

KAMILA COSTA DA SILVA

**“DANS MON QUARTIER”: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA
FRANÇESA NUMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

PORTO ALEGRE
2017

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

**“DANS MON QUARTIER”: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA
FRANCESA NUMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

KAMILA COSTA DA SILVA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ROSA MARIA DE OLIVEIRA GRAÇA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literaturas de Língua Francesa - pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE
2017

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Kamila Costa da
"Dans mon quartier": uma experiência de ensino de
língua francesa numa escola da rede municipal de
Porto Alegre / Kamila Costa da Silva. -- 2017.
43 f.
Orientadora: Rosa Maria de Oliveira Graça.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa
e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e
Literatura de Língua Francesa, Porto Alegre, BR-RS,
2017.

1. estágio de francês. 2. ensino-aprendizagem. 3.
interação. 4. FLE. I. Graça, Rosa Maria de Oliveira,
orient. II. Título.

À minha amada avó Zeli, minha grande fonte de inspiração e de força, por sempre acreditar em mim e me apoiar em todos os momentos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha amada família, e ao meu companheiro Daniel por não medirem esforços para me auxiliar, pelo apoio e pelo amor incondicional sem o qual eu não teria chegado ao fim desta jornada.

À minha querida orientadora Rosa Maria de Oliveira Graça, por acreditar em mim, pelas orientações e pelo carinho.

Às minhas amigas, parceiras de todas as horas, pela amizade e pelas palavras de incentivo.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por me proporcionar uma formação de qualidade.

A todos que contribuíram de alguma forma para a minha formação, o meu singelo agradecimento.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho
caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propor algumas reflexões a partir de uma experiência de estágio de Francês Língua Estrangeira em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Inicialmente, são apresentados um panorama atual do ensino de língua estrangeira, os referenciais teóricos oficiais e as contribuições do sócio-interacionismo para a construção do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A seguir, são descritos o contexto de realização do estágio, o lugar ocupado pela língua francesa na escola e o público escolar implicado. Finalmente, apresentados o projeto de estágio, a sequência de aulas e os resultados da prática do estágio, sugerem-se reflexões sobre as relações entre os pressupostos teóricos e a prática docente de FLE em contexto escolar a fim de compreender as modificações no engajamento dos alunos durante as aulas de meu estágio.

Palavras-chave: FLE; Estágio; Interação; Ensino-aprendizagem.

RÉSUMÉ

Ce travail propose des réflexions à partir d'une expérience d'enseignement-apprentissage de FLE dans une école du réseau municipal de Porto Alegre, lors de mon stage de formation initiale. D'abord, un panorama actuel de l'enseignement des langues étrangères, les documents brésiliens officiels concernant les langues étrangères et les contributions de l'*interactionnisme social* pour la construction de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères sont présentés. Dans la suite, ce travail décrit le contexte du stage, la place de la langue française dans l'école et le public scolaire concerné. Finalement, le projet de stage, la séquence didactique des cours et les résultats du stage sont présentés pour, enfin, arriver à des réflexions concernant les relations entre les pré-supposés théoriques et la didactique du FLE en contexte scolaire afin de comprendre les modifications de l'engagement des apprenants pendant les cours de mon stage.

Mots-clés : FLE; formation initiale; Interaction; Enseignement-apprentissage.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 PANORAMA ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	12
1.1 REFERENCIAIS NORTEADORES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ÂMBITO NACIONAL.....	13
1.2 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: CONTRIBUIÇÕES E ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR EM SALA DE AULA.....	17
1.3 APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO	20
1.4 O ALUNO CATIVO E O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	23
2 CONTEXTO DO ESTÁGIO.....	25
2.1 O SISTEMA DE CICLOS DE FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	26
2.2 O LUGAR DO FRANCÊS NA ESCOLA.....	29
2.3 O PÚBLICO ESCOLAR.....	30
3 O ESTÁGIO.....	31
3.1 OBJETIVOS.....	31
3.2 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	32
3.3 RESULTADOS DA PRÁTICA	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
BIBLIOGRAFIA.....	42

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira em contexto escolar tem sido muito discutido pelo público acadêmico, e ainda há uma crença generalizada a respeito de sua qualidade, o que pode ser explicado pelas dificuldades relacionadas às más condições de trabalho dos professores e às dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. Contudo, este trabalho parte do princípio de que o ambiente escolar pode promover, sim, práticas de ensino que enriqueçam a experiência do aluno na escola e que possam colaborar com a sua formação, bem como com suas aprendizagens específicas.

Este trabalho surgiu como decorrência de minha experiência no ensino de francês durante os Estágios de Docência em Língua Francesa I e II, realizados em uma escola municipal na zona sul de Porto Alegre durante o ano de 2016. Esta experiência me marcou muito, pois estudei nessa escola durante o ensino fundamental e foi nela onde tive o contato com o francês pela primeira vez e com a mesma professora regente de francês. As minhas experiências como aluna e depois como professora nesta mesma instituição, somadas aos estudos realizados nas cadeiras de Didática e de Estágios em Francês Língua Estrangeira (FLE) despertaram em mim o desejo de refletir e aprofundar os estudos sobre ensino de língua estrangeira na escola, sobretudo de Francês (FLE), pois acredito que boas práticas de ensino podem mudar a vida do aluno, assim como a minha primeira professora de francês mudou o percurso da minha vida ao despertar em mim o desejo de aprender cada vez mais sobre esse idioma.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentarei alguns referenciais norteadores para pensarmos e ampararmos o ensino de LE, bem como pressupostos teóricos que foram utilizados para refletir sobre a minha experiência em ensino de FLE. Apresentarei o conceito de aluno cativo trazido por Tagliante (2006), que servirá como base para a apresentação do público escolar, e algumas contribuições teóricas sobre aprendizagem e interação em sala de aula.

No segundo capítulo, apresentarei inicialmente o contexto em que foi realizado o estágio de docência, as características da escola, seus recursos, sua infraestrutura, alguns aspectos relevantes de seu projeto político pedagógico, entre outras informações obtidas durante a minha vivência na escola e durante observações feitas no período de preparação do projeto de ensino. Apresentarei também os pressupostos do sistema de organização por ciclos de formação que ainda é seguido pela rede municipal de ensino de Porto Alegre, suas

características e objetivos como proposta de organização escolar e o lugar ocupado pelo FLE na escola.

No terceiro capítulo, apresentarei os objetivos de meu projeto de estágio, o percurso que foi seguido desde o planejamento inicial até à prática através da apresentação da sequência de aulas junto com as adaptações que tiveram de ser feitas e, por fim, os resultados a que chegamos no final desta curta, mas significativa jornada.

Ao longo deste trabalho, tenho como objetivo central buscar compreender o que fez com que os alunos se engajassem nas atividades e como a experiência desse estágio pode contribuir para uma participação diferenciada de modo a alterar a maneira como agiam em sala de aula de FLE anteriormente.

1. PANORAMA ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao longo da formação docente dos professores de francês, muito tem se discutido sobre a importância e o papel do ensino de língua estrangeira¹ (LE). Diante do contexto social educacional em que vivemos, marcado por muitas restrições e cortes de orçamento, torna-se de extrema relevância a discussão sobre o nosso papel e sobre o que esperamos de nós, futuros docentes de línguas estrangeiras. As possibilidades de acesso a diferentes línguas na escola estão cada vez mais restritas; na rede municipal de Porto Alegre, por exemplo, há um número reduzido de escolas que ainda oferecem FLE em suas grades curriculares; dentre elas está a escola na qual realizei minha experiência de ensino docente que será relatada neste trabalho.

O contato com a diversidade linguística possibilita aos alunos², principalmente aos moradores de bairros periféricos, uma ampla abertura de caminhos a percorrer e não só o conhecimento de outras culturas e de uma nova língua, mas sim de outros mundos possíveis além dos deles. Além disso, o contato e a experiência com uma nova língua permitem ao aluno desenvolver-se como sujeito cidadão no mundo e também permitem que ele adquira autoestima em relação a si mesmo, uma vez que ela possibilita a quebra de barreiras iniciais impostas muitas vezes por eles mesmos diante da descoberta de que ele é capaz de aprender e de usar a língua estrangeira. Uma educação formada nos princípios da cidadania, da democracia e da inclusão social não deve restringir as possibilidades de acesso ao conhecimento já poucas dos alunos, vide as reformas educacionais³ pelas quais estamos passando em nosso país, deveria sim ampliá-las e qualificá-las para que eles tenham as ferramentas necessárias para agir no mundo.

Diante de tantas dificuldades sociais que nossa sociedade enfrenta relacionadas à falta de corpo docente, às suas más condições de trabalho, à sua baixa remuneração, à evasão escolar e à desigualdade econômica, torna-se indispensável pensar em alternativas para concretizar realmente um ensino que possibilite a inclusão do aluno na sociedade, que atenda às suas necessidades, não o exclua e nem o desampare diante de suas dificuldades. Uma educação baseada na garantia da democracia e da cidadania compromete-se em transformar a escola num lugar em que o aluno sinta-se acolhido e valorizado, num lugar em que seus

¹ Neste trabalho, tratarei por Língua Estrangeira, em referência à língua não materna, ora tratarei por Língua Adicional dependendo da origem do documento abordado.

² Eventualmente, será nomeado como “aprendente”, de acordo com a versão portuguesa do Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas, ora como “aprendiz”, que é o termo usado comumente em linguística aplicada.

³ A exemplo, cito a medida provisória MP 746/2016 para a reestruturação do Ensino Médio que prevê a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol.

saberes serão considerados durante a elaboração dos projetos de ensino e, principalmente, num lugar que estimule o aluno a aprender, que desperte nele o prazer pelo conhecimento e pela partilha.

