

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ESTUDOS DA LINGUAGEM AQUISIÇÃO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA  
ROSA MARIA DE OLIVEIRA GRAÇA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM INTERATIVO E COLABORATIVO DE FLE NA  
ESCOLA**

Porto Alegre

2011

**ROSA MARIA DE OLIVEIRA GRAÇA**

**O ENSINO-APRENDIZAGEM INTERATIVO E COLABORATIVO DE FLE NA  
ESCOLA**

**Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras**

**Profa Dra. Marília dos Santos Lima**

**Orientadora**

**Porto Alegre**

**2011**

## RESUMO

Este trabalho considera que há práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em contexto escolar que podem contribuir para uma reflexão teórica cujos desdobramentos enriquecerão não só projetos de pesquisa como também a reflexão sobre a formação de professores língua estrangeira. Seu foco está direcionado para o ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira na escola pública sob a perspectiva da abordagem sociointeracionista e da colaboração. Os dados foram gerados por uma pesquisa-ação colaborativa com a professora regente de língua francesa em uma escola municipal de ensino fundamental de Porto Alegre. Como referências desta pesquisa evidenciam-se o conceito de interação e a perspectiva sociointeracionista (LANTOLF e APPEL, 1994; LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 1978, 1998, 2001); a noção de tarefa (COURTILLON e ARGAUD, 1980; NUNAN, 1989; BESSE, 1991; LAVERGNE, 2000; COSTE, 2009); os estudos sobre tarefas que estimulam o diálogo colaborativo e a colaboração (MEIRIEU, NOËL, MOINE, MÉTAYER, MASON, 1997; SWAIN, 1995, 1996, 2000, 2001; BYGATE, SKEHAN e SWAIN, 2001; SWAIN e LAPKIN, 1994, 2001; ELLIS, 2003); o conceito de tarefa e ação (COSTE, 2005); ritual e flexibilidade discursiva (CICUREL, 2002, 2005) e as pesquisas no âmbito do projeto ALESA coordenado pela professora Marília dos Santos Lima (PPG/LETRAS- UFRGS); o conceito de pesquisa-ação colaborativa (MOLINA, 2007).

Palavras-chave: FLE, língua estrangeira, escola pública, interação, colaboração, pesquisa-ação.

## RÉSUMÉ

Ce travail considère des pratiques didactiques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de langue étrangère en contexte scolaire qui contribuent à une réflexion théorique dont les conséquences pourront contribuer à des projets de recherche et aussi à la réflexion concernant la formation initiale des professeurs de langues étrangères. Il s'agit d'envisager l'enseignement-apprentissage de français langue étrangère sous une approche sociointeractionniste et collaborative. Les données ont été produites par une recherche-action collaborative avec une professeure de FLE dans un collège municipal à Porto Alegre. Cette recherche est centrée sur les concepts de interaction et de perspective socio-interactionniste (LANTOLF e APPEL, 1994; LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 1978, 1998, 2001); la notion de tâche (COURTILLON et ARGAUD, 1980; NUNAN, 1989; BESSE, 1991; LAVERGNE, 2000; COSTE, 2009); les études concernant les tâches qui stimulent le dialogue collaboratif (MEIRIEU, NOËL, MOINE, MÉTAYER, MASON, 1997; SWAIN, 1995, 1996, 2000, 2001; BYGATE, SKEHAN e SWAIN, 2001; SWAIN e LAPKIN, 1994, 2001; ELLIS, 2003; le concept de tâche et action (COSTE,2005); le rituel et la flexibilité discursive (CICUREL, 2002, 2005) et les recherches au sein du projet ALESA coordonnées par le professeur Marília dos Santos Lima (PPG/LETRAS- UFRGS); le concept de recherche-action (MOLINA, 2007).

Mots-clé: FLE, langue étrangère, école publique, interaction, collaboration, recherche-action.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
1. A INTERAÇÃO .....	14
1.1 Implicações dos princípios sociointeracionistas para o contexto escolar .....	17
1.2 A interação e o EALE .....	19
1.3 A fala-em-interação em sala de aula .....	20
1.4 Aspectos êmicos da situação de fala-em-interação na sala de aula .....	24
1.5 A ação do professor e a interação em sala de aula .....	27
2. O ENSINO-APRENDIZAGEM DE FLE EM CONTEXTO ESCOLAR: LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO EM SALA DE AULA .....	38
2.1 A modalidade de trabalho em grupo na escola .....	40
2.1.1 O ensino por projetos .....	45
2.1.2 A aprendizagem cooperativa .....	47
2.1.3 A formação de grupos, os papéis e formas de planejamento .....	52
2.2 As referências de EAFLE no nosso contexto escolar .....	56
2.3 Implicações para o EAFLE sob a perspectiva da interação colaborativa para a autonomia .....	61
2.3.1 O discurso do professor e a interação colaborativa .....	62
2.3.2 A noção de tarefa e o trabalho de grupo .....	63
2.3.3 As novas tecnologias a serviço da autonomia .....	72
2.3.4 A autonomia como fim para o ensino-aprendizagem de FLE .....	74
3 QUESTÕES METODOLÓGICAS .....	78
3.1 O Contexto da Escola e o espaço da sala de aula de FLE .....	80
3.1.1 O perfil das professoras de LEs da escola.....	81
3.1.2 Os alunos .....	82
3.1.3 Modelo de avaliação da escola .....	83
3.2 As professoras pesquisadoras .....	83
3.3 Os procedimentos e instrumentos de registro de dados .....	85

3.4 A tarefa global .....	87
3.5 Cronograma da pesquisa-ação colaborativa .....	88
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....	90
4.1 O cronograma e o planejamento .....	90
4.2 O discurso de professores que trabalham cooperativamente/colaborativamente.....	94
4.3 A professora de francês: flexibilidade versus desritualização.....	97
4.4 As formas de adesão dos alunos .....	101
4.4 A tarefa global: interação colaborativa e aprendizagem.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS .....	129
ANEXOS .....	142

Siglas empregadas neste estudo

<b>AC(s)</b>	- aprendizagem cooperativa
<b>C30</b>	- turma de 3º ano, do terceiro ciclo de três anos que compõem o Ensino fundamental de nove anos
<b>EAFLE</b>	- ensino-aprendizagem de Francês como língua estrangeira
<b>EALE</b>	- ensino-aprendizagem de língua estrangeira
<b>FD</b>	- formação discursiva
<b>FLE</b>	- francês língua estrangeira
<b>IRA</b>	- iniciação-resposta-avaliação
<b>LE</b>	- língua estrangeira
<b>LM</b>	- língua maternaoderna
<b>PCNs</b>	- Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPD</b>	- professora pesquisadora doutoranda
<b>PPR</b>	- professora pesquisadora regente de francês
<b>NT</b>	- Novas tecnologias
<b>QERL</b>	- Quadro europeu de referência de línguas
<b>TIC</b>	- Tecnologias da informação e comunicação
<b>TICE</b>	- Tecnologias da informação e comunicação educativas
<b>ZDP</b>	- zona de desenvolvimento proximal

## INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da idéia que foi apresentada por Clark de que “O estudo do uso da linguagem é tanto ciência cognitiva quanto ciência social.” (2000: p.69). Trata-se aqui de focar não só a construção do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (a partir de agora EALE) como também as implicações de um comportamento colaborativo na interação entre os atores da sala de aula: a prática de sala de aula entre o professor e aprendizes<sup>1</sup> situados em um contexto escolar específico, analisada sob uma perspectiva sociointeracionista. Os estudos na área têm privilegiado o contexto ideal de aprendizes que dominam a língua estrangeira (a partir de agora LE) e que são capazes de discutir as ações que realizam na sala de aula materializadas em um discurso colaborativo. O EALE nas nossas escolas públicas apresenta, como se tem observado amplamente, aspectos particulares.

Há um inegável interesse acadêmico pelo ensino de LE nesse contexto específico, havendo, no entanto, uma crença generalizada, reforçada por pesquisas que trazem dados muito sérios a esse respeito, de que a “qualidade” do ensino de línguas estrangeiras merece, geralmente, uma crítica generalizada. No entanto, este trabalho parte do princípio de que há práticas pedagógicas interessantes, podendo contribuir para uma reflexão teórica que, nos seus desdobramentos, enriquecerá outros projetos de pesquisa e/ou a formação de professores.

Tendo como foco do projeto a importância da aprendizagem centrada em atividades interativas e colaborativas, esta investigação se interessa pelo trabalho de professores que planejam suas práticas de forma colaborativa e pela repercussão desses planejamentos na sala de aula. Além disso, os dados gerados junto a aprendizes e professores de LE serão utilizados para esclarecer seus pontos de vista sobre a interação e a colaboração como mediação que ocorrem na sala de aula. São todos sujeitos na construção da aprendizagem, cabendo ao professor a responsabilidade, por ser o profissional envolvido no processo, de desenvolver “sua habilidade para se reconhecer como sujeito e para ver o aprendiz como sujeito”(BARBOT, 2001: p.97).

<sup>1</sup> Neste trabalho, serão utilizados os termos aprendiz e aluno como sinônimos. As pesquisas sociointeracionistas em EALE utilizam predominantemente o termo aprendiz, mas os pesquisadores na área de ensino escolar e a própria escola usam o termo aluno. Não há, neste trabalho, interesse no momento em optar por um dos termos.



Os dados desta pesquisa foram gerados a partir do registro de reuniões, de entrevistas, de questionários e da análise das interações, filmadas e descritas, em sala de aula durante a realização da tarefa global (COSTE, 2009) de produção de um filme com o uso da ferramenta *movie maker* em pequenos grupos. A pesquisa-ação colaborativa foi planejada e executada com a professora regente de língua francesa da escola (a partir de agora PPR- professora pesquisadora regente) de ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre, situada em um bairro popular da cidade.

