

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS  
SETOR DE LÍNGUA FRANCESA**

**KAREN JOANA CASTRO BUGANI**

**Ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) no Núcleo de Ensino de  
Línguas em Extensão (NELE) em contexto de ensino remoto: reflexões sobre teoria,  
planejamento e prática docente**

**PORTO ALEGRE**

**2022**

**KAREN JOANA CASTRO BUGANI**

**Ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) em contexto de ensino remoto: reflexões sobre teoria, planejamento e prática docente**

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

Professora Orientadora: Rosa Maria de Oliveira Graça

PORTO ALEGRE

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Carlos Bulhões

Vice-reitora: Patricia Pranke

INSTITUTO DE LETRAS

Diretora: Carmen Luci da Costa Silva

Vice-Diretora: Márcia Montenegro Velho

Esse trabalho pode ser reproduzido e divulgado total ou parcialmente, seja em material impresso ou digital, desde que a fonte seja citada.

Como citar esse documento:

**BUGANI, Karen. Ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) em contexto de ensino remoto: reflexões sobre teoria, planejamento e prática docente. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.**

**página para a CIP (catalogação da biblioteca)**

**KAREN JOANA CASTRO BUGANI**

**Ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) em contexto de ensino remoto: reflexões sobre teoria, planejamento e prática docente**

Esse Trabalho de Conclusão de Curso foi analisado e julgado adequado para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa e aprovado em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora designada pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

---

**Orientadora**

**Aprovado em:**

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

**Gabriela Jacoby (Mestre em Letras) – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3**

---

**Augusto Darde (Doutor e Mestre em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

---

## DEDICATÓRIA

A minha mãe, pessoa mais importante da minha vida e minha maior inspiração, que me incentivou durante toda minha trajetória e a minha avó, *mi mamita celestial*, que me deu todo seu amor em vida e me mostrou que existia em mim uma força que eu desconhecia.

## AGRADECIMENTOS

À UFRGS pela qualidade de ensino ofertada,  
ao NELE por promover o aprimoramento da formação dos/as ministrantes.  
Agradeço à coordenadora do NELE Monica Nariño pela confiança no trabalho desenvolvido,  
pela equipe e pelo envio de informações que compuseram esta monografia,  
a minha orientadora Rosa, por me acompanhar e auxiliar durante a graduação e durante a  
escrita deste trabalho,  
aos/às colegas do NELE e da graduação pela colaboração no planejamento didático e pelo  
constante diálogo sobre educação,  
às minhas turmas maravilhosas pelo apoio, carinho, confiança e ensinamentos,  
a minha família, especialmente a Daniel, Sofia, Juan e Carlos,  
às amigas, entre elas Melissa, Helena, Eduarda e minha amiga, assessora linguística e  
revisora Esther,  
a minha terapeuta e a toda minha rede de apoio.

## RESUMO

O objetivo desta monografia é apresentar a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE) no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) e analisar e discutir possibilidades de planejamento e mediação de um curso de Francês Língua Estrangeira (FLE) em formato remoto que vise a conciliar as premissas do NELE às propostas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Devido à necessidade de constante reflexão sobre a própria prática no processo de formação de docentes, proponho-me a refletir sobre planejamento e prática docente no contexto de ensino remoto e a analisar alguns projetos desenvolvidos pela equipe de Francês no NELE para o contexto de ensino-aprendizagem virtual, pensando na relação entre abordagem reflexiva e perspectiva acional. Para isso, apoio minhas reflexões principalmente no seguinte referencial teórico: Freire (2018), Scheifer (2010), Tagliante (1994), Silva (2003), Puren (2015; 2018; 2020), Guedes (2018), Jacoby (2010), Brito (2020), Ochoa (2018), Conselho da Europa (2001) e Gonçalves (2010).

**Palavras-chave:** ensino remoto emergencial; Francês Língua Estrangeira na extensão universitária; ensino-aprendizagem de FLE; abordagem comunicativa; perspectiva acional.

## RÉSUMÉ

L'objectif de ce mémoire est de présenter la transition de l'enseignement présentiel à l'enseignement à distance d'urgence au Centre de Langues en Extension — Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), en portugais — et d'analyser et discuter des possibilités de préparation et de médiation d'un cours de Français Langue Étrangère (FLE) à distance qui vise à concilier les prémisses du NELE avec les propositions du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). En raison de l'importance d'une réflexion constante sur sa propre pratique dans le processus de formation des enseignants, je propose de réfléchir sur la planification et la pratique pédagogique dans le cadre de l'enseignement à distance et d'analyser certains projets développés par l'équipe française du NELE pour le contexte d'enseignement-apprentissage virtuel, en proposant une réflexion sur la relation entre approche réflexive et perspective d'action. Pour cela, j'appuie mes réflexions principalement sur le cadre théorique suivant : Freire (2018), Scheifer (2010), Tagliante (1994), Silva (2003), Puren (2015 ; 2018 ; 2020), Guedes (2018), Jacoby (2010) , Brito (2020), Ochoa (2018), Conseil de l'Europe (2001) et Gonçalves (2010).

**Mots-clés :** l'enseignement à distance d'urgence ; Français Langue Étrangère en extension universitaire ; enseignement-apprentissage du FLE ; approche communicative; perspective actionnelle;

## RESUMEN

El objetivo de esta monografía es presentar la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota de emergencia (ERE) en el Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) y analizar y discutir posibilidades para la planificación y mediación del francés como Lengua Extranjera (FLE) curso en formato a distancia que pretende conciliar las premisas de la NELE con las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia para las Línguas (MCER). Debido a la necesidad de un pensamiento constante y crítico sobre la propia práctica en el proceso de formación docente, propongo una reflexión sobre la planificación y la práctica docente en el contexto de la enseñanza a distancia y analizar algunos proyectos desarrollados por el equipo francés de NELE para el contexto docente- aprendizaje virtual, pensando en la relación entre el enfoque crítico reflexivo y el enfoque accional. Para ello, baso mis reflexiones principalmente en el siguiente marco teórico: Freire (2018), Scheifer (2010), Tagliante (1994), Silva (2003), Puren (2015; 2018; 2020), Guedes (2018), Jacoby (2010), Brito (2020), Ochoa (2018), Consejo de Europa (2001) y Gonçalves (2010).

**Palabras clave:** enseñanza remota de emergencia; francés como lengua extranjera en extensión universitaria; enseñanza-aprendizaje de FLE; enfoque comunicativo; enfoque accional;

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2 O CONTEXTO DA COLETA DE DADOS DE SALA DE AULA</b> .....	<b>11</b>
2.1 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO NELE .....	11
2.2 O SETOR DE FRANCÊS DO NELE .....	13
2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO NELE .....	14
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>18</b>
3.1 A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	18
3.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE) .....	20
3.3 ABORDAGEM COMUNICATIVA .....	20
3.4 PERSPECTIVA ACIONAL .....	22
3.5 A SALA DE AULA INVERTIDA.....	25
3.6 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: APRENDIZAGEM, ENSINO, AVALIAÇÃO (QECR) .....	26
<b>3.6.1 O papel do QECR na formação docente</b> .....	<b>27</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS DURANTE O ERE NO NELE.....</b>	<b>29</b>
4.1 APRESENTAÇÃO DE PROJETOS REALIZADOS PELA EQUIPE NELE/FRANCÊS.....	30
4.2 VANTAGENS, LIMITAÇÕES E DESAFIOS DO ERE NO NELE.....	40
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>45</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>49</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>57</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde março de 2020, com a propagação da pandemia de coronavírus, tivemos nossas rotinas e vidas bruscamente alteradas. Na época, estava finalizando as disciplinas da graduação e trabalhava como bolsista ministrante do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE). Em decorrência do isolamento social imposto por esse contexto difícil e desconhecido, surgiu a necessidade da implementação de uma nova modalidade de ensino: o *ensino remoto emergencial* (ERE). Este Trabalho de Conclusão de Curso é resultado da minha atuação e de reflexões como bolsista ministrante do NELE, especialmente no período que compreende a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial.

A orientação pedagógica geral do NELE propõe que se adote uma abordagem comunicativa para o planejamento das aulas da maior parte dos cursos oferecidos, especialmente os de línguas modernas. Além disso, o setor de Francês do NELE utiliza manuais de Francês Língua Estrangeira (FLE) baseados na perspectiva acional, que orientam a progressão das competências comunicativas com base nos descritores de níveis linguísticos presentes no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR). Posto isso, a pergunta que orientou minha trajetória de pesquisa é a seguinte: **como planejar e mediar um curso de FLE em contexto remoto considerando as premissas de FREIRE (2018) sobre a importância de uma prática pedagógica crítica e democrática e as trazidas nos documentos de referência do NELE.**

Tendo vista essa questão, meus objetivos gerais são documentar a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial no NELE e apresentar, discutir e analisar possibilidades de planejamento e mediação de um curso de Francês Língua Estrangeira em formato remoto que vise a unir as premissas do NELE às propostas do QECR. Para isso, nas seguintes páginas, me proponho a refletir sobre planejamento e prática docente no contexto de ensino remoto e a analisar alguns projetos desenvolvidos pela equipe de Francês no NELE para o contexto de ensino-aprendizagem virtual. Os objetivos específicos deste trabalho são retomar e debater alguns preceitos fundamentais para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente para a área de FLE, além de relacionar esses preceitos fundamentais ao trabalho desenvolvido durante o período de ERE.

A importância desta pesquisa justifica-se a partir da necessidade de constante reflexão sobre a própria prática no processo de formação de docentes, como sugere Freire (2018) em relação à abordagem reflexiva. Sob essa perspectiva, apresento sugestões de atividades que

possam vir a ser enriquecidas, criticadas, modificadas etc. por outros/as docentes de FLE, tanto em contexto remoto quanto presencial. Para tanto, o *corpus* desta monografia compreende projetos, tarefas e atividades desenvolvidas durante a implementação do ensino remoto no NELE.

Esta monografia está organizada em seis capítulos. Após esta primeira seção introdutória, no segundo capítulo, intitulado *Contexto da coleta de dados de sala de aula*, apresento o contexto de ensino-aprendizagem de línguas do NELE, a metodologia geral e as instruções específicas do setor de Francês. Em seguida, abordo brevemente minha atuação no setor de Francês e explico o processo de implementação do ensino remoto emergencial no NELE. No terceiro capítulo, subdividido nas seções denominadas *A reflexão sobre a prática na formação docente*, *Ensino-aprendizagem de FLE*, *Abordagem comunicativa*, *Perspectiva acional*, *QECR* e *Papel do QECR na formação docente*, apresento tais temáticas a partir do referencial teórico baseado em Paulo Freire, Camila Scheifer, Christine Tagliante, Christian Puren e Haydée Silva. No quarto capítulo, apresento e discuto atividades elaboradas coletivamente para a modalidade de ensino remoto. No capítulo 5, reflito sobre algumas vantagens, limitações e desafios do ensino remoto no NELE. Finalmente, no sexto e último capítulo, pontuo algumas de minhas considerações sobre a trajetória de pesquisa como forma de conclusão desta monografia.

A partir das formações ofertadas pelo NELE e da minha participação em disciplinas alternativas do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) — como Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira I e Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira II — e em cursos de formação fora da universidade, como o *Curso de Formação em Metodologias, Práticas Pedagógicas e Tecnologias Educacionais*<sup>1</sup>, percebi que a participação em formações continuadas sobre tecnologias facilitaria muito o planejamento e a prática docente de colegas que estavam vivenciando situações semelhantes. Saliento, portanto, que esta monografia pode interessar pessoas relacionadas com a Educação, independentemente do contexto — remoto ou presencial —, do nível de formação do/da docente e da matéria ensinada, já que muitas das atividades e plataformas podem ser utilizadas em aulas de outras áreas.

---

<sup>1</sup> Esse curso de formação foi oferecido entre agosto e dezembro de 2021 pelo Laboratório Digital Educacional (LDE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). A *playlist* completa da formação está disponível no canal do *YouTube* do Laboratório Digital Educacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL7YWkoJ-Z6tdrhuMKCquAYlvchfzMWKiw>. Acesso em: 21 set. 2022.

## 2 O CONTEXTO DA COLETA DE DADOS DE SALA DE AULA

Segundo Freire (2018), o planejamento e a prática pedagógica dependem inevitavelmente do contexto histórico, geográfico, social, cultural etc. em que os/as participantes desse processo de ensino-aprendizagem — sejam docentes ou aprendentes<sup>2</sup> — estão inseridos/as. Tendo isso em vista, as reflexões e o planejamento que serão apresentados ao longo desta monografia dizem respeito especificamente ao ambiente e público do NELE. As possibilidades de atividades e projetos, o público, os recursos e as reflexões seriam outras caso o contexto de ensino-aprendizagem fosse o espaço da graduação, um curso livre/particular ou aulas de língua na escola pública, por exemplo. Por isso, antes de discutir o referencial teórico e as atividades, apresentarei brevemente o contexto de ensino-aprendizagem do NELE antes do ensino remoto e algumas mudanças implementadas para atender às novas demandas do ensino remoto emergencial — que, atualmente, não se dá em contexto de emergência como no início da pandemia de covid-19, mas ao longo deste trabalho mantereí tal terminologia por conta da difusão e cristalização da sigla ERE para denominar essa nova modalidade do NELE.

### 2.1 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO NELE

O Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), criado em 23 de abril do ano 2000, é um programa de extensão vinculado ao Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da UFRGS com o intuito de oferecer cursos abertos à comunidade em geral. O programa também visa a contribuir para a formação dos/as ministrantes, funcionando como “um espaço de observação e pesquisa para os docentes e bolsistas dos diferentes departamentos do Instituto de Letras” (NELE, n. d., n. p.). Além de funcionar como laboratório de pesquisa e experimentação orientada para docentes em formação, realizam-se reuniões periódicas com coordenadores/as de cada língua para discutir questões relativas ao planejamento e à prática e eventos semestrais nos quais apresentamos e debatemos com colegas os projetos desenvolvidos durante cada semestre.

A coordenadora atual do programa e também professora de Espanhol é a Dra. Monica Nariño Rodríguez, responsável especialmente pela parte administrativa e orientação didático-

---

<sup>2</sup> Optou-se pela utilização do termo *aprendente* em vez de *aprendiz* devido ao fato de que o sufixo *ente* aproxima-se mais da perspectiva acional e de que esse é o termo que tem sido utilizado no QECR(L) e em seus volumes complementares.

pedagógica geral. Além da coordenação-geral, cada língua conta com um/a coordenador/a pedagógico/a, que orienta e supervisiona questões mais específicas do ensino de cada língua. Os cursos ofertados são Alemão, Espanhol, Francês, Grego Clássico, Inglês, Italiano, Japonês, Latim, Escrita Criativa de Português e Russo, atualmente todos em formato de ensino remoto emergencial.

