTHIN, 1997: 268) a cada momento de renovação do uso da linguagem.

A partir das reflexões apresentadas por Bakhtin, é possível perceber a importância e um estudo direcionado à comunicação (enunciados contextualizados) em conjunto com o estudo do sistema da língua (sistema em constante mutação), pois em cada seleção discursiva que o falante faz temos o que Bakhtin chama de “fenômeno estilístico”. E esse “fenômeno” só

surge a partir das relações entre os falantes, o que Bazerman nos apresenta como interação social (que depende do papel ativo do outro, pois o enunciado é o resultado de outros enunciados - interação entre os falantes - já produzidos).

Bazerman – e aqui fazemos uma aproximação entre as reflexões dos autores (Bazerman e Bakhtin) - defende a importância dos gêneros do discurso para a compreensão dos fenômenos de linguagem, mostrando e esclarecendo aos seus leitores a importância dos gêneros discursivos na sociedade. Segundo o autor: “os gêneros assumem um papel central e visível na sociedade contemporânea” (BAZERMAN, 2007: 21). É a partir da diversificação de gêneros que podemos reconhecer os traços de uma sociedade; é baseando-se nos gêneros correntes, e nos novos que são (re)elaborados pelas interações, que podemos perceber o repertório existente. Como afirma Bazerman: “os gêneros reconhecíveis de uma sociedade fornecem um repertório disponível de formas, ações e motivos” (BAZERMAN, 2007: 22).

A partir do repertório que possuímos, podemos escolher e criar novas formas para interagirmos com os outros; Bazerman diz: “o gênero é importante para a organização e interpretação face a face, a rica e complexa sinalização corporificada de inteligibilidade mútua” (BAZERMAN, 2007: 21). É a partir da soma dos diversos gêneros por que passamos que podemos ajustar e moldar os nossos enunciados futuros. Nenhum enunciado é, então, por completo novo, pois o novo se configura pela síntese de um, ou mais, enunciados já realizados. Assim, a partir dos enunciados existentes e marcantes numa sociedade é possível reconhecer traços daquele conjunto de indivíduos; os gêneros do discurso que se apresentam nas interações entre os indivíduos sinalizam as características daquele povo.

Podemos inferir, a partir da análise das teorias apresentadas pelos autores, que o gênero se define como um lugar onde as marcas dos diferentes grupos permanecem e são modificadas com o tempo, quando são usadas em outros momentos. Como salienta Bazerman: “gênero, em resumo, se tornou não somente um lugar central para o reconhecimento das diferenças disciplinares e sociais, mas um lugar onde os efeitos sócios-históricos dos domínios em expansão da disciplinariedade estão sendo registrados” (BAZERMAN, 2007: 155).

Analisando o apresentado até aqui, percebemos a importância da aproximação entre gênero e interação, de modo que não é mais possível percebermos e analisarmos os gêneros somente como formas diversificadas de textos e sim entendê-lo na sua complexidade,

analisando cada gênero como um complexo de informações sobre a sociedade. Como afirma Bazerman, sobre o gênero: “uma categoria sociopsicológica que usamos para reconhecer e construir ações tipificadas dentro de situações tipificadas. É uma maneira de criar ordem no mundo simbólico sempre fluido” (BAZERMAN, 1988: 319). É neste entendimento de gênero-interação que desenvolveremos a nossa proposta de discussão deste trabalho.

Vemos nesse entendimento da noção de gênero a motivação para sua recorrência como tema em diferentes documentos dedicados à educação no Brasil, quando tratam do ensino de línguas, seja a língua materna, seja uma outra língua. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontramos, no documento de introdução dos PCN's – especificamente na parte 2 documento- para o ensino fundamental, o seguinte:

Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997 :23)

[...]

Objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo: As práticas educativas devem ser organizadas de modo a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de: ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997: 68)

[...]

Desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulem socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997: 70)

Nos parâmetros curriculares de português direcionado para o ensino médio salientamos o seguinte trecho – entre os vários existentes:

Os gêneros do discurso cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo

gênero, profissão, camada social, idade, religião. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, 2000: 21)

Já no documento “Lições do Rio Grande” (Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, volume 1, na área Linguagens Códigos e suas Tecnologias, especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna -Inglês e Espanhol) encontramos:

[o objetivo da educação escolar em língua portuguesa é] ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, vol. 1: 54)

[...]

o desenvolvimento da leitura supõe o contato entre os educandos e uma variedade de textos pertencentes a diferentes gêneros. A amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica assegurarão a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão da leitura como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, vol. 1: 54)

Por último, dos Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa e Literatura, volume 1 – Caderno do Professor - retiramos o seguinte trecho:

Ao eleger temas e gêneros próximos do cotidiano dos jovens, pretendemos que eles tomem os conteúdos como seus, pois reconhecem neles recursos valiosos para articular sua interação com os outros (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, vol.1, Caderno do Professor: 54)

[...]

A partir da discussão dessas temáticas, refletimos sobre os modos como são tratadas pelos jovens, o que nos remete aos gêneros de discurso que integram as esferas de ação pela linguagem ligadas a suas vivências. Dito de outro modo, torna-se possível estabelecer ligações entre práticas sociais, temáticas e gêneros do discurso a partir de perguntas, como: que gêneros viabilizam o tratamento das temáticas importantes para a formação do aluno? Em que situações de interação eles aparecem? Em que contextos? Essas indagações permitem que se estabeleçam progressões entre gêneros para o trabalho com os alunos ao longo das etapas escolares. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, vol. 1, Caderno do Professor: 10)

A recorrência do tema, nos diferentes documentos que servem de referência para a educação, evidencia a importância a ser dada ao assunto em todos os momentos de aprendizado, pelos quais o aluno circula.

Na seção seguinte, discutiremos a importância da comunicação no ensino de língua, tendo como base as teorias apresentadas neste primeiro capítulo, a fim de que possamos nos apropriar de alguns pressupostos de Bazerman e de Bakhtin para o estudo da relevância da comunicação no ensino de línguas.

2.2 Ensino de língua e comunicação

No capítulo anterior vimos que a teoria de Bakhtin sobre os gêneros modifica aquela visão anterior que se tinha de gêneros reduzida às formas dos diferentes tipos de textos (orais e escritos); passamos a perceber o gênero como instrumento de comunicação que é marcado por características específicas que servem como orientação para a ação discursiva do falante. Neste sentido, afirma Schneuwly: “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação” (SCHNEUWLY, 1994: 27).

Neste capítulo, por conseguinte, passaremos a estudar a importância da ênfase na comunicação (e na abordagem dos diferentes gêneros) no ensino de língua (estrangeira e materna).

Depois de refletirmos sobre a teoria de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, entendendo o que eles representam nas interações entre os falantes, passamos para o estudo da abordagem comunicativa (circulação pelos diferentes gêneros) no ensino e na aprendizagem de línguas.

O ensino-aprendizagem de língua, seja ela estrangeira ou materna, deve estar centrado (pelo menos em grande parte do seu percurso) na abordagem comunicativa¹, pois é a partir das situações reais de comunicação (com tarefas que abordem interesses e necessidades contextualizadas dos alunos nos diversos gêneros existentes) que os indivíduos se capacitarão para usar a língua em situações autênticas de interação com os outros indivíduos.

Observe o que Leffa afirma:

¹Para a discussão sobre ensino e comunicação remetemos o leitor a: BARBARA e RAMOS, 2009; LEFFA, 1988; PETERSON, 1996.

A ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística, mas na comunicação. As formas lingüísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. (LEFFA, 1988: 21)

Podemos afirmar que ao ser exposto a uma língua estrangeira (situações de comunicação), o aluno, baseando-se no seu conhecimento de língua materna – no que sabe sobre as regras gramaticais de sua língua – passará a elaborar certas hipóteses sobre a nova língua, a qual está sendo exposta. Nos atos comunicativos – incentivados pelos professores – o aluno poderá testar essas novas hipóteses. Com o embasamento no ensino comunicativo, o professor passa a valorizar o aluno, tanto como sujeito, quanto agente no processo de descobrimento e formação através de uma nova língua. A partir do momento em que o educando permite um maior engajamento do aluno no processo de aprendizagem, ele passa a dar menos ênfase ao ensino – fragmentado e individualista – e mais atenção para aquilo que tem mais sentido para o aluno, permitindo o crescimento, do aluno, como pessoa e cidadão.

Deve-se, portanto, dar ênfase no ensino/aprendizagem de uma língua no aprender a comunicar-se tomando como base a interação e por consequência os gêneros presentes nas diferentes situações de comunicação. É possível fazer uso de suportes como, por exemplo, textos (orais e escritos) que representem situações reais de comunicação na língua que está sendo aprendida. Dessa forma, o aluno terá condições de perceber que as marcas estão presentes nas diferentes formas de interação. Assim, fazendo as análises (reconhecimento das marcas dos gêneros) necessárias e a posterior síntese poderá, por fim, produzir os seus enunciados de acordo com os recursos e parâmetros presentes e vistos na língua estudada.

Resumindo, será possível criar um aluno capaz de perceber as características de uma determinada língua (sem que sejam dados modelos e regras prontos) para que ele seja capaz de (re)criar os seus próprios enunciados, baseados no que ele inferiu dos diferentes gêneros que lhe foram apresentados, deixando que o aluno acrescente as suas experiências pessoais (aquilo que acontece a sua volta) aos tipos de discursos apresentados e analisados em aula e presentes, efetivamente, na vida social.

Neste ponto se faz necessário lembrar algumas palavras de Foucault sobre a teoria do discurso:

A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (FOUCAULT, 2009: 26)

[...]

Um princípio de especificidade: não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade. (FOUCAULT, 2009: 53)

Foucault mostra que o novo da comunicação está no contexto em que estamos inseridos. O autor salienta: “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Neste ponto podemos até afirmar que as palavras de Foucault não entram em conflito com o já apresentado nos capítulos anteriores deste trabalho – frizando que não tentamos aproximar as teorias dos autores, nem mesmo afirmamos que eles o tenham tentado. Pelo contrário Foucault ressalta que o novo do dito está no contexto específico em que ele acontece. Ou seja, a estabilidade composicional, estilística e temática do gênero se mantém nos enunciados, no entanto, o propósito, as condições de produção e, fundamentalmente, os interlocutores permitirão que um novo enunciado seja realizado.

O que existe de novo nos gêneros que selecionamos para interagir é a marca pessoal e temporal que inserimos no momento da interação, ou seja, o discurso que articulamos é o reflexo de outros já antes presenciados por nós, o que inserimos de pessoal nele (o momento de interação e os fatos que o cercam) é que irá diferenciá-lo daqueles já utilizados anteriormente. Portanto, percebemos a importância de uma abordagem comunicativa em sala de aula, pois é a partir dos atos comunicativos que desenvolvemos e aperfeiçoamos os nossos discursos. Então, só se poderá conhecer as singularidades de cada gênero se os colocarmos em prática, para que o momento histórico e social dos indivíduos envolvidos na interação face a face possam acrescentar as marcas novas que estão ligadas àquelas já pré-existentes (que serão reconhecidas no momento do efetivo uso) em cada gênero.

Para aprendermos uma língua é preciso ter domínio das ações reais de comunicação. Precisamos interagir nessa língua para conhecer os diferentes gêneros que se apresentam nas situações diversas, para assim podermos inserir o novo (a nossa marca individual) naquilo que

já existe no campo comunicativo. Não apenas repetir modelos pré-existentes, sem compreendê-los profundamente. Pelo contrário, a riqueza da língua está nas marcas deixadas pelo tempo e pela história.

O contexto, fator determinante nas diferentes formas dos gêneros, será assunto para a próxima seção. Abordaremos a questão da utilização da temática em sala de aula como forma de criar contextos diversos.

2.3 Abordagem temática em sala de aula

“Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais e escritos de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem”² nos possibilita a conquista de um espaço único na sociedade. Cabe à escola, como instituição formadora habilitar seus alunos à produção de textos (aqui nos referimos a textos orais e escritos) diversos de maneira a dar forma e a comunicar suas idéias, seus interesses, pontos de vista, enfim, dispor da língua para conquistar seu lugar de sujeito ativo na sociedade. Para que seja possível desenvolver esse trabalho de uma maneira produtiva é preciso refletir sobre a importância dos contextos a serem criados dentro da sala de aula, pelo professor.

Uma maneira de aproximar a realidade do aluno com a realidade da sala de aula, provocando e estimulando o aluno, é a elaboração de aulas temáticas, que partem de uma situação real e são manipuladas de maneira a despertar no aluno o interesse por aquilo que o cerca no mundo fora da sala de aula; mostrando que o mundo existente dentro da sala de aula é uma continuidade daquele vivenciado fora do contexto da escola.

As aulas com temas que aproximam a vida do aluno do contexto escolar fazem com que o aluno participe socialmente e perceba a sua realidade de uma maneira mais crítica, não dissociando as situações extra-classe dos fatos existentes dentro da escola. Tratar da realidade, em sala de aula, se faz uma das ferramentas para que o aluno tenha capacidade de intervir na realidade.

Importante salientar que os PCN's explicitam a importância da abordagem temática

²SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002

em sala de aula. Abaixo citamos alguns trechos para exemplificar a importância dada pelo documento à questão temática das aulas:

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêm confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais vêm sendo discutidas e freqüentemente são incorporadas aos currículos das áreas, especialmente nos de História, Geografia e Ciências Naturais, ou chegam mesmo, em alguns casos, a constituir novas áreas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998: 65)

Mais recentemente, algumas propostas sugerem o tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998: 65)

[...]

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL 1998: 65)

É preciso, portanto, articular temas que sejam transversais, que sejam abordados de uma maneira multidisciplinar. Reconhecer as realidades dos alunos e abordá-las dentro da sala de aula se torna o método mais efetivo para que os professores consigam despertar o interesse dos alunos, não deixando que o ambiente da sala de aula seja estranho ao mundo real do aluno, gerando, como consequência, um distanciamento do aluno. Com aulas temáticas que se desenham próximas aos alunos teremos indivíduos mais ativos e envolvidos em sala de aula, que terão embasamento para, fora da sala de aula, dar continuidade aos seus pontos de vista. Perceberão, portanto, na sala de aula, a continuidade dos seus mundos. A partir do momento em que despertamos nos alunos um interesse maior pelas questões presentes no cotidiano, teremos indivíduos mais engajados e preparados para articular e defender argumentativamente os seus interesses e as suas ideias. Indivíduos que terão desenvolvido a habilidade de formular as suas próprias hipóteses e, não, repetir continuamente – e sem reflexão – modelos prontos dados pelos professores. Perceberemos, como resultato, alunos mais cidadãos que poderão participar ativamente do contexto histórico e social que os cerca.

