

O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO RIO DE JANEIRO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

ZADIG MARIANO FIGUEIRA GAMA

Mestrando em Letras Neolatinas/Literaturas de Língua Francesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista CNPq.

E-mail: zadehg@gmail.com


SERGIO LUIZ BAPTISTA DA SILVA

Professor adjunto IV do Departamento de Didática da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Direitos Humanos da UFRJ.

E-mail: sergioluiz@uol.com.br

Resumo

Este relato de experiência traz uma reflexão do ensino de francês língua estrangeira (FLE) em uma escola municipal do Rio de Janeiro, durante o ano de 2015, em uma turma de quinto ano do ciclo básico. A partir de uma breve apresentação do trabalho sistemático com gêneros textuais em registros variados no ensino de FLE, apresentamos as atividades e as sequências didáticas elaboradas para as duas últimas aulas do ano letivo, a fim de fornecer um balanço qualitativo da compreensão escrita dos alunos, eixo em torno do qual as outras três competências linguísticas foram trabalhadas.



Palavras-chave

FLE. Relato de experiência. Autonomia linguístico-discursiva.

Um dos objetivos propostos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de língua estrangeira, referentes ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, é “construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna” (BRASIL, 1998, p. 67). Considerando tal objetivo, os professores de língua estrangeira podem se deparar com questionamentos como: Quais estratégias e recursos usar para que o aluno construa seu conhecimento sobre a língua-alvo? Quais relações existentes entre a língua materna e a língua-alvo podem ser exploradas dentro e fora de sala de aula? Há tempo hábil para que o aluno domine a língua estrangeira lecionada?

Os PCN chamam a atenção igualmente para o fato de que a “língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo [...] por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como sujeito do discurso” (BRASIL, 1998, p. 19). As sugestões apresentadas nos PCN, então, corroboram uma perspectiva de ensino voltada para situações reais de interação comunicativa. Antes, porém, é preciso que seja levado em consideração que o ensino de língua estrangeira em escolas públicas tem uma carga horária relativamente pequena em relação às outras disciplinas do currículo escolar; somando-se a isso, ainda há questões estruturais, como falta de insumos para materiais didáticos e turmas superlotadas. Diante dessa situação, o professor de língua estrangeira pode estender seus questionamentos a ponto de se interrogar se é possível lecionar uma língua estrangeira na atual conjuntura.

Considerando tais questionamentos e os apontamentos presentes nos PCN, buscamos trazer para a discussão, por meio de um relato de experiência, uma reflexão sobre o ensino de francês língua estrangeira (FLE) em uma escola municipal do Rio de Janeiro, durante o ano de 2015, bem como sugestões de atividades pedagógicas. A reflexão a respeito do ensino de língua se filia à perspectiva que considera *o texto como unidade de ensino* (SANTOS; RICHIE; TEIXEIRA, 2013)¹, enfocan-

¹ Apesar de Leonor Werneck dos Santos, Rosa Cuba Richie e Cláudia Souza Teixeira, as autoras do livro *Análise e produção de textos*, discutirem o *texto como unidade de ensino* no ensino de língua portuguesa, suas perspectivas e propostas são de grande contribuição para o ensino de língua estrangeira, visto que suas orientações corroboram um ensino contextualizado, que considera os suportes em que os textos circulam, bem como as tipologias dominantes e os elementos verbais e não verbais em diferentes gêneros textuais.

do os efeitos de sentido que determinados elementos da língua adquirem em diferentes contextos. No que diz respeito às atividades sugeridas, elas foram realizadas nas duas últimas aulas FLE, ministradas em uma turma de quinto ano do ciclo básico. A escolha das atividades elaboradas para essas aulas se deve ao fato de que elas fornecem um balanço qualitativo da compreensão escrita, que foi o eixo em torno do qual as outras três competências foram trabalhadas ao longo do ano.

Este artigo, voltado para a análise crítica e para a reflexão sobre a língua, apresenta um trabalho sistemático com gêneros textuais em registros variados no ensino de FLE, subdividindo-se em duas seções. Na seção “Um ano de FLE”, além da contextualização da prática docente na qual as atividades aqui propostas foram realizadas, trazemos um breve panorama do ambiente no qual os conteúdos foram ensinados aos alunos, ao longo do ano de 2015, destacando os pontos críticos do ensino-aprendizagem do FLE; além disso, discutimos o aporte teórico que conduziu as aulas e que foi considerado o mais adequado para o ensino-aprendizagem de FLE em relação aos objetivos a ser alcançados pelos alunos, segundo suas necessidades naquele momento. A seção seguinte traz as “Propostas de atividades e sequências didáticas”, bem como uma análise crítica desse material. Finalmente, a conclusão deste breve relato traz à luz os resultados obtidos durante o percurso escolar dos alunos no que se refere ao ensino de FLE, com enfoque nessas duas aulas, cujo objetivo foi estimar a autonomia linguístico-discursiva dos alunos na compreensão e produção de textos orais e escritos em língua francesa.

