



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**CAROLINI SILVA BARBOSA  
KAROLINE CARDOSO RACHID  
RITA DE CÁSSIA DA SILVA GUERRA DIAS**

**O ENSINO DE PLE EM DUAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE SAINT-  
GEORGES DE L'OUYAPOCK -GUIANA FRANCESA: PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE UMA ASSISTENTE DE PLE**

Macapá-AP  
2017

Carolini Silva Barbosa  
Karoline Cardoso Rachid  
Rita de Cássia da Silva Guerra Dias

**O ENSINO DE PLE EM DUAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE SAINT-  
GEORGES DE L'OYAPOCK -GUIANA FRANCESA: PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE UMA ASSISTENTE DE PLE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal do Amapá como requisito para a  
obtenção do diploma de graduação no curso de  
Licenciatura Plena em Letras Português/Francês pela  
Unifap.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Fabiana Almeida dos Santos.

Macapá-AP  
2017

Carolini Silva Barbosa  
Karoline Cardoso Rachid  
Rita de Cássia da Silva Guerra Dias

**O ENSINO DE PLE EM DUAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE SAINT-  
GEORGES DE L'OUYAPOCK -GUIANA FRANCESA: PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE UMA ASSISTENTE DE PLE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Amapá, no colegiado de Letras Português/Francês, como requisito para obtenção do diploma de graduação em Licenciatura Plena em Letras Português/Francês pela UNIFAP.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Aldenice de Andrade Couto (membro)

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Gilmara dos Reis Ribeiro (membro)

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Fabiana Almeida dos Santos (presidente)

Conceito:

---

Macapá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a ajuda indispensável de nossa orientadora, Fabiana Almeida dos Santos, pela confiança, paciência e pelas valiosas orientações que nos proporcionaram grande conhecimento;

Aos nossos amigos e familiares que nos apoiaram e tiveram paciência nesse período de nossas ausências e recusas;

Agradecemos ao Prof, Olacy Carvalho, Coordenador do Curso de Letras Português/Francês, pois foi um grande amigo e motivador em todas as horas, para a chegada desse dia especial;

Ao Professor Pierre Brault que nos ajudou em nossa pesquisa de campo, hospedando-nos em sua residência, pelo seu companheirismo e amizade.

A gerente da Amazontur que, gentilmente, patrocinou nossas passagens para o município de Oiapoque afim de realizarmos a nossa pesquisa de campo.

Merci Beaucoup!

## RESUMO

O programa de mobilidade estudantil ALVE (*Assistant de Langue Vivant Étranger*) tem propiciado anualmente o envio de diversos acadêmicos que desejam ter uma experiência internacional de trabalho a fim de realizarem intercâmbio como assistente de professor de língua estrangeira em outros países. Em face desse contexto, este estudo objetivou investigar a prática pedagógica de uma assistente de Português Língua Estrangeira (PLE) que atuou como professora, no período letivo de 2014/2015, atendendo a um público infantil (entre 5 e 12 anos) no Ensino Primário de duas escolas de uma pequena comunidade francesa. A presente temática justificou sua relevância ao propor análises e discussões sobre o fazer pedagógico de uma assistente de PLE a partir da reconstrução de suas aulas e material didático utilizado. Para tanto, optamos por um estudo de caso de natureza qualitativa nas escolas Elie Castor e Pascal Joinville, localizadas em Saint-Georges de l'Oyapock (Guiana Francesa), no período de janeiro a abril de 2015. Para a realização da coleta de dados, utilizamos como procedimentos, a observação-participante e registro das aulas em diário de campo. O embasamento teórico apoiou-se nas discussões de Almeida Filho (1993, 1995, 1997, 2004, 2006), Leffa (2001, 2014), entre outros. A análise revelou que, embora a assistente tenha tido êxito em seu fazer pedagógico, o fato de estar em fase de formação acadêmica, no período em que foi assistente, sua ação pedagógica foi permeada por desafios que exigiram que sua formação fosse (re)construída em campo a partir de pesquisas. Em face desse contexto, evidenciou-se a necessidade de uma formação inicial específica, através da inclusão de disciplinas que possibilitem a abordagem do ensino-aprendizagem do português língua estrangeira (PLE) nos Cursos de Letras das Universidades brasileiras de forma que sirva como ponto de partida para prática pedagógica do docente de PLE.

**Palavras-chave:** Fazer pedagógico. Português Língua Estrangeira (PLE). Formação do professor de PLE.

## RÉSUMÉ

Le programme de mobilité étudiante ALVE (*Assistant de Langue Vivante Étrangère*) permet chaque année l'envoi de nombreux étudiants qui souhaitent avoir une expérience de travail à l'international pour qu'ils puissent réaliser un échange comme assistant de langue étrangère dans d'autres pays. Devant ce contexte, cette étude vise à enquêter la pratique pédagogique d'une assistante de portugais langue étrangère qui a travaillé en tant que professeur assistant durant l'année scolaire 2014/2015, au service d'un public d'enfants (de 5 à 12 ans) dans l'enseignement primaire dans deux écoles d'une petite communauté française. La présente thématique justifie la pertinence de proposer des analyses et des discussions sur l'action pédagogique d'une assistante de PLE à partir de la reconstruction de ses cours et du matériel didactique utilisés. Par conséquent, nous avons choisi une étude de cas de nature qualitative dans les écoles Elie Castor et Pascal Joinville, situées à Saint-Georges de l'Oyapock (Guyane française) dans la période de janvier à avril 2015. Pour mener à bien la collecte des données, il a été utilisé comme procédés, l'observation des participants et l'enregistrement des cours dans un journal sur le terrain. Il a été pris comme référence théorique les discussions d'Almeida Filho (1993, 1995, 1997, 2004,-2006), Leffa (2001, 2014), entre autres. L'analyse a révélé que, bien que l'assistant ait réussi dans sa pratique pédagogique, le fait d'être en formation académique pendant il a été assistant, son action pédagogique a été pénétrée par des défis qui exigèrent que leur formation fût reconstruite sur le terrain à partir de recherches. Face à ce contexte, il souligne la nécessité d'une formation initiale spécifique, par l'inclusion de disciplines qui permettent l'approche de l'enseignement et l'apprentissage du portugais langue étrangère (PLE) dans le programme des études de lettres des universités brésiliennes afin de servir de point de départ pour la pratique pédagogique de l'enseignement de PLE.

Mots-clés: Action pédagogique. Portugais Langue Etrangère (PLE). Formation du professeur de PLE.

## LISTA DE SIGLAS

ALVE - Assistants de Langues Vivantes Étrangères  
APROFAP - Associação de Professores de Francês do Estado do Amapá  
EPLE - Ensino de Português Língua Estrangeira  
ECL - Ensino Comunicativo de Línguas  
FLE - Francês Língua Estrangeira  
GP LIFE-Grupo de Pesquisa Ensino de Línguas para Fins Específicos  
HQ - Histórias em Quadrinhos  
IES - Instituição de Ensino Superior  
LE- Língua Estrangeira  
LM - Língua Materna  
L1 – Língua Primeira  
L2- Língua Segunda  
MD - Material Didático  
NEPPE-Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros  
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais  
PLE - Português língua estrangeira  
PLH - Português como Língua de Herança  
PEPPFOL - Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas  
PUC - Pontifícia Universidade Católica  
QECR - Quadro Europeu Comum de Referência  
RUP - Regiões Ultra Periféricas  
SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira  
TFUE - Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia  
TM - Turma da Mônica  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
UE- União Europeia  
UNB - Universidade de Brasília  
UNILA - Universidade Federal de Integração Latino-americana

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Organização da Escolaridade (Organisation de la scolarité).....	22
Tabela 2- Principais línguas faladas na Guiana.....	24
Tabela 3- Materiais didáticos comuns no ensino de línguas.....	34
Tabela 4- Programa de intervenção de Português Língua Estrangeira (PLE) na Turma 1.....	44
Tabela 5- Programa de intervenção de Português Língua Estrangeira (PLE) na Turma 2.....	45

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	11
<b>2</b>	<b>CONCEITOS SOBRE LÍNGUA MATERNA (LM1), SEGUNDA LÍNGUA (L2) E LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) .....</b>	14
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO FRANCÊS .....</b>	17
3.1	Guiana Francesa .....	17
3.2	Economia.....	18
3.3	O Sistema de Ensino Francês.....	19
3.4	Contextualização das escolas primárias francesas .....	20
3.5	O ensino em Saint-Georges de l’Oyapock (Guiana Francesa) .....	23
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PLE NO BRASIL .....</b>	27
4.1	Metodologia.....	30
4.2	Material Didático .....	33
4.3	Conhecimento intercultural .....	36
4.4	Outros saberes e fazeres para uma ação pedagógica eficaz .....	37
<b>5</b>	<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM ASSISTENTE DE PLE DO PROGRAMA ALVE EM SAINT-GEORGES DE L’OYAPOCK.....</b>	40
5.1	O sujeito da investigação .....	40
5.2	Caracterização das escolas Elie Castor e Pascal Joinville .....	40
5.3	O programa ALVE.....	41
5.4	As aulas de Português como Língua Estrangeira nas escolas primárias Elie Castor e Pascal Joinville .....	42
5.4.1	Descrição das aulas das turmas 1 e 2.....	46
a)	Aula: Corpo Humano .....	46
b)	Aula: Tirinha .....	47
c)	Jogo de tabuleiro .....	48
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS DO FAZER PEDAGÓGICO.....</b>	51
6.1	Metodologia utilizada .....	51
6.2	Material didático utilizado .....	52
6.3	Interculturalidade presente na aula .....	53
6.4	Conclusão da Análise .....	54

<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>56</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>58</b>
<b>9</b>	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>64</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) é uma área em desenvolvimento no Brasil e, atualmente, tem atraído a atenção de muitas instituições de ensino superior em nível federal e estadual, bem como da iniciativa privada no que diz respeito a trabalhos de pesquisas e extensão por meio de cursos para estrangeiros. Em face desse contexto, é possível observar que o ensino de PLE tem se desenvolvido e despertado o interesse de muitos estrangeiros em função da posição econômica que o Brasil tem ocupado no mundo. Segundo a Revista Exame (2016), (...) o Brasil chegou a alcançar o posto de sexta maior economia do mundo ao deixar o Reino Unido para trás, ou seja, essa busca pelo aprendizado do português como língua internacional decorre, principalmente, por uma questão política e econômica.

Tais mudanças se expandem pelo cenário acadêmico e, por sua vez, amplia debates propiciando o aumento de pesquisas, publicações de trabalhos científicos e demandas para a formação de professores que precisam de aperfeiçoamento frente a essas novas tendências do ensino de português como língua estrangeira.

É importante destacar que existem mais de 15 universidades brasileiras que se dedicam a pesquisas nessa área, entre as quais podemos citar a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade de Brasília (UnB). A Unicamp desenvolve, desde 1970, pesquisas e cursos de português para estrangeiros com objetivo de atender um considerável número de alunos provenientes de outros países que estudam na universidade.

Na década de 1990, a UnB criou o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL), que tem por objetivo fomentar o ensino e a pesquisa na área de português como segunda língua. Em 2012, esse programa foi substituído pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), que entre seus objetivos visa coordenar, supervisionar e promover o ensino por meio de oferta de cursos de Português para Estrangeiros (NEPPE, 2016). Nesse sentido, percebe-se que a maioria dos cursos de PLE são ministrados pelas universidades e têm como público-alvo os estudantes de graduação e pós-graduação, que utilizam o português como aporte para seus estudos.

No que concerne à Universidade Federal do Amapá, é importante mencionar que essa Instituição de Ensino Superior (IES) ainda não oferece cursos de graduação e pós-graduação na área de PLE, dispondo atualmente, apenas do Grupo de Pesquisa "Línguas para Fins Específicos" (GP LIFE), que tem como um de seus objetivos analisar os enquadramentos teórico-metodológicos atualmente disponíveis no cenário científico nacional e internacional sobre o ensino de línguas para fins específicos.

Vale ressaltar que a UNIFAP está inserida em um contexto favorável para a expansão da formação, ensino e pesquisa de português língua estrangeira, uma vez que o estado do Amapá possui uma posição geográfica estratégica em relação a sua fronteira com a Guiana Francesa, que é o único departamento ultramarino na América Latina que pertence à França e faz fronteira com o Suriname, a oeste, e ao sul com o Brasil na cidade de Oiapoque/AP. Segundo o Itamaraty<sup>1</sup>, existem mais de 20 mil brasileiros residindo, legalmente, na Guiana Francesa e mais 50 mil indocumentados, que viajam nessa condição para esse país atraídos pela valorização do euro em relação ao real.

Outro aspecto importante advindo dessa proximidade é o interesse da França em estreitar suas relações com os países fronteiriços. Nesse sentido, desde o ano de 1996, esse país vem definindo propostas e firmando acordos para o desenvolvimento dessa região transfronteiriça. Em 2011, foi concluída a construção da ponte binacional sob o Rio Oiapoque que liga a comunidade de Saint-Georges de l'Oyapock (Guiana Francesa) e o município de Oiapoque (Amapá, Brasil), porém somente foi inaugurada em 18 de março de 2017 com algumas restrições referentes ao tráfego de veículos (PACHECO, 2014). Esta é a primeira ligação terrestre entre Brasil e França, porém em relação aos acordos, muitos ainda não foram concretizados.

Dentro dessas propostas de relações entre Brasil e Guiana Francesa, enquadra-se o programa Assistants de Langues Vivantes Étrangères (ALVE), que tem por objetivo geral permitir aos assistentes selecionados atuarem em diferentes países, também nas instituições de ensino, possibilitando autenticidade da sua língua e a riqueza de sua cultura. Em contrapartida, familiarizarem-se com a língua e a cultura do país de acolhimento. No ano de 2014, uma das pesquisadoras deste trabalho foi selecionada por esse programa para atuar como assistente de língua portuguesa na comunidade de Saint-Georges de l'Oyapock (Guyane Française).

Em sua experiência de ministrar aulas de português língua estrangeira, na referida comunidade, a assistente se deparou com situações em sua prática pedagógica que a conduziram a uma ampla reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira em duas escolas primárias em Saint-Georges de l'Oyapock. Assim, ao perceber as especificidades do ensino-aprendizagem dessa área, questionamo-nos como desenvolveu-se a prática pedagógica da assistente de PLE? E como tem sido conduzida a formação do professor de PLE no Brasil?