Neste capítulo, apresentarei alguns referenciais norteadores para pensarmos e ampararmos o ensino de LE, bem como pressupostos teóricos que foram utilizados para refletir sobre a minha experiência em ensino de francês língua estrangeira (FLE) em escola municipal. Apresentarei também, o conceito de aluno cativo trazido por Tagliante (2006), que servirá como base para a apresentação do público escolar, e algumas contribuições teóricas sobre aprendizagem e interação em sala de aula.

1.1 REFERENCIAIS NORTEADORES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ÂMBITO NACIONAL

Como referenciais de ensino de língua estrangeira, faz-se necessário apresentar alguns dos documentos essenciais para pensarmos esse ensino em nosso país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino de língua estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - PCN - (1998) foram elaborados com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva a comunidade escolar, pais, sociedade e governo com o objetivo de transformar positivamente o sistema de ensino brasileiro, respeitando as diversidades existentes em nosso país e considerando a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. A partir desse documento, portanto, pretende-se “criar condições que permitam aos jovens o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PCN, 1998, p.5).

Segundo os objetivos do Ensino Fundamental indicados pelos parâmetros curriculares, espera-se que os alunos sejam capazes de:

[...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e do exercício da cidadania; utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (*op cit.*, p.7-8).

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, a qual faz a apresentação dos parâmetros curriculares nacionais, a aprendizagem de LE é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve “centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (PCN,1998, p.15). Duas questões teóricas principais ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira apresentados: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. A primeira indica que, ao se engajarem no discurso⁴, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante, portanto, o processo de posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na escola. A segunda questão é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é igualmente situada na instituição, na cultura e na história. Os processos cognitivos, nessa perspectiva, têm uma natureza social, isto é, são gerados na interação entre o aluno e os outros.

Para que seja possível a construção de significado pela interação, segundo os PCN, os indivíduos lançam mão de três tipos de conhecimento: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização dos textos. O conhecimento sistêmico está relacionado com os vários níveis da organização linguística, isto é, nível léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Tal conhecimento contribui para que o aluno faça as escolhas gramaticalmente adequadas na produção, bem como na compreensão de enunciados. O conhecimento de mundo está relacionado com o conhecimento adquirido ao longo das experiências e da vida de cada um, por isso varia de pessoa para pessoa. A falta desse conhecimento pode gerar dificuldade de aprendizagem do conhecimento sistêmico do aluno, mas ao mesmo tempo pode contribuir para a aquisição de outras visões de mundo possíveis diferentes das dele. O conhecimento da organização do texto, por sua vez, é considerado intertextual e tem natureza convencional, pois é a partir das semelhanças que os aprendizes reconhecem os diferentes tipos textuais e isso possibilita que ele projete expectativas em relação à compreensão do texto. Os usos desses diversos tipos de conhecimentos em língua estrangeira podem promover o desenvolvimento de sua consciência linguística e também auxiliar na compreensão de fenômenos de sua língua materna. Neste sentido a aprendizagem da LE pode colaborar com a educação linguística do aluno como um todo.

⁴ Discurso, como concepção de linguagem, é uma prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando as condições de produção e também de interpretação(PCN,1998)

Sobre o aprendizado de línguas estrangeiras no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, é considerado fundamental que, desde o início da aprendizagem de LE, o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e de interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e a respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem (PCN, 1998, p.54).

Outro fator apresentado pelos PCN como relevante no processo de aprendizagem é a organização espacial da sala de aula; a prática de organizar os alunos em filas e posicionar o professor sempre à frente da turma, o que é muito recorrente nas escolas brasileiras, não parece favorecer a interação entre a turma. Por isso, é necessário que haja uma alternância da disposição dos alunos em sala, de modo a favorecer o envolvimento da turma. Contudo, apenas colocar os alunos sentados em círculos, por exemplo, não basta para envolvê-los na interação, o professor deve abrir espaço para os alunos em aula, e compartilhar seu poder com eles para que a convivência “possa refletir um ambiente de democracia comunicativa” (PCN,1998, p.62).

No que concerne à avaliação, os parâmetros preveem que sua função vai muito além de apenas constatar o nível do aluno; sua função é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica, não apenas constatar um certo nível do aluno, posto que a avaliação não é apenas um ponto de chegada, mas é também de partida, pois serve como ferramenta para enriquecer e possibilitar melhorias no caminho do professor e também do aluno. A avaliação formativa é interativa e constante, envolve alunos e professores.

É realizada a partir de critérios não apenas normativos, mas principalmente pessoais, que irão envolver, da parte do professor, uma reflexão sobre si mesmo (sua autoavaliação) e sobre os alunos, e, da parte dos alunos, uma autoavaliação e uma avaliação do professor. A participação dos alunos no processo avaliativo é fundamental para que fique garantida a interação e a pluralidade de visões”. (PCN,1998, p.80)

Além desses princípios, o documento ainda frisa a importância da afetividade no processo de aprendizagem de Língua Estrangeira, pois nesta aprendizagem pode haver alguns fatores que dificultem o processo, tais como a dificuldade de pronunciar ou a frustração da não comunicação, a incerteza de como utilizar a língua no mundo de maneira adequada, as diferenças entre o modo de aprender e a abordagem do professor, entre outras. Essas dificuldades devem ser levadas em consideração pelo professor durante as aulas de língua de maneira a proporcionar uma melhor qualidade da situação de aprendizagem. Outro aspecto

relevante é considerar na hora da avaliação a interação social desenvolvida em aula, a participação do aluno nas atividades e não só a correção, fazendo de seu olhar observador seu instrumento.

Partindo para o âmbito regional, temos os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como documento que oferece referenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de todas as unidades de ensino, pois desde a implantação do sistema de ciclos, havia uma demanda por parte do corpo docente para a criação de um documento que norteasse o trabalho das redes, haja vista que cada unidade de ensino e/ou cada professor elaborava planejamentos distintos. Reuniram-se então em 2010 cerca de quatro mil professores de quarenta e sete escolas da rede em dezenove encontros para construir e formular os referenciais para cada ano ciclo e cada área de conhecimento. Em 2011, houve mais encontros para analisar e revisitar as aprendizagens significativas para cada área e em 2012 foi distribuído em todas as escolas da rede o texto dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino, que surge para auxiliar na discussão do fazer pedagógico, com papel de eixo norteador, tendo por objetivo a melhoria da formação dos professores e a melhoria da qualidade do ensino em nosso município. Nesse documento, há referência ao objeto de ensino “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional.

Segundo os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, outro documento importante para o ensino de LE, essa escolha pelo termo “língua adicional” pode ser explicada por diversas razões: uma delas é o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em relação a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, adição particularmente à língua portuguesa, por exemplo. Ademais, “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” (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Além disso, falar em língua adicional ao invés de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade, segundo os autores dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Partindo dessa perspectiva, os objetivos gerais do ensino de Línguas Adicionais apresentados pelos referenciais curriculares da Secretaria Municipal de Educação são os seguintes.

Perceber-se como parte de um mundo plurilíngue e multicultural, compreendendo que tanto a língua materna quanto as adicionais são inseparáveis de seus contextos e particularidades; Compreender, produzir e inferir sentido aos diversos gêneros textuais

nas línguas adicionais estudadas, fazendo uso das diferentes mídias em que eles estão veiculados; Estabelecer nexos culturais comparativos entre as línguas adicionais e a língua materna; Organizar a ampliação das possibilidades de comunicação do educando para além de sua comunidade linguística restrita própria e a conscientização da heterogeneidade social, cultural e histórica e sua relação com o uso de diferentes línguas; Desenvolver a sensibilidade linguística do educando para as características da língua adicional em relação a sua língua materna e em relação às diversas práticas de uso de uma língua na comunicação cotidiana; Promover a confiança do educando para lidar com textos em língua adicional e enfrentar os desafios de diversas práticas sociais, adaptando-se, sempre que necessário, a diferentes usos da linguagem em contextos diversos. (PORTO ALEGRE, 2011, p. 74)

Entre esses objetivos, promover a confiança do educando para lidar com textos em língua adicional e prepará-lo para enfrentar os desafios das práticas sociais se tornam essenciais para que ele possa se sentir capaz de agir em sua comunidade através dos conhecimentos aprendidos ao longo das aulas de língua.

Esses documentos que foram brevemente apresentados serviram de base para a construção da minha reflexão sobre a prática docente em língua francesa, mesmo que o foco desses parâmetros seja primordialmente a língua inglesa e a língua espanhola, caso dos referenciais curriculares do Rio Grande do Sul, por exemplo. Acredito que os documentos tenham contribuído muito para a reflexão de meu planejamento e também para compreender as necessidades e demandas do ensino de línguas em âmbito nacional.

1.2 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: CONTRIBUIÇÕES E ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR EM SALA DE AULA

Assim como os Parâmetros Nacionais de Ensino de Língua Estrangeira são uma referência para discussões e tomada de posições sobre o ensino de línguas de maneira não impositiva, uma vez que é sempre necessária a adequação ao contexto em que realiza a prática de ensino, o Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Língua (QCER em versão portuguesa) oferece, em âmbito internacional, uma descrição das competências linguísticas, bem como os conhecimentos e as capacidades necessárias para que o aluno seja capaz de agir na língua que aprende de modo eficaz, abrangendo também o contexto cultural dessa língua.

Numa abordagem intercultural, a qual é seguida pelo quadro, “é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (QEER, 2011, p.19). A aprendizagem de língua é, pois, promotora do desenvolvimento de diversas competências e do aprendiz em seu todo, uma vez

que o ser humano é constituído de e pela linguagem, e a exposição à diversidade linguística e a outras línguas é extremamente benéfica para a sua constituição como sujeito agente na sociedade, ainda tornando sua personalidade mais rica.

