

O TRABALHO DOCENTE EM FRANCÊS LÍNGUA/CULTURA ESTRANGEIRA NA SALA DE AULA

Nilsineia da Costa Simões¹
José Carlos Chaves da Cunha²

RESUMO: Este trabalho é assentado nos aportes teóricos do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e de autores como Puren, Coste, Bérard, Rosen e apresenta resultados de uma pesquisa que, por meio de observação de aulas e de entrevistas, estudou as práticas de professores de Francês Língua/Cultura Estrangeira do sistema público de ensino de Belém-PA, à luz da perspectiva acional, e procurou avaliar em que medida o trabalho dos professores observados estava ou não favorecendo o uso dessa língua. Os resultados evidenciam, entre outras coisas, que as práticas docentes ainda são bastante influenciadas pela metodologia tradicional e que as atividades de sala de aula não têm levado os aprendentes a utilizarem a língua francesa em situações reais da vida social.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas; práticas de sala de aula; perspectiva acional.

Teacher's work in French as foreign Language/Culture in the classroom

ABSTRACT: Based on the theoretical contribution of the Common European Framework of Reference for Languages and of researchers like Puren, Coste, Bérard, and Rosen, this paper presents results of an investigation using classroom observations and interviews. This research has been studying practices of French as foreign language/culture teachers in the public education system in Belém (Brazil), in the light of action oriented approach, in order to assess if teachers' work did promote the appropriate use of this language. Results point, among other things, that teachers' practices are still influenced by traditional methodology and classroom activities did not lead learners to use the French language in real situations of social life.

Key-words: Language learning and teaching; classroom practices; action oriented approach.

INTRODUÇÃO

Interessamo-nos pelas atividades dos professores de Francês Língua/Cultura Estrangeira (FLE) nas escolas públicas de Belém e mais especificamente pela maneira como eles apresentam e exploram os saberes que são ensinados/aprendidos em sala de aula e porque constatamos que, em nosso país, o trabalho desses professores tem sido pouco descrito e

¹ Licenciada em Letras (Francês) pela Universidade Federal do Pará, PA, Brasil.

² Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) da UFPA, PA, Brasil.

analisado. E quando isso é feito, falta, no mais das vezes, a necessária articulação entre as práticas de sala de aula e o material didático nela utilizado.

Pareceu-nos, portanto, interessante ó partindo da observação e análise das práticas docentes ó procurar compreender melhor como se realiza concretamente o trabalho dos professores de FLE em Belém, a fim de desenvolver e experimentar procedimentos suscetíveis de tornar mais eficaz a intervenção didática. Nosso objetivo é contribuir para a melhoria dessas práticas e ajudar assim a formar cidadãos capazes de utilizar a língua/cultura francesa em situações reais da vida social.

A ferramenta teórico-metodológica que escolhemos para observar e analisar o trabalho dos docentes de FLE foi a perspectiva acional, não tanto por ser a mais moderna, mas, sobretudo, porque os manuais de FLE mais recentes e os testes de conhecimento da língua francesa, reconhecidos na França, na Bélgica, seguem esta perspectiva, que foi apresentada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL).

1. A PERSPECTIVA ACIONAL

Segundo Springer (2009, p. 28), os autores do QECL preferiram a expressão perspectiva acional, em vez de teoria da ação/atividade, porque o sentido de perspectiva remete a uma visão de longe, mais ou menos clara, visão que também pode ser um *trompe-l'œil*. òRefere-se mais a uma maneira de abordar, de interpretar uma questão[...]. Esta perspectiva indica que se faz ver algo distante, que vai na direção, mas que não está perto e muito menos dentro.ö (SPRINGER, 2009, p. 28).

A perspectiva acional considera o aprendente como òator socialö e visa a sua integração no país da língua alvo, capacitando-o a conviver e a agir em sociedade como cidadão pleno, com um ensino voltado para ações sociais autênticas. Os alunos são confrontados com situações que os fazem agir, mesmo em sala de aula, não mais como aprendentes, mas como atores sociais.

