



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS:
LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA**

VANESSA CAVALCANTE PEQUENO

**O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
CRIANÇAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO**

CAMPINA GRANDE - PB

2017

VANESSA CAVALCANTE PEQUENO

**O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
CRIANÇAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa.

Orientadora: Professora Doutora Maria Auxiliadora Bezerra.

CAMPINA GRANDE - PB

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

P425e Pequeno, Vanessa Cavalcante.
O ensino de Francês língua estrangeira para crianças e suas contribuições para a formação do professor reflexivo / Vanessa Cavalcante Pequeno. – Campina Grande, 2017.

62 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Francesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra".

Referências.

1. Formação Docente. 2. Ensino de Língua Francesa para Crianças. 3. Ensino Superior. I. Bezerra, Maria Auxiliadora. II. Título.

CDU 811.133.1(043)

VANESSA CAVALCANTE PEQUENO

**O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
CRIANÇAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
DO PROFESSOR REFLEXIVO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao
Curso de Letras - Francês Língua Estrangeira, na
Universidade Federal de Campina Grande, como
requisito parcial à obtenção do título de licenciada
em Letras.

Aprovado em 12 de abril de 2017,

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra Maria Auxiliadora Bezerra – UFCG



Prof. Ms. Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos– UFCG

CAMPINA GRANDE – PB

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família que foi meu Porto Seguro nos momentos inseguros e a Deus, na confiança de que “a melhor maneira encontrada pelo homem para se aperfeiçoar é aproximando-se de Deus” (Pitágoras)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais uma benção derramada na minha vida.

Aos meus pais e meus irmãos Larissa e Vinícius, que sempre me apoiaram fazendo o possível para que meus sonhos fossem realizados. Obrigada por estarem presentes em todos os momentos de aflição e por sempre me incentivarem a seguir em frente, mostrando que os obstáculos encontrados pelo caminho seriam formas de me fortalecer profissionalmente e pessoalmente.

À minha família, por toda a confiança e incentivo.

Aos amigos Paula e Eduardo, por todas as palavras de apoio e por toda a paciência, nos momentos de desânimo e incertezas.

Ao meu namorado Mateus, por sempre estar ao meu lado me apoiando, mesmo nos momentos de estresse e agonia.

À minha orientadora Auxiliadora Bezerra, por todo o apoio, paciência, pela partilha de conhecimentos que tanto me acrescentaram na produção desse trabalho, e principalmente pela confiança. Sem ela nada disso seria possível.

À professora Josilene Pinheiro-Mariz, por ter me proporcionado a experiência de participar dos projetos PROLICEN e por ter permitido a análise dos relatórios dos mesmos. Essa experiência foi fundamental para a minha formação docente.

Aos alunos participantes dos projetos PROLICEN de língua francesa que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores e colegas de curso, que contribuíram para a minha formação acadêmica.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

No atual contexto da globalização a aprendizagem de línguas estrangeiras, proporciona novas possibilidades aos sujeitos, uma vez que facilita a comunicação, por meio do uso das novas tecnologias e proporciona o contato com diferentes culturas. Surge daí a tendência para a aquisição de uma segunda língua desde a tenra idade, o que possibilita a ampliação do campo de atuação do professor de línguas estrangeiras no âmbito da Educação Infantil. Nessa perspectiva, este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa documental, a partir dos relatórios e depoimentos dos alunos de graduação em Letras, língua francesa, da Universidade Federal de Campina Grande, envolvidos nos projetos: A Tecnologia de Informação (TIC) como suporte para o ensino precoce do Francês Língua Estrangeira (FLE), desenvolvido no ano de 2011 e *As Comptines* como suporte pedagógico para o Ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) na Unidade de Educação Infantil – UFCG, desenvolvido no ano de 2012. E teve como objetivo analisar a contribuição da experiência dos alunos participantes nesses projetos para a formação inicial do professor de língua francesa. Os resultados desse estudo indicam que os projetos se apresentaram como uma alternativa para a complementação da formação acadêmica no cenário da Educação Infantil, ainda inexistente no currículo da Licenciatura em Letras. Além disso, proporcionou aos participantes o desenvolvimento de uma postura reflexiva capaz de promover a autonomia no sentido de perceber lacunas na sua formação e atuar como corresponsável do seu processo de formação docente ao mobilizar estratégias para a atuação em sala de aula. Sinaliza, assim, para a necessidade e a importância de se proporcionar experiências de ensino-aprendizagem, no contexto da Educação Infantil, durante a formação inicial do professor nos cursos de Letras com habilitação em língua francesa.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino de Língua Francesa para crianças. Ensino Superior.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
2	DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	10
2.1	TENDÊNCIAS TEÓRICAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	13
2.1.1	O professor reflexivo.....	14
2.1.2	O agir do professor.....	17
2.2	A DIDÁTICA DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	18
3	A LÍNGUA FRANCESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
4	METODOLOGIA.....	24
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA.....	24
4.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	24
4.2.1	Fonte dos dados.....	24
4.2.2	Os Projetos do PROLICEN.....	25
4.2.3	Os sujeitos envolvidos.....	25
4.2.4	Procedimento de análise.....	26
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	28
5.1	FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	28
5.2	A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR PARA A AULA.....	31
5.2.1	A preparação das aulas.....	31
5.2.2	Montagem da sequência didática.....	33
5.2.3	Elaboração de materiais específicos.....	34
5.3	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA.....	36
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
	REFERÊNCIAS.....	42
	APÊNDICE A - DEPOIMENTOS.....	45
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	56

1 INTRODUÇÃO

A formação docente é uma temática bastante abordada na literatura atual, temas como o currículo dos cursos de licenciatura, seus conteúdos abordados, as atividades práticas ofertadas, propiciam as discussões e reflexões acerca de uma formação que atenda às necessidades da atuação do professor no contexto escolar, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para todos.

No entanto, essa questão ainda necessita de constantes reflexões, dada a sua amplitude e complexidade em virtude das rápidas transformações da sociedade contemporânea na qual este profissional está inserido. Dessa forma, o espaço acadêmico que tem o papel de formar o professor, capacitando-o para o mercado de trabalho, torna-se um local onde são evidenciadas essas discussões.

No âmbito do ensino das línguas estrangeiras não é diferente, inúmeras são as discussões acerca de uma formação que capacite esse profissional para atuar em vários âmbitos, a saber: a tradução, o ensino de línguas, a pesquisa, dentre outros.

Com a globalização a necessidade de comunicação que envolve o ser humano, torna-se intensificada e facilitada, através do surgimento das novas tecnologias, proporcionando um contato com diferentes culturas e línguas. Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras torna-se ponte por proporcionar novas possibilidades aos sujeitos. Surge daí a tendência para a aquisição de uma segunda língua desde a tenra idade, o que possibilita a ampliação do campo de atuação do professor de línguas estrangeiras no âmbito da Educação Infantil. Essa área de atuação do ensino voltada para o público infantil é, ainda, relativamente ausente ou incipiente nos cursos de licenciatura em Letras.

O Programa Institucional de Apoio e Aprimoramento dos Cursos de Licenciatura (PROLICEN) destinado a alunos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande, apresenta-se como uma alternativa para melhorar a qualidade do processo formativo nos cursos de licenciatura desta instituição. Nesse contexto, foram desenvolvidos no curso de Letras em língua francesa os projetos: A Tecnologia de Informação (TIC) como suporte para o ensino precoce do Francês Língua Estrangeira (FLE), desenvolvido no ano de 2011 e As *Comptines* como suporte pedagógico para o Ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) na Unidade de

Educação Infantil – UFCG, desenvolvido no ano de 2012.

Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: Quais são as contribuições dos projetos PROLICEN para a formação inicial dos professores de língua francesa? Para responder a esse questionamento, esta monografia tem como objetivo geral analisar a experiência desses projetos PROLICEN de ensino de francês para crianças e a formação inicial do professor, e tem como objetivos específicos:

- Identificar as vantagens e lacunas dessa experiência na formação inicial do professor;
- Avaliar as contribuições trazidas para o desempenho dos professores de francês envolvidos com o referido projeto.

A relevância da temática aqui enfocada é justificada pela verificação da lacuna existente na formação do professor de língua francesa para atuar no contexto da Educação Infantil. Sendo assim, essa formação parece não garantir meios suficientes para que o ensino da língua francesa seja realizado de maneira satisfatória, não propiciando ao professor uma preparação adequada para atuar no processo ensino-aprendizagem de crianças.

Sendo assim, esse estudo foi desenvolvido a partir de estudos referentes as concepções e reflexões acerca da formação de professores (BEZERRA, 2010; MAGALHÃES, 2001; SCHÖN, 2000; MACHADO & BRONCKART, 2009) e ao ensino de língua francesa na Educação Infantil (ROCHEBOIS, 2013; ROCHA, 2007; PINHEIRO-MARIZ, 2011).

A organização deste trabalho se dá em quatro capítulos. No primeiro e segundo capítulos, discutimos as diretrizes que regem a formação do professor de língua francesa, apresentando as tendências teóricas envolvidas nessa formação. Bem como apresentamos o papel da língua estrangeira no contexto da Educação Infantil e a didática do ensino do francês língua estrangeira.

No terceiro capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa: seu tipo, sua natureza, a fonte dos dados, os sujeitos envolvidos, o projeto PROLICEN em língua francesa e os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

O quarto capítulo destina-se à análise dos dados, nele descrevemos as reflexões suscitados pelos professores acerca da formação, a partir de três eixos norteadores: formação acadêmica, a preparação para a aula e a atuação na sala de aula.

Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais fazemos uma síntese das

discussões apresentadas ao longo da pesquisa e algumas sugestões para a melhoria da formação do professor de língua francesa nos cursos de Letras, em particular no contexto da Universidade Federal de Campina Grande, instituição onde este trabalho foi desenvolvido.

2 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino.

Seguindo essa prerrogativa o Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação aprova o parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001, o qual apresenta o Projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura e graduação plena (CNE/CP 28/2001).

O conselho Nacional de Educação através do parecer CNE/CES 18, de 13 de março 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, segundo as quais, “Art. 1o As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.” (CNE/CES 18/2002).

O documento determina que o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser ofertado pelo curso de graduação em Letras deve promover:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas. (CNE/CES 18/2002).

O Ministério da Educação orienta que a formação docente deve fazer jus ao inciso XIII do Art. 5º da Constituição que assegura o livre exercício profissional, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) esclarece a prerrogativa em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Lei 9.394/96, Art. 62, 1996).

O Parecer CNE/CP 9/2001, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para esta formação, visando uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.

Como exigência desse novo paradigma formativo a prática de ensino ganha destaque para a educação em nível superior: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, quatrocentas horas.” (LDB, 1996, Art. 65). Logo, um mínimo de 400 horas de prática de ensino é um componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente.

Além da prática de ensino, há a obrigatoriedade dos estágios. O Art. 82 da LDB diz:

Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica (BRASIL, LDB, 1996, Art. 82).

Em comparação com as LDB dos anos 1961 e 1971, que não apresentavam nenhuma orientação metodológica para o ensino de línguas estrangeiras, a LDB de 1996, promove a retomada da importância do ensino das línguas estrangeiras com a complementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (OLIVEIRA, 2015).

Os PCN concebem

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira como uma possibilidade de levar o aluno a perceber-se como ser humano e cidadão, pois é através desse processo que haverá também a inserção do aluno no mundo social, ao estabelecer elos com outros povos através do conhecimento de outras línguas (OLIVEIRA, 2015, p. 34).

Entretanto, existem várias discussões a respeito da implementação de políticas públicas linguísticas para o ensino de Línguas Estrangeiras (doravante LE) no Brasil. Galli & Santos

(2016) apontam que essas têm sua insipiência desde a formação universitária até a sala de aula da rede básica de Educação.

