

Pedagogia de projetos: concepção e realização de um projeto de ensino transversal de francês língua estrangeira e educação ambiental

Arianny Cristina Chaves Lacerda
Simone Maria Dantas-Longhi

Arianny Cristina Chaves Lacerda
Universidade Federal de Viçosa, UFV,
MG, Brasil
E-mail: arianny.lacerda@ufv.br
 <https://orcid.org/0000-0002-2477-7370>

Simone Maria Dantas-Longhi
Universidade Federal de Viçosa, UFV,
MG, Brasil
E-mail: simone.dantas@ufv.br
 <https://orcid.org/0000-0002-3741-7622>

Resumo

Neste artigo, exploraremos o espaço da extensão universitária e seu papel na formação inicial de professores e na educação de alunos em meio escolar. Mais especificamente, o objetivo deste estudo é apresentar as contribuições de um curso de extensão de biodiversidade e preservação ambiental em francês língua estrangeira, em diferentes dimensões. Pretendemos refletir sobre os motivos que impulsionaram mudanças ao longo do experimento didático e, conseqüentemente, influenciaram as escolhas de uma professora em formação para o desenvolvimento do curso. Ao final do estudo, analisamos os indícios de aprendizagem de língua estrangeira e conscientização ambiental pelos alunos. Para fundamentar a pesquisa, recorreremos às contribuições da pedagogia de projetos (Perrenoud, 1999), da pedagogia da autonomia (Freire, [1996] 2020) e da perspectiva acional (Puren, 2006). Baseadas nesse quadro teórico, criamos um curso direcionado a alunos do Ensino Médio, com duração de seis semanas e organizado por módulos, em que os estudantes foram incentivados a discutir sobre problemas ambientais e a realizar tarefas em francês. Como resultados, verificamos que o ensino transversal de educação ambiental apresentou diversos desafios, mas também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades em língua francesa dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e impulsionou a reflexão deles sobre mudanças de relacionamento com o meio ambiente.

Palavras-chave: Pedagogia de projetos. Francês língua estrangeira. Educação ambiental.

Recebido em: 22/12/2022
Aprovado em: 07/07/2023



Abstract

Project-based learning: designing and implementing a transversal teaching project of French as a foreign language and environmental education

In this article, we will explore the context of university extension projects and its role in the initial teacher education and in the education of students in the school environment. More specifically, the objective of this study is to present the contributions of an extension course on biodiversity and environmental preservation in French as a foreign language in different dimensions. We intend to reflect on the reasons that drove changes throughout the didactic experiment and, consequently, influenced the choices made by a soon-to-be teacher to the development of the course. At the end of the study, we analyzed evidence of foreign language learning and environmental awareness by students. To support the research, we resorted to the contributions of project pedagogy (Perrenoud, 1999), autonomy pedagogy (Freire, [1996] 2020) and the action-oriented approach (Puren, 2006). With that framework in mind, we created a six-week course organized by modules and aimed at high school students, in which they were encouraged to discuss environmental issues and perform tasks in French. As a result, we found that the transversal teaching of environmental education presented several challenges, but also contributed to the development of abilities in French language for those involved in the process of teaching and learning, and stimulate their reflection on changes in their relationship with the environment.

Keywords:

Project pedagogy.
French as a
foreign language.
Environmental
education.

Résumé

Pédagogie de projets : conception et mise en œuvre d'un projet d'enseignement transversal de français langue étrangère et d'éducation à l'environnement

Dans cet article, nous explorerons l'espace des projets d'extension universitaire et leur rôle dans la formation initiale d'enseignants et dans l'éducation d'élèves en milieu scolaire. Plus spécifiquement, cette étude vise à présenter les contributions d'un cours d'extension universitaire sur la biodiversité et la préservation environnementale en français langue étrangère, dans différentes dimensions. Nous avons pour but de réfléchir sur les motivations qui ont stimulé des changements au long de cette expérience didactique et, par conséquent, ont influencé les choix d'une enseignante en formation pour le développement du cours. À la fin de l'étude, nous avons analysé les indices d'apprentissage de la langue étrangère et la conscientisation environnementale par les élèves. Pour soutenir la recherche, nous avons fait appel aux contributions de la pédagogie de projets (Perrenoud, 1999), de la pédagogie de l'autonomie (Freire, [1996] 2020) et de la perspective actionnelle (Puren, 2006). Basées sur ce cadre théorique, nous avons créé un cours adressé à des lycéens, d'une durée de six semaines et organisé en modules, dans lequel les étudiants ont été encouragés à discuter de problèmes environnementaux et à réaliser des tâches en français. Comme résultats, nous avons vérifié que l'enseignement transversal de l'éducation environnementale a présenté divers enjeux, mais il a aussi contribué pour l'apprentissage de la langue française des participants au processus d'enseignement.

Mots-clés:

Pédagogie de
projets. Français
langue étrangère.
Éducation à
l'environnement.

1. Introdução

Os Temas Transversais, introduzidos pela primeira vez como recomendação de prática pedagógica pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996, alcançaram ainda mais relevância com a implementação do Novo Ensino Médio, após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Isso se deve ao fato de que, no primeiro documento, era optativa a adoção dessa prática de ensino, enquanto, no segundo, ela passa a ter uma obrigatoriedade nacional (Brasil, 2019). Nesse formato, os componentes curriculares não são mais referentes a disciplinas particulares e distantes entre si, mas agrupados por áreas do conhecimento. Essa nova proposta, por sua vez, é denominada Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), e visa a proporcionar aos estudantes brasileiros o acesso a um ensino integrado, contextualizado, possibilitando uma atitude autônoma na sociedade (MORAES, 2002 apud. Brasil, 2019).

A mais nova reformulação da BNCC apresenta como TCTs seis macroáreas: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde. Em conjunto, essas seções apresentam quinze temas contemporâneos que devem ser trabalhados nas instituições educacionais, com o objetivo de “instrumentalizar os estudantes para um maior entendimento da sociedade em que vivem” (Brasil, 2019, p. 13).

O ensino da educação ambiental no Brasil apoia-se na lei no. 9.795, de 27 de abril de 1999, segundo a qual “é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Brasil, 1999 n.p). Além disso, a lei é bem clara quanto à necessidade de integração da formação para a educação ambiental de forma transdisciplinar. Pode-se dizer, assim, que o tema precisa ser tratado, tanto nos cursos de graduação, como na educação básica, nas diversas disciplinas ministradas. Entretanto, a educação ambiental ainda é pouco abordada nos cursos de formação de professores fora da área das ciências da natureza. Como explica Viel (2008), seu ensino no ambiente escolar muitas vezes é relegado a segundo plano diante das dificuldades encontradas pelos professores:

O que muitas vezes ocorre é um distanciamento entre as propostas do governo, as propostas de formação de professores, as condições das escolas, a jornada de trabalho dos educadores e as práticas interdisciplinares, ou seja, entre a atuação dos professores e essas propostas. Além disso, ocorre um estranhamento por parte dos professores, já que não foram envolvidos ou ouvidos durante sua produção e elaboração o que, muitas vezes, não repercute em um engajamento político ou mesmo em um sentimento de responsabilidade na implementação de seus conteúdos e objetivos. (VIEL, 2008, p. 211)

A partir dessa reflexão, entendemos que o trabalho em um projeto que explore o tema da educação ambiental, em um curso de extensão em língua estrangeira, favorece a formação integral de professores de línguas. Portanto, o que apresentaremos a seguir consiste em uma pesquisa realizada por meio do desenvolvimento de um projeto de

extensão nomeado “Biodiversidade e Preservação Ambiental em Francês: aprender língua estrangeira e ampliar a conscientização ambiental”¹. Esse projeto foi criado de modo a integrar a educação ambiental ao ensino de francês, com o objetivo de sensibilizar estudantes quanto à consciência ecológica, ao passo que o instrumento para comunicação em sala de aula ocorreu por meio da língua estrangeira, a fim de viabilizar a aquisição de novos conhecimentos.