Lembrando que o trabalho em sala de aula não pode deixar de realizar um projeto de desenvolvimento cidadão. Acreditamos que o educando deve ter dois objetivos esclarecidos:

primeiro um trabalho para o desenvolvimento do indivíduo – como ator social – ou seja, comprometido com seu entorno, com a cidadania. Para tanto, será preciso criar certos confrontos, de tal forma que o aluno tenha na escola um espaço para a avaliação crítica de seu papel na sociedade. A escola e o educando devem priorizar um processo coletivo dirigido para o desenvolvimento - do indivíduo – mas, também, das competências básicas exigidas pela sociedade. Neste ponto se faz importante citar o artigo 2º, título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional – e o parágrafo primeiro do artigo 27º - sobre as diretrizes dos conteúdos curriculares da educação básica, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996)

[...]

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (LDB, 1996)

Nos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura, quanto à importância de uma formação não só individual, mas, também, centrada na construção de projetos coletivos de sociedade, encontramos os seguintes trechos:

Atualmente, a sociedade brasileira é muito mais complexa e diversificada, com mais habitantes, e o Brasil é uma das sociedades mais desiguais do planeta. A escola é de todos: todas as classes sociais estão na escola, sendo impossível desenvolver um processo educacional padronizado como antigamente. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, vol. 1: 8)

[...]

Somos uma escola pública. Temos compromisso com a sociedade, com a cidadania. Somos professores dos nossos alunos que são os futuros cidadãos e cidadãs do nosso País. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, vol. 1:10)

[...]

Escrever: produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores em veículos distintos e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade. Todo currículo tem como referência primeira as finalidades da educação, consensuadas pela sociedade. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, vol. 1:39)

Podemos afirmar, então, que um dos objetivos da educação básica é formar cidadãos capacitados para uma atuação efetiva na sociedade. Indivíduos que tenham capacidade argumentativa, que saibam respeitar as diferenças para uma convivência em comunidade. Como salientado na introdução dos Referenciais – volume 1 – de Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol):

A educação básica não forma especialistas, nem prepara para empregos específicos. Como seu próprio nome afirma, está totalmente voltada para a constituição de pessoas capazes de viver, conviver e trabalhar nesta sociedade de modo produtivo, solidário, integrado e prazeroso. Diante de cada disciplina ou conteúdo, é preciso sempre problematizar: qual o papel desse conteúdo na formação básica para viver no mundo contemporâneo? (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, vol. 1: 14)

Por fim, depois de refletirmos sobre a importância de uma educação voltada ao contexto social de que é fruto e que tem, ao mesmo tempo, como projeto, citamos um trecho do Caderno Pedagógico do Professor de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Inglês:

Nessa perspectiva, e entendendo que a escola visa ao desenvolvimento da cidadania, as unidades aqui propostas são organizadas com base na seleção de textos que circulam na sociedade e que tratam de temáticas como identidades, diversidade e igualdade, justiça social, valores, meio ambiente, organização da sociedade, dentre outras. As tarefas sugeridas a partir desses textos buscam propiciar, através de experiências (ler, ouvir, falar e escrever) motivadoras e bem-sucedidas com a língua adicional, a confiança, o autoconhecimento e a participação do educando em uma maior variedade de práticas sociais na língua adicional e na língua portuguesa em sua comunidade e em outras (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, Caderno do Professor, vol. 1: 14)

Encontramos, portanto, no caderno do professor e nos PCN's – citação anterior - a importância do trabalho com temas que sejam próximos dos alunos, pois a partir do momento em que selecionamos temas e gêneros que sejam relevantes para o contexto dos alunos, estamos propiciando ao indivíduo, além do aprendizado da disciplina – seja qual for: língua, história, física – um maior conhecimento do mundo que o cerca, permitindo ao aluno uma percepção mais profunda do seu contexto. Permitindo um domínio maior – a partir do conhecimento dessa realidade – da reflexão crítica sobre os acontecimentos que estão a sua

volta, não se permitirá que o ensino seja fragmentado, ou seja, que ele não seja percebido pelo aluno como algo que tem relação com o seu mundo – com os seus problemas. Embora não tenhamos enfatizado essa discussão, conservando o termo ‘língua estrangeira’ na discussão do ensino de francês aqui proposta, isso leva os autores dos referenciais curriculares a utilizar o termo ‘língua adicional’, pois se parte do princípio que essa língua, ainda que carregue as marcas das culturas a que está ligada, será reconstruída, pelo aluno, para sua atuação como membro pleno de seu próprio contexto. Observe, a seguinte reflexão no volume 1 do Referencial de Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), especificamente na parte direcionada para a discussão sobre línguas adicionais:

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha 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. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, vol. 1: 127)

[...]

De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. 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. Conforme discutimos a seguir, esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, vol. 1: 128)

Concluimos, então, que todo o conhecimento construído na escola, pelos professores em conjunto com a comunidade escolar, passa a ganhar mais sentido quando a interação entre esses dois mundos (escola e comunidade) se faz de uma maneira contínua e indissociável. Essa relação contínua propicia um maior entendimento dos acontecimentos políticos, sociais e culturais da nossa sociedade, e se torna fundamental para que algumas barreiras - o preconceito, a discriminação, as drogas, a sexualidade, a violência - sejam ultrapassadas a partir da abordagem dada a elas em sala de aula.

Na seção seguinte, continuaremos tratando da temática, mas com um direcionamento para a questão da organização didática de aulas que partem de uma temática pré-definida, a partir da eleição de um gênero que torne possível sua articulação com os conteúdos lingüísticos.

2.4 Temáticas e gêneros na organização didática

Após termos discutido, no capítulo anterior, sobre a relevância das aulas terem um ponto de partida temático, iremos tratar neste capítulo sobre a organização didática das aulas que partem de temas pré-definidos como base para o desenvolvimento do trabalho da disciplina – enfoque maior para as aulas de língua. Temos definido que estabelecer um tema como base para uma sequência didática é a maneira mais produtiva de se trabalhar em sala de aula, no entanto é preciso esclarecer, e esse é o ponto nodal deste capítulo, o que é e como é possível organizar uma sequência didática.

Com relação a sequências didáticas Jean-Pierre Cuq (Cuq 2002) cita Eddy Roulet³, autor que propõe “*Les huit commandements du didacticien*”:

- 1) *“Il faut quitter le domaine de l’idéologie pour aborder le terrain des faits concrets et quotidiens, en particulier les pratiques scolaires;*
- 2) *Il faut connaître la réalité et la complexité de ce terrain;*
- 3) *Il faut, à partir de là, construire son objet, ses problèmes, et ne plus croire qu’on les trouve tous faits sur le terrain;*
- 4) *Il importe, si on emprunte des concepts et des savoirs à d’autres disciplines, de les repenser ou de les reconceptualiser em fonction de l’objet auquel ils s’appliquent;*
- 5) *Il faut imaginer, formuler et articuler explicitement des hypothèses;*
- 6) *Ces hypothèses doivent être validées expérimentalement;*
- 7) *Il importe d’aboutir à um accord argumenté, plutôt qu’à um simple accord d’opinion, sur l’interprétation des résultats;*
- 8) *Il faut dépasser la simple juxtaposition des recherches individuelles et isolées pour aboutir à une élaboration communautaire et cumulée du savoir.”* (ROULET, Eddy apud CUQ, Jean-Pierre 2002:45)

Partimos, então, dos oito pontos elencados pelo citado autor para entendermos no que devemos nos basear para elaborar uma sequência didática produtiva. Primeiro, devemos ter em mente a importância do trabalho com assuntos concretos, ou seja, temas que tenham

³Roulet E., *Des didactiques du français à la didactiques de langues*, Langue Française, n° 82, 1989, p. 3-7

relevância para os alunos, que tenham relação com o cotidiano da classe.

Quando possível, deve-se estabelecer uma relação entre o tema tratado e as práticas escolares. A partir deste momento é preciso conhecer quais são as realidades dos alunos – realidades no plural, pois cada integrante do grupo aporta contextos diferenciados, os quais devem ser tocados sem distinção. Após o reconhecimento dos temas que poderão ser abordados em aula, o professor deve, como diz Roulet: “*construire son objet*” (diz Eddy Roulet). Não deve esperar que o objeto seja encontrado pronto – em livros, na internet. Depois de ter o domínio do tema e a construção do seu objeto encaminhados, o *didaticien* deve analisar esse objeto a partir de hipóteses. Ou seja, deve verificar por experimentos – pode conversar com professores de outras disciplinas para aumentar o seu campo de domínio do assunto – se as tarefas elaboradas para o seu objeto são realmente coerentes, se elas estabelecem uma adequada relação com o contexto visado.

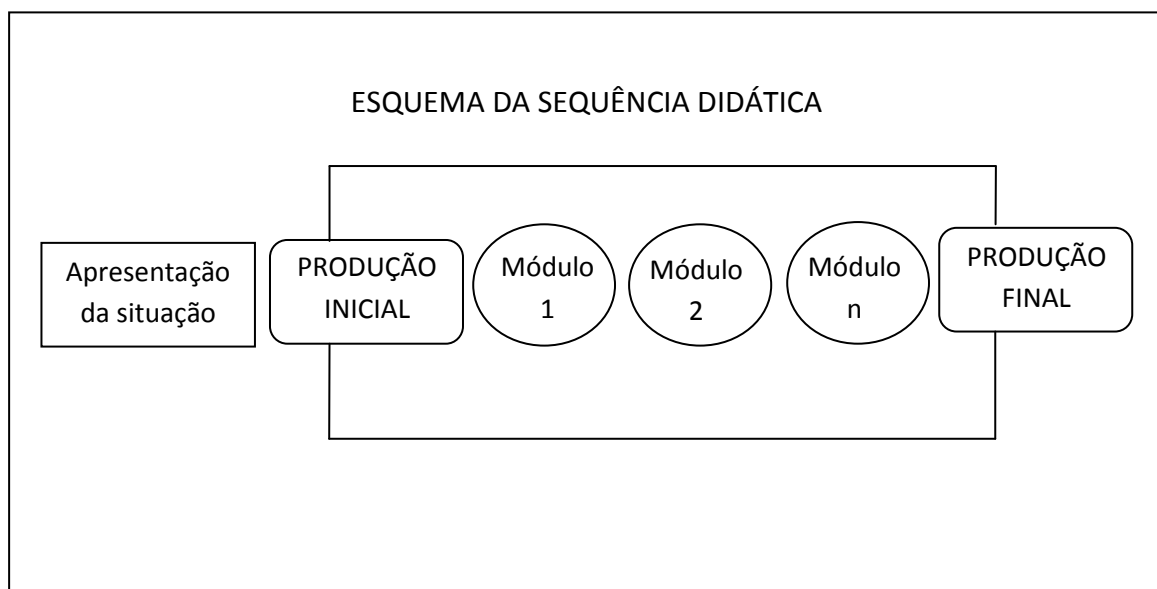
As atividades, então, baseadas no contexto concreto dos alunos, devem ser pensadas pelo *didaticien* com objetivos definidos. O professor deve saber qual o produto que quer gerar no final de uma sequência didática. Por isso, deve ter um planejamento com início, meio e fim devidamente especificados, para que no término da sequência didática seja possível fazer uma avaliação e determinar os pontos positivos e os pontos falhos para que possam ser corrigidos. O professor deve se questionar, ao elaborar uma sequência de aulas, sobre o que pretende ensinar, de que forma quer trabalhar, o que espera que o aluno aprenda e como isso se dará. Para que, ao concluir as suas tarefas, possa fazer um levantamento do que foi realizado e, se possível, levar essa análise final para uma discussão com os outros professores, não permitindo que o ensino se constitua isoladamente, para que se construa, a partir desse trabalho em conjunto, propiciando um ensino multidisciplinar, que valoriza a troca de saberes e a construção conjunta do conhecimento.

Para que seja possível construir uma sequência objetiva e bem articulada é preciso esclarecer o que é uma sequência didática. Segundo Dolz, , Noverraz e Schneuwly sequência didática, no ensino de línguas, é: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY, 2004: 97). Ou seja, ela pressupõe uma sequência de tarefas ligadas entre si – tomando como base gêneros orais e textuais - planejadas para propiciar a descoberta e a apropriação do gênero pré-determinado. As tarefas devem estar em sequência, mantendo uma ligação entre si, para que o ensino não se torne fragmentado. E, mais, percorrendo diferentes gêneros, ao longo de

diferentes sequências didáticas, o aluno terá capacidade de adequar-se em diferentes situações. Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly⁴: “dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 97).

O trabalho com diversos gêneros, e principalmente aqueles estranhos aos alunos, permite a conquistas no que até então poderia ser estranho, uma maior capacidade de circulação e articulação em situações que, até então, eram desconhecidas. Assim, tendo o professor apresentado aos seus alunos as informações e ferramentas necessárias para a circulação nos diferentes gêneros, o estranho deixa de ser desconhecido e passa a ser dominado de forma a ser entendido e articulado pelos alunos, e não ignorado ou desprezado, por não fazer parte, até então, das interações comunicativas desses indivíduos.

Os autores apresentam, também, um esquema das etapas presentes numa sequência didática. Apresentaremos o esquema abaixo (cf. DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 98) para depois discutirmos sobre os passos que estão contidos nele e a sua relação com o apresentado até então.



⁴Os autores são, os dois primeiros, acadêmicos, e a última, professora da rede pública suíça. Seu trabalho analisa a constituição de uma proposta de ensino de francês na rede pública suíça, baseada nos gêneros do discurso como, em suas palavras, “megainstrumentos”

O esquema apresentado pelos autores inicia com a apresentação da situação, que seria uma introdução, por parte do professor, do trabalho a ser realizado. O professor pode expor: o gênero selecionado, o(s) interlocutor(es) dessa produção, o(s) meio(s), o(s) suporte(s), etc. Esse primeiro contato tem a intenção de apresentar o conteúdo mas, também, mostrar aos alunos -e aqui encontramos o ponto principal da introdução correta de uma sequência- qual a relevância dos conteúdos que serão estudados. É na percepção da importância do objeto de estudo que será possível despertar o interesse e o efetivo envolvimento dos alunos nas aulas propostas.

Em seguida, no esquema apresentado, os autores introduzem a produção inicial, que seria o primeiro contato com o gênero em questão. Aqui os alunos e o professor poderão descobrir os diferentes tipos de representação desse gênero por parte dos alunos – produção escrita ou oral. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly: “a produção inicial pode ‘motivar’ tanto a sequência como o aluno” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 101). Este é o momento de colocar em prática os elementos estudados na apresentação da situação, pois, dessa forma, os alunos mesmos poderão fazer um levantamento dos pontos já conhecidos que circulam no gênero em questão e, também, quais são as dificuldades apresentadas ao longo da produção. Como afirmam os autores: “o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 102).

Os módulos, passo seguinte do esquema da sequência, podem ser em número determinado de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção. Os autores explicam: “os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhes os instrumentos necessários para esse domínio [dominar o gênero de texto em questão], pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 98).

Os autores salientam: “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly : a produção final” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 103). Não apresentaremos detalhadamente como articular os módulos, pois cabe ao professor reconhecer as dificuldades do grupo e elaborar a

sequência de tarefas que elenca como fundamentais para um fechamento produtivo. Pode, o professor, se achar cabível estudar mais profundamente o que os autores explicam sobre os módulos.