Para se candidatar a uma vaga, é necessário ter idade mínima de 17 anos, CPF e endereço de e-mail próprio. Visto que o número de pessoas inscritas é sempre superior ao número de vagas oferecidas, é necessário inscrever-se no site da universidade para participar de um sorteio eletrônico através do sistema da UFRGS. O fato de o número de vagas ser reduzido se deve aos limites da universidade, já que, antes da pandemia, as aulas ocorriam apenas em espaços temporariamente ociosos cedidos por cursos parceiros, então a organização das turmas dependia da quantidade de salas disponíveis. Após o sorteio, os/as contemplados/as devem efetuar o pagamento da primeira parcela para garantir a matrícula. Além disso, abre-se a possibilidade de oferecer bolsas para bacharelados/as e licenciandos/as do Instituto de Letras da UFRGS que desejem cursar o mesmo idioma de sua ênfase de formação e, eventualmente, dependendo dos limites do orçamento do projeto, para outras pessoas, inclusive para a comunidade de fora da universidade. Durante as duas décadas de história do NELE, mais de 15 mil estudantes foram contemplados/as com vagas dos diferentes cursos oferecidos pelo projeto, número informado pela coordenadora Monica Nariño no último evento de formação do NELE de que participei, realizado no dia 26 de agosto de 2022.

Para integrar a equipe de bolsistas ministrantes do NELE, é necessário ter vínculo com a universidade, como servidor/a, estudante da graduação ou da pós-graduação, preferencialmente oriundos dos cursos de licenciatura de línguas, e participar do encontro de formação, no qual a coordenação-geral e as coordenações pedagógicas de cada ênfase apresentam o curso, e os/as bolsistas já ministrantes compartilham projetos, atividades e/ou plataformas etc. utilizadas em sala de aula. Essa formação, intitulada de maneira geral como *Jornadas*, geralmente é feita em dois dias no final de cada semestre letivo.

O primeiro encontro do evento é reservado especialmente à discussão de alguns fatores que caracterizam a metodologia geral do NELE para o ensino-aprendizagem de línguas, como o foco na abordagem comunicativa, na interação e na colaboração entre aprendentes. A coordenadora-geral do NELE Monica Nariño reforça frequentemente esses aspectos gerais e, em seguida, cada coordenador/a pedagógico/a explica brevemente as especificidades de cada setor, o material adotado e o funcionamento do planejamento em equipes. O restante do evento destina-se à socialização dos projetos elaborados pelos/as bolsistas ministrantes. Esse momento

é fundamental para que possamos compartilhar e discutir nossas ideias de tarefas e atividades com toda a equipe, pois além de ser uma oportunidade para nós, docentes e pesquisadores/as em formação, de familiarização com a apresentação de trabalhos em ambiente acadêmico, também nos ajuda a enriquecer os planejamentos futuros a partir dessa partilha entre ministrantes das diferentes ênfases. O segundo encontro das *Jornadas* é geralmente destinado à aula teste daqueles/as que estão entrando ou retornando à equipe do NELE.

## 2.2 O SETOR DE FRANCÊS DO NELE

Coordenado atualmente pela Profa. Dra. Rosa Maria de Oliveira Graça, o setor de Francês é composto, em média, por uma equipe de oito a dez bolsistas ministrantes. Antes do início de cada semestre, a equipe de bolsistas ministrantes se reúne com a coordenadora pedagógica do setor para avaliar o trabalho do semestre anterior, organizar as equipes paralelas (ministrantes com turmas de mesmo nível), planejar atividades complementares como escolhas de leituras e verificar a progressão das competências comunicativas mais formais tendo em vista o conteúdo do livro didático em uso. No setor de Francês do NELE, as equipes paralelas discutem sobre quais atividades podem ser realizadas de forma autônoma pelos/as aprendentes, como uma forma de praticar a *classe inversée* (sala de aula invertida, tradução minha), que será apresentada no referencial teórico.

Os/as titulares de turmas de mesmo nível devem planejar o semestre colaborativamente, o que não significa que as atividades e suportes devam ser iguais em todas as turmas, mas buscase ter uma progressão similar entre os diferentes grupos de mesmo nível, já que, no semestre seguinte, os/as estudantes podem trocar de turma. O planejamento colaborativo, sempre incentivado pela coordenação pedagógica e geral, se intensificou nessa transição da modalidade presencial para a remota e, nesse aspecto, o aplicativo *WhatsApp* foi um grande aliado, já que o grupo da equipe funcionou como espaço para compartilhar constantemente ideias de atividades, plataformas, planejamentos e também para discutir as dificuldades emergentes desse novo contexto. Além disso, uma pasta na plataforma *Google Drive* foi criada pela equipe para organizar os planejamentos e suportes didáticos. Assim, qualquer ministrante da equipe pode planejar colaborativamente e usar os materiais disponíveis como suporte para suas aulas.

Durante muitos semestres, trabalhamos com os manuais *Alter Ego A+* (BERTHET; DAILL; HUGOT; KIZIRIAN; WAENDENDRIES, 2012) e *Alter Ego A2+* (BERTHET; DAILL; HUGOT; KIZIRIAN; SAMPSONIS; WAENDENDRIES, 2012), da editora Hachette,

como suportes principais. A partir do segundo semestre de 2022, foi introduzido no nível inicial o manual *Défi* (CHAHI; DENYER; GLOANEC; BRIET, 2018), da editora Maison des Langues. Ambas coleções estão inseridas na perspectiva acional promovida pelo *QEER*. Sabe-se que não há um manual de FLE totalmente adequado para todas as turmas e situações, por isso, o sucesso no desenvolvimento das atividades do livro didático depende diretamente da boa formação do/a ministrante, que deve conhecer bem seu grupo, os prós e contras do uso do manual adotado e as orientações didáticas sobre o ensino de língua estrangeira/adicional para poder explorar os pontos fortes do livro e trazer materiais e suportes complementares para aprimorar, enriquecer e personalizar as tarefas e os suportes pedagógicos.

Em relação a minha atuação no setor de Francês do NELE, passei a integrar a equipe como bolsista ministrante em março de 2019. Meus dois primeiros semestres foram em formato presencial (2019/1 e 2019/2), o que foi essencial para minha formação, já que foi minha primeira experiência como ministrante de uma turma de FLE para adultos/as. Minha prática anterior no ensino do Francês ocorreu essencialmente nos *Estágios de docência de Francês I e II* em ambiente escolar e durante minha passagem Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup>, em escola pública de Ensino Médio.

### 2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO NELE

Em março de 2020, planejava-se o semestre letivo seguinte, que teria início na primeira semana de abril, quando a pandemia de coronavírus começou a se propagar intensamente pelo país, o que fez com que as aulas fossem suspensas na universidade e também no NELE. Devido à autonomia do NELE como programa de extensão, foi possível suspender o início do semestre letivo para organizar como se daria a retomada das aulas. No início, a coordenação-geral, os/as coordenadores/as pedagógicos/as e a equipe de ministrantes tiveram receio em relação a esse formato desconhecido de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, pois não sabiam se as turmas conseguiriam evoluir nesse novo formato de ensino remoto emergencial. A coordenação-geral propôs, então, reuniões de formação para que pudéssemos desenvolver um projeto de ensino remoto que levasse em conta alguns princípios fundamentais das aulas de

---

<sup>3</sup> “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (MEC, n. d.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 22 set. 2022.

língua no NELE, nomeadamente a natureza essencialmente comunicativa da interação na sala de aula.

Em julho de 2020, a coordenação do NELE organizou um curso de aperfeiçoamento online na plataforma *Google Meet* intitulado Metodologias e recursos tecnológicos para o ensino remoto emergencial - NELE UFRGS, composto de quatro oficinas realizadas pela bolsista ministrante de Inglês Paula Bellé Ganzer, com o objetivo de propiciar uma formação tecnológica a toda a equipe. Todos os encontros foram gravados, exceto o primeiro, e os links disponibilizados para que pudéssemos rever posteriormente o funcionamento de cada plataforma. Ao longo dos quatro encontros, exploramos o funcionamento e as possibilidades de uso de diversas plataformas úteis para a implementação do ERE, entre elas *Flippity.ney*, *Live Worksheets*, *Jamboard*, *Google meet*, *Google contatos*, *Google agenda*, *Google Drive*, *Google apresentação*, *Google formulários*, *Google sala de aula*, *Google Sites*, *Canva* e *Google slides*. Na quarta oficina, chegamos à conclusão de que o uso do *Google Sites* facilitaria o acesso ao material das aulas, pois bastaria o/a aprendiz clicar no link do site para visualizar todos os suportes utilizados, sem necessidade de ter uma conta *Google* para acessar. A coordenadora-geral sugeriu que as bolsistas do NELE fizessem um site modelo para compartilhar com toda a equipe, assim cada ministrante poderia apenas duplicar o modelo e modificar as informações de acordo com suas turmas, sem necessidade de criar um site desde o início.

O setor de Francês teve, paralelamente, três oficinas virtuais com a doutoranda em Estudos da Linguagem Yá dini do Canto Winter dos Santos, na época, também bolsista ministrante de Francês do NELE. Essa professora-pesquisadora vem se debruçando sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas desde sua monografia, intitulada *O uso de tecnologias no ensino de língua estrangeira através da pedagogia de projetos: uma reflexão*, defendida na UFRGS (SANTOS, 2014). Além da apresentação das plataformas citadas anteriormente, exploramos também, ao longo das três oficinas, recursos mais voltados para o ensino de Francês especificamente. No dia 8 de julho de 2020, na oficina *Descobrimo o Google Meet, Google Drive, Google Docs e Google Classroom*, foi proposta uma introdução ao uso dessas plataformas. No dia 10 de julho de 2020, na oficina *Recursos online para a aprendizagem de Francês*, experimentamos algumas possibilidades de uso de plataformas como o *Padlet*, *Mentimeter*, *Jamboard*, *Quizlet*, *Socrative*, *Kahoot*, entre outras. E, finalmente, no dia 17 de julho de 2020, na oficina *Resolução de dúvidas sobre utilização de plataformas e dificuldades na adaptação de materiais*, tivemos um momento para praticar e explorar as plataformas, foi um espaço mais voltado para conversar sobre possíveis dúvidas, como finalização do ciclo de oficinas.

Embora estivéssemos hesitantes quanto ao novo formato, por não saber se estávamos preparados/as o suficiente — enquanto docentes, discentes, coordenação, estudantes etc. — para lidar com o ensino remoto emergencial para o ensino de línguas, foi crucial o estabelecimento do diálogo, a colaboração e o aprendizado mútuo em todas as etapas da implementação e entre todas as pessoas envolvidas nesse processo. Ressalto a importância da escolha das coordenadoras do NELE quanto ao fato da formação ter sido ministrada por professoras da equipe integrante do Núcleo, que já tinham conhecimento e experiência com o uso de plataformas e tecnologias para o ensino de línguas, o que evidencia a valorização do trabalho das equipes no NELE.

Após ter a proposta de retomada das aulas aceita pelo Conselho da Unidade do Instituto de Letras, a coordenação-geral enviou um formulário para cada turma para que se manifestassem sobre a possível volta às aulas no formato remoto. Com o formulário, buscava-se conhecer as condições e intenções de retorno para os cursos na modalidade ERE, conforme indicado no anexo I. Posteriormente às reuniões e discussões entre coordenadores/as, supervisores/as e bolsistas, associadas às respostas dos/as aprendentes favoráveis ao retorno das aulas nesse novo formato, decidimos aceitar o desafio. Essa decisão coletiva só foi possível graças à constante troca entre diferentes membros/as das equipes e à formação continuada, uma prática já existente no ensino presencial através das Jornadas do NELE.

Em agosto de 2020, iniciamos o primeiro semestre em formato remoto emergencial. Com a mudança do contexto presencial para o digital, tivemos de repensar o formato do curso levando em conta características desse novo ambiente, entre elas o cansaço em frente às telas e a importância de fazer pausas e de diversificar as atividades. Para aprofundar-se na temática, é possível consultar os estudos disponíveis em *Delete-Detox Digital* e *Uso Consciente de Tecnologias*, instituto dedicado “a orientar e informar a sociedade sobre o uso consciente das tecnologias, através de treinamento, consultoria e suporte” (INSTITUTO DELETE, n. d., n. p.). Optamos, portanto, por manter a mesma carga horária de 52 horas-aula por semestre, com aulas semanais de quatro períodos de 45 minutos, mas dividindo cada encontro em momentos síncronos, nos quais a turma interage com os/as colegas e com o/a ministrante em tempo real e momentos assíncronos, nos quais os/as aprendentes fazem, em autonomia, tarefas de diferentes naturezas — produção textual, atividades do livro, jogos de revisão, produção oral gravada etc. — propostas no repositório digital. Nosso objetivo era que os/as aprendentes pudessem ter um momento de trabalho em autonomia e que conseguissem, com esses momentos de descanso da tela, manter a concentração, o ânimo e o interesse nos momentos síncronos. A organização e duração dos momentos síncronos e assíncronos variaram de acordo com o andamento de cada

aula, já que levamos em conta não só as atividades planejadas, mas também o ritmo de trabalho da turma.

Cumpramos ressaltar que o ensino remoto emergencial proposto pelo NELE foi planejado como uma adaptação do modelo presencial, levando em conta a abordagem comunicativa e buscando manter a interação e, por isso, se afasta do modelo de Educação à Distância (EAD), uma vez que esse tipo de ensino é estruturado desde o início com uma carga presencial reduzida. Por isso, desde o momento da matrícula para os cursos de línguas no NELE na modalidade ERE, é solicitado no edital que cada aprendiz tenha um aparelho eletrônico com microfone e câmera para participar das aulas de forma síncrona.