---

<sup>1</sup> Disponível em: [www.itamaraty.gov.br](http://www.itamaraty.gov.br). Capturado em 10 jan 2016

Diante de tais questionamentos, propomo-nos por meio deste trabalho descrever e analisar a prática pedagógica de uma assistente de PLE nas escolas primárias Elie Castor e Pascal Joinville (Saint-Georges de l'Oyapock), considerando os saberes necessários que o professor de PLE deve possuir para uma ação pedagógica mais eficiente.

Partimos da hipótese de que a prática do professor de português como língua estrangeira ainda tem se desenvolvido de forma empírica, tendo em vista que a formação inicial desse profissional ainda não prevê na grade curricular dos cursos de Letras de algumas universidades brasileiras, uma disciplina voltada para o ensino de português língua estrangeira. Desse modo, tal fato tem dificultado a atuação de alguns assistentes de PLE, o que se pode concluir a partir da vivência de uma das pesquisadoras deste trabalho.

Assim, ao analisar a prática da assistente em questão, pretendemos promover novas discussões sobre o ensino de PLE no Brasil, principalmente em nosso Estado, uma vez que a Universidade Federal do Amapá dispõe de apenas uma disciplina optativa na grade curricular do curso de Letras, que contemple a área em questão.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O capítulo 1 trata dos conceitos sobre Língua Materna (LM1), Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE), apresentando as suas principais diferenças. O Capítulo 2 faz uma contextualização do espaço francês, sua economia e sistema de ensino.

No capítulo 3 é discutida a formação do professor de PLE no Brasil e os saberes necessários para uma ação docente eficiente.

No capítulo 4 são apresentadas informações acerca do sujeito da investigação, caracterização das escolas, descrição das aulas ministradas e explanação sobre o programa ALVE.

E por fim, no capítulo 5 é apresentada a análise dos dados do fazer pedagógico da assistente de PLE e a conclusão da análise.

## **2 CONCEITOS SOBRE LÍNGUA MATERNA (LM – L1), SEGUNDA LÍNGUA ( L2) E LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)**

Um aspecto que consideramos importante ao imergirmos em pesquisas na área de Português Língua Estrangeira (PLE) é a consciência clara de suas especificidades, por isso, no intuito de evitarmos alguns equívocos acerca das nomenclaturas dessa área, trataremos neste tópico sobre os principais conceitos que envolvem esse ensino: o que é, quais são as suas características, qual a diferença entre língua materna (LM), língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE). Adotaremos como aporte os trabalhos de Spinassé (2006) e Almeida Filho (2005).

Segundo Spinassé (2006, p. 5), a Língua Materna ou a Primeira Língua (L1) normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade em que se vive. Porém, segundo a autora, essa simples definição não se encerra nesse ponto, pois abrange outros aspectos linguísticos e não linguísticos que nos levam a ilustrar uma situação envolvendo esses aspectos diversificados para melhor compreensão do que vem a ser uma L1.

Nesse sentido, vejamos o exemplo de uma brasileira, no caso amapaense (Amapá), que se casa com um francês (fato que é comum nessa região, devido ser um Estado de fronteira com a Guiana Francesa) e depois ambos decidem ir morar na Inglaterra. Ao chegarem lá, têm um filho. Diante dessa situação, qual seria a língua materna dessa criança?

Nesse caso, é importante perceber que ambas as línguas (português e francês) faladas pelo casal são usadas na comunicação com a criança, uma vez que ela se comunica nos respectivos idiomas dos pais. Mas, ao sair de casa para frequentar outros ambientes sociais como praças, escola e também ao brincar com os seus colegas, essa criança utiliza o inglês. Nessa situação, conforme afirma a referida autora, pode-se dizer que a criança dispõe de três línguas maternas. As três valem como L1. Desse modo, Spinassé (2006, p.5) enfatiza que:

A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa e ambas terão o valor de uma L1 (SPINASSÉ, 2006, p.5).

Em face das explanações supracitadas, percebe-se que definir uma L1 envolve não apenas aspectos linguísticos, mas outros fatores citados pela autora, que consideram não

somente a língua dos pais, mas a relação afetiva que a pessoa tem com a língua, entre outras situações.

É importante enfatizar que o bilinguismo é muito recorrente em crianças filhas de mães ou pais brasileiros casados com estrangeiros e que residem fora do nosso país. Por isso, muitos pais que residem no exterior têm procurado instituições de ensino de Português como Língua de Herança - PLH, para que seus filhos não percam a língua que herdaram de suas famílias brasileiras. Nessa perspectiva, têm sido criadas associações estrangeiras ou grupos formados por brasileiros que trabalham com o ensino-aprendizagem de PLH. Essas associações têm como foco o apoio aos benefícios do bilinguismo como, por exemplo, a Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais no Reino Unido-ABRIR, fundada no ano de 2006, com sede na Inglaterra e que tem por missão disseminar o conhecimento a respeito dos benefícios do bilinguismo, principalmente para os falantes de língua portuguesa. Existem também outros grupos para a difusão do PLH nos Estados Unidos e em outros países. Isso nos leva à compreensão de que herdar não está relacionado apenas a bens materiais, mas pode-se herdar também uma língua.

Outro aspecto abordado por Spinassé remete-nos à definição de Língua Segunda ou L2 que é uma não-primeira-língua adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. Nesse caso, temos um exemplo bem recente no Brasil, especificamente na região norte, qual seja o processo migratório de haitianos que vieram para o Brasil em busca de refúgio, por esse motivo precisaram ter um contato intenso com a língua portuguesa para se integrarem, socializarem-se e, posteriormente, ingressarem no mercado de trabalho.

A Segunda Língua conforme enfatiza Spinassé (2006, p. 6), não se refere necessariamente a uma ordem sequencial na qual virá a terceira ou quarta língua obrigatoriamente, mas refere-se a outra língua que não seja a materna. Nesse sentido, Almeida Filho (2005, p. 8) explicita que uma L2 é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições.

O processo de aquisição de uma Segunda Língua (SL) e uma Língua Estrangeira (LE) se diferenciam fundamentalmente no que se refere à função que cada uma exerce. A SL exerce um papel de possibilitar a socialização de um indivíduo dentro de uma determinada sociedade, ou seja, no espaço de imersão da língua alvo. Diferentemente, como explana Almeida Filho (2005, p.9), uma LE não conta, tradicionalmente, com o contato social próximo, interativo e generalizado.

Uma Língua Estrangeira (LE) é uma outra língua, em outra cultura, de um outro país pela qual se desenvolve um interesse particular ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la (ALMEIDA FILHO, 2005, p.7). É o caso do ensino de língua inglesa, francesa e espanhola nas escolas públicas brasileiras e também em escolas particulares. Esse ensino é muito valorizado no Brasil, uma vez que o conhecimento de uma outra língua se constitui em um requisito vantajoso no currículo para inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Assim, propiciar esse ensino, viabiliza-se não somente o conhecimento de outra língua, mas a aquisição de emprego.

Diante dos diversos aspectos acima explicitados, é possível perceber as particularidades que as nomenclaturas apresentam, também é importante observar que o lugar e a função que essa língua exerce é que vai diferenciar o seu ensino. Dessa forma, é necessário que todas essas características estejam bem claras para os pesquisadores, linguistas e todos aqueles que se dedicam ao ensino-aprendizagem de um idioma, para que o enfoque em sala de aula e a produção do material didático sejam adequados.

No caso desta pesquisa, trabalharemos com o Português Língua Estrangeira (PLE), o qual é voltado para estrangeiros em situação de ensino-aprendizagem fora do Brasil, tendo em vista que este trabalho teve como motivação principal a atuação de uma das autoras como assistente de PLE fora do Brasil, a qual envolveu uma ação pedagógica direcionada ao público infantil, fato que requereu maior dinamismo e criatividade na elaboração das aulas.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO FRANCÊS

#### 3.1 Guiana Francesa



Figura 1 – Mapa da Guiana Francesa<sup>2</sup>

A Guiana Francesa (Guyane Française) está no rol de uma das seis regiões mais remotas da União Europeia (UE), conhecidas como as regiões ultraperiféricas (RUP), as quais fazem parte do Departamento Ultramarino Francês: Martinica, Maiote, Guadalupe, Guiana Francesa e Reunião. A França também dispõe de uma coletividade ultramarina denominada de São Martinho desde o ano de 2009. Possui uma área de 84.000 Km<sup>2</sup>, sua capital é Cayenne<sup>3</sup> e é também a maior cidade, sua população totaliza 267.000 habitantes (estimativa de 2014), todavia é pequena em comparação com o tamanho do território. A maioria dos habitantes vive em áreas urbanas ao longo da costa. (Guiana Francesa, 2016, p. 1), os quais fixam moradias pelos 19 municípios (Cayenne, Saint-Laurent-du-Maroni, Matoury, Kourou, Remire-Montjoly, Macouria, Mana, Maripasoula, Apatou, Grand-Santi, Saint-Georges<sup>3</sup>, Papaïchton, Sinnamary, Roura, Montsinéry-Tonnegrande, Iracoubo, Camopi, AwalaYalimapo, Régina) (SILVA et al, 2016, p. 11).

<sup>2</sup> Disponível: <[http://www.routard.com/guide\\_carte/code\\_dest/guyane.htm](http://www.routard.com/guide_carte/code_dest/guyane.htm)>. Capturado em: 27 mai 2016

<sup>3</sup> Fonte: Eurostat 2012.

A base jurídica que trata sobre o funcionamento desses territórios situados em zonas do planeta distantes da Europa encontra-se amparada nos artigos 349.º e 355.º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE).

O idioma oficial da Guiana Francesa é o francês, mas há uma grande diversidade linguística na região, ao ponto de caminharmos em um mesmo ambiente onde pessoas falam o crioulo (variação do francês) e outras se comunicam em dialetos indígenas.

Um outro aspecto que deve ser mencionado, refere-se à sua história, a qual retrata a invasão francesa ocorrida em terras ibéricas, por esse motivo no ano de 1809, Portugal ocupou a Guiana Francesa e a anexou às terras brasileiras, fato que criou um palco de grandes conflitos entre brasileiros e franceses e que foi sentido, especialmente, no Estado do Amapá, no qual a Guiana Francesa faz fronteira com o Brasil.

### **3.2 Economia**

Apesar de a Guiana Francesa receber recursos por meio de programas de apoio provenientes da metrópole, sua economia depende da base de lançamento de foguetes do Centro Espacial de Kourou, usado pelo Programa Ariane, da Agência Espacial Europeia (Guiana Francesa, 2016, p. 2). É interessante mencionar que a base espacial de Kourou iniciou suas construções em 1960 e devido à necessidade de mão-de-obra firmou, nessa mesma década, um acordo com o Caribe e Brasil a fim de receberem esses trabalhadores estrangeiros para ajudarem na construção desse Centro Espacial.

Desse modo, houve uma migração vultosa de brasileiros para aquela região em busca de trabalho, muitos fixaram residência em busca de melhores condições de vida, casaram-se ou levaram suas famílias e tiveram seus filhos em solo francês, objetivando receberem benefícios assegurados pela metrópole.

Ressalta-se que a metrópole visando o desenvolvimento de sua região ultramarina criou medidas específicas, as quais visam dar apoio para amenizar as limitações associadas à sua situação geográfica. Um dos documentos fundamentais de organização das Regiões ultraperiféricas (RUP) é o Memorando de Caiena (*Mémorandum de Cayenne*) assinado no ano de 1999, que serve como parâmetro para a elaboração de estratégias para o desenvolvimento regional (SILVA *et al*, 2016, p.10).

A partir de 1990, a UE criou uma série de ações prioritárias para estimular a colaboração transfronteiriça, com objetivo de formalização da política de coesão europeia.

Entre as políticas de ações prioritárias para as políticas específicas das Regiões Ultraperiféricas, destacamos a de integração efetiva no ambiente regional, visando promover a integração das RUP na sua área geográfica circundante, ou seja, sua integração com os países vizinhos. No caso da RUP da Guiana Francesa ela faz fronteira com o Suriname e Brasil e é privilegiada por ser a única região ultraperiférica que possui fronteira terrestre e também a única na América do Sul. Em face dessas políticas, no ano de 1996, houve a assinatura de um termo de cooperação técnica entre Brasil e França após o encontro entre os dois presidentes (do Brasil e da França) na capital Caiena (SILVA *et al*, 2016, p.5 e 8).

É importante ressaltar que a questão político-econômica nesse contexto superou os conflitos passados (entre Brasil e França) e tem propiciado uma aproximação mais estreita entre os dois países, mas ainda há muitas ações a serem realizadas para que de fato haja essa integração. A Ponte Binacional que foi construída sobre o Rio Oiapoque (no Estado do Amapá), por exemplo, une os dois países.

### 3.3 O Sistema de Ensino Francês

A educação francesa é regida por um Código de Educação (*Code de L'éducation*), que é a lei propriamente dita e também dispõe de Boletins (nos quais estão descritos de forma detalhada os objetivos e programas de ensino), Circulares (que publicam os planos de ação para a educação) e os Decretos.

Na França, a educação é uma prioridade nacional conforme prescreve o código educacional francês. O seu sistema de ensino baseia-se em cinco princípios (liberdade, gratuidade, neutralidade, secularismo e educação obrigatória), alguns inspirados pela Revolução Francesa de 1789.

Há um grande investimento em educação, por esse motivo o serviço público atende 83% de todos os estudantes e as instituições privadas atendem somente 17%. Pelo fato de a educação ser obrigatória, a família tem duas opções :

- matricular em uma escola pública ou privada
- assegurar a educação da própria criança (com notificação prévia)

Além desses princípios, a educação francesa é regida por uma base comum de conhecimentos e habilidades que vão desde o jardim de infância (*écolle primaire*-de 3 a 11 anos) até o ensino médio (*collège*-11 a 15 anos), de forma que permitam aos alunos a aquisição de uma base comum de conhecimentos e habilidades. A definição da base está vinculada à

recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia sobre "competências-chave para a educação e aprendizagem ao longo da vida".