UM ANO DE FLE

Durante o ano de 2015, em uma das cinco instituições de ensino que o Programa Institucional de Bolsas de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Pibex/UFRJ)² abarca, foram ministradas aulas de francês língua estrangeira (FLE) em seis turmas do terceiro ciclo do ensino fundamental, sendo quatro turmas de quinto ano e duas de sexto, nos turnos da manhã e da tarde. O projeto de extensão aqui apresentado tem o propósito não somente de renovar e elevar a qualidade dos cursos de formação para o magistério na edu-

2 O Pibex/UFRJ, no biênio 2014-2015, teve o apoio do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, com financiamento da Capes.

cação básica, mas também de integrar a comunidade à Universidade, a fim de promover uma troca profícua de saberes.

Nessa perspectiva, a equipe de monitores de língua francesa da escola municipal em questão, composta de quatro alunos de licenciatura em Letras Português/Francês da UFRJ, elaborou um plano de curso comum às turmas do terceiro ciclo do ensino fundamental, com aulas orientadas por uma abordagem *eclética*. Essa abordagem mostrou-se adequada para aquele momento, pois ela “apresenta as vantagens de uma metodologia flexível, capaz de se adaptar às diferentes situações de ensino-aprendizagem que os professores devem enfrentar” (SEARA, 2011, p. 160, tradução nossa). Trata-se, portanto, de uma perspectiva que, por amalgamar diferentes abordagens, visou, no nível discursivo, chamar a atenção dos alunos para a relação existente entre enunciados na construção de sentido e para as relações existentes entre esses enunciados e a situação extralinguística, como o suporte em que circulou, o público ao qual ele se direciona etc. A utilização de documentos autênticos ficou em primeiro plano, porém sem descartar a utilização de documentos adaptados, bem como a utilização de fotocópias, visto que a abordagem eclética articula-se por meio de “um método próprio pegando emprestado elementos de diferentes métodos já publicados” (SEARA, 2011, p. 158, tradução nossa)³.

Num horizonte de ensino englobante das práticas textuais, adotou-se a perspectiva de texto apresentada por Leonor Lopes Fávero (1991, p. 7), no livro *Coesão e coerência textuais*, que considera *texto* “qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão”. Assim, a concepção de texto adotada é aquela que compreende “um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade” (FÁVERO, 1991, p. 7).

Além disso, as aulas foram sustentadas pelo tripé de conhecimentos que compõem os objetivos de ensino de língua estrangeira, visando ampliar o conhecimento de mundo, o conhecimento organizacional e o conhecimento sistêmico do texto (BRASIL, 1998, p. 29-31), por intermédio de atividades guiadas por três grandes eixos temáticos: 1. francofonia; 2. identidade e alteridade; e 3. leitura, produção textual e análise linguística.

3 “*Une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes déjà publiées*”.

No que se refere às funções que o conhecimento de mundo, o conhecimento organizacional e o conhecimento sistêmico do texto desempenham na aprendizagem da leitura, os PCN reconhecem o papel primordial do primeiro, “pois, ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento” e, dessa forma, “caminha pelo texto projetando coerência por meio da representação do mundo textual que vai elaborando com base do que se sabe” sobre determinado elemento da língua; o conhecimento organizacional do texto “facilita a leitura ao indicar para o aluno como a informação está organizada no texto”; e quanto ao conhecimento sistêmico, a sua contribuição acontece pela “ativação e [pel]a confirmação das hipóteses que o aluno está elaborando” (BRASIL, 1998, p. 90).

Nessa perspectiva, optou-se por trabalhar as quatro habilidades linguísticas dos alunos, levando-se em consideração que, assim como a maioria das escolas brasileiras, a escola municipal em questão possui uma grande quantidade de alunos em suas classes, inviabilizando determinadas atividades ligadas, sobretudo, à produção oral. Entre as quatro habilidades, deu-se foco à compreensão escrita, pois “a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno”; a leitura, portanto, “[...] tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” e, dessa forma, a primazia pelo ensino de leitura em língua estrangeira “pode ser justificad[a] pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p. 19, 20). Apesar de haver certa predominância da leitura em sala de aula, a compreensão oral e a produção oral e escrita também tiveram lugar no ensino de FLE.