A respeito da formação universitária não há um consenso das Instituições de Ensino Superior a seu respeito, em algumas instituições o curso de Letras apresenta uma licenciatura dupla e em outras a licenciatura única. Nestes casos, por entenderem como insuficiente o desenvolvimento de apenas quatro anos para alunos que ingressam sem o conhecimento da Língua Estrangeira a ser estudada e naqueles, por compreenderem a necessidade de formar um profissional apto para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo (GALLI & SANTOS, 2016, 380). Por outro lado, segundo as autoras,

percebe-se que o problema do ensino superior não está no modelo, mas no conceito que se tem do futuro profissional de LE, inserido no contexto contemporâneo de sua formação. É preciso que se crie o mercado, é preciso romper com práticas metodológicas tradicionais, é preciso fugir à lógica utilitarista das línguas. Do contrário, o mercado de trabalho continuará sendo insuficiente para a atuação de profissionais em LE, e em particular em francês como língua estrangeira (FLE) (GALLI & SANTOS, 2016, p. 380-381).

Em consonância com o proposto pela LDB e pela CNE, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) propõe que a prática pedagógica como componente curricular deve estar presente desde o início do curso, perfazendo um total de quatrocentos e cinco (405) horas. Além disso, a UFCG propõe o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório com duração de quatrocentos e oitenta (480) horas (UFCG, 05/2014, Art.8 e 9, p. 2 e 3).

Com base nos documentos legais explicitados, o curso de Letras da UFCG a partir da Resolução 05/2014 aprova o projeto do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa, na modalidade de licenciatura, ofertada no Centro de Humanidades, Campus de Campina Grande.

Anteriormente, a concepção dominante era a oferta de um curso de Letras com habilitações variadas, devendo o aluno optar pela habilitação em Língua Portuguesa ou em Língua Francesa. Contudo, através da Lei 9394/96, que garante a oferta de uma língua estrangeira a partir do Ensino Fundamental e determina a obrigatoriedade do espanhol no Ensino Médio, promulgadas pela Lei 11.161 de 2005, e deixa como opcional a oferta de outra língua estrangeira, observamos que não houve a adesão ao ensino de francês por parte das escolas da cidade de Campina Grande. Assim, para manter-se a formação do professor dessa língua, a UFCG altera o

projeto anterior e passa a ofertar o Curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa, proporcionando aos futuros professores mais opções para o mercado de trabalho. Na visão de Galli & Santos (2016), há um afastamento entre a formação de professores e a escola básica que os receberá, quando essas autoras argumentam:

se tais legislações não conseguiram assegurar o papel das línguas na escola pública, isso significa que o diálogo entre formação universitária e instituições de ensino resta ainda insuficiente. De fato, positivo é que tais legislações tenham trazido à discussão a relevância do ensino-aprendizado de LE na formação humana – e, sublinhamos aqui, humana, e não humanística, porque este termo remeteria a outra época, com representações linguísticas diversas das nossas, já que [...] antes mesmo de estrutura, a língua é por natureza conceito seja pelo conjunto de valores que agrega, seja pela representação que evoca. (GALLI, 2015, p. 117).

Nesse sentido, compreendemos que ainda existe um vasto caminho a ser traçado de articulação entre as políticas públicas de ensino, a formação universitária e as instituições de Ensino, uma vez que nem sempre a demanda do mercado de trabalho voltado para instituições de ensino necessita do profissional que obteve sua formação nas instituições universitárias.

2.1 TENDÊNCIAS TEÓRICAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LINGUA ESTRANGEIRA

A formação inicial de professores desenvolve-se em cursos de graduação (de curto, médio e longo prazo) e de forma presencial, semipresencial ou a distância com o objetivo de preparar os futuros docentes para atuarem nas áreas de sua formação. Sendo assim, a formação inicial de professores deve capacitar os docentes teórica, metodologicamente e praticamente, para desempenhar atividades de ensino e avaliação, associadas à aprendizagem dos alunos, à interação em sala de aula, a metodologias adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos e às dificuldades que encontrarão em sala de aula (DUTRA, 2010).

Na concepção de Alter (2001) os profissionais do ensino e da aprendizagem se apropriam de competências necessárias ao ato de ensinar (saber-ensinar) e não apenas ao domínio de conteúdos de ensino (conhecimento disciplinares).

O que se tem observado, de maneira geral nos cursos de formação de professores, é que na formação inicial, os alunos têm uma formação dicotômica entre teoria e prática, quando estas deveriam ser indissociáveis. Como consequência dessa postura, percebemos que os alunos ao se depararem com a realidade da sala de aula não conseguem sanar as dificuldades encontradas. (MAGALHÃES, 2001).

Na perspectiva de Dutra (2010)

Faz-se necessário que a formação de professores seja repensada, é preciso que ela seja compreendida como um processo único, ou seja, deve-se integrar a formação inicial e contínua em um único bloco. Essas formações devem contemplar teoria e prática, uma vez que estas, em se tratando de formação de professores, são indissociáveis, pois os modelos de formação vigentes apresentam-se distanciados das práticas reais dos docentes (p.27).

As necessidades de mudanças em relação à formação inicial do professor perpassam a necessidade de modificar também os modelos de professor. No que diz respeito a esses modelos, os estudos têm dado ênfase a dois modelos: o reprodutor e o reflexivo.

A concepção de professor reprodutor tem origem muito antiga, nascida com a concepção de que o professor é o detentor do saber e irá transmitir o conteúdo aos alunos. O professor caracteriza-se como transmissivo e conteudístico, responsável por selecionar os conteúdos escolares que serão transmitidos aos alunos, que devem memorizá-los e repeti-los para o professor (BEZERRA, 2010). Embora essa concepção tenha se originado em um período antigo, ela ainda é bastante observada no agir do professor.

Compreendendo que esse modelo é insuficiente para a realização de uma aprendizagem efetiva, houve diversas tentativas em substituí-lo por um novo modelo que pudesse solucionar as situações da sala de aula, surgindo o professor reflexivo.

2.1.1 O professor reflexivo

O modelo de ensino produtivo apresenta como objetivo a construção do conhecimento feita pelo aluno, através da mediação do professor. Nesse sentido, o papel do professor é mediar o desenvolvimento de habilidades e competências diversas ao aluno, dando-lhe autonomia para saber fazer. O ensino utilizará uma metodologia que inclua métodos, técnicas e estratégias que possibilitem ao aluno aprender a aprender. Nesse modelo é necessário que o professor assuma um

papel de reflexivo de sua prática em sala de aula, buscando diversas metodologias que propiciem uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos (BEZERRA, 2010).

O modelo de professor reflexivo apresenta suas origens nos estudos de Donald Schön e na sua proposição de uma formação profissional reflexiva, inicialmente voltada para as áreas de arquitetura e engenharia. No entanto, suas proposições foram se difundindo pelo mundo, chegando ao Brasil na década de 90 como contribuições para a formação do professor (DUTRA, 2010).

Na concepção de Schön (2000), os professores devem exercitar a reflexão de sua prática, ou seja, refletir sobre a ação e na ação.

A reflexão na ação, como aponta Schön (2000), pode acontecer através do pensamento retrospectivo sobre uma determinada ação realizada, com o objetivo de descobrir como o ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para o resultado esperado. Ela também pode acontecer no meio da ação, sem interrompê-la, durante a qual ainda se pode interferir na situação que se encontra em desenvolvimento, esse ato é conceituado como refletir-na-ação.

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHÖN, 2000, p. 33).

O autor ainda discorre a respeito da aprendizagem de uma prática, que é iniciada nas tradições de um grupo de profissionais que a exercem e no mundo prático no qual habitam. Segundo ele, essa aprendizagem pode acontecer de várias maneiras, podendo acontecer a aprendizagem da prática por conta própria, através de outros profissionais mais experientes ou através de uma atividade de ensino prático.

Uma aula prática é o um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. Eles aprendem assumindo projetos que estimulam e simplificam a prática ou projetos reais sob uma supervisão minuciosa. Uma aula prática é um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo ao qual, no entanto, ele diz respeito. Fica no espaço intermediário entre o mundo prático, a camada “leiga” da vida ordinária e o mundo esotérico da academia. É, também, um mundo coletivo em sim, com sua própria mistura de materiais, ferramentas, linguagens e

apreciações. Incorpora maneiras particulares de ver, pensar e fazer que tendem, com o tempo, a ter sua autoridade cada vez mais reforçada na visão do estudante (SCHÖN, 2000, p.40).

Na concepção de Magalhães (2001) o processo reflexivo da prática pedagógica envolve, também, a capacidade de metacognição do professor, ou seja, sua atitude de olhar para si mesmo, para o seu próprio processo de aprender e para o processamento do seu conhecimento.

Assim, através do ensino prático o estudante aprende através da mediação de um profissional experiente e através do grupo. Se considerarmos os tipos de reflexão-na-ação, através dos quais, os profissionais adquirem novas compreensões de situações incertas e conflituosas, podemos observar que o conhecimento profissional não sana todas as possíveis situações ou problemas que o estudante irá enfrentar na sua prática profissional. Nesse sentido, os instrutores devem enfatizar as zonas indeterminadas da prática e conversações reflexivas a respeito de sua ação (SCHÖN, 2000).

Corroborando com essa visão Aparício (2001) afirma que o processo de formação do professor deve ser permeado pela reflexão sobre a prática na sala de aula, com o intuito de alcançar a transformação almejada. Nesse sentido, a autora afirma que

uma melhor compreensão das ações do professor em sala de aula poderá contribuir para a reflexão sobre o modo como os professores constroem suas concepções teórico-metodológicas a partir dos materiais que têm à disposição (textos de divulgação científicos produzidos por especialistas da área, propostas curriculares atualizadas, manuais didáticos, entre outros) e, conseqüentemente, para o redimensionamento das questões que envolvem o processo de formação do professor (2001, p. 182).

Nesse sentido, Bezerra (2010) aponta que o professor de língua materna e estrangeira deve

além de dominar, obviamente, os conteúdos específicos de sua disciplina, tenha uma postura investigativa sobre esses conteúdos; seja levado a incorporar a experiência prática na sua aprendizagem (atividades de prática de docência das disciplinas); desenvolva suas relações situacionais (percepção clara e explícita das referências existenciais de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional); saiba que a ação educativa se desenrola como uma prática político-social (BEZERRA, 2010, p. 293).

O professor deve, então, através do seu agir, propiciar a experiência prática e a interação de seus alunos com o conteúdo abordado, propiciando a autonomia de seus alunos, ou seja,

aprender a aprender.

2.1.2 O agir do professor

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) teve como principal fundador Jean-Paul Bronckart, um psicólogo da linguagem que passeia entre a Linguística, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, assumindo uma perspectiva interdisciplinar para a discussão do desenvolvimento humano. Nesse quadro teórico, a linguagem é concebida como atividade que permeia o processo de desenvolvimento humano desempenhando um papel decisivo, fundamental e insubstituível.

A situação de trabalho do professor

se configura por uma rede discursiva (textos orais e escritos) produzida no e sobre o trabalho e que a análise dessa rede nos permite uma melhor compreensão tanto em relação ao agir do professor quanto em relação às (re)configurações construídas sobre esse agir nos textos (RODRIGUES, 2011, p. 132).

Na perspectiva de Machado & Bronckart (2009) os textos produzidos em situação de trabalho docente se constituem como possíveis espaços de emergência de mudança e, além disso, apresentam o poder de contribuir para a manutenção ou a transformação dos “modelos de agir”. Em sua concepção a atividade docente apresenta algumas características: é pessoal e envolve a totalidade de dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas etc.); é interacional, uma vez que o professor ao agir sobre o meio, é por ele transformado; é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; é interpessoal, envolvendo a interação de outrem; é impessoal; e é transpessoal, por ser guiada por modelos do agir.

No ISD o agir é compreendido

mais neutro que atividade ou ação, é empregado para nos referimos a qualquer parte do texto que se refira a qualquer forma de intervenção humana no mundo, feita por um indivíduo (agir individual) ou por vários (agir coletivo) e, portanto, para dar nome ao “dado” que se pode observar, enquanto os termos atividade e ação designam interpretações do agir, coletivas ou individuais respectivamente. O termo atividade é utilizado para designar uma leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais (razões de agir, retrospectivas) e intencionais (finalidades do agir, prospectivas), assim como os recursos mobilizados por um coletivo organizado; o termo ação é empregado para designar uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões, só que mobilizadas por uma pessoa particular (RODRIGUES, 2011, P. 132- 133).