O planejamento da sequência pedagógica, que deu sustentação ao trabalho em aula, foi realizado colaborativamente entre a PPR e a professora pesquisadora doutoranda (a partir de agora PPD) bem como o registro no diário de bordo após as aulas. Tais registros serão analisados sob os seguintes pontos essencialmente:

- sendo a sala de aula um cenário de linguagem específico, devido à sua natureza institucional, é importante observar como os interlocutores exercem seus papéis de falantes e interlocutores destinatários (CLARK, 2000);
- pode-se identificar diferentes camadas de atividade ao longo de seqüências de fala-em-interação como elementos de complexidade para registrar diferentes enquadres que justificam detalhes que acompanham silêncios (marca de não ação), risos, olhares, etc., já que a comunicação um processo social(WINKIN, 1998), cabe o registro de fala, gesto, olhares, como recursos expressivos utilizados pelos interlocutores;
- diferenciar seqüências em que haja fala-em-interação que demonstrem comportamento reflexivo do interlocutor ao tomar seu turno de fala;
- registrar ocorrências de flexibilização do discurso (CICUREL, 2002,2005) do professor frente a produtos emergentes na interação em sala de aula;
- registrar ocorrências de colaboração na construção da aprendizagem durante a produção das tarefas e analisar relação tarefa/colaboração/ensino-aprendizagem;
- analisar a posição dos interlocutores da situação de ensino/aprendizagem face a uma tarefa com forte apelo colaborativo.

Os elementos acima discriminados foram levados em conta para descrever o que acontece na sala de aula de forma mais objetiva no sentido de levantar informações de como a co-construção da aprendizagem se dá na interação em que há colaboração. Na seqüência dessa análise, pretendo analisar as ações da PPR que visam à cooperação, como estas ações são planejadas e a sua execução na sala de aula. Na realidade, esses dados são importantes para chegar à observação do que se passa em sala de aula em termos de como a cooperação intervém no processo de ensino-aprendizagem. A contribuição dos estudos etnometodológicos para essas questões se justifica, pois, como afirma Coulon, “ajudam a compreender os mecanismos cotidianos, ordinários, pelos quais se organiza e se produz localmente a seleção social”(1995: p.102). A etnometodologia pode contribuir para mostrar “como fatos educativos objetivos emergem das atividades estruturantes que são a seguir escondidas por um processo de reificação”(COULON, 1995: p.103). Não se trata, como esse autor propõe, de nenhuma maneira, de contribuir para um processo acusatório dos implicados no processo educacional na escola, mas de tentar analisar os mecanismos de interação para compreendê-los e propor, oportunamente, alternativas que poderão emergir da aplicação da seqüência pedagógica e das reflexões que a própria pesquisa-ação colaborativa produzirá.

Como afirma Gavelle (1995:p.180), é da responsabilidade do professor o planejamento específico de LE, devendo este poder avaliar que resultados se poderia esperar principalmente em termos de competências, durante o período para o qual ele planejou , e também dar-se conta das limitações do ensino/aprendizagem tendo em vista a situação institucional. Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa se justifica, pois pode apontar fatores que tenham influência sobre os resultados avaliados (grau de motivação, de investimento e de interesse dos aprendizes na realização da tarefa e a utilidade do uso de mídias, etc.).

A aprendizagem colaborativa vem sendo estudada em situações de ensino de língua ideais e com aprendizes que investem na sua aprendizagem lingüística de forma a poder discutir a execução da tarefa utilizando até mesmo a LE para tal. No contexto em que se inseriu o foco desta pesquisa, na escola pública, esse tipo de comportamento nem sempre é visível, parecendo caracterizar uma ausência de investimento significativo dos aprendizes na aprendizagem da LE. Há, no entanto, na escola em que se realizou a geração de dados, aspectos interessantes e diferenciados da realidade da escola pública: os professores são proficientes nas suas respectivas LEs, planejam de forma colaborativa, têm projetos comuns e também específicos; expressam explicitamente seu interesse em trazer para a sala de aula

atividades que possam interessar seus alunos; o espaço das LEs é visível e presente na escola; os professores se interessam por formação continuada; o cotidiano da sala de aula pode ser constantemente alterado por temas transversais oriundos do mundo real como, por exemplo, as Olimpíadas em 2008.

Portanto, não se trata, com este trabalho, de buscar uma relação de causa/conseqüência das dificuldades dos aprendizes de uma escola pública, o que se descreve habitualmente, mas sim de buscar alternativas para a participação dos aprendizes na sala de aula de LE sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa. São professores que demonstram, na sua ação, desenvolver a dimensão de pesquisa como elemento constante para construir suas práticas.

A sala de ensino de FLE, que é o contexto específico de onde surgem os dados para esta pesquisa-ação, está situada em uma escola na qual há três professores de LEs: espanhol, francês e inglês. Trata-se de uma equipe que vem há muito tempo trabalhando de forma colaborativa, planejando atividades em conjunto e contribuindo para organizar as atividades das LEs, inclusive auxiliando-se mutuamente em atividades específicas da cada LE. As observações realizadas na sala de aula de língua francesa de uma turma de C30<sup>2</sup>, o contato semanal com a professora de francês ao longo de 2007 e a análise do discurso desses professores em resumos e textos produzidos pela equipe embasam a percepção das características descritas acima<sup>3</sup>. Após alguns meses de contato com a PPR, como pesquisadora, procurei discutir e analisar se o foco de minha pesquisa teria sentido no contexto específico dessa escola, bem como levantar com a PPR alternativas para a seqüência didática que valorizassem a colaboração na sala de aula.

Definiram-se então as questões que seriam o foco deste trabalho de pesquisa em conjunto com PPR.

1. Já que os professores de LE da escola fazem planejamento em equipe, interagem discursivamente? A prática de interação colaborativa da PPR tem repercussão na sala de aula?

---

<sup>2</sup> Tratando-se de uma escola de ciclos, essa turma na qual se realizou a pesquisa corresponde ao nível C30, isto é, terceiro ano do terceiro ciclo, fechando o ensino fundamental que é composto por três Ciclos de três anos.

<sup>3</sup> A análise dos trabalhos das professoras de LEs da escola foram resumidas sob a forma de matrizes perifrásticas (ANEXO 4)

2. Sabendo que a fala-em-interação se caracteriza pelo conceito de flexibilidade comunicativa (Cicurel, 2002 e 2005), que espaço propõe o planejamento pedagógico para a tomada de turnos de fala pelos alunos, tendo em vista suas contribuições potenciais para a co-construção do planejamento na sala de aula?
3. A proposta de uma tarefa de natureza colaborativa pode incrementar a interação na aula de FLE? Que fatores podem influir para a adesão dos alunos à tarefa? Havendo interação entre os aprendizes, evidencia-se colaboração entre os aprendizes ?

A partir dessas questões, a PPR se mostrou interessada, também, em verificar se os aprendizes podem apresentar um comportamento diferenciado na aula de língua francesa utilizando a informática como uma ferramenta que viesse a estimular o seu investimento nas tarefas de aprendizagem. A pesquisa-ação colaborativa se construiu, por um lado, com o interesse da PPR e suas necessidades frente a turmas de nível C30 do ensino fundamental que, geralmente se apresentam como turmas mais problemáticas; por outro lado, a opção por uma pesquisa-ação foi determinada por se tratar de uma escola em que as LEs, e o FLE particularmente, têm um estatuto de disciplina legitimado pela sua presença no currículo da escola, pela forma de inclusão que assegura a opção do aluno no terceiro ciclo por uma LE e também porque a PPR demonstra um comportamento de professora e de pesquisadora preocupada com sua prática de forma crítica o que favorece o movimento de retroação essencial para a reflexão na pesquisa-ação (DIONNE, 2007; BARBIER, 2004; THIOLENT, 2006; IBIAPINA, 2008).

No contexto escolar em que se desenvolve esta pesquisa, as dificuldades crescentes de interação entre professor/alunos e alunos/alunos no âmbito da escola, motivadas por problemas sociais graves, acabam por prejudicar sensivelmente a manutenção de intersubjetividade de que fala Markee (2000). São inúmeros, e muitas vezes gratuitos, os relatos de atos de revolta e violência na escola que perturbam seriamente a interação na sala de aula, comprometendo a aprendizagem. Esse contexto é realmente muito especial, embora não raro na realidade social brasileira, merecendo que seja observado com suas características específicas, já que toda situação de “sala de aula é situada” (RIBEIRO e GARCEZ, 2002: p.8).

Vencida a questão de uma formação que (de)forma a ação do professor no sentido de uma prática ainda propositivamente autoritária, permanece o fato de que não basta a vontade do professor de respeito à face do interlocutor para instaurar um contexto mais colaborativo, evitando reparos que possam representar dano à face do aluno, favorecendo a prática do andaimento (WOOD, BRUNNER e ROSS, 1976) e a assistência no processo de negociação interacional que possa contribuir para a sua aprendizagem. Trata-se de um contexto no qual é necessário que as ações individuais se coordenem, já que, como interlocutores, professores e aprendizes devem alternar os papéis de falante e ouvinte, assumindo as diferentes responsabilidades exigidas por esses papéis. Portanto, a reflexão sobre a ação do professor precisa ser estudada no sentido de verificar se há formas de ação mediadas pela interação que contribuam para estimular, em contexto escolar de EALE, a co-construção do conhecimento observável, incrementando a colaboração com perspectiva de interdependência positiva (HOWDEN e MARTIN, 1997; LA VERGNE, 1996; ABRAMI, 1996) .

Este trabalho é dividido em quatro capítulos que são precedidos pela introdução. No primeiro, serão apresentados os aspectos fundamentais da perspectiva interacionista para a reflexão sobre a interação em sala de aula. No segundo capítulo, serão discutidas as questões referentes ao ensino-aprendizagem de FLE no contexto escolar sob o ponto de vista da interação e colaboração na sala de aula. No terceiro capítulo, serão apresentadas as questões metodológicas que determinaram a pesquisa-ação. No quarto capítulo, serão analisados e discutidos os dados gerados por essa pesquisa. Os resultados da análise serão retomados de forma sintética nas Considerações Finais que abrem espaço para novas discussões e perspectivas de pesquisa.

## 1. A INTERAÇÃO

O ensino tradicional na escola, geralmente, via o aluno como uma tábua rasa, ou como uma folha em branco como afirma Abrami (1996), na qual os conhecimentos iam se acumulando, sendo, portanto, a aprendizagem vista como um processo que consiste em adquirir continuamente novos conhecimentos. Mais recentemente, a observação do que se passa na escola passou a ser visto sob outros olhos, ou seja, como um processo de desenvolvimento humano no qual existe uma progressão do pensamento e da compreensão. Os trabalhos de Piaget e de Vygotsky contribuíram para ver o desenvolvimento do aluno não como uma mera acumulação de conhecimentos.