Decidiu-se que as principais plataformas utilizadas nas diferentes línguas seriam o *Google Meet* para a realização das videochamadas e o *Google Sites* como repositório de materiais. Durante os semestres iniciais dessa nova modalidade, permitiu-se que o setor de Francês usasse o *Google Classroom* como repositório de materiais. A escolha do *Google Sala de aula* deveu-se à maior facilidade de interação com a turma em relação ao *Google Sites*. Entretanto, para que a plataforma pudesse ser adotada pela turma, era necessário que todos/as os/as participantes tivessem uma conta *Google* e que estivessem de acordo com a utilização desse repositório. Para isso, usava-se parte do primeiro encontro para apresentar o *Google Sala de aula* e verificar se a turma estava de acordo com sua utilização. É significativo destacar que o público do NELE é extremamente variado e muitas vezes não tem formação digital, por isso a importância de prever tarefas em plataformas acessíveis e/ou utilizar o momento da aula para descobrir coletivamente a nova plataforma. Considero que a introdução gradativa e a experimentação dessas novas plataformas podem contribuir mais efetivamente para a inclusão digital dos/as aprendentes.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentarei algumas obras que fundamentam e orientam minha prática e reflexão pedagógica. Parto da obra *Pedagogia da Autonomia* (2018), do autor brasileiro Paulo Freire, e das reflexões de Camila Scheifer (2010), que evidenciam a importância da reflexão crítica sobre a própria prática a fim de aprimorá-la. Embora essas duas primeiras referências não estejam diretamente relacionadas à didática do francês, considero que elas têm um papel fundamental na minha formação, especialmente porque abordam problemáticas presentes na vivência de qualquer docente, independente da área de atuação. Na sequência, descrevo brevemente a abordagem comunicativa, utilizada pelo NELE como ponto de partida para elaboração dos planejamentos didáticos e, em seguida, menciono algumas características da perspectiva acional e da sala de aula invertida, base teórica adotada pelo setor de Francês do NELE para orientar o planejamento e o trabalho pedagógico. Por último, apresento algumas premissas a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas presentes no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR), documento referencial de viés acional também utilizado pela equipe de ministrantes do francês.

#### 3.1 A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme mencionado anteriormente, um dos intuítos da presente monografia é estimular e exercitar a reflexão crítica e constante sobre planejamento e prática pedagógica. Em *Pedagogia da Autonomia* (2018), o educador brasileiro Paulo Freire aponta a impossibilidade da existência de uma prática pedagógica e um currículo desvinculados de um posicionamento político. Segundo essa obra de Freire, toda a prática de ensino, especialmente aquela que se diz neutra, é necessariamente carregada de ideologia, seja de maneira explícita ou oculta e, por isso, educadores/as devem buscar estar cientes das intencionalidades de suas práticas, de seus objetivos e das teorias que embasam seu fazer pedagógico. Nas palavras do autor:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2018, p. 40).

Embora o contexto de ensino de línguas estrangeiras tenha suas especificidades, considero que a postura crítica do/da docente deva ser a mesma. Em *Crenças e (inter)ações no ensino de língua estrangeira para crianças: o percurso reflexivo de uma professora-pesquisadora*, Camila Scheifer (2010) também aponta a importância da reflexão sobre a própria prática pedagógica, visto que esse exercício crítico pode auxiliar a perceber quais crenças orientam nosso fazer pedagógico e como podemos melhorar nossas aulas, tornando o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais interativo, lúdico, afetivo, crítico, sensível etc. Segundo a autora:

Entende-se que é a partir deste empreendimento de reflexão crítica que a competência profissional que permite ao professor explicar o que faz, por que e com quais objetivos específicos o faz é desenvolvida, empoderando-o para lidar com seu próprio desenvolvimento profissional e tornar-se agente de mudanças (WALLACE, 1995; MAGALHÃES, 2000; PESSOA, 2002), já que saber nossas limitações, incoerências e possibilidades enquanto professores é o que torna possível sair de onde se tem estado (ALVARENGA). (SCHEIFER, 2010, p. 223)

Além de estimular reflexões sobre a própria prática, na obra *Pedagogia da Autonomia* (2018), Freire explicita outras premissas enriquecedoras para a reflexão e para a prática docente em geral, as quais cito algumas, a saber:

- a defesa de uma prática pedagógica progressista libertadora que, baseada na análise crítica das realidades sociais, tenha um caráter transformador, de modo a formar uma sociedade mais justa e igualitária, a partir da formação plena dos/as aprendentes;
- a noção de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018, p. 47);
- o respeito à autonomia dos/as aprendentes, estimulando a participação;
- a análise constante das ações em sala de aula para que a postura de autoridade não se torne autoritária;
- o dever da escola e dos/as docentes de conhecer, respeitar e valorizar os saberes dos/as aprendentes, seu repertório linguístico, cultural etc.

Finalmente, tendo em vista que não há educação imparcial (FREIRE, 2018), é necessário estar atento/a aos valores e referências veiculados nos materiais didáticos, especialmente nos manuais, que não são atualizados tão constantemente quanto os suportes online. Também é fundamental que a postura docente seja ética e que haja coerência entre nosso discurso e nossa prática, pois nossas ações também influenciam na aprendizagem (FREIRE,

2018). Portanto, é imprescindível que o/a docente reflita constante e criticamente sobre sua prática, para que tenha consciência de que falas, ações e referências quer ecoar em sala de aula, já que a adoção de uma postura que leve em conta essas premissas tende a favorecer um ambiente de aprendizagem significativa.

### 3.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)

Ainda que nos últimos anos a abordagem comunicativa e a perspectiva acional, explicitadas a seguir, venham sendo priorizadas por docentes, formadores/as e autores/as de manuais de FLE, não há imposição de uma perspectiva a ser privilegiada em sala de aula. Cada docente tem a liberdade de adaptar seu planejamento, mas para isso deve conhecer bem seu grupo e as perspectivas em voga para o ensino de línguas.

### 3.3 ABORDAGEM COMUNICATIVA

Desde seu surgimento nos anos 70, a abordagem comunicativa, centrada no/na aprendiz, em seus objetivos e centros de interesse, vem sendo utilizada como base para a elaboração de manuais e materiais pedagógicos. Uma de suas principais características é que ela considera os/as aprendentes como protagonistas desse processo de ensino-aprendizagem, que se dá a partir da interação e cooperação/colaboração entre as pessoas envolvidas — por meio da socialização de saberes e de pesquisas em grupo — e muitas vezes com pessoas de fora da turma. O/A docente tem o papel de facilitar e mediar esse processo. Sob essa ótica, o estudo formal da língua deve servir para garantir o desenvolvimento de determinada competência comunicativa e não há uma competência comunicacional específica que deva ser priorizada. As competências podem ser trabalhadas global e simultaneamente ou podem ser direcionadas aos objetivos específicos de cada grupo (TAGLIANTE, 1994). Em contraposição às metodologias anteriores, o uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira é entendido como um aspecto que pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em níveis iniciais.

Segundo Tagliante (1994), o surgimento dessa abordagem representa um contraponto às metodologias anteriores ao priorizar a interação entre aprendentes e a realização dos atos de fala. A autora afirma que o/a docente comunicativo/a deve propor tarefas que simulem situações da vida real e que permitam experimentar o contato com contextos, registros e gêneros textuais variados. Para isso, o/a docente deve privilegiar o uso de materiais autênticos e evitar simplificar textos. Em decorrência disso, é comum vermos suportes para atividades orais que

contêm ruídos, trechos suprimidos e sotaques diferentes. No livro *La classe de Langue* (A aula de língua, tradução minha), a autora também explicita algumas características que devem constar em manuais e suportes didáticos de abordagem comunicativa, entre elas:

- apresentar atividades que permitam aos/às aprendentes realizar tarefas comunicativas;
- favorizar a interação e trocas autênticas entre aprendentes;
- equilibrar atividades comunicativas e o trabalho sobre o funcionamento da língua;
- prever um conjunto variado de exercícios de sistematização;
- propor documentos autênticos (escritos, visuais e sonoros) variados e motivantes;
- apresentar um conteúdo sociocultural rico e abundante;
- propor fichas individuais de autoavaliação das aprendizagens. (TAGLIANTE, 1994, p. 62, tradução minha)

Nessa mesma obra, Tagliante (1994) apresenta possibilidades de atividades de aula que se inscrevem nessa abordagem, entre elas, destaco:

- o “jogo de papéis” (*jeu de rôle*), que, de acordo com (SILVA, 2003, p. 43) “vai além das dramatizações propostas pelo método estrutural-global Sgav”, dado que ultrapassa a simples leitura em voz alta do texto. Nesse tipo de atividades, os/as aprendentes devem agir criativamente, considerando fatores como entonação, gestos, expressões faciais etc;
- tarefas comunicativas que se aproximam da vida real;
- tarefas comunicativas lúdicas, pois “o jogo também é muito formador, especialmente porque sempre atende a objetivos de trabalho linguístico e ao prazer de trabalhar criando” (TAGLIANTE, 1994, p. 53, tradução minha);
- projetos, como a organização e realização de debates, de entrevistas, de um jornal televisivo etc. (TAGLIANTE, 1994, p. 57).

A compreensão sobre a função e o tratamento do “erro” em aulas de língua também se modificou, uma vez que

os erros são uma parte natural do aprendizado da língua e, naturalmente, os alunos que dão o melhor de si para usar a língua criativa e espontaneamente estão sujeitos a cometê-los. A correção constante é desnecessária, mas os erros devem ser anotados pelo professor para serem corrigidos oportunamente. Isso faz com que os alunos sintam-se mais à vontade para falar e se expressar. A pura forma da língua, ou seja, sua correção exclusivamente sintática e gramatical é secundária. (SILVA, 2001, p. 64)

Essa mudança de entendimento reflete diretamente nas relações pessoais estabelecidas, já que o espaço de escuta é garantido e a forma do que é dito não se sobrepõe às ideias, ao conteúdo.

Adotando essa postura, em pouco tempo é possível perceber que as interações orais aumentam significativamente e que os/as aprendentes passam a se posicionar e participar mais espontaneamente, mesmo sem ter certeza de como expressar na língua-alvo aquilo que desejam dizer. Há implicações também na maneira de agir no mundo e na postura de interlocução fora do contexto de sala de aula, fortalecendo a noção de que uma ideia/opinião não deve ser desvalidada em decorrência de possíveis inadequações na forma.

Em relação ao tratamento dos aspectos culturais, a priorização do documento autêntico, didatizado, é uma forma de trazer culturas diversificadas e atualizadas. Verifica-se também um interesse crescente pelas expressões culturais e linguísticas inscritas na francofonia<sup>4</sup> e dá-se destaque às competências comunicativas — compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita — durante o processo avaliativo.

Ainda que a abordagem comunicativa tenha sido posteriormente revista e complementada sob o viés da perspectiva acional, que será apresentada a seguir, suas premissas não foram abandonadas, de modo que é possível encontrá-las em muitos manuais e atividades pedagógicas, inclusive em materiais ditos acionais, como destaca Puren (in SAFFARI, 2018a).

### 3.4 PERSPECTIVA ACIONAL

A perspectiva acional surgiu em 2001 a partir da publicação do Quadro Europeu, como uma alternativa didática com foco na ação, entendendo que falar é fazer, é agir na língua e por meio da língua. Para Guedes (2018),

a abordagem acional possui alguns conceitos específicos como ator social, tarefa, autonomia, objetivo interacional, professor mediador. Desses conceitos, destacamos o ator social e a tarefa. O ator social, de acordo com o QECR (2001) estabelece relações com um número crescente de grupos sociais interagentes que juntos definem uma identidade. Neste sentido, uma abordagem intercultural, como a acional, objetiva favorecer o desenvolvimento harmônico da personalidade do aprendiz e de sua identidade na relação de reposta à experiência de trocas em matéria de língua e cultura. (GUEDES, 2018, p. 28–29)

---

<sup>4</sup> O termo *francofonia*, escrito com f minúsculo, foi criado pelo geógrafo francês Onésime Reclus no final do século XIX para designar o conjunto de pessoas e países falantes de francês. Em 1970, com o surgimento da Organização Internacional da Francofonia (OIF), o conceito de Francofonia, com f maiúsculo, adquiriu um caráter institucional. Seus objetivos principais são: “promover a língua francesa e a diversidade cultural e linguística; promover a paz, a democracia e os direitos do Homem; apoiar a educação, a formação, o ensino superior e a investigação e desenvolver a cooperação econômica para o desenvolvimento sustentável” (OIF, n. d., n. p.). Disponível em: <https://www.francophonie.org/francofonia-em-resumo-1772>. Acesso em: 23 set. 2022. Atualmente, 88 Estados e governos integram a organização. Segundo a OIF, a língua francesa é falada por mais de 300 milhões de pessoas e está presente em todos os continentes. Entretanto, na prática, a disseminação e consolidação da língua e cultura francesa no mundo vem priorizando especialmente regiões como a parte europeia da França, o Canadá e a Bélgica, o que pode ser facilmente constatado na maior parte dos manuais e materiais didáticos de FLE.

Christian Puren, um dos estudiosos precursores dessa perspectiva, afirma que a abordagem comunicativa é, simultaneamente, oposta e complementar à perspectiva acional (PUREN, 2018b). Em 2015, durante uma conferência na universidade de Liège, Puren (PUREN in NOIROUX, 2015) explicita de que maneira essa perspectiva retoma muitas das premissas já contempladas pela abordagem comunicativa — como a possibilidade de uso da língua materna durante aulas de segunda língua/língua estrangeira, a importância da interação comunicativa entre aprendentes e o uso de materiais autênticos — ao passo que amplia outras questões, como a noção de tarefa. Segundo Puren (2018b), a importância da realização de tarefas no processo de ensino-aprendizagem de línguas já existia na abordagem comunicativa, porém estas eram especialmente tarefas comunicativas. Na perspectiva acional, a noção de tarefa passa a abranger ações para além das competências comunicativas. Portanto, “uma aula de segunda língua/língua estrangeira ancorada na perspectiva acional deve refletir a sociedade à qual propomos, desse momento em diante, formar os/as estudantes” (PUREN, 2018b, p. 12, tradução minha), sendo necessariamente multilíngue e focada não apenas no êxito da comunicação entre os/as participantes, mas também na capacidade de agir cooperativamente e de realizar coletivamente projetos de ensino-aprendizagem de L2 — segunda língua (PUREN, 2018b). Como bem explicita Jacoby (2010, p.37), “nesta perspectiva as competências linguísticas (gramaticais, lexicais, fonológicas) e as competências culturais não são jamais um fim em si mesmas. Elas estão a serviço do processo comunicativo interativo que levará à construção do saber pelo aluno”.