Machado & Bronckart (2009) propõem três planos de análise do agir: o plano motivacional, da intencionalidade e dos recursos do agir. No primeiro, distinguimos as razões que levam ao agir, através dos determinantes externos originados no coletivo e os motivos, que são as razões internalizadas por uma pessoa particular. No segundo plano distinguimos as finalidades assumidas pelo coletivo e as intenções interiorizadas por uma pessoa particular. No terceiro plano distinguimos os instrumentos, que são recursos externos ao indivíduo e as capacidades que são recursos internos do próprio agente.

Na concepção de Machado & Bronckart (2009) o trabalho do professor em sala de aula

mobiliza seu ser integral, em suas diferentes dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetiva etc.) com o objetivo de criar um meio propício à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos. A realização dessa atividade é sempre orientada por prescrições e modelos do agir, que são apropriados pelo professor, desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos principalmente) e com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 39-40).

A partir dessa perspectiva, Rodrigues (2011) aponta que a análise dos relatórios de estágio se torna relevante por evidenciar as reconfigurações no agir do professor e essas por sua vez tornam-se um modelo apreendido para o futuro.

2.2 DIDÁTICA DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

No contexto da didática do Ensino de Línguas Estrangeiras (LE) o termo competência é amplamente utilizado, como afirma Machado (2002 *apud* ALBUQUERQUE-COSTA, 2011). Esse mesmo autor define competência como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um determinado tipo de situações” (p. 46). Inicialmente se dá a partir da ideia de que há na criança uma disposição de linguagem inata e universal, mais tarde através da ideia de competências de comunicação.

O Quadro europeu comum de referência (CECRL – *Cadre européen commun de référence pour les langues*) define a competência de comunicação enquanto um conjunto de

competências individuais relacionadas ao “*savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre*¹”, ou seja, o aluno é tido como um ator social, capaz de atuar em contextos variados, sendo ele capaz de comunicar-se e agir (ALBUQUERQUE-COSTA, 2011).

Em contrapartida, na abordagem comunicativa, que tem como objetivo essencial aprender a se comunicar em língua estrangeira, o termo competências vem sendo utilizado na nomeação de objetivos relacionados ao desenvolvimento de competências de compreensão e produção orais e escritas.

A abordagem comunicativa procede de uma demanda institucional e política europeia do início da década de 1970. Ela baseia-se não mais em categorias como gramática e vocabulários, mas em divisões conceituais provenientes da sociolinguística e da etnografia, para a qual a linguagem comum expressa a realidade social. Nesse sentido, essa abordagem prioriza a aquisição de uma competência de comunicação, “na qual as normas de uso se distinguem radicalmente das normas do sistema linguístico (a ‘gramática’)” (MARTINEZ, 2009, p.68). Dessa forma, o principal intuito dessa abordagem é o de permitir que o aluno seja um sujeito ativo e comprometido da comunicação, sendo capaz de comunicar-se em diferentes esferas e com diferentes públicos.

A abordagem comunicativa atualmente não é excluída pelo CECRL, entretanto ele pretende superá-la passando da simulação à ação social efetiva, ou seja, a dimensão acional, baseada em tarefas a realizar, com o objetivo de fazer em conjunto (com a turma, os alunos...), com resultados observáveis e ligada a realização de um projeto (MARTINEZ, 2009, p. 76).

Nesse sentido, a abordagem acional sob a influência da psicologia neo-vygotskyana compreende o aprendente, enquanto um ator social possuidor de uma identidade social, construtor do conhecimento e das competências utilizadas na interação com o outro. Na compreensão de Cuq e Gruca (2005, p.17) se consideramos o aprendente enquanto sujeito ativo na sua tentativa de apropriação de uma língua estrangeira, podemos pensar que ele não se prende de uma maneira aleatória, mas que aplica os recursos metacognitivos para o auxílio de sua aprendizagem. Dessa forma, O aprendente é um locutor possuidor de certas estratégias que lhe permitem alimentar seus conhecimentos e de solucionar suas dificuldades de comunicação em língua estrangeira, através das estratégias: de inferência, memorização, repetição mental, associação, analogia, transferência, simplificação, generalização, indução e dedução.

¹ Saber fazer, saber ser e saber aprender (Tradução).

3 A LÍNGUA FRANCESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A globalização proporcionou uma aproximação com diferentes culturas e línguas, intensificado através das novas tecnologias e dos diversos meios de comunicação, como consequência o ensino de LE assume um papel importante. Além disso, na perspectiva de Rochebois (2013) “o monolinguismo é considerado uma deficiência no mundo de hoje” (p. 287). Dessa forma, tem sido crescente o interesse pelo conhecimento de uma LE, em especial pelo domínio da língua inglesa, com uma forte tendência que o processo de aprendizagem se inicie na tenra idade, passando o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira para Criança (LEC) a ser alvo de interesse de estudos. No entanto, no contexto brasileiro, para os professores de Francês como Língua Estrangeira (FLE), trata-se de um contexto de ensino ainda pouco conhecido (ROCHEBOIS, 2013, p. 286).

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. As diretrizes que norteiam a Educação Infantil, definidas pela LDB, estabelecem o desenvolvimento dessa primeira etapa de forma abrangente, não fornecendo orientações específicas para a oferta de LEC (BRASIL, LDB, Art. 29).

Na concepção de Rocha (2007) e de Rochebois (2013),

Parece ser consenso entre os teóricos (Brewster, Ellis & Girar, 2002; Bialystok, 2001; Alderson, 2006; entre tantos outros) que a pressão por um início da aprendizagem em LE na infância advém, principalmente, da ideia de que a criança aprende línguas mais facilmente que o adulto e de que, quanto mais cedo iniciarmos o processo melhor (ROCHA, 2007, p. 275).

Esses autores corroboram a afirmação do Instituto Politécnico de Viseu, segundo o qual

A facilidade na aquisição de uma língua estrangeira na primeira infância (devido à plasticidade auditiva, à aptidão para produzir novos sons, (...), deve-se, sobretudo, ao facto de a língua ser, antes de mais, um meio de comunicação e consequentemente de socialização. A língua estrangeira é, consequentemente, uma forma aprazível de encontrar o outro, de o ouvir e de lhe responder, permitindo preencher este período privilegiado em que a sede de trocas, de interacção e o desejo de se dizer são intensos (Instituto politécnico de Viseu, 2004, p. 201).

Inúmeros estudos apontam razões pelas quais crianças podem se beneficiar com a aprendizagem de Língua Estrangeira, entre elas: o desenvolvimento de habilidades básicas de comunicação, incentivo e motivação das crianças de forma prazerosa e divertida, promoção do contato com outras culturas, desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e consciência metalinguísticas (SANTOS & BENEDETTI, 2009; ROCHA, 2007).

Rochebois (2013) afirma que existe um certo número de teorias que apontam o aprendizado para o público de criança como eficaz, devido à ideia da existência de um período crítico antes do qual o cérebro seria particularmente receptivo a certas formas de aprendizagem, especificamente na área da aprendizagem linguística.

O desenvolvimento da consciência metalinguística, que é a consciência do funcionamento da língua estrangeira, pode se desenvolver a partir de uma situação de ensino-aprendizagem que promove a sensibilização para uma reflexão sobre o funcionamento de sua língua materna, através de uma abordagem que parte da comparação entre língua materna e língua alvo (ROCHEBOIS, 2013).

Além disso, Pinheiro-Mariz (2011) defende que a aprendizagem de uma LE pode ser realizada com maior facilidade pela criança, uma vez que por volta dos três anos de idade, ela consegue imitar sons, o fazendo como se fosse um jogo lúdico.

No caso da aprendizagem precoce do FLE, ela favorece o plurilinguismo, permitindo um contato com o mundo que cerca o indivíduo, estimulando uma convivência mais harmônica e o respeito pelo outro. Esse momento de aprendizado é concebido ainda como um momento especial na vida da criança, uma vez que se constitui enquanto uma atividade que enriquece a formação do ser humano em idade escolar, favorecendo o “despertar par as línguas” (PINHEIRO-MARIZ, 2011). A autora defende ainda, que “o ensino precoce do francês funciona também como um fator de estímulo à aprendizagem e solidificação da própria língua materna” (PINHEIRO-MARIZ, 2011, p. 219).

Por outro lado, existem questões culturais, sociais e políticas que influenciam o ensino e o aprendizado em sala de aula. Rocha (2008, p. 17 *apud* SANTOS & BANEDETTI, 2009, p. 334) enfatiza a necessidade de uma formação mais abrangente resultando em profissionais bem formados e preparados, que apresentem competências desejáveis para atuarem no ensino infantil, ela evidencia que

ensinar LEC na contemporaneidade é procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngue, pluricultural e densamente semiotizado em que vivemos, a fim de fortificar sua autoestima, capacitando-a a agir e a comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino (ROCHA, 2008, p. 20 *apud* SANTOS & BANEDETTI, 2009, p. 334).

Com o intuito de compreender melhor questões sobre o ensino-aprendizagem de línguas na infância, em contextos formais de ensino, a UNESCO desenvolveu pesquisas e encontros através da atuação de seu Instituto de Educação, localizado em Hamburgo. Corroborando os resultados de Brewster, Ellis & Girard (2002 *apud* ROCHA, 2007), esses estudos apresentam pontos relevantes para que esse ensino seja bem sucedido. Dentre eles, a importância do processo estar voltado para os interesses do aluno-aprendiz, a compreensão do processo de aprendizagem além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, a necessidade de compreender esse ensino como capaz de embasar uma aprendizagem efetiva de LE posteriormente (ROCHA, 2007, p.277).

Em contrapartida, a autora afirma que

A aparente ineficiência do ensino de línguas nas escolas regulares em nosso país, em especial as do setor público, conforme pontuam Grigoletto (2000), Walker (2003), Oliveira (2003), entre outros, assim como limitações típicas desse contexto, dentre elas, a grande quantidade de alunos por sala, o número restrito de horas semanais destinadas a esse ensino e o aparente despreparo do professor, fazem com que o valor e o propósito da aprendizagem de LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro sejam tema bastante conflituoso (ROCHA, 2007, p. 277).

Corroborando o pressuposto abordado por Rochebois (2013), a criança não é um aprendiz totalmente cognitivo, por reagir ao conjunto de sua personalidade, de suas percepções e de suas emoções. Assim, ensinar uma LE às crianças é um ato educativo que deve contribuir para a formação do ser humano. Isso implica que o professor além de um bom domínio dos recursos linguísticos da língua alvo e dos métodos de ensino da língua, possua conhecimento do público-alvo.

Um aprendiz de menos de doze anos é, com efeito, uma pessoa em formação e em desenvolvimento, tanto no plano psicomotor quanto cognitivo, socioafetivo

quanto linguístico. Se admitirmos que o processo de ensino-aprendizagem exige a reunião de certas condições particulares, o professor deverá então levar em consideração, no momento da concepção e da prática de seu ensino, as necessidades específicas (afetivas e motoras) e os centros de interesse do público infantil de aprendizes, suas capacidades diversas, assim como os processos de aprendizagem suscetíveis de serem colocados em prática numa certa idade (ROCHEBOIS, 2013, p. 286).

A utilização dos gêneros é uma estratégia importante para o ensino de LEC, desde o início da aprendizagem. E, desde as fases iniciais, os textos orais e escritos, através da mediação do adulto, que contam, descrevem, explicam, suscitam emoções, estão presentes na sala de aula de Francês.

Os autores Santos & Benedetti (2009) realizaram um estudo sobre a formação do professor de LEC, e constatam que

As professoras participantes do estudo demonstram diferentes entendimentos sobre formação teórica. Ao serem questionadas sobre o tema, ora a caracterizam como conhecimento de conteúdos relacionados à LI, às teorias de ensino e aprendizagem, ora argumentam que pouco lhes foi ofertado durante a FI, restringindo-se apenas aos momentos finais do curso, ou, ainda que não se lembram de nada em específico (SANTOS & BENEDETTI, 2009, p. 339).