O QECR oferece também orientações e sugestões para se pensar e planejar o ensino de línguas estrangeiras sem carácter dogmático, posto que são levantados questionamentos, mas não são dadas respostas. Ele foi criado com o objetivo de fornecer meios para contextualizar e coordenar as práticas dos envolvidos na educação de acordo com as necessidades do público aprendiz no contexto europeu. Assim como os documentos brasileiros, o quadro também considera a necessidade de adaptação a diferentes realidades de professores, alunos e estudiosos do ensino de língua, ou seja, de todos os interessados no processo de ensino-aprendizagem de LE. Pode ser utilizado, portanto, como norteador dos profissionais da educação, pois explicita objetivos, conteúdos e métodos base em diferentes contextos de aprendizagem.

A abordagem apresentada pelo quadro é orientada para a ação, posto que considera, primeiramente, o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Falamos de “tarefas” na medida em que “as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado” (QECR, 2011, p.29). As estratégias utilizadas pelos indivíduos para realizar uma tarefa dependerão da carga de conhecimentos e de competências disponíveis, bem como da diversidade de experiências de aprendizagem à qual eles foram expostos; esses fatores auxiliam o aprendente a aumentar sua capacidade de aprender. Entre as competências apresentadas pelo quadro, as consideradas gerais incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender).

Sobre o conceito de tarefa apresentado pelo QECR, é importante ressaltar que a comunicação e a aprendizagem se dão por meio da realização de tarefas, num determinado contexto sob condições específicas, que implicam escolhas e conhecimentos que apelam à competência comunicativa em língua⁵ pelo sujeito. A noção de tarefa vem superar a utilização de exercícios, muitas vezes repetitivos e monótonos, o que é recorrente no ensino de LE (GRAÇA, 2011, p.64). Tais tarefas requerem o processamento de textos orais e escritos por

⁵Entende-se por competências comunicativas em língua as que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos. (QECR, 2011)

meio da recepção, produção, interação e mediação (QECR, 2011, p. 37). Formular tarefas e explicitar aos alunos o objetivo de sua aprendizagem, portanto, pode ser estimulante, haja vista que é criada uma expectativa e preparação em relação à realização da tarefa.

Em alguns casos, a aprendizagem de uma língua estrangeira tem por objetivo o desenvolvimento de conhecimento declarativo, como, por exemplo, aspectos gramaticais ou da literatura, ou até mesmo aspectos culturais. Em outros pode-se ter por objetivo desenvolver aspectos relativos à personalidade do aprendente, tais como desenvolvimento da autoconfiança e autoestima, e também desenvolver sua competência de aprendizagem, ao buscar uma maior consciência da existência do outro, bem como a curiosidade diante do desconhecido. O desenvolvimento de um desses aspectos pode contribuir para o estabelecimento ou reforço de outros, segundo o QECR “perseguir um determinado objetivo parcial pode fazer parte de um projeto global geral” (QECR, 2011, p.191) como na perspectiva de projetos em que se desenvolvem tarefas ao longo do percurso que auxiliarão na direção de um objetivo final.

No que concerne ao nível de dificuldade das tarefas, é previsto pelo QECR que se deve levar em consideração as competências já desenvolvidas pelo aluno, uma vez que elas estão extremamente relacionadas às suas características individuais não só cognitivas, mas também afetivas e linguísticas. As condições e limitações de aprendizagem do aluno podem afetar a realização de uma tarefa, por isso, deve-se considerar também modos de ajustar e acomodar os objetivos às características do aluno de modo que ele possa ter o melhor aproveitamento possível em meio às suas características.

No âmbito da avaliação, o QECR fornece a seus usuários meios para pensar práticas de avaliação no sentido de avaliação de proficiência do utilizador da língua. Contudo, podemos extrair contribuições que auxiliarão o professor a refletir sobre meios de avaliar também no contexto escolar. No capítulo 9 do quadro, o qual é dedicado aos meios de avaliação de desempenho do aluno, são expostos diversos tipos de avaliação e modos de realizá-las; a partir da leitura e dos interesses dos aprendizes, assim, o professor estabelece de que maneira proceder diante dos seus perfis e dos objetivos de aprendizagem determinados. A autoavaliação tem seu potencial valorizado, haja vista que pode ser utilizada como instrumento de motivação e de tomada de consciência do aluno, pois dá ferramentas para que eles apreciem o desenvolvimento de seus aspectos fortes e fracos e também para orientar sua aprendizagem de modo mais efetivo.

O QECR apresenta algumas orientações para que a seleção do modo de avaliar seja o mais apropriada possível, portanto, pode-se levantar questões como as seguintes.

a) Quais os tipos de avaliação mais relevantes para as necessidades do aprendente no seu sistema?

b) Quais as mais adequadas e realizáveis na cultura pedagógica do seu sistema?

c) Até que ponto é desejável e realizável desenvolver uma abordagem integrada da avaliação contínua do trabalho da aula e a avaliação pontual em relação às definições de padrões e critérios? (QECCR, 2011, p.263).

O QECCR, com a ressalva de que foi elaborado para o contexto europeu, pode ser utilizado como referência no mundo todo, uma vez que fornece ferramentas que podem e devem ser adaptadas no ensino-aprendizagem com diferentes aprendizes, principalmente no que concerne aos métodos avaliativos e também a descrições das competências a serem desenvolvidas pelos aprendizes de LE, bem como a concepção de tarefa em FLE.

1.3 APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO

Um dos princípios que subjaz a aprendizagem, como um fenômeno sociointeracional, parte do princípio de que “aprender é estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (PCN, 1998, p.57). De acordo com essa posição influenciada por Vygotsky e seus colaboradores, o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas. Segundo essa perspectiva, “a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, haja vista que é mediadora desse processo” (VYGOSTKY 1998 *apud* FIGUEIREDO, 2006, p.11). Em aula de língua, a interação torna-se fundamental, posto que é objeto e meio utilizado para a aprendizagem. De acordo com Figueiredo (2006) a literatura na área de linguística aplicada atuais tem corroborado a contribuição pedagógica de atividades em grupo que viabilizam a colaboração entre os alunos, pois proporciona troca de informações e também de estratégias de aprendizagem.

Através das abordagens colaborativas e cooperativas, os alunos têm a oportunidade de praticar sua aprendizagem com os colegas, de desenvolver a autonomia e tomar para si também a responsabilidade de sua aprendizagem, diferentemente da abordagem tradicional que é focada na transmissão do conhecimento pelo professor ao aluno e cujo papel de delegar funções e instruir é dado somente ao professor. Na aprendizagem colaborativa, o professor, portanto, “exerce um importante papel como mediador, de colaborador, de provedor de apoio cognitivo e afetivo para os alunos na medida em que medeia o processo de aprendizagem, em vez de controlá-lo ou de apenas fornecer informações aos estudantes” (FIGUEIREDO, 2006, p.24).

Graça (2011) destaca em sua tese a importância do professor na mediação das tarefas a serem realizadas pelos alunos, uma vez que o sucesso da atividade não depende somente deles, pois temos de considerar a dispersão e também o fato de que geralmente perdem o interesse pela aprendizagem conforme a passagem do tempo em situação escolar. Vygotsky (2008) em sua obra apresenta a relação que há entre pensamento e linguagem e aponta as influências históricas, sociais e culturais para o desenvolvimento cognitivo a partir da análise e investigação do desenvolvimento cognitivo da criança. Outra contribuição de sua obra é o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ilustrando o que se passa na interação entre crianças em dois níveis básicos: o real (nível que a criança consegue atingir por si mesma), e o potencial (nível que crianças só podem alcançar com o auxílio de um interlocutor mais experiente).

O papel da escola é fundamental neste sentido, pois a diferença entre o ensino anterior e posterior se deve à sistematização provida pela instituição que tutela a criança (GRAÇA, 2011, p. 16). Esta zona de desenvolvimento revelaria o processo pelo qual se daria o desenvolvimento cognitivo da criança; em outras palavras, “para que a criança ou adolescente esteja em movimento constante de aprendizagem é necessário que se organizem trocas entre o nível de desenvolvimento futuro e o imediato” (KRUG, 2002, p.49). Segundo a autora, uma das contribuições da zona de desenvolvimento proximal para a escola de ciclos é a possibilidade de agrupar crianças e adolescentes pela idade aproximada de modo a organizar grupos mistos de níveis de desenvolvimento proximal, o que oportunizaria a aprendizagem da turma entre si.

A aprendizagem de LE se dá pela co-construção do conhecimento na qual professor e alunos precisam estar envolvidos pela interação em um determinado espaço de tempo e espaço. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem está relacionado aos meios de mediação, incluindo também os recursos linguísticos, à zona de desenvolvimento proximal e ao andamento. O conceito de andamento, denominado *scaffolding* originalmente (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976), refere-se a um processo em que um participante mais experiente, adulto ou professor, por exemplo, auxilia um participante menos competente a realizar ou solucionar uma tarefa adequando a ajuda necessária a sua resolução.

A concepção sociointeracionista, portanto, contribui como referência basilar para compreender o ensino-aprendizagem em sala de aula de LE. A interação deve ser condição essencial para que o ensino-aprendizagem da LE aconteça, rompendo com o modelo tradicional de ensino que se constrói pela verticalidade. É fundamental, pois, que “não só professores, mas também aprendizes interajam de forma a equilibrar seus turnos de fala e

também que haja uma proposta de trabalho que contribua para que as limitações do contexto escolar possam ser ultrapassadas de alguma forma” (GRAÇA, 2011, p.36-37).

Nesta seção, foram apresentados os pressupostos teóricos que serviram como base para a reflexão sobre a importância da interação na construção da aprendizagem. Antes de passarmos para o contexto de minha prática docente, é necessário traçar algumas contribuições da didática do ensino de francês em âmbito escolar, tema deste projeto.