[...] trata-se [...] de formar cidadãos de sociedades multilíngues e multiculturais capazes de coabitar harmoniosamente [...], assim como estudantes e profissionais capazes de trabalhar com outros em um longo período em língua/cultura estrangeira. (PUREN, 2009, p. 124)

Segundo Puren (2009, p. 123), as principais metodologias históricas tiveram suas próprias perspectivas acionais. Ele mostra isso fazendo uma relação entre o que se espera que

o aluno seja capaz de fazer em sociedade (oagir de uso de referência) ao final da aprendizagem e as atividades que são feitas em sala de aula para tornar real essa expectativa (oagir de aprendizagem de referência). Ele exemplifica o oagir de uso de referência e o oagir de aprendizagem de referência através da abordagem comunicativa, na qual se formam aprendentes para se comunicarem com os outros em sociedade, fazendo-os comunicar entre si, em sala de aula, como se estivessem em sociedade. Entretanto, no que concerne à perspectiva acional, os aprendentes são considerados, na aprendizagem, como atores sociais completos. Por isso, ele propõe que essa perspectiva seja designada como a perspectiva do agir social, uma vez que o aluno é considerado tanto em classe, quanto na sociedade, como ator social.

Coste (2009, p. 15) afirma que o uso que é feito da noção de ação no QECRL está ligado a uma dupla opção: a) colocar o aprendente como utilizador da língua e como um ator social atuando em diferentes domínios; b) considerar a aprendizagem e a comunicação como ações desse ator social,

(...) daí as relações possíveis de diferentes termos e noções: a aquisição em contexto social pode comportar a colocação em prática de atividades linguísticas (recepção, produção, interação, mediação) e elas mesmas são analisáveis em termos de realização/compreensão, de atos de linguagem (agradecer, pedir uma informação, protestar etc.) e de gêneros (conferência, editorial, debate etc.). Mas a ação comporta, frequentemente, outras ações que não são necessariamente linguísticas: deslocar-se, manusear instrumentos etc. (COSTE, 2009, p. 15).

Partindo do ponto de vista dos dois pesquisadores, podemos afirmar que, na perspectiva acional, o aluno age simultaneamente na sua aprendizagem e em sociedade, ou seja, as suas ações em sala de aula são ações sociais onde a turma funciona como uma minissociedade na qual o aluno é levado a agir como ator social.

Na perspectiva apresentada pelo QECRL, o uso e a aprendizagem da língua são descritos do seguinte modo:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com a finalidade de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar.

O controle destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (QECRL, 2001, p. 15)

A descrição acima permite perceber que a perspectiva acional leva em conta os vários componentes que envolvem o uso e a aprendizagem da língua: as estratégias que os alunos colocam em prática; as competências que eles adquirem para agir através da língua; as tarefas e os domínios que as envolvem; as atividades linguísticas e o contexto em que se desenvolvem.

1.2 As estratégias

O QECRL define as estratégias comunicativas como a aplicação de quatro princípios metacognitivos: a pré-planificação, a execução, a avaliação e a remediação. Lallement e Pierret (2007, p. 53) explicam esses princípios como segue:

- Pré-planificação: é a repetição ou preparação, a localização de recursos, o cuidado com o destinatário ou auditório, a adaptação da tarefa ou da mensagem;
- Execução: implica a compensação, a construção sobre um saber anterior, as tentativas;
- Avaliação: trata-se do controle dos resultados;
- Remediação: corresponde à autocorreção.

Rosen propõe um exemplo tirado de cotidiano, que resume bem esses princípios:

Meu marido me emprestou seu carro durante o dia e, infelizmente, saindo do estacionamento, amassei bastante o lado direito. Como dar-lhe a notícia? Primeiro, preparo e organizo mentalmente o que eu vou lhe dizer (fase de pré-planificação). No jantar, eu lhe dou a notícia (fase de execução), observando as reações que o meu discurso provoca e vendo se elas correspondem ao que eu esperava (fase de controle). [...], eu sugiro a ele que, com a chegada de um segundo bebê, nós necessitaremos de um carro maior (fase de remediação). (ROSEN, 2007, p. 31)

1.3 As competências gerais individuais

As competências gerais individuais do utilizador englobam

os saberes, o saber procedimental e as atitudes que o utilizador desenvolve no curso da sua experiência e que lhe permitem responder às exigências da comunicação, bem além das fronteiras linguísticas e culturais ó ou seja, efetuar tarefas e atividades comunicativas nos diversos contextos da vida social, levando em conta as condições e as restrições que lhe são próprias. Em outros termos, elas são o conjunto de conhecimentos, de habilidades e de disposições que permitem agir e que apoiam a utilização da língua em qualquer nível. (GAUTHEROT, 2009, p. 174)

1.3.1 Os saberes

Trata-se do conhecimento que resulta da experiência e, também, de uma aprendizagem formal. Este conhecimento é importante na recepção de textos em determinadas áreas de conhecimento, porque, em vários momentos da aprendizagem, conta-se com o conhecimento prévio do aluno.