Essa constatação também vale para a formação do curso de Letras, que apresenta lacunas em relação ao ensino voltado para crianças. Já os professores da Educação Infantil, formados no curso de Pedagogia, apresentam uma outra lacuna, que é o domínio linguístico (ROCHA, 2007).

Pinheiro-Mariz (2011) ao relatar a experiência de ensino de FLE precoce afirma que ensinar uma língua estrangeira para crianças é um desafio, uma vez que demanda do professor não apenas o conhecimento da língua, mas fatores múltiplos que devem ser considerados quando se trata de ensinar para crianças na primeira fase da infância. Um dos desafios apontados é a necessidade de adequação do material didático, que deve propiciar o lúdico em sala de aula.

Além disso, afirma a possibilidade da realização do ensino para esse público, em especial, a partir da constatação científica, pedagógica e didática, essa última por apresentar a necessidade de uma prática reflexiva, não somente sobre a sala de aula, mas também sobre o papel do professor de FLE na sociedade.

4 METODOLOGIA

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Essa pesquisa é de tipo documental e classifica-se como de natureza qualitativa. A pesquisa é considerada qualitativa, pois privilegia a interpretação dos dados obtidos, em detrimento da mensuração.

Gonsalves (2001) compreende o documento como uma “informação organizada sistematicamente, comunicada de diferentes maneiras (oral, escrita, visual ou gestualmente) e registrada em material durável” (p.32). A partir dessa concepção a pesquisa documental, como afirma Mattar (2008), é baseada em documentos variados como relatórios, comunicados, ofícios etc. com o intuito de basear um determinado estudo.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

4.2.1 Fonte dos dados

Os dados da presente pesquisa foram obtidos de duas fontes: relatórios finais dos projetos PROLICEN realizados nos anos de 2011 e 2012; e depoimentos, elaborados para o relatório final dos projetos (depoimento 1), e depoimentos avaliativos (depoimento 2), elaborados no presente ano pelos alunos participantes dos projetos.

O relatório do projeto, gênero que constitui o objeto desse estudo, foi escolhido por consistir em uma prática discursiva importante no processo de formação do professor e, além disso, representa um gênero textual propício ao exercício da descrição e da análise das ações vivenciadas no âmbito de sua realização. Nesse documento são relatadas práticas desenvolvidas em sala de aula pelo professor e pelos alunos envolvidos em sua realização, as metodologias de ensino, as atividades propostas, as sequências didáticas programadas e realizadas, os conteúdos abordados e expressa as dificuldades encontradas na efetivação do projeto.

Nos relatórios analisados, encontramos a presença de outro gênero, o depoimento, no qual os alunos participantes do projeto descrevem sua experiência, demonstrando o conhecimento que foi adquirido a partir dela e apontam recomendações. Assim, a partir desses gêneros é possível refletir o fazer do professor, ou seja, refletir acerca das condições que cercam seu agir, as habilidades que demonstram ter sobre as atividades de elaboração, planejamento e execução.

Quadro 1 – Documentos analisados

Documentos analisados	Depoimento 1	Depoimento 2	Relatório
Quantidade	8	5	2

4.2.2 Os Projetos do PROLICEN

O Programa Institucional de Apoio e Aprimoramento dos Cursos de Licenciatura (PROLICEN) destina-se a alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura. E objetiva:

- I – Concorrer para a melhoria da qualidade do processo formativo desenvolvido nos cursos de licenciatura da Instituição;
- II – Estimular, nos estudantes das licenciaturas, o pensamento científico, a autonomia intelectual e a criatividade, pelo enfrentamento das condições objetivas de realização da pesquisa, do ensino, e da extensão (UFCG, 2014).

Os projetos acima citados desenvolvidos pelo curso de Letras Língua Francesa, possuíam como finalidade promover aos estudantes do curso um auxílio para a sua formação como docente. As atividades desenvolvidas no projeto consistiam em estudo teórico, planejamento e preparação de sequências didáticas, discussão a respeito da eficácia da metodologia utilizada, atuação dos participantes em sala de aula, avaliação da atuação, produção de material para ser apresentado em congressos e produção dos relatórios parcial e final.

Para tanto, eram realizados encontros semanais entre os participantes e a professora orientadora e as aulas ocorriam semanalmente, em uma unidade de ensino infantil da rede pública de educação.

4.2.3 Os sujeitos envolvidos

Os sujeitos da nossa pesquisa foram os alunos participantes dos projetos PROLICEN: A Tecnologia de Informação (TIC) como suporte para o ensino precoce do Francês Língua Estrangeira (FLE), desenvolvido no ano de 2011 e As *Comptines* como suporte pedagógico para o Ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) na Unidade de Educação Infantil – UFCG, desenvolvido no ano de 2012. Ambos os projetos foram desenvolvidos na Unidade de Educação

Infantil da Universidade Federal de Campina Grande, envolvendo crianças com idades de 3 a 5 anos.

No desenvolvimento dos projetos havia seis alunos envolvidos, divididos em bolsistas e voluntários. O critério de seleção estabelecido foi a participação em um ou nos dois projetos e ter continuado a formação no curso de Letras Língua Francesa. Dos seis participantes escolhidos para a realização deste estudo, dois deles estiveram envolvidos como participantes dos dois projetos (Professor 2 e Professor 6). Todos os alunos eram estudantes do Curso de Letras Língua Francesa, cursando diferentes semestres do curso. Um dos participantes já possuía a graduação em Letras Língua Portuguesa (Professor 5), e apenas um dos alunos participantes da pesquisa foi excluído da análise dos dados, uma vez que o mesmo optou por não prosseguir o curso de Letras.

Quadro 2 – Participação dos professores nos projetos do PROLICEN

Participantes	Projeto: A tecnologia de informação e comunicação (TIC) como um suporte para o ensino precoce do Francês Língua Estrangeira (FLE) na UEI- UFCG	Projeto: As <i>Comptines</i> como suporte pedagógico para o Ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) na Unidade de Educação Infantil UFCG
Professor 1	X	
Professor 2	X	X
Professor 3		X
Professor 4		X
Professor 5	X	
Professor 6	X	X

4.2.4 Procedimento de Análise

Para a análise dos documentos selecionados para o presente estudo foi utilizada a análise de conteúdo temático-categorial. A análise de conteúdo refere-se a um recurso metodológico que permite o acesso a diversos conteúdos explícitos e/ou implícitos no texto (OLIVEIRA, 2008). Por meio de um conjunto de procedimentos e técnicas que variam de acordo com o que o elemento

textual que se quer observar, a análise de conteúdo permite descrever e fazer inferências sobre os conteúdos das mensagens e suas condições de produção. O depoimento dos sujeitos foi categorizado, levando em consideração três categorias que abarcam a dimensão do professor reflexivo: a formação do professor, a preparação para a aula e a atuação do professor em sala de aula.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos depoimentos foi possível identificar uma característica geral que perpassa o discurso dos professores participantes da pesquisa, o caráter reflexivo que permeia os textos. Certamente a elaboração do próprio depoimento tenha conduzido a essa reflexão, considerando que se trata de um texto monitorado e realizado há algum tempo após o encerramento dessas atividades. Por meio deles, os sujeitos refletem acerca da sua formação, da experiência em sala de aula e do seu fazer destacando as contribuições proporcionadas por essa experiência de lecionar para sua formação docente. Nessa perspectiva, analisamos esses aspectos propiciadores da reflexão desses participantes.

5.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação do professor aparece em destaque nos depoimentos dos participantes do presente estudo, eles apontam para uma necessidade de uma ampliação na sua formação acadêmica demonstrando que, para sua atuação na prática é necessário um maior aprofundamento teórico e metodológico, principalmente no campo de atuação da Educação Infantil, como evidencia o depoimento do Professor 5:

“Esse trabalho exigiu de mim mais pesquisa, mais estudo e mais reflexão sobre a língua francesa, visto que os pequenos são tão curiosos, que se despreparados, ficamos de ‘calças justas’”. (Professor 5)

“ o projeto me permitiu e/ou me permite ter experiências magnificas em sala de aula, onde foi e/ou é possível observar e constatar o êxito na aplicação das teorias que servem de alicerce para o projeto.” (Professor 4).

O depoimento corrobora a posição de Schön (2000) que afirma que a reflexão-na-ação (“...que se despreparados, ficamos de ‘calças justas’.”) apresenta uma função crítica que proporciona aos alunos em formação o ato de conhecer-na-ação (“...constatar o êxito na aplicação

de teorias que servem de alicerce para o projeto.”), no qual exige o pensamento crítico despertando os alunos para a reflexão acerca das estratégias de ação (“...é possível observar e constatar o êxito na aplicação de teorias que servem de alicerce para o projeto.”).

Ainda pensando a formação do professor de FLE, os participantes do estudo apontam a necessidade de uma ampliação do seu próprio conhecimento a respeito da prática em sala de aula, evidenciando a mudança de concepções e paradigmas existentes na profissão, como revela o Professor 1:

[a participação no projeto] “me ajudou a esclarecer o que era TIC e ao associar isso ao contexto de sala de aula ampliou os meus conceitos, antes baseados em clichês e tradicionalismo, sobre os materiais que poderiam ser utilizados em sala de aula.”.

Esse aspecto é destacado por Magalhães (2001) que observa que nos cursos de formação de professores, os alunos têm uma formação dicotômica entre teoria e prática, e aponta como consequência inúmeras dificuldades ao se depararem com a realidade da sala de aula (“me ajudou a esclarecer o que era TIC e ao associar isso ao contexto de sala de aula ampliou os meus conceitos...”). Ao experienciar esse ambiente, os alunos ampliam seus conhecimentos a partir de uma atitude reflexiva.

Ficou evidente ainda, a importância dessa experiência nos projetos para uma maior apropriação da língua a ser ensinada na medida em que o professor-aluno era chamado a refletir sobre a mesma, estudar anteriormente para a preparação do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, como afirma o Professor 4:

“No decorrer das aulas, pude notar que, além da esperada ampliação do vocabulário e da aproximação com a língua, o projeto me permitiu e/ou me permite ter experiências magníficas em sala de aula, onde foi e/ou é possível observar e constatar o êxito na aplicação de teorias que servem como alicerce do projeto”. (Professor 4).

Um aspecto bastante refletido por parte dos professores acerca da sua formação é a relevância da experiência proporcionada por esses projetos e pouco abordada, muitas vezes inexistente, nas Universidades que apresentam os cursos de graduação em Letras, que é o ensino

voltado para a Educação Infantil, mesmo que o foco do curso de Letras seja o Ensino Fundamental e Médio, em circunstância das exigências atuais do mundo globalizado os professores do Curso de Letras ²se questionam sobre esse papel destacado com a fala do Professor 2:

“esse projeto inseriu-me, enquanto aluna da graduação do curso de Letras, em sala de aula, a partir de um trabalho realizado com crianças – o que não é uma proposta muito comum em nenhum outro curso de licenciatura [de Graduação em Letras, Língua Francesa].”, e reforça “é uma experiência singular, pois proporciona uma progressão quanto ao ensino e aprendizagem do FLE”. (Professor 2).

A experiência “singular” destacada no depoimento corrobora com Rocha (2007) ao destacar uma aparente ineficiência do ensino de línguas em escolas regulares no Brasil, em especial nas escolas do setor público, como é a do caso da experiência em questão.

Outro aspecto que ganha evidência por parte dos professores é a contribuição dos projetos de licenciatura para a ampliação do seu próprio conhecimento acadêmico, especialmente enquanto professor atuante e pesquisador que reflete acerca da sua prática, onde através dela e a partir dela produz conhecimento, o que é apontado pelos Professores 2 e 6:

“Gostaria de destacar ainda, a importância desse projeto para a minha formação acadêmica, pois, sou bolsista do projeto PIBIC e, alguns dados da pesquisa que desenvolvi juntamente com a minha orientadora, (...) foram colhidos a partir da minha experiência na UEI, nas aulas de francês” (Professor 2).