Vygotsky (2003) contribui para uma visão sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem, pois atribui uma maior importância às interações com os outros. Esse autor ressalta, na sua visão do desenvolvimento cognitivo, as influências sociais, culturais e históricas; analisa a relação entre pensamento e linguagem e atribui também uma grande importância à aprendizagem e ensino no desenvolvimento da pessoa. Inicialmente as crianças são capazes de realizar tarefas mais simples sozinhas, mas quando o grau de dificuldade atinge um nível superior elas precisam de ajuda. Nesse sentido, pode-se compreender que a noção de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) como a diferença entre os dois níveis de funcionamento. Cabe à pessoa que ensina escolher atividades que se situem entre os dois níveis para que os aprendizes possam resolver esse vazio.

A teoria psicolinguística de Vygotsky é conhecida como teoria sociocultural e visa a investigar e explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Como uma teoria do desenvolvimento, ela tem contribuído para estudos sobre o processo de ensino aprendizagem de línguas como referencial para compreender como o aprendiz pode avançar nas suas aprendizagens.

Vygotsky ressaltou a importância do envolvimento ambiental no desenvolvimento da criança e no processo de formação da mente. No seu livro *Pensamento e Linguagem* (1934/2003), desenvolve sua teoria sobre a evolução do significado durante o crescimento da criança com a mudança do pensamento em suas diversas etapas de interação social. Para a ciência cognitiva, sua contribuição foi notável no sentido de ultrapassar as simplificações

behavioristas, que davam o papel principal, no processo de maturação, ao ambiente e não ao indivíduo; além disso, as etapas do desenvolvimento intelectual deixaram de ser vistas como meramente genéticas como sugerira Jean Piaget. Em Vygotsky, a interação entre o aprendiz e o seu instrutor no processo de aprendizagem demonstra a importância de inserção social do indivíduo, nos momentos adequados, em suas diversas fases de crescimento, evidenciando-se que a mente depende do contato estreito com uma comunidade para sua efetiva maturação.

No ensaio "Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento", incluído na coletânea norte-americana *A Formação Social da Mente*, antecipa as concepções desenvolvidas em detalhes em *Pensamento e Linguagem*. Para Vygotsky (1998), o entendimento da relação entre aprendizado e desenvolvimento ajudaria à aplicação correta das teorias educacionais. Nesse sentido, ele procurou confrontar as três principais teorias existente até então, enquanto preparava o terreno para colocação de suas idéias.

Primeiramente, ele atacou as teses iniciais de Piaget, nas quais o desenvolvimento é concebido independente da aprendizagem. Segundo essa perspectiva, o domínio do pensamento formal e lógico ocorreria por si mesmo, sem a interferência do ensino. Tudo que fosse aprendido dependeria, em primeiro lugar, do desenvolvimento requerido para aquisição do conhecimento. Por conseguinte, o aprendizado não poderia alterar as diversas etapas de formação.

Outra hipótese criticada por Vygotsky é a da equivalência da aprendizagem com o desenvolvimento. Por essa teoria, ambos poderiam obedeceriam a um processo de formação por hábitos. Ao invés de assumir o inatismo de Piaget, em que a concepção de educação era vista como uma atividade organizadora dos hábitos de conduta e tendências adquiridos, também rejeita a tentativa de descrever o aprendizado e o desenvolvimento como processos separados; Vygotsky considera que esses processos se influenciam mutuamente.

O conceito de Vygotsky (1998) mais conhecido e elaborado nas suas pesquisas sobre o desenvolvimento conhecido da criança é da ZDP se refere à diferença entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de crianças mais experientes e/ou adultos. Sob esse ponto de vista, o importante não é que a criança seja capaz de efetuar uma tarefa em tal idade que corresponde a determinado nível, mas saber se ela será capaz de efetuar sozinha essa tarefa de determinado nível e com um avanço pessoal. O fato de ser

capaz de realizar uma tarefa, em interação com um adulto ou com uma criança mais competente, é sinal desse desenvolvimento próximo e do fato de que ela poderá realizá-la mais tarde. Vanthier (2009) afirma que é nessa relação cooperativa, estabelecida com outros, que se inscreve a linguagem e que esta serve como forma de organizar o pensamento e permitir a aprendizagem; Vanthier acrescenta que Vygotsky considera a mediação social e de linguagem como o motor principal do desenvolvimento e que seu conceito de ZDP traduz a distância que se situa entre nível de desenvolvimento efetivo da criança e aquele ao qual ela pode aceder com a mediação de um par mais competente. Existe uma lacuna que corresponde à diferença entre o que a criança pode realizar sozinha e o que é capaz de fazer com a ajuda de um adulto.

Vygotsky (1998) discutiu as teorias psicológicas do ensino por não satisfazerem a compreensão da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Inicialmente, afirma que o aprendizado não começa na escola, mas inicia-se com o nascimento da criança. Desde então, o aprendizado e desenvolvimento estão interligados. O desenvolvimento se dá, pois, em dois níveis: o real (o que a criança consegue resolver por si mesma), e o potencial (elas só são capazes de alcançar uma resposta com a ajuda de um interlocutor mais proficiente). O papel da escola é importante nesse sentido, pois a diferença entre o ensino anterior e posterior se deve à sistematização provida pela instituição que tutela a criança. A ZDP se encontra entre esses dois níveis e dá indicativos dos limites até onde o aprendiz pode chegar na sua etapa atual de crescimento.

A ZDP revelaria a dinâmica do processo de desenvolvimento, prevendo o resultado a ser obtido se o conhecimento foi assimilado; ela indica o desenvolvimento real futuro, aquilo que uma criança será capaz de fazer sozinha; portanto, será possível imaginar o desenvolvimento de um aprendiz ao compararmos a diferença entre o que ele faz e o que poderá fazer. A aprendizagem em meio social permite ultrapassar o nível real de desenvolvimento. Como afirma Vygotsky, "o concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato, como um meio, e não como um fim em si mesmo" (1998: p. 116).



### **1.1 Implicações dos princípios sociointeracionistas para o contexto escolar de EALE**

Toda a crítica que se faz ao que se passa na escola em termos de ensino de LE está, muitas vezes, centrada no aspecto de descontextualização do insumo lingüístico como também em uma didática que está ainda impregnada da teoria behaviorista. A repetição para memorização de estruturas, muitas vezes em voz alta, a imitação e a não valorização do aprendiz como sujeito da aprendizagem são alguns dos problemas detectados. Hoje não se concebe analisar o EALE na escola pública sem considerar o seu contexto situado de forma a se buscar propostas pedagógicas que promovam a interação e a colaboração. É importante cada vez mais que os aprendizes de LE se tornem sujeitos na construção de suas aprendizagens, conscientes dos significados que constroem aproveitando o que cada um pode prover nesse processo.

#### **O que o aprendiz traz para a sala de aula?**

Uma questão importante é a de que, como afirma Vygotsky (2003), queiramos estudar o funcionamento interno do pensamento e da linguagem, que está oculto à observação direta. As pesquisas em aquisição de LE que pressupõem um ponto de vista sociointeracionista fazem suas análises a partir de dados observados em contextos de sala de aula nos quais as relações estabelecidas entre os turnos de fala são descritos e interpretados. As implicações desse ponto de vista são importantes. A valorização da interação na sala de aula é evidente e a negociação de sentido veiculada pelos discursos dos aprendizes entre si e/ou com o professor traz à tona o funcionamento interno do pensamento no tocante à linguagem.

Já que a ênfase deste trabalho está na aprendizagem da LE em situação escolar, mais uma vez pode-se questionar o comportamento que o aprendiz traz para a aula de LE. É sabido que o senso comum considera importante que a sua aprendizagem se dê em idade precoce pela facilidade de aquisição que a criança apresenta quanto à aprendizagem de uma LE. Mas será que isso só se aplica a esse tipo de conhecimento? O que parece óbvio é que a criança em séries iniciais ainda traz para a sala de aula “um certo prazer” em questionar, em descobrir, em manipular os novos conhecimentos. Em geral, no contexto escolar, percebe-se que os

aprendizes pré-adolescentes e adolescentes perdem esse interesse ao longo de seus tempos na escola.

Vygotsky (2003) afirma que o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna ( a partir de agora LM), sendo que a criança pode transferir, para uma língua adicional, o sistema de significados que já possui na sua LM. Esse autor se refere à percepção de que a sua língua funciona como mais um sistema específico, concebendo seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, o que o faz conscientizar-se de suas operações lingüísticas.

Os conceitos são construídos e guardados na mente e a sua interrelação forma um sistema. Como afirma Vygotsky (2003), os conceitos não são armazenados na mente sem nenhum vínculo, o que inviabilizaria toda operação intelectual que exija coordenação de pensamentos, bem como qualquer concepção geral de mundo. É da essência dos conceitos que eles se constituam em um sistema. Qualquer professor atento sabe que isso é verdade e que os nossos alunos têm toda uma construção de conceitos. Mesmo os mais jovens têm suas concepções particulares sobre a vida e sobre o mundo que os rodeia. Não é só, é claro, na aula de LE que atividades que levem em conta esses aspectos devam ser planejadas. No entanto, muitas vezes, as dificuldades e a ansiedade natural do professor em progredir com um planejamento centrado na aprendizagem da LE se sobrepõem. O grau de generalidade desses conceitos muda conforme a faixa etária e, segundo Vygotsky (2003), a criança precisa reproduzir as palavras exatas pelas quais um significado lhe foi transmitido, enquanto que criança em idade escolar já consegue reproduzir um significado relativamente complexo com as suas próprias palavras e ,dessa forma, ela pode expressar-se com mais liberdade.

Surge novamente a necessidade de se refletir sobre o que aluno traz para a aula de LE. Se na sua LM, ainda não pratica essa “liberdade intelectual”, como esperar que possa transferir significados que ele já é capaz de expressar na sua língua materna? Observe-se que o autor fala de uma possibilidade do aluno ser capaz de expressar-se de forma mais autônoma em LM, por não estar preso às palavras; por exemplo, as que o professor usou para apresentar um conceito, mas ser capaz de expressá-lo com suas próprias palavras.