O projeto de extensão foi realizado junto a um grupo de alunos do Ensino Médio Integral de uma escola pública estadual da Zona da Mata Mineira e foi idealizado e orientado por uma professora da graduação², elaborado e ministrado por uma aluna de licenciatura em Letras³, com habilitação em Português/Francês, além de contar com o apoio de uma voluntária do projeto, que estava em processo de realização do Estágio Supervisionado de Língua Francesa.

O propósito dessa intervenção justifica-se inicialmente pela necessidade de implementar um ensino que engaje os indivíduos no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que os forme em busca da autonomia e da conscientização ambiental. Nesse sentido, este trabalho é amparado pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Educação Ambiental como “direito de todos” e de responsabilidade dos institutos educativos, de modo a “promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (Brasil, 1999, n.p). Segundo alguns dos princípios básicos desse decreto, a educação ambiental deve abranger a diversidade de ideias e métodos pedagógicos, em uma abordagem transdisciplinar, o que respalda o desenvolvimento de um projeto transversal de francês e educação ambiental. Ademais, no artigo 4º da lei, encontramos que essa proposta deve promover “a ética, o trabalho e as práticas sociais”, bem como propiciar “a permanente avaliação crítica do processo educativo” sob “a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais”, além do “reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural” (Brasil, 1999, n.p).

A proposta de um ensino transversal também é fortalecida pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente, no que diz respeito a promover “uma educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, garantindo que os “alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 23).

Assim, dentre os possíveis objetos de pesquisa ensejados pelo projeto de extensão, neste trabalho apresentaremos as etapas de concepção e realização do projeto, sob a abordagem da pedagogia de projetos (Perrenoud, 1999), da pedagogia da autonomia (Freire, [1996] 2020) e da perspectiva acional (Puren, 2006). Assim, nosso objetivo é abordar as contribuições dessa experiência em diferentes dimensões, e refletir sobre

¹ A implementação dessa proposta foi apoiada financeiramente pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Viçosa (PEC/UFV), por meio do Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX/UFV).

² Para facilitar a compreensão do leitor, também utilizaremos os termos “criadora do projeto” e “pesquisadora-orientadora” para nos referir à professora da graduação.

³ Utilizaremos “professora do curso de extensão” e “pesquisadora-ministrante”, quando tratarmos da concepção do curso e da realização da pesquisa, respectivamente, para nos referir à aluna da licenciatura.

as escolhas efetuadas pela pesquisadora-ministrante para o desenvolvimento desse projeto-piloto, além de analisar se há indícios de aprendizagem da língua francesa e de conscientização ambiental pelos alunos.

Para discorrer sobre o trabalho realizado, assim como apresentar as reflexões ao longo desse processo, dividimos o artigo em seções. No próximo segmento, é possível encontrar uma discussão sobre os documentos e as teorias que fundamentaram a construção do curso de extensão, assim como as metodologias selecionadas para tal. Posteriormente, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados, seguidos da análise sobre a realização do curso. Ao final, ponderamos os resultados alcançados antes de documentar todos os outros trabalhos que contribuíram para a realização deste.

2. Fundamentação teórica

Da mesma forma que a Agenda ONU 2030 conta com o apoio dos países para o caminho de uma sociedade mais justa e igualitária para todos (ONU, 2015), a BNCC, alinhada aos objetivos de desenvolvimento sustentável, contribui para a formação de indivíduos, mesmo que não seja em si mesma o fim para a resolução das desigualdades presentes na educação brasileira (Brasil, 2018). Na tentativa de colaborar para que a educação seja um meio possível para alcançar tais objetivos, o documento propõe que sejam trabalhadas na educação básica diferentes competências para a mobilização de conhecimentos, pois na sala de aula deve-se “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013; 2018, p. 8).

Nesse sentido, o projeto de biodiversidade em francês buscou atender às recomendações da BNCC também no que tange a “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018, p. 19). Assim, atrelamos o ensino de francês à educação ambiental e inserimos o projeto na carga horária extracurricular de uma escola pública estadual, de modo que a língua estrangeira fosse usada como instrumento para comunicação em sala de aula, com o objetivo de ampliar a consciência ambiental dos estudantes.

Para tanto, recorreremos aos princípios da perspectiva acional, em que “a língua é aprendida para realizar uma ação social” (Puren, 2006, p. 44, tradução nossa). Essa abordagem de ensino, emergida com o progresso da tecnologia digital, é historicamente considerada como um avanço em relação à abordagem comunicativa, a qual propõe que o aluno seja incentivado a produzir enunciados autênticos, quando inserido em um contexto de comunicação cotidiana. Nesse caso, o acesso a tecnologias digitais viabiliza o contato com o mundo exterior, mas a interação com o outro é também essencial, pois incentiva os alunos a

trabalharem juntos, testando hipóteses, e a cometerem desvios para avançar no processo de aprendizagem. Dessa maneira, a perspectiva acional ultrapassaa a abordagem comunicativa na medida em que introduz ao processo de ensino, a ideia de “tarefas”, levando o aluno a refletir e a usar a língua para solucionar e/ou participar de uma situação da vida social (Tagliante, 2006). Em suma, ambas as abordagens visam à autonomia daquele que aprende, permitindo que se comunique na língua-alvo e aja socialmente.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECRL), a “tarefa” se define como “toda ação referida em que o sujeito se representa como devendo alcançar um resultado dado, em função de uma situação-problema, uma obrigação a cumprir, de um objetivo fixado” (CECRL, 2001, p. 16, tradução nossa). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que os alunos foram incentivados a compreender os impactos ambientais em escala global, nacional ou local em língua estrangeira, eles também foram desafiados a aprender o idioma enquanto resolviam as tarefas propostas ao longo do projeto.

Alinhada à perspectiva acional, decidimos trabalhar com a pedagogia de projetos, tendo em vista as semelhanças e complementações entre as duas metodologias. Essa escolha também se explica pelo fato de a perspectiva acional considerar o aprendiz como um ator social no desenvolvimento de sua autonomia, ao passo que a pedagogia de projetos incentiva a tomada de decisões, o trabalho em cooperação uns com os outros, bem como a participação em experiências que fortaleçam habilidades, mas que também contribuam para a atuação na sociedade, seja identificando, pesquisando ou denunciando problemas que os contornam (Perrenoud, 1999), como veremos neste projeto.