A produção final – que pode ser o fim de um projeto desenvolvido pelo professor-definida pelos autores como o momento de retorno para o complexo, é o momento de finalização de percurso. Esse momento final “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 106) e, também, permite que o aluno compare a produção inicial com a final, e, assim, possa visualizar o caminho que percorreu. Salientando as diferenças entre o início – produção inicial – e o fim do trajeto da sequência didática o aluno poderá analisar e fazer as suas próprias conclusões, do que foi modificado – aprendido - ao longo do processo.

Quanto ao professor, ele tem as ferramentas necessárias para fazer uma “avaliação somativa” da produção dos alunos. Esse tipo de avaliação, que se baseia na exposição dos pontos avaliados pelo professor aos alunos, permite que eles próprios percebam de maneira explícita tudo que foi trabalhado em sala de aula e, ao professor, permite “desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 107).

Apresentaremos, por fim, como pilares a serem somados aos oito pontos apresentados por Roulet e ao esquema de Dolz e Schneuwly para a elaboração de uma sequência didática os objetivos explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Os dez pontos apresentados nos Parâmetros estabelecem o que se espera que os alunos sejam capazes de aprender ao longo do ensino fundamental. Os itens apresentados são os seguintes:

- . compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- . posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- . conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- . conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe

social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

. perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

. desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; . conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

. utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

. saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

. questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998: 7-8)

Analisando em conjunto *Les huit commandements du didacticien* e os objetivos definidos pelos parâmetros, sem deixar de citar o esquema proposto por Dolz e Schneuwly, é possível fazermos um fechamento do capítulo que propõe discutir sobre a relevância de se construir um ensino baseando em sequências didáticas definidas a partir de uma temática e de um gênero que as estruturam. Analisando os objetivos traçados no PCN de ensino fundamental, é possível fazer uma ligação entre esses objetivos e o que analisamos dos outros autores - Dolz e Schneuwly, Cuq e Roulet- porque entendemos que uma sequência, para ser efetivamente produtiva, deve estar traçada pelo esquema proposto por Dolz e Schneuwly, com início, meio e fim, utilizando como ponto de partida um tema que tenha relação com o cotidiano dos alunos e com a vida escolar, tendo, além disso, como contexto e projeto educativo os objetivos propostos pelo PCN, como: cidadania, exercício de direitos, posicionar-se de maneira crítica, perceber-se integrante de um grupo, utilizar as diferentes linguagens e etc. Assim, o ensino se dará de uma forma muito mais global, que prioriza a construção do conhecimento em conjunto – alunos e professores.

É preciso que o professor utilize e circule pelas diferentes formas de linguagem para que o aluno possa conhecer e, assim, circular e usufruir as diferentes formas de cultura que circulam em nossa sociedade – não permitir que o aluno seja um sujeito alheio à produção

cultural em circulação. A partir do momento em que ele “passeia” pelo mundo cultural, ele passa a construir e articular o seu conhecimento.

No capítulo seguinte passaremos a abordar questões mais específicas sobre o ensino de francês dentro do contexto apresentado até aqui neste trabalho. Começamos, então, por uma análise da importância do ensino de línguas estrangeiras (ou adicionais), conhecendo um pouco sobre a situação do ensino de francês.

3 QUAL O LUGAR OCUPADO PELO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA?

3.1 Diversidade de línguas

A questão central desta exposição é a situação da língua francesa no ensino de língua estrangeira nas escolas de educação básica. Pretendemos discutir um pouco sobre a importância da diversidade de oferta de línguas na escola, como ponto crucial para que possamos entender a importância do descobrimento de novas línguas. Alguns autores servirão de base para este capítulo; escritores que abordaram de maneira central a importância do plurilingüismo, usando justificativas e explicações necessárias para que se entenda qual a relevância do pluralismo de línguas no programa de ensino das escolas de educação básica.

Para iniciar o estudo sobre a importância do ensino de língua estrangeira na escola básica brasileira se faz importante citar a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que determina no artigo 26º, parágrafo 5º o seguinte:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

A lei que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional salienta no parágrafo citado acima, especificamente ao que concerne à parte diversificada do currículo, que será obrigatório, “a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna”. Portanto não se faz necessário discutir a permanência do ensino de língua estrangeira, já que ele passa a ser definido como obrigatório por lei. Cabe, sim, analisar quais as justificativas para que o ensino de língua estrangeira seja definido dessa forma; quais as explicações existentes fornecem as bases para que o ensino não seja classificado como facultativo.

Algumas razões podem ser consideradas como justificativa para a oferta de língua estrangeira (LE) na escola. Primeiramente, como ressalta José Carlos Paes de Almeida Filho: “vivemos uma época na qual o contato entre línguas e culturas nunca foi tão intenso e

generalizado” (ALMEIDA, 2009: 9). Portanto, ter conhecimento de LE é conhecer o mundo; é descobrir a diversidade, para, então, compreendê-la e aceitá-la, nas suas diferentes manifestações.

Almeida Filho afirma: “o valor de transitarmos por outros idiomas não precisa de muita defesa e já não se discute mais a ampliação de espaço de cultura e identidades em nós quando outra(s) língua(s) também nos constroem” (ALMEIDA 2009: 9). Transitar por outras línguas, e por outras culturas, permite a apropriação, por parte do aluno (e do professor também) de recursos que expandirão as suas capacidades de participação social. Está mais que evidente, em nossa sociedade, que o domínio de, no mínimo, uma língua estrangeira se faz fundamental para o crescimento profissional, por exemplo. Britto diz: “faz todo o sentido afirmar que uma língua é poder”. Ele explica: “o domínio sobre a linguagem, mais exatamente sobre seus usos, produzindo e legitimando determinadas formas como ela se realiza, pelo estabelecimento de uma legislação linguística (gramáticas, normas, gêneros, regras) e de valores arbitrários por meio da publicidade deste ou daquele registro é uma forma de poder” (BRITTO, 2007: 24).

Outro ponto importante está descrito por Héléne Vanthier (2009). A autora defende a tese de que estudar uma língua estrangeira proporciona à criança a capacidade de compreensão da coexistência de diversas línguas no mundo que a cerca. Portanto, conscientizando-se do pluralismos de línguas ela poderá reconhecer as diferenças e compreender que elas “ não são categorizáveis em bem ou em mal” (BABLON, F. *apud* VANTHIER, 2009: 43). Em consequência disso, o contato com outras línguas e com outras culturas, proporcionará um enriquecimento da formação da criança no que se refere ao seu conhecimento de mundo, também contribuirá para a sua percepção do diferente em relação a si mesma. Expandindo a visão das crianças, permitindo que elas deixem de transitar somente na dualidade bem/mal e certo/errado, formaremos pessoas muito mais preparadas e compreensivas, capazes de respeitar as diferenças que encontramos nos outros. Serão capazes de reconhecer, interpretar, refletir sobre os acontecimentos que as cercam, podendo, em consequência do entendimento crítico desse contexto, agir nessa realidade. Não apenas aceitar os fatos como eles se apresentam; agir, mudar o que achar necessário.

As reflexões contidas no PCN de língua estrangeira apontam neste sentido:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998: 19)

O defendido no PCN, com relação à importância do ensino de LE, serve para que seja possível perceber profundamente que o ensino de uma língua estrangeira vai permitir, não somente a aprendizagem de uma nova língua - princípio básico, mas, também, irá garantir ao aluno “seu engajamento discursivo” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998: 19), ou seja, o que está intrínseco no ensino de LE é muito mais abrangente. Descobrir e passar a compreender um novo idioma permite ao indivíduo “se envolver e envolver outros discursos” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998: 19).

Por fim, e ainda nesse sentido encontramos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – (Volume 1 – Conhecimentos de Língua Estrangeira) a mesma discussão sobre a importância do ensino de LE na escola básica. O documento reitera que:

“a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, vol. 1: 91).

Na seção que se segue abordaremos a questão, mais pontual, do ensino de língua francesa na escola básica.

3.2 E porque língua francesa?

Após termos salientado a importância do ensino de LE – determinado como obrigatório nos currículos - nas escolas básicas, passamos a analisar a escolha pela língua francesa. A proposta de sequência didática que será apresentada nos capítulos posteriores, terá como foco de estudo a língua francesa e, por isso, se faz necessário refletir um pouco sobre a escolha da língua francesa como disciplina a ser trabalhada no caderno que será proposto nos próximos capítulos.

A língua francesa é a disciplina selecionada para este trabalho, pois – além de ser a ênfase escolhida por mim ao longo do curso de Letras – é sabido que a oferta do idioma nas escolas de educação básica de Porto Alegre perdeu muito espaço. O idioma deixou de fazer parte de muitos currículos.

No entanto, consideramos relevante para um desenvolvimento amplo dos alunos que eles tenham a oportunidade de percorrer por diferentes culturas. Assim, oportunizar o contato com a língua francesa é uma maneira de estabelecer essa aproximação. A partir do trabalho com a língua francesa podemos estabelecer “pontes” entre as nossas culturas; é possível destacar, por exemplo, semelhanças e diferenças entre os acontecimentos que cercam as nossas vidas. Os alunos podem, através de tarefas propostas pelos professores, descobrir as proximidades de comportamentos sociais que existem entre os brasileiros e os franceses, ou mesmo a distância que existe entre os dois países. Dessa forma os alunos passam a perceber que a língua francesa – que até certo ponto se mantém completamente distante de seus contextos – e, também, o comportamento dos franceses podem estar muito próximos de nós. Zilá Bernd afirma: “a construção identitária passa necessariamente pelo reconhecimento do outro e de sua diversidade” (BERND, 1994: 17). Portanto, ao analisar a construção identitária dos franceses (a sua língua, a sua cultura, os seus comportamentos...), o aluno terá as ferramentas necessárias para analisar e perceber a sua própria identidade.

Outro ponto a ser destacado como importante para o ensino da língua francesa é a questão da visão de uma escola que reflita o mundo. E, para refletir esse mundo precisamos, em sala de aula, percorrer os diferentes lugares existentes. Vanthier diz: “*Dans une société en mutation, l’individu ne peut plus se limiter à apprendre à ‘lire, écrire, compter’*” (BABLON, F. apud VANTHIER, 2009: 12).; conforme Vanthier a escola não pode permitir que os alunos aprendam somente a escrever, a ler e a contar. E, sim, permitir aos alunos uma aprendizagem global; na qual o aluno reconheça os eventos do mundo, os acontecimentos que nos cercam. Vanthier afirma ainda: “*les savoirs “utiles” sont multiples et l’acquisition d’une langue étranger relève dorénavant de la culture de base de l’enfant*” (BABLON, F. apud VANTHIER, 2009: 13). Isso inclui uma preocupação constante com dominâncias que podem tender ao estabelecimento de monoculturas; esse é o caso da presença de um ensino de línguas que simplesmente aceite opções impostas por maiorias demográficas ou por relações de poder estabelecidas: o ensino de francês num contexto como o nosso permite o resgate de dinâmicas históricas de dominação e influência fundamentais para nossa constituição como país, pode-se

dizer que representa a possibilidade de contato com uma língua virtualmente ausente do cotidiano de muitos brasileiros.

Desta forma, se a escola pretende, realmente, refletir as realidades em que os alunos estão inseridos, ela deve lhes permitir, desde as séries mais iniciais, uma aproximação com as outras línguas e, por consequência, com outras culturas, tendo atenção à diversificação desses contatos. Como Vanthier salienta: *“si l’école veut refléter les réalités dans lesquelles les enfants devront vivre, elle doit leur proposer, dès leur jeune âge, une rencontre avec d’autres langues et d’autres cultures”*. (BABLON, F. apud VANTHIER, 2009: 13). Dessa forma, o ensino da língua francesa será ato educativo, contribuindo para o desenvolvimento da pessoa. A partir do momento em que a prática do professor, em sala de aula, se preocupa com desenvolvimento da pessoa, será possível inserir o aluno em novos mundos. Como diz Vanthier: *“ouvrir l’enfant sur les autres et sur le monde”* (BABLON, F. apud VANTHIER, 2009: 13). Formareos alunos conscientes da diversidade existente no mundo. Como ressalta Vanthier: *“Apprendre le français, c’est donc de ce point de vue, cheminer vers un nouveau savoir-être, c’est développer la “compréhension que l’autre est à la fois différent de moi et semblable à moi”*. (VANTHIER, 2009: 43). É reconhecer nos outro a diferença, mas, principalmente, o que ele tem de semelhante, mesmo que ele esteja inserido numa cultura relativamente diferente.

Por fim, mas tão importante quanto os outros pontos já citados neste capítulo, se faz necessário salientar a importância da língua francesa para o estudo e para a pesquisa em diversas áreas do conhecimento. Textos em francês têm sido fonte de estudo e pesquisa em diferentes campos, como: medicina, farmácia, biologia, psicologia, informática e outras. Fato que comprova a grande importância do estudo da língua francesa é ser a França o segundo país mais presente nas trocas acadêmicas da UFRGS⁵. Um grande número de alunos, de diferentes áreas do conhecimento, têm obtido bolsas de estudo para a França. Tendo a oportunidade de aperfeiçoar os seus estudos, e, ainda, fazer a imersão em outra língua e em outra cultura. Então, se a língua francesa se faz presente na universidade, como oportunidade de crescimento, por que não permitir que desde a escola básica as crianças já tenham estabelecido um contato com ela?

⁵Ver: http://www.nele.ufrgs.br/index.php?option=com_content&task=view&id=252&Itemid=280

4 UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CADERNOS PEDAGÓGICOS DE FRANCÊS

Depois de percorrermos diferentes teorias e abordarmos questões como a importância do trabalho em sala de aula com diferentes gêneros, a elaboração de aulas temáticas, o ensino de língua e a comunicação, a importância da organização didática, a relevância do estudo de LE, e, por fim, o ensino da língua francesa, passamos agora para a exposição de uma proposta de sequência didática baseada na reflexão teórica feita ao longo deste trabalho.

A sequência didática que será apresentada tem como base de criação os Cadernos de Apoio Pedagógico – Lições do Rio Grande – em conjunto com os Referenciais Curriculares publicados pela Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio Grande do Sul em 2009.

Começamos, então, respondendo uma questão central antes de apresentarmos o caderno de francês: O que são os cadernos pedagógicos e os referenciais curriculares?

Os cadernos “Lições do Rio Grande” apresentam propostas de sequências didáticas e, conjuntamente, apresentam os Referenciais Curriculares para as escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul. Eles estão divididos em cinco volumes de acordo com quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. E servem de auxílio para as equipes pedagógicas das escolas.