“A partir desse projeto também pude desenvolver um trabalho acadêmico, o que me ajudou na disciplina de língua francesa, nesse trabalho discorri sobre como foi a abordagem da literatura infantil, mais especificamente as fábulas de La Fontaine, no ensino de francês pra crianças” (Professor 6).

² Embora não seja o foco desta monografia é um assunto que deve ser discutido. A título de exemplo o Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa da UFCG já contempla disciplinas que ajudam os professores a entender a criança e buscar adaptar o ensino para esse público.

Por fim, evidenciamos também, o auxílio dessa experiência de licenciatura voltada à Educação Infantil no processo formativo do docente, enquanto uma tomada de consciência por parte dos participantes para sua futura atuação profissional e os aspectos que a englobam, como destaca o Professor 5:

“O contato direto com os alunos em sala de aula me abriu a visão e ajudou-me a entender o real trabalho exercido pelos profissionais da educação (minha futura profissão), fazendo-me enxergar que, este, requer dedicação, seriedade e, sobretudo, amor”. (Professor 5).

O depoimento evidencia que a experiência docente, além de proporcionar o domínio dos conteúdos específicos, exige do professor uma postura investigativa sobre esses conteúdos, incorporando a experiência prática como aprendizagem (“O contato direto com os alunos em sala de aula me abriu a visão e ajudou-me a entender o real trabalho exercido pelos profissionais da educação...”). Como também, contribui para que este compreenda a ação educativa como prática político-social como aponta Bezerra (2010). Podemos compreender ainda, conforme aponta Rochebois (2013) que a criança não é um aprendiz totalmente cognitivo, por ela permeiam suas percepções e suas emoções, sendo assim, a educação de uma LE como ato educativo que deve contribuir para a formação do ser humano.

5.2 A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR PARA A AULA

A preparação das aulas foi um dos aspectos que apresentou bastante relevância nas reflexões dos alunos envolvidos nos projetos de licenciatura. Nesse aspecto, os participantes apontam a montagem da sequência didática e a elaboração de materiais específicos como contribuições importantes para a sua formação docente, como demonstram os trechos:

5.2.1 A preparação das aulas

[a participação no projeto] “me ajudou a esclarecer o que era TIC e ao associar isso ao contexto de sala de aula ampliou os meus conceitos, antes baseados em

clichês e tradicionalismo, sobre os materiais que poderiam ser utilizados em sala de aula.” (Professor 1).

“Esse projeto só tem me proporcionado benefícios, a exemplo da segurança que eu hoje tenho diante das crianças, diante dos aprendizes em sala de aula; e, da autonomia enquanto professora de francês das crianças, que me faz poder refletir acerca da eficácia (ou da não eficácia) do meu fazer pedagógico, dos recursos didáticos que utilizo nas aulas, bem como na preparação e do planejamento das mesmas.” (Professor 2).

“me proporcionou um acréscimo importante concernente a minha formação acadêmica, visto que eu estava no início da minha formação docente. Isso se deu pelo fato de, a partir do projeto, ter entrado em contato direto com a produção de sequências didáticas (SD’s), me permitindo ver de perto a realização das aulas planejadas” (Professor 4).

“a melhor solução para fazê-los evoluir sem deixar que a curiosidade atrole etapas, mas auxiliie no progresso, foi planejar aulas em que o exposto fosse feito por etapas evolutivas.” (Professor 5).

Os depoimentos evidenciam a reflexão dos alunos do Curso de Letras em Língua Francesa a respeito da preparação das aulas. Além disso, um aspecto bastante refletido pelos participantes, diz respeito à necessidade da adequação das aulas e métodos utilizados para a efetivação das aulas, proporcionando aulas adequadas para o público-alvo. A partir disso, os participantes refletem sobre os processos cognitivos envolvidos no ensino voltado às crianças:

“Além disso, por se tratar de ensino de língua estrangeira o projeto me auxiliou a perceber a dimensão dos processos envolvidos nesse tipo de ensino levando em consideração o público-alvo” (Professor 1).

“Passei a analisar os métodos de ensino que eu utilizava, questionando assim, se de fato eles eram eficazes para o ensino e a aprendizagem precoce da língua estrangeira em questão.” (Professor 2).

“percebi que, assim como as turmas com que já havia trabalhado no ensino fundamental II e ensino médio, o grupo III merecia e, até, exigia um planejamento de aulas destinado às crianças do grupo. Nesse sentido, iniciei ativamente a minha participação, preparando as aulas e atividades a partir das necessidades da turma.” (Professor 5).

Os depoimentos evidenciam que as reflexões despertadas acerca da preparação das aulas ministradas nos projetos, perpassam o público destinado (“...o projeto me auxiliou a perceber a dimensão dos processos envolvidos nesse tipo de ensino levando em consideração o público-alvo.” Professor 1) e (“percebi que... o grupo III merecia e, até, exigia um planejamento de aulas destinado às crianças do grupo...” Professor 5), a recepção dos alunos às aulas, mas também como o professor pode proporcionar uma melhor aprendizagem por parte dos alunos através de novas metodologias e da utilização de ferramentas que visem à comunicação dessas crianças e a sua interação com a língua aprendida (“Passei a analisar os métodos de ensino que eu utilizava, questionando assim, se de fato eles eram eficazes para o ensino e a aprendizagem precoce da língua estrangeira em questão” Professor 2), conforme aponta Albuquerque-Costa (2011) a respeito do Quadro europeu comum de referência que compreende o aluno enquanto ator social, capaz de atuar em contextos variados, sendo capaz de comunicar-se e agir.

5.2.2 Montagem de sequência didática

“aprendi neste projeto desde montar uma sequência didática até a sua execução” (Professor 1).

“Esse projeto só tem me proporcionado benefícios, a exemplo da segurança que eu hoje tenho diante das crianças, diante dos aprendizes em sala de aula; e, da autonomia enquanto professora de francês das crianças, que me faz poder refletir acerca da eficácia (ou da não eficácia) do meu fazer pedagógico, dos recursos didáticos que utilizo nas aulas, bem como na preparação e do planejamento das mesmas.” (Professor 2).

“me proporcionou um acréscimo importante concernente a minha formação acadêmica, visto que eu estava no início da minha formação docente. Isso se deu pelo fato de, a partir do projeto, ter entrado em contato direto com a produção de sequências didáticas (SD’s), me permitindo ver de perto a realização das aulas planejadas” (Professor 4).

Os depoimentos refletem acerca da montagem de sequências didáticas no projeto e do ganho na aprendizagem desses professores em formação, como evidencia os recortes: (me proporcionou um acréscimo importante concernente a minha formação acadêmica... Isso se deu pelo fato de, a partir do projeto, ter entrado em contato direto com a produção de sequências didáticas (SD’s)...” . Professor 4) e (Esse projeto só tem me proporcionado benefícios, a exemplo da segurança que eu hoje tenho diante das crianças, diante dos aprendizes em sala de aula; e, da autonomia enquanto professora de francês das crianças, que me faz poder refletir acerca da eficácia (ou da não eficácia) do meu fazer pedagógico, dos recursos didáticos que utilizo nas aulas...” Professor 2).

A utilização de ferramentas pedagógicas na preparação das aulas também foi apontada pelos participantes dos projetos como um aspecto relevante e propiciador de contribuições para a formação docente dos envolvidos. Eles apontam que a utilização de ferramentas em sala de aula como o uso das *comptines* propiciou uma aprendizagem teórica e metodológica, através da implementação dessas ferramentas no ambiente escolar, como evidencia os trechos abaixo:

“Ainda, o uso de outras ferramentas pedagógicas, como a *comptine*, me fez ver as possibilidades que podemos ter em sala de aula e, com isso, me fez aprender a usá-las, não descartando o uso de outras ferramentas pedagógicas como o filme, imagens, textos literários etc.” (Professor 4).

“era voltado para contação de história o que era importante porque muitos deles já conheciam as histórias em português, mas era diferente de ler e contar em forma de teatro, sobretudo em outra língua. Para eles era novidade e o importante é que a leitura incentiva também, porque a partir do que eles já conheciam ficavam interessados em conhecer na língua francesa.” (Professor 3).

“se mostrou visível a eficácia desses alunos em aprender *comptines*, fazendo com que haja a memorização de regras gramaticais de forma divertida, facilitando a aquisição/aprendizagem destas” (Professor 4).

Os depoimentos corroboram com a posição de Rochebois (2013) ao afirmar que a utilização dos gêneros em sala de aula, nesse caso as histórias infantis, é uma estratégia importante para o ensino de LEC, uma vez que os textos orais e escritos, contam, descrevem e suscitam emoções que estão presentes na sala de aula de francês, evidenciado nos trechos: (“Ainda, o uso de outras ferramentas pedagógicas, como a *comptine*, me fez ver as possibilidades que podemos ter em sala de aula e, com isso, me fez aprender a usá-las...” Professor 4); (“era voltado para contação de história o que era importante porque muitos deles já conheciam as histórias em português, mas era diferente de ler e contar em forma de teatro, sobretudo em outra língua...” Professor 3) e (“se mostrou visível a eficácia desses alunos em aprender *comptines*, fazendo com que haja a memorização de regras gramaticais de forma divertida...” Professor 4).

5.2.3 Elaboração de materiais específicos

“Foi a partir dele (o projeto) que tive meu primeiro contato com o ensino, com o planejamento de aulas, elaboração de materiais específicos.” (Professor 6).

“Esse projeto só tem me proporcionado benefícios, a exemplo da segurança que eu hoje tenho diante das crianças, diante dos aprendizes em sala de aula; e, da autonomia enquanto professora de francês das crianças, que me faz poder refletir acerca da eficácia (ou da não eficácia) do meu fazer pedagógico, dos recursos didáticos que utilizo nas aulas, bem como na preparação e do planejamento das mesmas.” (Professor 2).

[a participação no projeto] “me ajudou a esclarecer o que era TIC e ao associar isso ao contexto de sala de aula ampliou os meus conceitos, antes baseados em clichês e tradicionalismo, sobre os materiais que poderiam ser utilizados em sala de aula.” (Professor 1).

Diante desses fragmentos, fica evidenciada a aprendizagem dos alunos do curso de Letras que participaram dos projetos, enquanto professores, que ao ensinar aprendem, com a prática em sala de aula e que refletem acerca do seu fazer pedagógico reestruturando-o quando necessário, com o objetivo de proporcionar para as crianças a aprendizagem da língua francesa. Assim como aponta Schön (2000) uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender docência, ou seja, alunos aprender fazendo (“me ajudou a esclarecer o que era TIC e ao associar isso ao contexto de sala de aula ampliou os meus conceitos...” Professor 1); (“Esse projeto só tem me proporcionado benefícios, a exemplo da segurança que eu hoje tenho diante das crianças, diante dos aprendizes em sala de aula; e, da autonomia enquanto professora de francês das crianças...” Professor 2).

5.3 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

A atuação do professor em sala de aula é um dos aspectos que permeiam a reflexão do professor. A partir do ISD, e baseando-nos em Machado & Bronckart (2009) podemos analisar essa categoria tendo em vista o plano motivacional do agir, o qual evidencia os determinantes externos envolvidos, como as sequências didáticas e a aplicação de teorias, o que pode ser apreendido nos depoimentos dos professores.

“aprendi neste projeto desde montar uma sequência didática até a sua execução”
(Professor 1).

“ o projeto me permitiu e/ou me permite ter experiências magnificas em sala de aula, onde foi e/ou é possível observar e constatar o êxito na aplicação das teorias que servem de alicerce para o projeto.” (Professor 4).

“No projeto, que foi voltado no ensino de FLE (francês língua estrangeira) para crianças, aprendi também a dar aulas mais dinâmicas e mais lúdicas fazendo com que as crianças aprendessem brincando, fugindo de metodologias tradicionalistas.” (Professor 6).