A pedagogia de projetos é considerada por Perrenoud (1999, n.p) “a espinha dorsal da construção de saberes na sala de aula e, em outro extremo, uma atividade que incentiva a resolução de problemas, de modo que proporcione atividades menos enfadonhas”. Nessa metodologia ativa de ensino, não se trabalha uma disciplina particular, pois “ela pode referir-se a várias ou ainda visar a aprendizagens ‘não disciplinares’, de ordem da socialização ou das ‘competências transversais’” (Perrenoud, 1999, n.p, tradução nossa), como foi o caso do projeto-piloto que associou a educação ambiental ao ensino de francês língua estrangeira (FLE).

Da parte da pessoa facilitadora, o principal desafio é fazer com que os alunos aprendam, planejando atividades que não se encontrem em uma situação tradicional de ensino, pois, nesse método, o agir social é o objetivo principal, sendo a aprendizagem um “benefício secundário” (Perrenoud, 1999). Considerando o aluno como protagonista desse processo, apoiamo-nos também nas contribuições do filósofo Paulo Freire, naquilo que diz respeito à formação docente para o exercício de uma Pedagogia da Autonomia. O autor esclarece que é preciso que o formando, desde o início de sua “experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente que **ensinar não é transferir**

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". (Freire, [1996] 2020, p. 24, grifo nosso).

Nesse sentido, sob a abordagem da pedagogia de projetos, os alunos formaram um coletivo gerenciado pela pesquisadora-ministrante que orientou os trabalhos realizados, mas não decidiu tudo (Perrenoud, 1999). Essa postura da pessoa facilitadora é que caracteriza a autonomia possibilitada pelo ensino, de acordo com Freire ([1996] 2000). Segundo o autor, aprender "é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador" (Freire, [1996] 2000, p. 26).

No que tange às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), a BNCC apresenta a competência EM13LGG701, da área de Linguagens e suas Tecnologias, que consiste na exploração do uso dessas ferramentas, "compreendendo seus princípios e funcionalidades" e em seu uso "de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos" (Brasil, 2018, p. 497). Com isso, percebemos que a tecnologia tem um espaço importante nas salas de aula atualmente, pois está presente no cotidiano dos estudantes a ponto de ser inserida no documento regente das normas da educação. Porém, embora essa seja uma preconização para professores da educação básica, compreendemos também que não são todos os professores que possuem habilidades tecnológicas ou demais condições para que o letramento digital aconteça, muito menos capacitação para tal ação.

De toda forma, conforme a BNCC (2018, p. 483),

é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, **devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias** (BNCC, 2018, p. 483, grifos nossos).

Por esse motivo, acreditamos que as metodologias selecionadas para realização do projeto-piloto estão de acordo com as diretrizes da educação brasileira, pois colocam os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, por intermédio de metodologias ativas, além de promover o uso das tecnologias digitais, a fim de incentivar produções autênticas em contato com o mundo real, de acordo com as abordagens comunicativa e acional, apresentadas anteriormente.

Ainda de acordo com a BNCC (2018, p. 17), o professor deve "construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem". Dessa forma, para avaliação do projeto, foram utilizadas fichas pedagógicas ao longo do curso de extensão, bem como uma autoavaliação solicitada aos alunos, com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre seus processos de aprendizagem quanto ao francês e à educação ambiental. Esse dispositivo

de avaliação foi utilizado para que os estudantes pudessem julgar a própria competência, além de destacar seus pontos fortes e fracos, em direção à tomada de consciência (CECRL, 2001; Perrenoud, 1999).

3. Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa, analisamos o processo de ensino e de aprendizagem, assim como os resultados de um curso desenvolvido dentro da perspectiva da pedagogia de projetos. Como é comum nessa abordagem de ensino, as escolhas didáticas realizadas pela professora do curso de extensão foram orientadas pela necessidade de atender aos princípios de protagonismo e autonomia dos estudantes ao longo do processo de aprendizagem. Dessa forma, a progressão dos conteúdos trabalhados com os alunos não foi definida previamente, como comumente acontece na elaboração de um curso. A nosso ver, a postura da pesquisadora-ministrante de selecionar os materiais em concomitância com a atuação prática, bem como de guiar o desenvolvimento do curso conforme as necessidades apresentadas pelos alunos, é o que a pedagogia de projetos apresenta como ponto excepcional dessa experiência pedagógica.

Consideramos, portanto, que esta é uma pesquisa-ação (BARBIER, 2002), pois a pesquisadora-ministrante atuou também como conceptora de material didático e professora do curso de extensão, estando assim implicada de modo crítico desde o início do projeto.

3.1. *Objetivos*

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar as contribuições do curso de extensão em diferentes níveis. Sobretudo, pretendemos refletir sobre os motivos que impulsionaram mudanças ao longo do experimento e, conseqüentemente, influenciaram as escolhas da ministrante para o desenvolvimento do curso. Também buscamos identificar os indícios de aprendizagem da língua francesa e da conscientização ambiental pelos alunos envolvidos no processo de aplicação do projeto-piloto.

3.2. *Perguntas de pesquisa*

Com o objetivo de abordar as contribuições do curso em diferentes perspectivas, principalmente, refletindo sobre as tomadas de decisão para o desenvolvimento do curso de extensão, discutiremos sobre 1) quais condições foram (des)favoráveis a sua realização; 2) quais recursos, tarefas e atividades foram propostas nesse procedimento; 3) quais as habilidades privilegiadas pela abordagem adotada, 4) quais imprevistos impulsionaram modificações no planejamento e no direcionamento do projeto; 5) quais as soluções encontradas para tais desafios; 6) se foi possível aprender francês; e 7) se há indícios de mudança de comportamento dos alunos com relação ao meio ambiente.

3.3. Contexto

O projeto “Biodiversidade e Preservação Ambiental em Francês: aprender língua estrangeira e ampliar a conscientização ambiental” foi idealizado para ser executado em um Colégio de Aplicação da cidade de Viçosa, Minas Gerais, onde havia uma iniciativa para o ensino de FLE desde 2018. Entretanto, devido a diversos empecilhos que impossibilitaram sua realização, transferimos a experiência para uma escola pública estadual. Essa instituição educativa, por sua vez, está localizada na área urbana da cidade mencionada e oferece à comunidade acesso às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Por se tratar de uma escola bem conceituada pelos projetos que desenvolve em parceria com a Universidade Federal de Viçosa e com órgãos da administração municipal, além de possuir boa reputação devido à aprovação de estudantes em vestibulares, o colégio acolhe estudantes de diferentes bairros e cidades vizinhas do município.

Tendo em vista que essa escola também possui uma iniciativa de ensino em FLE, apoiado pelo programa Idiomas sem Fronteiras (IsF-Andifes), acreditamos que seria o espaço ideal para a implementação do nosso projeto-piloto, uma vez que um nível iniciante de francês era desejável para participação no curso⁴. Além disso, a escola possui boa estrutura física, o que contribuiu para a execução das oficinas em língua estrangeira, já que para aplicação das atividades contamos com o apoio de equipamentos eletrônicos, tais como computador, projetor, caixa de som, além de acesso à internet e um espaço adequado para realização de atividades em grupo.