Nessa perspectiva, o eixo temático ligado à *francofonia* foi iniciado logo na primeira aula, por meio de perguntas sobre os Jogos Olímpicos que aconteceriam no Rio de Janeiro em 2016. Sobre esse assunto, foram apresentadas aos alunos, de forma panorâmica, algumas informações a respeito da história dos Jogos Olímpicos, ressaltando o fato de o francês ser uma das línguas oficiais do Comitê Internacional Olímpico⁴, e a relação desse evento com a vida deles, já que a Escola Municipal aqui tratada se situa a menos de três quilômetros do Aeroporto Internacional Tom Jobim, um dos principais aeroportos pelos quais

4 Informação fornecida no *site* do Comitê Nacional Olímpico e Esportivo Francês. Disponível em: <http://franceolympique.com/art/831-le_francais_langue_olympique.html>. Acesso em: 15 dez. 2016.

as confederações estrangeiras passariam. Essas informações foram escolhidas para a primeira aula com a intenção de que os alunos percebessem que a língua francesa ali ensinada não está tão distante da realidade deles; além disso, a aula sobre os Jogos Olímpicos serviu de motivação para uma avaliação de caráter diagnóstico, cujo objetivo era mensurar o conhecimento de mundo dos alunos da turma 1501, bem como o conhecimento linguístico-discursivo preliminar de gêneros textuais orais e escritos.

A perspectiva de avaliação por nós adotada é a mesma de Claire Bourguignon, de Philippe Delahaye e de Anne Vicher, autores do artigo “L'évaluation de la compétence en langue: un objectif commun pour des publics différents”, no qual consideram haver três funções na avaliação: uma função diagnóstica, uma formativa e uma somativa:

A avaliação diagnóstica visa fazer um balanço sobre a apropriação dos conhecimentos e dos *savoir-faire* dos alunos antes ou no começo de uma formação, e é a partir desse balanço que vai ser construída a progressão da aprendizagem. A avaliação formativa tem uma função reguladora, visto que ela tem por objetivo fazer a maioria atingir um objetivo fixado. Ela acontece pela organização de atividades que permitem ao professor se dar conta do estado de avanço do progresso do aluno e que informem o aluno sobre a fase atingida em relação ao objetivo fixado e ao seu percurso de formação. Enfim, a avaliação somativa é uma avaliação de fim de percurso, que permite ao professor perceber a autonomia do aluno em relação a uma mobilização de conhecimentos e de capacidades adquiridas durante sua formação. Essa avaliação não procura posicionar um aluno em relação aos outros, mas tem por objetivo mensurar a maneira pela qual o aluno é capaz de resolver uma tarefa e, por conseguinte, de mobilizar os conhecimentos e as capacidades das quais ele se apropriou (BOURGUIGNON; DELAHAYE; VICHER, 2005, p. 461, tradução nossa).

A avaliação diagnóstica da turma foi de grande importância para reestruturar as aulas subsequentes, pois, quando perguntados sobre suas nacionalidades, algumas das respostas foram “carioca”. Suprir a carência de informações básicas da imagem do aluno como sujeito do discurso se tornou um dos objetivos centrais do curso naquele ano. Para atingir tal objetivo, foram trabalhadas questões sobre geografia e multiculturalismo, atreladas a uma perspectiva de multiletramento⁵, por meio de mapas e textos enciclopédicos de língua fran-

5 Sobre letramento e multiletramento, ver Rojo (2008).

cesa. Nesse sentido, tentamos desfazer a visão eurocêntrica da língua francesa, trazendo para a discussão algumas questões históricas sobre colonização, fronteiras geográficas e linguísticas, além da variação linguística e de celebridades de cada país, como artistas e esportistas.

Ao final do eixo temático que concerne à francofonia, propusemos aos alunos uma avaliação formativa em que eles deveriam consultar uma pequena enciclopédia elaborada pela equipe de monitores de francês da escola, compreender global e especificamente o texto apresentado e construir um novo texto que apresentasse, de maneira resumida, uma cidade francófona, apontando o continente e o país em que ela se encontra, além das moedas que lá circulam, línguas oficiais e características socioculturais daquela cidade. O gênero enciclopédico foi estrategicamente escolhido para ser trabalhado nas aulas de FLE naquele momento porque, em consulta ao conteúdo programado para as turmas de quinto ano da escola e à professora da turma, foi constatado que os alunos estariam envolvidos com verbetes de dicionário e com textos jornalísticos e informativos nas aulas de língua portuguesa. Assim, houve uma tentativa de aproximar o gênero textual estudado na aula de língua estrangeira aos gêneros textuais estudados nas aulas de língua portuguesa, isto é, tentamos estabelecer relações tendo como base o conhecimento prévio proveniente da língua materna.