Os trechos apontam que os fatores externos contribuem para atuação do professor em sala de aula, guiando seu agir profissional (Professor 1 – sequência didática, Professor 4 – aplicação de teorias, Professor 6 – aulas dinâmicas e lúdicas). Ainda no plano motivacional, observamos os motivos destacados pelos professores, ou seja, as razões de agir interiorizadas por uma pessoa particular.

“Além de contribuir com a minha formação como professora, o projeto também me ajudou bastante na prática da língua estrangeira que estava aprendendo na minha graduação, através das aulas que dava para as crianças ia, aos poucos, melhorando minhas habilidades no FLE.” (professor 6).

“adquiri uma maior autonomia docente, uma vez que, em diversas ocasiões, foi necessário redirecionar os procedimentos didáticos pré-planejados a serem colocados em prática no momento da execução das aulas, de acordo com a realidade de cada grupo de aprendizes” (Professor 2).

“ o projeto me permitiu e/ou me permite ter experiências magnificas em sala de aula, onde foi e/ou é possível observar e constatar o êxito na aplicação das teorias que servem de alicerce para o projeto.” (Professor 4).

“Com o nível de francês 1 e sem experiência de sala de aula, a tentativa de ensinar crianças foi promissora, pois o nível de língua que foi exigido no projeto era o que tínhamos conhecimento, o básico.” (Professor 6).

Os depoimentos destacam as motivações dos participantes e consequências da participação (aquisição de uma maior autonomia docente), o professor 6 destaca que a participação nos projetos proporcionou uma ampliação das suas habilidades na língua francesa, bem como a aprendizagem em relação a sua atuação em sala de aula. Aspecto destacado também pelo professor 2, que aponta uma maior autonomia docente na execução da aula preestabelecida. Conforme a perspectiva de Alter (2001) os profissionais do ensino e da aprendizagem se apropriam de competências necessárias ao ato de ensinar (saber-ensinar) e não apenas ao domínio de conteúdos de ensino.

No plano da intencionalidade do agir, distinguimos as finalidades assumidas pelo coletivo e apontadas pelos professores, como apontam os trechos:

“Dar aulas na UEI é bastante prazeroso e gratificante, pois, ao ver o envolvimento das crianças com as professoras, vejo que isso influencia na aprendizagem, demonstrando que além das técnicas de ensino aprendidas ao longo do curso, a afetividade é sem dúvida de extrema importância para a aprendizagem.” (Professor 3).

“O ato de se contar histórias sendo auxiliado por materiais de cunho pedagógico (como, por exemplo, fantoches) que as crianças elaboraram com nossa ajuda, os desenhos feitos em grupo, os jogos utilizando bola ou pedaços de cartolina etc. foram atrativos bastante relevantes para que a língua francesa pudesse seduzir os pequenos aprendentes.” (Professor 5).

Nesse sentido, o professor 3 aponta que a afetividade é um aspecto que deve ser levado em consideração no ensino de uma língua estrangeira. Por outro lado, o professor 5 aponta que a utilização de materiais de cunho pedagógico são atrativos bastante relevantes para o universo da sala de aula de língua estrangeira infantil. Nesse sentido, Pinheiro-Mariz (2011) aponta que a criança ao imitar sons, o faz como um jogo lúdico, o que propicia uma maior facilidade por parte da criança para aprender uma LE.

Ainda no plano da intencionalidade os professores participantes demonstram intenções para assumirem determinada ação, como demonstra o trecho:

“Na verdade, a internet tem destaque em nosso projeto quando a utilizávamos para pesquisar meios de desenvolver a aula, ou quando precisávamos de vídeos, com os mais diversos temas, para proporcionar a sensibilização dos alunos. E, mesmo os vídeos que a internet nos proporcionou o acesso, eram, em grande parte das vezes, associados a algo que já nossa alma de criança reconhecia por ter visto algo parecido na infância. Com isso, só posso afirmar que, para as crianças, não é a tecnologia um atrativo irresistível quando essa não aparece juntamente com

um reforço, ou para melhor explicar, com uma atividade prática. Afinal, apresentar aos pequenos um vídeo de música, por exemplo, e depois, simplesmente, lhes pedir para cantar era, aparentemente, tedioso a eles, mas quando apresentávamos uma música e propúnhamos uma atividade que envolvesse” (Professor 5).

O trecho evidencia a intenção do agir do professor 5 em sala de aula, a partir da utilização de um vídeo de música em sala de aula, que pode ser considerada uma atividade tediosa pelos alunos, embora ela possa ser reelaborada com uma atividade prática com a intenção de propor atividades que possam envolver os alunos.

O plano dos recursos do agir, por sua vez, apresenta recursos externos ao indivíduo, materiais ou símbolos ou tipificações do agir que se encontram no ambiente social.

“Foi a partir dele (o projeto) que tive o meu primeiro contato com o ensino, com o planejamento de aulas, elaboração de materiais específicos.” (Professor 6).

“apresentar aos pequenos um vídeo de música, por exemplo, e depois, simplesmente, lhes pedir para cantar era, aparentemente, tedioso a eles, mas quando apresentávamos uma música e propúnhamos uma atividade que envolvesse” (Professor 5).

“É muito prazeroso ver que algo que passamos para eles, tais quais as canções, faz com que eles saiam das aulas cantando” (Professor 3).

“Conseguimos desenvolver bem o planejado, mesmo que com algumas adaptações apressadas. O poder do lúdico foi algo integrante nesse semestre, mesmo que com poucas aulas, levamos sempre brincadeiras para trabalharmos junto com o conteúdo” (Professor 6).

Os professores destacam que a partir do planejamento de aulas, da elaboração dos materiais e dos recursos materiais disponíveis foi possível desenvolver o projeto. O professor 5 aponta algumas necessidades de adaptações do planejamento para a aula, porém ela foi realizada

mediante a necessidade dos alunos. Isto implica que a ação do professor e sala de aula não depende apenas do seu planejamento, mas também da receptividade dos alunos.

Ainda no plano dos recursos do agir as capacidades foram evidenciadas através dos recursos internos do agente, mentais ou comportamentais necessários para a efetivação de um determinado agir, nesse caso a execução da aula.

“houve um tempo em que elas estavam ‘cansadas’ das aulas de francês, mas depois de uma orientação de nossa coordenadora, conseguimos seguir em frente, passamos a investir mais nas aulas, trazendo conteúdos importantes e brincadeiras. As crianças se divertiram muito, e estavam mais alegres e interessadas a aprender a língua francesa.” (Professor 6).

“durante a experiência da condução das aulas, fui adquirindo uma postura mais adequada com relação à posição em que eu me encontrava, de profissional da educação.” (Professor 2).

“Eu aprendia junto com eles, e será um método que sempre irei tentar utilizar, pois ajuda bastante no desenvolvimento da aprendizagem, sobretudo na linguagem oral do FLE” (Professor 3).

“o projeto também me permitiu ter o primeiro contato com os alunos, me ajudando a treinar, desde o início da minha formação, a maneira como devo me comportar em sala de aula ao desempenhar o papel de professora e, ainda, permitindo aprimorar a minha prática de ensino” (Professor 4).

Diante dos aspectos destacados pelos professores e como aponta Rodrigues (2011) a situação de trabalho do professor se configura por uma rede discursiva (textos orais e escritos) que são produzidos no e sobre o trabalho permitindo uma maior compreensão do agir do professor, e se constituindo enquanto espaço de emergência e mudança, ou seja, transformação dos seus modelos de agir em sala de aula, conforme destaca Machado & Bronckart (2009). O é propiciado, conforme aponta Bezerra (2010), uma vez que o professor assume um papel de reflexivo de sua prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Licenciatura em Língua Francesa, no curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande - PB apresenta lacunas em relação à formação do professor para atuar no contexto da Educação Infantil. Os projetos desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Apoio e Aprimoramento dos Cursos de Licenciatura - PROLICEN se apresentaram como uma alternativa para a complementação dessa formação acadêmica, uma vez que se constituíram oportunidades de experiência no ensino da língua francesa para crianças, para os alunos de graduação em Letras, com habilitação em Língua Francesa.

Nesse sentido, evidenciamos que a participação nesses projetos trouxe contribuições para a formação inicial do professor, uma vez que proporcionou uma postura profissional reflexiva, capaz de promover a autonomia do professor-aluno no sentido de perceber e buscar preencher as lacunas encontradas na sua formação. Dessa forma, ele assume um papel de corresponsabilidade no seu processo formativo ao refletir acerca da sua formação, da sua preparação para a aula e da sua atuação em sala de aula e mobilizar estratégias para a realização do processo ensino-aprendizagem em contextos escolares voltados para a Educação Infantil.

Entretanto, também evidenciamos um problema que afeta grande parte dos projetos e políticas educacionais que é a descontinuidade, uma vez que esses projetos não tiveram continuidade no âmbito da formação do professor de Língua Francesa.

Mediante a constatação das contribuições desses projetos para formação inicial do professor, sinalizamos a necessidade e importância de se proporcionar espaços de experiências no processo ensino-aprendizagem, no contexto da Educação Infantil, durante a formação inicial do professor de Letras com habilitação em Língua Francesa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. A formação de professores de língua francesa no curso de letras francês/português da universidade de São Paulo: mobilização de competências e realização de tarefas em contexto presencial e à distância. In: MARIZ, J. P. & CRUZ, N. C. *Ensino de Línguas Estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa*. Campina Grande, EDUFPG, 2011.

ALTER, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTER M. & CHARLIER E.(org.). *Formando professores profissionais : quais estratégias ? quais competências ?*. trad. Fátima Murad e Eunice Gruman, 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APARÍCIO, A. S. M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEIMAN, A. B. (org.) *A formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

BEZERRA, M. A. Concepções de ensino e suas implicações para a formação docente do professor. In: MATTES, M. & THEOBALD, P. (org.). *Ensino e Cultura contemporânea*. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p. 279- 297.

BENEDETTI, A. M. & SANTOS, L. I. *Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico- metodológicos desejados*. Trab. Linguística Aplicada, Campinas, Jul./Dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200010&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 06/02/2017

BRASIL, CNE/CES 18/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf> Acesso em 1/02/2017

BRASIL, LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado em: 25 de fevereiro de 2017.

BRASIL, Constituição, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 01/02/2017

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf Acesso em: 10/02/2017.

BRASIL, UFCG, 05/2014. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16052014.pdf Acesso em: 01/02/2017

CUQ, J. P. & GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection Français langue étrangère, P.U.G., 2005.

DUTRA, C. M. M. *Conceito(s) de Análise Linguística no planejamento e execução de aulas de língua portuguesa no estágio supervisionado de letras*. Monografia apresentada a Universidade Federal de Campina Grande. 2010.

GALLI, J. A. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem em línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. *Revista UNESP Entrelínguas*, v. 1, n. 1: 111-129, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/8055/5484> Acessado em 3 de março de 2017

GALLI, J. A. & SANTOS, L. *Tornar-se professor de francês no Brasil: a experiência do projeto Les Crabes para a implementação de políticas públicas linguísticas*. Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato n° 53, p. 379-401, 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/viewFile/271/171> Acesso em: 02/01/2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S & ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. ISBN: (78-855-7652-151-8. Disponível em: <file:///C:/Users/vanessa%20pc/Downloads/212183por.pdf> Acesso em: 03/01/2017.

GOLSALVES, E. P. *Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica*. Campinas – SP: Editora Alínea, 2001.

OLIVEIRA, R. S. *Linha do tempo da Didática das línguas estrangeiras no Brasil*. Revista Non plus, n° 7, p. 27-38, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/download/80013/106747> Acessado em: 02/02/2017

OLIVERA, D. C. *Análise de conteúdo temático- categorial: uma proposta de sistematização*. Ver. enferm. UERJ, v.16, n.4, p. 569-576, 2008. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf> Acesso em: 02/12/2016

MACHADO, A. R. & BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. *Linguagem e Educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77).

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Educação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (org.) *A formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p.239-260.