3.4. Participantes

Como parte integrante do projeto, contamos com sua criadora, exercendo a função de pesquisadora-orientadora das práticas pedagógicas executadas ao longo do processo. Além disso, a pesquisadora-ministrante do curso esteve envolvida na pesquisa-ação, desde as formações concernentes à educação ambiental e o ensino de FLE, até à elaboração e aplicação do curso. O projeto contou também com uma voluntária em fase de realização do estágio supervisionado em língua francesa, que também atua como monitora do curso de FLE instaurado na escola. Por esse motivo, ela possui mais experiência na escola e já é conhecida pelo público-alvo do curso de extensão, o que facilitou a intermediação entre a nova ministrante, em fase de conclusão de curso, e os alunos.

Por outro lado, o perfil dos participantes do projeto inclui estudantes das três séries do Ensino Médio, com idade entre 15 e 17 anos, matriculados na instituição pública estadual mencionada

⁴ Agradecemos à coordenadora do projeto “Francês para Todos” e à coordenação pedagógica da instituição em que este estudo foi realizado pela oportunidade de desenvolver o projeto na escola.

anteriormente. Todos esses alunos estão inseridos no Novo Ensino Médio (NEM) e, por isso, estudam em tempo integral. Para identificar mais detalhadamente os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem da língua francesa, elaboramos o quadro a seguir, a partir de dados fornecidos no formulário de inscrição do projeto:

Quadro 1 - Perfil dos alunos participantes do projeto de Biodiversidade em Francês

Nº de inscrição	Nome*	Idade	Cidade em que reside	Contato com o FLE	Frequência nas oficinas	Participação na produção final
1	Adriana	16 anos	Viçosa	Não	2	Não
2	Bruno	16 anos	Viçosa	Sim	3	Não
3	Carla	16 anos	Viçosa	Sim	10	Sim
4	Davi	16 anos	Cachoeira de Santa Cruz	Sim	5	Não
5	Eduardo	15 anos	Viçosa	Sim	8	Sim
6	Gabriela	16 anos	Viçosa	Sim	8	Sim
7	Giovani	17 anos	Viçosa	Não	7	Não
8	Helen	15 anos	Viçosa	Sim	7	Não
9	Ianca	15 anos	Viçosa	Não	2	Não
10	Luiza	16 anos	Viçosa	Sim	2	Não
	Marina	16 anos	Viçosa	Não	2	Não

*Para identificação dos participantes, criamos nomes fictícios.

Fonte - de autoria própria

De acordo com as informações apresentadas no quadro que vimos, ainda que sejam iniciantes (A1), a maioria dos alunos já teve um primeiro contato com o FLE na própria escola, em outros projetos promovidos pela universidade, antes da inscrição no curso de biodiversidade. Quando perguntados no formulário sobre o interesse pela língua francesa, eles relatam apreciar o estudo do francês, pois suas opiniões acerca de experiências anteriores são positivas, uma vez que o consideram como um aprendizado “legal”, “interessante” e “divertido”. Além disso, acreditam que o estudo do idioma pode ajudá-los a dominar uma nova língua e conhecer outras culturas, bem como acessar novos lugares, sejam espaços físicos ou profissionais.

3.5. Etapas da pesquisa

A pesquisa teve duração de sete meses, tempo que compreendeu a implementação do projeto de extensão universitária, a preparação pedagógica da professora do curso de extensão, a elaboração de material didático, a aplicação do curso de modo presencial, sua continuidade à distância e seu encerramento em um evento escolar. Ao longo de todo o processo, a pesquisadora-ministrante buscou referências teóricas para a concepção das aulas e para o encaminhamento de sua atividade de pesquisa. Ela também produziu diários de bordo, nos quais registrou oralmente suas impressões sobre o andamento do curso e suas reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem, além de um relato escrito final, sintetizando as etapas de realização do projeto de extensão.

No que diz respeito aos estudos preparatórios, foi realizado um levantamento teórico para o suporte do projeto e da pesquisa, juntamente com a pesquisadora-orientadora. Além disso, a pesquisadora-ministrante participou de dois eventos online na etapa de formação inicial para execução do curso. O primeiro consistiu em um webinar, organizado pelo programa *FrancEcolab*⁵, uma iniciativa da Embaixada da França no Brasil, que visa à sensibilização de jovens quanto à importância do meio ambiente. Já no segundo evento, intitulado *TEDS - Conférence européenne sur la formation des enseignants et des équipes éducatives à l'éducation au développement durable*⁶, a ministrante teve a oportunidade de assistir a uma comunicação com pesquisadores francófonos e de uma mesa redonda sobre educação sustentável e os objetivos pedagógicos de desenvolvimento sustentável (OPDD), o que contribuiu significativamente para as primeiras decisões sobre o direcionamento do projeto e seu planejamento.

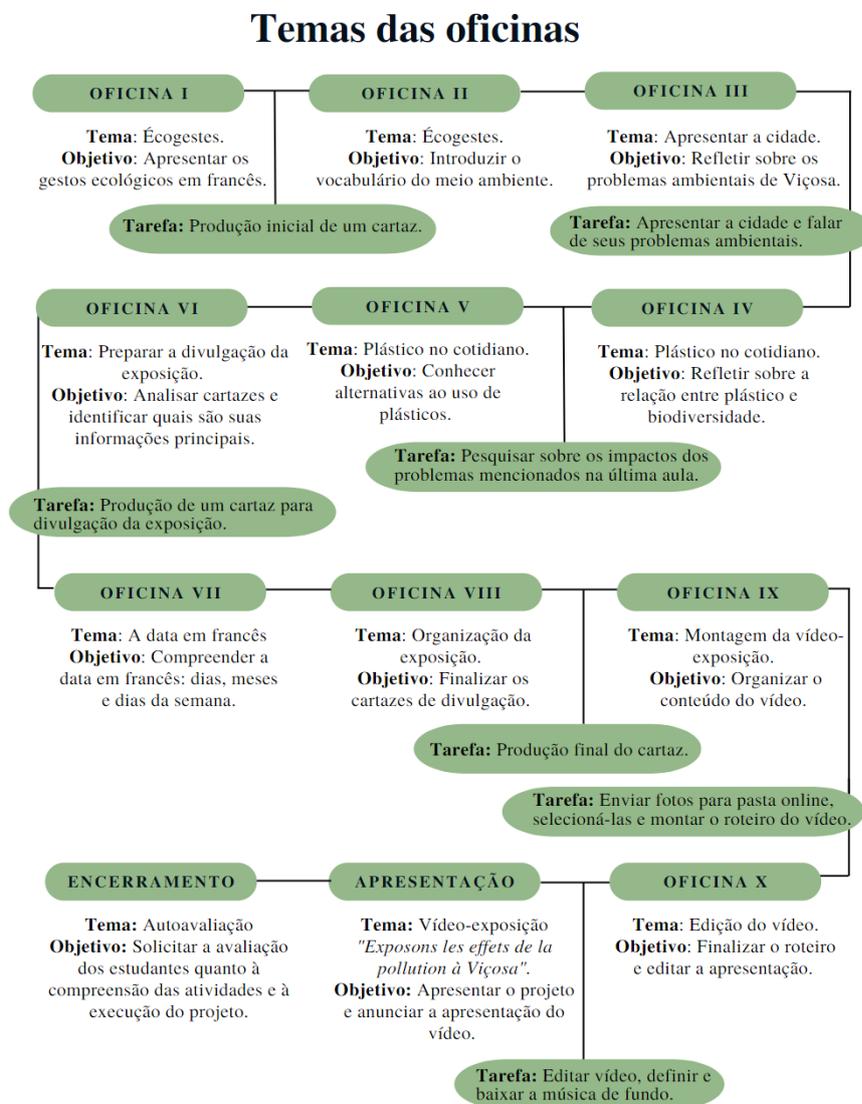
Na fase de elaboração do material, em concomitância com a execução do projeto, houve o primeiro contato com o ambiente escolar, em que a professora do curso de extensão conheceu os alunos e pôde compreender na prática quais as concepções deles sobre a educação ambiental e a língua francesa, bem como avaliar seus níveis de compreensão do idioma. O curso teve duração de seis semanas, com aproximadamente duas oficinas por semana, perfazendo a carga horária de dez aulas de cinquenta minutos, além do momento de apresentação ao público geral, isto é, à comunidade escolar. Esses encontros ocorreram entre um nível e outro do projeto de francês já instituído na escola. Portanto, foram realizadas seis oficinas presenciais e, devido ao calendário do curso regular, as outras quatro ocorreram em formato remoto, visto que os alunos precisavam de apoio para finalizar o curso e afirmaram ter as condições necessárias para participarem via internet.