A base comum apresenta todos os valores, conhecimentos, linguagens e práticas cujo domínio permite que todos concluam com êxito a sua formação. Ele define o que cada aluno deve saber no final da escolaridade obrigatória.

A base comum é organizada em sete habilidades. Cada uma dessas habilidades são concebidas como uma combinação de conhecimentos fundamentais, que devem ser implementadas em várias situações e atitudes essenciais ao longo da vida:

1. domínio da língua francesa;
2. praticar uma língua estrangeira;
3. principais elementos da matemática e da cultura científica e tecnológica;
4. controle de tecnologias de informação e comunicação comuns;
5. cultura humanista;
6. competências sociais e cívicas;
7. autonomia e iniciativa.

### **3.4 Contextualização da Escola Primária Francesa**

Nesta sessão pretendemos fazer uma explanação detalhada sobre a organização e funcionamento da escola primária (*écolle élémentaire*) francesa, especificamente em Saint-Georges (Guiana Francesa), visto ser o espaço geográfico no qual foi realizada a nossa pesquisa de campo (Elie Castor e Pascal Joinville). Sendo assim, consideramos pertinente caracterizarmos esse ensino. Para tanto, buscamos apoio no Código de Educação da França (Code de L'Éducation), no Dossiers de L'enseignement Scolaire, L'enseignement Scolaire en France-2012<sup>4</sup> e em um caderno emitido pela Academia da Guiana, denominado *Des outils pour l'accueil et la scolarisation à l'école primaire*, dos quais os textos foram selecionados e sintetizados, a fim de obtermos uma compreensão detalhada sobre esse nível de ensino.

Ressalta-se que a escola primária é o primeiro nível de ensino e ela inclui:

- 1) Jardins de infância, as quais incluem classes do berçário;
- 2) Escolas primárias que incluem apenas as classes elementares e;

---

<sup>4</sup> [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/07/1/2013\\_EnseignementScolaireFrance\\_244071.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/07/1/2013_EnseignementScolaireFrance_244071.pdf)

3) Escolas primárias que têm aulas referentes ao ensino primário (infantil) e fundamental.

As escolas primárias têm por missões:

- assegurar o domínio adequado de competências básicas;
- oferecer a todos igualdade de oportunidades e integração bem sucedida na sociedade francesa;
- acompanhar cada aluno, ajudando-o a superar suas dificuldades potenciais; □ permitir que todos possam expressar a sua excelência.

A escola primária organiza-se em três ciclos de ensino:

- o ciclo de aprendizagem precoce, que consiste em jardim de infância (*Petite Section, Moyenne Section, Grande Section*)
- o ciclo de aprendizagem básica que inclui o Curso Preparatório (CP), o primeiro ano em elementar (EC1)
- o ciclo de consolidação, que inclui o Curso Elementar segundo ano (EC2), os Cursos Médios do primeiro ano (CM1) e o segundo ano em (CM2).

Na escola primária, os alunos franceses têm 162 dias de aula por ano, todavia, antes da reforma educacional que foi difundida em setembro de 2014, eles tinham apenas 144 dias letivos. A escolaridade é obrigatória para crianças francesas e estrangeiras, entre 6 e 16 anos. (Código de Educação, artigo L. 131-1). As crianças devem ser matriculadas na escola primária no ano letivo do ano civil em que eles atinjam a idade de 6 anos. Nenhuma criança pode ser mantida no jardim de infância após os 6 anos. Para garantir a educação das crianças impossibilitadas de ir à escola (por motivo de doença, etc.), o Estado garante um serviço público de educação a distância.

No intuito de propiciar uma melhor compreensão dessa organização escolar, apresentamos a seguir a Tabela 1.

Tabela 1 - Organização da Escolaridade (*Organisation de la scolarité*)

<b>Ensino do primeiro grau</b> (escola primária- <i>école primaire</i> ) 3 - 11 anos	<b>Jardim de Infância</b> ( <i>École maternelle</i> ) 3 - 6 ans	- Pequena sessão ( <i>Petite section</i> ) - Média sessão ( <i>Moyenne section</i> ) - Grande sessão ( <i>Grande section</i> )		
	<b>Ensino Fundamental I</b> ( <i>École élémentaire</i> ) 6 - 11 ans	- Curso Preparatório (Cours préparatoire-CP) - Curso Básico (Cours élémentaire 1 <sup>ère</sup> année-CE1) - Curso Básico (Cours élémentaire 2 <sup>e</sup> année-CE2) - Curso Médio (Cours moyen 1 <sup>ère</sup> année-CM1) - Curso Médio (Cours moyen 2 <sup>e</sup> année-CM2)		
<b>Educação Secundária</b> ( <i>Enseignement du second degré</i> ) 11 - 18 ans	<b>Ensino Fundamental II</b> ( <i>Collège</i> ) 11 - 15 ans	Sixième (6e)		
		Cinquième (5e)		
		Quatrième (4e)		
		Troisième (3e)		
	<b>Ensino Médio</b> ( <i>Lycée</i> ) 15 - 18 ans (*)	Voie générale et technologique	Voie professionnelle Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en deux ans Baccalauréat professionnel :	
		Seconde Première Terminale	Seconde Première Terminale	

Fonte: Dossiers de L'enseignement Scolaire. (2012, p.8)

Conforme esboça a referida tabela, o sistema educacional na França é dividido em três partes: *école primaire*, *enseignement du second degré* e *enseignement supérieur*. O ensino primário, *École Primaire*, subdivide-se em: *École Maternelle*: que inicia aos três anos e nove meses de idade e é organizada em ciclos: *Petit section (PS)*, *Moyenne section (MS)*, *Grande section (GS)*. Cada ciclo corresponde também à idade da criança, respectivamente 3, 4 e 5

anos. Este nível é equivalente ao nosso Jardim de Infância e não é obrigatório. Todavia, a partir dos 6 anos, obrigatoriamente, os pais deverão matricular as crianças na escola.

É importante compreender que os anos escolares na França são contados em ordem decrescente. Por exemplo, a pré-escola equivale ao 11º ano. Assim, conforme explana Ferreira (2016, p. 01) a *École Élémentaire* (escola primária) e o *Collège* (Ensino Fundamental) organizam-se da seguinte forma:

- *École Élémentaire*:

6 anos – *Cours préparatoire (CP / 11ème)*

7 anos – *Cours élémentaire première année (CE1 / 10ème)*

8 anos – *Cours élémentaire deuxième année (CE2 / 9ème)*

9 anos – *Cours moyen première année (CM1 / 8ème)* 10 anos – *Cours moyen deuxième année (CM2 / 7ème)* - Collège:

11 anos – *Sixième (6e)*

12 anos – *Cinquième (5e)*

13 anos – *Quatrième (4e)*

14 anos – *Troisième (3e)*

O Lycée é equivalente ao ensino médio no Brasil, e as séries seguem a sequência decrescente das séries anteriores, ficando assim organizadas:

15 anos – *Seconde – 2de*

16 anos – *Premier – 1de*

17 anos – *Terminale – Term ou Tle*

### 3.5 O ensino em Saint-Georges de l’Oyapock (Guiana Francesa)

Antes de discorrermos, diretamente, sobre o assunto a que se propõe esta sessão, é importante explicitar que Saint-Georges é uma pequena comunidade local que pertence à Guiana Francesa. Ela faz fronteira com o município de Oiapoque, no estado do Amapá e compartilha de uma fronteira natural representada pelo rio Oiapoque. Possui 3.855 habitantes e fica à 180 km da capital Caiena<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Saint-Georges\\_%28Guyane%29](https://fr.wikipedia.org/wiki/Saint-Georges_%28Guyane%29)> . Acessado em: 02 maio de 2016.

Foi fundada no dia 23 de abril de 1853 por africanos condenados, os quais foram enviados pela metrópole à essa região a fim de aterrarem o pântano para construírem uma cidade na fronteira com o Brasil. Seu nome foi criado a partir da descoberta de uma moeda holandesa *St Georges* por um dos prisioneiros responsáveis pelo trabalho<sup>7</sup>.

Em relação à infraestrutura de Saint-Georges, a comunidade possui prédios bem antigos e as poucas escolas que se encontram no local também são antigas. Ao chegar na cidade, deparamo-nos com indígenas vendendo farinha e açaí, brasileiros vendendo frutas e trabalhando nas escolas como professores, chineses atendendo nos comércios, entre outras pessoas de diferentes nacionalidades.

No que se refere ao sistema de ensino nessa comunidade, assim como na França, na Guiana a escola é obrigatória a partir de 3 anos e 9 meses até os 16 anos. A comunidade possui 1 (uma) escola de jardim de infância (*maternelle*), 4 (quatro) escolas primárias (*école élémentaire*) e 1 colégio (*Collège*), conforme a seguir:

- Ecole maternelle Henri Sulny*
- Ecole élémentaire Pascal Joinville*
- Ecole élémentaire Elie Castor*
- Ecole élémentaire Gabin*
- Ecole élémentaire Les Trois Palétuviers*
- Collège Constant Chlore*

As classes das escolas primárias são compostas por 25 (vinta e cinco) alunos, as crianças estudam em dois turnos (em quatro dias por semana: segunda, terça, quinta e sexta-feira), que funcionam no horário das 8h às 11h30min sendo que após esse horário elas voltam para casa e depois retornam às 14h e saem às 16h10min.

Além do francês, são faladas mais de trinta línguas na Guiana, em face desse contexto a diversidade linguística se faz presente no cotidiano da sala de aula, caracterizando as turmas como classes linguística-cultural heterogêneas, compostas por alunos de diferentes etnias e línguas, conforme explana Renault-Léglise (2016, p.35-40):

**Tabela 2 - Principais línguas faladas na Guiana**

<b>Tipos de línguas</b>	<b>Nome (variedade)</b>	<b>Características</b>
Línguas Ameríndias	Arawak ou lokono	línguas indígenas que pertencem a três famílias linguísticas (Caribe,
	Emérillon ou teko	

	Kali'na	Tupiguarani e Arawak). São faladas por menos de 5 % da população.
	Palikur	
	Wayampi	
Línguas Crioulas de base	Crioulo da Guiana	Resultante da escravidão e da colonização francesa na
lexical francesa		Guiana. Mencionada no relatório de Cerquiglini, língua materna de aproximadamente um terço da população . é veiculada em certas regiões – em particular no litoral.
	Crioulo do Haiti	Falada por uma população de origem haitiana representando, segundo estimativas, 10 a 20% da população guianense.
	Crioulo da Martinica Crioulo de Guadalupe	Falada pelos franceses que vem das Antilhas, estima-se em 5% da população Guianense.
	Crioulo de Sainte-Lucie	Língua falada pelos imigrantes de SainteLucie, nos últimos séculos. Atualmente é falada por menos de 1% da população.

Língua crioula de base lexical inglesa	Aluku Ndyuka Pamaka	variedades linguísticas (crioulos quilombolas) faladas pelos negros quilombolas surinameses que fugiram das plantações no século XVII. Essas línguas são faladas por mais de um terço da população da Guiana.
--	---------------------------	---

Fonte: Renault-Léglise (2016, p.35-40)

De acordo com as informações contidas na Tabela 2 é possível perceber que o crioulo é uma realidade linguística forte na região da Guiana, assim como na metrópole.

Historicamente isso é explicável, uma vez que todas as línguas faladas na França possuem uma raiz "estrangeira". A própria língua francesa era, inicialmente, um crioulo originado da língua latina e germânica (CERQUIGLINI, 1999, p.4).

É importante mencionar também que a língua portuguesa é a terceira língua mais falada na região da Guiana Francesa, depois do francês e do crioulo guianense, tendo em vista a presença significativa de imigrantes brasileiros que residem nessa comunidade. Tal fato deve-se a pequena distância entre essas duas cidades fronteiriças, há um trânsito diário entre seus habitantes (brasileiros e franceses).

Embora haja inúmeros idiomas na comunidade de Saint-Georges, a língua utilizada no processo de escolarização é o francês, tendo em vista ser a língua oficial da metrópole. Desse modo, não é permitido falar o crioulo nas escolas. Assim, o ensino do francês é para todos, quer sejam surinameses, brasileiros, franceses, haitianos, etc.

Os estabelecimentos de ensino disponibilizam o ensino de português língua estrangeira, introduzido nas escolas guianesas no ano de 1999 (VOISIN, 2014, p.4), em caráter não obrigatório. As aulas são semanais com uma carga horária de 12 h/a ministradas pelo assistente de PLE. Para essas aulas as escolas dispõem de 3 professores de PLE e um monitor de língua portuguesa nativo, selecionado pelo programa ALVE.

#### 4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PLE NO BRASIL

Esta sessão apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho e tem o propósito de promover discussões sobre a formação do professor de PLE no Brasil, tendo em vista que nosso objeto de análise se trata da prática pedagógica que a assistente de PLE desempenhou como professora em duas escolas francesas de ensino primário, devido à carência de profissionais na área.

Para a discussão proposta, observamos que existe um vasto número de trabalhos científicos referentes ao assunto. Entre a bibliografia encontrada, destacam-se trabalhos de autores como Almeida Filho, Leffa e Perrenoud. Desse modo, decidimos nos apoiar nos trabalhos desses autores, mas principalmente em Almeida Filho, tendo em vista sua vasta coletânea de trabalhos científicos publicados sobre a temática relacionada à formação de professor, a fim de construir e conduzir nossas argumentações.

Segundo Almeida Filho (1997, p. 1) “as teorizações dos anos 90 mostraram que o professor é um elemento central no processo gerado nas salas de aulas”, ou seja, ele é o agente que conduz todo o processo de ensino/aprendizagem, fazendo intervenções e direcionando os alunos aos objetivos a que se propõem. Ele exerce um papel de extrema importância e que envolve uma complexidade de procedimentos, atitudes, decisões a serem tomadas, tarefas, etc. Conforme explicita Almeida Filho (1997, p. 2):

O papel preponderante que exerce o professor é traduzível no seu contínuo esforço por criar caminhos de aprender e de adquirir para os alunos, de prever obstáculos (suavizando o encontro final com realidades linguístico-discursivas multissistêmicas), de premeditar experiências [...] (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 2).