1.4 O ALUNO CATIVO E O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

No que concerne à didática de francês língua estrangeira em contexto escolar, Graça (2011) nos traz muitas contribuições a partir de sua pesquisa na rede municipal de ensino. Relata ao longo de seu trabalho diversas referências de ensino de francês língua estrangeira em contexto escolar; desde os anos 70 há registros de trabalhos de professores de francês no Rio Grande do Sul, mais precisamente em Porto Alegre, principalmente, direcionados para a quinta e sexta série do Ensino Fundamental. Destaca-se, pela análise das práticas, uma tradição de utilização de material autêntico em sala de aula de ensino de FLE, o que vai ao encontro do que está previsto nos PCN's no que se refere à construção do conhecimento de mundo.

Tagliante (2006) aponta uma mudança na posição do conceito de aluno para o de “aprendente”; considera-se o aluno não mais como um recipiente no qual o professor deve depositar seu conhecimento, mas sim que ele deve assumir a responsabilidade de sua aprendizagem. O público cativo, ao qual ela se refere, é “aquele que se está matriculado em uma escola ou em uma escola de línguas” (TAGLIANTE, 2006, p. 47), e que tem, por característica principal, a falta de autonomia diante da escolha de estudar a língua, isto é, a decisão por estudar uma língua estrangeira não parte do aluno, mas sim da instituição escolar ou da família, por exemplo. O público cativo difere do público cativo do público adulto, uma vez que esse geralmente escolhe aprender uma língua estrangeira, e essa escolha implica um investimento pessoal, investimento de tempo e também financeiro.

A aula de língua, destaca Tagliante (2006), pode se tornar um espaço de liberdade em que o aluno é ativo em relação à sua aprendizagem. Contudo, essa liberdade deve ser mediada pelo professor, posto que os alunos normalmente não sabem como lidar com essa autonomia devido à grande influência do modelo tradicional no ambiente escolar. Torna-se importante, nesse contexto, o estabelecimento de combinações iniciais que possibilitem a quebra da relação vertical entre professor aluno, de modo a pôr em prática a interação e a colaboração

em sala de aula. Tagliante utiliza o termo “contrato de aprendizagem”, que segundo a autora “remete à ideia de dois parceiros ligados pelo compromisso que é objeto de negociação e que, ao final, é plenamente aceito pelas duas partes” (TAGLIANTE, 2006, p.59). Esse contrato é construído para mostrar que, desde o início, a aprendizagem se faz em conjunto, e segundo a autora, em um plano de paridade. Cada um dos parceiros deve se comprometer em engajar-se e deverá respeitar as combinações estabelecidas. Referindo-se à relação entre alunos de escolas públicas populares e o saber, Graça (2011) traz como exemplo a situação apresentada por Charlot (2000) em encontro sobre a escola municipal de Porto Alegre, em que afirma que somente ocorre aprendizado se o aluno tem postura ativa frente ao conhecimento.

Sobre esta questão, Lecomte (1994) traz algumas contribuições a partir de seu artigo sobre “bons e maus alunos” e a importância do contexto social para a construção da imagem do aluno de si mesmo. Segundo o autor, o sucesso de uma tarefa não depende somente das capacidades pessoais, mas também do contexto social no qual o indivíduo está inserido. “Caracterizar publicamente os alunos como sendo maus ou bons influencia fortemente seus resultados” (LECOMTE, 1994, p. 379). Para corroborar essa afirmação, o autor baseia-se em pesquisas da área de psicologia social cognitiva, as quais têm mostrado que alguns fatores sociais têm uma influência maior sobre o comportamento na realização de uma tarefa intelectual - dentre os fatores apontados estão o encorajamento, as críticas e a presença ou falta de um coautor. Como exemplo, Lecomte (1994) cita a pesquisa realizada por Jean- Marc Montiel e sua equipe do laboratório de psicologia social da cognição da Universidade de Blaise- Pascal de Clermont- Ferrand, na qual os pesquisadores examinaram o impacto sobre a aprendizagem escolar a partir do fator chamado de “comparação social”. Neste experimento, os pesquisadores compararam o desempenho de alunos com históricos diferentes; numa tarefa inicial, os pesquisadores expuseram publicamente e individualmente as falhas e os sucessos dos alunos durante a execução de atividades. Ao acompanharem os resultados nas tarefas seguintes, em que os alunos foram estimulados de maneira positiva ou negativa; os pesquisadores chegaram à conclusão de que os alunos considerados como “maus” não tiveram seu desempenho alterado diante das falhas, uma que vez que estão acostumados a elas; contudo, diante da exposição de sucesso individualmente, perceberam um impacto positivo em suas performances. A imagem que o indivíduo tem de si mesmo e de suas competências, segundo os pesquisadores, está estreitamente ligada à sua história pessoal e nesse caso específico à sua experiência escolar. Expor o aluno publicamente, portanto, tanto negativa como positivamente pode influenciar seus resultados.

Sobre o público escolar da rede municipal de ensino, os autores do caderno pedagógico da prefeitura reconhecem que não só os professores são responsáveis pelo insucesso na aprendizagem dos alunos. Graça (2011) destaca o fato de que apesar da rede municipal ser organizada por ciclos, não podemos considerar o modelo como uniforme, posto que os professores, bem como as escolas, são sujeitos diferentes e fazem escolhas diferentes de percurso. Há também diversos fatores que devem ser apontados para que se busquem alternativas para auxiliar esses alunos. Entre esses fatores está o alto índice de reprovação e de evasão de alunos oriundos de classes populares, a defasagem idade-série, a qual é evidenciada pela organização escolar, que por vezes “acaba excluindo de maneira evidente ou sutil aqueles que mais precisam da escola, e os problemas sócio-econômicos que acabam antecipando a entrada desses alunos no mercado de trabalho” (SMED, 1998, p. 13). No sentido de superar esta situação, a proposta de ciclos prevê turmas de progressão, que tem por objetivo atender a defasagem etária e de escolaridade, no entanto é preciso admitir, como aponta os autores do caderno, que ainda hoje as escolas não estão suficientemente preparadas para atender as necessidades que foram apontadas.

2. CONTEXTO DO ESTÁGIO

Nesta seção, apresentarei inicialmente o contexto em que foi realizado o estágio de docência, as características da escola, seus recursos, sua infraestrutura, alguns aspectos relevantes de seu projeto político pedagógico, entre outras informações obtidas durante a minha vivência na escola e durante observações feitas no período de preparação do projeto de ensino. Apresentarei também os pressupostos do sistema de organização por ciclos de formação que é seguido pela rede municipal de ensino de Porto Alegre, suas características e objetivos como proposta de organização escolar, bem como o lugar ocupado pelo francês na escola e uma breve descrição da turma com a qual trabalhei.

A escola pertence à rede municipal de ensino e é localizada em um bairro periférico da zona sul de Porto Alegre. Está organizada pelo sistema de ciclos e inclui apenas ensino fundamental. A relação entre a escola e a comunidade sempre foi de muito respeito e de parceria, contudo, segundo os registros de seu projeto político pedagógico (PPP), que foi aprovado em 2009, essa relação sofreu um desgaste devido às mudanças para o sistema de ciclos; educadores e comunidade tiveram de se adaptar e aprender sobre essas mudanças que mudariam o perfil da escola e também sobre a nova concepção de aprendizagem. Ao longo desta caminhada, comunidade e escola se uniram para buscar novos caminhos que proporcionassem melhorias não só para os alunos, mas também aos moradores do bairro.

A mudança da organização escolar por ciclos de formação desencadeou em uma maior participação da comunidade nas decisões escolares, e para estimular ainda mais esta parceria, a escola deu início a projetos e abriu espaços para programas como o Escola Aberta que oferecia aulas e atividades direcionadas à comunidade, tais como aulas de dança para idosos e jovens, oficinas de bordado, aulas de grafiteagem, aulas de karatê, caminhadas orientadas, entre outras atividades. Em 2009, a escola contava com cinquenta e cinco turmas e cerca de mil e seiscentos alunos. Nesse PPP já havia registros de problemas relacionados ao espaço físico e também à falta de recursos materiais adequados ao trabalho devido à falta de manutenção por parte da Mantenedora, de recursos financeiros, à falta de motivação por parte dos docentes somada às atitudes desrespeitosas por parte de alguns educandos. A falta de segurança, as dificuldades de atendimento aos alunos com necessidades especiais e o aumento da violência também são citadas pelo PPP da escola como dificuldades a serem superadas na busca pela qualificação da escola enquanto espaço de formação e de educação.

Atualmente, praticamente todas as atividades que eram direcionadas à comunidade não estão mais sendo oferecidas, e a falta de recursos e o aumento da insegurança ainda fazem parte da realidade da escola. Durante o período em que observei e realizei a minha prática docente na escola, que ocorreu no primeiro e no segundo semestre de 2016 respectivamente, tive a oportunidade de acompanhar sua rotina e de preparar o projeto de estágio de acordo com as condições, que eram poucas, disponibilizadas pela escola. As salas de aula eram compostas pelas classes dos alunos, por murais e pelo quadro verde, não havia projetor disponível e o acesso a aparelhos de áudio e vídeo era difícil, pois sempre estavam estragados. Apesar de haver na escola um laboratório de informática, ele não era utilizado pela falta de estagiário responsável. Além disso, o acesso à biblioteca da escola também era limitado, pois não havia profissional para o atendimento.