Adotando esse novo paradigma, ao formar aprendentes para viver harmoniosamente em uma sociedade multicultural e multilíngue, não basta limitar-se às competências linguísticas, já que, segundo Puren (2018b), para que o/a aprendiz possa conviver e agir socialmente nesse meio, é necessário saber comunicar as diferenças, ao passo que se adota uma postura de resolução de conflitos. Nesse sentido, a perspectiva acional não nega a necessidade de se trabalhar as competências comunicativas, mas ressalta que elas devem ser trabalhadas em prol da ação e não ao contrário, como vinha acontecendo em aulas de línguas de abordagem comunicativa.

Por influência do QECR, as questões culturais passam a ser trabalhadas de forma mais abrangente, já que, para desenvolver a competência intercultural, não basta conhecer as diferenças linguísticas e culturais, tornando-se necessário também o desenvolvimento de uma postura crítica que reconheça e valorize essa diversidade. Nesse sentido, os/as aprendentes devem ter contato com os aspectos positivos da francofonia, sem perder de vista as disputas territoriais, políticas, culturais e linguísticas existentes até hoje. A problemática da

disseminação da francofonia como dispositivo de manutenção de poder da França foi abordada por Brito (2020), e deve ser considerada em aulas de Francês comprometidas com a formação crítica dos/as aprendentes.

Sob a perspectiva acional, a inclusão de jogos e atividades lúdicas também pode ser visto como um fator benéfico para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em entrevista para a revista *Le café pédagogique* (O café pedagógico, tradução minha), Haydée Silva Ochoa, doutora em Literatura e civilização francesa, professora de didática de FLE e também pesquisadora de temáticas como a francofonia e o jogo como ferramenta para aulas de línguas, explica o que considera ser um jogo eficaz para a aula de línguas tendo em vista a perspectiva acional. Segundo a autora, o jogo deve estimular o/a aprendiz da língua a mobilizar suas competências gerais e linguísticas na realização de uma tarefa, podendo ser jogos de tabuleiro, aplicativos ludo-linguísticos ou mesmo jogos sem materiais. As atividades lúdicas podem e devem ser variadas, porque dependem de sua(s) finalidade(s) e do(s) objetivo(s) pedagógicos visados e

podem ser adequadas para sensibilizar, iniciar, conceituar, sistematizar, reinvestir e até avaliar (avaliação diagnóstica e formativa). Podemos simplesmente apresentar um jogo para fins de conscientização para começar a abordar um novo assunto ou planejar um estágio de avaliação metacognitiva, durante o qual os alunos ficarão cientes das habilidades buscadas, das habilidades visadas e do progresso feito. (JARRAUD; OCHOA, 2018, n. p., tradução minha)

Essas temáticas são aprofundadas em suas obras, entre elas o livro *Le jeu en classe de langue* (O jogo na aula de língua, tradução minha) e no blog *Le jeu en classe de langue*<sup>5</sup>, no qual a autora também disponibiliza recursos e atividades lúdicas para aulas de francês como língua estrangeira, materna e como segunda língua. Em 2020, durante sua participação no webinar *Aprender jugando: ideas para el aula de idiomas presencial y/o a distancia*, Haydée Silva discorre sobre possibilidades de uso do jogo em contexto virtual, apresentando sugestões de atividades que podem ser também desenvolvidas em contexto presencial, adaptáveis a diferentes públicos. Além de trabalhar questões linguísticas — fonéticas, lexicais, gramaticais —, as atividades também visam a desenvolver competências não-comunicativas, como a interculturalidade, o saber ser, saber fazer e o saber aprender.

A pertinência da utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem de L2 também é discutida por Jacoby (2020). Nas palavras da autora,

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://lewebpedagogique.com/jeulangue/>.

por maiores que sejam as vantagens do jogo na aula de língua, sua eficácia didático-pedagógica depende de como ele será apresentado e de como será executado. Para que a atividade não se torne apenas mais uma brincadeira, é fundamental que o professor defina claramente, como em qualquer outra atividade, quais são os objetivos visados. O jogo em sala de aula deve fazer parte da unidade didática executada naquele momento, integrando a progressão dos trabalhos que visam ao desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas previamente estabelecidas. (JACOBY, 2020, p. 20)

Sendo assim, para propor jogos eficazes para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, espera-se que o/a docente conheça bem seu grupo e seja consciente de sua(s) intencionalidade(s) pedagógica(s).

### 3.5 A SALA DE AULA INVERTIDA

Voltada para a autonomia dos/das aprendentes, a perspectiva metodológica da sala de aula invertida propõe uma maior responsabilização de cada aprendiz pelo seu percurso de aprendizagem. No webinar *La classe inversée, une thématique de recherche en didactique du FLE* (A sala de aula invertida, uma temática de pesquisa em didática de FLE, tradução minha) (CLE INTERNATIONAL, 2021), Cynthia Eid, Philippe Liria e Marc Oddou explicam que não há um modelo ideal a ser seguido para inverter a aula, podendo se dar de formas bastante variadas, visando a atender os objetivos específicos de cada grupo. Afirmam também que essa prática existente anteriormente vem adquirindo mais adeptos/as com o aumento do acesso à internet e às tecnologias de comunicação e informação. Porém, a ideia geral é a de disponibilizar materiais e atividades para que os/as aprendentes possam se familiarizar previamente com o que será discutido e aprofundado em aula.

Desse modo, nos momentos assíncronos, os/as aprendentes leem um texto, fazem uma pesquisa, assistem a vídeos e tomam notas. Esses suportes podem ser acompanhados de tarefas que auxiliem na verificação da compreensão. Atualmente há inúmeras plataformas que podem ser ferramentas aliadas nesse quesito, como o Google forms, o Google slides, o Play Posit, entre outras. Com isso, o momento síncrono — seja ele presencial ou virtual — destina-se ao aprofundamento das temáticas a partir das dúvidas, de conhecimentos trazidos pelos/as aprendentes, da realização de exercícios e da interação. O/A ministrante age como facilitador/a, ajudando a formular coletivamente as regras e definições a partir das hipóteses da turma, e como curador/a desses conhecimentos, auxiliando a verificar, validar e/ou corrigir as informações e reflexões trazidas. Essa metodologia ativa pode propiciar algumas mudanças positivas no

processo de ensino-aprendizagem, entre elas: a otimização e dinamização do tempo de aula, dada a possibilidade de usar o momento síncrono especialmente para as interações; o estímulo à autonomia, ao protagonismo de cada aprendiz em relação ao seu processo de aprendizagem e à criticidade na seleção de fontes; e a personalização do ritmo e percurso de cada aprendiz. No que concerne à aula invertida, duas obras são referências importantes: Sala de aula invertida, uma metodologia ativa de aprendizagem (Flip your classroom: reach every student in every class day), publicado em 2012, nos Estados Unidos da América, pelos educadores Jonathan Bergmann e Aaron Sams, que trata do surgimento dessa metodologia e de sua aplicação em aulas de Bioquímica, bem como La classe inversée, obra publicada em 2019 por Cynthia Eid, Philippe Liria e Marc Oddou, fruto de pesquisas recentes, que apresenta teorias adjacentes, aplicação em aulas de línguas, sugestões de como iniciar esse tipo de trabalho e depoimentos de profissionais que vem experimentando essa metodologia.

### 3.6 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS: APRENDIZAGEM, ENSINO, AVALIAÇÃO (QECR)

Um dos documentos linguísticos utilizados para orientar o planejamento da equipe de francês é o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR). Esse documento propõe alguns parâmetros que podem auxiliar docentes e instituições a realizar o planejamento e a avaliação do ensino, além de estimular trocas entre professores/as de línguas dos diferentes países da Europa. A primeira edição foi publicada em 2001, após aproximadamente dez anos de pesquisa, pelo Conselho Europeu, como parte do projeto de Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural.

Embora o documento tenha sido pensado inicialmente para facilitar as trocas comunicativas e a mobilidade entre habitantes do continente europeu, ele se tornou um recurso muito mais amplo e vem sendo utilizado como uma das principais fontes para embasar as discussões sobre planejamento e ensino de línguas, especialmente dentro da universidade e em cursos livres. É importante ressaltar que ele não é um documento com caráter normativo nem jurídico, pois se propõe a ser um ponto de partida para reflexões inerentes às práticas docentes, sem prescrever regras, metodologias e/ou tarefas, sendo, portanto, um material passível de adequação ao contexto de quem o utiliza. A adoção do QECR é muito menor fora da Europa, apesar de alguns países individuais na Ásia e na América Latina o terem adotado em seus sistemas de educação.

### 3.6.1 O papel do QECR na formação docente

Tendo em vista a extensão e a complexidade da obra, não se trata aqui de analisá-la detalhadamente. Entretanto, gostaria de mencionar algumas das características que tornam a leitura do documento imprescindível para a formação de professores/as de língua estrangeira. A primeira é a abordagem voltada para a ação e realização de tarefas, focada na interação entre indivíduos em contextos reais de fala, visto que esse documento [sic] “considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29). Assim sendo, as tarefas propostas devem ser reais ou simulações muito próximas do contexto real, podendo ser tarefas comunicativas ou de outra natureza, já que, segundo o QECR

a abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29)

A segunda característica é a abordagem plurilinguística e intercultural, que estimula os/as aprendentes a reconhecer as questões históricas, políticas, culturais, sociais e, portanto, linguísticas do seu contexto e do contexto que é trazido através do contato com pessoas de diferentes localidades e realidades. De acordo com Gonçalves (2010),

o plurilinguismo facilita o estudo de idiomas. O conhecimento de novas línguas favorece o acesso a diferentes formas de pensamento e cultura. Quanto maior for o contato do aluno com línguas, maior será sua reflexão linguística e, por consequência, mais rápido e natural será o aprendizado. (GONÇALVES, 2010, p. 19)

A terceira característica do documento a ser ressaltada é a abordagem tecnológica, que propõe o uso de multimídias e tecnologias de informação em prol do ensino de línguas, algo que acabou se tornando um antecipador dos desafios de ensino-aprendizagem impostos pelo ensino remoto por conta da pandemia de covid-19. Sobre esse aspecto, cumpre ressaltar que a simples introdução de tecnologias não garante melhorias nos “resultados” do processo de ensino-aprendizagem (PUREN in IFPROFS BRÉSIL, 2020). Para que esses novos recursos

possam vir a ser benéficos para as aulas, é necessário que os/as aprendentes possam apropriar-se deles criticamente, a fim de aprimorar suas estratégias de aprendizagem.

Outra característica importante desse documento é o fato de servir como um instrumento que auxilia o/a professor/a a avaliar o progresso das competências linguísticas dos/as aprendentes. No setor de Francês também utilizamos o Quadro como referência para avaliar a progressão das competências dos/as aprendentes, já que o documento apresenta descritores de níveis A1 e A2 (usuário/a elementar), B1 e B2 (usuário/a independente) e C1 e C2 (usuário/a proficiente), baseados no que cada aprendiz é capaz de fazer-dizer na língua-alvo. É comum que manuais de perspectiva acional apresentem modelos de avaliação e autoavaliação que levem em conta esses critérios. Esses descritores também têm sido adotados por instituições de ensino e por elaboradores/as de provas de proficiência, como o DELF e DALF, testes aplicados na língua francesa.

Além disso, o documento também busca incentivar e fortalecer o plurilinguismo e pluriculturalismo, valores fundamentais para que o ensino de línguas possa ter implicações positivas na formação do/da aprendiz como cidadão/ã que (re)conhece, respeita e valoriza sua cultura e língua e também as de outros povos. Sugere-se também que se incentive a autonomia e que os/as aprendentes sejam encorajados/as a refletir constantemente sobre seu processo e estratégias de aprendizagem, sobre suas competências e necessidades comunicativas, para que esse processo possa se dar de forma consciente e crítica.

Ainda que o QEQR aborde inúmeras questões sobre as quais deve-se refletir durante todo o processo de construção de aulas de línguas, é fundamental que cada leitor/a analise criticamente de que maneira essas questões estão presentes em seu contexto educativo. Pensando no ensino de línguas no Brasil, é necessário pontuar que, dado que estamos inseridos/as em um contexto não-europeu, nossos objetivos e práticas tendem a ser diferentes daqueles apresentados no QEQR. Posto isso, a partir da leitura crítica desse documento e do conhecimento de seu contexto de ensino, o/a docente pode selecionar ou preparar suportes, projetos e atividades mais relacionadas a sua realidade.

#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE ATIVIDADES PROPOSTAS DURANTE O PERÍODO DO NELE

No presente capítulo, menciono inicialmente algumas das plataformas utilizadas no NELE durante a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. A partir das oficinas de formação sobre recursos metodológicos para o ensino de línguas oferecidas pela coordenação, a equipe de bolsistas ministrantes pôde se aproximar de recursos tecnológicos que tendem a facilitar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem nessa nova modalidade. Após isso, apresento quatro projetos de diferentes durações desenvolvidos com colegas da equipe de ministrantes de francês e busco relacioná-los com o referencial teórico apresentado no capítulo anterior.

Tendo em vista a importância do desenvolvimento da competência digital, sugere-se explorar diferentes plataformas para que os/as aprendentes possam ter mais **autonomia** no estudo — plataformas de revisão de texto: corretor do *Google Docs*, *Bon Patron*; plataformas para verificar a pronúncia: *Forvo*, *Youglish*; dicionários online; plataformas de aprendizagem: *Tandem*, *Quizlet*, *Tv5monde*; etc. — e compartilhar alternativas para que a língua estudada faça parte do cotidiano da turma, trocando sugestões de páginas da internet, músicas, canais etc., tanto durante as aulas quanto em plataformas como o *Padlet*, que é um mural colaborativo gratuito.

Esse mural tem funcionado muito bem como ferramenta para organizar e disponibilizar recursos para a turma, especialmente porque qualquer aprendiz pode adicionar suas sugestões e também personalizar seu percurso de estudo em autonomia. Os links dos murais podem ser facilmente compartilhados em repositórios como *Google Sites*, *Google Classroom*, *Moodle* etc. A fim de incentivar os/as aprendentes a manter contato com a língua francesa para além da sala de aula, é interessante criar murais com suportes complementares para aprofundar o que foi trabalhado em aula e outros com temáticas como cinema, música francófona, memes, sugestões de recursos para auxiliar nos estudos — aplicativos, canais do *YouTube*, páginas de internet, entre outros. Disponibilizo duas imagens, apêndice I<sup>6</sup> e apêndice II<sup>7</sup>, para ilustrar possibilidades de uso para essa plataforma.