Freqüentemente, observa-se que os pesquisadores se interrogam sobre a maneira como os “passados” dos aprendizes e suas aquisições e experiências, “ já presentes”, poderiam ser

consideradas e integradas às novas aprendizagens coletivas, sem muitas dificuldades em termos de tempo e de energia (COSTE e MOORE, 1994 apud Gavelle, 1995).

Sem dúvida, outra contribuição de Vygotsky, essencial para essas questões, é a importância que atribui para a experiência e as ações do sujeito em interação, o que é essencial para a educação. Essa questão dá à educação uma perspectiva muito valiosa, pois se olha para a frente, com uma visão prospectiva e não retrospectiva. Na realidade, essa idéia está relacionada com o conceito vygotskyano de ZDP que seria uma região abstrata entre o presente e o futuro; nessa zona, tudo pode acontecer, pois aí está o que ele é capaz de fazer e o que potencialmente seria capaz, mas ainda não o faz. Vygotsky fala no professor que deve ser um interlocutor que incita o aluno a realizar mesmo o que ainda é difícil como, por exemplo, o escrito.

Vygotsky(2003) afirma que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “porquê” de nossa análise do pensamento. A definição vygotskyana de interação a caracteriza como o lugar da estruturação do desenvolvimento cognitivo, logo do desenvolvimento da linguagem. Mondada (2001) afirma, sobre as correntes interacionistas, que é no encontro social, através do processo dinâmico de interação da gestão da intercompreensão, da negociação do sentido e dos posicionamentos recíprocos que se transformam, consolidam-se e se constroem as competências de linguagem. Portanto, a aquisição está ligada a atividades sociais e não se limita a processos mentais; desenvolve-se em atividades sociais, implicando necessariamente coletivos que estabeleçam relações com o(s) outro(s) sob a forma de seqüências de ajuda, de reparo, de facilitação, de co-construções, de negociações das distribuições das tarefas em atividades contextualizadas.

## **1.2 A interação e o EALE**

A aprendizagem, em geral, e a da LE em particular, é resultado de uma co-construção na qual professor e alunos precisam estar implicados, considerando que a instância do trabalho coletivo é a interação e está situada no tempo e no espaço. Segundo Vygotsky (1978, 2003), trata-se, portanto, de uma referência importante para uma visão sociointeracionista da

aprendizagem, levando-se em conta o desenvolvimento da linguagem associado aos seguintes aspectos: os meios de mediação (incluindo o recurso lingüístico), a ZDP e o andaimento. Este conceito foi apresentado por Wood, Brunner e Ross (1976) e denominado como *scaffolding*: o andaimento contribui para a implementação da interação, pois a aprendizagem se dá como um processo de negociação no qual o participante mais competente assiste o momentaneamente menos competente na realização ou solução de uma tarefa, acessando primeiramente o nível de competência deste último e adequando a ajuda necessária ao problema ou à realização da tarefa. Os meios de mediação utilizados, juntamente com o aprendizado na ZDP, são elementos fundamentais para a aprendizagem em interação e em colaboração.

É sob esse ponto de vista que as ações que se produzem em sala de aula podem ter sentido, sobretudo na escola pública que, na maioria das vezes, se apresenta como contexto único no qual os alunos estão implicados com ações interativas que respeitem questões de intersubjetividade, que levem à co-construção de aprendizagem, promovendo o crescimento pessoal e do seu grupo, visando à integração nas instâncias de cidadania.

Na realidade, a aprendizagem das LEs na escola pública está bem longe do que se possa considerar como necessidade. Aliás já é bem discutível, em outros contextos educacionais, que os alunos apresentem sucesso de expressão como o modelo de um nativo, mas o foco deve contribuir para que sejam vistos como “bem sucedidos falantes que se envolvem em atividades de aprendizagem e que são capazes de interagir cada vez mais em diferentes práticas sociais” (SCHLATTER, GARCEZ e SCARAMUCI, 2004, p.365). Esta idéia me parece fundamental tendo em vista que qualquer que seja o domínio de conhecimento tratado em sala de aula, o aspecto de formação mais ampla do aluno se coloca como fundamental e é de responsabilidade de todos os professores, inclusive dos implicados em EALE.

### **1.3 A fala em interação na sala de aula**

Buscando compreender, a natureza das interações que acontecem no evento, o interesse deste trabalho é o de analisar ações de professores e alunos quanto à sua organização sociointeracional para a construção da aprendizagem em sala de aula. Sob esse ponto de vista, um dos focos da minha tese é a de que professores também precisam praticar ações de

cooperação para que possam estimular esse tipo de ações na sala de aula. A partir de nossas práticas docentes, sabe-se, por exemplo, que “tarefas não podem ser generalizáveis em termos de possíveis resultados quanto a promover ou não a interação, promover ou não maior oportunidade para negociação de significado”(SCHLATTER,GARCEZ e SCARAMUCI, 2004:p.360). Além disso, a reflexão sobre a prática docente tem demonstrado que não basta planejar diferentes e inventivas configurações de organização de interação para que esta se produza. Há muito mais em jogo e, sem dúvida, o funcionamento da fala-em-interação na aula de língua pode explicar porque determinadas tarefas levarão a êxito a interação e a cooperação na sala de aula.

Além desses aspectos, cabe lembrar que, na aula de LE, a aprendizagem é mediada pela linguagem, o que justifica a importância de se analisar a fala-em-interação a partir dos dados que serão analisados e gerados na observação de reuniões da equipe de professores e em sala de aula de língua estrangeira na mesma escola.

Cabe aqui retomar a idéia de que o conceito cibernético de comunicação não pode mais definir o que acontece na interação mediada pela linguagem. Limitar a comunicação a esse esquema simplificado do que se passa entre falantes é uma forma de representação reducionista da comunicação que não dá conta do que se passa na interlocução ordinária, como também se mostra insuficiente como descrição do que pode ser a sala de aula como situação de comunicação. Este modelo de representação da linguagem, proposto por Jakobson em 1963, é descrito, a grosso modo, pelo esquema emissor/mensagem/receptor e teve forte repercussão na concepção do ensino de línguas, o que pode se observar na representação da comunicação em materiais didáticos. Portanto, é interessante retomar essa questão por tratar-se de uma imagem linear da comunicação pela linguagem que tem implicações no ensino, apesar da ênfase que o discurso professoral, em geral, manifeste em relação à importância e à necessidade da interação e de cooperação para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, infelizmente, ainda é recorrente e atual o que Consolo (1992) observa quanto à construção do insumo na sala de LE onde os professores fazem uso da repetição em coro exaustivamente durante várias aulas apesar do protesto eventual dos alunos.

Winkin (1998), retomando o conceito de que a comunicação é um processo social, afirma que a comunicação é um todo integrado; dessa forma, este autor rejeita também o modelo reducionista de representação da comunicação que a identifica com a metáfora do

telégrafo em oposição a um modelo orquestral da comunicação utilizada por diferentes pesquisadores, ressaltando que essa analogia é válida pelo seu caráter pedagógico e memnotécnico. Descarta-se, também, pela análise de Winkin, a oposição de linguagem verbal e não verbal, incorporando-se múltiplos modos de comportamento como a fala, o gesto, o olhar, a mímica, etc. Nesta perspectiva, cabe lembrar que professor e alunos têm possibilidades incontáveis de interagir utilizando a linguagem, já que esses são recursos expressivos pertinentes à aula de língua.

Reddy (2000) apresenta dois modelos de descrição da comunicação: a metáfora do conduto e o paradigma dos construtores de instrumentos. O primeiro é resultado, segundo o autor, de um enquadramento determinado por um arcabouço da própria língua inglesa, que leva os falantes à crença de que a linguagem transfere pensamentos e sentimentos humanos e que isso acontece de maneira automática, sendo a necessidade de explicação encarada como sinal de falha. Reddy apresenta o paradigma dos construtores de instrumentos como um meio alternativo de conceber a comunicação humana.. Com esta proposta, esse autor pretende demonstrar que, na realidade, na comunicação humana, divergências ou falhas não são aberrações, mas aspectos naturais do processo, o que o leva a formular como conclusão: “A comunicação humana quase sempre perderá seu rumo, a não ser que muita energia seja despendida” (REDDY,2000: p.18). Essas noções são valiosas para a análise do que se passa em sala de aula: o processo de aprendizagem também necessita fundamentalmente do que Reddy denomina como esforços contínuos e grandes quantidades de interação verbal para construir a comunicação.

Tal como acontece na fala real e na fala-em-interação em sala de aula, o que se passa entre interlocutores resulta de co-construção (WINKIN, 1998; REDDY,2000). As implicações dessa questão são essenciais para a preparação de qualquer seqüência pedagógica, já que o professor precisa prever que as ações que foram planejadas serão propostas a alunos, seus interlocutores, que têm condições para responder e propor algo em troca, o que, sem dúvida, terá conseqüências para o desenvolvimento da aula. Não se pode deixar ainda de ressaltar que alunos que interagem podem co-construir suas aprendizagens sem que o professor interfira diretamente. Segundo esses autores, parece interessante levar para a análise de fala-em-interação, na escola, uma visão da comunicação sob esse prisma de complexidade, evitando reduzir a análise às variáveis clássicas (idade, sexo,etc,) que operam de forma linear (WINKIN,1998). Na realidade, professor e alunos são interlocutores e são capazes de

contribuir na co-construção da comunicação em sala de aula, negociando conflitos e dificuldades que se apresentam e que são expressão da intersubjetividade.

A sala de aula em que a interação seja estimulada pode ser descrita pela metáfora da orquestra proposta por Winkin (1998). Essa imagem propõe uma rica representação de como interlocutores – professor e alunos em situação de fala-em-interação na sala de aula– interagem discursivamente tal qual uma orquestra: vozes se cruzam, se sobrepõem, criando harmonias diferenciadas, já que cada um oferece diferentes sonoridades que se encontram e desencontram em tempos simultâneos ou consecutivos. Na realidade, a riqueza da obra, no caso, os discursos co-construídos em sala de aula, mostra-se tão mais interessante na medida em que sua análise leva em conta sua complexidade. As interações, portanto, se complementam de forma a que a aprendizagem resulte da co-construção de muitas vozes.