Os saberes abrangem a cultura geral, o conhecimento de mundo e o saber intercultural. Significa, por exemplo, conhecer os traços distintivos característicos de uma sociedade como as horas das refeições, as relações entre gerações e a pontualidade. Isto passa igualmente pela tomada de consciência da diferença intercultural [...] Dois pontos são importantes nesse reconhecimento do lugar da cultura geral no Quadro: por um lado, contrariamente ao que se pensa, quando se aprende uma nova língua, conhecimentos anteriores não são deixados de lado, não se faz *tabula rasa* dos conhecimentos anteriores, não se parte do zero; por outro lado, é na/pela aprendizagem de línguas estrangeiras que podemos trabalhar os clichês e substituí-los por um conhecimento real. Enfim, chegar a uma melhor compreensão do outro e da sua própria cultura. (ROSEN, 2007, p. 25)

1.3.2 O saber procedimental

Segundo CUC & GRUCA (2003, p. 127), trata-se de ãum saber implícito, internalizado, diretamente utilizado na comunicação, e que supõe a automação do saber declarativo. Alguns autores, como LE BOTERF (2000), distinguem *saberes procedimentais* de *savoir-faire procedimentais*. Os primeiros dizem respeito ao saber como proceder, já os últimos ao saber proceder.

1.3.3 O saber ser

Essa competência é constituída de características individuais e de maneiras de ser. Por exemplo, ter o desejo de se comunicar, ser seguro, ser tímido, introvertido etc.

Pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles. (QECRL, 2000, p. 17).

1.3.4 O saber aprender

Trata-se de uma competência que abrange a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização. Segundo Rosen (2007, p. 25), durante a interação o aluno deverá saber tomar iniciativas (competência existencial); conhecer as práticas religiosas ou culturais do país do qual se está aprendendo a língua (conhecimento declarativo); saber

usar um dicionário, uma gramática ou um suporte tecnológico (competência de realização).

As competências de aprendizagem

se manifestam por uma tomada de consciência da maneira como funciona a língua e a comunicação, por atitudes fonéticas (distinguir e produzir sons desconhecidos), ou bem mais por atitudes no estudo ou pela descoberta (é, por exemplo, saber ir a um centro de recursos e consultar as bases dos dados disponíveis para encontrar as informações que se procuram). (ROSEN, 2007, p. 25)

1.4 A competência comunicativa em língua

Essa competência é colocada em prática na língua como meio de comunicação. Ela compreende três competências: competência linguística, competência sociolinguística e competência pragmática.

A *competência linguística* compreende o conhecimento do léxico, da fonologia, da sintaxe;

A *competência sociolinguística* está relacionada às regras de boa educação, às normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais;

A *competência pragmática* diz respeito ao uso da língua e ao domínio do discurso, da coesão e da coerência.

No QECRL, estas competências são classificadas como constituintes do conhecimento declarativo, das habilidades e da competência de realização.

1.5 As atividades linguísticas

De acordo com o QECRL, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno é feito através das atividades linguísticas. Estas incluem a recepção, a produção, a interação e a mediação, e se realizam através da escrita, da oralidade ou de ambas.

A *recepção e a produção* (oral ou escrita) são atividades primárias que têm um amplo espaço na aprendizagem. As atividades de recepção são momentos em que os alunos irão compreender os conteúdos do curso, sejam orais ou escritos. Já as atividades de produção são os momentos de expressão oral ou escrita.

A *interação*, para acontecer, necessita de, pelo menos, dois indivíduos que receberão e produzirão enunciados alternadamente. Essa troca pode ser feita, tanto pela oralidade, quanto pela escrita.

A *mediação* possibilita a comunicação entre pessoas que, por qualquer razão, não podem se comunicar diretamente. Isso se faz através da tradução, da paráfrase ou do resumo, tornando acessível a terceiros uma reformulação do texto original ao qual eles não têm acesso.

As atividades linguísticas são essenciais nas aulas de L2, pois é através delas que o professor coloca o aluno em contato com a língua estrangeira. Eis, a título de exemplo, algumas atividades linguísticas propostas pela perspectiva acional (Ver QECRL, p. 54) para trabalhar a compreensão oral:

- escutar anúncios públicos (informações, instruções, avisos etc.);
- escutar os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema);
- ser espectador em teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos etc.
- escutar a conversa de alguém etc.