É importante considerar que muitas vezes os/as aprendentes não têm formação digital e intimidade com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs), por isso é importante escolher plataformas que se adaptem aos conhecimentos do grupo e, ao mesmo

<sup>6</sup> Disponível em: <https://fr.padlet.com/francesdoisnele/49gnd4tvqc658gpl>. Acesso em: 10 set. 2020.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://fr.padlet.com/francesdoisnele/8e7an8fhachp3f6y>. Acesso em: 10 set. 2020.

tempo, se possível, investir na familiarização do grupo com diferentes plataformas, propondo momentos de descoberta e aprendizado das funcionalidades coletivamente dessas tecnologias que favoreçam a inclusão digital desses/as aprendentes. Nas palavras de Jacoby (2010): “como mediadores/as desse processo de ensino-aprendizagem, devemos buscar constantemente variar as atividades propostas em aula, favorecendo o desenvolvimento pleno dos/as estudantes” (JACOBY, 2010, p. 26).

Para auxiliar os/as aprendentes nessa adaptação para a modalidade remota, o/a ministrante deve refletir sobre a importância de manter um repositório de materiais de aula organizado, possibilitando que os/as aprendentes possam acompanhar todas as atividades realizadas em aula, especialmente considerando que os encontros não podem ser gravados. Uma possibilidade é preparar documentos — apresentações em *slides* ou outros — para guiar a aula e disponibilizá-los no repositório da turma. Em plataformas como o *Google Classroom*, os/as aprendentes podem escrever suas dúvidas em formato de comentário na postagem da aula ou enviar uma mensagem diretamente ao/à ministrante. Nessa plataforma, tanto ministrantes quanto professores/as podem publicar outros suportes no mural da turma, e o restante do grupo pode interagir por meio dos comentários e/ou de novas publicações.

#### 4.1 APRESENTAÇÃO DE PROJETOS REALIZADOS PELA EQUIPE NELE/FRANCÊS

Dado que um de meus objetivos principais é compartilhar e discutir ideias que possam ser usadas e adaptadas a diferentes contextos, apresentarei, a seguir, alguns dos projetos desenvolvidos pela equipe de ministrantes do setor de Francês durante o período de ERE no NELE. Ressalto que optei por apresentar quatro atividades com durações distintas a fim de evidenciar que projetos com características semelhantes podem ser repensados para diversos contextos.

##### **Exemplo 1 - Cinema e literatura**

A atividade/tarefa apresentada a seguir foi planejada por mim, colaborativamente com Tomás Beck Valdivia, em 2020, para ser desenvolvida em turmas de Francês 2. Nosso objetivo principal era ampliar o repertório cultural dos/as aprendentes, propondo contato com a literatura e o cinema, visando simultaneamente à fruição e ao desenvolvimento das competências linguísticas. Para isso, inicialmente, perguntamos aos/às aprendentes se conheciam o autor francês Jacques Prévert e/ou seu poema intitulado *Déjeuner du Matin* (Lanche matinal, tradução minha), de 1946. Na sequência, assistimos a um vídeo no qual a poesia era recitada, acompanhada de imagens que ilustram o texto. Conversamos brevemente sobre a compreensão

da turma e, em seguida, assistimos ao curta *Déjeuner du Matin - a poem by Jacques Prévert (shortfilm)*, baseado no poema em questão.

Após falar das primeiras impressões da turma, propusemos uma discussão orientada a partir de questões como:

- a. *D'après le court-métrage, le/la narrateur/trice du poème est la femme ou l'homme ?*
- b. *Écoutez le poème. D'après le texte, est-ce que nous avons d'autres possibilités d'interprétation pour ce/cette narrateur/trice ? Faites des hypothèses et essayez de les justifier.*
- c. *Le titre du poème est "Déjeuner du matin". À votre avis, est-ce que le/la narrateur/trice décrit les actions de tous les jours ou il/elle parle des événements déjà passés ? Essayez de justifier la réponse<sup>8</sup>.*

Nessa discussão, a turma mencionou que o/a narrador/a do poema, representado pela mulher no curta, poderia também ser representado por outro homem ou por uma criança, inclusive sugeriram que o narrador poderia ser um animal de estimação. Como a temática das relações familiares, amorosas e afetivas já havia sido trabalhada, o grupo pôde fazer hipóteses sobre o/a narrador/a do poema, sugerindo que o/a narrador/a poderia ser um/a filho/a que dedica o poema a seu pai, um/a pai/mãe que dedica o poema a seu/sua filho/a, um/a homem/mulher que dedica o poema a seu/sua amado/a etc.

Além de servir como introdução ao tempo verbal do passado composto, que seria trabalhado nas aulas seguintes, essa tarefa também despertou o lado artístico da turma, pois, na aula seguinte, um integrante da turma contou que havia gostado tanto da melodia do vídeo que havia aprendido a tocá-la no piano. Os/as colegas pediram que ele "se apresentasse" para a turma e ele aceitou, então combinamos que na última aula teríamos a apresentação dele como fechamento do semestre.

A atividade teve um retorno positivo dos/das participantes, especialmente porque os/as aprendentes gostam de perceber que são capazes de ir além da apresentação pessoal, mesmo

---

<sup>8</sup> Tradução das questões orientadoras do debate sobre literatura e cinema:

- a. De acordo com o curta, o/a narrador/a do poema é a mulher ou o homem?
- b. Ouça novamente o poema. De acordo com o texto, temos outras possibilidades de interpretação para esse/a narrador/a? Faça suposições e tente justificá-las.
- c. O título do poema é "Café da manhã". A seu critério, o/a narrador/a está descrevendo ações cotidianas ou parte de eventos que já se passaram? Tente justificar sua resposta.

estando em níveis iniciais do estudo de Francês. Por isso, independentemente do nível e da modalidade de ensino, é interessante propor debates sobre literatura, cinema, gastronomia, moda e sobre outras temáticas que possibilitem validar e aprofundar conhecimentos que os/as aprendentes têm sobre outras áreas, rejeitando a fragmentação dos conhecimentos. O uso de curtas em aulas de línguas se mostra interessante por ser uma obra cinematográfica de menor duração, facilitando que sua apresentação seja feita na integralidade.

## Exemplo 2 - As vestimentas da francofonia

A atividade/tarefa apresentada a seguir foi planejada por mim, colaborativamente com Gabrielle Toson de Oliveira, em 2021/1, e desenvolvida em turmas de Francês 4. Nossos objetivos principais eram aprofundar a temática da moda, que vinha sendo abordada no livro didático, ampliar o repertório linguístico e cultural dos/as participantes e promover a interação entre aprendentes, estimulando a aprendizagem colaborativa.

Como a temática já havia sido introduzida a partir do livro e o vocabulário já havia sido praticado na plataforma *Wordwall*, decidimos entrar na temática da francofonia. Para isso, assistimos inicialmente ao videoclipe da canção *Sapés comme jamais*, do rapper congolês Maître Gims e, em seguida, perguntamos aos/às aprendentes se conheciam a *société des ambienceurs et des personnes élégantes (SAPE<sup>9</sup>)* — Sociedade de Ambientadores e de Pessoas Elegantes, tradução minha. Após verificar os conhecimentos do grupo, compartilhamos com a turma uma breve definição<sup>10</sup> do que seria esse movimento artístico-cultural e algumas imagens para ilustrá-lo.

Na sequência, dividimos a turma em quatro grupos, em salas diferentes do *Google Meet*, e propusemos que cada grupo escolhesse um país ou região francófona e pesquisasse sobre a moda tradicional ou atual daquela região para socializar posteriormente as informações com o restante da turma. Foram escolhidos o Haiti, a Martinica e o Marrocos. As informações encontradas por cada grupo foram compartilhadas em um mural colaborativo criado no *Padlet*

<sup>9</sup> A origem e as características desse movimento cultural são abordadas por Antonio Motta em **O Culto da Elegância na África Contemporânea (A SAPE e os sapeurs chegam ao Brasil)**. Rio de Janeiro: UERJ, n. d. Disponível em: <http://www.museuafrorio.uerj.br/?p=407>. Acesso em: 20 set. 2022.

<sup>10</sup> Com base no texto da Wikipédia francesa, utilizamos o seguinte texto em Francês para apresentar o movimento cultural para a turma: “*La SAPE (société des ambienceurs et des personnes élégantes) est un mouvement culturel et de société originaire des deux Congo (République démocratique du Congo et République du Congo). Ses adeptes, appelés les sapeurs, s'habillent chez les grands couturiers et pratiquent la « sapologie », art de bien se « saper »*”. Disponível em: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A9t%C3%A9\\_des\\_ambienceurs\\_et\\_des\\_personnes\\_%C3%A9l%C3%A9gantes](https://fr.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A9t%C3%A9_des_ambienceurs_et_des_personnes_%C3%A9l%C3%A9gantes). Acesso em: 10 maio 2021.

(2021, n. p.)<sup>11</sup> e, na aula seguinte, após a finalização das pesquisas, as descobertas de cada grupo também foram compartilhadas oralmente com o restante da turma. O preparo dessa tarefa foi relativamente simples, mas aprendemos muito com o conteúdo trazido pelos/as aprendentes, com vídeos, imagens, vocabulário novo e inúmeras informações novas para o grupo.

### **Exemplo 3 - Projeto *Les ponts francophones***

O projeto *Les ponts francophones* (As pontes francófonas, tradução minha) foi desenvolvido colaborativamente entre as turmas de Francês 1 e Francês 2 dos/as ministrantes durante o segundo semestre de 2021. Antes de explicar o desenvolvimento do projeto em si, mencionarei brevemente como se deu o surgimento do mesmo. Em 2021/1, ministrantes do NELE elaboraram projetos propondo interações entre duas turmas de mesmo nível. Um deles, intitulado *Flesamis* (Amizades-do-FLE, tradução minha), proposto pelas ministrantes Barbara Maria da Silva e Larissa Colombo Freisleben em suas turmas de Francês 1. O outro intitulava-se *Recettes du cœur* (Receitas do coração, tradução minha), desenvolvido nas turmas de Francês 4, ministradas por Gabrielle Toson e por mim. Ambos foram apresentados na *III Jornada do NELE - professores em formação e suas experiências na modalidade de ensino remoto emergencial*, em julho de 2021.

Após isso, encorajadas pelo êxito desses projetos, especialmente no que diz respeito ao engajamento e ao interesse das turmas nas aulas e em seu processo de aprendizagem, as ministrantes Barbara Maria da Silva e Larissa Colombo Freisleben sugeriram propor às turmas do semestre seguinte — 2021/2 — um projeto colaborativo entre turmas de diferentes níveis. Antes do início das aulas, a parte da equipe interessada em desenvolver o projeto coletivo — Arthur Amaral Reis, Barbara Maria da Silva, Karen Bugani, Larissa Colombo Freisleben e Mariana Pozza — se reuniu para discutir objetivos, possibilidades de temáticas e plataformas e definir quais turmas seriam convidadas a participar. Criamos também um grupo de *WhatsApp* com os/as ministrantes participantes do projeto para facilitar o diálogo e a troca de ideias durante o planejamento e para discutir a recepção das turmas às atividades propostas.

Devido à necessidade de manter a mesma progressão de unidades do livro por diferentes turmas de mesmo nível, buscamos conciliar o desenvolvimento do projeto com as competências trabalhadas no livro didático. Para isso, decidiu-se reservar apenas uma parte da aula para sua elaboração, prever algumas tarefas que pudessem ser realizadas fora de aula e priorizar

---

<sup>11</sup> VÁRIAS AUTORIAS. *Les looks de la francophonie*. Disponível em: <https://padlet.com/francesdoisnele/55sscy5s377f2tjg>. Acesso em: 10 set. 2022.

atividades que relacionassem as competências linguísticas trazidas no livro com as do projeto. Resumidamente, nossos objetivos principais eram:

- promover interações e interlocuções entre aprendentes de turmas e níveis diferentes;
- desenvolver a competência intercultural dos grupos — incluindo a dos/as ministrantes —, ampliando o repertório cultural e linguístico e estimulando a curiosidade e a motivação das turmas;
- estimular simultaneamente a aprendizagem autônoma e a construção do conhecimento de forma interativa e colaborativa, a partir das trocas entre aprendentes, ministrantes e outros/as possíveis interlocutores/as;
- incentivar a noção de que aprendemos a língua para poder agir no mundo, não só recebendo informações, mas também produzindo e divulgando conhecimento de maneira crítica sobre a variedade cultural e linguística da francofonia;
- propor tarefas em plataformas relacionadas à modalidade remota, com gêneros discursivos e temáticas atuais e que façam parte do cotidiano dos/das aprendentes.

Dado que as turmas convidadas seriam de níveis iniciais — duas turmas de Francês 1 e quatro turmas de Francês 2 —, decidiu-se que parte da primeira aula seria reservada à apresentação do que seria um projeto em aula de línguas e à exemplificação a partir dos dois projetos do semestre anterior. No segundo encontro, a partir de um formulário criado na plataforma *Google Forms* (anexo II), as turmas responderam se gostariam de participar do projeto com outras turmas e sugeriram algumas temáticas com as quais gostariam de trabalhar. Explicamos às turmas que o formulário era apenas uma sondagem inicial e que, após a discussão sobre as temáticas, plataformas e produto final, teriam uma nova oportunidade de expressar se desejariam ou não participar. Após isso, no terceiro encontro, propusemos em cada turma um levantamento de ideias para ampliar as possibilidades de plataformas e temáticas. Na quarta semana, pedimos aos/às aprendentes que decidissem se gostariam de participar do projeto e, na semana seguinte, compartilhamos um novo formulário (anexo III) criado na plataforma *Google Forms* com base nas respostas do primeiro e nas do levantamento de ideias e solicitamos que escolhessem com quais plataformas e temáticas gostariam de trabalhar.

Na sexta semana anunciamos o resultado do formulário respondido por todas as turmas participantes. As plataformas mais votadas foram o *Instagram* e os questionários no estilo

*Buzzfeed*. As quatro temáticas mais votadas foram *Arts - cinéma, musique, arts visuels; Activités de loisir : hobbies, arts, films, séries; Culinaire, gastronomie et Francophonie (pays francophones, personnalités francophones)*. A partir disso, definimos coletivamente algumas tarefas para cada turma e solicitamos que pesquisassem durante a semana sobre qual país ou região francófona gostariam de falar. Como cada grupo definiu tarefas diferentes, o desenvolvimento do restante do projeto foi planejado com base nessas especificidades. Além disso, uma das turmas de Francês 1 optou por elaborar um projeto apenas com integrantes do mesmo grupo. Nas próximas linhas, relato brevemente como se deu a segunda etapa do projeto com meu grupo do Francês 1.