O estudo de Clark (2000) sobre a linguagem afirma que esta é usada para fazer coisas. Para este autor, a conversa se coloca como um termo específico que caracteriza a matriz da linguagem. Embora o seu foco seja a conversa e não a sala de aula, esse autor traz elementos que podem contribuir para a análise da fala-em-interação em sala de aula. As pessoas usam a linguagem para fazer coisas em cenários em que falante e interlocutor destinatário agem para co-construir o entendimento. No caso da sala de aula, observar a que ponto os interlocutores – professor/aluno(s) ou aluno/aluno – coordenam suas ações, levando em conta um ao outro nas seqüências de fala-em-interação, pode trazer muita informação sobre como os participantes da aula constroem as suas interações na co-construção da aprendizagem.

Outro aspecto importante trazido por Clark (2000) é o conceito de produtos emergentes. Trata-se de uma imagem que contribui para o que, mais adiante, tratarei: a repercussão da interação em sala de aula sobre o discurso professoral. Refuta-se assim o modelo computacional da comunicação, tal como é representado pela metáfora do conduto, no qual a uma proposição corresponde a uma outra proposição como um produto previsto. Sendo a linguagem resultado de processos tanto individuais quanto coletivos, seu uso se dá em uma ação conjunta e, portanto, nem tudo o que acontece pode ser previsto ou pretendido, mas emerge na interação.

#### 1.4 Aspectos êmicos da situação de fala-em-interação na sala de aula

Erickson e Shultz (2002) apresentam a noção de contexto e de estruturas de participação. Descrevem um contexto como sendo uma dimensão mais ampla do que uma noção espacial, pois ela se constitui pelas ações de seus participantes “onde e quando elas fazem o que fazem” (2002: p.217). A constituição do contexto, portanto, se dá pelo compartilhamento e a ratificação de seus participantes. As pistas de contextualização descritas por Gumperz (2002) vêm contribuir para que os participantes possam co-construir o sentido da interação. Trata-se de “traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais” (Gumperz, 2002: p.152) que situam o lugar onde os interlocutores interagem, e, portanto, a interação. Uma sala de aula se constitui como tal na medida em que seus participantes assim a constroem, exercendo seus papéis na co-construção do conhecimento e percebendo de onde falam e qual são as condições relevantes do momento que compartilham.

Goffman (2002) apresenta as diferentes organizações institucionais marcadas pelo monitoramento e atenção dos participantes. Trata-se da forma como estes participam da organização das situações da fala-em-interação marcando suas entradas, saídas, reagrupamentos, troca de turnos, etc. Estas questões são importantes, pois na fala-em-interação esses fatos acontecem naturalmente; portanto, a situação de sala de aula que vise à interação apresentará também ocorrências dessa natureza. A análise de dados gravados em sala de aula traz informações importantes de como se dá essa organização.

Garcez (2005) apresenta, como noções fundadoras para a análise de conversa cotidiana, a tomada de turnos e o reparo que constituem dois sistemas fundamentais para a organização da fala-em-interação social. A questão da tomada de turnos é, sem dúvida, essencial para a análise do que acontece na sala de aula. A forma como se dá a seleção dos turnos é fundamental para que a fala-em-interação possa realmente se produzir. O fato de que o aluno possa se auto selecionar ou selecionar um colega para a tomada de turnos além do professor pode ser o diferencial para que se estabeleça uma relação mais simétrica entre os interlocutores da sala de aula.

Goffman (2002) descreve a fala como socialmente organizada, pois obedece a regras de funcionamento social; além desse aspecto, a ratificação também se constitui como aspecto



relevante a ser compreendido, ressaltando-se a importância de pistas inclusive não verbais que possam orientar a seleção de turnos. Há uma série de indicativos como a mudança de postura, o redirecionamento do olhar, a alteração da entonação, entre outros, que orientam os interlocutores quanto à troca de turnos. Sacks (1974) apresenta dois tipos de negociação de turno : no primeiro, o falante que tem o turno seleciona o próximo falante, sendo que este dá início ao próximo turno; um outro tipo no qual o falante interrompe sua fala e um outro se auto-seleciona para a tomada de turno. Nessas duas situações, os falantes conhecem regras de uso do turno, sobretudo regras de interação social, como propõe Goffman (2002).

No caso da sala de aula, o direcionamento do olhar do professor é um indicativo que oferece ao aluno a possibilidade de sentir-se ou não ratificado. Mchoul (1978) fala de regras que existem em situações de ensino tradicional envolvendo diferentes direitos à fala relativas a professor e a alunos, analisando inclusive violações a essas regras. Mchoul analisa dados de um contexto educacional específico, demonstrando que o aluno não tem a possibilidade de se auto selecionar nem selecionar outro aluno. O professor, em um contexto tradicional, como nesse caso, não tem a responsabilidade de ouvir o aluno, o que realmente justifica a observação de Mchoul de que a interação na conversa natural e a fala em sala de aula são distintas em relação ao encadeamento dos turnos de fala. Mesmo que o aluno levante a mão, assinalando sua intenção de iniciar um turno, ele precisa que o professor sinalize ratificando a tomada de turno, o que reforça a análise de que cabe essencialmente ao professor o poder de distribuir os turnos.

Um dos problemas de interação em sala de aula é o de que, na realidade, se mantém o esquema falante/ouvinte que são noções pobres em fala-em-interação. Na realidade, negociação de sentido exige que os interlocutores troquem de lugar e a sala de aula é um contexto no qual muita coisa pode acontecer, cabendo ao professor entender os diferentes momentos e mudanças de “footing” não como problema, mas como participação que pode ser integrada na construção da situação de aula. Como afirma Gumperz (2002), o lugar físico não é o principal, mas o essencial é que seja uma construção conjunta que todos os participantes devem co-sustentar.

Quanto ao reparo, que tem relevância por ser uma forma de ação discursiva recorrente em sala de aula, constitui-se de duas partes: a iniciação e o resultado. Apontado o problema que precisa ser resolvido, a iniciação se dá em oportunidade próxima à origem do problema;

no entanto, este também pode ser abandonado, não havendo assim sucesso no reparo. Essas ações discursivas estão condicionadas a uma organização sequencial dentro da interação. Mchoul(1990) descreve a ocorrência de reparo na sala de aula notadamente como forma de correção, o que caracterizaria a interação professor/aluno mais tradicional e a presença de assimetria das relações entre esses interlocutores.

Além dessa questão, cabe ainda registrar que as seqüências de IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação) são vistas como um aspecto de uma aula tradicional; esse diálogo triádico inicia com uma pergunta proposta pelo professor cuja resposta ele conhece; após a resposta do aluno, o professor apresenta uma avaliação. Caso a avaliação seja considerada negativa, o professor inicia o reparo com a sua proposta de correção. O uso da estrutura de IRA no discurso professoral tradicional é criticado por não favorecer uma participação mais autêntica do professor ou do aluno. Macbeth (2004) assinala a relevância do reparo na interação natural de conversa e a correção como característica da sala de aula. Na realidade, em conversa natural não há correção, pois o interlocutor espera o tempo de auto-reparo para iniciar-se; na sala de aula, muitas vezes, o professor apressa-se e oferece a correção.

Há, no entanto, a possibilidade de que o professor retome a resposta do aluno, reformule-a e abra a avaliação do seu conteúdo para o(s) aluno(s). Parece ser esta uma forma mais sutil de correção, pois estimula os alunos a participar e a co-construir o conhecimento, estimulando a interação e a cooperação. Markee (2002) traz a noção de intersubjetividade que sugere a possibilidade de trocas permanentes, de fluência de trocas, constituindo um espaço de disponibilidades. Portanto, pode ocorrer outra forma de prática discursiva professoral que pode ser vista como mais produtiva do que o IRA: o revozeamento. Nassaji e Swain (2000), analisando dados de um projeto de ação colaborativa, apresentam o discurso de mediação e identificam uma variedade de reparo diversa do diálogo triádico em que há avaliação de informação conhecida. Demonstram que professores preferem perguntas que iniciam seqüências de informação negociação e co-construção de conhecimento mais do que elicitación de informação conhecida. Cabe ao professor explorar essa possibilidade, estimulando os alunos a buscar soluções para resolver problemas, praticando o revozeamento que se apresenta como uma forma bem mais produtiva para a interação.

A participação de aluno e professor em sala de aula também deve ser observada no sentido de que seus discursos não só são ações, mas ações em interação (SCHEGLOFF,1995).

Sob a perspectiva da lógica interacional, não basta o foco na carga informacional da fala-em-interação, mas observar a ação ou a ausência de ação. Nessa perspectiva, a ausência de ação evidenciada pelo silêncio é da natureza do não dito. Aliás, muito do que se passa em sala de aula por ser visto sob este ângulo. Em uma seqüência de fala-em-interação, um dos interlocutores pode também expressar-se por riso, sem expressar-se linguisticamente; na realidade, trata-se de um dado que traz evidência de que o interlocutor introduz outra camada de atividade (CLARK, 2000), tornando mais complexo o cenário em que se desenrola a fala-em-interação. Muitas são as situações em que observadores, externos à interação da sala de aula, percebem que professor e alunos não se entendem, pois estão situados, na realidade em diferentes alinhamentos.

### **1.5 A ação do professor e a interação em sala de aula**

Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir, é construir conhecimento junto com o outro. Moor, Castro e Costa (2001), em estudo sobre a formação de professores de inglês e particularizando a ausência de reflexão de estudantes nos cursos de Letras em LEs, acrescentam que, para que se possa construir conhecimento junto com o outro, é preciso antes refletir. Demonstam, apesar das dificuldades atribuídas à tendência atual ao individualismo, que o curso de formação que promoveram para estudantes de Letras, exercitando trabalho em grupos, demonstra resultados positivos.

Ao usar a metodologia cooperativa no ensino, aprendemos a escutar o outro, a aceitar o outro, a ceder espaços, a crescer em todos os sentidos, a escrever e reescrever uma prática coerente, criativa que promove a construção do conhecimento do outro, além do nosso. (2001:171)

Cicurel (2005b) questiona o que diferencia um professor de outro e acrescenta que ele pode pertencer a uma determinada cultura educativa, ou possuir uma formação mais tradicional ou mais aberta à comunicação, pela forma como ele trata o saber ou ainda pela maneira como trata os planejamentos pelos quais é responsável em termos de programa, língua e interação com o seu público. Essa pesquisadora sugere que a noção de flexibilidade comunicativa seja o diferencial para definir como o professor executa a sua ação planejada, a partir de programas, objetivos, finalidades, etc., e como atua frente aos obstáculos e

resistências e mesmo a fala do outro. A forma como o professor (re)age frente ao seu grupo de aprendizes vai determinar sua flexibilidade no sentido de incorporar essas contribuições dos aprendizes, de perceber as ocasiões que lhe são oferecidas para que na interação haja verdadeiramente co-construção da aprendizagem.