⁵ Site do projeto: <https://br.ambafrance.org/FrancEcolab-Brasil-um-projeto-de-educacao-ambiental-em-lingua-francesa>.

⁶ Evento híbrido realizado pelo *Institut national supérieur du professorat et de l'éducation* (Inspé-Nantes).

Para melhor entendimento sobre como ocorreram as oficinas dentro do projeto, elaboramos a seguinte figura:

Figura 1 - Temas das oficinas



Fonte - autoria própria

Como pode ser observado a partir da figura acima, as oficinas contaram com objetivos específicos para realização de microtarefas em direção a uma tarefa mais complexa. A sequência do projeto realizou-se conforme as necessidades dos alunos, assim como as decisões que tomaram ao longo do processo. Com isso, foram usados materiais autênticos na composição das fichas pedagógicas, além de uma abordagem indutiva na condução das atividades, de modo que os alunos pudessem recuperar indícios que facilitassem a compreensão dos conteúdos. A maioria das atividades foram realizadas em grupo, a fim de incentivar a interação entre os participantes.

Ao final do curso, os alunos, acompanhados pela professora do curso de extensão, organizaram um vídeo, em que expuseram fotos tiradas em diferentes bairros da cidade de Viçosa. Por meio desses registros, eles denunciaram a grande quantidade de lixo presente nas ruas do município e deixaram uma mensagem ao público presente na apresentação sobre a importância da contribuição de todos no caminho da conscientização ambiental e do descarte correto dos resíduos presentes no cotidiano.

No dia da apresentação, os estudantes apresentaram a experiência no processo de realização do projeto aos colegas e professores presentes. Na ocasião, ressaltaram os aprendizados adquiridos ao longo do curso com relação à produção exacerbada de lixo produzido no mundo, o que teve relação direta com a escolha do tema da exposição organizada por eles: a poluição em Viçosa.

Os alunos foram direcionados para apresentação do vídeo à comunidade escolar e orientados sobre uma das formas de avaliação do processo de elaboração do trabalho. Em momento propício, antes da exposição ao público, a professora apresentou os critérios de autoavaliação para registro dos certificados, como forma de conclusão do projeto e seu bom desempenho. Assim, eles preencheram uma ficha com informações pessoais, nível de compreensão dos vídeos, efeitos que perceberam em relação ao trabalho desenvolvido por eles, frequência de participação nas atividades propostas, qualidade dos materiais da exposição, no que diz respeito à resolução, cor e iluminação das fotos, qualidade do vídeo apresentado para a comunidade escolar, avaliação de cumprimento dos objetivos propostos (conscientização, pesquisa e reflexão sobre os impactos ambientais), além de deixarem um comentário geral sobre a experiência do percurso realizado.

A exposição também foi avaliada pelo público, que preencheu um caderno de visitas com informações pessoais, como nome, idade, profissão e um comentário sobre a apresentação. Dessa forma, foi possível avaliar também a recepção dessas pessoas que estiveram presentes no evento e o que elas pensaram sobre o vídeo apresentado.

3.6. Materiais, métodos e procedimentos de análise

Como instrumentos de análise para esta pesquisa-ação, utilizaremos as fichas pedagógicas elaboradas para as oficinas, as tarefas realizadas (ou não) pelos estudantes do curso⁷, a autoavaliação solicitada pela professora do curso de extensão após a exposição do trabalho, a avaliação do público, isto é, membros da comunidade escolar, bem como relatos das experiências em áudio, registrados pela pesquisadora-ministrante que vivenciou essa experiência. Vale ressaltar, portanto, que o que será exposto neste artigo não consiste em uma análise do discurso dessas descrições, mas em uma análise geral de seu

⁷ Materiais disponíveis nos anexos.

conteúdo, no que toca às escolhas tomadas ao longo do curso, de acordo com as necessidades dos alunos. As reflexões gravadas serão analisadas mais profundamente em estudos posteriores.

4. Análise dos resultados

Nesta seção, discutiremos aspectos relevantes sobre as contribuições do projeto de “Biodiversidade e Preservação Ambiental em Francês: aprender língua estrangeira e ampliar a conscientização ambiental”, de modo que refletiremos sobre o funcionamento (ou não) de determinadas escolhas efetuadas em sua prática. Tomando como base os diários de bordo orais registrados pela pesquisadora-ministrante, apresentaremos as condições (des)favoráveis para realização do projeto, da mesma forma que evidenciaremos as modificações necessárias para continuação do curso, de acordo com imprevistos surgidos e também as soluções encontradas pela professora para contorná-los. Em seguida, a partir das fichas pedagógicas e das produções dos alunos, analisaremos a presença ou ausência de indícios que comprovem a aprendizagem da língua estrangeira ou se há mudança de comportamento dos adolescentes em relação ao meio ambiente.

4.1. Desafios encontrados ao longo da execução do projeto

Como desafios iniciais na concepção do curso, destacamos a gama de possibilidades de abordagem que tanto a pedagogia de projetos, como a educação ambiental possuem. Dessa forma, o pontapé inicial foi um dos passos mais desafiadores dessa experiência. No entanto, assegurada pela pedagogia de projetos, essa barreira foi ultrapassada, uma vez que em caso de dificuldade, de acordo com Perrenoud (1999), o próprio projeto deve ser capaz de transpassar os obstáculos, por meio de tentativas e erros. Em outras palavras, ainda que a primeira oficina não funcionasse de acordo com o planejamento ou, caso a projeção fosse ineficaz, ainda seria possível reverter a situação, após a reação dos alunos. Da mesma forma, sempre que necessário, a ministrante recorreu a textos e vídeos sobre a pedagogia de projetos para se instruir, buscando executar o experimento didático da melhor forma possível.