Na sétima semana, os/as aprendentes enviaram pelo chat do *Google Meet* as regiões que haviam escolhido e, com base nas sugestões, fizemos uma votação também pelo chat para definir duas regiões a serem estudadas e apresentadas na página criada no *Instagram*. O mural coletivo criado na plataforma *Padlet* foi apresentado à turma. A turma publicou no *Padlet* a escolha das regiões para que todas as turmas envolvidas pudessem ver e decidir se trabalhariam com as mesmas localidades ou se escolheriam abranger outras regiões. Optamos pelo uso do mural colaborativo da plataforma *Padlet* para que as turmas pudessem compilar suas pesquisas e produções. Essa ferramenta foi fundamental para promover a interação entre aprendentes, já que possibilitaria às turmas acompanhar as tarefas, produções e pesquisas dos outros grupos também. Ainda nesse encontro, discutimos sobre possibilidades de tarefas tendo em vista a plataforma e as temáticas escolhidas. Dado que nosso produto final seria uma página de *Instagram* para compartilhar informações sobre o mundo francófono em geral, os/as aprendentes sugeriram produzir *stories* interativos com perguntas, testando o conhecimento dos/as seguidores/as, e publicações sobre os lugares a visitar e sobre a cultura dos dois países escolhidos.

No oitavo encontro, a turma foi dividida em quatro grupos, dos quais dois deveriam buscar informações sobre Ruanda e outros dois sobre Marrocos. Para guiar essa atividade, foi publicado no *Padlet* um documento com as seguintes indicações<sup>12</sup>:

*Cherchez des informations à propos de ce pays et ajoutez-les sur ce document.*

---

<sup>12</sup> Tradução da orientação presente no documento:

Pesquise informações a respeito desse país (Ruanda ou Marrocos) e adicione-as no documento.

- a. Informações gerais:
- b. No Marrocos/em Ruanda há...
- c. No Marrocos/em Ruanda podemos... (atividades de lazer):
- d. Curiosidades:

- a) *Informations générales :*
- b) *Au Maroc / au Rwanda, il y a...*
- c) *Au Maroc / au Rwanda, nous pouvons... (activités de loisir) ;*
- d) *Des curiosités :*

Cada grupo recebeu uma cópia do documento no *Google Docs* para que pudessem editá-lo colaborativamente durante e após a aula, inserindo os resultados das pesquisas. Além de auxiliar os grupos na busca por informações, o documento tinha por objetivo reforçar competências linguísticas que estavam sendo abordadas no livro didático.

No nono encontro, tivemos um momento para socialização e discussão das informações trazidas por cada grupo. Após essa etapa de ampliação de repertório cultural e linguístico, os/as aprendentes puderam decidir com qual das duas regiões gostariam de trabalhar, qual temática seria abordada, o tipo de publicação que seria feito e se a tarefa seria realizada individualmente ou com algum/a colega. Em seguida, demos início à produção das publicações em aula. Uma aluna optou por fazer um vídeo para compartilhar no *feed* da página. No vídeo, intitulado *L'art comme construction sociale* (A arte como construção social, tradução minha), a aprendiz abordou a importância da arte na articulação e construção da identidade ruandesa, especialmente após o conflito impulsionado entre as etnias Tutsis e Hutus.

Na sequência, durante a décima e a 11ª aula, discutimos sobre as publicações das outras turmas que já haviam postado na página do *Instagram* e fizemos as reescritas e a revisão final das produções do grupo, para publicação na 12ª semana. Nessa parte do projeto, especialmente por se tratar de uma turma de Francês 1, foi necessário conversar com a turma sobre revisão textual para que essa etapa seja vista como uma oportunidade de melhorar as produções, que muitas vezes já estão boas. Mesmo na nossa língua materna é uma prática comum mostrar um texto para alguém, seja em contextos informais ou acadêmicos, porque quando lemos textos escritos por nós mesmos/as há algum tempo percebemos inúmeras alterações que poderiam ser feitas para melhorar o texto. Por isso, conhecer plataformas que auxiliam na revisão textual — como o *Bonpatron* ou dicionários de Francês —, ter interlocutores/as para a reescrita além do/a ministrante e saber que o texto poderá ser lido por muitas outras pessoas auxiliam na motivação e autonomia dos/as aprendentes. É também por isso que grande parte dos comentários que faço durante a leitura das produções dos/as aprendentes não estão relacionados apenas com as questões linguísticas, mas também dialogam com o que está sendo contado, como partes do texto com as quais me identifico, comentários sobre trechos interessantes, perguntas sobre o que está sendo contado etc.

Na penúltima semana do semestre, publicamos as postagens na página do *Instagram* @pontsfrancophones<sup>13</sup>. Nessa página foi possível compartilhar com a comunidade em geral, a partir do trabalho colaborativo/cooperativo das turmas e ministrantes, mais de 40 publicações, incluindo fotos, vídeos, textos informativos e guias de viagem a respeito das regiões francófonas escolhidas pelas turmas, a saber: Egito, França, Guiana Francesa, Haiti, Marrocos, Ruanda e Tunísia. Entre as temáticas abordadas estão Cultura geral e personalidades, Gastronomia, História e Turismo. As turmas de Francês 2 também elaboraram três testes que avaliam as respostas de cada pessoa com base em suas preferências, disponíveis na descrição/biografia da página. A ideia dos testes era propor uma interação em francês de forma lúdica entre pessoas de fora das turmas, a partir de diferentes temáticas. Os títulos<sup>14</sup> dos testes escolhidos pelas turmas foram:

1. *Quelle est votre ville idéale en France ?*
2. *Quelle voiture française en feu lors d'une manif êtes-vous ?*
3. *Quelle ville es-tu ?*

No último encontro, finalizamos o projeto, conversando sobre as produções da turma, sobre as publicações dos outros grupos e sobre nossas aprendizagens. A apresentação do projeto na IV Jornada do NELE também nos estimulou a refletir criticamente sobre os “resultados” desse projeto, já que, durante a apresentação, destacamos alguns dos desafios enfrentados, como a falta de familiarização, especialmente dos/as aprendentes das turmas de Francês 1, com projetos e tarefas colaborativas e o uso excessivo de tradutor automático on-line para a produção dos textos das publicações.

Mencionamos também os aspectos positivos da realização do projeto, como a ampliação do repertório cultural dos/as participantes sobre francofonia e a possibilidade de promover uma interlocução entre turmas, durante toda a construção do projeto — por meio do *Padlet* e de atividades — e após sua finalização, e a partir das postagens na página do *Instagram*. Finalmente, destacamos o retorno positivo das turmas como um fator encorajador para desenvolver projetos semelhantes durante os próximos semestres. Esse retorno foi verificado a

---

<sup>13</sup> Link da página @pontsfrancophones: <https://instagram.com/pontsfrancophones?igshid=YmMyMTA2M2Y=>.

<sup>14</sup> Os títulos dos testes podem ser traduzidos como:

1. Qual é a sua cidade ideal na França?
2. Que carro francês pegando fogo durante uma manifestação é você?
3. Que cidade você é?

partir das discussões em aula e a partir de um formulário de avaliação criado no *Google Forms* no qual recebemos depoimentos como:

Achei interessante por ser diferente dos modelos que até então havia experienciado. Acredito que através da proposta de elaboração do projeto foi possível desenvolver/aplicar todos os conteúdos abordados em aula.

esse semestre foi bom demais, bem descontraído e as atividades foram divertidas. o projeto foi legal demais e na minha opinião deveria ser feito em todos os semestres :v

Eu gostei demais da ideia de projeto, pois nos permite utilizar o que estamos aprendendo no NELE em algo do nosso interesse. Gostaria que continuasse assim no próximo semestre!

Gostei bastante do projeto (acho até mais eficiente que uma prova). Contribuiu, sim, para o meu aprendizado!

Eu gostei muito da realização do projeto por permitir aumentar nosso conhecimento sobre a cultura e história dos países francófonos.

#### **Exemplo 4 - L'atelier de phonétique**

A atividade *L'atelier de phonétique* (Oficina de fonética, tradução minha), descrita a seguir, foi planejada colaborativamente por mim e Tomás Beck Valdivia, de agosto a novembro, em 2020/1, e desenvolvida em turmas de Francês 2. A oficina foi planejada com dois objetivos principais: 1) desenvolver a competência intercultural, estimulando o reconhecimento e a valorização da variedade linguística e cultural e 2) introduzir um momento de discussão sobre as dificuldades de pronúncia que haviam aparecido em produções orais anteriores.

Para isso, inicialmente discutimos nossa perspectiva ao pensar a correção da pronúncia a partir de uma nuvem de palavras disponível na internet e solicitamos que lessem as palavras que reconheciam e dissessem — em francês ou em língua materna — que relação eles/as acreditavam que poderia haver entre a palavra e a oficina de fonética. Na imagem constavam as palavras<sup>15</sup> *langue, maternelle, régionale, vivante, diversité, échange, éveil, élèves, réception, communication e ouverture*. Após esse debate inicial, assistimos ao videoclipe da canção *Je pense à toi* (Eu penso em ti, tradução minha) da dupla Amadou et Mariam e discutimos sobre

<sup>15</sup> Tradução das palavras presentes na imagem: língua, materna, regional, vivência, diversidade, intercâmbio, despertar, estudantes, recepção, comunicação, abertura.

as impressões iniciais da turma sobre a temática, sobre o vídeo e também sobre o vocabulário da letra, que utilizava muitas expressões e palavras já conhecidas pela turma.

O sotaque diferente da dupla suscitou uma discussão a respeito de outras possibilidades de pronúncia raramente presentes nos livros didáticos — do R, por exemplo — e sobre as razões pelas quais alguns sotaques têm mais prestígio que outros. Também conversamos sobre celebridades que falam Português com seu sotaque *afrancesado*, como Céline Chevalier, professora de Francês e criadora de conteúdo para o canal de *YouTube* chamado *Os franceses tomam banho*<sup>16</sup>, e algumas personalidades da área da Gastronomia, para evidenciar a ideia de que ter um sotaque diferente das pessoas francófonas nativas não é algo negativo, dado que há uma grande variedade de pronúncias e sotaques entre povos francófonos e que, além disso, nossa pronúncia influenciada pela língua materna é constituinte de nossa identidade enquanto aprendentes de Francês. Para finalizar, fizemos uma atividade na plataforma *Wordwall* focando em algumas pronúncias que poderiam vir a causar um problema de comunicação — *rond* (redondo) - *ronde* (redonda); *peau* (pele) - *peu* (pouco) — e discutindo algumas diferenças regionais na pronúncia da letra R, de sons nasais etc.

Cumprir destacar que, para que projetos como os apresentados anteriormente pudessem ser desenvolvidos nessa nova modalidade de ERE, foi crucial flexibilizar o planejamento e ser sensível à reação dos/as aprendentes frente às atividades propostas e às diferenças existentes entre as turmas, como a quantidade e perfil dos/as aprendentes, horário, nível etc. Ao preparar aulas colaborativamente para diferentes turmas, costumamos dialogar sobre a recepção de cada turma às atividades propostas, sobre as dificuldades e sobre possíveis modificações no planejamento para futuras práticas. Na maior parte das etapas, buscamos priorizar o uso de **materiais autênticos** e de plataformas que permitam edição colaborativa on-line das produções textuais, como o *Google Docs*, que permite interagir por meio de comentários, sugestões, inserção de links para revisar determinada palavra ou ponto gramatical, e o *Padlet*. Essas ferramentas facilitam as reescritas das produções.

Além disso, tanto durante o planejamento e desenvolvimento das aulas quanto dos projetos, é fundamental que os/as aprendentes possam participar expressando as temáticas que são de maior interesse do grupo, sugerindo leituras e atividades e contribuindo para a avaliação das aulas, dos projetos e de seu processo de aprendizagem. Esse diálogo é feito de diferentes formas durante o semestre: por meio de formulários nos quais cada aprendiz deve votar nas suas plataformas e atividades favoritas em aula e sugerir modificações que possam ajudar a

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Osfrancesestomambanho/featured>.

aprimorar e personalizar o planejamento; no decorrer da aula também é possível flexibilizar o planejamento, propondo que os/as aprendentes votem no chat quais atividades preferem fazer no momento, se preferem corrigir em grupo ou em autonomia determinada atividade etc; ou por meio de momentos no final de cada encontro reservados especialmente à reflexão sobre o andamento da aula. Nesses momentos, é possível verificar se o encontro foi cansativo, se a turma prefere momentos assíncronos mais curtos ou mais longos. Esses aspectos têm sido frequentemente elogiados nos questionários de avaliação do curso.

#### 4.2 VANTAGENS, LIMITAÇÕES E DESAFIOS DO ERE NO NELE

Um dos principais desafios decorrentes da implementação do ensino remoto emergencial foi a promoção da interação, especialmente oral, durante as aulas de línguas. Dado que esse é um dos princípios fundamentais da abordagem comunicativa adotada pelo NELE, foi necessário buscar novas plataformas e adaptar atividades para garantir o desenvolvimento da competência comunicativa.

Sendo a interação um dos princípios do NELE de didática de línguas, como promover a interação à distância? Essa problemática também foi abordada no artigo *Las herramientas digitales en la enseñanza de español como lengua extranjera: adaptaciones para la ERE en NELE/UFRGS* (As ferramentas digitais no ensino de Espanhol como língua estrangeira, tradução minha) (VIANA DA ROSA; RODRÍGUEZ, 2021), no qual as autoras apresentam suas reflexões, experiências e outras sugestões de atividades que podem promover a interação em aulas de língua em modalidade remota.

Questões técnicas como falta de luz ou problemas de conexão/câmera/microfone também podem vir a dificultar o andamento das aulas. Às vezes a qualidade da internet não permite ver as imagens de todas as câmeras ou trabalhar com mais de cinco salas *Meet* abertas simultaneamente. Esse aspecto deve ser considerado durante o planejamento de atividades em que seja necessário dividir a turma em grupos para trabalhar em salas/videochamadas diferentes.