Se faz importante citar a apresentação contida na introdução dos referenciais – específico para Língua Portuguesa, Literatura e Línguas Adicionais - que são as referências para este trabalho - para que se possa entender o que eles representam:

A proposta de Referencial Curricular do Rio Grande do Sul contém as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A partir desse Referencial, cada escola organiza o seu currículo. A autonomia pedagógica da escola consiste na liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica, mas não no direito de não ensinar, de não levar os alunos ao desenvolvimento daquelas habilidades e competências cognitivas ou de não abordar aqueles conteúdos curriculares. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, vol. 1: 10)

Em conjunto com os referenciais encontramos as propostas de sequências didáticas que são os cadernos pedagógicos; divididos igualmente aos referenciais – em cinco volumes de acordo com as quatro áreas do conhecimento, sendo que os cadernos pedagógicos são

separados em: caderno do aluno e caderno do professor. Esse material contém propostas de tarefas, elaboradas de acordo com o público-alvo, sendo que todas partem de uma temática central para o desenvolvimento das tarefas. Todas as propostas de tarefas foram pensadas de maneira a construir o aprendizado do aluno de uma forma global – tarefas que trazem a vida do aluno para dentro da sala de aula – e interligada, pois as tarefas estabelecem uma conexão entre si. Não permitindo que o aprendizado seja fragmentado. Toda tarefa parte de um ponto inicial, de pré-conhecimento até um ponto de chegada com objetivo específico.

Importante, também, salientar que os referenciais e os cadernos pedagógicos fazem parte do projeto Professor Nota 10 – Valorização do Magistério, iniciativa que integra o Programa Estruturante Boa Escola para Todos e tem como um dos objetivos ligar a Educação gaúcha ao panorama nacional⁶.

Cabe ressaltar que o caderno mais relevante para este trabalho é o de língua adicional (espanhol e inglês), porque a sequência didática que será apresentada para a disciplina de língua francesa foi, inteiramente, baseada nos cadernos de espanhol e inglês. Pode-se dizer que o caderno de francês é uma adaptação dos cadernos das línguas adicionais apresentadas nas “Lições do Rio Grande”. O objetivo – pensando na importância do ensino de LE e, mais especificadamente, no ensino de língua francesa – é apresentar um caderno que seja exatamente como os das línguas citadas anteriormente. Assim pretendemos mostrar que é possível realizar o mesmo trabalho, feito com inglês e espanhol, com o ensino de francês.

O caderno de francês – direcionado para 5ª e 6ª série do ensino fundamental – apresenta a mesma temática, “Eu e os outros”, dos cadernos de espanhol e de inglês escritos por: Margarete Schlatter, Letícia Soares Bortolini e Graziela Hoerbe Andrighetti. O caderno de espanhol tem como personagem central a “Mafalda” – de Joaquín Salvador Lavado – e, para o inglês, o personagem escolhido foi o “Calvin” – ilustradas e escritas pelo norte-americano Bill Watterson.

Para o caderno de francês o personagem escolhido, em um primeiro momento, foi “Asterix”. No entanto com o término do caderno e sua posterior análise, constatou-se que o personagem não era exatamente correspondente aos personagens das outras línguas. Um segundo caderno foi produzido e o personagem escolhido foi “Titeuf”. Detalharemos nos

⁶ Ver: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=5339

capítulos seguintes a decisão pela troca dos personagens.

Cabe salientar que o caderno de francês, como os outros cadernos, pretende expor uma proposta de caminho a ser seguido pelo professor. No entanto, ele pode adaptar a sequência proposta de acordo com o seu público. E esse é o princípio das propostas: propiciar ao professor um material de partida e não um material a ser adotado e utilizado exatamente como foi produzido. O caderno é uma fonte de discussão para o corpo docente das escolas. A partir dele é possível discutir as tarefas que se encaixam para determinado público, aquelas que não se enquadram e, por fim, como resultado dos debates, os professores passem a construir, de forma conjunta, as suas próprias sequências didáticas.

O caderno de francês – exatamente como o caderno de inglês e de espanhol – adotou o gênero história em quadrinhos (HQ) para trabalhar a temática “eu e os outros”. Começamos o caderno com uma “conversa” com o aluno, na qual apresentamos, brevemente, o tema, o gênero e convidamos o aluno a iniciar a sequência. Para ser possível compreender o caderno de francês, o professor deve realizar a leitura, simultânea, do caderno do aluno (Anexo A) e do caderno do professor (Anexo C), tal como proposto no projeto “Lições do Rio Grande”, a que pertencem os cadernos de inglês e espanhol. O novo do caderno de língua francesa desdobra a proposta para abranger mais essa língua, chamando atenção para os tópicos incluídos em virtude da mudança da língua a ser trabalhada, o que é feito no caderno do professor. Por exemplo, as tarefas direcionadas à aprendizagem de algum ponto gramatical da língua francesa estão inseridas e salientadas nos cadernos. Convidamos, então, o leitor a realizar a leitura dos Cadernos de Francês que estão em anexo.

No capítulo final deste trabalho, dividido em várias seções, refletiremos sobre a problemática da seleção de textos dos cadernos de francês.

5 SELEÇÃO DE TEXTOS

5.1 Por que histórias em quadrinhos?

Nesta seção refletiremos sobre a escolha do gênero História em Quadrinhos como base para caderno de francês direcionado para 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. Primeiramente, como seguimos fielmente os cadernos de espanhol e de inglês, não poderíamos mudar o gênero proposto. A intenção principal é mostrar a possibilidade de realizar com a língua francesa o mesmo trabalho feito com as outras línguas; portanto, adotamos o mesmo gênero proposto. Em segundo lugar, o embasamento teórico para a seleção do gênero é o mesmo dos cadernos de inglês e de espanhol de 5ª e 6ª séries, pois aceitamos a reflexão feita no caderno do professor, referente a língua espanhola – mesma reflexão feita para o inglês - que diz:

Histórias em quadrinhos pertencem ao universo da faixa etária dos alunos e são apreciadas por crianças e adultos, por isso a escolha. Além disso, são relevantes para trabalhar elementos fundamentais da narrativa de ficção, como a caracterização dos personagens e o conflito central da história, além de elementos do humor e da ironia, tão frequentes na maioria das tirinhas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, Caderno do Professor, vol. 1: 10)

Como a faixa etária de 5ª e 6ª séries abrange crianças com idade entre 9 e 12 anos – em média, pois é sabido que muitas turmas são compostas de diversas idades – um dos gêneros presente de forma significativa no universo dessa faixa etária é a história em quadrinhos. Atualmente, além das histórias em quadrinhos “clássicas”, como Mafalda, Calvin, Asterix, Tintin, Aline, Turma da Mônica e etc, um outro tipo de HQ tem feito parte da leitura das crianças, os mangás – Naruto, Bleach, OnePiece. Os mangás são histórias em quadrinhos criadas no estilo japonês. Tanto as HQs como os mangás fazem parte tanto do mundo das crianças, como do mundo dos adultos.

O gênero escolhido para essa faixa etária desenha-se como o mais adequado para trabalhar certos elementos da narrativa de ficção, sendo que com eles é possível fazer uma construção de conhecimento através do humor. Além dos elementos da narração, é possível trabalhar – dependendo da seleção temática – a caracterização dos personagens. Se pensarmos em algumas HQs é possível reconhecer certos personagens com características marcantes. Por exemplo, a Magali – da Turma da Mônica, a menina comilona; o Chatotorix – do Asterix, o

cantor impertinente; A Mafalda, uma menina de 6 anos irrequieta com os problemas sociais; Titeuf, um menino de 10 anos muito curioso sobre a vida.

Importante salientar que a escolha pelas HQs se faz pela constatação da presença do gênero no cotidiano dessa faixa etária em meios letrados. Lembrando que por “não” estarem presentes nos meios não letrados, não se faz justificativa para não efetivar o trabalhar com o gênero (pelo contrário, se ele não está presente, ou não está tão presente, é o momento de proporcionar às crianças esse contato). A leitura desse tipo de texto permite a discussão, com os alunos, sobre temas do cotidiano, muitas vezes temas de conflito, de uma forma mais divertida; por causa da presença do humor no gênero. Complementando ainda, no Caderno do Professor – 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental, referente à Língua Portuguesa e Literatura, encontramos a reflexão para a seleção do gênero proposto:

A ideia é que os alunos possam realizar leituras de um gênero muito presente no cotidiano de leitores dessa faixa etária em meios letrados, cujo acesso a jornais, revistas, gibis e até mesmo coletâneas de tiras e quadrinhos torna as HQ leituras favoritas. Os quadrinhos permitem a superação da leitura fragmentária e pouco inferencial, pois facilitam o entendimento do sentido global dos textos, graças ao apoio dos desenhos e da sequência quadro a quadro. O reconhecimento de elementos do humor, tão presentes na maior parte das tiras e histórias em quadrinhos, mesmo aquelas produzidas para crianças, também será enfatizado. A razão para isso é que a leitura do humor quase sempre envolve a habilidade de inferir, de ir além do que está explicitamente dito em um texto: essa é uma competência de leitura importante. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, Caderno do Professor, vol. 1: 15)

Por último, outro ponto relevante para a escolha das HQs como gênero do caderno, é a questão da adequação temática. Como os cadernos de inglês e espanhol, o caderno de francês tem como temática a relação entre as pessoas – entre as crianças, entre elas e os adultos, assim uma maneira divertida e leve de tratar do assunto é através da HQ. As histórias escolhidas tratam de conflitos, e da caracterização dos personagens, sendo possível refletir sobre a questão das diferenças – e semelhanças - entre as pessoas.

Na seção seguinte refletiremos sobre a escolha – primeira – das histórias do Asterix para o caderno de francês.

5.2 Por que Asterix?

Num primeiro momento, depois da leitura dos cadernos de inglês e espanhol, Asterix foi selecionado para o francês (Anexo B). A temática se mantinha a mesma – “Eu e os outros” – entre os cadernos e o personagem central foi selecionado pela sua circulação; ou seja, um dos personagens mais conhecidos de HQ francesa é o Asterix e sua turma. A primeira história em quadrinhos do Asterix surgiu em 1959 e desde então os mais de 30 álbuns da turma já foram traduzidos em mais de 107 línguas e dialetos⁷.

As histórias também viraram desenhos animados (em 1967, *Astérix le gaulois*; em 1976, *Les Douze Travaux d'Astérix*; em 1986, *Astérix chez les Bretons*; em 2006, *Astérix et les Vikings*) e filmes (em 1999, *Astérix et Obélix contre César* ; em 2002, *Astérix et Obélix: Mission Cléopâtre* e em 2008, *Astérix aux Jeux Olympiques*). A sua circulação já perdura por mais de 40 anos.

Outro fator determinante para a escolha de Asterix foi a questão da diversidade de histórias em quadrinhos, com diferentes conflitos e personagens. Com mais de 30 álbuns, a diversidade de histórias que podiam ser selecionados era imensa. Como no caderno de espanhol, que usa a Mafalda e os conflitos dela com os seus amigos e sua turma – para questionar os problemas do mundo, segundo Mafalda, e como no de inglês, que usa o Calvin e sua turma para falar sobre os mesmos conflitos (apenas num contexto diferente, países diferentes, mas com os mesmos conflitos), escolhemos Asterix e sua turma para ilustrar a temática proposta. Uma das tiras que selecionamos (ver caderno de francês, anexo B) trata da paixão silenciosa de Asterix por Falbalá e na outra o lado carinhoso de Asterix com o seu tio Amerix.

Com Asterix e sua turma poderíamos propor tarefas que discutissem sobre as relações entre as pessoas de uma maneira divertida e também seria possível fazer um trabalho sobre a construção identitária dos personagens. Nas histórias cada personagem tem as suas marcas pessoais bem fortes, como: *Idefix*, o cachorrinho ecologista que fica desesperado quando derrubam uma árvore; *Obelix*, o forte guerreiro sensível; *Astérix*, o herói inteligente das aventuras; *Gelatine*, a mãe preocupada de *Obélix*.

⁷ Ver: <http://www.asterix.com>

No entanto, com a finalização do caderno de francês do Asterix e a sua posterior leitura integral e crítica, percebemos que o personagem e a sua turma não eram os mais adequados para o caderno. Na próxima seção discutiremos: por que não Asterix?

5.3 Por que não Asterix?

Após a leitura crítica do primeiro caderno de francês, composto pelas histórias do Asterix, percebemos que o personagem não era efetivamente o mais adequado para a temática e para o contexto proposto. Passaremos, então, neste capítulo a justificar a eliminação do Asterix.

O ponto crucial para a modificação de personagem está no fato de que para o caderno de Espanhol – 5ª e 6ª série – a personagem selecionada foi a Mafalda; uma menina de 6 anos que apresenta uma postura crítica com relação aos problemas do mundo. O autor – Joaquín Salvador Lavado, popularmente conhecido como Quino – propõe a discussão desses problemas de uma forma cômica. Mafalda, no entanto, não está sozinha, ela compartilha as histórias com a sua família, com os seus amigos - Felipe, Manolito, Susanita, Libertad y Miguelito. E cada um dos personagens⁸ tem marcas identitárias fortes como: Felipe, o sonhador, o tímido, que não gosta da escola, ele é o oposto de Mafalda; Manolito, o bruto, materilista com grande coração, Susanita, fofoqueira, egoísta e briguenta; Libertad, uma miniatura da Mafalda, que compartilha as mesmas ideias da Mafalda mas, menos tolerante, ela ama a cultura as reivindicações sociais e as revoluções.

Para o caderno de inglês Calvin e Haroldo foram os escolhidos. Como Mafalda, Calvin⁹ é um menino de 6 anos que vê o mundo de uma forma diferente da dos adultos – como toda criança. Ele vive aventuras com um toque realista e usa muitas vezes um vocabulário “difícil”, como: exortações inescrutáveis, hedonismo. Calvin também não está sozinho, ele divide as suas aventuras com os seus pais e seus amigos (Haroldo, Susie Derkins, Rosalyn, seus pais, Sra. Wormwood e Moe). Cada personagem apresenta marcas individuais de personalidade; Haroldo, o gato de Calvin, que representa um “simples” animal para os outros mas, para Calvin ele é um amigo e confidente; os pais, a mãe é a disciplinadora e o pai é aquele que fala sobre a construção do caráter, sobre o sofrimento; Susie Derkins é a menina

⁸ Sobre Mafalda ver: <http://www.mafalda.net>

⁹ Sobre Calvin ver: <http://www.calvinbr.hpg.ig.com.br>

séria e inteligente que Calvin tenta aborrecer todo o tempo, talvez por ter uma queda por ela e Moe é o oposto de Calvin, um menino grandalhão e cruel.

Se observarmos, portanto, a turma da Mafalda e a turma do Calvin notaremos que o Asterix não é o personagem mais adequado. Asterix, o companheiro de Obelix, é o pequeno grande guerreiro; Obelix, é o grande guerreiro que não tem noção da sua força; *Assurancetourix* (conhecido como *Chatatorix*) é o músico da vila, ele divide as opiniões quanto a sua maneira de cantar (a maioria considera ele um chato desafinado). Ou seja, a maioria dos personagens da turma do Asterix são adultos e vivem numa aldeia que resiste à ocupação de Júlio César e o Império Romano. Essa aldeia tem um druida, *Panoramix* que prepara uma poção mágica que dá força sobre-humana para os guerreiros. A maioria das histórias está centrada na defesa da aldeia, através de batalhas. Mesmo que possamos trabalhar construção identitária a partir das histórias do Asterix, ele não se encaixa exatamente na ideia proposta, tanto pelo caderno de espanhol, como o caderno de inglês, que estão mais centrados na visão das crianças do mundo que nos cerca. O foco central da seleção dos cadernos foi exatamente personagens com os quais as crianças se identificassem; reconhecessem nas tirinhas conflitos pelos quais elas passam.