Essa atividade, que foi executada por seis grupos de seis a sete alunos, teve o intuito de avaliar não somente a compreensão e produção escrita dos alunos, mas também de verificar se as necessidades que foram identificadas na avaliação diagnóstica foram supridas e quais seriam os novos desafios para o eixo temático seguinte. No que diz respeito às competências gramaticais, lexicais e interculturais, foram explorados os efeitos de sentido dos artigos definidos e indefinidos, dos pronomes pessoais e das marcas de gênero das palavras em diferentes contextos, como o estabelecimento do primeiro contato com pessoas francófonas em registros orais e escritos, tanto no ato de produção quanto no de compreensão.

O segundo eixo temático, referente a *identidade e alteridade*, tentou chamar a atenção dos alunos para as diferenças e semelhanças entre a língua francesa e a língua portuguesa no que se refere, sobretudo, ao tratamento dos parceiros da comunicação e à fonética. Nesse sentido, foram elaboradas atividades sobre uma escola fictícia, criada pela equipe de tutores de francês da escola, chamada *École francophone*, onde alunos de países francófonos estu-

dassem e estivessem em situações de interação análogas àquelas dos alunos da turma 1501 em sala de aula.

Os alunos, então, tiveram contato com textos que relacionavam a linguagem verbal à linguagem não verbal, como *bandes dessinées*, registros em vídeo, animações etc. A escolha desses textos orais e escritos visou trazer à cena parceiros de comunicação em situações nas quais eles se apresentassem uns aos outros, utilizando os cumprimentos usuais e possibilitando estabelecer um paradigma de conjugação de verbos de primeiro grupo – aqueles terminados em *-er* –, marcas de gênero e de número de substantivos, de adjetivos e de pronomes. A partir de então, a avaliação dos alunos assumiu um caráter tanto formativo, cujo propósito foi o de identificar como e quais objetivos comunicacionais foram atingidos, quanto diagnóstico, a fim de verificar certas deficiências que deveriam ser supridas na etapa seguinte do ensino de FLE.

Devemos ressaltar o fato de que as avaliações formativas tentaram não assumir uma postura classificatória dos alunos, que gerasse comparações entre eles. Em vez de atribuir uma nota que variasse de 0 a 10 ou de 0 a 100, preferiu-se avaliar os alunos por meio de conceitos, sendo eles *passable*, para aqueles que atingissem até 50% dos objetivos estabelecidos naquela avaliação, *pas mal*, para aqueles que atingissem mais que 50% e menos 75% dos objetivos, e *très bien*, para aqueles que atingissem mais de 75% dos objetivos. Seguindo essa lógica, as avaliações deixaram de ser um momento em que os alunos se sentiam desconfortáveis, sem deixar de lado a seriedade das atividades.

Finalmente, no ponto referente à *leitura, produção textual e análise linguística*, aspectos morfossintáticos mais complexos da língua foram sendo introduzidos nas aulas por intermédio de textos narrativos, o que possibilitou trabalhar a lógica interna de pontos específicos do grupo nominal – determinantes, adjetivos, números de 0 a 100 etc. –, do grupo verbal – verbos de primeiro grupo no presente do indicativo e relações circunstanciais de tempo –, bem como a metalinguagem gramatical, que, até aquele momento, ainda era pouco explorada. Durante essas aulas, os alunos puderam perceber, por exemplo, que há uma lógica na formação dos números decimais em francês e a diferença que há nos números que compõem as dezenas 70 e 90 entre os países francófonos.

Com a intenção de avaliar o aprendizado, uma atividade de revisão foi proposta aos alunos com o conteúdo trabalhado desde o começo do ano letivo. Para tanto, foram elaboradas atividades que envolvessem números, francofo-

nia, objetos da sala de aula, saudações etc., chamando a atenção para a linguagem verbal e não verbal em gêneros textuais trabalhados ao longo do ano. Paralelamente, foi pedido aos alunos que compusessem um pequeno parágrafo em que eles estariam na posição de alunos de uma escola francófona e deveriam se apresentar. Essa atividade revelou resultados surpreendentes: dentre os 39 alunos da turma 1501, apenas quatro não obtiveram um conceito satisfatório.