1.6 Os domínios

No campo do ensino-aprendizagem de língua, o QECRL especifica, de forma geral, quatro domínios:

O público, no qual o indivíduo atua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transações com várias finalidades;

O privado, no qual o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em atividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de atividades lúdicas (passatempos, por exemplo), a dedicação a outros interesses pessoais.

O educativo, no qual o indivíduo está empenhado numa aprendizagem organizada, especialmente (mas não necessariamente) numa instituição de ensino.

O profissional, no qual o indivíduo está empenhado no seu trabalho ou profissão.

1.7 As tarefas

As tarefas têm grande relevância nessa abordagem, pois os alunos, no seu cumprimento, mobilizam ou desenvolvem suas estratégias, seus recursos e suas competências para realizá-las com sucesso. Ela é definida no QECRL como toda ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para chegar a um determinado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo. Essa definição engloba inúmeras ações direcionadas para a resolução de um problema.

As tarefas podem ser diversas e requerer ou não atividades linguísticas. Elas vão desde a tradução de um texto até a montagem de uma barraca de campo.

A noção de tarefa remete a uma ação com uma finalidade, com um começo, um final previsto, condições de efetuação, resultados constatáveis (consertar uma máquina, preencher um formulário, comprar uma passagem de trem na *internet*, jogar na loteria). As tarefas podem mobilizar e combinar diversas ordens de atividades, linguísticas e não linguísticas. As tarefas não são todas comunicacionais e as que são, raramente têm somente essa característica. (COSTE, 2009. p. 15).

De acordo com o QECRL, a comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de tarefas que não são unicamente linguísticas e, para realizá-las, o indivíduo usa estratégias tanto na comunicação, quanto na aprendizagem.

Segundo Rosen (2007, p. 20), o QECRL classifica as tarefas em duas categorias: aquelas próximas da vida real e as pedagógico-comunicativas. As primeiras são escolhidas em função das necessidades do aprendente fora da sala ou do contexto de aprendizagem e as segundas são aquelas nas quais os aprendentes se engajam em um fingimento aceito voluntariamente para jogar o jogo da utilização da língua alvo, preparando-se assim para realizar bem as tarefas comunicativas reais.

Tagliante (2006, p. 68) faz uma síntese das categorias de tarefas que o QECRL distingue de acordo com

- Os domínios nos quais elas se encontram (privado, público, educacional, profissional);
- Sua natureza (linguística, criativa, recreativa, comunicacional, de aprendizagem, de resolução de problemas);
- Sua complexidade (da mais simples a mais complexa);
- O tratamento de textos orais ou escritos que lhes é associado (explicações orais ou formas de usar, comandos...);
- As estratégias que devem ser colocadas em prática para efetuar-las (execução da tarefa, desvio, adiamento, redefinição, pedido de ajuda...);
- Seus tipos (tarefas pedagógicas que simulam a vida real: *jeux de rôle*, simulação, interações diversas; tarefas metacognitivas: interações a respeito da tarefa a ser realizada; tarefas de avaliação: conversas sobre os critérios, por exemplo, sobre o sucesso da execução da tarefa ou a realização da intenção comunicativa ou mas também sobre o desempenho linguístico, a negociação entre o conteúdo e a forma, entre o desembaraço e a correção);

- As atividades linguísticas que elas requerem (produção, recepção, interação, mediação, interpretação);
- A avaliação que lhes é associada (sob a forma de controle ou de avaliação formativa acompanhada de critérios).

2. A PESQUISA

Os elementos de resposta ao questionamento que aqui propomos assentam-se, sobretudo, na pesquisa de campo realizada em duas escolas da rede pública de ensino de Belém, uma estadual e outra federal. Foram observadas e analisadas as práticas de duas professoras de francês: uma do primeiro ano do ensino médio e outra da sexta série do ensino fundamental, em 10 aulas na primeira e 12 na segunda. Foi também feita uma análise comparativa da maneira como as atividades foram exploradas em sala de aula pelas professoras com as sugestões dos guias pedagógicos dos manuais³ adotados por eles. Note-se que esses manuais apresentam-se como: a) inscritos ão espaço educativo criado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguasö (*Alors?*, Guia pedagógico, p. 3); b) ão incorporador das contribuições do QECRö (*Løessentiel Du projet pédagogique Et toi?*, p. 8).

2.1 As práticas docentes na instituição federal

Optamos por analisar as práticas docentes cotejando-as com as propostas do manual adotado. Sabendo que não haveria aqui espaço para analisar como todas as competências gerais foram tratadas em sala de aula, restringimos nossa análise às práticas do professor para desenvolver a competência oral dos alunos, mais especificamente, a compreensão oral.