Conforme a explanação desse autor é possível compreender que o papel do professor envolve uma série de etapas a serem seguidas e um esforço contínuo na busca de estratégias de aprendizagem e ativação de conhecimentos por parte do docente, de forma a propiciar uma aula que conduza os alunos ao aprendizado desejado. Desse modo, o professor precisa estar consciente de que deverá seguir uma rotina diária de estudos e pesquisas, pois sua profissão requer esses procedimentos.

Um aspecto importante a ser destacado no que se refere à formação do professor de PLE é que os trabalhos científicos nessa área são organizados a partir da literatura referente à formação do docente de língua estrangeira (LE), ou seja, tudo que envolve a formação em PLE parte das ideias e discussões em LE. As publicações sobre essa temática ocorreram no

Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, de forma pouco numerosa, envolvendo artigos sobre pesquisa referentes à formação de professores de línguas. Nessa época havia poucos autores discorrendo sobre o assunto e, no ano de 1993, “a Revista Contexturas da APLIESP dedicou uma seção inteira (pioneira) a essa temática” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 1).

Atualmente, esse quadro vem mudando de forma acelerada através de ações como a criação de instituições, por exemplo, a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) que tem um site que abre espaço para diversas publicações na área de PLE, também com a ocorrência de congressos nessa área, como os eventos ocorridos nos anos de 2006 e 2008, respectivamente, em Florianópolis e no Rio de Janeiro que foram considerados congressos inéditos dedicados especificamente à formação de professores de línguas.

Sobre a formação atual do professor de PLE, Almeida Filho (2005) e Leffa (2001) explanam que ela requer a conjugação de vários aspectos que envolvem o fazer pedagógico docente, como: as competências, abordagens, perfil atual vigorante, etc. Segundo Leffa (2001, p.22) essa formação “requer um investimento longo e pesado” e a ausência desses investimentos traz como consequência a não obtenção de um profissional “reflexivo, crítico e comprometido com a educação”.

Leffa (2001) afirma que, embora o profissional da educação tenha toda uma bagagem teórica que é essencial para a sua atuação (e a de qualquer outro profissional), os requisitos de formação na contemporaneidade superam a centralidade na metodologia e no domínio do conteúdo, incluindo requisitos de caráter subjetivo, como a qualidade de ser “reflexivo”, “crítico” e “comprometido com a educação”.

É importante salientar que ser “reflexivo” ou ter uma “formação reflexivista” tem sido tema recorrente em diversas obras que tratam sobre a formação do professor de línguas, sendo apresentado como o paradigma atual recomendável para um fazer pedagógico eficaz. Esse paradigma inclui estratégias de ação que possibilitam ao docente uma reflexão diária sobre a sua atuação em sala de aula, permitindo assim novas atitudes e mudanças em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, vem-nos à mente as seguintes indagações: quais seriam então os conhecimentos necessários que o professor de PLE precisaria adquirir ao longo de sua formação? Seria somente a aquisição de uma boa metodologia ou abordagem como se fala hoje ou seria apenas o domínio da língua? Quais os requisitos necessários para a formação do professor de PLE na contemporaneidade?

De um modo generalista, para Leffa (2001, p. 2) a formação de um professor de línguas estrangeiras “envolve o domínio de diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula”. Nesse sentido, compreendemos que a profissão docente na atualidade requer não apenas o domínio de uma metodologia, mas o desenvolvimento de competências, escolha da abordagem, conhecimento intercultural, entre outros aspectos, ou seja, são incluídos nesse processo de formação conhecimentos e atitudes que não eram requeridos de um professor do início do século XX, por exemplo.

Na visão de Almeida Filho (2005, p.3), em relação à formação, ele sugere também “uma formação profissional teórica com conhecimento articulado explícito sobre os processos de ensinar e de aprender marcados por um conceito de língua/linguagem/texto e de discurso”. É interessante que ao compararmos o trecho desse autor com as explicações de Leffa (2001), ambos enfatizam a necessidade do domínio da ação pedagógica, além do domínio da língua. Isso nos leva a uma compreensão bem clara de que a aprendizagem de uma nova língua envolve, sobretudo, a complexa tarefa de ensinar, a qual é bem explanada por Almeida Filho (2005, p.1) quando se refere ao ensino:

Quanto ao ensino, estamos nos referindo à prática profissional de intervenção (e não somente espontânea baseada na tradição) para auxiliar o aprender. Esse ensinar vamos representar teoricamente como uma grande operação de quatro estações/fases ou dimensões: o planejamento curricular e de cursos, a produção/avaliação de materiais, o ensino propriamente dito consubstanciado num método (procedimental) com experiências na nova língua, e a avaliação de rendimento e proficiência na língua-alvo. Todas as estações mutuamente se influenciam e todas se orientam pela abordagem ou filosofia maior de ensino a que estão atreladas (ALMEIDA FILHO, 2005, p.1).

Consideramos pertinente a explicação acima para este tópico, visto que descreve os fatores que compõem o processo de ensino na atualidade os quais embora sejam distintos, devem estar intimamente ligados. Em seguida destaca estas dimensões/fases, quais sejam: o planejamento curricular e de cursos, a produção/avaliação de materiais, o método (procedimento) e a abordagem ou filosofia. É interessante que o autor se refere à prática profissional docente não apenas como a de alguém que transmite um determinado saber, mas como a de um profissional que vai além, fazendo *intervenções didáticas*, destacando que o professor deve contribuir para a construção de opiniões e ideias, auxiliando diretamente na aprendizagem do aluno.

É oportuno salientar que além da formação superior, alguns autores afirmam que é necessário o desenvolvimento de competências por parte dos docentes. Nesse sentido, Perrenoud (2000, p.12) propõe um inventário de competências para a formação continuada (em serviço) do professor que vem ao encontro do que Almeida Filho (2006) também aborda sobre competência profissional, cujo termo serve “para indicar outros saberes e fazeres que não só o lingüístico-comunicativo” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 2). Em ambas as obras a competência é colocada como fundamental na formação do professor além de outros conhecimentos que essa profissão intelectual requer.

Assim, acreditamos a atuação do professor de PLE abrange não somente o conhecimento lingüístico, mas saberes relacionados à metodologia, ao material didático, ao conhecimento intercultural e a outros saberes e fazeres para uma ação pedagógica eficaz. Nesse sentido, faremos uma discussão mais aprofundada sobre os saberes que consideramos importantes para a prática pedagógica de docentes e de futuros assistentes de PLE.

#### **4.1 Metodologia**

De acordo com Almeida Filho (2005, p. 8) “Metodologia é o termo tradicional para indicar uma dada pedagogia de língua”. Puren (1988 *apud* CESTARO, 1998, p.3) explica que “metodologia estaria num nível superior, englobando os objetivos gerais, os conteúdos lingüísticos, as teorias de referência, as situações de ensino e subentendem a elaboração de um método”. Para esse autor, método é o próprio material didático usado pelo professor.

Ao longo da história passamos por diversas metodologias de ensino, as quais foram apresentadas de forma resumida pela professora Antonieta Celani da Universidade PUC (São Paulo) em entrevista à Revista Escola, a qual explicou que:

Primeiro, tivemos aquela baseada em gramática e tradução. Depois, caminhamos para o método audiolingual, embasado na repetição oral e com orientação behaviorista. Daí em diante, apareceram iniciativas soltas: método funcional (conteúdo determinado por funções, como pedir desculpas e cumprimentar), método situacional (conteúdo pautado por eventos como "no aeroporto", "na loja" etc.), entre outros (CELANI, 2015, p.2).

É importante enfatizar que as metodologias acima foram criadas para atender as necessidades de cada época e direcionaram durante muitos séculos o trabalho dos docentes de

língua estrangeira, conduzindo-os ao emprego de diferentes metodologias para alcançarem uma forma mais eficaz e rápida de ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse percurso histórico passamos por pelo menos seis metodologias que predominaram, quais sejam: Método Gramática-tradução, Método Direito, Método Audiooral, Método SGAV, Abordagem Comunicativa e Perspectiva Acional. Não pretendemos neste tópico tecer explicações sobre cada método, mas é necessário enfatizar que o Método Gramática-tradução foi o mais antigo, datado do século XVI e estendeu-se até o século XX. De acordo com esse método a “aprendizagem da língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual em que o aprendiz deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe” (CESTARO, 1998, p. 4). Dessa forma, predominavam nas aulas o uso do dicionário e da gramática, que eram os principais instrumentos utilizados pelos alunos, a fim de darem conta dos inúmeros exercícios que envolviam uma ampla lista de vocabulário a ser memorizado. As atividades baseavam-se nas regras de gramática, ditados, tradução e versão.

Nesse período a escrita estava em primeiro plano e era dada pouca ênfase à fala (CESTARO, 1998, p. 4). Desse modo, até a década de 1940 o ensino de línguas era voltado especificamente para o vocabulário e a escrita, todavia, com o avanço dos estudos na área da linguística aplicada e da psicologia cognitiva novas teorias foram sendo publicadas e outras metodologias foram surgindo em oposição às anteriores, fato que ocasionou um grande avanço no ensino de línguas no mundo, bem como na área de linguística aplicada.

Por isso, esses conhecimentos metodológicos devem estar presentes na bagagem teórica do professor de PLE, visto que as metodologias supracitadas foram criadas a partir de estudos da área da psicologia da aprendizagem e de teorias, como o behaviorismo de Skinner (o conhecimento se dá por meio de estímulo resposta), o inatismo de Noam Chomsky (concebe a linguagem como sendo uma herança genética humana) e o sociointeracionismo de Vigostky (o conhecimento se dá a partir do contato humano com o seu meio social).

Outro fator muito importante que contribuiu para o desenvolvimento de novos recursos de aprendizagem na atualidade e influenciou, diretamente, na metodologia, foi o avanço tecnológico, principalmente a tecnologia digital no que se refere à internet, que mudou significativamente a maneira de conceber o conhecimento e de interagir na sociedade, trazendo inovações na forma da comunicação humana.

Por isso, é recomendável que o professor selecione e reúna todos esses conhecimentos e teorias a fim de que possa tornar sua ação pedagógica mais dinâmica e

criativa, haja vista que não existe uma metodologia única e perfeita, que contemple todos os modos de aprender de uma determinada classe.

Vale ressaltar que o conhecimento teórico adquirido pelo docente não deve torná-lo um mero reprodutor de metodologias, mas conduzi-lo à criatividade e à elaboração de aulas inovadoras e dinâmicas, sem perder de vista os objetivos do ensino e se eles estão sendo alcançados.

Outro aspecto a ser mencionado especificamente no que se refere à metodologia de ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), conforme explanam Batista e Alarcon (2011, p.2) é que, “apesar do conjunto teórico e metodológico, o processo de ensino de Português como LE depende muito das práticas adotadas, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específico do docente sobre o ensino de LE”.

Nesse sentido compreendemos que ensinar PLE requer uma metodologia específica que se diferencia da metodologia aplicada no ensino de língua materna (LM). Essa compreensão é extremamente importante para àqueles que desejam ingressar nessa área de ensino, de forma que suas práticas pedagógicas sejam adequadas ao contexto, dinâmicas e inovadoras. Por isso, ao buscar uma dada metodologia o docente deve observar e compreender antes de tudo o seu contexto de ensino, a fim de selecionar as metodologias que possibilitem aos alunos maior interesse e participação no processo de construção da aprendizagem da língua, entre outros fatores. Batista e Alarcon (2011, p. 4) entendem “o contexto como elemento que dita os sentidos ou a concepção de ensino da língua-alvo como LE ou L2”. Assim, o contexto e a concepção de ensino devem ser sempre considerados no fazer pedagógico do professor.

Percebe-se assim, que o professor de LM ao se dedicar ao ensino de PLE deve ir em busca, primeiramente, de uma formação específica nessa área, de forma a adquirir conhecimento das abordagens utilizadas especificamente para esse ensino, evitando dessa forma que o docente ensine PLE utilizando até mesmo o livro didático de Língua Materna.

Atualmente, o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) tem sido um documento de auxílio aos profissionais que ensinam as línguas estrangeiras. Este documento foi elaborado pelo Conselho da Europa juntamente com demais profissionais docentes da área de ensino de línguas vivas. Tal documento fornece subsídios para o planejamento dos cursos de línguas estrangeiras e para a elaboração e implementação de metodologias de ensino. O QEQR não pretende impor metodologias, mas enfatiza que o professor pode utilizar o documento da forma que lhe convir.

“[...] fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação”(QECR, 2001, p.20).

Segundo Lima (2009, p.1) “seja qual for o caminho metodológico escolhido pelo professor, é preciso que o processo de ensino e aprendizagem da língua forneça ao aluno um propósito, uma intenção comunicativa”. E indo mais além, é preciso que nas aulas de PLE os alunos tenham clareza do nível de aprendizagem que se encontram, quais competências adquirir, de modo que ambos, professor e aluno possam avançar ou retomar o ensino, considerando que determinada metodologia pode aparentemente funcionar em uma dada situação, porém pode não funcionar em outra.

#### **4.2 Material Didático**

Conforme foi discutido na sessão anterior, todo docente ao ministrar suas aulas utiliza-se de uma dada metodologia ou abordagem baseada em uma concepção de língua, desse modo, o material didático ao ser elaborado segue orientação dessa metodologia ou abordagem.

Atualmente, existem diversos materiais didáticos para o ensino de PLE, que vão desde CD-Room (contendo exercícios) a vídeos com jogos educativos voltados para língua estrangeira. Tais materiais podem ser adquiridos facilmente pelo professor, porém, mesmo diante dessas variadas opções o livro didático continua sendo a principal ferramenta utilizada para o ensino de língua estrangeira. No entanto, consideramos o livro didático como sendo apenas um dos materiais que o docente deve se apoiar no decorrer de seu fazer pedagógico dada as limitações do livro, pois muitas vezes não segue o contexto no qual aprendiz e professor estão inseridos, por isso, é importante o docente estar sempre pesquisando novos materiais para diversificar e facilitar a aprendizagem de sua aula.