2.1 O SISTEMA DE CICLOS DE FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Em 2000, foi implementado o sistema de Ciclos de Formação na escola em que realizei minha experiência docente. Esse sistema começou a ser implementado na rede municipal de ensino a partir de 1996, ano em que a primeira escola da rede, Escola Municipal Monte Cristo, foi criada com o sistema de organização por Ciclos de Formação, que se apresentou como uma forma de organização escolar alternativa e transformadora em relação à organização seriada. Segundo Krug (2000), os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania. A partir desta perspectiva, a ação educativa leva em consideração a prática social como fonte de conhecimento, isto é, a teoria está a serviço de e para uma ação transformadora. A proposta de organização escolar por ciclos propõe o agrupamento dos estudantes onde crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: (6 a 8 anos); pré-adolescência (9-11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). Nas escolas municipais de Porto Alegre, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos e está organizado em três ciclos de três anos. De acordo com a autora, esta proposta de organização de ensino foi baseada em pesquisas sobre o modo como crianças e adolescentes aprendem e também em suas respectivas fases de desenvolvimento para otimizar o trabalho com o conhecimento formal na escola. Tais fases de desenvolvimento foram amplamente trabalhadas nas obras de Vygostky, Piaget, Walon, entre outros pesquisadores do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, o aluno sempre avançaria durante os nove anos do ensino fundamental, não havendo, portanto, reprovação - o que varia é a maneira como se dá esta progressão; ao final de cada ano o aluno pode seguir três formas de progressão: progressão simples, progressão com plano didático e progressão com avaliação especializada. A primeira indica que o aluno não apresentou dificuldades durante o ano; a segunda indica a necessidade de inclusão de atividades extras a serem oportunizadas pelo aluno no ano seguinte, tendo em vista as dificuldades apresentadas por ele; a terceira inclui atendimento especializado e prevê inclusive atendimento fora da escola para trabalhar com as dificuldades apresentadas (KRUG, 2002, p.20). Esta forma de progressão permite ao aluno permanecer na escola apesar de suas dificuldades, e apresenta-se como uma maneira de assegurar a permanência e evitar a evasão, o que se torna fundamental nesta perspectiva “não é aprovar todos os alunos, mas sim tornar possível a aprendizagem de todos, transformando assim a escola pública municipal em uma escola que ensina e aprende com todos” (*op cit.*, p.75). Contudo, para que este acompanhamento aconteça, é necessário que haja professores especializados, assessoria pedagógica que seja oferecida pela Mantenedora às escolas e também laboratórios de aprendizagem, o que atualmente se torna problemático devido à falta de corpo docente nas escolas e também à falta de recursos direcionados à educação.

O planejamento escolar, pela proposta de ciclos, é feito a partir de pesquisas sócio antropológicas na comunidade e tem por objetivo selecionar temas que sejam relevantes para a comunidade. A partir disso, são escolhidos alguns desdobramentos para o trabalho e propostos conceitos que estejam de acordo com os temas selecionados, os quais devem ser trabalhados pelas áreas de conhecimento. Este processo de planejamento é feito coletivamente, isto é, a responsabilidade pela aprendizagem não é somente do professor, uma vez que ela é compartilhada com os outros docentes e também com a comunidade. Esta forma de planejar, segundo Krug (2002) apresentada por Pistrak em sua obra “*fundamentos da escola do trabalho*”, a qual leva em consideração a necessidade de atividades que envolvam os momentos de estudos da realidade, busca de conhecimentos sistematizados e retorno para a comunidade da síntese das descobertas construídas coletivamente é chamada de complexo temático, e vai ao encontro das discussões sobre os temas geradores de Paulo Freire.

Outra característica desta proposta é a divisão de turmas por idade, e não só no conhecimento anteriormente adquirido, pois é considerado que dependendo da idade da criança, são necessárias medidas educativas diferenciadas, haja vista que a cada fase de desenvolvimento o aluno tem percepções e potencialidades diferentes. Além do reconhecimento da importância das idades e das condições possíveis de aprendizagem, a

proposta de ciclos traz como fundamental a contribuição do conhecimento cultural das crianças e adolescentes. De acordo com Lima (1997), poderíamos dizer que o conhecimento cultural é o acervo disponível ao sujeito para a elaboração de suas ações e pensamentos e para a construção de significados, já que ele está na origem das reações que a pessoa apresenta e na interpretação que faz das informações que recebe e também nas bases dos processos interacionais e nas formas de ação espontaneamente elaboradas ou assumidas pelo indivíduo em sua vida cotidiana. Acrescenta ainda Krug (2002) no trecho que segue.

É importante registrar que, na escola por Ciclos de Formação, as crianças não aprendem ao serem reunidas por idade. As crianças aprendem o conhecimento formal, quando ensinadas, mediante a qualidade da intervenção que a escola oportuniza, ou seja, quando são atendidas nas suas necessidades para aprender, de conhecimento do seu desenvolvimento atual, das suas possibilidades de idade, de tempo para a construção de conceitos, de espaços educativos que atendam suas necessidades específicas, de conhecimentos que tenham significado para as aprendizagens já realizadas. (KRUG, 2002, p.39)

Nas escolas que seguem os ciclos de formação, é compromisso oportunizar intervenções que atendam às necessidades dos alunos em vários aspectos e que entendam suas necessidades, considerando também as diferenças e a individualidade de cada um, de modo que os conhecimentos aprendidos sejam significativos, isto é, sejam relevantes para a sua formação.

Para iniciarmos a discussão sobre as mudanças de propostas políticas pedagógicas em Porto Alegre e sobre suas consequências para o ensino na rede municipal, apresento alguns aspectos referenciais do caderno pedagógico número nove da secretaria municipal de educação, documento este seguido pela escola em que foi realizada a prática docente que será relatada neste trabalho, segundo a diretora da escola com quem conversei durante as observações. Este caderno foi construído com o intuito de ser um documento referência de e para uma escola cidadã. A concepção de currículo trazida pelo caderno está vinculada à construção de sujeitos sociais por meio da construção de saberes. Nesta perspectiva, Rocha (1998) contribui com sua definição.

Nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar, de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula toda a concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais as quais os indivíduos pertencem; portanto, referidas

sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social. (ROCHA, 1998, p.9)

Currículo é transformação, e a proposta de organização por ciclos mostra-se como uma alternativa transformadora diante do fracasso da experiência seriada, como diz o autor. Além disso, esta mudança de percepção busca a ampliação do compromisso social diante da educação, na medida que “o currículo deve ser considerado como um ato político que objetive a emancipação das camadas populares” (SMED, 1998, p.33).

2.2 O LUGAR DO FRANCÊS NA ESCOLA

O ensino de FLE está presente na escola desde 2000, ano em que a professora regente ingressou na instituição. A língua francesa somente é oferecida ao nono ano do ciclo, há alguns anos, era oferecido também ao sexto ano do ciclo, mas devido à falta de professores, a professora teve de deixar essa turma e atender a outras demandas da escola, passando então a dar também aulas de português. Além do francês, o inglês e espanhol são oferecidos na escola às outras turmas, contudo os alunos não têm a oportunidade de escolher a língua que gostariam de estudar como está previsto no caderno pedagógico nove na seção relativa à base curricular do terceiro ciclo em língua e cultura estrangeira moderna:

[...] serão oferecidas, sempre que possível, três opções, devendo o aluno escolher uma delas que cursará obrigatoriamente durante os três anos do ciclo. No final do terceiro ano do segundo ciclo, a escola deverá apresentar um formulário de inscrição, para que os alunos possam fazer suas opções, e a escola, por sua vez, organizar os horários de seus profissionais e ver se o número de candidatos numa língua estrangeira não excede o previsto. A escola deve, também, proceder à composição dessas turmas de forma que as vagas sejam preenchidas paritariamente com alunos de todos os anos deste ciclo; isto significa que a opção, em cada uma das línguas, é limitada pelo número de alunos da turma. (SMED, 1998, p.75)

A organização das línguas é feita, portanto, não pela escolha dos alunos, mas sim de acordo com a oferta de professores. Além disso, não há uma sala reservada ao ensino de línguas, como há em algumas outras escolas da rede municipal, e também não há materiais específicos sobre o ensino de FLE. A escola disponibiliza apenas poucos dicionários de francês, que devem ser utilizados somente quando os alunos vão à biblioteca, o que normalmente é raro devido às condições já citadas.

Sobre o planejamento das aulas de FLE na escola, a professora regente utiliza principalmente como base de suas aulas um livro método chamado “Initial”⁶ indicado ao nível iniciante, adquirido por ela em uma de suas viagens à França. Pela falta de recursos, a professora copia as lições do livro no quadro, já que os alunos não têm acesso devido ao alto valor do livro. Além do livro, a professora utiliza também como material de apoio atividades complementares ao conteúdo apresentado. Sobre os referenciais teóricos de seu trabalho, a professora cita Paulo Freire.

2.3 O PÚBLICO ESCOLAR

Após observar as três turmas de nono ano, as quais tinham francês como LE, decidi, junto à professora regente, escolher a turma que considere mais aberta e receptiva, isto é, que geralmente manifestava interesse pelas aulas e não se recusava a participar das atividades. Nesta turma havia vinte alunos matriculados, contudo, o número que normalmente frequentava às aulas variava de oito à doze apenas. Alguns alunos desta turma já haviam sido retidos por dificuldades de conhecimento e pela falta de frequência, e também havia casos de alunos com sérios problemas familiares. A idade da turma variava entre catorze e dezessete anos. Percebi também, ao longo das observações, que alguns alunos dessa turma já estavam marcados negativamente pelos professores. Ouvi algumas vezes na sala professores manifestarem o desejo de não ter determinado aluno em sala de aula, pois era problemático, nunca colaborava e ainda atrapalhava os colegas.

⁶ SALA, M. ; VALLEJOS, N. Initial A1. Paris, CLE Internacional, 2008.

3. O ESTÁGIO

Neste capítulo, apresentarei meu projeto de estágio, o percurso que foi seguido desde o planejamento inicial até a prática em sala de aula, com a apresentação da sequência de aulas juntamente com as adaptações que tiveram de ser feitas e, por fim, os resultados a que chegamos no final desta curta, mas significativa jornada.