Vejam os como a atividade 1 da sequência 2 (p. 12), deveria ser trabalhada, de acordo o Guia pedagógico do manual, e como ela foi efetivamente desenvolvida na sala de aula.

A proposta do guia pedagógico

Competências trabalhadas: compreensão oral, oral em interação.

Modalidades: Individualmente, em dupla e em grupo.

1. Esconder as frases

O professor leva os alunos a observarem os desenhos que representam os personagens e lhes pergunta o que eles deduzem a partir das indicações (bandeiras e nomes).

³Alors? Nível A1 do QECR, 2007.

Ettoi? Nível A1 do QECR, 2007.

O guia pedagógico propõe que os professores explorem ao máximo as imagens, a partir de perguntas que guiarão os alunos como: quantas meninas e quantos meninos nós temos na imagem? Quantas nacionalidades estão representadas nesse grupo de crianças? Quantas bandeiras diferentes estamos vendo? De qual nacionalidade é a bandeira do personagem 2? O nome Jules parece ser de qual nacionalidade para vocês?

Somente após ter explorado as imagens é que o professor fará os alunos escutarem a gravação, pela primeira vez, para responderem a pergunta: “Quem está falando o quê?” Ele deve levar os alunos a trabalharem em dupla para chegarem a um resultado comum.

2. Preencher duas colunas no quadro negro

O professor faz duas colunas no quadro negro e diz aos alunos que eles podem ler a transcrição. Ele leva os alunos a escutarem pela segunda vez, fazendo uma pausa ao final da fala de cada personagem diferente para chegar a uma resposta comum da questão: “quem diz o quê?”

Em seguida, pergunta a um voluntário quem diz a frase 1. Depois, faz outro aluno ir ao quadro para completar a segunda coluna. Nesta, o aluno vai escrever o nome do personagem e o número. O mesmo procedimento é repetido com todas as frases.

3. Fazer os alunos identificarem palavras repetidas e suas funções

O docente pergunta aos alunos quais as palavras que conhecem ou aquelas que se repetem nas frases: *bonjour, salut, moi*. Em seguida, pede-lhes que digam o que se faz com essas palavras (apresentação/cumprimento).

O modo como a atividade foi trabalhada em sala

Às 16:47, começa a atividade de compreensão oral. Os alunos escutam a primeira frase e, em seguida, repetem o que foi dito. Após a repetição, a professora enuncia a frase com uma velocidade menor que a da gravação. No terceiro enunciado, alguns alunos repetem de acordo com o que está escrito, já que a maioria da turma está lendo a transcrição.

A professora dá uma pausa na atividade e escreve no quadro: in ó im/ en ó em/ un ó um; e diz aos alunos que, sempre que virem palavras com essa escrita, esses grafemas corresponderão ao som [ã] (sic).

A professora percebe que um aluno pronunciou *cøest* e *et* de forma incorreta. Ela escreve a frase no quadro e faz o aluno repetir corretamente. Ela pede a uma aluna que repita a 6ª frase. Ela a repete, mas pronuncia [moi] ao invés de [mwa]. A professora a corrige: “[moi] Juju? [mwa]”.

Um aluno diz que Philippe tem 3 anos. A professora questiona: “Será que o Philippe, com essa voz, tem 3 anos?”. Uma aluna responde que ele tem 13 anos. Imediatamente a professora aceita a sua resposta.

Em seguida, ela faz um aluno ler em voz alta o enunciado nº 8. Depois, volta para a primeira frase, faz os alunos repetirem coletivamente e, enfim, individualmente.

Do segundo enunciado em diante, a professora passa a gravação e vai fazendo repetir os alunos que ainda não tinham falado. Às 17:22, a professora finaliza a atividade.

Como podemos perceber, a forma como a atividade foi trabalhada em sala de aula difere bastante do que o guia pedagógico propõe. A professora não possibilitou que houvesse interação entre os alunos, como visava o manual.

De acordo com Tagliante (2006, p. 28), animar o trabalho em grupos e favorecer a interação permite ao professor mudar de papel e se tornar animador dos grupos. Dessa forma, transmite-se o saber em uma relação de igualdade, onde o professor convida o aprendente a construir seu próprio saber. Assim, o aprendiz que será solicitado a realizar uma atividade de descoberta ou de criação solicitará capacidades ativas, tornando-se ator da sua aprendizagem. Para essa especialista, “organizar subgrupos, é iniciar os alunos no trabalho em equipe, é mostrar que diferentes estratégias não se contradizem, ao contrário, elas enriquecem a reflexão.” (TAGLIANTE, 2006, p. 29).