Resta como sempre a questão da colaboração como ingrediente importante na situação de ensino-aprendizagem e a dúvida: como pode o professor propor tarefas em que os aprendizes tenham que trabalhar interativamente e colaborativamente se a sala de aula não for um espaço de trocas entre professor e alunos? Daí a importância da formação inicial e continuada no sentido de que os professores reflitam e possam também se formar nessa lógica. Como afirma Cicurel(2005b), pode-se caracterizar o estilo do professor por ser mais ou menos flexível às intervenções dos aprendizes que são, na realidade, acontecimentos inesperados que contribuem para a desritualização do que se passa em sala de aula e que refletem o grau de amplitude de ação que o professor permite a seus alunos.

Alas Martins (2007) descreve a percepção dos formadores de professores na universidade sobre o distanciamento entre as teorias estudadas e a realidade estudada, sendo que a concepção de autonomia parece utópica tendo em vista a dificuldade de fazer com que os aprendizes participem de sua aprendizagem. Portanto, essa pesquisadora e formadora de professores de LE afirma que é preciso propor uma abordagem pedagógica orientada para um ensino estratégico visando à construção da autonomia através da aprendizagem; como condição para isso, é preciso que se transfira e compartilhe a responsabilidade da aprendizagem com quem aprende e que os cursos de formação de professores proponham um sistema de formação capaz de ensinar a aprender. Percebe-se nessas reflexões a necessidade de que os professores em sua formação inicial desenvolvam habilidades de compartilhar as ações que levam à aprendizagem. Como poderão desenvolver uma prática na sala de aula se não a vivenciaram? Sem dúvida, uma experiência como essa, embora particular nos objetivos de formação de um professor de LE, demonstra resultados que podem contribuir para uma visão de que os professores precisam poder praticar o ensino-aprendizagem colaborativo na sua formação inicial para que possam refletir e construir suas práticas docentes nessa direção.

Cicurel (2005b) relaciona as pesquisas sobre a sala de língua com as correntes sociológicas americanas, de Goffman e Gumperz por exemplo, que apresentam a análise das interações destacando que os atores são bem reais e autores desses discursos e que as

situações socioculturais determinam particularmente os comportamentos de linguagem em relação aos contextos. Na situação de ensino-aprendizagem, o discurso do professor é como o de qualquer pedagogo, pois “didatiza” a matéria para ensinar, de forma a transformá-la para torná-la acessível; mas como se trata de uma língua que é instrumento de comunicação, entende-se que em um enunciado do professor ele não é um enunciador real. Daí a artificialidade das trocas em LE no contexto escolar, agravada pelas limitações inerentes às nossas escolas públicas. Na realidade, essa artificialidade poderia ser considerada como sendo a própria natureza da sala de aula, por apresentar um discurso específico, que pode ser tradicional ou não e propiciar ou não a co-construção do conhecimento.

Cicurel (2002, 2005b) descreve a sala de aula tendo em vista as questões de trocas assimétricas, o quadro de participação de formato comunicativo com alternância de turnos de fala e a forma como se trata a face dos participantes como sendo pontos importantes a levar em consideração. Tendo em vista esses aspectos, chega-se à descrição da aula como uma interação bem definida, pois se trata de uma interação planejada: os lugares interacionais são determinados em função do saber e a interação dá lugar sempre ao surgimento de atividades didáticas mais ou menos formalizadas. Cabe aqui também retomar o conceito de Sinclair e Coulthard (1975) que descreve as trocas entre professores com o ternário IRA – Iniciativa do professor, reação do aprendiz e avaliação - que pode ser entendido como uma questão redutora das interações entre professor e aprendiz.

Cicurel (2005b) afirma que, em qualquer situação de ensino-aprendizagem, há a definição do papel de professor e o do aprendiz além de uma intenção de sustentar um discurso que dá ao participante a possibilidade de aprender. Conforme mostrou Goffman (2002), na conversação entre amigos não há necessidade de se estabelecer objetivos específicos ou querer obter algo para estabelecer uma conversação: é necessário se encontrar assuntos para conversa com um interesse em comum, oferecer uma imagem de si, preferencialmente positiva. Mas como afirma Cicurel, a comunicação didática favorece a realização de objetivos; além disso, a aprendizagem de uma língua em um contexto institucional dá lugar a uma interação com finalidade externa que precede a interação.

A situação de ensino-aprendizagem é regida por um contrato sem o qual não se pode analisar a comunicação em sala de aula. Ele supõe que ações de aprendizagem sejam postas

em prática, o que determina a obrigatoriedade da existência de resultados que se traduzem por uma modificação do saber, ou seja, de um saber fazer ou de um saber dizer modificados. Esse contrato não é rígido, pois segundo Arditty (2005), há muitas questões que podem interferir nesse contrato: a relação do aprendiz com a linguagem e com as línguas, sua relação como o sistema escolar e com a importância que o sistema atribui à linguagem, sua visão do componente LE no conjunto das disciplinas e a maneira como o aprendiz se coloca em relação a este conjunto. Esses fatores explicam a maneira como o aprendiz vai investir na aprendizagem da LE e como ele assume ou não o papel de candidato a aprendiz. Moore e Simon (2002) afirmam sobre esse contrato institucionalizado:

(...) ele fixa direitos e obrigações e posiciona os atores em um eixo expert-não expert, de acordo com uma distribuição vertical do saber que ordena a orientação das trocas de turno e o controle do discurso. (p. 3)

Além dessas questões levantadas acima, Moore e Simon (2002) sublinham a complexidade da comunicação de aprendizagem que apresenta um nível enunciativo duplo descrito por Dabène (1984). A tomada de turno na aula de LE pelo aprendiz em primeira pessoa pode ser feita por um “eu”, o “eu” pessoa e o “eu” do sujeito aprendiz. Esse jogo enunciativo duplo serve aos objetivos do ensino-aprendizagem na aula de LE cujo objetivo é reunir os interagentes<sup>4</sup>, sendo que o sujeito que aprende aí se exprime como aprendiz e como qualquer outra pessoa.

Dabène (1984) e Bouchard (2005) levantam a questão de que a língua, na situação de ensino-aprendizagem apresenta um duplo status, objeto de aprendizagem e instrumento de comunicação, que provoca um nível duplo de comunicação no interior das trocas lingüísticas. Segundo Dabène, a troca verbal entre professor e aprendiz se duplica por uma segunda troca, cujo tema é a primeira, e define esses níveis como comunicação e metacomunicação. Bouchard descreve a aula de língua em contexto escolar com dois aspectos; é uma aula comum e também uma aula cujo objeto de aprendizagem próprio é a língua. A comunicação, isto é, a interação tem uma indiscutível especificidade; nesse sentido, a interação é objeto e meio de aprendizagem. Em outras disciplinas a interação tem um status secundário e o mesmo se aplica muitas vezes, no contexto francês desse pesquisador, para aula de francês

---

<sup>4</sup> No original, Dabène (1984) usa o termo *interactants* no sentido de participantes que agem e interagem.

como língua materna no ensino médio em geral. Em situações de ensino-aprendizagem de FLE, mesmo com um certo domínio da expressão oral, alguns aprendizes pedem ao professor para poder expressar algum pensamento na LM por estarem mobilizados mais para expressar um determinado conteúdo do que manter-se na situação de comunicação em LE.

Arditty (2005) observa que as formas de organização mais clássicas de aula não facilitam a observação de cada um dos aprendizes de uma turma; no entanto, mesmo nesses casos, esse pesquisador afirma que seria demasiadamente simplificador afirmar que se trata de uma situação em que todas as trocas são de natureza IRA. O trabalho em duplas seria uma das formas sugeridas por esse autor para favorecer a interação entre os aprendizes, pois favorece a observação da estruturação em torno de um líder, a repartição de papéis, como também o uso das línguas disponíveis, a utilização de instrumentos, de anotações e tentativas de escrita. Esse tipo de situação ofereceria ao professor a chance de qualificar sua mediação e dar retroação no sentido de prover os aprendizes com um insumo lingüístico mais específico conforme as suas necessidades e seus interesses.

O contexto escolar é, sem dúvida, um dos mais complexos para o professor de línguas estrangeiras. Os materiais didáticos mais recentes trazem a noção de necessidade de expressão de linguagem para o aprendiz. No que tange o ensino de francês, o Quadro Europeu de Referência das línguas<sup>5</sup> (QERL), a noção de necessidade linguística tem se apresentada muito forte em todos os materiais disponíveis para o ensino de FLE. Germain (2006) discute essa questão, afirmando que mesmo as práticas ditas comunicativas, centradas no aprendiz, apresentam programas que foram feitos não em função das necessidades definidas pelo aprendiz, mas determinadas pelas instituições. Se a proposta para o ensino da LE na escola parte de atividades interativas significantes para o aluno, a questão de necessidade precisa ser verdadeiramente revista.

Cicurel (2005a) assinala que o ensino-aprendizagem em contexto institucional é determinado por dois fatores: sustentar a interação e permitir a intervenção individual, livre. O caráter predeterminado da interação, em função de programas e limites institucionais, não exclui o “ fato”, aquilo que “ acontece” sem que se possa prever. Essa autora, ao analisar transcrições de sala de aula, afirma que a ação pedagógica não é monolítica, pois o professor

<sup>5</sup> Documento que descreve as competências para as línguas européias em seis níveis, do iniciante até o nível do falante nativo.

precisa gerir a sua forma de agir professoral equilibrando o seu plano de trabalho e a liberdade de expressão de seus alunos. O estilo do professor pode se expressar de forma mais ou menos flexível nessa equilibração, estando mais ou menos pronto a perceber os momentos para interagir. A sua flexibilidade comunicativa é essencial para construção de sua ação professoral.