Tendo em vista que a distância física implica em um maior esforço para o estabelecimento de vínculo com a turma, foi essencial buscar formas alternativas de manter o vínculo para além da sala de aula — por meio do *Google Classroom*, do *Padlet* ou de eventos suplementares/facultativos como encontros virtuais — intitulado *Soirée de lecture* (Encontro de leitura) — realizados em conjunto com a bolsista ministrante Gabrielle Toson, reunindo as duas turmas de Francês 4 para a realização da leitura de *Persepolis*, obra trabalhada durante o

semestre. A plataforma *Google Classroom* também possibilita maior interação durante o momento assíncrono por meio dos fóruns e dos comentários nas tarefas. A introdução dessas novas plataformas contribuiu para desenvolver as competências relacionadas ao uso de tecnologias e ao letramento digital em geral, já que, por meio de recursos como compartilhamento de tela e interação via chat e microfone, os/as aprendentes podem ensinar-aprender rapidamente a usar uma nova plataforma, a abrir videochamadas, a editar documentos no drive etc.

A partir dos relatos das turmas, constatou-se como ponto positivo a economia de tempo e dinheiro com deslocamento, especialmente em dias de muita chuva ou frio e a ampliação do uso de plataformas lúdicas e didáticas que possibilitam interação entre aprendentes do grupo e com a comunidade externa. A substituição do quadro negro/branco pelo chat também facilita o compartilhamento de informações entre colegas durante a aula, auxiliando na construção coletiva do conhecimento. Nesse caso, quando a turma se depara com alguma dúvida, é interessante estimular que o próprio grupo desenvolva pesquisas on-line e compartilhe as informações encontradas no chat.

O planejamento colaborativo, que sempre foi incentivado pela coordenação pedagógica e geral, se intensificou nessa transição da modalidade presencial para a remota. As formações do NELE sobre recursos tecnológicos para o ensino de línguas propiciou um aumento da dinamização das aulas e da motivação dos/as aprendentes, o que foi favorecido pelo uso de jogos e atividades lúdicas e/ou ludo-linguísticas. Durante as etapas de consolidação das competências linguísticas, o uso de plataformas de criação de jogos como o *Wordwall*, auxiliou na dinamização da prática de questões ortográficas, a partir de atividades como palavras cruzadas e jogo da forma. Essa plataforma também foi bastante utilizada para promover atividades de interação oral sobre as mais variadas temáticas, já que é possível criar atividades como uma roleta de perguntas. Além disso, exercícios estruturais comumente usados durante as fases de internalização das competências linguísticas podem ser adaptados e transformados em questionários interativos tanto no *WordWall* quanto no *Kahoot*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um elemento que frisei como essencial para a construção desta monografia, com base em FREIRE (2018) e SCHEIFER (2010) foi a responsabilidade de que docentes pensem e reflitam sobre suas práticas, pessoal e coletivamente, para que as aprimorem considerando o contexto de ensino-aprendizagem em que estão inseridos/as. Isso significa que o/a professor/a precisa estar em constante formação, atualizando seu referencial teórico e revisitando textos que definem e discutem as principais metodologias adotadas em aulas de línguas estrangeiras.

Embora cada docente tenha suas próprias crenças sobre o que seja uma aula de língua, é pouco provável que a prática não seja minimamente delimitada pelo que a instituição define. Se nas aulas presenciais o/a docente já tem uma postura que promove um ensino mais tradicional<sup>17</sup>, é provável que a adaptação das aulas para um contexto remoto também seja baseada na hierarquização de conhecimento, colocando o/a professor/a como figura central intelectual detentora do saber, que controla os tempos, espaços, estratégias, subjetividades etc. A facilidade de adaptação de um contexto presencial para um remoto depende da sensibilidade, flexibilidade e perspectiva pedagógica das pessoas envolvidas nesse processo.

O contexto do meu trabalho se deu majoritariamente no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão, no setor de língua francesa, mas um dos objetivos desta pesquisa é justamente reforçar a ideia de que os materiais possam ser adequados aos contextos das pessoas que a acessarem. Ainda que tenham sido elaboradas para o contexto remoto, grande parte das atividades e plataformas apresentadas nesse trabalho podem ser desenvolvidas fora do contexto virtual, diversificando e dinamizando o processo de aprendizagem.

Com base na abordagem comunicativa e na perspectiva acional, que orientaram o meu planejamento pedagógico, há um entendimento de que todas as pessoas — aprendentes, docentes, coordenadores/as, diretores/as etc. — são responsáveis por propiciar um ambiente de ensino-aprendizagem mais acolhedor. A prática democrática da horizontalidade nas construções educativas é primordial para que cada pessoa tenha sua autonomia respeitada nos espaços de coletividade, espaços esses que também auxiliam nos processos de desenvolvimento das subjetividades pessoais concomitante com a conscientização social.

Os documentos que basearam meu planejamento estimulam o uso de materiais autênticos, tanto os que apresento quanto os que são compartilhados pelos/as aprendentes. O

---

<sup>17</sup> O modelo de ensino tradicional, denominado por Paulo Freire como ensino bancário, coloca os/as aprendentes em uma posição passiva de recepção de conhecimentos que serão transmitidos pelo/a docente, figura detentora do saber. Essa concepção é oposta à pedagogia crítica de Freire, na qual o conhecimento deve ser construído coletivamente a partir da participação ativa dos/as aprendentes e o repertório cultural e linguístico de cada estudante deve ser reconhecido e valorizado.

ambiente virtual facilita muito o compartilhamento de informações por ser um meio de comunicação com inúmeras possibilidades de interação; boa parte apresenta características diferentes e instigantes, como memes, receitas, áudio-livros, filmes, vídeos, literatura oral, notícias, páginas de leituras, imagens, músicas etc.

Um grande aprendizado nesse período de transição entre o ensino presencial e o remoto foi o de perceber as limitações e as vantagens de ensinar e aprender em uma nova modalidade. Como o ensino remoto não estava previsto em nenhum documento referencial e não tinha uma definição compartilhada e consolidada nos meios educacionais, diferente dos cursos de Educação à Distância, por exemplo, essa foi uma dificuldade latente, porém foi profícua para trabalhos criativos e colaborativos. As dinâmicas das aulas em ERE no NELE, por exemplo, deram espaço para praticar os princípios sugeridos pela forma de gerir o processo de ensino-aprendizagem da sala de aula invertida.

Além disso, pelo fato de o NELE ser um laboratório de docência, que incentiva os/as bolsistas a testarem possibilidades, tivemos a oportunidade de experimentar, de testar novas metodologias, atividades e plataformas, adequando o que não funcionava. Essa liberdade de experimentação é fundamental para o/a docente relacionar pesquisa, teoria e prática. Inicialmente, a problemática da interação pareceu ser um obstáculo, uma desvantagem dessa nova modalidade, porque pensamos que poderia prejudicar as dinâmicas indispensáveis no aprendizado de línguas inscritas na abordagem comunicativa e na perspectiva acional. Porém, a partir da implementação de plataformas como o *Padlet* e da possibilidade de criação de diferentes salas em plataformas como o *Google Meet* para o desenvolvimento de tarefas em grupos menores, percebeu-se que a interação pode se dar de diversas maneiras no contexto de ensino remoto emergencial.

A fim de que o planejamento e a prática docente possam ser constantemente aprimoradas, é fundamental investir na formação continuada. Atualmente, ter acesso à internet permite fazê-la gratuitamente e das mais diversas formas, seja por meio de programas de extensão das universidades — grande parte on-line no momento —, de canais no *YouTube* voltados para a formação pedagógica, como o *Intensivo Pedagógico*, de páginas do *Instagram* etc. Inclusive, essa monografia é, em grande parte, resultado da minha participação nesses eventos e da interação com esses conteúdos diversos, do trabalho colaborativo desenvolvido no NELE e da influência de projetos inspiradores elaborados por colegas. Dito isso, espero que, a partir da presente Monografia, seja possível ampliar a interlocução com outras pessoas envolvidas ou interessadas pela Educação, principalmente por quem a pensa como meio de

emancipação de subjetividades, que promove respeito, autonomia, diálogo, cidadania e outros princípios libertários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADOU; MARIAM. *Je pense à toi*. Amadou Et Mariam VEVO: s. l., 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gnvJEhRNkSw>. Acesso em: 12 set. 2020.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Flip your classroom: reach every student in every class day*. International Society for Technology in Education: Washington, 2012. 123 p.

BERTHET, Annie; DAILL, Emmanuelle; HUGOT, Catherine; KIZIRIAN, Véronique; SAMPSONIS, Béatrix; WAENDENDRIES, Monique. **Alter ego + A2 - Méthode de français**. Hachette Français Langue Étrangère: Vanves, 2012. 224 p.

BERTHET, Annie; DAILL, Emmanuelle; HUGOT, Catherine; KIZIRIAN, Véronique; WAENDENDRIES, Monique. **Alter ego + A1 - Méthode de français**. Hachette Français Langue Étrangère: Vanves, 2012. 223 p.

BRITO, Jordana Dias Duarte. **Cultura e poder: a disseminação da francofonia como meio de fortalecimento do soft power francês**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1145>. Acesso em: 18 set. 2022.

CHAHI, Fatiha; DENYER, Monique; GLOANEC, Audrey; BRIET, Geneviève. **Défi 1**. Maison des Langues: Paris, 2018. 168 p.

CLE INTERNATIONAL. **Replay du webinaire : La classe inversée une thématique de recherche en didactique du FLE**. [s. l.]. CLE International: 25 mar. 2021. 1 vídeo (00:56:40). [Webinário]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pyf5zI1sIsQ>. Acesso em: 9 set. 2022.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR)**. ASA: Porto, 2001. 279 p. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 2 set. 2022.

EID, Cynthia; LIRIA, Philippe; ODDOU, Marc. *Techniques et pratiques de classe: la classe inversée*. CLE International: Cesson-Sévigné, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 56ª ed., 2018. 143 p.

GIMS, Maître; NISKA. *Sapés comme jamais*. GIMS: s. l., 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4bPGxLxogvw>. Acesso em: 10 maio 2021.

GONÇALVES, Marcela Nogueira. **A importância da abordagem cultural no ensino de francês**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29200/000775727.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 dez. 2021.

GUEDES, Ana Paula. A perspectiva acional e o ensino de Francês Língua Estrangeira. In: COLÓQUIO BRASIL E FRANÇA: LAÇOS LITERÁRIOS. 2018, Londrina. **Anais eletrônicos** [...]. Londrina: UEL, 2018, p. 25-33. Disponível em: <https://coloquiobrasilfranca.files.wordpress.com/2018/12/PDF3.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

INSTITUTO DELETE. **Delete-Detox**. Delete: s. l. Disponível em: <https://www.institutodelete.com/artigos-c23q7>. Acesso em: 23 set. 2022.

INSTITUTO DELETE. **Uso Consciente de Tecnologias**. Delete: s. l. Disponível em: <https://www.institutodelete.com/artigos-c23q7>. Acesso em: 23 set. 2022.

JACOBY, Gabriela. **Ensino de francês língua estrangeira para crianças: uma reflexão didático-pedagógica**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29313>. Acesso em: 20 set. 2021.

JARRAUD, François; OCHOA, Haydée. Le jeu en classe de langues : Cinq questions à Haydée Silva, **Le café pédagogique**, 2018. Disponível em: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/11/15112018Article636778627035074426.aspx>. Acesso em: 8 set. 2022.

NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO (NELE). **NELE**. Porto Alegre, n. d. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/nele/?page\\_id=289](https://www.ufrgs.br/nele/?page_id=289). Acesso em: 5 set. 2022.

PRÉVERT, Jacques. Déjeuner du matin. In: M<sup>a</sup> TERESA. **Jacques Prévert - Déjeuner du matin (sous-titre en français)**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MalR-e4IgAs>. Acesso em: 15 out. 2020

PRÉVERT, Jacques. Déjeuner du matin. In: TENENBAUM, Emmanuel. **Déjeuner du Matin - a poem by Jacques Prévert (shortfilm)**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I4YoBuJCbfo>. Acesso em: 15 out. 2020

PUREN, Christian. *Conférence en ligne #4*. In: IFPROFS BRÉSIL. **L'enseignement-apprentissage hybride en didactique scolaire des langues-cultures : quelques réflexions exploratoires**. [s. l]. IFProfs Brésil: 16 set. 2020. 1 vídeo (02:27:33). [Webinário]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l7bvg0O1nck>. Acesso em: 20 set. 2022 .

PUREN, Christian. Entre approche communicative et perspective actionnelle: prolongement, rupture, complémentarité? In: NOIROUX, Kevin. **Les relations entre l'approche communicative (AC) et la perspective actionnelle (PA)**. Université de Liège: Liège, 2015. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=3mBPJGN9P\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=3mBPJGN9P_I). Acesso em: 16 set. 2022.

PUREN, Christian. Perspective actionnelle et plurilinguisme - Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb. [s. l.], 2<sup>a</sup> ed, 2018b. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018g/>. Acesso em: 10 set. 2022

PUREN, Christian. Perspective actionnelle. In: SAFFARI, Hamid. **Conférence de Christian Puren sur Perspective actionnelle**. 2018a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1sEVOuyjc3E>. Acesso em: 16 set. 2022.

SANTOS, Yádini do Canto Winter dos. **O uso de tecnologias no ensino de língua estrangeira através da pedagogia de projetos**: uma reflexão. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/105266>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SCHEIFER, Camila Lawson. **Crenças e (inter)ações no ensino de língua estrangeira para crianças**: o percurso reflexivo de uma professora-pesquisadora. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Língua Estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010.

SILVA, Elisabeth Lavalley Farah. **Abordagem comunicativa para o ensino de segunda língua - uma análise da sua aplicabilidade**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de

Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79853/185662.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 set. 2022

SILVA, Haydée. Aprender jugando: ideas para el aula de idiomas presencial y/o a distancia. In: COORDINACIÓN DE EVALUACIÓN EDUCATIVA ENP. **Aprender jugando: ideas para el aula de idiomas presencial y/o a distancia**. [s. l.]. ENP: 2 set. 2020. 1 vídeo (01:32:16). [Webinário]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fXnNFI0AuhU>. Acesso em: 8 set. 2022.

SILVA, Haydée. *Techniques et pratiques de classe: Le jeu en classe de langue*. CLE International: Cesson-Sévigné, 2008. 208 p.

SILVA, Sergio Luiz Baptista da. **A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira**: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender. 2003. Dissertação (Mestrado em Licenciatura em Letras) – Programa de Pós-graduação em língua francesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-22122004-211819/publico/Sergio\\_Silva\\_tese.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-22122004-211819/publico/Sergio_Silva_tese.pdf). Acesso em: 16 set. 2022.