Segundo Tomlinson (*apud* VILAÇA, 2011, p.1020) o material didático é definido como “qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Assim, é possível reconhecer que os tipos de materiais didáticos variam desde um bilhete, uma receita de bolo a um filme, sendo que seu principal objetivo é contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de uma determinada língua. A letra de uma determinada música é um exemplo de material didático muito utilizado para o ensino de línguas, visto que propicia a

melhoria da pronúncia, a ampliação do vocabulário assim como o conhecimento da cultura musical do país.

Vilaça (2011, p. 1021) apresenta alguns tipos comuns de materiais didáticos que são empregados no ensino de línguas, conforme tabela a seguir:

**Tabela 3 – Materiais didáticos comuns no ensino de línguas**

Materiais impressos de base textual	Materiais de áudio	Materiais visuais/gráficos	Materiais multimídia
Livro Gramática Dicionário Enciclopédias Outros	CD Fita de áudio Arquivos MP3 e similares	Pôsteres Quadros e figuras Transparências Slides	CD-ROM DVD VCD Videotape

Fonte: Vilaça (2011, p.1021).

Conforme tabela acima é possível perceber algumas opções de materiais didáticos que o professor pode utilizar em suas aulas. Os materiais acima são apenas exemplos, visto que na internet existem sites que disponibilizam outras opções, os quais podem ser facilmente acessados. Vilaça (2011, p. 1021) enfatiza que esse material não precisa ser necessariamente elaborado por autores renomados ou mesmo somente por docentes vinculados às editoras, mas que o próprio professor pode também ser o autor de seu material, pois isso lhe permitirá maior adequação do material didático às necessidades e às características específicas do seu contexto de ensino.

A elaboração do material didático é tão importante e complexa quanto a elaboração do Plano de Aula, pois “os professores precisam considerar neste processo questões teóricas e práticas que orientarão e/ou fundamentarão o desenvolvimento do material” (RICHARDS, 2005; TOMLINSON & MASUHARA, 2005 *apud* VILAÇA 2011, p. 1021).

Ainda a respeito desse assunto Rotta (2014, p.6) explana que:

como os perfis dos alunos estrangeiros são diferenciados, as universidades levam em consideração a necessidade de abordagem metodológica e a criação de materiais didáticos específicos, permitindo aos professores em formação a possibilidade de realização de projetos de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de PLE (ROTTA, 2014, p.6).

O professor em formação deve ser bem preparado para elaborar os materiais didáticos necessários em suas aulas. Sabemos que dúvidas sempre irão permear o trabalho do professor,

uma vez que o conhecimento é amplo e cada turma tem suas características específicas, ainda que seja o mesmo conteúdo. De qualquer forma, o aprendizado de construção do material é extremamente importante na formação inicial para que o professor tenha um ponto de partida para enfrentar os desafios que encontrará em sua prática pedagógica como docente de PLE.

Diante do que foi explanado, percebemos que a construção do material didático tem se apresentado como alternativa mais viável, como explica a professora Laura Márcia Luiza Ferreira, assistente da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu (Paraná), que atuou como Leitora na Universidade de Chulalongkorn, na Tailândia, de 2011 a 2012 e fez o seguinte relato à Rede em Revista (2015, p. 9):

Com turmas lotadas e poucas opções de materiais didáticos para ensino de português a falantes de línguas distantes, pensamos em desenvolver um livro didático adequado ao contexto tailandês, que tivesse o objetivo de apresentar a língua portuguesa e a cultura brasileira e de outros países da CPLP aos universitários tailandeses (FERREIRA, 2015, p. 9).

Conforme o trecho da entrevista da professora Laura Ferreira, ela não apenas elaborou um material para a sua turma especificamente, mas teve a ideia de ir além, publicando esse material em forma de livro e disponibilizou todo o conteúdo no site da Rede Brasil Cultural. É importante mencionar que, mesmo diante das dificuldades, a professora fez o projeto do livro e o concretizou tornando-se a autora do primeiro livro de ensino de português para tailandeses.

Diante do que foi explicitado, compreende-se que muitos fatores influenciam a elaboração do material didático, conforme explica Vilaça (2012, p. 54), o qual nos traz uma questão muito pertinente para reflexão e que nos permite compreender as diferenças relacionadas à autoria do material didático. Esse mesmo autor salienta que a elaboração do material pode ser influenciada por fatores, os quais ele denomina de fatores de natureza externa ou interna. No caso dos materiais didáticos confeccionados pelos professores destinados às suas aulas, estes são influenciados por fatores de *natureza interna*, pois envolvem a metodologia de uma determinada escola, especificidades da turma, preferências do professor, etc., ou seja, são aquelas situações relacionadas, especificamente, com o ensino aprendizagem num dado contexto.

No que se refere à elaboração de materiais de público abrangente, nesse caso os livros publicados por instituições, universidades, etc., estes são afetados por fatores de natureza externa, ou seja, aqueles que não surgem de uma situação ou contexto específico. Nesse caso,

podemos citar como exemplo, os variados livros didáticos de PLE que foram publicados no Brasil desde a década de 1950.

Portanto, o professor que se propõem a ensinar PLE deve ter em mente todas essas questões e estar ciente de que em várias situações do seu cotidiano escolar terá de elaborar o seu próprio material didático, tendo em vista as características das turmas com as quais irá trabalhar.

### 4.3 Conhecimento intercultural

Outro conhecimento que consideramos importante para o professor que se propõe a ensinar PLE ou qualquer outra língua é o conhecimento intercultural. De acordo com Farneda e Nédio (2015, p. 14) “Ensinar uma língua envolve ensinar os aspectos culturais das pessoas que falam essa língua”, ou seja, entendemos que uma sala de PLE é composta por diferentes pessoas que interagem por meio da língua, manifestando seus aspectos culturais. Assim, cabe ao professor promover um diálogo intercultural que conduza o aluno ao conhecimento de uma nova cultura.

Para tanto, é necessário que o docente entenda o significado do termo intercultural, que envolve segundo Kramersch (2013 apud FARNEDA e NÉDIO, 2015, p. 6) “o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais dentro de um mundo economicamente globalizado”.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), “é importante que os aprendentes de uma LE tenham conhecimento da sociedade e da cultura da língua-alvo. Esse conhecimento cultural envolve vários aspectos como: “[...] valores, crenças, atitudes, linguagem corporal, convenções sociais e comportamentos rituais”. (QECR, 2001, p.148-150).

Farneda e Nédio (2015, p. 2) explana de uma forma ampla e compreensível os objetivos a que se propõe esse campo de estudo, o qual envolve o conhecimento de diferentes culturas. Assim, segundo essa autora:

A interculturalidade é uma forma de sensibilizar o aprendente para a aceitação da sua e da cultura do outro. Kramersch (1993) afirma que a interculturalidade é um campo interdisciplinar que estuda como as pessoas se compreendem mutuamente para além das fronteiras dos diferentes grupos a que pertencem: nacional, geográfico, étnico, ocupacional, classe ou gênero; uma visão globalizada e integradora das diferentes culturas (FARNEDA e NÉDIO, 2015, p.2).

Compreendemos conforme a explanação da autora que, esse conhecimento e sua aplicação nas aulas de PLE são extremamente necessários, pois língua e cultura estão intimamente relacionadas. Conhecer a cultura dos falantes nos leva a um conhecimento amplo acerca das atitudes e linguagem de um determinado povo. Podemos citar como exemplo a nossa própria cultura brasileira. O povo brasileiro é muito afetivo e alegre. O toque de mão, abraços e beijos são comuns em nossa forma de apresentação, ou seja, nossa maneira de nos apresentarmos e cumprimentarmos alguém vai além do “muito prazer” ou “bom dia”, pois usamos muitas expressões corporais e expressões afetivas como “querida” e “amor”, que em determinadas culturas não são utilizadas.

Por isso, Rotta (2014, p. 2) “sugere a necessidade de um trabalho que desenvolva a competência intercultural no futuro professor”, pois por meio desse conhecimento o docente poderá conduzir seus alunos à interação entre a cultura do aprendiz e as demais culturas que se encontram presentes na sala de aula.

A tomada de consciência das diferenças e semelhanças culturais entre os povos é muito importante, pois propicia a diminuição de estereótipos criados pelo aprendiz, levando-o a uma atitude mais amistosa e de aceitação do outro e de sua cultura. Isso nos remete ao que explana Santos (2004, p. 95): “[...] aprender uma língua é sempre um pouco tornar-se outro. [...]”. Assim, quanto mais o aluno se dedica ao aprendizado da língua e da cultura de seus falantes, mais ele se aproximará da língua-alvo.

Enfim, as aulas de PLE devem ser realizadas com a presença de temas que abranjam tanto a cultura da língua portuguesa quanto a dos aprendizes, ou seja, os aspectos culturais merecem relevância e devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.4 Outros saberes e fazeres para uma ação pedagógica eficaz**

Leffa (2001, p. 01), em sua explanação sobre a formação de professor, afirma que o ato de ensinar provoca mudanças que conduzem o ser humano a uma evolução. E pelo fato de o professor ter por objeto de ensino a língua, isso o leva ao estabelecimento de uma relação com a fala, isso o torna um profissional privilegiado, uma vez que ele trabalha com dois aspectos que compõem a essência do ser humano - ensino e fala.

Nesse sentido, acreditamos que a profissão docente não consiste somente na atuação em sala de aula com a explanação de conteúdo, exercícios e avaliações, mas abrange também um trabalho intelectual complexo que envolve um conjunto de saberes específicos, realização

de constantes ajustes nas aulas, negociação com os alunos em relação aos conteúdos, tomada de decisões, etc., sendo este um trabalho simultâneo e constante. Dessa maneira, surge uma questão muito pertinente: o que o professor precisa para desempenhar o seu trabalho com eficácia diante de tantos desafios que a profissão lhe impõe?

Vem-nos à mente a palavra competência que tem sido muito utilizada em debates no contexto educacional para designar “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p.15). A manifestação da competência ocorre em uma determinada situação na qual é requerida a mobilização de saberes não somente teóricos, mas empíricos por parte do professor, os quais são acionados por meio de um conjunto de pensamentos que possibilitam a determinação e realização de uma ação resolutiva adequada especificamente para uma determinada situação.

Perrenoud (2000, p.17) explana que “as competências profissionais se constroem em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra”. Assim compreendemos que a competência se desenvolve ao longo da vida de um profissional, paralelamente, às experiências que vão surgindo no seu cotidiano. Prosseguindo em suas explanações Perrenoud (2000, p. 18) afirma que “a competência profissional se constrói no cotidiano profissional e se aperfeiçoa mediante as diversas situações de trabalho que vão sendo vivenciadas”. Diante dessa afirmação, compreendemos que ser competente envolve conhecimento e experiências prévias que são evidenciadas ao surgirem situações que requeiram uma determinada solução.

Almeida Filho *et all* (1998, p. 3) trata a competência como sendo o domínio de determinados conhecimentos específicos que capacitam para uma certa ação. Esse teórico organiza e especifica a competência por área, por exemplo, competência teórica, competência aplicada, competência linguístico-comunicativa e a competência-meta que se refere à conscientização do professor acerca dos papéis que exerce na sociedade. Assim, enquanto Perrenoud afirma que competência é uma capacidade de mobilização de saberes, Almeida Filho afirma ser o domínio de determinados conhecimentos. Ambas as afirmações nos levam a uma conclusão de que a competência envolve tanto o domínio quanto a mobilização desses conhecimentos, os quais possibilitam a resolução adequada a uma situação particular de sala de aula.

De acordo com o QECR (2001, p. 29), “a competência pode ser definida, num sentido amplo, como um conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações”. A partir disso, entendemos que o conhecimento teórico é a base de qualquer profissional e esse conjunto de saberes serve como um sólido ponto de apoio no

decorrer de sua prática, mas é importante que o profissional busque, paralelo a isso, aprender com as experiências de trabalho e demais situações a fim de adequar esse conhecimento quando estiver diante de um determinado contexto que requeira determinada resolução.

## **5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM ASSISTENTE DE PLE DO PROGRAMA ALVE EM SAINT-GEORGES DE L'OYAPOCK**

Na presente sessão apresentaremos informações que consideramos extremamente importantes para a compreensão da pesquisa. Para tanto faremos a descrição do sujeito da investigação, caracterização da escola e a descrição das aulas ministradas, bem como uma breve explanação sobre o programa ALVE, pois foi mediante este programa de mobilidade que uma das pesquisadoras teve a oportunidade de atuar como assistente de PLE e vivenciar experiências que se tornaram objeto deste trabalho, que se caracteriza em um estudo de caso de natureza qualitativa.

### **5.1 O sujeito da investigação**

O Sujeito da pesquisa trata-se da assistente de português língua estrangeira do programa ALVE, que atuou como professora na escola Pascoal Joinville e Elie Castor em processo de ensino-aprendizagem do português língua estrangeira-PLE. O objeto de nossas investigações se direciona ao fazer pedagógico dessa assistente.

A assistente Carolini Silva Barbosa é brasileira, natural de Macapá (AP), tinha 21 anos na época, era acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Francês (6º semestre) da Universidade Federal do Amapá (AP). Foi aprovada por meio de Edital de seleção em um programa de mobilidade francês denominado ALVE (*Assistant de Langue Vivant Étrangère*) para o ano escolar 2014/2015 em Saint-Georges (Guiana Francesa).

### **5.2 Caracterização das Escolas Elie Castor e Pascal Joinville**

As escolas Elie Castor e Pascal Joinville possuíam juntas um total de 520 (quinhentos e vinte) alunos matriculados, sendo que 80% dos alunos matriculados eram de nacionalidade brasileira, em sequência, surinameses, haitianos, franceses e ameríndios. Os professores efetivos totalizavam 25 (vinte e cinco) e as escolas não dispunham de sala específica para os docentes.

Assim como no Brasil, em Saint-Georges há uma carência de docentes, por isso, a escola Pascal Joinville possui em seu corpo técnico professores também do contrato (não

efetivos) dos quais não é exigida a licenciatura para exercerem a docência. Ao final de cada ano a metrópole envia um funcionário até as escolas a fim de fiscalizarem o trabalho dos professores, e estes, por sua vez, devem fazer um relatório descrevendo tudo o que realizaram no decorrer do ano letivo e, dependendo do desempenho do professor, ele poderá receber um aumento salarial.