Ao realizarmos a leitura das tirinhas do caderno de inglês (Referenciais Curriculares - Caderno do Aluno - 5ª e 6ª Séries do Ensino Fundamental) percebemos claramente a distância entre Asterix e Calvin, por exemplo. No caderno do aluno a primeira e a segunda tirinha tratam da relação entre os meninos e as meninas e a terceira tirinha da relação entre o pai e o filho. Nas tirinhas de espanhol os sujeitos se repetem; na primeira tirinha temos a relação entre as “amigas” Susanita e Mafalda; na segunda temos a questão do castigo imposto pelos pais e na terceira a relação com os pais e amigos. Já nas tirinhas do Asterix selecionadas encontramos: na primeira, Asterix e sua paixão platônica por Falbalá; na segunda, libertam o tio Amerix da prisão e na terceira, a chegada de um ser estranho e mostram Asterix como guloso.

Depois da análise dos três cadernos de língua estrangeira percebemos que Asterix não era, realmente, a melhor opção. As aproximações entre as visões de mundo e de situações entre os cadernos de espanhol e de inglês acontecem efetivamente, mas o caderno de francês com o Asterix, não mantém a mesma relação. Assim sendo, modificamos o personagem do caderno de francês.

Na próxima seção discutiremos sobre a escolha de Titeuf para assumir o lugar de Asterix no caderno.

5.4 Por que Titeuf?

A pesquisa por um substituto para Asterix foi feita, em grande parte, na internet. Alguns personagens foram pré-selecionados e algumas tirinhas foram lidas. Um dos escolhidos foi *Tintin* – da série conhecida como “*Les aventures de Tintin*” e escritas por *Hergé*. No entanto ao estudarmos o personagem central – *Tintin* – notamos de imediato a sua distância de Mafalda e Calvin. *Tintin* é um jovem repórter, aventureiro e curioso que está envolvido em casos de investigação criminosa ou em conspirações políticas. O aventureiro está sempre acompanhado de seu fiel companheiro Milu – um cachorrinho da raça fox terrier. As aventuras de *Tintin* estão centradas na descoberta de coisas novas, de viagens, de investigação, muito distante do proposto, que é a visão do mundo das crianças.

Depois de *Tintin*, outro pré-selecionado foi Lucky Luke que foi descartado de imediato. Mesmo sendo um dos personagens mais conhecidos, depois de Asterix, as histórias de Lucky Luke – um adulto pistoleiro - são ambientadas no velho oeste americano e são na sua grande maioria aventuras do cowboy contra o crime e a injustiça.

Por fim, encontramos Titeuf que se encaixou perfeitamente na temática proposta: o mundo visto pelos olhos das crianças – muitas vezes um mundo incompreensível, com os conflitos entre os amigos da escola, com a professora e com os pais. Titeuf é um menino de 8 anos, reconhecível pela sua grande mecha loira de cabelo, que propõe muitas questões sobre a vida. Titeuf, como Mafalda e Calvin, não está sozinho nas suas aventuras. Ele tem uma grande turma de companheiros, cada um com as suas próprias características, e aqui se faz importante salientar a grande decisão pelo personagem; cada componente da turma apresenta uma marca identitária forte e grande relação com as marcas das crianças, ponto crucial para desenvolvermos a temática “Eu e os outros” num caderno dirigido a alunos de 5ª ou 6ª, considerando uma correspondência ideal idade/série.

Vamos, então, conhecer alguns personagens: Zazie, a irmã de 18 meses que Titeuf ama e, ao mesmo tempo, ela é considerada impertinente – segundo Titeuf; seus pais, com os quais ele tem vários conflitos; Manu, o melhor amigo do personagem principal, caracterizado como o tímido, mas que parece saber mais das coisas da vida; Nadia, a menina romântica que

sonha com um príncipe charmoso e pela qual Titeuf é apaixonado; Dumbo, chamada assim por todo mundo por causa das suas orelhas mas, na verdade seu nome é Valerie, ela é a grande amiga de Nadia que detesta Titeuf; Hugo, o menino “grande” da turma que se aproveita do tamanho para tirar vantagens dos outros; a professora, é o grande pesadelo de Titeuf.

Titeuf e sua turma se enquadram perfeitamente no proposto, as suas histórias estão baseadas nos conflitos entre os personagens. Por esse motivo fizemos a escolha definitiva do personagem e escrevemos uma segunda versão dos cadernos de francês.

É importante, entretanto, que se tenha em conta que, a depender do grupo de alunos que o professor tem, os personagens-crianças talvez não sejam os mais adequados. Nesse sentido, nosso percurso pode ser extremamente útil e representar uma contribuição à discussão: na temática “Eu e os outros” muitos são as constituições identitárias e os conflitos que poderão ser tomados como fonte de discussão e aprendizagem. Se nosso aluno é maior, e não é mais relevante para ele uma imersão no universo infantil, poderá ser mais adequado optar por personagens como Asterix, ou outros tantos. A questão é centrar a seleção de textos no ganho que se pode ter em termos de regulação com o universo do aluno, sempre problematizando e visando à sua ampliação.

As questões linguísticas, o prestígio cultural dos textos e outras questões que serviram tradicionalmente às eleições de textos entram posteriormente como elementos a serem trabalhados, mas não conduzem o eixo a partir dos quais os textos são escolhidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, com base no que foi discutido e elaborado ao longo deste trabalho, que todos os aspectos levados em consideração estão interligados e são fundamentais no momento da elaboração de uma sequência didática, em qualquer disciplina do currículo. Partimos da ideia de uma educação voltada para a vida, que priorize o homem e suas relações. Começamos, então, a discussão deste trabalho refletindo sobre a questão dos gêneros e uma educação que tenha o mesmo propósito – a vida. É sabido que as relações entre os homens, entre eles e a cultura se faz por meio da linguagem. E isso se dá através das interações que não são nada homogêneas e estão diretamente ligadas ao contexto, portanto, as escolhas linguísticas são marcadas por significados sociais. As escolhas, efetivadas pelos enunciados, são particulares, mas formam grupos de enunciados – os gêneros – marcados por determinadas características composicionais comuns. Esses grupos, por conseguinte, abarcam características históricas da linguagem que são transmitidas através da passagem do tempo.

Defendemos, então, um trabalho na escola que tenha como base as interações, os gêneros, a comunicação. É por meio do estudo dos usos da linguagem que conheceremos uma nova língua, uma nova cultura. Descobriremos traços históricos, sociais, culturais a partir da diversificação de gêneros correntes na língua estudada. Através da análise dos gêneros, das interações presentes nessa nova língua, poderemos reconhecer os traços marcantes de uma sociedade. Por meio dos gêneros podemos conhecer novos enunciados, e, também moldar os futuros. Estudar uma língua é reconhecer os gêneros circulantes naquela sociedade, e quais são as marcas de cada um.

Ressaltamos a importância da ligação entre enunciado e contexto, pois cada um deles está marcado e diferenciado dos outros exatamente pelo contexto em que está inserido. Portanto, elaborar aulas temáticas e contextualizadas é a ideia central defendida ao longo deste trabalho. Contextualizando, aproximando o momento em sala de aula da realidade externa à escola, será possível estimular mais os alunos. Eles, por conseguinte, passarão a trabalhar com situações reais manipuladas para o contexto da sala de aula, discutindo, dessa forma, sobre o mundo existente fora da sala de aula. Uma forma de atender a pluralidade de demandas impostas pela sociedade atual.

Salientamos, também, a defesa de um trabalho, por parte da escola e do professor, que priorize o desenvolvimento do indivíduo – como ator social – comprometido com o seu

entorno. Defendemos que um dos objetivos principais da educação básica é formar cidadãos capacitados para uma atuação efetiva na sociedade. Para tanto, a escola deve propiciar momentos de trocas entre os alunos, para que conheçam e aprendam que o mundo é composto pela diversidade: de culturas, de línguas, de comportamentos, de relações...

Para concluir, gostaríamos de destacar alguns pontos que emergem como conhecimento produzido na tentativa de recompor os cadernos didáticos da coleção “Lições do Rio Grande” tendo a língua francesa como eleição e os mesmos princípios do documento como ponto de partida:

- 1) numa perspectiva de cidadania e de conhecimento do outro, é importante que a rede escolar mantenha a oferta de línguas diversificadas, ensinando que o mundo é plural e que o confronto com diversas culturas amplia nosso conhecimento dele;
- 2) também no ensino de francês torna-se viável um ensino de língua estrangeira que enfatiza o conhecimento de si no confronto com o outro, tornando a palavra ‘estrangeira’ cada vez menos pertinente, pois essa língua pode ser recurso do aluno para agir em seu próprio mundo;
- 3) a escolha de textos é o ponto crucial para gerar um bom trabalho, e deve seguir com atenção os propósitos educativos da escola, sem perder de vista os alunos pretendidos; nesse sentido, tanto o caderno que tematiza Asterix como o que tematiza Titeuf podem ser bons recursos: a decisão vai depender dos alunos concretos com os quais o professor se defrontará;
- 4) na escola brasileira contemporânea, o universo dos alunos está impregnado de gêneros de discurso que respondem a esferas de atividade como a mídia, a indústria cultural, o mundo digital, entre outras; o contato do professor de francês em formação com esse universo torna-se, por essa razão, essencial; não basta uma formação sólida em termos de literatura francesa canônica, pois essa, embora integre o repertório proposto nos documentos oficiais como conjunto de textos e gêneros que devem ser oferecidos aos alunos, está longe de ser a chave para iniciar um trabalho significativo com línguas na escola.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA Filho, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes editores e ArteLíngua, 3ª edição – 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas: homenagem a Antonieta Celani** / org. Leila Barbara, Rosinda de Castro Guerra Ramos. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação**. Organização: Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionisio. São Paulo: Cortez Editora, 2007

_____. **Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science**. Madison: University of Wisconsin Press, 1988

BERND, Zilá. **Pour une pédagogie de la diversité**. In: Anais do Colloque franco- regional sur l'apprentissage du français. Porto Alegre, RS: Embaixada da França/SCAC Brasília/BCLE Porto Alegre/APFRS, 1994, pp. 14-17.

BRASIL. Decreto-**Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília, 20 de dezembro de 1996, 185º da Independência e 108º da República.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais : ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa : Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC/SEF, 1998. 120 p

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères, PUG, collection FLE, 2002

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard, 2001 **in Gêneros orais e escritos na sala de aula/** tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso : aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2009.

Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (*Coleção As Faces da Lingüística Aplicada*)

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

(Retirado de: [http:// www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf))

PETERSON, Ana Antônia de Assis. **O ensino comunicativo de língua estrangeira como recurso de aprendizagem na sala de aula : o que a pesquisa nos informa**. In: Revista educação pública (Cuiabá). Cuiabá Vol. 5, n. 8 (jul./dez. 1996), p. 227-240

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. Vol. 1.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Lições do Rio Grande : livro do aluno**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. 1 v. : il.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Lições do Rio Grande : livro do professor**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. 1 v. : il.

SCHNEUWLY, Bernard, 1994 **in Gêneros orais e escritos na sala de aula/** tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

VANTHIER, Hélène. *L'enseignementaux enfants en classe de langue*. Paris: CLE International, 2009.

ANEXO A

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

Eu e os outros

Caro aluno:

Você gosta de histórias em quadrinhos? Pois é, as histórias em quadrinhos que escolhemos para vocês, além de divertir, falam de pais e amigos e fazem refletir sobre os sentimentos que essas relações provocam nas pessoas, mas de uma maneira leve e engraçada, e em francês! Assim, o bate-papo será muito mais divertido. Ao final, você terá muitas ideias, e será a sua vez de contar e produzir a sua própria história!

TITEUF

Preparação para a leitura:

1. Converse com seus colegas:

Você lê gibis? Lê histórias em quadrinhos em algum jornal ou revista? Como são essas histórias? Quem são os personagens de quadrinhos que você conhece? Que personagens você mais gosta?



<http://static.blogstorage.hi-pi.com/9668-TITEUF-9658-de-Zep.jpg>

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

Vamos ler histórias em quadrinhos de um menino de 8 anos e meio, chamado *Titeuf*, e sua turma. Você já ouviu falar deles? Para conhecê-los vamos ler o texto abaixo e completar as informações do quadro:

Titeuf est né le [17 mars 1992](#) sur un carnet à dessins où Zep (Zep, de son vrai nom Philippe Chappuis) dessine quelques souvenirs d'enfance. Un de ses personnages est un blondinet avec une tête d'œuf et une houppette car il a la "flemme" de dessiner des cheveux. Trouvant que la tête de son personnage ressemble à un œuf, il décide de l'appeler Titeuf (*petit œuf > tit'euf > Titeuf*). Titeuf est un enfant très reconnaissable à sa grande et unique mèche blonde sur la tête et à sa façon bien à lui de parler. Les copains, c'est le plus important de sa vie puisque c'est avec eux qu'il élabore ses rêves les plus fous et vit toutes ses aventures. Et puis, il y a Nadia... Sa Nadia d'amour, camarade de classe dont il est amoureux, même qu'il l'épousera plus tard même si elle veut pas. Côté famille, même s'il aimerait bien échanger sa petite soeur Zizie contre un hamster, on peut dire qu'il a une famille à peu près normale... Titeuf est âgé de huit ans et demi.

Texto adaptado de:

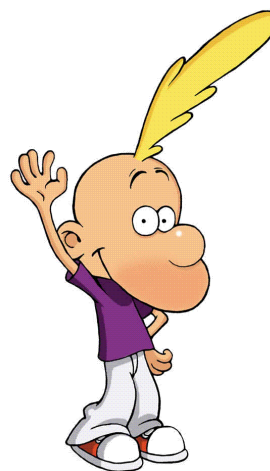
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Titeuf>
<http://episode.titeuf.over-blog.com>

Nom de la bande-dessinée:

L' auteur:

Les personnages:

Le nom et l'âge du personnage principal: _____



<http://idata.over-blog.com/0/22/59/41/BD/titeuf.1.gif>

Agora vamos conhecer um pouco dos personagens!