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. CLE International: Paris, 1994.

VIANA DA ROSA, Francielle; MARIÑO RODRÍGUEZ, Monica. Las herramientas digitales en la enseñanza de español como lengua extranjera: adaptaciones para la ERE en NELE/UFRGS. **LínguaTec**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 141–155, 2021. Disponível em: [https://dev7b.ifrs.edu.br/site\\_periodicos/periodicos/index.php/LinguaTec/article/view/4955](https://dev7b.ifrs.edu.br/site_periodicos/periodicos/index.php/LinguaTec/article/view/4955). Acesso em: 5 set. 2022.

## **ANEXOS**

ANEXO I – FORMULÁRIO DE RETORNO PARA OS CURSOS NA MODALIDADE  
ERE

## Francês 3 Sábado 9h - 12h15 - Consulta sobre ensino remoto

Olá, aluno(a) do NELE!

Com este formulário, queremos saber sua opinião sobre a possível implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma medida para manter as aulas do seu curso por meio virtual. Diante do cenário de pandemia, a UFRGS vem construindo a proposta de retorno às aulas por ERE. O NELE, como projeto de extensão, propõe que as aulas aconteçam por meio da plataforma Google Meet.

Neste momento, o nosso objetivo é saber se você acredita que tem as condições básicas para isso e se concorda com a proposta. Para isso, apresentamos algumas adaptações que seriam realizadas com o Ensino Remoto Emergencial.

IMPORTANTE: esta é uma primeira consulta, a fim de podermos compreender as possibilidades e vontades dos alunos de cada turma. Por ser uma proposta em construção que depende do retorno desta consulta, não podemos nos adiantar em muitas questões não abordadas por este formulário. Assim que pudermos levantar dados e determinar medidas, entraremos em contato novamente.

---

\*Obrigatório

1. Nome completo: \*

---

2. Email: \*

---

3. Sobre as possibilidades de acesso durante o horário de aula. É possível marcar \*  
mais de uma opção:

*Marque todas que se aplicam.*

- Possuo computador com câmera, microfone e acesso à internet
- Possuo celular com câmera, microfone e acesso à internet
- Possuo tablet com câmera, microfone e acesso à internet
- Não possuo eletrônicos com câmera, microfone e/ou acesso à internet durante o horário de aula

4. Sobre as condições de adquirir o livro de aula, a fim de ter o material até o mês de agosto \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Tenho condições de adquirir o livro presencialmente (na loja ou livraria) ou via internet
- Tenho condições de adquirir o livro somente via internet
- Tenho condições de adquirir o livro somente presencialmente (na loja ou livraria)
- Não tenho condições de adquirir o livro

5. Como você se imagina como aluno(a) de ensino remoto? Considere que as 3 horas semanais de aula não serão exclusivamente online, com sua turma, por incluírem também atividades individuais a serem realizadas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Imagino que não terei nenhuma dificuldade em relação às plataformas virtuais e atividades
- Imagino que terei alguma dificuldade em relação às plataformas virtuais e atividades
- Imagino que terei bastante dificuldade em relação às plataformas virtuais e atividades

6. Levando em consideração suas respostas às questões anteriores, selecione: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Possuo condições de ter aulas neste modelo, sou FAVORÁVEL à implementação e poderei acompanhar as aulas
- Não possuo todas as condições de ter aulas neste modelo, mas sou FAVORÁVEL à implementação e poderei acompanhar as aulas mesmo que minimamente
- Possuo condições de ter aulas neste modelo, mas NÃO sou favorável à implementação
- Não possuo todas as condições de ter aulas neste modelo e NÃO sou favorável à implementação

7. Você tem alguma sugestão? Se sim, escreva aqui:

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**ANEXO II – FORMULÁRIO DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO *LES PONTS*  
*FRANCOPHONES (AS PONTES FRANCÓFONAS)***

## Projet collectif - NELE

Formulaire de participation au projet collectif (français 1 et français 2) du NELE  
(2021/2)

---

**\*Obrigatório**

1. E-mail \*

---

2. Prénom + Nom de famille : \*

---

3. Voudrais-tu participer à un projet pendant le semestre ? (Você gostaria de participar de um projeto coletivo durante este semestre?) \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Oui, avec les autres groupes. (Sim, com outros grupos.)
- Oui, seulement avec mon groupe. (Sim, somente com meu grupo)
- Oui, si le groupe le veut. (Sim, se for da vontade da maioria)
- Non. (Não.)

4. As-tu des suggestions de thématiques pour notre projet ? (Você tem alguma sugestão de temáticas para nosso projeto?)

Exemples de thématiques : francophonie, indicações de estudos de francês...

---

---

---

---

---

5. As-tu des suggestions de plateformes pour notre projet ? (Você tem alguma sugestão de plataformas para nosso projeto?)

Exemples de plateformes : Instagram, ebook, podcast...

---

---

---

---

---

6. Commentaires généraux, questions, etc. (Espaço aberto para dúvidas e comentários)

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## ANEXO III – FORMULÁRIO PARA ESCOLHA DAS PLATAFORMAS E TEMÁTICAS DO PROJETO



### Projet - thème et plateforme

Agora que já definimos quais turmas participarão do nosso projeto coletivo, é hora de escolher qual será nosso tema e qual será nossa plataforma. Vote nos temas e plataformas que você prefere :)

karenbuganiufrgs@gmail.com [Alternar conta](#)

 Rascunho salvo.

**\*Obrigatório**

E-mail \*

Seu e-mail

Qual o seu grupo de francês? \*

- Francês 1 - segunda - Professora Karen
- Francês 1 - segunda - Professora Mariana
- Francês 1 - sábado - Professor Arthur
- Francês 2 - sexta - Professora Bárbara
- Francês 2 - sexta - Professora Larissa
- Francês 2 - sábado - Professora Bárbara
- Francês 2 - sábado - Professora Larissa
- Francês 2 - sábado - Professora Mariana

 Esta pergunta é obrigatória

Thèmes (vote em até 3 temas) \*

- Francophonie (pays francophones, personnalités francophones)
- Activités de loisir : hobbies, arts, films, séries
- Culinaire, gastronomie
- Arts - cinéma, musique, arts visuels
- Astuces pour apprendre le français
- Indications de livres pour les débutants
- Lieux
- Métiers
- Politique
- Musique
- Littérature

 Esta pergunta é obrigatória

Plateformes (vote em até 2 plataformas) \*

- Quiz (BuzzFeed)
- Instagram
- Blog
- Podcast
- Ebook

Enviar

Limpar formulário

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.  
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)



Google Formulários



# APÊNDICE I – PADLET DE MEMES EM FRANCÊS

Padlet

Francês dois + 1 + 2m

**On s'amuse !**

Quiero aprender francés

99  
Quatre-vingt-dix-neuf

2

Adicionar comentário

connetesq

Moi qui se réveille de ma sieste et qui essaie de se rappeler qui je suis et où je suis...

2

Adicionar comentário

connetesq

Quand tu te réveilles vraiment tôt et tu décides de dormir un p'tit 5 minutes de plus

1

Adicionar comentário

Quand c'est ton tour de lire en français

2

Adicionar comentário

french\_memes\_1407 • Seguir

YouTube quand il faut charger une vidéo

YouTube quand il faut charger des pubs

2

Adicionar comentário

memesfrancais

Quand tu es dans un groupe WhatsApp et que tu lis tout mais que tu n'écris jamais rien

2

Adicionar comentário

french\_memes\_1407 • Seguir

Moi quand je regarde une vidéo de motivation sur YouTube

Moi 2 minutes après

1

Adicionar comentário

memesfrancais

Une question les jeunes?

Moi:

3

Adicionar comentário

memesfrancais

- Quel est l'œuvre d'art la plus belle du monde?  
- La Mona Lisa  
- Et pourquoi tu as mis "Moi" dans l'examen?

3

Adicionar comentário

apprendre le français pour être bilingue

apprendre le français pour faire des memes en français

4

Adicionar comentário

memesfrancais

Les célébrités: « nous sommes tous dans le même bateau »

Leur bateau:

Notre bateau:

3

Adicionar comentário

memesfrancais

Anxiété pour l'interaction sociale  
Dépression pour ne pas avoir d'interaction sociale

1

Adicionar comentário

lespiresbragues • Seguir

Le résumé de ma journée

9

Adicionar comentário

blaguesquebec

Moi quand je parle au téléphone dans ma maison:

7

Adicionar comentário

encoreunepagedememes • Seguir

Rien de pire qu'une rupture amoureuse?

Moi:

3

Adicionar comentário

Liste des choses productives que j'ai réalisées pendant le confinement

6

Adicionar comentário

Quand tu réalises que tu ne peux compter que sur toi même

CAPTION IT ! @captionation - 06/03/2020 Bomboclaat

5

Adicionar comentário

Cristiane 2a  
Moi aussi, rss

Adicionar comentário

Quand le prof fait cours

Quand le prof donne des devoirs

Quand le prof explique pourquoi il a divorcé

Prof "On en a fini pour aujourd'hui avez-vous des questions?"  
Moi:

5

Adicionar comentário

FOUR POSTS @fourposts

Qu'est-ce que tu ferais si tu avais 4 bras ?

Moi:

8

Adicionar comentário

Valentina Bressan 2a  
profe, je ne comprends pas le texte!

Adicionar comentário

lespiresbragues • Seguir

Adicionar comentário

Adicionar comentário

encoreunepagedememes • Seguir

suivez moi pour plus de recettes

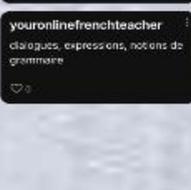
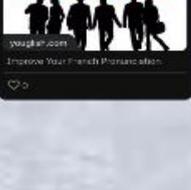
## APÊNDICE II – PADLET DE PÁGINAS EM FRANCÊS

Padlet

Tropele d'ité - 4 / 1 Pin

Pages internet (instagram ; facebook ; applis ; podcasts)

Mettez vos suggestions dans la colonne correspondante

Pages Instagram	Applis	Pages en général	Littérature + audio	Chaînes YouTube	Podcasts
<p>École Pot Pourri</p>  <p>Instagram.com</p>	<p>Tandem</p>  <p>tandem.net</p> <p>Tandem   Langage Exchange App   Find Conversation on Exchange Partners</p>	<p>TV 5</p>  <p>paroles-francais.fr/breves...</p> <p>Des vidéos pour apprendre le français</p>	<p>Contes pour des enfants</p>  <p>ebooks.com</p> <p>Le petit chapeau rouge 81q</p>	<p>OS FRANÇAISES</p>  <p>oftb</p> <p>OS FRANÇAISES Teram Barrio</p>	<p>Culture</p>  <p>https://open.spotify.com/show/0WqCalkoE3of5718uzo</p>
<p>@lepetit_br</p>  <p>Instagram.com</p> <p>AVISO: ESTA PÁGINA É UM MEME</p>	<p>Duolingo</p>  <p>duolingo.com</p> <p>Apprendre une langue gratuitement</p>	<p>français facile</p>  <p>langue-francais.fr/français...</p> <p>français facile - Langue française</p>	<p>Conte-moi la francophonie</p>  <p>contemol.fr/français.com</p> <p>Conte-moi - Enrichir le français avec TRADUCEE</p>	<p>le FLE en un 'clic'</p>  <p>youtube.com</p> <p>JCDq9C8m5u7uJCDANRd7Q</p>	<p>Des astuces, des méthodes, des conseils</p>  <p>https://open.spotify.com/show/6Mm8gyBk3u5i5t27ay</p>
<p>@lefigarofr</p>  <p>Actualités sélectionnées par Le Figaro</p>	<p>Pratiquez avec des chansons</p>  <p>apprendre.com</p> <p>Apprendre une langue avec la musique</p>	<p>FRANÇAIS et FRANÇAIS</p>  <p>dufrancais.fr/français.com</p> <p>Les expressions du monde francophone</p>	<p>Conte-moi la francophonie</p>  <p>contemol.fr/français.com</p> <p>Conte-moi - Enrichir le français avec TRADUCEE</p>	<p>le FLE en un 'clic'</p>  <p>youtube.com</p> <p>JCDq9C8m5u7uJCDANRd7Q</p>	<p>Des astuces, des méthodes, des conseils</p>  <p>https://open.spotify.com/show/6Mm8gyBk3u5i5t27ay</p>
<p>@acupoffrench</p>  <p>vocabulaire, conjugaison, humour</p>	<p>Pratiquez avec des chansons</p>  <p>apprendre.com</p> <p>Apprendre une langue avec la musique</p>	<p>Pronunciation</p>  <p>youglish.com</p> <p>Improve Your French Pronunciation</p>	<p>Conte-moi la francophonie</p>  <p>contemol.fr/français.com</p> <p>Conte-moi - Enrichir le français avec TRADUCEE</p>	<p>le FLE en un 'clic'</p>  <p>youtube.com</p> <p>JCDq9C8m5u7uJCDANRd7Q</p>	<p>Des astuces, des méthodes, des conseils</p>  <p>https://open.spotify.com/show/6Mm8gyBk3u5i5t27ay</p>
<p>youronlinefrenchteacher</p>  <p>dialogues, expressions, notions de grammaire</p>	<p>Pratiquez avec des chansons</p>  <p>apprendre.com</p> <p>Apprendre une langue avec la musique</p>	<p>Pronunciation</p>  <p>youglish.com</p> <p>Improve Your French Pronunciation</p>	<p>Conte-moi la francophonie</p>  <p>contemol.fr/français.com</p> <p>Conte-moi - Enrichir le français avec TRADUCEE</p>	<p>le FLE en un 'clic'</p>  <p>youtube.com</p> <p>JCDq9C8m5u7uJCDANRd7Q</p>	<p>Des astuces, des méthodes, des conseils</p>  <p>https://open.spotify.com/show/6Mm8gyBk3u5i5t27ay</p>
				<p>Bd Boumeries</p>  <p>bd.boumeries.com</p> <p>Boumeries - 8496 autorisé par Boum Toujours autohégémonie de Boum, bien curieuse (norma marte de 4 quados!!)</p>	
				<p>BD La Petit Révolution</p>  <p>la-revolution.boumeries.com</p> <p>La Petite Révolution Mais un BD de Boum, esse à uma história mais longa que o Boumeries</p>	