As salas de aulas comportavam 25 (vinte e cinco) carteiras em bom estado de conservação, que eram organizadas em estilo ônibus, semelhante ao Brasil. Além das carteiras, cada sala possuía uma mesa do professor, um quadro verde com várias aberturas para transcrição dos conteúdos, uma estante com livros infantis e uma mesa na parte de trás da sala e armários onde eram arrumados os materiais pedagógicos: lápis de cor, tintas, pincéis, cadernos, tesouras, colas, etc. Nessa mesa ficava um outro professor observando a assistente de PLE. Assim, percebemos que todas as salas eram bem caracterizadas, com muitas figuras, bem de acordo com a faixa etária das crianças.

Ressalta-se, como foi dito no sub tópico 3.5 (sessão 3), que a comunidade de Saint-Georges possui 1 (uma) escola de jardim de infância (*maternelle*), 4 (quatro) escolas primárias (*école élémentaire*) e 1 colégio (*Collège*). Verificamos no transcorrer da nossa observação, que as três escolas primárias eram administradas pelo mesmo diretor, fato que não acontece no Brasil.

### **5.3 O programa ALVE**

O Programa de *Assistants de Langues Vivantes Étrangères* - ALVE é um dos programas mais antigos de mobilidade estudantil, criado no ano de 1905. Viabiliza intercâmbio de estudantes para atuarem como assistentes de línguas em outros países. Atualmente, dispõe de 60 países parceiros. O programa é formalizado, mediante assinatura de acordos bilaterais entre o Ministério da Educação da França e o Ministério dos países parceiros.

O programa envia a cada ano cerca de 6.500 jovens ao estrangeiro para atuarem como assistentes de professor de língua e compartilhem a sua cultura com os alunos. Anualmente, é publicado um edital com todos os detalhes.

Até a década de 1990, o programa foi restrito aos jovens que pretendiam se tornar professores de língua estrangeira, mas em seguida, expandiu-se para outros perfis e agora diz respeito a todos os estudantes que desejam obter uma primeira experiência profissional no exterior.

Devido a reforma do ensino secundário no ano de 1902, ocorrida na França, os estágios linguísticos vêm ao encontro da necessidade de uma maior exposição dos alunos às línguas estrangeiras, assim como dar plena legitimidade para os assistentes de línguas.

É interessante observar que a partir de meados do século XX a função do assistente linguístico vem tomando novos contornos, entre elas, podemos destacar que o assistente exerce o papel de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de sua língua, de forma a dar assistência ao professor e incentivar os alunos a expressarem-se por via oral. O assistente deve incentivar e convidar os alunos a conhecerem a cultura e a civilização de seu país.

Em sua estada no local de trabalho, o assistente deve receber orientações de um referente, que é um professor designado para orientá-lo em todas as suas dúvidas em campo, que vão desde àquelas relacionadas à sua instalação (local do alojamento, etc.) até questões documentais.

Devido exercer apenas a função como monitora de Português Língua Estrangeira (PLE) (caso específico desse trabalho), a assistente não possuía muita autonomia e no decorrer das aulas ficava sempre sob a supervisão de um professor do colégio.

#### **5. 4 As aulas de Português como Língua Estrangeira nas escolas primárias Elie Castor Pascal Joinville**

Nesta subseção faremos a descrição das aulas de PLE, que foram reconstruídas a partir do diário de campo utilizado ao longo do processo de investigação, onde realizamos os registros de todas as observações das ações pedagógicas da assistente de PLE, bem como das experiências para posteriormente serem analisadas.

As aulas de Português como Língua Estrangeira nas escolas primárias Elie Castor e Pascal Joinville ocorreram no período de janeiro a abril de 2015. As aulas foram ministradas pela assistente de professor de PLE por meio do programa ALVE (Assistant de Langue Vivant Étrangère), que assumiu a função de professora de língua portuguesa devido à carência de professor de PLE nas escolas da Guiana Francesa.

A assistente era responsável por dez turmas, mas para a realização desta descrição foram selecionadas somente uma turma de cada escola, a saber, Escola Elie Castor, doravante (CE1-D) e Escola Pascal Joinville, doravante (CM2-C). As aulas selecionadas ocorreram no mesmo período (janeiro a abril/2015) no ensino primário (*école élémentaire*). A turma da escola CE1-D chamaremos de Turma 1 e a turma da escola CM2-C chamaremos de Turma 2.

As turmas são compostas por alunos com faixa etária entre 5 e 12 anos e apresentam uma composição heterogênea de línguas e culturas. Sendo assim, selecionamos as turmas com maior predominância de alunos franceses para a realização das descrições, os quais possuíam uma certa familiaridade com a língua portuguesa devido ao convívio com as crianças brasileiras.

O ensino de língua portuguesa nas escolas é uma disciplina de língua estrangeira ao lado do inglês e espanhol, sendo que o professor pode optar por um dos três idiomas. É importante enfatizar que o ensino de português não é obrigatório no nível primário e devido a esse fato a assistente foi orientada pela direção da escola a somente desenvolver atividades que focassem a oralidade em PLE, pois o objetivo era apenas desenvolver uma noção da língua.

De acordo com o programa ALVE, o assistente de PLE deve trabalhar nas instituições de ensino por 12 horas semanais, todavia no caso da assistente em questão só foi possível dez horas semanais, pois nas escolas nem todos os professores tinham interesse em trabalhar o português como língua estrangeira. Desse modo, a assistente ministrou suas aulas em dez turmas, fazendo intervenções de 1h aula por semana que era dividida em dois encontros. A primeira intervenção foi realizada no dia 13 de janeiro de 2015 em ambas as turmas. Para esta aula optou-se pela realização de uma dinâmica de apresentação, de forma a possibilitar o conhecimento prévio das dificuldades dos alunos relacionadas à oralidade. Sendo assim, cada aluno, sucessivamente, apresentou-se no idioma português, dizendo o seu nome, idade e onde morava. Nesse momento, foi possível observar as dificuldades da turma, permitindo constatar que os alunos conseguiam compreender melhor as aulas de língua portuguesa apenas quando o assistente falava pausadamente e eles se expressavam melhor quando auxiliados pela mesma.

Assim, com base em pesquisas sobre práticas de ensino e nas orientações recebidas de um professor do colégio, foi elaborada uma proposta de intervenção, tendo como aporte o Programa de Ensino de Língua Estrangeira às Escola Primárias contido no Bulletin Officiel Du Ministère De La Jeunesse, de L'Éducation Nationale et De La Recherche – Le B.O. de 29 Août 2002, que é o programa utilizado nas escolas francesas, o qual serviu de base para a elaboração das aulas de PLE.

Foram também utilizados materiais como o livro didático “Olá! Tudo bem? Manuel de Portugais Palier 1”, da autora Réjane Cureau, pertencente ao nível secundário. Esse livro segue os padrões da norma linguística portuguesa de Portugal e o português ensinado nessa

comunidade francesa é o português brasileiro, desse modo, foi necessário a construção do material didático para as aulas de forma a adaptá-lo às necessidades e nível das turmas.

A partir da dinâmica de apresentação e das pesquisas realizadas, foi elaborada uma proposta de ensino de língua portuguesa centrada em atividades orais, com foco na língua-alvo. Todavia, a assistente procurou por meio de suas aulas alcançar estratégias e habilidades que envolvessem não apenas audição/escuta e fala, mas também escrita e leitura, as quais consideramos indispensáveis para o ensino de uma LE, .

As aulas ministradas foram organizadas em dois momentos: explicação do conteúdo e atividades lúdicas com utilização dos gêneros multimodais (música, vídeos, imagens, gestos, etc.), que propiciaram a interação dos alunos e empenho em atividades linguísticas de produção oral e escrita.

Para descrição e análise do nosso estudo, faremos o recorte de três tópicos de aulas, cujos temas são Corpo Humano, Tirinha e Jogo de Tabuleiro, os quais julgamos importante para a discussão das contribuições do lúdico, leitura e escrita nas séries iniciais.

Para melhor compreensão das aulas que serão analisadas, segue abaixo o quadro de reconstrução do programa de intervenções.

**Tabela 4 - Programa de intervenção de Português Língua Estrangeira-PLE na Turma 1**

Escola: Elie Castor			
Classe: CE1D			
Aulas: Terça/Quinta		Carga horária: 30min/a	
DIAS	TEMA	SUPORTE	OBJETIVO
24/mar	Corpo Humano	Música	Conhecer o corpo humano através da música.
26/mar	Atividade sobre o Corpo Humano	Imagens, corte e colagem	Conhecer e identificar palavras através da linguagem oral e escrita e fixá-las por meio de imagens
31/mar	Correção da atividade sobre o corpo humano	Quadro negro e vídeo musical	Fixação do conteúdo trabalhado

02/abr	Tirinha	Aula expositiva	Instigação do conhecimento prévio. Conhecendo o gênero.
07/abr	Cont. Tirinha	Aula expositiva com uso de imagens e vídeos.	Conhecendo diferentes gêneros.
09/abr	Cont. Tirinha	Aula expositiva com uso de livros infantis	Desenvolver a oralidade por meio da repetição de leituras de pequenos textos.
14/abr	Atividades do gênero Tirinha	Desenhos animados	Desenvolver a compreensão oral por meio de desenhos animados
16/abr	Jogo de tabuleiro	Dados, brindes.	Promover interação entre os alunos para falar o português; relembrar os conteúdos das últimas aulas.

Fonte: dados de investigação (2015)

**Tabela 5 - Programa de intervenção de Português Língua Estrangeira-PLE na Turma 2**

Escola: Pascal Joinville			
Classe: CM2C			
Aulas: Quarta/Quinta		Carga horária: 30min/a	
DIAS	TEMA	SUPORTE	OBJETIVO
25/mar	Corpo Humano	Música	Conhecer o corpo humano através da música.
26/mar	Atividade sobre o Corpo Humano	Imagens, corte e colagem	Saber identificar os membros do corpo através dos nomes e imagens
01/abr	Correção da atividade do Corpo humano	Oral	Reconhecer os elementos e se autocorrigir

02/abr	Tirinha	Aula expositiva	Instigação do conhecimento prévio. Conhecendo o gênero.
08/abr	Cont. Tirinha	Aula expositiva	Conhecendo diferentes gêneros.
09/abr	Cont. Tirinha/Atividade	Produção escrita	Vamos utilizar a criatividade e criar histórias em português.
15/abr	Atividades do gênero Tirinha	Tirinha/Leitura e oralidade	Por meio das histórias em quadrinhos promover um pequeno teatro.
16/abr	Jogo de tabuleiro	Dados, brindes.	Promover interação entre os alunos para falar o português; relembrar os conteúdos das últimas aulas.

Fonte: Dados de investigação (2015)

#### 5.4.1 Descrição das aulas das turmas 1 e 2

##### *a) Aula: Corpo Humano*

As aulas sobre o tema “O corpo humano”, foram realizadas nos dias 24 e 25 de março de 2015 e organizadas em três momentos, descritos a seguir:

No primeiro momento, a aula iniciou com a instigação do conhecimento prévio dos alunos e, na sequência, houve a exposição do conteúdo, objetivando dar ênfase na leitura e escrita nas duas turmas. Para tanto, foram apresentadas ilustrações no quadro e os alunos deveriam escrever no caderno e, posteriormente, repetir juntamente com a professora o nome dos membros do corpo humano. O objetivo principal da aula era voltado para o desenvolvimento da oralidade e os alunos deveriam conhecer os nomes dos membros do corpo humano em português. Ressalta-se que, nesse primeiro momento, as aulas foram organizadas da mesma forma nas duas turmas.

No segundo momento, houve a mostra de vídeos musicais, em que os alunos deveriam cantar e dançar músicas relacionadas ao tema. Os vídeos musicais despertaram grande interesse nos alunos, uma vez, que após a apresentação dos vídeos, a assistente

solicitou aos alunos que se levantassem para dançar de acordo com a música, promovendo maior interação e compreensão acerca do conteúdo por meio de atividades lúdicas.

Para a finalização do conteúdo, foi realizada uma atividade de corte e colagem com o propósito de que os alunos associassem as imagens aos nomes dos membros do corpo humano. Nessa atividade, percebemos que apenas os alunos da turma 1 apresentaram algumas dificuldades na produção, no que se refere à leitura, uma vez que ainda estavam em fase de alfabetização. Diante dessa situação houve a interrupção da atividade e foi realizada uma revisão do assunto no quadro. Em seguida, foi solicitado aos alunos que dessem continuidade ao exercício, o qual foi concluído atingindo os objetivos propostos.

#### *b) Aula: Tirinha*

As aulas sobre o gênero tirinha aconteceram entre 02 a 15 de abril de 2015. Para a realização da aula houve um planejamento com base no gênero textual História em Quadrinhos (HQs). A assistente decidiu trabalhar com os alunos a construção do gênero tirinha utilizando exemplos de pequenas leituras de HQ's por tratar-se de um gênero muito veiculado no meio infanto-juvenil, segundo Vargas e Magalhães (2011, p. 127).

Foram selecionadas histórias da Turma da Mônica (TM), de autoria de Maurício de Souza, que foram apresentadas como forma de instigar o conhecimento prévio dos alunos. Nesse primeiro momento, alguns alunos se manifestaram citando exemplos de HQ's muito conhecidas por eles, como "*Titeuf*" de Philippe Chappuis. Ressalta-se que devido a fronteira de Saint-Georges com o Brasil, as crianças conheciam artistas e músicas brasileiras, como a Xuxa, Toquinho; conheciam também muitas brincadeiras, fato que contribuiu com a escolha das HQ's da Turma da Mônica.

Após esse primeiro momento, a assistente deu início a explanação do conteúdo abordando aspectos estruturais do gênero, como o significado dos balões e dos códigos visuais que são recursos icônico-verbais próprios do gênero. Os alunos apresentaram dificuldades em desenhar os códigos, então a assistente resolveu trazer para a aula do dia 09 de abril de 2015 tirinhas prontas, alguns vídeos da TM e imagens para explicar as diferenças entre charges, cartuns e tirinha, para que assim pudessem compreender melhor o gênero.