A realidade da sala de aula nos nossos contextos confirma o fato de que o professor é “solicitado”, muitas vezes, a exercitar sua tolerância diante de digressões, no uso de um registro de língua formal ou mais familiar, na teatralização do seu dizer, na evocação de sua experiência pessoal e mesmo na expressão de sua indignação. Portanto, percebe-se que o desafio para o professor está em buscar o equilíbrio entre o planejamento previsto e o da interação que na sala de aula e não é previsível. Embora sendo uma aula de língua uma ação planejada, o tratamento da língua não se dá no vazio, mas sim face a um auditório ao qual ela se adapta (CICUREL 2005).

O aprendiz, segundo Aditty (2005), conhece o funcionamento social da aula e domina as regras. Cicurel (2003, 2005a) e Germain (2006) analisam as interações didáticas e as distinguem das interações fora da sala de aula. Germain (1993), retomando o conceito de ritual, apresentado por Cicurel, acrescenta que a interação se desenrola em um quadro espaço-temporal específico (sala de aula, horários rígidos, um professor face a um grupo, etc.), no qual o status dos atores é desigual: o professor é visto como o único a ter o saber por exemplo; cada ator tem suas obrigações (a permanência em sala de aula é uma delas) e a questão de comunicação obedece a regras tácitas. Sabendo delas tirar proveito, o aprendiz é capaz de jogar com elas e utilizar práticas de “desritualização” (MOORE e SIMON, 2002). Estas duas pesquisadoras se debruçaram sobre interações de aulas de L2 (em contextos de bilingüismo sobretudo na Canadá) marcadas por trocas que rompem o ritual canônico da aula; os corpus de análise (variados no tocante a contextos sócio-culturais, aprendizes de idades e de diferentes perfis) apresentam uma grande riqueza de procedimentos mobilizados pelos aprendizes em função de suas necessidades e a maneira como modificam e reconfiguram o discurso da aula e seus recursos plurilinguísticos para fins de aprendizagem.

Essas pesquisadoras concluem, a partir da análise dos dados estudados que primeiramente os momentos de desritualização, apesar das dissonâncias discursivas que



introduzem no esquema interativo, e a gestão necessária do imprevisto pelo professor, constituem momentos essenciais para que os aprendizes se re-situem e reconstruam seu espaço na interação. Além disso, esses momentos revelam um grande investimento da parte dos aprendizes no seu discurso. Por outro lado, esses momentos de desritualização podem ou não se constituir em sequências de aprendizagem face às orientações reativas do professor: trata-se aqui de verificar se o professor aceita reconsiderar as fronteiras de seu espaço na sala de aula e de co-construir com o aprendiz as relações entre sistemas, normas e tarefas que sustentam o ensino-aprendizagem.

Arditty (2005) observa que as formas de organização mais clássicas de aula não facilitam a observação de cada um dos aprendizes de uma turma; no entanto, mesmo nesses casos, esse pesquisador afirma que seria demasiadamente simplificador afirmar que se trata de uma situação em que todas as trocas são de natureza IRA – Iniciativa do professor, reação do aprendiz e avaliação. O trabalho em duplas seria uma das formas sugeridas por esse autor para favorecer a interação entre os aprendizes pois favorece a observação da estruturação em torno de um líder, a repartição de papéis, como também o uso das línguas disponíveis, a utilização de instrumentos, de anotações e tentativas de escrita

Como afirma Bohn (2001), há uma linearidade da cultura escolar que determina a aplicação de metodologias estabelecidas através da autoridade institucional ou científica. Não só as mantenedoras do sistema educativo estabelecem princípios e diretivas para a prática docente, mas há ainda o que diz o acadêmico, que é legitimado pelo seu status; no entanto, esse próprio autor afirma que cabe ao professor inovar e procurar desmitificar as verdades processadas, o que não é um comportamento confortável, pois se move na instabilidade. Acrescentaria a esta idéia, outra: mas já não é essa a sensação que se tem ao conviver com os professores que atuam em muitas escolas nos nossos dias?

Cazden(2001) ressalta a importância do discurso de aula e a aprendizagem. Também Cicurel(2005) discute essa questão ao utilizar a noção de flexibilidade comunicativa (GUMPERZ apud CICUREL, 2005<sup>a</sup>: p.180) que consiste no fenômeno de adaptar suas estratégias ao seu auditório e aos sinais que este envia; tal conceito é retomado por Cicurel para abordar a ação do professor (CICUREL, 2002, 2005a; MOORE e SIMON, 2002). Essas duas questões estão intimamente implicadas.

Sendo da natureza da tarefa do professor planejar ações para a sala de aula, é importante, no entanto, que ele não ignore a flexibilidade comunicativa, elemento constituinte da fala-em-interação, sob pena de que seu planejamento ignore formas de desconstrução (CICUREL, 2005a) promovidas pelos aprendizes que podem contribuir para a interação e formas diferenciadas de ensino-aprendizagem. O planejamento de sua ação tem pela frente obstáculos e resistências que se materializam, muitas vezes, em ações do(s) aluno(s) cujas iniciativas, durante a interação, perturbam de alguma forma o planejamento, ocasionando reação do professor a esse “desplanejamento”, ou seja, à desconstrução do que planejara antecipadamente à interação em sala de aula.

Cicurel (2005a) propõe que o planejamento se “desplaneje” na medida em que a interação se instala realmente em sala de aula e, nesse sentido, a noção de produtos emergentes proposta por Clark (2000) contribui para justificar a repercussão da interação em sala de língua sobre o discurso do professor. Cazden (2001) propõe que a sala de aula seja vista como uma aventura, dando lugar à improvisação; esta proposta parece justificar-se pela necessidade de que a ação discursiva do professor se flexibilize frente às emergências surgidas pela fala-em interação na sala de aula. Gumperz (2002) propõe que, face a uma dificuldade de compreensão, pode-se não abandonar o tópico, abrindo mão de sua posição de especialista para dar voz ao aluno que traz um outro tipo de conhecimento. Cabe ao professor retomar o tópico oportunamente; a forma como ele desenvolve essa ação caracterizará seu estilo próprio. Mehan (1998) também fala em flexibilidade para enfrentar conflito e problema nas interações mediadas pela linguagem.

Quanto a essa questão da flexibilidade do planejamento face à interação em sala de aula, Cicurel (2005b) propõe que a formação de professores parta de duas questões: você poderia ter feito de outra maneira? Haveria outras possibilidades? Quais? Essa pesquisadora propõe que a ação pedagógica do professor se construa em equilíbrio entre uma relativa liberdade da fala dos alunos e um planejamento essencial a qualquer instância educativa de forma que o estilo do professor, determinado por essas duas limitações, possa se flexibilizar e estar preparado para perceber as ocasiões de interagir.

A ação do professor exige-lhe realmente muito esforço, pois, se a interação em sala de aula estiver marcada pela assimetria das relações na fala-em-interação, a aprendizagem estará extremamente prejudicada. Drew e Heritage (1992) assinalam que há uma importante

dimensão de assimetria entre os participantes em interação institucional e que, entre outros, os professores, tendo uma responsabilidade institucional, podem estrategicamente dirigir a conversa utilizando, por exemplo, sua capacidade de mudar os tópicos e suas formulações. Além disso, esses autores assinalam ainda outra questão importante na relação profissional/cliente que não ocorre na conversa: a defasagem de conhecimento pode gerar, como no caso de médicos/pacientes, problemas de compreensão e conflito em relação à definição médica dos problemas tratados e a experiência dos mesmos pelos pacientes.

Essas questões de assimetria na sala de aula são facilmente encontradas quando o discurso do professor se apresenta de tal maneira especializado que interfere na interação com seu aluno. Embora este tenha conhecimento do que está em pauta, apresenta dificuldades para compreender a formulação do professor. Beacco e Moirand (1995) destacam que as interações verbais podem ser geradas por um contrato didático prévio ou no curso da situação face a face; esta última se constrói devido às contribuições e solicitações nas trocas entre adulto/criança, nativo/estrangeiro, expert/não expert, empregado/cliente ou mesmo professor/aluno(s). Além desses aspectos, esses autores afirmam que o discurso pode não apresentar traços de “didaticidade” unicamente por tratar-se de uma situação didática, estando mais relacionada com o fazer e não com o dizer como fazer o que está sendo proposto na situação de aprendizagem.

Há ainda o aspecto desenvolvido por Drew e Heritage (1992) de como se organiza a interação, ou seja, a existência de uma rotina que determina, por exemplo, como os médicos organizam as informações que serão comunicadas aos seus pacientes. Também em sala de aula, o professor detém o poder de determinar a rotina da interação. A negociação, como ingrediente essencial para a co-construção da aprendizagem, poderia levar em conta que o aluno pode contribuir para gerenciar os tempos e a distribuição das ações relativas à aprendizagem. Cazden (2001) sugere que haja a troca sobre o direito de fala e que o professor deva se auto-avaliar. Essa autora, na sua introdução, registra depoimentos de professores sobre a importância da auto-avaliação do professor, utilizando-se a análise de gravações do que se passa na sua sala de aula.

Gumperz (2002) assinala a possibilidade de se apresentar uma dificuldade de sincronia conversacional, o que poderia ser uma forma de análise do descompasso entre professor aluno; há convenções de contextualização que devem ser compartilhadas por ambos, e pelo

grande grupo na sala de aula, sob pena de que a interação seja seriamente prejudicada. Esse autor, analisando exemplos de conversa em que se evidenciam diferenças de interpretação, afirma que, na realidade os problemas de compreensão são “uma questão de convenção sociocultural” (Gumperz, 2002: p.158) e destaca as diferenças de gênero e etnia. Na realidade, ele relativiza a noção de atos de fala diretos e indiretos de Searle (1984). Tratava-se de um modelo teórico centrado na língua, afirmando que tudo pode ser dito pela linguagem; no entanto, uma determinada língua pode se mostrar insuficiente para dizermos aquilo que desejamos. Acrescente-se a isso o fato de que um ato pode se apresentar como defeituoso, pois não conseguirmos realizá-lo adequadamente, o que está relacionado com a noção de 'insucesso' de Austin. Essas noções influenciaram em muito a didática de ensino de línguas estrangeiras a partir dos anos 70, trazendo grandes implicações para o ensino de LEs. No nosso contexto educacional, acrescentar-se-ia, ainda como diferenças que podem contribuir para dificultar a compreensão, as questões de faixa etária e meio sócio-econômico, pois alunos de bairros periféricos apresentam convenções diversas de outros, com a mesma idade, mas que moram em bairros mais favorecidos. As vivências sociais, sendo diferenciadas, constroem referências e convenções diversas que se materializam na linguagem.