Berard (2009, p. 39), por sua vez, afirma que, semelhantemente à aquisição natural de uma língua, é pelo viés das interações que se realiza a aprendizagem. O principal foco dessa atividade não é a compreensão escrita, mas a compreensão oral. Pelo que podemos observar, o fato de a transcrição das frases estar junto com as imagens não possibilitou um trabalho proveitoso de compreensão oral, pois se misturou compreensão oral e compreensão escrita em uma única atividade. Exemplos disto foram as pronúncias de vários alunos, pautadas pelas relações grafema/fonema da língua portuguesa: [moi] ao invés de [mwa], [martin] ao invés de [martɛ] ou ainda o aluno que pronunciou [s ʁ] e [t] ao invés de [s] e [e].

Por outro lado, o fato de a professora não ter explorado inicialmente as imagens dificultou o direcionamento dos alunos para a situação (jovens de nacionalidades diferentes se apresentando) na qual os enunciados estavam inseridos, uma vez que, segundo Courtillon (1989, p. 148), o contexto permite aos aprendentes descobrirem ou inferirem o sentido das

palavras. A professora se preocupou muito em fazer os alunos repetirem os enunciados, quando o objetivo principal era guiar a escuta dos alunos, capacitá-los para acompanhar um discurso pausado e cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe(s) permitam assimilar os significados, entender instruções que lhe(s) sejam dadas de forma clara e pausada e de seguir orientações simples e curtas (QECRL, 2000, pp. 55-56).

As práticas da professora observada não corresponderam às que seriam esperadas por quem trabalha com um manual que adota a perspectiva acional. Embora, durante o período em que foram observadas as aulas, a professora tenha ficado presa ao manual e explorado a maioria das atividades por ele propostas, a maneira como o fez estava muito mais próxima da metodologia tradicional do voltada apenas para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Nas três vezes em que se distanciou do livro, os conteúdos utilizados por ela também visavam apenas o desenvolvimento dessa competência linguística. Em duas delas, abordou assuntos cujo objetivo maior era o ensino do sentido das palavras isoladas: 1) o ensino de profissões no masculino e no feminino em francês; 2) o ensino das nacionalidades, também fazendo a distinção entre feminino e masculino. Quanto à terceira, na verdade tratava-se de uma tarefa na qual os alunos deveriam criar um pequeno dicionário ilustrado. Esta tarefa exige ações dos alunos que não são necessariamente linguísticas, demanda o uso de estratégias, de habilidades e envolve tanto o saber ser/estar do que depende do empenho dos alunos e da vontade de realizá-la bem do que o saber procedimental, pois se espera que os alunos saibam usar um dicionário para encontrar as palavras relativas ao léxico de família, animais, roupas... Esta tarefa, no entanto, foi trabalhada exatamente como as duas primeiras atividades, isto é, visando ao ensino exclusivo do léxico em francês.

2.2 As práticas docentes na instituição estadual

Como já mencionamos acima, o manual *Alors?*, adotado pela professora da instituição estadual, foi concebido de acordo com os princípios do QECRL. Logo, sua abordagem é acional. Na leitura do guia pedagógico, percebe-se que seus idealizadores buscam desenvolver as várias competências que o aprendente de FLE precisa dominar para se comunicar e agir de forma adequada nessa nova língua. Entretanto, semelhantemente à instituição federal, ao observarmos as práticas de sala de aula, percebemos um descompasso muito grande entre o que poderiam ser as práticas docentes em uma perspectiva acional e o que foi feito concretamente na sala de aula. Por exemplo, na primeira aula com o manual, de acordo com o guia pedagógico, espera-se que haja uma discussão em sala de aula, em língua

materna (para que a aula seja proveitosa, uma vez que se trata de verdadeiros iniciantes em FLE), a fim de que o professor tome conhecimento das ideias que os aprendentes têm da França, dos franceses e da língua francesa. O essencial dessa aula é fazer os alunos discutirem seus pontos de vista. Vejamos a descrição da primeira aula com o manual:

Quadro 1. Descrição de aula

<p>Aula: Francês língua estrangeira Participantes: Um professor e 31 alunos Nível: 1º nível Contexto da sequência transcrita: Primeira aula com o manual <i>Alors?</i> pág. 12.</p> <p>Professora = P Alunos = A</p> <p>1P ãNós vamos trabalhar a unidade <i>Ici en France</i>. Nessa unidade nós vamos trabalhar com algumas <i>découvertes</i>. O que seria <i>découvertes</i>? 3 A ãdescoberta 4 P ãmuito bem 5P ãJoseph, me diga três palavrinhas que você entendeu aí 6 (O aluno não consegue responder) 7 P ãEu vou falar e vocês vão responder <i>oui</i> ou <i>non</i> 8 P ã<i>Pour vous la France est un pays riche</i> ?(os alunos não compreendem. Então a professora traduz) 9 A ãpra mim <i>oui</i> 10 P ã<i>La France est un pays étendu</i> ? 11 A ãeducado (o aluno traduz, erroneamente, <i>étendu</i> por educado) 12 P ãA França é um país grande? 13 A ãsim 14 (A professora compara o tamanho da França com o do Brasil e logo os alunos respondem que não) (A professora coloca algumas questões no quadro e estipula 8 minutos para que os alunos possam copiar e responder. O comando é o seguinte:) Responda em Português. <i>Vous aimez les pays étrangers ? Pourquoi ?</i> <i>Vous apprenez le français ? Pourquoi ?</i> <i>Quels mots français vous connaissez ?</i> <i>Un mot pour définir la France. La France, c'est.....</i> <i>Et vous, quelle idée vous avez des Français ?</i> (A professora lê as frases em francês) 15 P <i>Vous aimez les pays étrangers</i> ? (duas vezes) 16 ãQuem entendeu ? 17 ã<i>Vous aimez les pays étrangers</i> ? (duas vezes) 18 ã<i>C'est une question!</i> 19 ã<i>Vous aimez les pays étrangers</i> ? (quinta vez) 20 A ãVocê gosta de países estrangeiros? 21 P ãAh perfeito! Você gosta de países estrangeiros? <i>Pourquoi</i>? 22 A ãprofessora, o Brasil é um país estrangeiro? 23 P ãPelo fato de termos nascido aqui, ele não é estrangeiro pra nós, tá bom? 24 P ã<i>Deuxième, vous apprenez le français</i> ? » (duas vezes) 25 P ãVocês aprendem francês ? » 26 P ã<i>Troisième, quels mots français vous connaissez</i> ? » 27 A ãO que professora? 28 P ã<i>mot</i>, palavra 29 P ã<i>Un mot pour définir la France</i> » 30 A ãA senhora gosta de alguma coisa da França 31 P ãUma palavra para definir a França</p>

Após o tempo estipulado pela professora, os alunos começam a entregar os seus cadernos e ela faz a correção individual, no caderno dos alunos.

A forma escolhida pela professora para iniciar os alunos na língua francesa foi bem diferente daquilo que se poderia esperar após a leitura do guia pedagógico do manual. Seu trabalho em sala de aula nos revelou uma prática na qual:

- os alunos devem responder a questionamentos, simplesmente, por sim ou não (Ver linha 7);

- a professora traduz maciçamente;

- alguns alunos tentam traduzir fazendo homologia entre as palavras em francês e em português (Ver linha 11);

- a professora precisa repetir várias vezes a mesma frase para que os alunos consigam chegar a uma tradução que, frequentemente, não é satisfatória (Ver linhas 29-30).

O ensino de língua estrangeira em uma perspectiva acional busca explorar diferentes competências nos alunos, pois se entende que, para capacitar os aprendentes a falarem a língua alvo de forma satisfatória, o desenvolvimento unicamente da competência linguística não é suficiente. Na comunicação, são requeridas também as competências sociolinguística e pragmática.

Como já foi dito anteriormente, na aprendizagem de uma nova língua o aluno não é considerado uma *tabula rasa*, leva-se em conta seus conhecimentos prévios para abrir caminhos às novas descobertas. Tais conhecimentos são denominados saberes ou conhecimentos declarativos. Na atividade apresentada acima, os autores do manual visam ativar esses saberes através de discussões sobre a França e a língua francesa e, assim, possibilitar o esclarecimento de ideias fazendo os alunos apreenderem melhor a cultura da língua alvo.

Boa parte da aula foi usada para fazer os alunos compreenderem frases, outra para responderem em seus cadernos e outra para a correção individual. Porém, o objetivo principal

era fazer os alunos discutirem a respeito da França e da língua francesa. Mais um exemplo de que a prática do professor em sala de aula não correspondeu à abordagem na qual o manual utilizado por ele adota.

CONCLUSÃO

Há pessoas que não acreditam na eficácia do ensino de língua nas escolas públicas do Brasil. Isso se dá pelo fato de, ao final do ensino regular, os alunos não dominarem a L2 estudada, em alguns casos, durante sete anos.