Para a aplicação da atividade, a construção do gênero se deu apenas na turma 2, na qual haviam crianças na faixa etária de 10 anos e que cursavam "*Cours moyen deuxième année (CM2 / 7ème)*", que equivale ao 5º ano no Brasil, essas, por sua vez, já desenvolviam as

competências de leitura e escrita na LM, o que ajudaria, segundo a assistente, os alunos alcançarem com mais facilidade estratégias e habilidades de audição/escuta, fala, leitura e escrita em LE.

Desse modo, foram selecionadas três tirinhas da Turma da Mônica que foram fotocopiadas, considerando o número de alunos, e depois procedeu-se aos recortes das tarjas com as falas dos personagens que estavam separadas dos balões, depois os alunos deveriam relacionar a fala com o personagem e, em seguida, colá-las dentro dos balões.

Todavia, no momento de aplicação da atividade, percebemos que houve um distanciamento do objetivo de leitura e escrita proposto na língua-alvo, uma vez que os alunos não conseguiam desenvolver a atividade, pois estavam em fase de iniciação no aprendizado em PLE. Assim, houve a separação da turma em grupos, nos quais haviam pelo menos um aluno brasileiro que ajudava os demais, fato este que garantiu o sucesso da atividade. Após o término da atividade, foi possível identificar que alguns grupos criaram falas dentro dos balões, algo que foi além da proposta prevista na atividade (ver no Apêndice).

Em face dessas dificuldades observadas, a assistente acrescentou mais uma aula que foi realizada no dia 15/04/15 com propósito de criar uma breve encenação a partir das histórias das tirinhas. Nessa aula, percebemos que os alunos conseguiram participar mais ativamente e compreender as histórias.

É importante explicitar que a atividade de construção do gênero tirinha não foi aplicada na turma 1 devido seu propósito ser pautado na produção escrita e o objetivo para essa turma era focar na competência oral, pois tratavam-se de crianças em fase de alfabetização na LM. Assim, a assistente trabalhou com leitura audível de pequenas histórias da Turma da Mônica e apresentação de vídeos animados, com os quais os alunos deveriam fazer relação com elementos contidos no gênero tirinha.

### *c) Jogo de tabuleiro*

O último conteúdo abordado foi realizado nas duas turmas no dia 16/04/15, com o tema: jogo de tabuleiro, que tinha por objetivo revisar os últimos assuntos que a assistente havia trabalhado, assim como promover uma atividade mais produtiva, pois segundo Falkembach (2007, p.4), “As crianças podem reforçar conteúdos vistos em aula de uma maneira atraente e gratificante”. Nesse sentido, a assistente voltou-se para uma atividade oral com objetivo de investigar os conhecimentos adquiridos pelos aprendizes nas últimas aulas.

Para essa aula, a assistente construiu seu próprio material didático, os quais foram elaborados a partir de modelos pesquisados e posteriormente adaptados para ensino de PLE. Desse modo, o jogo foi organizado por meio de regras que propiciavam ao aluno, de uma forma descontraída, o cumprimento de pequenas metas, pois o intuito era incentivar a produção oral na língua alvo com diversão e interação entre os aprendizes. Assim, cada jogador escolhia um dado e jogava uma vez, dependendo da sorte, os participantes podiam ganhar recompensas durante o jogo, pagar prendas, as quais consistiam em dançar e cantar, sair do jogo ou responder questões referentes aos últimos conteúdos das aulas de português, dessa forma, o jogador que chegasse até o final do jogo de tabuleiro era considerado o vencedor.

As questões foram elaboradas de acordo com o nível da turma, ou seja, optou-se por perguntas de baixa complexidade, como por exemplo, "Diga o nome de um membro do corpo humano que inicie com a letra C", "escreva o número 5 por extenso", "diga o nome da cor de algum objeto apontado pela professora". Assim, as perguntas contemplavam as competências oral e escrita, que foram trabalhadas somente na turma 2, pois na turma 1 a atividade foi realizada com objetivos voltados somente à oralidade. De acordo com Falkembach (2007, p.4), "O jogo na perspectiva construtivista constitui-se em um recurso pedagógico de inestimável valor na construção da escrita e da leitura, além de propiciar o desenvolvimento cognitivo".

As aulas foram realizadas no pátio central da escola e a assistente convidou os alunos a fazerem um círculo, em seguida apresentou as regras do jogo explicitando que haviam muitas *pegadinhas* que se baseavam em dança, canto, descrição de cores de roupa, o nome de algum membro do corpo humano, de acordo com a letra do alfabeto em destaque, etc. Assim, para cada criança que acertasse as perguntas era dado um bombom ou balão e, no final, quem vencesse o jogo seria premiado. A atividade tinha como propósito a participação e concentração de todos os alunos.

É importante mencionar que no decorrer do jogo algumas crianças apresentavam dificuldades em falar português e como forma de resolver a professora pedia para que todos os alunos pronunciassem a palavra e, em seguida, pedia para que o aluno que estava com dificuldade repetisse sozinho; em outros momentos algumas crianças não queriam pagar a prenda, que se tratava de dançar ou cantar, então, para incentivá-los, a assistente ficava em pé e chamava a criança para que ficasse ao seu lado e dançava ou cantava com ela, ao fazer isso outras crianças também se levantavam e dançavam juntas, dando continuidade à aula.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS DO FAZER PEDAGÓGICO

O presente tópico apresenta as análises do fazer pedagógico da assistente de PLE, considerando aspectos relevantes das aulas nas turmas 1 e 2 nas escolas Elie Castor e Pascal Joinville. Para isso, tomaremos como categorias de análise três elementos que julgamos preponderantes no fazer pedagógico como a metodologia, o material didático e a interculturalidade. Essas categorias serão analisadas nas aulas “O Corpo Humano”, “Tirinha” e “Jogo de Tabuleiro”.

### 6.1. Metodologia utilizada nas aulas

A metodologia utilizada pela assistente ora se aproximava de abordagens tradicionais ora aproximava da abordagem comunicativa, conforme observamos na explanação do conteúdo quando a assistente fazia uso da estratégia de repetição do léxico (método tradicional) e em outro momento trabalhava com situações contextualizadas, nas quais os alunos deveriam se comunicar em pares (abordagem comunicativa).

Desse modo, percebemos que havia uma dispersão de ações no decorrer das aulas, com a criação de rotinas diárias indispensáveis, como a escrita do cabeçalho em português com ajuda dos alunos, as aulas expositivas com a instigação do conhecimento prévio dos aprendizes, a utilização de vídeos e desenhos animados como ferramenta para promover o ensino.

A metodologia empregada na aula “Jogo do tabuleiro” promoveu uma interação entre professor-aluno e aluno-aluno através do lúdico, estimulando o aprendizado em equipe nas habilidades de escrita e oralidade. Notamos que o jogo foi abordado de maneira distinta entre as duas turmas, pois na turma 2 evidenciou-se as competências oral e escrita, já na turma 1 a atividade foi realizada com objetivos voltados somente para a oralidade.

Acreditamos que o uso da metodologia aplicada na aula “Jogo do tabuleiro” foi muito importante, pois é recomendada por diversos teóricos, entre eles Vygotsky (2001) que afirma:

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2001, p.112).

De acordo com a explanação desse teórico, no que se refere ao desenvolvimento potencial, foi possível observar que por meio da atividade em equipe com auxílio de alunos brasileiros e da assistente, os demais aprendizes obtiveram um maior desempenho em grupo do que teriam em atividades individuais.

Godoi (2011, p. 22) explana que: “A atividade musical e as demais artes, unidas ao jogo recreativo, são uma base forte na educação infantil”. Assim, a metodologia aplicada pela assistente teve um caráter lúdico, o que favoreceu o aprendizado da Língua Estrangeira para o público-alvo em questão.

## **6.2 Material didático utilizado**

O material didático por meio dos recursos de multimídia (vídeos musicais) proporcionou aos alunos desenvolverem a oralidade, ampliando o vocabulário e facilitando a pronúncia na língua-alvo. Quanto ao material impresso, verificamos que por meio da associação das figuras com os léxicos relacionados aos membros do corpo, na aula “O corpo humano”, facilitou o aprendizado da leitura. Todavia, os aprendizes da turma 1 apresentaram maior dificuldade para a realização dessa atividade, uma vez que não possuíam o domínio da leitura nem mesmo em sua LM. Logo, somente conseguiram concluir a atividade com o auxílio da assistente.

Os vídeos musicais promoveram momentos de aprendizagem atrelada a diversão lúdica. Segundo Araújo (2011, p. 27), “As atividades de expressão lúdico-criativas atraem a atenção das crianças e adultos, podendo constituir um mecanismo de potencialização da aprendizagem, e se houve um significado este será lembrado e associado”. Nesse sentido, comungamos da ideia da autora, uma vez que ao serem aplicadas as atividades com o auxílio dos vídeos musicais, observamos que os alunos participaram mais ativamente da aula e houve a fixação do conteúdo por meio da música, quando as crianças cantavam o nome dos membros apontando para o seu próprio corpo.

Na aula “Jogo do tabuleiro” o material didático produzido pela própria assistente foi muito eficaz para a avaliação do conhecimento dos alunos acerca dos conteúdos aplicados, pois foi possível verificar nas respostas dos alunos que houve o aprendizado dos conteúdos. Isso nos leva a concordar com Falkembach (2007, p. 4) quando declara que “Os jogos provocam uma reação ativa, crítica e criativa dos educandos, socializando o conhecimento”.

Nesse sentido, observamos que o material didático utilizado de maneira lúdica promoveu uma maior motivação para o aprendizado da língua estrangeira estimulando nos aprendizes o desenvolvimento cognitivo e o uso de vocabulários na língua-alvo.

### **6.3 A presença da Interculturalidade nas aulas**

Sobre o trabalho com a interculturalidade observamos que o uso do lúdico por meio da música, dança e jogos podem contribuir para o estabelecimento de relações entre a cultura da língua materna dos aprendizes e a cultura da língua-alvo, além de estimular a comunicação com a língua estrangeira por meio dos vocabulários contidos nas letras da música.

Por meio da linguagem musical com a aplicação dos vídeos da “Xuxa” e da “Galinha Pintadinha” percebemos que a assistente conduziu os alunos a uma interação com a cultura brasileira, no entanto, os alunos franceses e ameríndios ficaram mais retraídos nessas atividades, neste momento a postura dos alunos brasileiros foi decisiva para a resolução desse impasse, visto que possuíam uma postura mais ativa nas atividades lúdicas e incentivavam os demais alunos a participarem das atividades.

Outros momentos em que foi trabalhada a interculturalidade foi quando a assistente solicitou aos alunos que trouxessem HQ's conhecidas em seu país e o trabalho com o desenho animado na aula “Tirinha”. Consideramos oportuna a utilização desses recursos, pois o desenho animado faz parte do contexto infantil, sendo assim um recurso didático relevante na educação. Desse modo, acreditamos que o uso dessa estratégia no ensino de PLE, pode servir como um grande aliado no processo de ensino aprendizagem, pois possui um vocabulário rico e diversificado que possibilita trabalhar diversos aspectos da linguagem e cultura, principalmente quando se trata de turmas em fase de alfabetização.

Assim, no que se refere ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira compreendemos que o seu ensino implica não apenas o aprendizado da língua e de sua estrutura, mas abordar os aspectos culturais da língua-alvo. Sendo assim, devemos observar que uma sala de aula de PLE caracteriza-se pela heterogeneidade, ou seja, a composição de pessoas de diferentes etnias e culturas, principalmente no caso de Saint-Georges (Guiana Francesa), que constitui a área geográfica desse estudo, onde se falam 30 línguas. Por exemplo, na escola Pascal Joinville e Elie Castor a turma era composta por alunos chineses, guianenses, ameríndios, brasileiros etc.

## 6.4 Conclusão das Análises

Conforme Almeida Filho (2005, p.1), “todo professor independentemente de sua área de atuação, deve possuir em sua bagagem teórica uma “abordagem filosófica” que oriente o seu trabalho e o seu fazer pedagógico em sala de aula”. A abordagem é importante porque refletirá em todo o trabalho do professor, desde a escolha do tema e material didático até à sua conduta em sala de aula. Ela serve também como uma importante referência para aqueles momentos em que as dúvidas emergem.

No fazer pedagógico da assistente de PLE não se tinha uma abordagem filosófica definida que a conduziu na escolha da metodologia e do material didático. Por outro lado, percebemos que a assistente lançava mão de competências, ou seja, de um saber-fazer, para enfrentar os desafios que a sala de aula oferecia a cada dia, que se aproxima de uma abordagem comunicativa de língua, visto que nessa “abordagem os alunos são introduzidos em um contexto autêntico de comunicação na língua-alvo, gerando uma atitude mais ativa do aprendiz diante das situações do cotidiano” (RIBEIRO, 2016, p. 6).

A assistente também demonstrou que sua prática pedagógica se construía a partir do paradigma reflexivo, tal competência é muito importante dentro da abordagem comunicativa. A palavra “reflexivo” possui o significado de voltar-se para si mesmo, ou seja, o professor “analisa constantemente sua prática pedagógica para fazer escolhas, embasadas teoricamente, sobre o quê, como e por que ensinar” (COITINHO, 2007, p.30).

A assistente recorreu à competência de ser reflexivo diversas vezes, principalmente na tomada de decisão de construção de seu material didático devido às especificidades dos alunos de ser um público infantil e a carência de materiais didáticos em PLE. Frente a essa situação, uma das primeiras atitudes foi pesquisar um material específico para o público infantil, pois é uma faixa etária que requer o uso de diferentes materiais e recursos que atendam as particularidades de seu processo de ensino-aprendizagem.

Com base nesta pesquisa, defendemos que a formação reflexiva do professor é de suma importância e deve iniciar logo na universidade e se estender por toda a trajetória profissional do docente. Diante do que vivenciamos ao analisar a prática pedagógica de uma assistente de PLE nas escolas primárias em Saint-Georges, chegamos ao entendimento de que o paradigma reflexivo envolve ações e condutas necessárias para a sua prática pedagógica, como a observação, a aceitação de críticas e a busca por formação. Ao realizarmos essas ações abriremos caminhos para mudanças, que nos levarão à consciência do que somos e de que forma estamos conduzindo a nossa prática e o que poderemos fazer para melhorá-la.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou descrever e analisar o fazer pedagógico e as especificidades do ensino de língua portuguesa em outro país, o qual exige uma atenção diferenciada do ensino de português como Língua Materna. Para tanto, iniciamos com a descrição histórica e geográfica da Guiana Francesa e de sua pequena comunidade denominada Saint-Georges de l'Oyapock, onde ocorreu a pesquisa de campo. Tal descrição nos permitiu a compreensão sobre a situação linguística dessa comunidade que fala mais de 30 línguas.