O projeto denominado “Dans mon quartier” surgiu como resultado das observações que fiz na escola em que realizei a prática, durante a cadeira de Estágio de Docência em Língua Francesa I, e das conversas com a professora orientadora e regente. A ideia inicial consistia em trabalhar, como temática principal, o bairro onde está localizada a escola e onde moram os alunos, uma vez que, a partir das minhas observações e pela convivência com a turma, percebi que havia uma necessidade de valorização do bairro e das suas vivências; a maioria dos alunos, como já foi comentado, possuíam um histórico de muitos problemas familiares e também tinham baixa autoestima, problema que reflete diretamente no aprendizado de uma língua estrangeira, pois a maioria acreditava ser incapaz de aprender francês, pois “nem o português sabiam direito!” - me diziam alguns deles no início de minhas observações.

Como tarefa final, eles teriam que produzir um pequeno folheto apresentando e ou descrevendo o bairro, destacando seus aspectos positivos - de modo a valorizar a cultura dos alunos utilizando a língua francesa - para os estrangeiros e imigrantes, uma vez que havia um grande número de imigrantes, principalmente haitianos, trabalhando em supermercados ou em outros pequenos comércios do bairro e essa nova realidade despertava o interesse dos alunos. A tarefa, por estar próxima da vida dos alunos, poderia despertar um maior interesse e participação. O folheto, a princípio, partiu da ideia de construir um material que tivesse utilidade não só pedagógica, mas também social, pois pensávamos em fazer uma versão impressa e distribuir nos principais estabelecimentos do bairro e também na escola. Contudo, ao longo da sequência de aulas e das orientações com a coordenadora do Estágio de Docência II, tivemos que fazer algumas mudanças de percurso que serão apresentadas na seção sobre a sequência de atividades.

3.1 OBJETIVOS

O meu objetivo principal com o estágio era não só desenvolver as competências linguísticas dos alunos através das atividades em língua francesa, mas principalmente

desenvolver a capacidade de se superar diante das dificuldades de aprendizagem já pré-estabelecidas por eles, ou seja, quebrar a ideia de que “eu, aluno(a) e morador de um bairro conhecido pela violência e pelo descaso, aluno já tido pelos professores como “aluno problema” não posso aprender uma língua estrangeira, pois sou incapaz”. Essa internalização da incapacidade de aprendizagem é reforçada por alguns professores e também, infelizmente, pelas próprias famílias dos alunos; o objetivo de vida é o trabalho, a importância ao estudo só é dada caso seja trampolim para conquistar um emprego. Tive por objetivos também, oferecer práticas que fizessem os alunos olhar de forma positiva para o lugar onde moram. Para isso, utilizei imagens de estabelecimentos comerciais e de lazer conhecidas dos alunos, para que eles pudessem falar de si através da língua estrangeira e assim promover a construção de sua identidade e de sua autoestima.

No que concerne aos conteúdos linguísticos desenvolvidos durante o estágio, a professora regente me deu liberdade para trabalhar os que fossem necessários para desenvolver o projeto. Além disso, a professora havia me dito durante as observações que os alunos estavam vendo desde o início do ano o presente do indicativo dos verbos *être*, *aimer*, *s'appeller* e *habiter* basicamente, e ressaltou que eles nunca haviam tido contato com a língua francesa anteriormente, pois no momento em que realizei o estágio somente o nono ano tinha acesso ao francês. Além dessas orientações, a professora solicitou que fossem trabalhados durante o estágio alguns adjetivos e também descrições de imagens, pois seriam os próximos assuntos a serem trabalhados por ela.

3.2 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Para realizar o estágio e cumprir a carga horária estabelecida, tive o total de nove encontros de dois períodos para realizar o percurso que pudesse possibilitar aos alunos a conclusão da tarefa pensada inicialmente, sendo a última reservada para a elaboração desta, para a autoavaliação e para apreciação do estágio pelos alunos. Traço agora brevemente o percurso seguido durante esses nove dias.

No primeiro encontro, apresentei a eles o projeto de ensino de FLE e estabeleci o que prevê Tagliante (2006) como contrato de aprendizagem: apontei a importância da participação da turma para a realização das tarefas, uma vez que seria necessário que eles assumissem um compromisso para que a aprendizagem ocorresse de maneira colaborativa. Além disso, já no primeiro encontro, fiz combinações relativas à avaliação, pois a professora me deu liberdade para fazê-la conforme eu achasse melhor. Por isso, retomei a importância da participação, posto que eles seriam avaliados de forma progressiva e constante, como sugere os PCN

(1998). No segundo momento da aula, os objetivos eram basicamente apresentar-se e apresentar o colega e também revisar os conteúdos que eles já haviam visto: verbos *s'appeler*, *habiter*, *avoir*, *être* no presente do indicativo e os pronomes *je/il-elle*. Distribuí fichas que serviriam de apoio para que eles se apresentassem oralmente. Essas fichas deveriam ser preenchidas com as informações deles e dos colegas, para isso, orientei que sentassem em duplas e depois apresentassem para o grande grupo em círculo. Ainda nesta aula, trabalhamos um diálogo para que eles pudessem revisar as saudações em francês. Nessa atividade de compreensão oral, eles ouviram uma primeira vez o diálogo com o suporte escrito; na segunda escuta, fiz perguntas relacionadas ao contexto e à interlocução: quem fala? onde elas estão? elas se conhecem? Os alunos levantaram hipóteses em português e depois responderam a questões relacionadas à interlocução e ao nível de formalidade presente nos diálogos de maneira escrita. Por fim, eles escolheram um dos diálogos para apresentar com um colega. Neste dia, portanto, tive por objetivo explorar a expressão oral, a compreensão oral, a expressão escrita e também a expressão escrita.

No segundo encontro, o conteúdo previsto era o verbo *aimer* no presente do indicativo e a negação. O objetivo principal da aula “expressar os gostos” - para isso, no primeiro momento, desenhei dois corações no quadro e escrevi “*j’aime*” e “*je n’aime pas*” (gosto e não gosto), e perguntei aos alunos se eles sabiam o que significava, alguns levantaram hipóteses, pedi para eles repetirem comigo as expressões. Na sequência, distribuí a folha de atividade que havia preparado, na qual havia imagens e ao lado colunas com as respectivas palavras em francês para que eles associassem. No segundo momento, eles tiveram de utilizar as expressões citadas para dizer se gostavam ou não das opções apresentadas. Depois de preencher, eles tinham que escolher uma das frases para apresentar ao grande grupo. Importante ressaltar que em todos os momentos eu circulava para auxiliá-los na execução das tarefas, bem como a incentivá-los a falar. Após terminarem essa atividade, afastei as classes com o auxílio da turma e coloquei no centro da mesa um quadro com seis possibilidades de imagens com palavras que confeccionei com o objetivo de montar um jogo para empregar as expressões “*J’aime e Je n’aime pas*”. O jogo consistia em lançar um dado e de acordo com o número sorteado mostrado no quadro com os desenhos das possibilidades, ir ao quadro verde e escrever, por exemplo “*j’aime le réseau social*” (“gosto de rede social”) e ler a frase em voz alta para os colegas. O jogo encerrava após cada aluno jogar pelo menos uma vez. No final desta aula, como atividade final, levei folhas coloridas para que os alunos pudessem montar uma “*cocote em papier*”, dentro da qual eles colocaram opções de palavras – levei meu dicionário para que eles pudessem escolher as palavras que gostariam, alguns escolheram

animais, outros escolheram comidas, etc.- para que o colega pudesse responder “j’aime” ou “je n’aime pas” para a opção tirada. Neste dia, tive por objetivo explorar compreensão escrita no primeiro momento e após, com as atividades lúdicas, explorar a expressão oral de uma maneira divertida.

No terceiro encontro, o objetivo da aula era compreender globalmente uma música e também trabalhar o léxico relacionado à letra. Escolhi trabalhar a música “Dans mon quartier” da cantora israelense Riff Cohen, que tem por temática um bairro ideal em que “as armas ficam do lado de fora”. Como preparação para a escuta da música, levei cópias do mapa do bairro dos alunos e perguntei a eles “vous connaissiez cette image ? qu’est-ce que c’est ?”⁷. Eles logo reconheceram que se tratava do bairro deles, mostrei algumas ruas e pedi a eles que localizassem a escola e suas casas. Ao final, coloquei no quadro as palavras *quartier, école e maison*⁸ para eles escreverem no mapa.

No quarto encontro, o objetivo da aula era descrever uma imagem e os conteúdos eram: vocabulário relacionado ao bairro e a negação do verbo “avoir”. Neste dia, levei uma foto do bairro para que eles pudessem descrever. No primeiro momento perguntei se eles conheciam a imagem e todos ficaram surpresos ao ver a foto de um local pelo qual eles passam frequentemente na folha de atividades, distribuí o material e perguntei a eles o que eles viam na foto. Neste material havia uma série de elementos que poderiam estar nela e pedi para que circulassem as palavras e copiassem no espaço abaixo da foto o que viam e por fim pedi a eles que desenhasssem a rua em que moravam. Tive por objetivo explorar nesta atividade a compreensão escrita e também a expressão escrita.

No quinto encontro, o objetivo central da aula era a compreensão de pequenos textos descritivos sobre cidades na França. Nesta atividade, dividi a turma em grupos de três alunos e distribuí algumas fichas com informações sobre as cidades, perguntei se eles conheciam e o que identificavam nas imagens. Fiz a leitura com os alunos em voz alta e dei espaço para eles esclarecerem dúvidas se acaso tivessem em relação aos verbos ou ao vocabulário apresentado. Distribuí na sequência cópias do mapa da França para que eles pudessem encontrar no mapa as cidades sobre as quais trabalharam, e pedi que identificassem as palavras transparentes do texto. Por fim, entreguei uma folha em que havia uma tabela para que completassem com informações retiradas do texto, um exercício verdadeiro e falso sobre as descrições das imagens e um diálogo para que os alunos colocassem em ordem relacionado ao conteúdo visto até o momento.