Após essa atividade de revisão, foi percebido que não haveria tempo para o prosseguimento das aulas, já que os alunos estariam envolvidos com a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também chamada de Prova Brasil. Portanto, no curto tempo que ainda restava para o ensino de FLE, propusemos duas aulas que tinham por objetivo verificar a autonomia linguístico-discursiva dos alunos na produção e, principalmente, na compreensão de textos escritos em língua francesa. São essas as aulas que descrevemos a seguir.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Consta no Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) que o aluno do nível A1 deve compreender e utilizar expressões familiares e cotidianas bem como enunciados simples, que visam satisfazer necessidades concretas, sendo capaz de se apresentar e apresentar outrem, formular perguntas e responder questões simples, sobre, por exemplo, o que lhe pertence e sobre aquilo de que gosta ou não. O aluno também deve saber se comunicar de maneira simples se o interlocutor falar lentamente e se mostrar cooperativo no ato comunicacional (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 25-26). Para esse fim, lançamos mão do conhecimento prévio da turma e utilizamos um texto disponibilizado no *site* La P'tit École du FLE⁶, sobre o rato Rémy, personagem do filme *Ratatouille* (2007) – e conhecido pela maioria dos alunos –, com pequenas alterações feitas a fim de eliminar alguns itens lexicais que desviariam a atenção do tema da aula.

6 La p'tit école du FLE é o espaço virtual no qual a professora Adélaïde Tilly compartilha materiais didáticos elaborados por ela e suas experiências em sala de aula na Turquia, país onde leciona. Tanto o texto “Le rêve de Rémy” quanto os exercícios 1 e 4 (material disponível em: <<https://laptiteecole.files.wordpress.com/2013/03/ce-le-rc3aave-de-rc3a9my.pdf>>) foram elaborados por ela e devidamente autorizados para a reprodução em revistas acadêmicas sem fins lucrativos. A sua aplicação na turma 1501 da E. M. em questão exigiu que fossem feitas pequenas modificações para adequá-los ao nível dos alunos. Os exercícios 2 e 3 bem como a segunda parte do texto foram elaborados pela equipe de monitores da escola.

Le rêve de Rémy

Rémy habite à Paris et il aime cette ville. En hiver, il pleut toujours et il fait très froid. Rémy ne porte pas de vêtements parce qu'il est un petit rat. Il déteste l'hiver. «Je veux aller dans un pays chaud, au soleil, et je veux manger des fruits toute la journée», pense Rémy.

Rémy adore manger. Mais, à Paris, il mange dans les poubelles et ce n'est pas bon! Ce qu'il préfère sont les fruits et surtout, les noix de coco. Il adore les noix de coco. Alors, il va à la gare, il monte dans un train et il arrive sur une plage de la côte française. Mais il fait encore froid.

Il voit un bateau sur l'eau et il monte dans ce bateau. Là, il y a beaucoup de rats. Ils se cachent parce que les hommes détestent les rats.

– Où va ce bateau? – demande Rémy aux petits rats cachés derrière un sac-à-dos.

– Il va à Madagascar, disent les rats.

– Je ne connais pas Madagascar, dit Rémy. C'est où, Madagascar? Il fait chaud là-bas?

– Oui, il fait toujours beau et chaud. C'est une grande île. Il y a des grandes plages de sable blanc et des cocotiers partout. Il y a des forêts et de gentils petits lémuriens qui sautent. Nous pouvons manger des fruits, dormir sur la plage, regarder les étoiles, faire la fête avec les lémuriens...

– C'est génial, dit Rémy. Je peux venir avec vous?

– Oui, bien sûr, répondent les rats. Si tu nous aides à chercher le trésor...

– Un trésor?

– Oui, il y a un trésor à Madagascar. Il est caché, mais nous allons le chercher tous ensemble!

Le bateau part et Rémy se couche par terre avec ses nouveaux amis les rats.

Il ronfle et il rêve de Madagascar, du trésor... et de beaucoup de fruits!

(À suivre)

O primeiro momento da aula se voltou para as atividades pré-textuais, isto é, atividades motivadoras, cujo objetivo é criar expectativas nos alunos. Nesse sentido, houve a introdução do conteúdo proposicional por meio de perguntas cujas respostas possíveis fossem “oui” ou “non” – por exemplo, se os alunos já haviam assistido ao filme *Ratatouille* e se eles gostam desse filme. A partir de então, foi possível chamar a atenção para o título do texto, “Le rêve de Rémy”, que até aquele momento ainda não havia sido compreendido em sua totalidade, já que os alunos não conheciam o verbo *rêver*. É interessante notar que esse momento da análise abre a possibilidade de estimular os alunos

a estabelecerem relações entre o título do texto e aquilo de que eles se lembraram do filme, indo além do que se vê/lê e encorajando-os a dizer o que pode ser esperado do texto.