Ao longo de nossas observações de aulas, conhecemos melhor as dificuldades enfrentadas pelos professores de FLE: não disponibilização de material didático, turmas numerosas, docentes com várias turmas, desinteresse de alguns alunos, acústica péssima das salas de aula, salas excessivamente quentes, tempo reduzido de aula etc.

Em contrapartida, apesar de todas as dificuldades, observamos algumas melhorias na infraestrutura das escolas (auditórios e salas de informática) que, se incorporadas às aulas, as tornariam mais interessantes, pois possibilitariam, por exemplo, aproximar os alunos dos países e regiões francófonos através da *internet*.

A pesquisa na qual o presente trabalho se assenta revela o quanto as práticas docentes observadas ainda estão distantes de um ensino que prepara para a vida social e não exclusivamente para a aprendizagem de frases linguisticamente corretas na língua estrangeira. Ela mostra, notadamente, que as práticas das professoras observadas estão baseadas em uma metodologia (tradicional) que trabalha com enunciados descontextualizados e não privilegia a interação entre os alunos em sala de aula. Mostra também que ambas adotam um manual, seguem passo a passo as atividades nele propostas, mas sem assumir as concepções de língua/linguagem e de ensino/aprendizagem que eles veiculam. De fato, nas observações e análises que realizamos ficou claro que, embora os manuais adotados se inscrevam (pelo menos em parte) na perspectiva acional, o uso que dele se faz não corresponde a essa abordagem: as práticas docentes ó pelo menos as que presenciamos ó ainda priorizam uma concepção tradicional de língua/linguagem e de ensino/aprendizagem.

Diante dessa constatação, parece indispensável conscientizar os (futuros) professores da necessidade da adequação entre as práticas de sala de aula e os materiais pedagógicos utilizados e, igualmente, prepará-los para abraçarem abordagens mais modernas, aperfeiçoarem suas práticas e tornarem suas aulas mais produtivas e prazerosas.

REFERENCIAS

ALORS? NIVEAU 1 GUIDE PEDAGOGIQUE TELECHARGEABLE. Paris: Didier. 2007.

Disponível

em <http://medias.editionsdidier.com/media/contenuNumerique/007/2212193743.pdf> . Acesso em Ago.2011.

BÉRARD, Évelyne. Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique. *Le français dans le monde*, Paris, n. 45, pp. 37-44, Jan. 2009.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES. Paris: Didier, 2001. Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>. Acesso em Jun. 2011.

COSTE, Daniel. Tâche, progression, curriculum. *Le français dans le monde*, Paris, n. 45, pp. 15-23, Jan. 2009.

CUC, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG. 2003.

DI GIURA, Marcella; BEACCO, Jean-Claude. *Alors? Niveau A1*. Paris: Didier. 2007.

ET TOI? NIVEAU 1 GUIDE PEDAGOGIQUE TELECHARGEABLE. Paris: Didier. 2007.

Disponível em:

<http://medias.editionsdidier.com/media/contenuNumerique/007/2397969898.pdf> Acesso em Mar. 2011.

GAUTHEROT, Jean-Marie. Glossaire des termes du CECR. *Le français dans le monde*, Paris, n. 45, pp.169-191, Jan. 2009.

LALLEMENT, Brigitte; PIERRET, Nathalie. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Paris: Hachette Éducation. 2007.

LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'organisation, 2000.

L'ESSENTIEL DU PROJET PEDAGOGIQUE DE ET TOI? Paris: Didier. 2007. Disponível em http://www.editionsdidier.com/files/media_file_13970.pdf . Acesso em: Mar. 2011.

LOPES, Marie José ; LE BOUGNEC, Jean Thierry. *Et toi ? Niveau 1*. Paris: Didier. 2007.

PUREN, Christian. La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le français dans le monde*, Paris, n. 348, pp. 42-44, nov. 2006. Disponível em <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/> . Acesso em Jun. 2011.

PUREN, Christian. *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue*. Barcelona: Maison des langues, pp. 120-136. 2009. Disponível em <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/> Acesso em Jun. 2011.

ROSEN, Évelyne. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Lassay-les-Châteaux : CLE International. 2007.

ROSEN, Évelyne. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde*, Paris, n. 45, pp. 6-13, Jan. 2009.

SPRINGER, Claude. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde*, Paris, n. 45, pp. 25-34, 2009.

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

Recebido em 22 de agosto de 2013.

Aceito em 23 de novembro de 2013.