Outra dificuldade encontrada pela professora do curso, de acordo com os relatos do diário, foi a progressão didática, também discutida por Puren (2006), pois, segundo o autor, esse impasse está presente há mais de um século nos estudos sobre didática. Entretanto, o que o teórico chama de “entrada” é o que direciona e institui sentido ao processo de ensino. Nessa perspectiva, o que a ministrante julgou como mais relevante foi usar gestos ecológicos como tema da primeira aula, a fim de conhecer os alunos e também os seus hábitos e suas relações com o meio ambiente, tema que foi fio condutor no desenvolvimento do projeto.

Imagem 1 - Atividade introdutória sobre os gestos ecológicos

Trouvez quelqu'un qui...

utilise des sacs réutilisables pour ses courses	fait pipi sous la douche	trie les déchets
donne ses vêtements quand ils ne se servent plus	aime la nature	achète des produits locaux
brûle ses déchets dans son jardin	se déplace à vélo	ne mange pas de viande
débranche ses appareils électriques	ne coupe pas le robinet quand il se lave les dents.	utilise les transports en commun
achète d'occasion	éteint la lumière en sortant d'une pièce	se lave les cheveux une fois par semaine

Fonte - autoria própria

Por outro lado, a pedagogia de projetos despertou na professora do curso de extensão a necessidade de sair do modelo de aula tradicional, pois, sob a abordagem dessa metodologia, os alunos devem decidir junto com a pessoa mediadora o que será feito de acordo com o avanço do projeto. Talvez por ter experiência profissional em outras instituições e, apesar de ter tentado incorporar uma nova forma de trabalhar, foi possível notar que as fichas pedagógicas elaboradas pela professora do curso seguiram alguns padrões de aula de língua estrangeira, com compreensões orais, incentivando atividades para discussão geral e detalhada dos textos, por exemplo. Frente a essa contrariedade, fez-se necessário um aprofundamento teórico. Essa situação confirma as palavras de Perrenoud (1999), para quem as faltas podem ser identificadas e, embora não possamos evitá-las, é possível identificá-las e convertê-las em conhecimento e formação. Na pior das hipóteses, há a oportunidade de criar possibilidades para aprender sobre o que causou tal falha.

Já no que concerne aos alunos, essa experiência colocou à prova outros desafios. Em primeiro lugar, o vocabulário específico que a temática do curso demandou, acompanhado do nível de língua iniciante dos alunos. Entretanto, esses dois obstáculos resultaram num estímulo positivo, considerando que foi a oportunidade de apresentar um conteúdo novo e auxiliar no desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Nessa perspectiva, o conceito de autonomia, discutido por Freire ([1996] 2020), mostrou sua forma mais inerente, pois, de acordo com o autor, uma das maiores virtudes dos humanos é “se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (Freire, [1996] 2020, p. 27), conforme tentaremos comprovar até o final desta seção.

Outros impasses além dos dois mencionados inicialmente dificultaram a realização do projeto. Os eventos simultâneos às oficinas na escola interferiram na frequência e participação dos alunos. Essa concomitância de duas ou mais atividades por vezes impulsionou o abandono do curso ou a ausência de boa parte dos estudantes em alguns encontros, o que se tornou uma preocupação com a evolução do curso.

Da mesma forma, tivemos um tempo bastante limitado para progressão do projeto, visto que foram disponibilizadas seis aulas presenciais para sua realização.

Além dos pontos destacados, muitas vezes os alunos estavam cansados, devido à rotina escolar em período integral, o que implicou na não realização de algumas atividades. A necessidade de migrar as oficinas para as reuniões virtuais, no final do processo, com o objetivo de finalizar o curso, também ocasionou o distanciamento de outros alunos. Dessa forma, em toda a análise realizada a partir das tarefas executadas por eles, percebe-se que o absenteísmo e/ou o não cumprimento de algumas propostas comprometeram o desempenho e prejudicaram o aproveitamento do curso.

Como é perceptível, essas ocorrências exigiram novas readaptações por parte da pesquisadora-ministrante. Segundo Perrenoud (1999), a pedagogia de projetos provoca a aquisição de diferentes saberes, dentre eles, o saber de gerenciar conflitos. Em nossa experiência, essa afirmativa é válida tanto para os alunos, como para a professora do curso de extensão. Freire ([1996] 2020, p. 25) também salienta o dialogismo da atividade do ensino, ao afirmar que: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Em um curso pautado no protagonismo dos alunos, podemos supor que eles foram mais professores do que seriam em uma abordagem tradicional e, da mesma forma, a disposição da pesquisadora-ministrante em se adaptar às demandas do contexto ofereceu novas oportunidades de aprender. Portanto, as tentativas de ultrapassar os desafios estão previstas nas fundamentações teóricas selecionadas para o trabalho.

4.2. Condições favoráveis

Apesar dos diversos obstáculos para o bom desempenho do curso de biodiversidade em francês, é preciso destacar as contribuições para sua ocorrência. Sob esse viés, a coordenação pedagógica recepcionou as integrantes do projeto com entusiasmo, disponibilizando os recursos necessários para o desdobramento do projeto. Além disso, os alunos foram bastante receptivos com relação à proposta, mostrando-se empolgados com a execução das atividades sugeridas, quando foi possível realizá-las. Ademais, o auxílio de uma monitora voluntária foi de extrema importância no que toca à recepção da pesquisadora-ministrante na escola, à apresentação do ambiente escolar, na preparação dos equipamentos em cada aula, além de sua experiência com os alunos e o ensino público. Todas essas contribuições, que envolvem diversas pessoas, vão ao encontro da “empresa coletiva”, termo usado por Perrenoud (1999), para definir a pedagogia de projetos. Apesar de não estarem inseridas no mesmo nível que a professora e os alunos no processo de construção do curso, elas também contribuíram para que houvesse uma boa execução dele.

Por parte dos alunos, eles sempre se mostraram comprometidos com o próprio processo de aprendizagem no curso. Aqueles que escolheram continuar, mas que por algum motivo precisavam faltar, avisavam quando não podiam comparecer aos encontros. Isso demonstra que foram responsáveis pela escolha que fizeram e tiveram consideração pela professora, no processo de cooperação que um projeto obriga (Perrenoud, 1999). Ainda, sobre o aspecto da tecnologia na sala de aula, preconizado pela BNCC, eles conseguiram desenvolver todas as atividades propostas, ainda que não soubessem muito como proceder, nem compreendessem de primeira o que era pedido, por causa da barreira da língua. Nesse sentido, foram desafiados e provaram suas capacidades de aprender e mudar a situação.

Outro aspecto favorável, facilitado pela temática ambiental mas também pela perspectiva acional, diz respeito às atividades que incentivaram a interação dos alunos com o mundo real. De acordo com Perrenoud (1999), “as iniciativas de projeto não substituem as práticas sociais, mas elas permitem acessar algumas entre elas de forma mais convincente do que por uma evocação abstrata” (Perrenoud, 1999, n.p, tradução nossa). Logo, em diferentes momentos, os alunos tiveram a oportunidade de se aproximar de situações reais, discutindo-as, como sujeitos sociais. A exemplo disso, fizeram um levantamento de problemas ambientais na cidade em que residem, pesquisaram sobre eles, comparando-os com outros impasses de escala global, montaram uma exposição e registraram as próprias fotos. Nesse sentido, os alunos foram construindo seus processos de autonomia, pois a educação ambiental é um desafio por vezes considerado utópico. Contudo, esses adolescentes demonstraram na prática a “radicalidade da esperança”, um conceito bastante potente apresentado por Freire em sua *Pedagogia da Autonomia*, quando escreve: “sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (Freire, [1996] 2000, p. 52). Dessa forma, os alunos engajaram-se dentro da temática da educação ambiental, de modo que em algum nível pudessem pensar em mudanças e refletir sobre os impactos da poluição na cidade.