Dando sequência às atividades pré-textuais, houve a proposta de uma leitura silenciosa do texto. Sem demora, os alunos disseram que compreendiam o texto, porém havia, segundo eles, palavras “estranhas”, que impediam uma compreensão mais profunda. Isso quer dizer que, a partir desse momento, já era possível supor que as estruturas sintáticas eram reconhecidas pelos alunos. Porém, como foi esperado desde a preparação do material, eles tiveram certa dificuldade em compreender o universo lexical da narrativa. Para resolver tal situação, foram preparados *flashcards* referentes às expressões *il pleut, poubelle, noix de coco, train, plage, bateau, il fait chaud, île e trésor* – que ainda não haviam sido utilizadas nas aulas de FLE, e, portanto, desconhecidas pelos alunos –, exibidos à medida que uma segunda leitura do texto, em voz alta, avançava. Deve-se ressaltar o fato de que o auxílio visual durante a leitura manteve o ritmo do texto e eliminou a necessidade de traduzir essas expressões, poupando tempo da aula.

A fim de verificar se a leitura foi suficiente para a compreensão do sentido global do texto e de resolver possíveis desvios de interpretação, foi aplicado o exercício 1:

1. Vrai ou Faux?	Vrai	Faux
Rémy adore le soleil et les fruits		
Il fait chaud à Paris		
Rémy aime habiter à Madagascar		
Rémy déteste manger dans les poubelles		
Les rats et les lémouriens sont amis		
Les rats se cachent dans le train		
Rémy va à Madagascar		
Madagascar se situe en Amérique		
Madagascar est un pays francophone		

As assertivas deveriam ser assinaladas com “*vrai*” ou “*faux*”, fazendo com que os alunos percebessem pontos mais profundos do texto, como os gostos e

preferências do personagem principal (*Rémy adore du soleil et des fruits; Rémy aime habiter à Madagascar; Rémy déteste manger dans les poubelles*), as características dos diferentes lugares onde a narrativa se desenvolve (*Il fait chaud à Paris; Rémy va à Madagascar; Madagascar se situe en Amérique; Madagascar est un pays francophone*) e as relações entre os personagens (*Les rats et les lému-riens sont amis; Les rats se cachent dans le train*). Essa atividade ainda dá margem a que as assertivas sejam indicadas no texto através de uma releitura de cada parágrafo; e, no caso das assertivas falsas, pode-se ainda apontar qual seria sua versão verdadeira.

No que diz respeito ao ponto gramatical destacado na aula, presente no texto através das preferências do rato Rémy e expresso pelos verbos *aimer*, *adorer* e *détester*, ele se fez presente no exercício 1 (*Rémy adore le soleil et les fruits; Rémy aime habiter à Madagascar; Rémy déteste manger dans les poubelles*) com o propósito de sinalizar os valores desses verbos naqueles contextos. Em se tratando de itens lexicais cognatos, a escolha desses três verbos foi balizada pelos conhecimentos que o aluno tem de sua língua materna e do mundo. Essa escolha também se deu em razão de o CECR considerar que um aluno de nível A1 deve ser capaz de falar de seus gostos e preferências. Além disso, verbos *aimer*, *adorer* e *détester* seguiam o paradigma de conjugação de outros verbos estudados durante o ano, como *s'appeller*, *habiter*, *danser*, *chanter*, *jouer* etc. O ponto gramatical estudado mostrou-se, portanto, apropriado para uma aula cujo objetivo era conferir a autonomia dos alunos no processo de leitura e compreensão de um texto escrito a partir dos conhecimentos e das habilidades desenvolvidos ao longo do ano.

Isto posto, foi aplicado, então, o exercício 2, que, além de colocar em perspectiva os valores dos verbos *aimer*, *adorer* e *détester*, fazendo com que os alunos percebessem traços positivos e negativos no contexto em que eles foram usados, mobiliza os conhecimentos prévios dos alunos, de modo que o texto “Le rêve de Rémy” fosse resumido:

2. Complète.

Rémy _____ à Paris et il _____ manger dans les poubelles. Ce qu'il _____ vraiment sont les noix de coco. Rémy _____ aussi le soleil et des fruits, alors il et ses nouveaux amis se sont cachés dans un bateau pour aller à _____.

Na esteira do exercício 2, que sintetiza o texto “Le rêve de Rémy” e ratifica quais as preferências do personagem principal, o exercício 3 volta-se para as preferências dos alunos:

3. Qu'est-ce que tu adores? Qu'est-ce que tu aimes? Qu'est-ce que tu détestes?

Paris – Le froid – Manger des fruits – La poubelle – La plage – Les rats – Dormir
Faire une fête – Chercher un trésor – Rêver – Ronfler – Les bateaux

J'adore...	J'aime...	Je déteste...
...