2. Com um colega, estude as palavras no quadro abaixo. Quais vocês já conhecem? Confiram os significados das que vocês ainda não conhecem no dicionário e organizem as características como positivas ou negativas.

intelligent - actif - heureux - sympathique - sérieux - triste - fort - obéissant
timide - romantique - méchant - content - désastreux - courageux

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

3. Você percebeu que todas as palavras do quadro acima são masculinas? Vamos passá-las para o feminino!

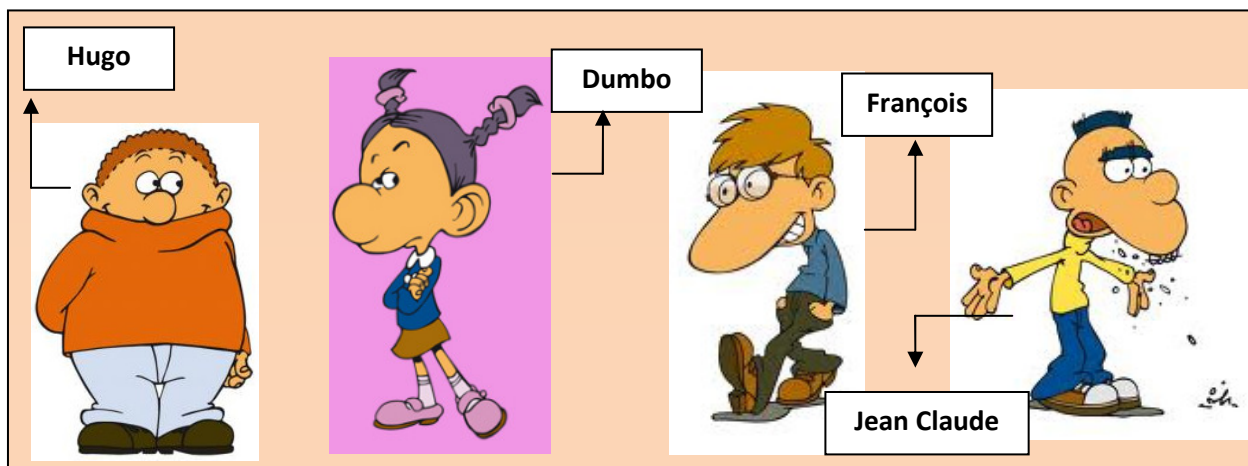
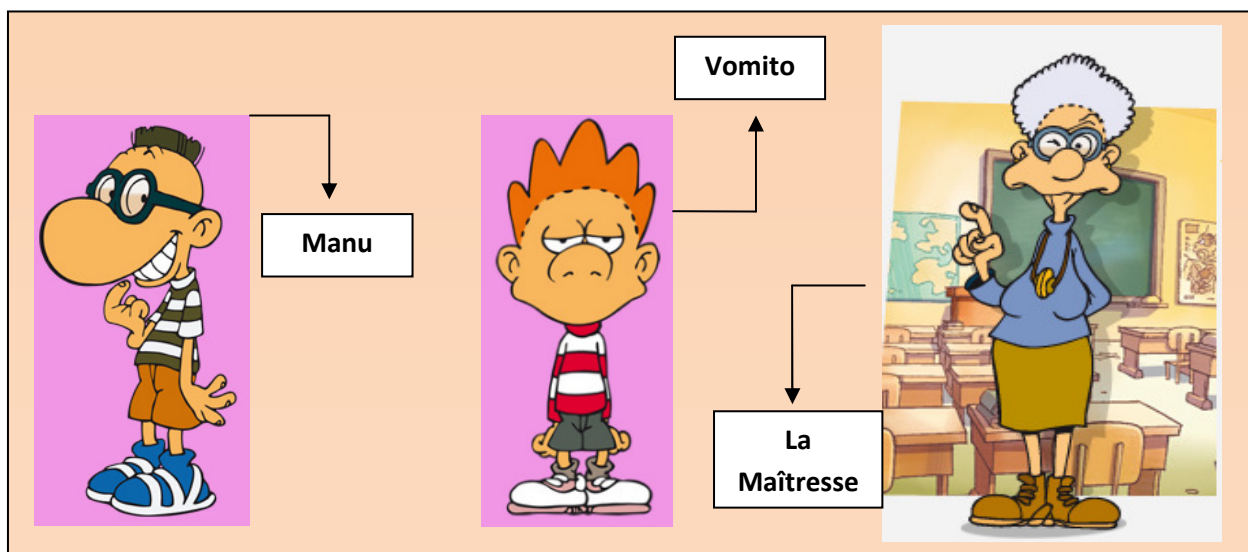
Intelligent -
Actif -
Heureux -
Sympatique -
Sérieux -

Obéissant-
Timide -
Romantique -
Méchant -
Content -

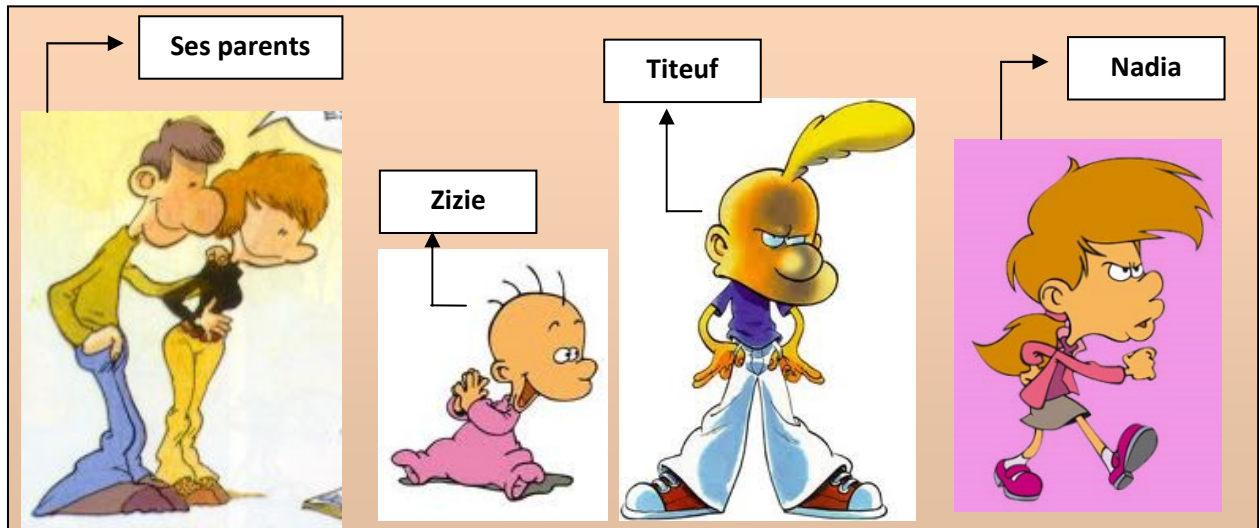
Fort -
Courageux -
Désastreux -
Triste -

4. Agora, que tal conhecer um pouco mais os amigos e familiares de **Titeuf**?

a) Em duplas, olhem os desenhos que seguem. Observem as expressões faciais, os gestos e o estilo de cada personagem; como vocês acham que eles são? Converse com o colega: prestem atenção nos detalhes dos desenhos e escolham uma frase para caracterizar cada personagem. Escrevam o nome do personagem entre os parênteses.



Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1



Imagens retiradas de: <http://episode.titeuf.over-blog.com/10-categorie-11434360.html>
<http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-332-1-Ses amis Nadia.htm>

(*Zizie*) "Elle est ma sœur et elle est de 18 mois. Mon rêve est de l'échanger contre un hamster, mais maman n'a pas vraiment d'accord..."

() C'est le meilleur copain de Titeuf, il est toujours avec lui dans les mauvais coups. Il est beaucoup plus timide que Titeuf mais ça ne l'empêche pas d'avoir lui aussi de l'imagination pour inventer de nouvelles bêtises...

() Elle est la plus belle fille de la Terre, selon Titeuf ! Titeuf est amoureux d'elle et très jaloux ! Ce qui embête beaucoup la petite fille... Elle rêverait plutôt d'un beau prince charmant!

() s'appelle en réalité Valérie. C'est l'amie de Nadia et elle déteste Titeuf. Tout le monde l'appelle _____ à cause de ses grandes oreilles...

() Il est le « Grand » de la classe. Il dit même que plus tard, il épousera Laëtitia Cassepas, mais Titeuf le croit pô toujours. Il est aussi le roi du XL en tout. Par

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

exemple à la cantine, il finit toutes les assiettes. C'est pour ça qu'il est méga costaud des biscottos !

() son vrai nom c'est Hervé mais Titeuf et ses copains l'appellent comme ça parce qu'il vomit tout le temps, pour un oui ou un non. Il n'a jamais rien envie de faire, c'est tout le contraire de son hamster Moulinus qui pédale à fond dans sa cage.

() Garçon passionné de sciences et un peu moralisateur, il pilote son grammaticojet sur son ordinateur pour atteindre le cyberspace mathématiques. Un peu exploité par Titeuf et ses copains, il lui arrive même de faire les devoirs des autres..

() King du piercing aux dents, il postillonne tout le temps et adorerait avoir une petite soeur ou un petit frère qui pourrait peut-être même naître avec un appareil dentaire congénital ! Pour se vanter, il a même inventé que son appareillage lui donne des super pouvoirs et qu'il reçoit des ondes intergalactiques.

() Il est à l'âge de 8 ans et demi. Il a une mèche blonde rebelle. Il n'est pas vraiment un bon élève... loin de là! Mais heureusement il y retrouve tous ses copains : Manu, Hugo et bien d'autres. En plus à l'école, il y a Nadia, la femme de ses rêves...

() C'est un des pires cauchemars des enfants de la classe, et plus particulièrement de Titeuf et sa bande qui lui en font voir de toutes les couleurs. Ils cherchent sans cesse de nouveaux stratagèmes de tricheries et se plaisent à croire qu'elle est un extraterrestre venu d'une autre planète, sinon comment elle saurait ce qu'ils font quand elle les regarde pas ?

() Le père et la mère de Titeuf ne sont pas toujours très contents de leur fils. Il n'est pas un modèle de réussite scolaire, ni de sagesse. Son père perd souvent son calme, surtout lorsque Titeuf ramène un 0, avec pour commentaire "mange son examen de géographie" ou bien encore "brûle son test de maths".

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

- d) Como vimos pelas descrições, os amigos da turma do *Titeuf* são bastante diferentes entre si. E os seus amigos? São parecidos com você? Você acha importante para uma amizade que as pessoas sejam parecidas? Por quê?
- e) Conte para seus colegas o que você e um amigo seu têm em comum e como vocês são diferentes.

Bem-me-quer, mal-me-quer

Leitura

1. Dê uma primeira olhada nas tirinhas abaixo. Observe as expressões dos personagens (Não leia as falas ainda!). Depois, converse com seu colega e responda:

- a) Quem são os personagens em cada uma das tiras?
- b) Que sentimentos você acha que os personagens estão expressando em cada tirinha? Como você sabe?

1)



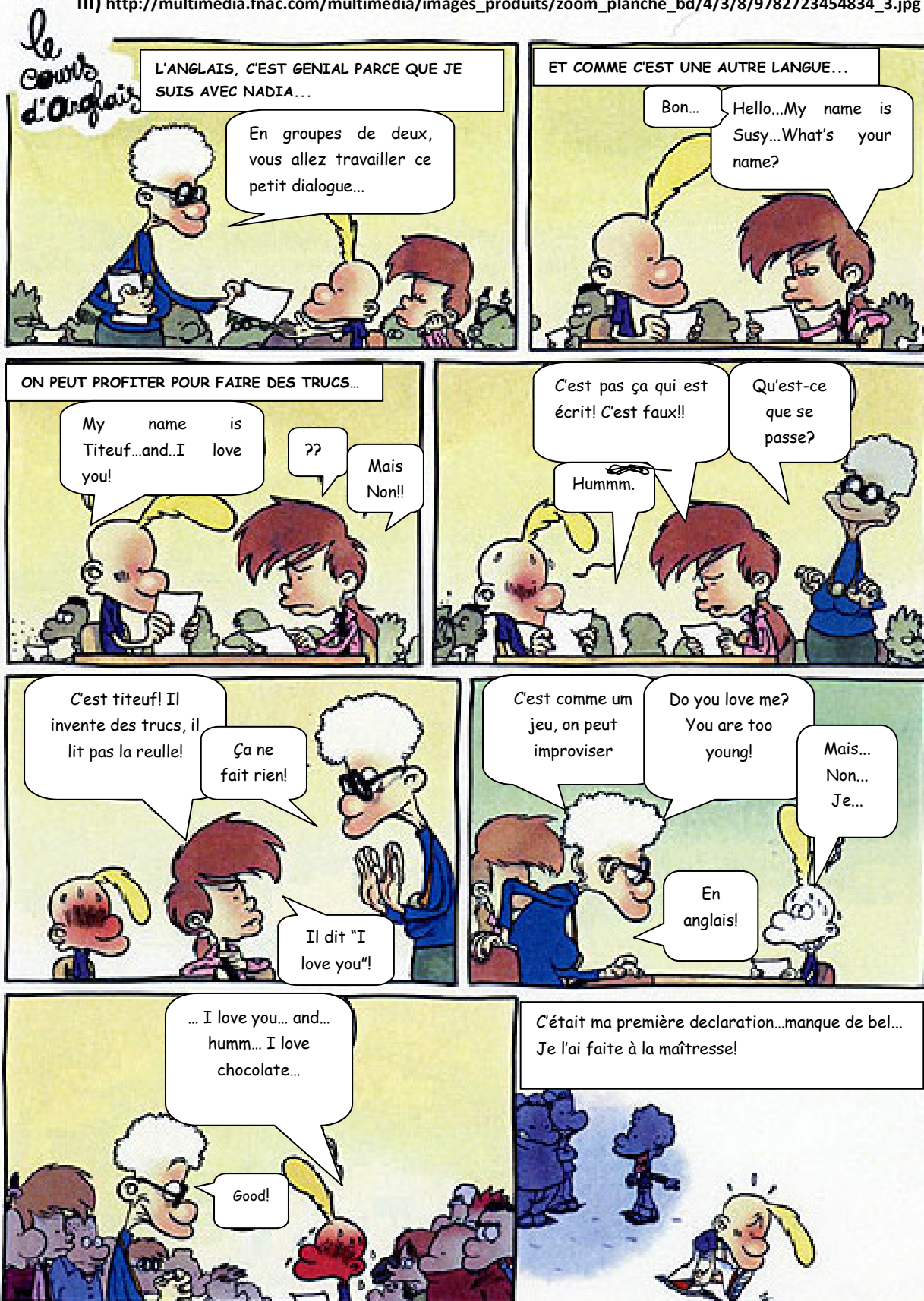
Imagem retirada de : http://www.gomaths.ch/images/titeuf_telecom_parents.jpg

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1



Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

III) http://multimedia.fnac.com/multimedia/images_produits/zoom_planche_bd/4/3/8/9782723454834_3.jpg



Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

2. Vamos ler mais atentamente cada uma das tirinhas e compreender o que está acontecendo? Antes, volte à seção Preparação para a leitura e relembre as características dos personagens que participam dessas tirinhas. Depois, com o colega mais próximo, leiam uma tirinha de cada vez e respondam às perguntas formuladas abaixo para cada uma delas. Em seguida, conversem com os demais colegas sobre suas respostas.

a) Na tirinha I:

- como é a expressão facial de Titeuf na tirinha? O que você acha que está acontecendo com o personagem?
- qual você acha que é o sentimento de Titeuf com relação ao seu pai?
- por que Titeuf está apontando o controle remoto para seu pai?
- como você reagiria na lugar do personagem?

b) Na tirinha II:

- como é a expressão facial e corporal de Titeuf ao longo da história? E de sua mãe?
- a expressão facial de Titeuf muda do primeiro para o quarto quadrinho? O que pode estar acontecendo?

c) Na tirinha III:

- como os personagens do primeiro quadrinho se sentem?
- o que você acha que eles estão fazendo?
- por que o personagem fica vermelho no quarto quadrinho? O que pode estar acontecendo?
- Titeuf, Nadia e la maîtresse mudam de expressão facial, ao longo dos quadrinhos? Por quê?