MATTAR, J. *Metodologia científica na era da informática*. 3ª ed., ver. e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2008.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PINHEIRO-MARIZ, J. Da necessidade do Ensino Precoce da Língua Francesa em contexto exolíngue. In: MARIZ, J. P. & CRUZ, N. C. *Ensino de Línguas Estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa*. Campina Grande, EDUEFCG, 2011, p. 203-231.

RODRIGUES, M. A. N. As (re)configurações construídas sobre o agir do professor em relatórios de estágio. In: MEDRADO, B. P. & PÉREZ, M. *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 12. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ROCHA, C. H. *O Ensino de Línguas para crianças no contexto Educacional Brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões*. D.E.L.T.A., 23:2, 2007, p. 273-319. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005 Acessado em: 3 de março de 2017

ROCHEBOIS, C. B. *Ensinar uma língua estrangeira às crianças: Savoir-faire, Savoir-dire*. Revista de C. Humanas, Viçosa, v.13, n. 2, p. 285-296, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol13/artigo1vol13-2.pdf> Acessado em: 05/02/2017

SANTOS, L. I. S. *Professores de língua inglesa para crianças : interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico*. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a12.pdf> Acesso em: 1 de março de 2017.

SILVA, M. R. S. & PINHEIRO-MARIZ, J. *Da aprendizagem de uma língua estrangeira na primeira infância: a literatura como um caminho para imersão no imaginário do universo infantil*. Revista UNIABEU, ISSN 2179-5037, 2012. Disponível em: http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/download/600/pdf_261 Acessado em : 3 de março de 2017.

SILVA, M. R. S. & PINHEIRO-MARIZ, J. *A Tecnologia de Informação e Comunicação na a didática do ensino do francês língua estrangeira para crianças*. 2012. Disponível em : <http://faeterj-caxias.net/revista/index.php/edutec/article/view/192/199> Acesso em: 3 de março de 2017.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

APÊNDICE A - DEPOIMENTOS

DEPOIMENTOS

Professor 1

Depoimento 1:

O projeto de ensino do Francês Precoce - PROLICEN proporcionou a ampliação dos meus conhecimentos, o que hoje sei sobre ensino de francês para crianças, aprendi neste projeto desde montar um sequência didática até a sua execução considero esse projeto muito importante para a minha vida profissional e acadêmica.

São muitas experiências que são formadas ao longo da execução desse projeto a cada semestre; espero que a mesma oportunidade que tive de participar desse projeto, outras pessoas que ingressem nesse curso tenham também, pois, é sem sombra de dúvidas, muito gratificante. Quando realizamos o evento chamado "*Bain Linguistique*" ao final de cada semestre em que as crianças fazem apresentações geralmente cantando alguma "*comptine*" é que vemos que vale a pena todo o esforço de preparar as aulas e ir ministrá-las, porque você vê as crianças cantando em Francês; e saber que você realizou uma influência direta nessa habilidade que ela está ali desenvolvendo é realmente significativa.

Então, esse projeto se mostrou tão importante para mim, que acabei começando um projeto no bairro onde moro, usando os conhecimentos adquiridos no projeto e, dessa forma, ampliando o ensino de Francês para crianças em Campina Grande.

Depoimento 2:

O projeto foi de extrema importância para a minha acadêmica e profissional tendo em vista que me ajudou a esclarecer o que era TIC e ao associar isso ao contexto de sala de aula ampliou os meus conceitos, antes baseados em clichês e tradicionalismo, sobre os materiais que poderiam ser utilizados em sala de aula. Além disso, por se tratar de ensino de língua estrangeira o projeto me auxiliou a perceber a dimensão dos processos envolvidos nesse tipo de ensino levando em consideração o público-alvo.

Professor 2

Depoimento 1 referente ao projeto *comptines*

Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2012, tive a oportunidade de estar participando mais uma vez, do projeto de ensino precoce da língua francesa, realizado na UEI. Fiz questão de estar engajada nesse projeto outra vez, pois vejo que ele tem uma proposta promovedora em diversos aspectos. Um desses aspectos é o fato dele promover a difusão da língua francesa, ao “despertar” na criança, o interesse pelo aprendizado dessa língua estrangeira.

Além do mais, esse projeto inseriu-me, enquanto aluna da graduação do curso de Letras, em sala de aula, a partir de um trabalho realizado com crianças – o que não é uma proposta muito comum em nenhum outro curso de licenciatura.

Esse projeto só tem me proporcionado benefícios, a exemplo da segurança que eu hoje tenho diante das crianças, diante dos aprendizes em sala de aula; e, da autonomia enquanto professora de francês das crianças, que me faz poder refletir acerca da eficácia (ou da não eficácia) do meu fazer pedagógico, dos recursos didáticos que utilizo nas aulas, bem como na preparação e do planejamento das mesmas.

Gostaria de destacar ainda, a importância desse projeto para a minha formação acadêmica, pois, sou bolsista do projeto PIBIC e, alguns dados da pesquisa que desenvolvi juntamente com a minha orientadora, que é a coordenadora desse projeto, foram colhidos a partir da minha experiência na UEI, nas aulas de francês.

Além disso, realizamos diversas outras pesquisas a respeito de alguns aspectos interessantes que observávamos nas aulas deste projeto. Hoje em dia, eu não imagino mais a minha vida acadêmica sem as minhas atividades no projeto de ensino precoce do FLE na UEI. É algo que já está vinculado às minhas pesquisas, leituras e reflexões sobre a minha prática docente, enquanto futura profissional no campo do ensino da língua francesa.

Depoimento 1 – referente ao projeto TIC

A partir da minha participação nessa edição do projeto de ensino precoce da língua francesa, pude constatar que tal engajamento proporcionou-me diversos benefícios com relação a

minha formação acadêmica. Dentre eles, está o fato de que, durante a experiência da condução das aulas, fui adquirindo uma postura mais adequada com relação à posição em que eu me encontrava, de profissional da educação.

Em iguais proporções, adquiri uma maior autonomia docente, uma vez que, em diversas ocasiões, foi necessário redirecionar os procedimentos didáticos pré-planejados a serem colocados em prática no momento da execução das aulas, de acordo com a realidade de cada grupo de aprendizes. Assumi também, um papel mais crítico com relação à minha metodologia. Passei a analisar os métodos de ensino que eu utilizava, questionando assim, de fato eles eram eficazes para o ensino e a aprendizagem precoce da língua estrangeira em questão.

Comecei, portanto, a enxergar a sala de aula como uma oportunidade de aprimoramento das práticas metodológicas que utilizarei durante a minha carreira, como futura profissional do ensino e da educação de língua estrangeira.

A oportunidade de fazer parte desse projeto - cuja proposta é promovedora, tanto para as crianças que participam dele, quanto para as alunas bolsistas e voluntárias que o executam, é uma experiência singular, pois proporciona uma progressão quanto ao ensino e aprendizagem do FLE (Francês Língua Estrangeira).

Professor 3

Depoimento 1

O projeto PROLICEN está ajudando bastante na minha formação. Dar aulas na UEI é bastante prazeroso e gratificante, pois, ao ver o envolvimento das crianças com as professoras, vejo que isso influencia na aprendizagem, demonstrando que além das técnicas de ensino aprendidas ao longo do curso, a afetividade é sem dúvida de extrema importância para a aprendizagem.

As aulas no grupo 5, embora bastante desafiadoras, me fizeram ver que as crianças realmente aprenderam e interagiram de forma satisfatória nas aulas. É muito prazeroso ver que algo que passamos para eles, tais quais as canções, faz com que eles saiam das aulas cantando.

Como também, ouvir depoimentos dos pais que demonstravam o interesse das crianças em acessar o blog e de cantar em francês. Então, vejo neste projeto, um espaço em que podemos crescer profissionalmente, como também nos sentir bem ao lado de pessoas (integrantes do projeto) e alunos nos quais vemos neles o retorno do nosso esforço e dedicação através do crescimento deles.

Depoimento 2

A experiência do PROLICEN foi muito importante para mim. Entrei bem no início do curso no projeto e lá pude ter uma experiência maravilhosa. Este, era voltado para contação de história o que era importante porque muitos deles já conheciam as histórias em português, mas era diferente de ler e contar em forma de teatro, sobretudo em outra língua. Para eles era novidade e o importante é que a leitura incentiva também, porque a partir do que eles já conheciam ficavam interessados em conhecer na língua francesa. Eu ficava encantada de como eles aprendiam rápido apesar de serem tão pequenos. Eu aprendia junto com eles, e será um método que sempre irei tentar utilizar, pois ajuda bastante no desenvolvimento da aprendizagem, sobretudo na linguagem oral do FLE.

Professor 4

Depoimento 1:

A princípio, a minha participação no projeto intitulado: *As comptines* como suporte pedagógico para o ensino do Francês Língua Estrangeira, deu-se através do interesse em permanecer o máximo de tempo possível em contato com a língua francesa, pois, sendo iniciante no curso de Letras – línguas portuguesa e francesa, isso me ajudaria na aproximação com a língua-alvo e na ampliação do meu vocabulário.

No decorrer das aulas, pude notar que, além da esperada ampliação do vocabulário e da aproximação com a língua, o projeto me permitiu e/ou me permite ter experiências magníficas em sala de aula, onde foi e/ou é possível observar e constatar o êxito na aplicação das teorias que servem como alicerce do projeto. É extremamente belo presenciar o progresso no processo de

aquisição/aprendizagem de alunos nessa faixa etária (3 a 5 anos), já que se mostrou visível a eficácia desses alunos em aprender *comptines*, fazendo com que haja a memorização de regras gramaticais de forma divertida, facilitando a aquisição/aprendizagem destas.

O contato direto com os alunos em sala de aula me abriu a visão e ajudou-me a entender o real trabalho exercido pelos profissionais da educação (minha futura profissão), fazendo-me enxergar que, este, requer dedicação, seriedade e, sobretudo, amor. Sobre o amor, sabe-se que não surge do nada, mas que se constrói ao longo do tempo. A esse respeito, posso dizer que estou no processo de construção em busca da minha identidade profissional; e ainda, que, o referido projeto está me ajudando no alicerce dessa obra. Poder ver o brilho nos olhos de cada criança, demonstrando contentamento ao aprender a pronunciar alguma palavra em francês, me dá, sem dúvida, motivos suficientes para prosseguir participando desse trabalho.

Depoimento 2

A minha participação no projeto PROLICEN intitulado “As *comptines* como suporte pedagógico para o Ensino do Francês Língua Estrangeira na Unidade de Educação Infantil – UFCG” me proporcionou um acréscimo importante concernente a minha formação acadêmica, visto que eu estava no início da minha formação docente. Isso se deu pelo fato de, a partir do projeto, ter entrado em contato direto com a produção de sequências didáticas (SD’s), me permitindo ver de perto a realização das aulas planejadas.

Além disso, o projeto também me permitiu ter o primeiro contato com os alunos, me ajudando a treinar, desde o início da minha formação, a maneira como devo me comportar em sala de aula ao desempenhar o papel de professora e, ainda, permitindo aprimorar a minha prática de ensino. Essa experiência me ajudou bastante em futuros estágios que compõem a grade curricular do curso de Letras e, também, no meu trabalho como professora.

De modo mais específico, a participação nesse projeto me ajudou também a desenvolver a língua francesa – uma das línguas presente na grade do meu curso, uma vez que o curso intitula-se Letras: língua portuguesa e francesa. Participar do projeto, preparando aulas e pondo-as em prática, me ajudou a fixar e a aperfeiçoar ainda mais os conteúdos expostos, na época, em aulas na disciplina de Língua Francesa I. Ainda, o uso de outras ferramentas pedagógicas, como a *comptine*, me fez ver as possibilidades que podemos ter em sala de aula e, com isso, me fez

aprender a usá-las, não descartando o uso de outras ferramentas pedagógicas como o filme, imagens, textos literários etc.

Professor 5

Depoimento 1

Comecei meu trabalho junto ao projeto de PROLICEN “A tecnologia de Informação e comunicação como um suporte para o ensino precoce do francês língua estrangeira na UEI-UFCG”, um pouco perdida, sem saber como ou que fazer para tornar as aulas produtivas.