Esse exercício, cujo enunciado questiona as preferências dos alunos, traz no rol de opções de respostas o léxico presente no texto. Entretanto, o momento da correção mostrou-se propício para que os alunos assumissem a palavra e se reconhecessem como sujeitos do discurso. Durante a correção, foi perguntado a alunos escolhidos ao acaso o que eles adoravam, do que eles gostavam e o que eles detestavam. A partir da reação dos colegas sobre determinada preferência do aluno que respondia às questões, era possível perceber que, paulatinamente, o conteúdo da aula estava sendo fixado e apropriado pelos alunos em uma situação contextualizada de uso.

Finalmente, chegando ao final da primeira aula, que teve como tema o sonho do rato Rémy, foi proposto aos alunos o exercício 4, cujo enunciado era: “*Lis bien ce que disent les rats dans le texte et dessine Madagascar*”. Esse exercício teve como propósito fazer com que os alunos retomassem o texto, mais especificamente o sétimo parágrafo, em que um dos ratos descreve Madagascar: – *Oui, il fait toujours beau et chaud. C'est une grande île. Il y a des grandes plages de sable blanc et des cocotiers partout. Il y a des forêts et de gentils petits lémuriers qui sautent. Nous pouvons manger des fruits, dormir sur la plage, regarder les étoiles, faire la fête avec les lémuriers*. Assim, para desenharem o que havia sido descrito pelo personagem, seria necessário ter havido uma assimilação dos elementos presentes no parágrafo.

Na semana seguinte, o texto “Le rêve de Rémy” foi retomado, dessa vez com o acréscimo de uma continuação, criada pela equipe de monitores de língua francesa da escola, a fim de promover uma atividade lúdica com os alunos:

(Suite)

– Un trésor?

– Oui, il y a un trésor à Madagascar. Il est caché, mais nous allons le chercher tous ensemble!

Le bateau part et Rémy se couche par terre avec ses amis les rats.

Il ronfle et il rêve de Madagascar, d'un trésor... et de beaucoup de fruits!

Quand Rémy s'est réveillé, il a vu la plage, des cocotiers et des lémuriens. Finalement, il est arrivé à Madagascar!

– Bonjour, mes amis!

– Bonjour, Rémy. Regarde, nous avons trouvé un message. Je pense qu'elle va nous amener au trésor.

Rémy a vu le message et n'a rien compris...



A	B	C	D	E	F	G
♥	■	★	▶	♪	◆	≡
H	I	J	K	L	M	N
☉	♣	◻	♠	◼	▲	▲
O	P	Q	R	S	T	U
☺	◉	●	♪	⚙	☪	☾
V	W	X	Y	Z		
∅	✱	◻	@	‡		

Nota-se que a continuação do texto proposto não tem um final cuja mensagem é compreendida de imediato. Trata-se de uma atividade que, no processo de relação feita entre os símbolos e as letras, leva o aluno a deduzir regras ortográficas e estabelecer relações entre ortografia, pronúncia e significado do léxico. Essa atividade teve início com os alunos sentados em suas carteiras e com questionamentos sobre a aula anterior de FLE, direcionando as perguntas para os principais eventos presentes na primeira parte do texto. Em seguida, houve a entrega do material referente à segunda parte do texto, acompanhada de uma leitura em voz alta. Prontamente, foi entregue uma caneta de quadro

branco a um aluno escolhido ao acaso e a proposta de que a turma se reunisse na parte da frente da sala para descobrirem o enigma da atividade juntos.

A mensagem criptografada que acompanhava o texto levaria os alunos a outros dois enigmas que deveriam ser desvendados através do quadro de símbolos e letras, totalizando três enigmas. O primeiro deles, que tem como resposta “la deuxième trace est dans une trousse”, levou os alunos de volta às suas carteiras para procurarem a segunda pista, que foi escondida previamente em um dos estojos dos alunos. A escolha de esconder a segunda pista se deu pela constatação de que os alunos ainda tinham dificuldades na grafia de certas palavras do universo de objetos da sala de aula. Nessa perspectiva, a segunda pista uniu outro objeto da sala de aula, a *poubelle* (lixeira), e o verbo *détester* (detestar):

La deuxième trace est où Rémy ►♪ ∞ ♪ ✨ ♪ manger.
Elle est derrière la ■●○■ ♪ □□♪.