⁷“você conhece essa imagem? O que é?”

⁸“bairro, escola e casa”

No sexto encontro, o objetivo da aula era basicamente situar os espaços do bairro no espaço utilizando as preposições de lugar, verbos *aller* e *passer* no presente do indicativo e o vocabulário relacionado à cidade. Como preparação para a atividade, selecionei uma música para apresentar as preposições chamada “*quandje vais à l’école*”⁹. Depois do trabalho com essa canção, eles puderam identificar os estabelecimentos que apareciam na letra da música, fazer uma lista com o auxílio do colega dos estabelecimentos que havia no bairro, ir ao quadro e compartilhar com os colegas as respostas. Para esta atividade, eu selecionei e tirei algumas fotos de estabelecimentos comerciais do bairro com o respectivo nome em francês para que eles tivessem como referência algo próximo deles. Dessa forma, as competências trabalhadas nessa aula foram a compreensão oral no primeiro momento da aula, a compreensão escrita, a expressão oral e por fim a expressão escrita.

No sétimo encontro, o objetivo era caracterizar e qualificar o bairro e o conteúdo era principalmente os adjetivos qualificativos. Distribuí as atividades para os alunos, em que havia dois pequenos textos com uma breve apresentação e uma descrição de bairros da França de acordo com os conteúdos que eles estavam trabalhando, verbos e vocabulário. Após a leitura em conjunto, completaram uma tabela com informações extraídas do texto. Classificaram os lugares de acordo com as categorias: comércio, educação, administração e lazer; selecionaram a partir de uma lista de adjetivos, os que exprimissem a impressão deles sobre o bairro. Não havendo palavras que atribuíssem aspectos negativos, alguns alunos perguntaram como era violento, perigoso, por exemplo. Por fim, foi proposto que escrevessem um pequeno parágrafo com as palavras a partir do enunciado: “*Mon quartier est...*”¹⁰. Nesta atividade, as competências envolvidas eram a compreensão e a expressão escritas.

No oitavo encontro, o tema da aula era identificar os espaços de lazer do bairro. Na folha de atividades havia quatro imagens de espaços de lazer do bairro dos alunos: campo de futebol, biblioteca pública, pista de skate e academia. Perguntei aos alunos se eles reconheciam os lugares que estavam nas imagens e se costumavam frequentá-los - a maioria conhecia, outros conheciam, mas não frequentavam e poucos não conheciam. Nesta atividade eles tinham de situar esses espaços com o auxílio das preposições de lugar trabalhadas nas aulas anteriores e também dos colegas - para isso, levei os materiais deles para que pudessem consultar durante a atividade. Depois da escrita, um representante de cada grupo escreveu uma frase no quadro. Num segundo momento, eles realizaram um exercício de relacionar

⁹“Quando eu vou à escola “

¹⁰“Meu bairro é “

atividades de lazer e por fim escreveram uma frase com as atividades selecionadas e apresentaram ao grande grupo. Neste dia, as competências mais exploradas foram a compreensão escrita, a expressão escrita e a expressão oral.

Em nosso último encontro, o objetivo era produzir a tarefa final e realizar a autoavaliação, bem como a apreciação do estágio. Para isso, levei folhas coloridas, canetinhas coloridas e todos os materiais produzidos pelos alunos ao longo desse período para que eles pudessem consultar no momento da escrita. Orientei que eles escrevessem pequenas descrições do bairro, de acordo com o que trabalharam e que fizessem desenhos para enfeitar o mural onde seriam expostos seus trabalhos. Após a realização desta etapa, eles se reuniram e pensaram em uma frase para que pudessem colocar no mural sobre como seria o seu bairro ideal, como foi orientado pela professora regente. Finalmente, foi solicitada a autoavaliação com comentários sobre a experiência do estágio, sobre a participação deles e sobre o trabalho realizado por mim e pela turma.

3.3 RESULTADOS DA PRÁTICA

Ao longo deste trajeto, o qual tentei descrever brevemente, tive a oportunidade de presenciar a mudança em relação a participação em aula de alguns alunos. O estágio de docência teve início após a aplicação da prova de francês pela professora regente, na qual apenas um aluno atingiu o resultado equivalente ao A, outro aluno atingiu parcialmente, o que seria equivalente ao B, acredito, e os demais, cerca de dez alunos, ficaram com nota insuficiente, ou seja, não atingiram o resultado mínimo esperado. Diante deste quadro de mau desempenho, a turma não manifestava se importar com as notas, mas estavam frustrados porque não conseguiam ter um aproveitamento mínimo do que haviam estudado até o momento.

No início das atividades, senti-me muito acolhida pela turma e estabelecemos uma relação de confiança que foi se fortalecendo com o passar das aulas. Em algumas atividades de expressão oral, principalmente, alguns alunos alegavam que não sabiam nem o português muito menos o francês e tinham medo de errar, achavam que não era para eles esse conhecimento. Contudo, eu sempre os estimulava e compartilhava histórias de quando eu estava no lugar deles e que também errava, e erro até hoje às vezes, pois é normal. O que não poderia acontecer é eles deixarem de tentar por medo de serem corrigidos ou de falhar, assim eles no início se expressavam oralmente só para mim, e aos poucos tomavam coragem de

falar ao grande grupo, o qual não ria nem debochava diante das tentativas, o que é positivo num ambiente de aprendizagem de LE, pois todos estavam “no mesmo barco”.

Acredito que as dinâmicas proporcionadas por mim, bem como a mudança do critério de agrupamento dos alunos, às vezes mais de uma vez diferente na mesma aula, foram fundamentais para o bom andamento do trabalho, pois eu tentava organizá-los de uma forma que nunca ficassem sempre com o mesmo colega, de modo a proporcionar a união e a cooperação entre eles.

Além disso, durante as observações realizadas no período do estágio de docência, os alunos por vezes me pediam ajuda para realizar as atividades propostas pela professora e faziam perguntas sobre mim e sobre a minha trajetória; a professora disse à turma, quando me apresentou, que eu também havia estudado na escola e que também havia sido aluno dela e além disso era moradora do bairro, ou seja, tínhamos muito em comum. Acredito que essa proximidade que estabeleci desde o início das observações tenha colaborado para o bom andamento do estágio. De alguma forma, a professora tentava mostrar a eles que eu era um exemplo a ser seguido, pois “tinha dado certo”. Rochex (1994), sobre este assunto, faz algumas contribuições a partir de sua análise sobre o sucesso de alunos oriundos de classes desfavorecidas socialmente em meio a dificuldades. Para o autor, o sentido e o valor atribuídos ao conhecimento estão entre os aspectos que influenciam no sucesso, principalmente na escola. Além disso, o autor aponta que a escola normalmente se reduz a um lugar de passagem, pelo qual eles tem de passar para conseguir um bom emprego. Os alunos que tem bom desempenho nas mesmas condições, por sua vez, geralmente se interessam por alguma disciplina específica e desejam aprofundar seu conhecimento. Ademais, aprender é crescer, transformar-se, e essa transformação, afirma Rochex (1994), pode fazer com que o aluno se distancie de sua família e de sua comunidade, sintam-se “estrangeiro” por seguir outro caminho que não o dos seus.

As transformações que representam ou exigem sucesso acadêmico parecem ser duplamente inexplicáveis. Por um lado, porque são pensados como "tudo ou nada", como requisito para uma mudança radical e, por outro lado, porque a depreciação da história familiar priva esses alunos de pontos de apoio necessários para emancipá-los. Eles não podem construir sua própria história contra a de seus pais, combinando os dois significados da palavra "contra": em oposição a, mas também em apoio. (ROCHEX, 1994, p.424)¹¹

¹¹No original: Les transformations que représente ou que nécessite la réussite scolaire semblent doublement inassumables. D'une part parce qu'elles sont pensées en « tout ou rien », comme exigence de changement

A história familiar, portanto, pode influenciar de alguma maneira as escolhas dos alunos, haja vista que às vezes, a prioridade dessas famílias citadas pelo autor, no contexto francês, é o trabalho e não é dado valor ou sentido ao estudo ou ao conhecimento oferecido pelas instituições escolares, posto que ao longo da trajetória familiar, esse conhecimento não teve sentido na vida prática, não foi necessário para a vida até o momento. E essa perda de sentido é passada aos filhos, os quais podem apresentar desmotivação e falta de interesse pelo conteúdo apresentado, por ser distante de seu dia a dia. Contudo, em alguns casos, mesmo quando os familiares não tenham concluído ou tivessem tido acesso à educação formal, apoiam seus filhos e os auxiliam na conquista de seus objetivos.

Outro fator que considere importante para engajá-los foram as atividades lúdicas, pois os alunos participaram muito ativamente e valorizaram o fato de eu ter confeccionado e desenhado um material especialmente para eles, cuidando para não perder e não estragar o que eu levava para realizarmos as atividades. Além disso, utilizar imagens e elementos conhecidos do bairro dos alunos para as aulas de língua refletiu de maneira muito positiva, uma vez que aos poucos eles podiam passar com mais segurança ao conhecimento de mundo na língua estrangeira a partir de elementos de sua realidade, como está previsto nos PCN.