4.3. Recursos, tarefas e habilidades propostos aos alunos

Como recurso para realização das oficinas foram disponibilizadas aos alunos fichas pedagógicas que também serviram para análise do trabalho elaborado. No desenrolar do curso, os alunos se envolveram em atividades que incentivaram a interação com os colegas, o que privilegiou a produção oral nas oficinas, já que muitos não se conheciam, pois estudantes de todas as turmas do Ensino Médio puderam se inscrever no projeto.

Nesse processo, trabalhamos com diferentes tarefas (CECRL, 2001), como fazer perguntas aos colegas, pesquisar informações e compartilhá-las em grupo e com a turma, confeccionar cartazes, discutir sobre a estrutura da cidade e seus problemas ambientais, buscar alternativas para os problemas encontrados, responder a um quiz sobre o uso de plásticos, realizar atividades de vocabulário, compreender uma

videoreportagem, preencher a ficha de organização do evento que idealizaram, divulgá-lo nas redes sociais, registrar fotografias sobre um dos problemas abordados, entre outros.

A compreensão oral é outra habilidade colocada em prioridade, visto que o principal recurso autêntico trabalhado nas oficinas foram vídeos. Essas escolhas foram tomadas porque a proposta inicial do projeto era construir um projeto final audiovisual. Entretanto, mediante à mudança de contexto e ao prazo que tivemos para realizar as atividades, os alunos decidiram primeiramente organizar uma exposição, com fotos e legendas, denunciando a poluição na cidade. Porém, uma vez a pedagogia de projetos possibilita — e às vezes impõe — mudanças no planejamento, os estudantes decidiram montar uma vídeo-exposição. Logo, essa tomada de decisão é interessante por três motivos: 1) os alunos tiveram bastante contato com materiais audiovisuais ao longo do percurso e, enfim, decidiram aplicar os mecanismos que analisaram nas oficinas; 2) a confecção de um vídeo é prática corrente, haja vista que no formulário eles demonstraram usar redes sociais focadas na produção desse recurso; e 3) eles fizeram um curso de conscientização ambiental e, por consequência, descartaram a possibilidade de gerar lixo durante o evento, o que, consciente ou não, foi uma escolha coerente com a proposta do curso.

A vídeo-exposição evidenciou essencialmente a importância de todas as discussões realizadas na sala de aula, visto que o tema central do trabalho foi a poluição, temática que mais apareceu na ocasião de levantamento dos problemas ambientais de Viçosa. Nesse momento, os alunos abordaram a poluição das águas, dos rios, das ruas e do ar, assim como as queimadas e o desmatamento. Ademais, eles foram incentivados a abordar cada assunto de maneira propositiva, o que pode ser percebido na produção final, em que inseriram a poluição retratada pelas fotos, mas também conclamaram a comunidade escolar para contribuir na preservação do meio ambiente, por exemplo.

Além das habilidades de produção e compreensão oral, no vídeo e nos cartazes produzidos, os alunos realizaram produções escritas. A produção inicial infelizmente não foi registrada para análise dos resultados, uma vez que não foi realizada e entregue à professora do curso de extensão. De toda forma, analisaremos em seguida a produção do cartaz final, usado como meio para divulgação da exposição. O vídeo, por sua vez, foi produzido pelos alunos em língua portuguesa e francesa, considerando que o público-alvo não é falante de francês. Dessa forma, recorreram a algumas estruturas já conhecidas por eles, bem como ao auxílio de ferramentas de tradução.

A compreensão escrita esteve presente em todas as aulas, pois as fichas pedagógicas foram elaboradas em língua francesa. Assim, embora não estivesse em uma posição central do projeto, essa habilidade teve uma importância significativa para o avanço do curso. Durante a sequência didática do cartaz, em que a professora apresentou modelos do gênero aos alunos, eles conseguiram compreender diferentes palavras e expressões presentes nos textos, como “exposition”, “entrée libre”, “initiatives”,

“environnement durable”, “art”, “peinture”, entre outras. Além disso, identificaram informações sobre o local e a data em francês, indicando uma boa compreensão dos textos selecionados para a oficina.

4.4. Indícios de aprendizagem da língua francesa nas produções dos alunos

A análise desses indícios será realizada a partir dos cartazes confeccionados pelos alunos e do vídeo final apresentado à comunidade escolar, em contraste com os materiais usados nas oficinas, assim como nas respostas da autoavaliação solicitada pela professora⁸. Antes da produção do cartaz de divulgação da exposição, os alunos analisaram quatro textos do mesmo gênero. Com isso, identificaram os aspectos essenciais e optativos para a divulgação de um evento. Dessa forma, perceberam que título, data e local são as informações principais que compõem o texto. As imagens são um elemento importante para divulgação, uma vez que também aparecem em todos os cartazes. Já a descrição do evento, informações sobre o acesso à entrada e o formato da exposição não estão presentes em todos os cartazes analisados, por isso, não são obrigatórios.

Em uma das produções realizadas pelos adolescentes, como pode ser visto no Anexo A, encontramos o título da exposição “*Exposons les effets de la pollution à Viçosa*”, a data e o local, além de um slogan, que também foi utilizado no vídeo: “*préservons ensemble l’environnement*”. Em outra produção, inserida no Anexo B, essas mesmas informações são encontradas, acrescidas de uma descrição: “venha conhecer a linguagem francesa”. Embora esse trecho esteja em português, os demais foram colocados em língua estrangeira: “titre”, “date”, “lieu” e “description”. Alguns desvios também foram encontrados na segunda produção, porém, é nítido que a autora do cartaz recorreu à sua aprendizagem durante o percurso e se esforçou para produzir o cartaz na língua-alvo.

Nessa atividade, os estudantes foram criadores e tiveram autonomia para confeccionar o cartaz da maneira que quisessem, com as imagens e o *layout* que mais gostassem. Ao final, corresponderam ao objetivo, com autonomia, além de utilizarem um *software* de edição de documentos e imagens, de acordo com a orientação da BNCC. Por outro lado, ainda que haja menção às falhas de determinada aluna, é importante ressaltar que elas não são características de um “fracasso ou marcas de incompetência, mas de experiências normais de um sujeito em desenvolvimento” (Perrenoud, 1999, n.p, tradução nossa).

Na elaboração do vídeo final, em que os processos de criação e edição foram acompanhados sincronicamente pela professora, os alunos por si só se organizaram e começaram a editar as imagens na plataforma que julgaram mais adequada. Na composição do vídeo, como já sinalizado, recorreram ao uso da língua materna, mas também inseriram breves enunciados em francês, o que é compreensível, já que

⁸ As produções dos alunos estão disponíveis nos anexos deste trabalho.

possuem um nível iniciante no idioma. De toda forma, estão presentes no vídeo algumas palavras utilizadas frequentemente ao longo do curso, como “vidéo”, “étudiants”, “biodiversité”, “préservation environnementale”, “pollution”, “environnement”. Isso significa que as tarefas realizadas causaram efeito, já que essas palavras-chave são encontradas nos vídeos e indicam que foram internalizadas pelos alunos.