3. Agora tente resumir em poucas palavras as três tirinhas:

I) _____

II) _____

III) _____

4. Discuta com a turma:

- Você gostou dessas tirinhas? Elas são divertidas? Engraçadas? Você mudaria alguma dessas histórias ou algum quadrinho? Qual? Conte para seus colegas como você acha que a tirinha poderia ficar mais interessante.
- Observe, em cada tirinha, o relacionamento entre os personagens. Como são esses relacionamentos? Eles são amigos? Brigam? Gostam um do outro? Como você sabe?
- Você já se sentiu como Titeuf em relação a amigos ou a seus familiares? Conte para os colegas.

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

Estudo do texto

1. Na tirinha II, o que expressam as reticências (três pontinhos) na resposta da mãe de Titeuf ao personagem Titeuf no quarto quadrinho?
2. Na tirinha I, o que expressam os pontos de exclamação e interogação (!!)?
3. Olhe novamente a tirinha II e também a tirinha III: que outros recursos visuais (nos balões, nas letras e nas cores) o autor usa para expressar sentimentos dos personagens?

Diga aí!

Uso da língua

1. Para conhecermos melhor as características de uma pessoa, podemos fazer algumas perguntas! Então, agora, pratique com um colega essas mesmas perguntas para saber mais sobre ele. Para isso, utilize a pergunta da coluna da esquerda, completando com a característica que você quer saber. O colega pode responder usando as sugestões de respostas. Na terceira coluna, você encontra também sugestões para comentar as respostas do colega.

Você pergunta	O colega responde	Você comenta
Tu es timide?	Oui, je suis!	Moi aussi!
obéissant(e)?	Je crois que je suis!	Moi non!
patient(e)?	Plus ou moins!	Pouvez-vous me donner
agité(e)?	Peut-être!	C'est à cause de votre manière de
romantique?	Je ne sais pas!	parler/marcher/s'habiller...
gai(e)?	Non, je ne suis pas!	Je ne pense pas!
	Non, je suis l'opposé(e)!	Non, je ne crois pas!
		C'est vrai? Je ne suis pas
		d'accord!
O que mais você quer perguntar?		

2. Agora pergunte para o colega sobre alguém que ele conhece e que você está interessado em conhecer um pouco mais.

Você pergunta	O colega responde	Você comenta
..... est timide?	Oui, elle/il est!	Moi aussi!
obéissant(e)?	À mon avis non!	Moi non!
patient(e)?	Plus ou moins!	Vous pouvez me donner...
agité(e)?	Peut-être!	C'est à cause de votre manière de
romantique?	Je ne sais pas!	parler/marcher/s'habiller...
gai(e)?	Non, elle/il n'est pas!	Je ne pense pas!
	Non, elle/il est l'opposé(e)!	Non, je ne crois pas!
		C'est vrai? Je ne suis pas
		d'accord!
O que mais você quer perguntar?		

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

A nossa cara!

Produção de texto

1. Imagine que você, um(a) amigo(a), um de seus pais, ou todos eles juntos, sejam os personagens de uma história em quadrinhos. Complete o quadro abaixo com as características marcantes de cada um deles.

Moi	Ami(e) _____	Mère et/ou Père et/ou _____

2. Vamos produzir um gibi da nossa turma? Os nossos sentimentos por nossos amigos e pais, às vezes, por mais complicados que sejam, podem ser contados através de histórias engraçadas. Assim, pense em uma tirinha que conte um episódio entre você e o(s) outro(s) personagem(ns) que você descreveu no quadro anterior. Esse episódio pode ser real ou inventado.

Antes de começar a colocar no papel essa história, pense nas imagens: como elas serão? Quais os efeitos visuais que você quer explorar? Como expressar os sentimentos dos personagens? Use o dicionário se precisar.

3. Troque sua história com a de um colega e analise a história dele, respondendo às seguintes perguntas:

- Quem são os personagens? Como você sabe?
- Quais são as características marcantes desses personagens? Por que você acha isso?
- Qual é a relação entre eles?
- Você entende o que acontece no episódio? Os efeitos visuais ajudam a entender a história?
- A tirinha é engraçada? Por quê?

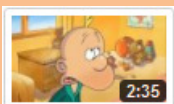
Converse com seu colega, e pensem em sugestões de mudanças para as historinhas de acordo com suas análises. Se vocês acharem necessário, reescrevam suas tirinhas.

Depois de revisadas as histórias, combinem com o professor como fazer o gibi da turma para ser exposto na biblioteca da escola!

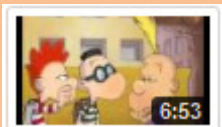
Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

Para além da sala de aula

Você quer conhecer mais sobre Titeuf e a turma dele? Nos *sites* abaixo, você pode encontrar mais informações sobre eles e também mais histórias.



<http://www.youtube.com/watch?v=EfOOu0bb2IY&feature=related>



<http://www.youtube.com/watch?v=CrogbG2BKfw&feature=related>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Titeuf>

<http://translate.google.com.br/translate?hl=pt->

[R&sl=en&tl=pt&u=http%3A%2F%2Fwww.bedetheque.com%2Fserie-82-BD-Titeuf.html&anno=2](http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-R&sl=en&tl=pt&u=http%3A%2F%2Fwww.bedetheque.com%2Fserie-82-BD-Titeuf.html&anno=2)

<http://titeuf eklablog.com/hugo-a340821>

http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-332-1-Ses_amis_Nadia.htm

Autoavaliação

- a) O que aprendi sobre
- histórias em quadrinhos?
 - leitura em francês?
 - os meus sentimentos com relação aos meus pais e amigos?
 - a língua francesa?
 - outros...
- b) Como eu aprendi isso?
- c) O que eu ainda gostaria de aprender sobre este tema?

ANEXO B

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

Eu e os outros

Caro aluno:

Você gosta de histórias em quadrinhos? Pois é, as histórias em quadrinhos que escolhemos para vocês, além de divertir, falam de pais e amigos e fazem refletir sobre os sentimentos que essas relações provocam nas pessoas, mas de uma maneira leve e engraçada, e em francês! Assim, o bate-papo será muito mais divertido. Ao final, você terá muitas ideias, e será a sua vez de contar e produzir a sua própria história!

Preparação para a leitura:

1. Converse com seus colegas:

Você lê gibis? Lê histórias em quadrinhos em algum jornal ou revista? Como são essas histórias? Quem são os personagens de quadrinhos que você conhece? Que personagens você mais gosta?

ASTÉRIX

Você vai ler algumas histórias sobre *Astérix* (traduzido no Brasil como Asterix). As histórias em quadrinhos de *Astérix* foram criadas e escritas pelo autor francês René Goscinny e ilustradas pelo autor, também francês, Albert Uderzo.



Imagem retirada http://img.wallpapers-zone.com/wallpapers/bd/asterix_et_obelix/asterix_et_obelix_001.jpg

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

Foi num dia de 1959 que *Astérix* apareceu pela primeira vez, numa revista chamada *Pilote*. O primeiro álbum "*Astérix le gaulois*" foi publicado em 1961. Você já ouviu falar de alguma história dele? Leia o texto abaixo e complete as informações do quadro:

Astérix est une série de [bande dessinée française](#), créée en 1959 par [René Goscinny](#) (scénario) et [Albert Uderzo](#) (dessins). Il s'agit certainement de la bande dessinée française qui a connu le plus de succès, avec 325 millions d'albums vendus dans le monde en 50 ans.

La bande dessinée se focalise principalement sur l'un des habitants d'un village gaulois, [Astérix](#), courageux guerrier, qui se sert non seulement de la potion magique mais aussi de son intelligence pour déjouer les plans de [Jules César](#) et défendre son village de l'envahisseur. Astérix est accompagné dans toutes ses aventures par son ami [Obélix](#), le seul Gaulois pour qui les effets de la potion magique sont permanents depuis qu'il est tombé dedans étant enfant. À partir du cinquième album, les deux héros sont accompagnés par [Idéfix](#), un petit chien qu'adopte ensuite Obélix.

Texto adaptado de http://fr.wikipedia.org/wiki/Ast%C3%A9rix_le_Gaulois

Nom de la bande-dessinée:

Les auteurs:

Le pays:

Les personnages:



<http://www.pressstart.co.za/images/articles/image/Asterix/asterix.idg>

Agora vamos conhecer um pouco dos personagens!

2. Com um colega, estude as palavras no quadro abaixo. Quais vocês já conhecem? Confiram os significados das que vocês ainda não conhecem no dicionário e organizem as características como positivas ou negativas.

intelligent - actif - heureux - sympathique - sérieux - triste - fort - obéissant
timide - romantique - méchant - content - désastreux - courageux

3. Você percebeu que todas as palavras do quadro acima são masculinas? Vamos passá-las para o feminino!

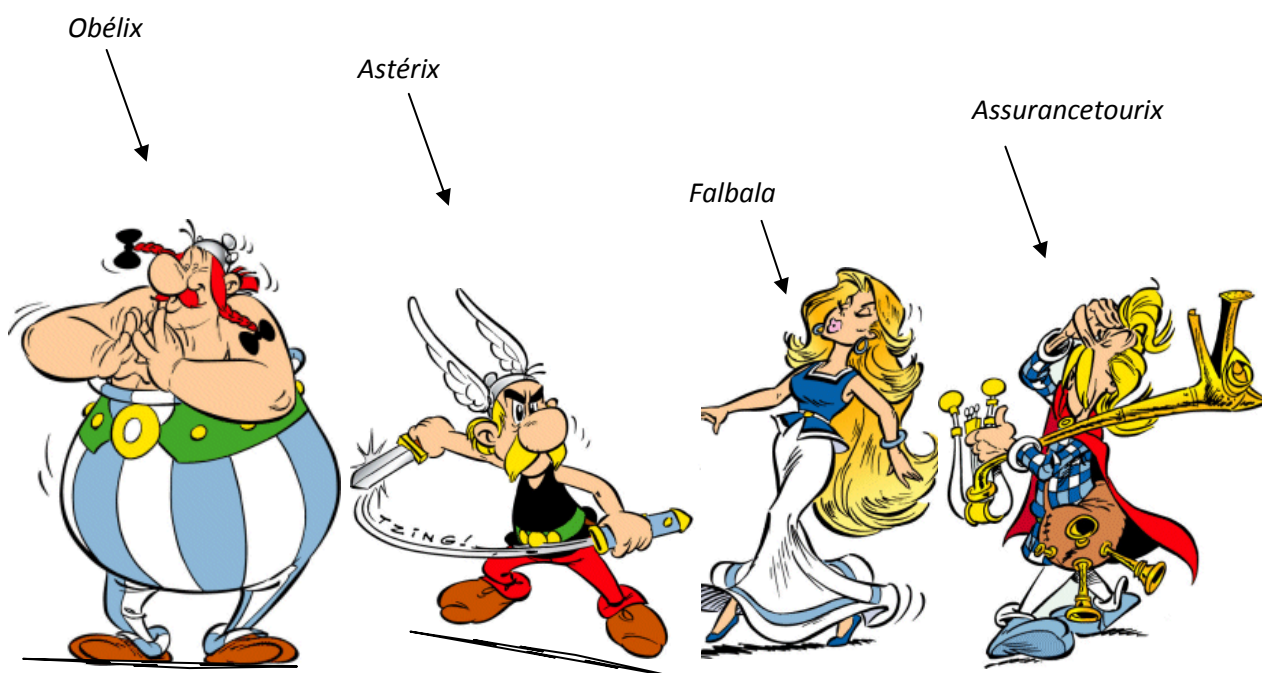
Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

Intelligent -
Actif -
Heureux -
Sympatique -
Sérieux -
Triste -
Fort -

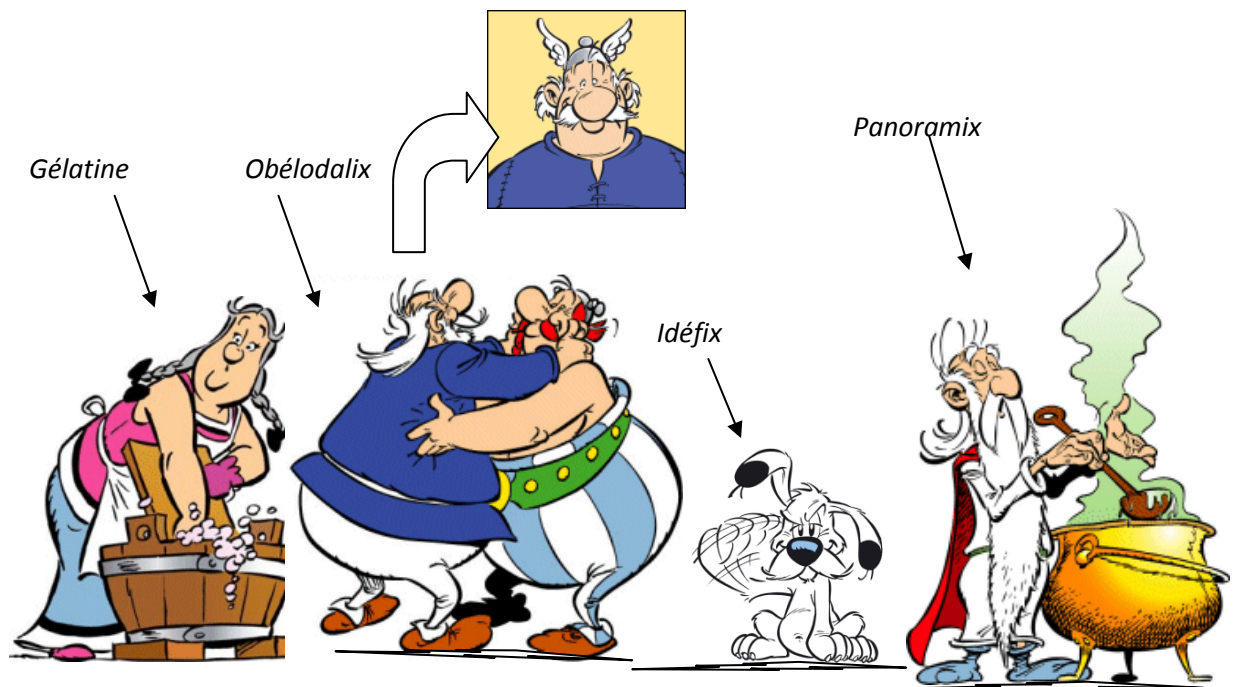
Obéissant-
Timide -
Romantique -
Méchant -
Content -
Désastreux -
Courageux -

4. Agora, que tal conhecer um pouco mais os amigos e familiares de Asterix?

a) Em duplas, olhem o desenho que segue. Observem as expressões faciais, os gestos e o estilo de cada personagem; como vocês acham que eles são? Converse com o colega: prestem atenção nos detalhes dos desenhos e escolham uma frase para caracterizar cada personagem. Escrevam o nome do personagem entre os parênteses.



Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1



<http://www.asterix.com/encyclopedie/personnages>

(*Panoramix*) Le druide vénérable du Village, détenteur du savoir, et notamment du secret de la potion magique. Il fallait bien une figure paternelle, un sage reconnu comme tel pour éviter à la communauté de sombrer dans une joyeuse mais réelle anarchie.

() On le découvre tour à tour susceptible, sensible (on l'a vu pleurer devant un happy-end amoureux), et bien sûr gourmand. Sorte d'enfant qui aurait grandi trop vite et qui n'aurait pas encore conscience de sa force.

() La petite fille avec des nattes s'est transformée en une magnifique femme aux longs cheveux blonds. C'est pour elle qu'Obélix s'engage dans la légion. La femme fatale qui fait tomber les hommes comme des mouches, même Astérix n'y résistera pas...

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

() Le héros de ces aventures. Petit guerrier à l'esprit malin, à l'intelligence vive, toutes les missions périlleuses lui sont confiées sans hésitation

() Le seul chien écologiste connu, qui hurle de désespoir quand on abat un arbre.

() Une femme très amoureuse et sympathique qui travaille beaucoup. Elle s'attaque vite au sujet qui fâche : décider Obélix à prendre une gentille épouse qui lui fera une cuisine saine et équilibrée!

() Il est le représentant le plus marginal, vivant à l'écart dans une hutte bâtie au sommet d'un arbre. C'est le barde. Les opinions sur son talent sont partagées: lui, il trouve qu'il est génial, tous les autres pensent qu'il est innommable. Mais quand il ne dit rien, c'est un gai compagnon, fort apprécié.

() Il est un bon vivant aimant les plaisirs simples : la cervoise, les sangliers dodus rôtis et les banquets réunissant famille et amis. Tous les souvenirs d'Armorique sont en vente au «Contemporain», la boutique, sise à Condate (Rennes), tenue par _____ et Astronomix, pères respectifs d'Obélix et Astérix.

<http://www.asterix.com/encyclopedie/personnages>

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

- b) Comparem suas respostas com as da dupla ao lado. São as mesmas? São diferentes? Como vocês relacionaram as descrições com os personagens?
- c) Com qual personagem você mais se identifica? Que características vocês compartilham? E quais vocês não compartilham?
- d) Como vimos pelas descrições, os amigos da turma do Asterix são bastante diferentes entre si. E os seus amigos? São parecidos com você? Você acha importante para uma amizade que as pessoas sejam parecidas? Por quê?
- e) Conte para seus colegas o que você e um amigo seu têm em comum e como vocês são diferentes.

Bem-me-quer, mal-me-quer

Leitura

1. Dê uma primeira olhada nas tirinhas abaixo. Observe as expressões dos personagens (Não leia as falas ainda!). Depois, converse com seu colega e responda:

- a) Quem são os personagens em cada uma das tiras?
- b) Que sentimentos você acha que os personagens estão expressando em cada tirinha? Como você sabe?

1)

http://www.bdcentral.com/Asterix/albums/asterix10_extrait.jpg



Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

II)

http://www.bdcentral.com/Asterix/albums/asterix02_extrait.jpg



III)

http://www.bdcentral.com/Asterix/albums/asterix03_extrait.jpg



Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

2. Vamos ler mais atentamente cada uma das tirinhas e compreender o que está acontecendo? Antes, volte à seção Preparação para a leitura e relembre as características dos personagens que participam dessas tirinhas. Depois, com o colega mais próximo, leiam uma tirinha de cada vez e respondam às perguntas formuladas abaixo para cada uma delas. Em seguida, conversem com os demais colegas sobre suas respostas.

a) Na tirinha I:

- como é a expressão corporal de Obelix durante toda a tirinha? O que você acha que está acontecendo com Obelix nos três primeiros quadrinhos?
- qual você acha que é o sentimento de Obelix por Falbalá?
- por que Obelix derrubou a árvore, no quarto quadrinho?
- qual é a expressão facial de Panoramix no último quadrinho? Por que ele está com essa expressão?

b) Na tirinha II:

- como é a expressão facial de Asterix, no primeiro quadrinho?
- a expressão facial de Amerix muda do primeiro para o segundo quadrinho?
- como Obelix se sente ao encontrar Amerix?

c) Na tirinha III:

- como os personagens do primeiro quadrinho se sentem?
- o que você acha que eles estão comemorando?
- por que Asterix está apertando a mão do outro personagem, no segundo quadrinho? Como o personagem reage ao aperto de mão?
- Obelix muda de expressão facial, ao longo dos quadrinhos? Por quê?

3. Agora tente resumir em poucas palavras as três tirinhas:

I) _____

II) _____

III) _____

4. Discuta com a turma:

- Você gostou dessas tirinhas? Elas são divertidas? Engraçadas? Você mudaria alguma dessas histórias ou algum quadrinho? Qual? Conte para seus colegas como você acha que a tirinha poderia ficar mais interessante.
- Observe, em cada tirinha, o relacionamento entre os personagens. Como são esses relacionamentos? Eles são amigos? Brigam? Gostam um do outro? Como você sabe?
- Você já se sentiu como Obelix em relação a amigos ou a seus familiares? Conte para os colegas.

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

Estudo do texto

1. Na tirinha III, o que expressam as reticências (três pontinhos) na resposta de Obelix ao personagem Asterix no quarto quadrinho?
2. Na tirinha II, o que expressam os três pontos de exclamação (!!!), no primeiro quadrinho?
3. Olhe novamente a tirinha II e também a tirinha III: que outros recursos visuais (nos balões, nas letras e nas cores) o autor usa para expressar sentimentos dos personagens?
4. Em todas as tirinhas, aparece o nome do autor. Você consegue encontrar?

Diga aí!

Uso da língua

1. Para conhecermos melhor as características de uma pessoa, podemos fazer algumas perguntas! Então, agora, pratique com um colega essas mesmas perguntas para saber mais sobre ele. Para isso, utilize a pergunta da coluna da esquerda, completando com a característica que você quer saber. O colega pode responder usando as sugestões de respostas. Na terceira coluna, você encontra também sugestões para comentar as respostas do colega.

Você pergunta	O colega responde	Você comenta
Tu es timide?	Oui, je suis!	Moi aussi!
obéissant(e)?	Je crois que je suis!	Moi non!
patient(e)?	Plus ou moins!	Vous pouvez me donner
agité(e)?	Peut-être!	C'est à cause de votre manière de
romantique?	Je ne sais pas!	parler/marcher/s'habiller...
gai(e)?	Non, je ne suis pas!	Je ne pense pas!
	Non, je suis l'opposé(e)!	Non, je ne crois pas!
		C'est vrai? Je ne suis pas
		d'accord!
O que mais você quer perguntar?		

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

2. Agora pergunte para o colega sobre alguém que ele conhece e que você está interessado em conhecer um pouco mais.

Você pergunta	O colega responde	Você comenta
..... est timide?	Oui, elle/il est!	Moi aussi!
obéissant(e)?	À mon avis non!	Moi non!
patient(e)?	Plus ou moins!	Vous pouvez me donner
agité(e)?	Peut-être!	C'est à cause de votre manière de
romantique?	Je ne sais pas!	parler/marcher/s'habiller...
gai(e)?	Non, elle/il ne est pas!	Je ne pense pas!
	Non, elle/il est l'opposé(e)!	Non, je ne crois pas!
		C'est vrai? Je ne suis pas
		d'accord!
O que mais você quer perguntar?		

A nossa cara!

Produção de texto

1. Imagine que você, um(a) amigo(a), um de seus pais, ou todos eles juntos, sejam os personagens de uma história em quadrinhos. Complete o quadro abaixo com as características marcantes de cada um deles.

Moi	Ami(e) _____	Mère et/ou Père et/ou _____

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

2. Vamos produzir um gibi da nossa turma? Os nossos sentimentos por nossos amigos e pais, às vezes, por mais complicados que sejam, podem ser contados através de histórias engraçadas. Assim, pense em uma tirinha que conte um episódio entre você e o(s) outro(s) personagem(ns) que você descreveu no quadro anterior. Esse episódio pode ser real ou inventado.

Antes de começar a colocar no papel essa história, pense nas imagens: como elas serão? Quais os efeitos visuais que você quer explorar? Como expressar os sentimentos dos personagens? Use o dicionário se precisar.

3. Troque sua história com a de um colega e analise a história dele, respondendo às seguintes perguntas:

- a) Quem são os personagens? Como você sabe?
- b) Quais são as características marcantes desses personagens? Por que você acha isso?
- c) Qual é a relação entre eles?
- d) Você entende o que acontece no episódio? Os efeitos visuais ajudam a entender a história?
- e) A tirinha é engraçada? Por quê?

Converse com seu colega, e pensem em sugestões de mudanças para as historinhas de acordo com suas análises. Se vocês acharem necessário, reescrevam suas tirinhas.

Depois de revisadas as histórias, combinem com o professor como fazer o gibi da turma para ser exposto na biblioteca da escola!

Lembre-se! Os cadernos de francês seguem o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação. Leia os volumes originais para ter um entendimento global da proposta. Acesse: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

Para além da sala de aula

Você quer conhecer mais sobre o Asterix e a turma dele? Nos *sites* abaixo, você pode encontrar mais informações sobre eles e também mais histórias.

<http://www.asterix.com>

<http://www.sobresites.com/quadrinhos/personagens/asterix.htm>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Ast%C3%A9rix_le_Gaulois

http://fr.wikipedia.org/wiki/Ast%C3%A9rix_et_Latraviata

http://www.dailymotion.com/video/x1egl5_asterix-et-la-surprise-de-cesar_fun

http://www.youtube.com/watch?v=gNT_928BrgY&feature=related

Autoavaliação

a) O que aprendi sobre

- histórias em quadrinhos?
- leitura em francês?
- os meus sentimentos com relação aos meus pais e amigos?
- a língua francesa?
- outros...

b) Como eu aprendi isso?

c) O que eu ainda gostaria de aprender sobre este tema?

ANEXO C

Sugestões de inserções nos Referenciais Curriculares - Caderno do Professor - Volume 1 - Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) – lei o original acessando o site: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

- 1) Página 89: Incluir “**Francês**” como língua adicional, ao lado de inglês e espanhol
- 2) Página 93: Incluir uma **bibliografia** específica para a língua francesa

NOUVEAU PETIT ROBERT, LE. Le Robert: Le Robert Staff. 2010

BESCHERELLE LA GRAMMAIRE POUR TOUS. Hatier: Bescherelle, 2006.

BESCHERELLE - LA CONJUGAISON POUR TOUS. Hatier: Bescherelle, 2006.

BESCHERELLE L'ORTHOGRAPHE POUR TOUS. Hatier: Bescherelle, 2006.

BOULARES, Michele e GREGOIRE, Maia. *Grammaire Progressive du Français – Débutant.* CLE International: 1999.

BOULARES, Michele e GREGOIRE, Maia. *Grammaire Progressive du Français – Débutant – Cd-Rom.* CLE International: 2002.

BOULARES, Michele e GREGOIRE, Maia. *Grammaire Progressive du Français – Débutant - Corrigés.* CLE International: 1999.

VICHER, Anne. *Grammaire Progressive Du Français – Debutant - Pour Les Adolescents.* CLE International: 2001.

UDERZO, ALBERT. *Asterix - A Galera De Obelix.* Record: 1997

UDERZO, ALBERT. *Asterix - O Dia Em Que O Céu Caiu!* Record: 2005

VICHER, Anne. *Grammaire Progressive Du Français Int. Adolescents - Pour Le Adolescents.* CLE International: 2002.

LAROUSSE DICTIONNAIRE BRESILIEN MINI. Larousse: 2007.

PHONETIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS – DEBUTANT. CLE International: 2003.

PHONETIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS – DEBUTANT- CORRIGÉS. CLE International: 2003.

PHONETIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS – DEBUTANT- Cd. CLE International: 1999.

ZEP. Titeuf: Même pô mal... HACHETTE Livre: 2000

ZEP. Titeuf: la méga classe. HACHETTE Livre: 2000

ZEP. Titeuf: les filles c'est nul. HACHETTE Livre: 2000

ZEP. Titeuf: tcheu, la honte. HACHETTE Livre: 2000

Corbeil, Jean-Claude; Archambault, Ariane. LE NOUVEAU DICTIONNAIRE VISUEL JUNIOR – FRANÇAIS. Québec Amérique: 2003

Agora, usando o caderno do professor de inglês, sugerimos algumas inserções específicas:

3) Página 141:

...através das histórias em quadrinhos de Titeuf, um dos personagens do autor suíço Philippe Chappuis- mais conhecido pelo seu apelido *Zep*.

4) Página 142:

Professor, tenha em mente! Propomos uma sequência de seis aulas. No entanto, outras aulas podem e devem ser inseridas ao longo da sequência. Por exemplo, se você constata que uma das tarefas aqui apresentadas precisa ser introduza a partir de uma tarefa anterior –ou até mesmo uma aula anterior- elabore e faça o que for necessário.

5) Página 143:

...seus termos equivalentes na LP (intelligent – inteligente; sympathique – simpático; fort – forte; etc)

6) Página 145:

As tarefas 1 e 2 propõem um trabalho voltado à perguntas e respostas em francês. Então, professor, mostre aos alunos as diferenças de uso entre “*tu*” e “*vous*”, novamente, revise com os alunos os verbos: *être* e *avoir*.

7) Página 146: No quadro dirigido ao professor sobre os aspectos linguísticos.

Explique o verbo *être* e aproveite para falar da existência da inversão do sujeito e do verbo (*Vous êtes...?! Êtes- vous...?*); explique em que contextos podemos usar essa inversão. Professor! Apresente aos seus alunos a(s) diferença(s) entre adjetivos femininos e masculinos, plural e singular.

8) Página 146: Adaptar as perguntas para língua francesa. Neste momento o professor pode conversar com os alunos sobre o “*tu*” e o “*vous*” e os seus diferentes usos.

Perguntas

Tu es timide?
Vous êtes timide?
Tu es romantique ?
Vous êtes romantique?
Tu es patient(e) ?
Vous êtes patient(e)?

Il/ Elle est romantique?
Il/Elle est patient(e)

Tu aimes danser?
Tu aimes danser?
Tu adore étudier ?
Vous adorez étudier ?

Est-ce que tu aimes danser ?
Qu'est-ce que tu aimes ?

Respostas

Je ne sais pas.
Je pense que oui !
Je crois que non !

Savez-vous ?
Non, elle/il n'est pas.
Bien sûr!

J'adore vraiment!
J'aime beaucoup !
Plus ou moins !
Parfois!
Jamais!

9) Página 148:

Você pode elaborar uma HQ (como a terceira lida pela turma: “*Cours d’anglais*”); você pode apagar as falas dos balões e pedir aos alunos que escrevam (em duplas) as falas dos personagens; pedir que eles montem um “*Cours de français*”. Assim eles poderiam mostrar como seria o desenrolar da situação no contexto deles.