Em princípio, seguia muito do que as outras envolvidas no projeto faziam nas aulas, até porque iniciei no projeto como voluntária, mas, com o tempo e já como participante não-voluntária, percebi que, assim como as turmas com que já havia trabalhado no ensino fundamental II e ensino médio, o grupo III merecia e, até, exigia um planejamento de aulas destinado as crianças do grupo. Nesse sentido, iniciei ativamente a minha participação, preparando as aulas e atividades a partir das necessidades da turma.

Foi a primeira vez que estive diante de uma turma com alunos de menos de 5 anos, geralmente, leciono aulas para alunos com idade superior a 12 anos. Então, querendo despertar o interesse das crianças pela língua francesa, comecei a recordar da minha infância e o que de mais mágico percebia, com a idade dessas crianças, na escola, além disso, me preocupei também em tentar envolver as crianças através das novidades que o mundo atual pode proporcionar, uma dessas novidades que pode-se citar é a internet.

Porém, percebi que, mesmo sendo a internet, atualmente, um ótimo instrumento capaz de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, por atrair a atenção de todos, foi ainda, um recurso já utilizado em minha infância, que atraiu mais a atenção das crianças. O ato de se contar histórias sendo auxiliado por materiais de cunho pedagógico (como, por exemplo, fantoches) que as crianças elaboraram com nossa ajuda, os desenhos feitos em grupo, os jogos utilizando bola ou pedaços de cartolina etc. foram atrativos bastante relevantes para que a língua francesa pudesse seduzir os pequenos aprendentes.

Na verdade, a internet tem destaque em nosso projeto quando a utilizávamos para pesquisar meios de desenvolver a aula, ou quando precisávamos de vídeos, com os mais diversos

temas, para proporcionar a sensibilização dos alunos. E, mesmo os vídeos que a internet nos proporcionou o acesso, eram, em grande parte das vezes, associados a algo que já nossa alma de criança reconhecia por ter visto algo parecido na infância. Com isso, só posso afirmar que, para as crianças, não é a tecnologia um atrativo irresistível quando essa não aparece juntamente com um reforço, ou para melhor explicar, com uma atividade prática. Afinal, apresentar aos pequenos um vídeo de música, por exemplo, e depois, simplesmente, lhes pedir para cantar era, aparentemente, tedioso a eles, mas quando apresentávamos uma música e propúnhamos uma atividade que envolvesse. Portanto, enxergamos que o que era novo – as contribuições da web – e o que já era conhecido – historinhas, jogos, brincadeiras, fantoches, desenhos – tinham de se associar a fim de despertar a vontade de aprender nos *enfants*.

Foi o ensino de Francês Língua Estrangeira também um novo desafio a ter de superar, pois eu acostumada a lecionar aulas de língua português (eixos de gramática, redação e literatura), me vi diante de uma situação em que teria de me preocupar tanto com o público, para não torná-los desgostosos com a nova língua, quanto com a língua, para fazê-la saborosa àqueles que estavam, pela primeira vez, a experimentando.

Esse trabalho exigiu de mim mais pesquisa, mais estudo e mais reflexão sobre a língua francesa, visto que os pequenos são tão curiosos, que se despreparados, ficamos de “calças justas”. Todavia, a melhor solução para fazê-los evoluir sem deixar que a curiosidade atrole etapas, mas auxilie no progresso, foi planejar aulas em que o exposto fosse feito por etapas evolutivas. Dessa forma, os próprios alunos foram conseguindo auxiliarem-se uns aos outros. Fazíamos assim uma mediação conjunta do conhecimento. Fato interessante a ser citado é que durante uma aula, em que objetivávamos apresentar as partes do corpo, após escutarmos a música “*Tête, époule, genou et pied*”, enquanto um aluno perguntava o que era “*bouche*”, um outro prontamente se dispôs a esclarecer que tal palavra significava “boca”. Essas atitudes só facilitaram o meu trabalho como professora, pesquisadora e aprendente do FLE.

Por fim, só me resta agradecer o privilégio de poder estar fazendo parte desse projeto e também da vida dessas crianças, que acredito, que assim como eu, apaixonaram-se ainda mais pela língua francesa.

Depoimento 2

O projeto pôde contribuir para a minha formação, pois me proporcionou o contato com um público com o qual eu não tinha relação como professora. Apesar de já estar lecionando, o convívio em sala de aula com crianças menores de 14 anos não era algo que tinha vivenciado e o que, a princípio, era um desafio, tornou-se, pouco a pouco prazeroso. Desafio porque tentar envolver esse público, a fim de proporcionar o aprendizado em uma língua diferente da sua língua materna, não é tarefa fácil e mesmo com a ajuda das TIC's, confesso, nem sempre esse envolvimento é algo unanimemente possível; e prazeroso, pois quando se descobre como utilizar as tecnologias, as brincadeiras, o conhecimento adquirido e a nossa língua para tornar possível o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, de um público infantil, que sempre costuma se entediar rapidamente, percebemos como nossos esforços fazem, de fato, sentido.

Em síntese, o que posso afirmar é que ensinar a língua francesa para as crianças, foi uma oportunidade única proporcionada pelo projeto. Essa oportunidade foi capaz de, pela primeira vez, me colocar em uma sala de FLE em que as sequências didáticas e as aulas deveriam ser elaboradas e aplicadas por mim. Tal fato me fez perceber o quanto a língua materna torna-se, ainda mais, significativa no ensino de FLE para crianças, visto que a associação das línguas era, para eles, algo muito evidente. Além disso, poder utilizar as tecnologias, tão presentes em nossas vidas, auxiliou muito na preparação e aplicação das aulas, afinal, ver um desenho com áudio em francês era para as crianças algo possível de se entender devido às imagens e também, como já dito, às associações linguísticas que, cotidianamente, foram reforçadas para que fossem utilizadas em favor do aprendizado.

Professor 6

Depoimento 1 – referente ao projeto sobre o uso das *comptines*

Mais um semestre e continuamos nossa missão de sensibilizar as crianças para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Trabalhar com crianças exige paciência e dedicação, além de um carinho pelo ato de ensinar, acredito que ver as primeiras sensações das crianças é algo único. Em um primeiro momento, entrar em sala de aula assustou, não só para as novas colegas (...), mas para todas nós.

Nós que (...) ficamos encarregadas do grupo 5, aos poucos fomos apreendendo a lidar com as crianças, o que elas queriam em sala de aula; houve um tempo em que elas estavam “cansadas” das aulas de francês, mas depois de uma orientação de nossa coordenadora, conseguimos seguir em frente, passamos a investir mais nas aulas, trazendo conteúdos importantes e brincadeiras. As crianças se divertiram muito, e estavam mais alegres e interessadas a aprender a língua francesa. O apoio de (...) foi essencial, pois ela “fala a língua das crianças”, (...) é a mais experiente, pois está no projeto há mais tempo, e mesmo que seu tempo seja raro, ela sempre nos orienta. Eu que tenho algumas dificuldades de expressão me senti muito segura esse semestre, creio que estou aprendendo junto com as crianças a me expressar e relacionar.

A experiência no projeto de licenciaturas contribui de grande forma no aprendizado da prática da docência. O comprometimento da coordenadora, a dedicação das monitoras, e a colaboração das professoras e dos demais funcionários envolvidos fizeram das aulas desse semestre uma prática de sucesso. Conseguimos desenvolver bem o planejado, mesmo que com algumas adaptações apressadas. O poder do lúdico foi algo integrante nesse semestre, mesmo que com poucas aulas, levamos sempre brincadeiras para trabalharmos junto com o conteúdo. Para mim, foi uma experiência bastante gratificante.

Depoimento 1 – referente ao projeto TIC

O trabalho voluntário no protejo de francês precoce da UEI (Unidade de Ensino Infantil) foi muito importante para o aprendizado de técnicas de sala de aula. Todas nós voluntárias tivemos contanto com planejamento de aula, com atividades que foram realizadas, desde a aula no papel no planejamento, até sua efetivação, por exemplo, construção de material didático, etc.

Com o nível de francês I e sem experiência de sala de aula, a tentativa de ensinar para crianças foi promissora, pois o nível de língua que foi exigido no projeto era o que tínhamos conhecimento, o básico. A participação que tive nesse protejo (mesmo que curta) me ensinou técnicas de aprendizagem, como por exemplo, deter a atenção das crianças através de uma aula dinâmica e ter um pouco mais de desenvoltura e paciência. Esse projeto me ajudou ao longo desse segundo período de curso; espero que ele tenha continuidade nos próximos semestres, pois com certeza, irá me ajudar ao longo da graduação.

A partir desse projeto também pude desenvolver um trabalho acadêmico, o que me ajudou na disciplina de língua francesa, nesse trabalho discorri sobre como foi a abordagem da literatura infantil, mais especificamente as fábulas de La Fontaine, no ensino de francês pra crianças.

Também fiz uma pequena entrevista com minhas colegas e com a professora de francês do grupo 4. O relato dessa experiência foi positivo, já que as crianças aprenderam signos em língua francesa com mais facilidade, sempre remetendo à língua francesa, as histórias que foram trabalhadas em sala de aula.

Essas fábulas eram trabalhadas através de músicas, vídeos, desenhos e atividades construtivistas. Esse projeto me deu ideias de como poderei iniciar futuros projetos na minha cidade; e como já tenho essa experiência para relatar, talvez as escolas aceitem mais facilmente a minha proposta, uma vez que estou iniciando a graduação.

Depoimento 2

Entrei no projeto PROLICEN no primeiro ano da minha graduação em letras na área de língua portuguesa e língua francesa. O projeto foi bastante importante para mim nesse início da minha nova fase, neste início da minha carreira docente. Foi a partir dele que tive o meu primeiro contato com o ensino, com o planejamento de aulas, elaboração de materiais específicos. No projeto, que foi voltado no ensino de FLE (francês língua estrangeira) para crianças, aprendi também a dar aulas mais dinâmicas e mais lúdicas fazendo com que as crianças aprendessem brincando, fugindo de metodologias tradicionalistas. Além de contribuir com a minha formação como professora, o projeto também me ajudou bastante na prática da língua estrangeira que estava aprendendo na minha graduação, através das aulas que dava para as crianças ia, aos poucos, melhorando minhas habilidades no FLE.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Pelo presente Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido, eu

em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da pesquisa **O Ensino de Francês Língua Estrangeira para crianças e suas contribuições para a Formação Docente**, desenvolvida por VANESSA CAVALCANTE PEQUENO, aluna da graduação em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da Prof^a Dr^a MARIA AUXILIADORA BEZERRA.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as experiências do projeto PROLICEN de ensino de francês precoce e suas contribuições para a formação inicial do professor, através do depoimento dos participantes desse projeto desenvolvido nos anos de 2011 e 2012.

Diante do exposto, solicitamos a sua participação com a produção de um depoimento a respeito dessa experiência, bem como a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na monografia de conclusão do Curso de Letras Língua Francesa e em eventos da área Linguística e/ou publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes de todos os sujeitos da pesquisa serão mantidos em sigilo.

Informamos ainda que esse estudo não oferece quaisquer riscos para os participantes, uma vez que os depoimentos poderão ser produzidos onde o participante preferir e a sua identidade será mantida em sigilo.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a participar deste estudo e/ou fornecer as informações solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não haverá nenhuma consequência.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Esperamos contar com seu apoio e desde já agradecemos sua colaboração.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora VANESSA CAVALCANTE PEQUENO, no endereço Rua Manoel Leonardo Gomes, 325. Liberdade. Campina Grande – PB, CEP 58414-230, ligar para o telefone (83) 98892-5886 ou enviar e-mail para vanessa.pequeno@gmail.com.

AUTORIZAÇÃO

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação de resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

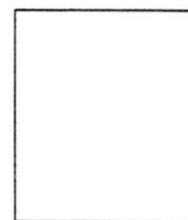
Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha em caso de analfabeto

Atenciosamente,

Vanessa Cavalcante Pequeno

Vanessa Cavalcante Pequeno – Pesquisadora Responsável



Assinatura Dactiloscópica

- Participante da Pesquisa -