No decorrer da pesquisa histórica, tomamos conhecimento da relação que vem sendo estabelecida, desde a década 1990, entre Brasil e França mediante acordos bilaterais. Nesse sentido, observamos de forma ampla a importância estratégica que o estado do Amapá ocupa na região de fronteira entre o município de Oiapoque e Saint-Georges de l'Oyapock (Guiana Francesa) e suas vantagens.

Assim, ao prosseguimos em nossas investigações, construímos o referencial teórico buscando conceitos fundamentais sobre LM, L2 e LE com base nas obras de Spinassé (2006) e Almeida Filho (2005) e, destacando a discussão sobre a formação de professor de PLE no Brasil, centramo-nos principalmente nas obras de Almeida Filho (1993, 1995, 1997, 2004-2006) e Leffa (2001, 2014). Com isso pudemos compreender a dimensão que envolve o ensino de PLE e as especificidades e saberes necessários para aqueles que desejam atuar profissionalmente nessa área, que vão além do domínio da língua e de sua estrutura, mas envolve uma formação reflexiva e o desenvolvimento de competências. Por isso, ao buscarmos apoio em Almeida Filho (1997, p. 2), compreendemos que a formação “é uma trajetória permanente por toda a vida profissional”.

Ao realizarmos a reconstrução das aulas de português ministradas por uma das pesquisadoras, pudemos discutir três elementos que consideramos relevantes para o fazer pedagógico do professor de PLE como a metodologia, o material didático e a interculturalidade. Constatamos que a assistente não possuía uma metodologia específica de trabalho, mas seguia as suas aulas com a exposição do conteúdo, aplicação de atividades e em outros momentos utilizava-se do lúdico, que contribuía para a motivação e facilitação do processo de ensino-aprendizagem de PLE.

As aulas foram ministradas de acordo com a necessidade dos alunos, levando a assistente a produzir o próprio material didático, os quais abrangiam figuras impressas, músicas, vídeos, etc. Isso nos permitiu constatar a complexidade e o trabalho intelectual que envolveu todo o fazer pedagógico da assistente de PLE.

Em face desse contexto, o fazer pedagógico da assistente de PLE vem ao encontro do que afirmam Leffa (2001), Almeida Filho (2005) e Perrenoud (2000) quando destacam que o profissional da educação deve ter uma formação bem abrangente e que contemple não somente o conteúdo teórico específico, mas que abranja conhecimentos relacionados à qualidade de “ser reflexivo”, “crítico” e “ser competente”. O docente deverá buscar esses saberes nas instituições formadoras e procurar acompanhar as mudanças que estão ocorrendo no mundo e no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

É importante salientar que em nossa caminhada de pesquisa, nas várias descobertas vivenciadas e nos novos desafios que se erguiam na medida em que encontrávamos trabalhos publicados e que tratavam sobre esse assunto, verificamos que os relatos e análises encontrados direcionavam-se, principalmente, às práticas de português para estrangeiros desenvolvidas no Brasil e voltadas para o público adulto, porém não abordavam experiências com crianças do ensino primário de escolas públicas estrangeiras.

Desse modo, esta pesquisa aponta seu potencial científico e social ao abordar o fazer pedagógico do professor de PLE nas aulas destinadas ao público infantil, visto que ensinar PLE em uma escola regular para crianças requer do professor uma noção do modo de aquisição do conhecimento por parte da criança, tempo de percepção de aprendizagem e utilização de materiais didáticos específicos que são diferentes dos que são utilizados para o público adulto, bem como considerar a cultura e linguagem da criança.

À guisa de conclusão, embora não seja responsabilidade do assistente de PLE ministrar aulas de português no programa ALVE, as situações vivenciadas durante o programa exigiram da assistente uma formação inicial que lhe desse suporte em seu fazer pedagógico quer como assistente, quer como professor de PLE. Todavia, essa formação inicial não foi prerrogativa para a participação no programa, fato este semelhante a outros programas e situações que não exigem que o professor tenha formação em Português como língua estrangeira.

Portanto, cabe-nos aqui, enfatizar a importância da criação de políticas públicas voltadas para a formação inicial do professor de PLE, que contemple discussões sobre o ensino de Português e suas especificidades, como disciplina de língua estrangeira nas escolas públicas de outros países e seu público-alvo.

## 8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 1995.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira**". In *Apliemge - Ensino e Pesquisa*, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional**. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, v. 3, n.1, p. 7-18, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O Ensino do Português como Língua Não Materna: concepções e contextos de ensino**. 2005. Disponível em: <[http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas\\_interna.php?id\\_coluna=4](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=4)>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE**. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19, 2006.

ARAÚJO, Lidiane Cristina de. **O Lúdico no ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PLE/PL2, 2011, 80p.

AZEVEDO, Filipa. Fichas técnicas sobre a União Europeia – 2016. Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/pt/20150201PVL00025/html> capturado em: 20 mai de 2016.

BATISTA, Marília Carvalho; ALARCÓN, Yeris Gerardo Láscar. Especificidades no Ensino de PLE. *Revista SIPLE*, vol. 03, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

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

REVISTA ESCOLA. ALMEIDA, Daniela. Pesquisadora brasileira alerta para a importância de refletir sobre a prática em sala para substituir definitivamente os métodos milagrosos, 2015. CELANI, Antonieta. Entrevista prestada à Revista Escola. Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensinolinguagem-estrangeira-450870.shtml>>. 13-08-2015

CERQUIGLINI, Bernard. **Les Langues de la France**. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication. Avril 1999.

CESTARO, Selma Alas Martins. O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia. 1998. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br>>. Acesso em: 06 out. 2016.

CODE DE L'EDUCATION. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/>. Acesso em: 20 mai 2016.

COITINHO, Verônica Pereira. **A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores**. Revista Intersaberes, Curitiba, ano 2, n. 3, p. 27 - 39, jan/jun 2007.

FALKEMBACH, G. A. M. **O lúdico e os jogos educacionais**. 2007. Disponível em: [http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura\\_1.pdf](http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf)

FARNEDA, Eliete Sampaio; NÉDIO, Marina. **O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão**. Letras & Letras. Uberlândia, vol. 31/2, jul/dez 2015.

FERREIRA, Laura Luiza. A criação de material didático para o ensino de português para tailandeses. Rede em Revista, ano 2, v. 1, 2015.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentando ao curso de Pedagogia da Universidade de Londrina-UEL. Londrina 2011.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIMA, Jilvania. **As Metodologias do Ensino de Línguas Estrangeiras. 2009. Disponível em:** [http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/visualiza.php?ver\\_textos=78](http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/visualiza.php?ver_textos=78). Acesso em: 20 set 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p.

QECR-QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA-Aprendizagem, ensino, avaliação. Coleção: Perspectivas Atuais/Educação. Direção de: José Matias Alves. Coordenação de Edição: Ministério da Educação/GAERI. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Edições ASA para a edição portuguesa, 2001.

RENAULT-LESCURE, Odile e MIGGE, Bettina. **Langues et école en Guyane**. Fillol V. & J. Vernaudon. Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane, L'Harmattan, pp.49-66, 2009, Cahiers du Paci que sud contemporain. <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00714728>>

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. **Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos**. 2010, 41p.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Campinas, SP: [s.n.], 2004. Dissertação de Doutorado.

SANTOS, Fabiana dos Santos. **Formação de professores no contexto da (re)introdução da língua portuguesa em timor-leste: da polêmica às ações táticas**. Dissertação apresentada ao Programa de pósgraduação em Letras da Universidade Federal do Pará. 2014.

SILVA, Brigida Ticiane Ferreira da. **Amazonie et Guyane française : des représentations et des altérités en contact**. Université de Franche-comté. Plural Pluriel Revue des Cultures des langue portugais, n° 13. 2016.

SILVA, Gutemberg de Vilhena; PORTO, Jadson Luis Rebelo; SANTOS, Paula Gabriele Sena dos e DHENIN, Miguel. **Revue Franco-Brésilienne de Géographie. La Géopolitique de L'Union Européenne pour les régions ultrapériphériques**. n° 26, ano 2016, 20p. Disponível em:<<https://www.confins.revues.org/10658>>

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Revista Contingência, 2006, vol. 1, novembro de 2006. 01.10. ISSN 1980-7589.

VARGAS, Suzana Lima; MAGALHÃES, Luciane Manera. **O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática**. Luiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, mar/ago. 2011.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **WEB 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias**. UNIGRANRIO. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2011.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **A Elaboração de Materiais Didáticos de Línguas Estrangeiras: Autoria, Princípios e Abordagens**. Cadernos do CNLF (CIFEFIL), v. XVI, p. 51-60, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

### **Obras consultadas**

ACADÉMI DE GUYANE. Ministère de L'Éducation Nationale de la Jeunesse et de la vie Associative. Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche. **Des outils pour l'accueil et la scolarisation à l'école primaire**. Disponível em:< <http://www.ac-guyane.fr/>> Acesso em: 20 mai 2016.

BARROS, Webert Cavalcanti; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Por uma Política de Letramento em PLE. Revista Prolíngua – ISSN 1983-9979, vl. 8, nº 1, jan-jun de 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Edição: 11ª, ano 2015. 46p.

COUTO, Aldenice Andrade, SANTOS, Sueli Santos. GUERRA, Rita Silva. **A metodologia de ensino da língua francesa aplicada no curso de Letras Francês/2011 da Universidade Federal do Amapá.** Revista Letras Escreve, v.3, n. 1, 1º semestre, 2013.

COUTO, Aldenice de Andrade. **Formação inicial crítico-reflexiva de professores de língua estrangeira em um contexto de fronteira/** Aldenice de Andrade Couto 2015 / 303 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2015.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. **A situação sociolinguística da fronteira francobrasileira: Oiapoque e Saint-Georges.** PUC Rio, Departamento de Letras. Dissertação de Mestrado, 2005.

ESPERANÇA, Joaquim Manuel da. **Conceitos e métodos na aprendizagem do Português como língua estrangeira.** Português Mais – um manual escolar em análise. Idiomático. *Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 3. Centro Virtual Camões, 2004.

GOMES, Rosivaldo. **As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso.** Letras Escreve. ISSN 2238-8060, v. 3, n. 1, 1º semestre, 2013. Disponível: <http://periodicos.unifap.br/index.php/letras>.

ROTTA, Alessandra Montera. **Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): O Contexto de Formação de Professores Através da Abordagem Intercultural.** 2014. Disponível em: [www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/963.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/963.pdf)

### Sites Pesquisados:

ACADÉMI DE GUYANE. Ministère de L'Éducation Nationale de la Jeunesse et de la vie Associative. Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche. **Des outils pour l'accueil et la scolarisation à l'école primaire.** Disponível em: < <http://www.ac-guyane.fr/>> Acesso em: 20 mai 2016.

CODE DE L'EDUCATION. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/>. Acesso em: 20 mai 2016.

DOSSIERS DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. **L'enseignement Scolaire en France-2012.** < [http://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/5/enseignement\\_scolaire\\_VF\\_135505.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/5/enseignement_scolaire_VF_135505.pdf)>

FERREIRA, Adir. **O Sistema Educacional Francês.** <<http://frances.forumdeidiomas.com.br/o-sistema-educacional-frances/>>. Acesso em: 29 de maio de 2016.

FERREIRA, Laura Luiza. A criação de material didático para o ensino de português para tailandeses. *Rede em Revista*, ano 2, v. 1, 2015.

GUIANA FRANCESA. In *Britannica Escola Online*. Enciclopédia Escolar Britannica, 2016. Web, 2016. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/481324/Guiana-Francesa>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

MENDES, E. **O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português**. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 667-678. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PACHECO, John. **Ponte entre Brasil e União Europeia é aberta no Amapá após 6 anos pronta**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2017/03/ponte-entre-brasil-e-uniao-europeia-e-aberta-no-amapa-apos-6-anos-pronta.html>>. Acesso em: 21 de mar. 2017.

REVISTA ESCOLA. ALMEIDA, Daniela. Pesquisadora brasileira alerta para a importância de refletir sobre a prática em sala para substituir definitivamente os métodos milagreiros, 2015. CELANI, Antonieta. Entrevista prestada à Revista Escola. Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensinolinguagem-estrangeira-450870.shtml>>. 13-08-2015

REVISTA EXAME. <http://exame.abril.com.br/economia/pib-em-dolar-cai-25-e-brasil-cai-para-a-posicao-de-9a-economia-do-mundo/>. Acesso em: 26 março de 2016.

RIBEIRO, Maria Alice Capocchi. **Século XX: o século da controvérsia na Lingüística Aplicada e no ensino de Gramática**. FFP, Departamento de Letras – UERJ Disponível: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2006.html>. Acesso: 12 out 2016

NEPPE. <<http://www.neppe.br/br/instituicao/nossa-historia>>. Capturado em 31 janeiro 16.

<http://www.unicamp.br/~matilde/portlemundo2007.html>. Capturado em 18 fevereiro 16.

<http://gpbelife.blogspot.com.br>. Capturado em 20 fevereiro 16.

<http://www.itamaraty.gov.br>. Capturado em 10 janeiro 2016.

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Saint-Georges\\_%28Guyane%29](https://fr.wikipedia.org/wiki/Saint-Georges_%28Guyane%29)>. Acessado em: 02 maio de 2016.

<http://www.americas-fr.com/voyages/villes/saint-georges-oyapock.htm>. Acessado em: 01 maio de 2016.

<<http://frances.forumdeidiomas.com.br/o-sistema-educacional-frances/>>. Acesso em: 29 de maio de 2016.

<<http://escola.britannica.com.br/article/481324/Guiana-Francesa>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

## **APÊNDICE**





**Classe de PLE – Saint-Georges (Guiana Française)**