Pode-se dizer também que uma maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno é exatamente fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado. Assim, para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira. O conhecimento de mundo referido nos textos pode ser ampliado com o passar do tempo e incluir questões novas para o aluno de modo a alargar seus horizontes conceituais, o que, aliás, é uma das grandes contribuições da aprendizagem de Língua Estrangeira. (PCN, p.33, 1998)

Acredito que a proposta inicial tenha se perdido um pouco pelo fato de não termos muito tempo e também pela necessidade de seguir os conteúdos solicitados pela professora, uma vez que atendê-la era condição para a realização do estágio, e também devido às

radical, et d'autre part parce que la dévalorisation qui pèse sur l'histoire et les figures familiales prive ces élèves des points d'appuis subjectifs nécessaires pour s'en émanciper. Ils ne peuvent construire leur propre histoire contre celle de leur parents, en conjuguant les deux sens du mot « contre » : en opposition à, mais aussi en appui sur. (ROCHEX, 1994, p.424)

dificuldades dos alunos para realizar as atividades. Segundo as orientações da professora, seria mais adequado a elaboração de um material mais simples que se adaptasse às dificuldades dos alunos, uma vez que eram iniciantes e as atividades eram bastante diferentes do que eles estavam acostumados na escola. Por isso decidimos construir um mural para pôr os folhetos criados pelos alunos para expor no saguão de entrada da escola à comunidade escolar e aos familiares que passassem por ali - as produções realizadas com tanto carinho pela turma. De qualquer forma, tratou-se de uma tarefa em que os alunos trouxeram suas experiências de vida para a sala de aula e criaram um material aplicando seus conhecimentos de francês de forma interativa e colaborativa como atores de suas aprendizagens.

Sobre a flexibilização do planejamento face à interação em sala de aula, Cicurel (2005) propõe que o planejamento se “desplaneje” e se adeque frente às situações de sala de aula, que a ação pedagógica do professor se construa em equilíbrio entre uma relativa liberdade de fala dos alunos e um planejamento essencial a qualquer instância educativa, de forma que o estilo do professor possa se flexibilizar e estar preparado para perceber as ocasiões de interagir.

Apesar de não ter conseguido produzir o que esperávamos, isto é, um material que tivesse utilidade além da atividade pedagógica para também sair dos muros da escola, estou feliz por ter conseguido proporcionar aos alunos atividades diferentes das quais eles estavam habituados. A adaptação da tarefa final foi bastante discutida com a orientadora do estágio na UFRGS e chegamos à conclusão de que o cartaz final seria a apresentação do Bairro dos alunos, pois nele havia aspectos interessantes a destacar e não somente a descrição de um bairro ideal conforme a regente havia sugerido.

Além disso, os alunos escreveram na apreciação do estágio que gostaram muito das atividades e que acharam muito interessantes; alguns disseram que gostariam de ter ido às aulas que faltaram para poder aproveitar mais as atividades que foram feitas, que haviam aprendido muito com as aulas; gostariam que a estagiária tivesse sido a professora deles desde o início e que eu era muito carinhosa com a turma: eles começaram a compreender mais a disciplina e gostariam de seguir estudando a língua francesa. Por fim, um dos alunos que apresentava dificuldades no início, escreveu “aprendi a falar francês”. Foi muito emocionante a leitura das autoavaliações, pois percebi um crescimento dos alunos, eles aceitaram a proposta de trabalho e se engajaram para fazer a sua parte, e perceberam os frutos de seu empenho. Acredito que apesar de curta, a experiência do estágio de docência em FLE foi muito significativa, não só para mim, mas também para os meus queridos alunos e parceiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, pude refletir sobre a minha experiência no estágio de docência em FLE com um olhar mais crítico. Através de minha pesquisa sobre os documentos referenciais de ensino de LE em âmbito nacional, pude perceber algumas incoerências, principalmente no que concerne ao estímulo oferecido ao aluno e ao suporte dado a ele na construção de sua aprendizagem, pois presenciei e tive de me adaptar a uma realidade totalmente diferente daquela que está prevista nos documentos oficiais. A falta de recursos e de suportes técnicos é uma realidade com a qual os professores da rede municipal já têm que lidar todos os dias. Essa situação precária tem se agravado nos últimos anos devido à falta de investimento e de manutenção das escolas públicas, no caso as municipais, entre outros fatores já citados. Em meio a tantas dificuldades, torna-se realmente difícil proporcionar práticas que promovam a construção cidadã e que fujam do tradicional, e é compreensível a pouca variedade de atividades oferecidas aos alunos.

Além disso, uma escola com proposta de Ciclos, como a escola de meu estágio, deveria considerar não só as etapas de desenvolvimento do aluno, como também suas capacidades e dificuldades. A cultura e as vivências do aluno devem ser valorizadas no momento de realização de projeto, isto é, o conhecimento ao qual o aluno tem acesso na escola não deve ser somente baseado no conteúdo programático feito para manutenção da sociedade desigual em que vivemos; essa sociedade faz o aluno pensar que a escola não é o seu lugar, e que a aprendizagem de uma língua estrangeira é algo que ele não tem capacidade de construir, pois “nem a sua própria língua ele sabe”. Essas frases, ouvidas por mim durante minha experiência na escola, me fizeram refletir sobre a importância de viabilizar práticas que realmente atendam a esses alunos e que proporcionem a eles o conhecimento de sua própria língua, bem como de uma outra como o francês, e que isso não seja considerado um luxo, mas sim um direito de todos os alunos que desejarem aprender e que tiverem a oportunidade para tanto.

É preciso reconhecer que os professores não têm recursos materiais além do quadro para trabalhar, o que restringe muito as possibilidades no dia a dia escolar. Além disso, percebe-se um enfraquecimento do francês na escola em que foi realizado o estágio, posto que anteriormente, na época em que eu era aluna, tínhamos dois anos de francês, como muitas outras escolas municipais, no quinto e no sexto ano, acesso a materiais que atualmente não estão mais disponíveis, tais como dicionários bilíngues nas salas de aula, mapas da França, entre outros.

Para lidar com esse quadro, tive de explorar outras alternativas que não necessitassem de muitos recursos tecnológicos. Com o auxílio de materiais didáticos de FLE, disponibilizados pela orientadora do estágio, e pela confecção de materiais para os jogos, investi em atividades lúdicas que estimulassem os alunos a se engajar na aprendizagem da língua e também no uso de material autêntico, tais como imagens e fotos do bairro dos alunos. Além disso, trouxe leitor de cd próprio e uma aluna trouxe caixinhas de som para melhorar a qualidade da escuta.

Busquei ao longo do estágio, proporcionar atividades que promovessem a interação e a colaboração, que muitas vezes foram estimuladas pelas atividades lúdicas e pela alternância da organização espacial em sala de aula; concluí que o andaimento é um fato inequívoco, uma vez que a interação com colegas variados, além do meu apoio, permitia a eles a realização das tarefas de forma mais simples, a troca de estratégias e também de informações.

Ademais, busquei contemplar, através de minha experiência, os referenciais teóricos com os quais tive contato ao longo de minha formação docente e os que foram apresentados neste trabalho. Dentre eles, destaco a importância do contrato pedagógico que afirma a importância dos parceiros, professor e aluno, para comprometerem-se e engajarem-se na busca pelo aprendizado viabilizado pela colaboração. O conceito de “tarefa” do QECR para a elaboração do projeto, em que indivíduos usam competências específicas para atingir um determinado resultado, também se mostrou interessante.

Além disso, propus desenvolver um planejamento de uma sequência didática que pudesse possibilitar, aos alunos, confiar na própria capacidade de aprender e interagir de forma cooperativa com os colegas. Estimular e propor atividades que proporcionassem a eles experiências significativas, a partir de elementos próximos deles, era uma proposta que levava em conta o que prevê os PCN. Além disso, o planejamento não foi tomado como definitivo e “desplanejado” conforme as ocorrências de sala de aula, inclusive adaptando a tarefa final à progressão real do trabalho.

Por fim, todos os momentos por que passei em sala de aula me proporcionaram um crescimento não só como professora, mas principalmente como ser humano. Pude perceber que muito mais do que o conteúdo linguístico, o que mais marcou os alunos foi o bom ambiente de aprendizado, mesmo em meio a tantas dificuldades, o afeto e companheirismo em sala de aula que desenvolveram ao realizar as atividades e a tarefa final. Espero que neste curto período de estágio, eu tenha conseguido mostrar a importância de conhecermos uma outra realidade que não a nossa, e que os sonhos podem mudar a nossa vida.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber, Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CICUREL, F. *Le métalange en classe de langue*. Paris: CLE Internacional, 2007.

DA EUROPA, Conselho. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto : Edições ASA, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q de. *A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas*. In: Francisco José Quaresma de Figueiredo. (Org.) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 1ª edição, Goiânia: Editora da UFG, 2006.

GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira. *O Ensino-Aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola*. 2011. 158 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29393>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LECOMTE, Jacques. *Bons et mauvais élèves : le rôle du contexte social et de l'image de soi*. In : RUANO-BORBALAN, Jean- Claude (Org.). *Éduquer et Former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Éditions sciences humaines, Presses Universitaires de France, abril 1998.

LIMA, Elvira de Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola : aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. Série "Separatas". São Paulo: GEDH, 1997.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã* (Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Rocha. 3. ed. Porto Alegre, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação (Org.) *Projeto político-pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Alberto Pasqualini*. 2009. Disponível em: <<http://emefpasqualini2012.blogspot.com.br/2012/04/ppp-pasqualini-disponivel-para-consulta.html>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino*, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens códigos e suas*

tecnologias; língua portuguesa e literatura; língua estrangeira moderna. Porto Alegre: SE/DP, v.1, 2009.

ROCHEX, Jean-Yves. Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ?. In : RUANO-BORBALAN, Jean- Claude (Org.). Éduquer et Former : les connaissances et les débats en éducation et en formation. Éditions sciences humaines, Presses Universitaires de France, abril 1998.

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. *The role of tutoring in problem solving*. Journal of child psychology and psychiatry, v. 17, p.89-100, 1976.