Ainda sobre a aprendizagem da língua francesa, os estudantes preencheram a ficha de autoavaliação após a apresentação da vídeo-exposição. Nesse caso, tiveram a oportunidade de fazer uma autorreflexão sobre seus processos de aprendizagem. Uma ocorrência importante de validar sobre esse dispositivo de avaliação é que os alunos preencheram o que foi pedido, sem solicitar auxílio à professora no que toca ao vocabulário presente na ficha. Portanto, pressupomos que houve um avanço na compreensão textual deles. Da mesma maneira, quando perguntados sobre as reações que tiveram sobre o projeto, disseram que aprenderam novas palavras em francês, melhoraram a compreensão, além de compreenderem mais sobre a temática da biodiversidade. Enfim, é possível perceber que houve o benefício secundário de aprendizado do francês nessa experiência (Perrenoud, 1999).

4.5. Evidências de mudanças no comportamento dos alunos em relação ao meio ambiente

Como já foi mencionado anteriormente, os alunos recorreram ao vídeo para realizar a exposição. Por isso, não houve produção de lixo na apresentação, como aconteceria caso imprimissem as fotos tiradas ao longo do projeto. Em uma fala espontânea, no momento precedente à exposição do vídeo, um dos alunos ressaltou a colaboração do curso para a conscientização dele quanto à quantidade de resíduos produzidos por pessoas no cotidiano, bem como a alta produção de plástico no mundo. O mesmo aluno se referiu à poluição como um problema ambiental grande, mas pouco debatido. A partir desse relato, o aluno demonstrou recuperar informações discutidas ao longo do curso, por meio dos materiais apresentados.

Durante a vídeo-exposição, os estudantes inseriram uma pergunta sobre o comportamento da comunidade escolar em relação ao meio ambiente, o que foi uma tentativa de gerar impacto e reflexão junto ao público. Em português, a frase à qual nos referimos é “E você? Para onde está direcionando o seu olhar?”, ou seja, os participantes do projeto estiveram durante alguns dias em busca de registros que denunciassem a poluição na cidade e, portanto,, mais atentos à produção de lixo e seu descarte inadequado. Dessa maneira, os estudantes quiseram questionar outras pessoas e chamar a atenção para o problema ambiental mencionado. Essa constatação está de acordo com a importância da preservação ambiental, por meio de práticas sociais, referidas pela ONU e pela BNCC.

Na ficha de autoavaliação, havia um espaço de comentário geral sobre a experiência. Uma aluna, então, relatou que o curso despertou nela o desejo de mudança, considerando a grande quantidade de lixo

descartado e/ou acumulado inadequadamente (ver Anexo C). Nesse caso, não há uma evidência concreta de transformação de comportamento, entretanto, há pelo menos um desejo de mudança de hábitos.

Quanto à experiência, os alunos ressaltaram ao final do processo a dinamicidade das oficinas e disseram que participariam novamente, caso tivessem oportunidade. Eles também destacaram que o curso permitiu a saída do espaço da sala de aula, uma vez que foi ministrado na sala de vídeo. Da mesma forma, demonstraram apreciar a experiência de tecnologia integrada ao ensino. Quanto a isso, inclusive, mencionaram a existência de uma sala de informática inutilizada na escola. Com o projeto, tiveram mais interesse em desenvolver outras atividades com o apoio de *softwares* para realização das tarefas. Quanto à orientação da professora, evidenciaram o apoio recebido durante as atividades, a liberdade para tomar decisões, para aprender e tirar dúvidas. Portanto, todos esses aspectos gerados pela autorreflexão dos alunos demonstraram a autonomia cultivada ao longo do curso, mesmo contando com o apoio de alguém mais experiente do que eles no nível da língua estrangeira e também para realizar os próximos passos. Enfim, os resultados mencionados pelos alunos desvelam a curiosidade que tiveram, construíram e que pode crescer ainda mais, contribuindo para a autonomia possibilitada pelo ensino, tornando-os cada vez mais sujeitos criadores (Freire, [1996] 2000).

5. Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos as concepções *versus* a realização de uma experiência em ensino transversal de francês como língua estrangeira e educação ambiental. Com base na abordagem da pedagogia de projetos (Perrenoud, 1999), no conceito de autonomia (Freire, [1996] 2020) e sob a perspectiva acional (Puren, 2006), propusemos um curso de extensão, aliado a uma pesquisa-ação, a fim de discutir as contribuições dessas escolhas teórico-metodológicas no processo de ensino e aprendizagem de FLE, em direção à construção de um projeto educativo.

Apresentamos ainda a atenção que a temática do meio ambiente tem tomado a níveis locais, nacionais e globais, a partir das recomendações da Agenda ONU 2030 e da BNCC. Dessa forma, vimos a importância do uso de recursos linguísticos aprendidos para acessar informações e adquirir novos conhecimentos, ampliando a compreensão sobre os problemas que contornam a sociedade, como é o caso da educação ambiental.

Ressaltamos a importância da extensão universitária enquanto espaço propício para a formação de professores e para o desenvolvimento de projetos transdisciplinares que integrem universidade e escola. Embora tenhamos atingido os resultados esperados, julgamos importante analisarmos os desafios encontrados pela pesquisadora-ministrante na implementação de uma proposta inovadora, no que concerne a buscar informações, planejar, realizar e readaptar um planejamento, ao mesmo tempo em que ensina uma

língua estrangeira, sempre buscando despertar a curiosidade epistemológica, em busca do sentido do “pensar certo”, o que nem sempre significa agir com total certeza do caminho (Freire, [1996] 2020). Entretanto, essa insegurança foi o que contribuiu para a aprendizagem da professora quanto à nova prática, a partir de tentativas e erros.

Quanto aos estudantes, eles tiveram a oportunidade de interagir com situações encontradas no mundo real, atuando na resolução de desafios e cumprindo tarefas (CECRL, 2001). Mais do que isso, trabalharam com cooperação, responsabilidade e desenvolveram autonomia. Ademais, estiveram conscientes do impacto ambiental que ações inadequadas podem ter no meio ambiente e avançaram no aprendizado de francês.

À guisa de conclusão, esperamos que esta pesquisa interesse a professores de línguas, na busca por um ensino de qualidade, que engaje seus alunos e possua impacto em seus hábitos, sob o apoio de metodologias disruptivas. Por fim, temos a esperança, para mencionar Freire, de que o experimento didático reflita na prática social dos sujeitos envolvidos com o projeto, assim como refletiu na prática profissional e acadêmica/científica das pesquisadoras.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer**. Paris, Didier, 2001. p. 135-147. Disponível em: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 28 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1996. Reimpressão. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. 143 p.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 20 nov. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?**. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève, 1999. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html. Acesso em: 20 jun. 2022.

PUREN, Christian. "La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique". **Le Français dans le Monde**, n° 348, nov.-déc. 2006, pp. 42-44.

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

VIEL, Vitória R. C. A educação ambiental no Brasil: o que cabe à escola? In: **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. FURG. V. 21, jul-dez, 2008.