Como se vê, a segunda pista levou os alunos à terceira e última pista que deveria ser desvendada a fim de encontrar o tesouro:

La troisième trace amène au trésor:
elle est dans le ✨♥★-♥-►● ✨ de votre prof.

Finalmente, a última pista levou os alunos à mochila, outro objeto de seu cotidiano, cuja grafia ainda não havia sido fixada por eles, onde havia cópias de um desenho do rato Rémy para colorir, finalizando as atividades daquela aula.

Não havendo possibilidade de constatar posteriormente a aplicação do conteúdo ensinado, por se tratar de atividades realizadas nas duas últimas aulas do ano letivo, não é possível afirmar se houve um real aproveitamento pelos alunos desse conteúdo. Porém, foi possível perceber que, durante essas atividades, eles se mostraram bastante engajados e dispostos a cooperar. Provavelmente, essa boa vontade fora do comum se deva ao fato de que o texto que guiou as atividades tivesse um personagem reconhecível, e talvez querido, por eles. Assim, o ensino da compreensão escrita teve como cerne o seguinte apontamento dos PCN:

No que se refere ao ensino da compreensão escrita em Língua Estrangeira, para facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno, cabe privilegiar o conhecimento de mundo e textual que ele tem como usuário de sua língua materna, para se ir pouco a pouco introduzindo o conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998, p. 90).

Sobre os conhecimentos de mundo, textual e sistêmico, tentou-se priorizar o conhecimento de mundo dos alunos na leitura do texto escrito, bem como na compreensão das imagens que o acompanham, a fim de evidenciar que os significados são construções sociais e que, enquanto membros da sociedade, os alunos fazem parte do processo de significação do mundo.

CONCLUSÃO

Durante o ano letivo de 2015, optou-se por acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos da turma 1501 de uma escola municipal do Rio de Janeiro por meio de registros qualitativos e com resultados descritivos de suas trajetórias no aprendizado de FLE. Dessa forma, desde o começo, houve a tentativa de garantir atividades que colocassem os alunos em contato com diversos gêneros textuais, a fim de chamar a atenção para a estrutura característica do gênero trabalhado e dos efeitos de sentido que determinadas expressões adquiriam em certas situações. Assim, avaliações classificatórias foram deixadas de lado, dando lugar a atividades que pudessem trazer à luz a apropriação do conhecimento pelos alunos em diferentes situações de comunicação.

No que se refere às estratégias utilizadas para que os alunos construíssem seu conhecimento sobre a língua-alvo, foi proposta uma gradação didática de registros orais e escritos da língua francesa, concernentes a três eixos temáticos – *francofonia, identidade e alteridade e leitura, produção textual e análise linguística* – abordados de forma cíclica até que se chegasse às duas últimas aulas do ano letivo. O relato sobre essas duas últimas aulas, descritas neste artigo, visou compartilhar a experiência obtida durante o ano de 2015.

Por meio de um trabalho sistemático com gêneros textuais em registros variados no ensino de FLE, as propostas de atividades apresentadas, bem como as sequências didáticas de atividades realizadas, afirmaram a autonomia linguístico-discursiva dos alunos da turma 1501 na compreensão de textos

escritos em língua francesa. As relações existentes entre a língua materna e a língua-alvo, exploradas nessas duas últimas aulas, se deram por meio de termos cognatos e visaram promover uma reflexão dos alunos na qualidade de sujeitos do discurso.

Teaching French foreign language in a municipal school in Rio de Janeiro: an experience report

Abstract

This experience report brings a French Foreign Language teaching reflection in a municipal school in Rio de Janeiro, during the year 2015, in a class of 5th year of the basic cycle. From a brief presentation of systematic work with textual genres in several records in FLE teaching, it's following presented the activities and didactic sequences produced for the last two classes of the school year in order to provide a qualitative assessment of the reading comprehension of students according to the axis around which the other three language skills were worked.

Keywords

FLE. Experience report. Linguistic-discursive autonomy.

REFERÊNCIAS

BOURGUIGNON, C.; DELAHAYE, P.; VICHER, A. L'évaluation de la compétence en langue: un objectif commun pour des publics different. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n. 140, p. 459-473, 2005. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-459.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 2001. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/402/422>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção Linguagem & Ensino).

SEARA, A. R. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián*, n. 1, p. 139-161, 2011. Disponível em: <https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2016.

TILLY, A. *Le rêve de Rémy*. La P'tite École du FLE – ressources pour profs de FLE précoce. Disponível em: <<https://laptiteecole.files.wordpress.com/2013/03/ce-le-rc3aave-de-rc3a9my.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

Recebido em setembro de 2016.

Aprovado em outubro de 2016.