Bateson (2002) introduziu o conceito de enquadre que se mostra muito interessante para o contexto de sala de aula. As mensagens produzidas pelos interlocutores estabelecem o enquadre, estando os participantes da conversa atentos aos sinais que identificam o enquadre. Goffman (2002) acrescenta a esse conceito o aspecto da metamensagem ao afirmar que “o enquadre formula a metamensagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação” (p.107). Além dessa questão, ele acrescenta a noção de *footing* que conceitua como sendo a projeção do “eu” de um participante em relação ao seu interlocutor, em relação a si próprio e ao discurso co-construído. Conforme Goffman (2002), *footing* “é o alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante” (p.113). Na sala de aula, professores muitas vezes não se dão conta que mudam de enquadre e, por conseqüência, alteram seus “*footings*” em relação a diferentes alunos, o que não passa, sem dúvida, despercebidamente por estes, causando dano à face e provocando problemas na interação.

Neste capítulo, foi apresentado o modelo sociointeracionista como referência essencial para a construção das aprendizagens em sala de aula de LE. A interação deve ser a condição essencial para que o ensino-aprendizado da LE se faça, rompendo com o modelo tradicional

de ensino que se dá na verticalidade. É essencial, dessa forma, que professor e aprendizes interajam de forma a equilibrar seus turnos de fala e que haja uma proposta didática que contribua para que as limitações do contexto escolar possam ser ultrapassadas de alguma forma.

## **2. O ENSINO-APRENDIZAGEM DE FLE NO CONTEXTO ESCOLAR: LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A MOBILIZAÇÃO DA INTERAÇÃO E DA COLABORAÇÃO.**

Neste capítulo, será analisada a questão do EALE em contexto escolar, tendo em vista que a pertinência desse tema não parece estar esgotada, pelo menos no nosso meio escolar público. São várias as questões implicadas e que têm, obviamente, relação com aspectos mais amplos da educação. Particularizando mais a questão, não se trata aqui de retomar o debate da importância do componente curricular de LE, mas de se compreender esse contexto e as particularidades muito específicas que apresenta o EALE. Além disso, o foco deste trabalho é o de buscar alternativas para potencializar a interação na sala de aula e, por conseguinte, a colaboração de forma a qualificar o ensino-aprendizagem de FLE.

Não temos, no nosso contexto educacional de redes públicas, a tradição de que os professores recebam uma orientação institucional de como proceder em sala de aula quanto à forma de tratamento do conteúdo específico desse componente curricular. Pressupõe-se que o professor de LEs, que tem uma formação didática universitária, pelo menos nas licenciaturas que se conhece no RGS, já ingresse na carreira com um nível de reflexão consistente sobre contexto de ensino e adequação metodológica. É claro que o profissional, em uma instituição onde o ensino da LE está centrado em uma metodologia explícita e com materiais didáticos específicos, tem mais clareza do que deve e pode realizar como planejamento. Destaca-se ainda mais um problema para o EALE: dada a variedade de contextos em que o professor vai atuar, dificilmente sua formação poderia tê-lo preparado com mais especialização e profundidade necessárias para tal.

Além da questão do nível de ensino (pré-escola, ensino fundamental ou médio), há ainda a forma de organização dos tempos de escolarização (ciclos, etapas, séries, semestres, trimestres, etc.) e, não menos complexa ainda, é a adequação ao tipo de público (turmas homogêneas ou heterogêneas na idade, turmas diurnas ou noturnas com adolescentes, turmas de adultos, escolas de bairros centrais ou de periferia, etc.).

Essas questões são as menos problemáticas frente aos aspectos da inserção de alunos portadores de limitações físicas, mentais ou emocionais, de alunos oriundos de instituições de assistência social, ou mesmo de um número crescente de alunos com comportamentos inadequados que perturbam o ambiente da sala de aula. Alunos infreqüentes ou com freqüência irregular são um problema para a progressão de um planejamento, sem que o

professor na escola pública possa contar com um apoio pedagógico complementar satisfatório.

Medidas das autoridades educacionais e judiciárias pressionam a escola a essas diferentes formas de inclusão legítimas, mas que não contam com acompanhamentos que auxiliem o professor que, inúmeras vezes, está só para, além de gerir sua sala de aula e o seu planejamento escolar, ocupar-se de situações de conflito que perturbam a sala de aula. Sobretudo no ensino fundamental, a escola se obriga a manter alunos que são infreqüentes, a controlar suas presenças e a comunicá-las ao conselho tutelar responsável.<sup>6</sup> Portanto, é comum, sobretudo nas escolas de meios menos favorecidos, que haja uma população flutuante na sala de aula, pois os alunos faltam e retornam pressionados por esse controle. A repercussão desses fatos para a aprendizagem de uma LE é realmente séria e, muitas vezes prejudica, substancialmente a continuidade do planejamento previsto, como acontece com qualquer outra disciplina ou atividade curricular.

É sob a ótica de Vygotsky que surge o interesse por esse fazer em colaboração na sala aula de FLE que destaca a participação criadora do aprendiz e serve para avaliar sua capacidade de desenvolvimento para tomar iniciativa, sua capacidade de discernimento, para começar a fazer sozinho o que antes só fazia acompanhado. Trata-se de um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as questões acima descritas prejudicam fundamentalmente toda e qualquer proposta para um projeto de EALE em que se valorize a interação e a colaboração em sala de aula.

Na definição vygotskyana, interação é do lugar da estruturação do desenvolvimento cognitivo, logo do desenvolvimento da linguagem. Mondada (2001) afirma, sobre as correntes interacionistas, que é no encontro social, através do processo dinâmico de interação da gestão da intercompreensão, da negociação do sentido e dos posicionamentos recíprocos que se transformam, consolidam-se e se constroem as competências de linguagem. Portanto, a aquisição está ligada a atividades sociais e não se limita a processos mentais; desenvolve-se em atividades sociais, implicando necessariamente coletivos que estabeleçam relações com o(s) outro(s) sob a forma de seqüências de ajuda, de reparo e de facilitação; de co-

---

<sup>6</sup> Os professores são solicitados a comunicar a infreqüência para que a escola preencha a FICAI (ficha que registra a infreqüência) para ser encaminhada ao conselho tutelar e esse controle de alunos com problemas de frequência é feita pela PPR no início das aulas.

construções: de negociações nas distribuições das responsabilidades em atividades contextualizadas.

Freire (1997), discutindo a questão da educação indígena retoma a questão do “eu te ensino tu me ensinas” para compreender a importância central da dialogicidade na escola:

O problema da dialogicidade tem que ver não só com a teoria do conhecimento, mas tem que ver com a postura democrática da presença do ser como sujeito do seu conhecimento, como sujeito da educação. (p. 36)

É sob essa perspectiva que se discutirão as formas de colaboração que a escola vem utilizando no EALE e, mais especificamente, no FLE, já que se trata de uma disciplina presente no contexto escolar específico da escola pública, mas que também apresenta suas especificidades .

## **2.1 A modalidade do trabalho de grupo na escola**

Graça (2008) afirma que o trabalho em grupo é uma atividade tradicionalmente proposta nas escolas em geral, com bastante frequência, e que o professor precisa trazer experiências interativas da sua formação inicial para que possa desenvolver mais adequadamente esse tipo de proposição na sala de aula. Essas reflexões se apóiam em Schiffler(1984) ao afirmar que o comportamento interativo do professor pode estimular os aprendizes a colocar-se melhor no sentido de um trabalho colaborativo; portanto, o trabalho em grupo não deve ser tratado como a solução para problemas de indisciplina ou para a falta de interesse dos alunos, mas como uma alternativa para o ensino-aprendizagem que contribua para a interação colaborativa e a autonomia.

As aulas de EALE também enfrentam o problema de turmas numerosas, o que compromete a interação entre aprendizes. A proposta de dividir o grande grupo em subgrupos é uma alternativa sugerida por vários especialistas de FLE (PERETTI, 1987; CUQ, 2002 e



COURTILLON, 2003) que concordam em que se deve dividir responsabilidades entre os aprendizes e propor tarefas, de forma a que eles tenham que agir, na concepção do *savoir-faire*, variadas com papéis e relações diferenciadas. Courtillon (2003) alerta para a característica de grande heterogeneidade do grande grupo acentuada pelo grande número de individualidades, o que determina essas condições anteriormente colocadas. Por outro lado, Schiffler (1984) afirma que a heterogeneidade só se torna um problema quando os aprendizes não assumem sua responsabilidade com a tarefa proposta e deixam que os outros colegas se responsabilizem sozinhos.

Libâneo (1990) afirma que o trabalho em grupo tem caráter transitório, pois deve haver ligação orgânica entre a fase de preparação e a comunicação dos seus resultados para a classe toda, sendo que sua finalidade é “obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa” (LIBÂNEO: 1990, p. 170). Como condições essenciais, esse autor afirma que todos os componentes do grupo contribuem e conhecem o conteúdo, por isso deve ser precedido de uma exposição, conversação ou trabalho individual. Quanto à organização, sugere que se formem grupos de 3 a 5 alunos heterogêneos quanto ao rendimento escolar e que haja um coordenador, de preferência indicado pelo professor de forma alternada entre todos os alunos.

Haidt (2001) afirma que o objetivo do trabalho em grupo é facilitar a construção do conhecimento, permitir a troca de idéias e opiniões, possibilitar a prática da cooperação para alcançar um fim comum. Quanto a critérios de formação de grupos, sugere formação aleatória, a proximidade no espaço da aula, por livre escolha dos alunos, ou por teste sociométrico (avaliação do grau de afinidade entre os alunos), cabendo ao professor estabelecer as normas de conduta para o bom desempenho dos alunos. Como sugestão de teste, o modelo apresentado avalia por escrito as opções de cada aluno que indica com quem gosta de estudar, de trabalhar em equipe, divertir-se ou sentar-se ao lado; o professor tabula os resultados e constrói um sociograma que vai mostrar escolhas recíprocas, subgrupos coesos e fechados, alunos isolados e os mais destacados (os “estrelas” da aula). O professor deve atender pelo menos a uma escolha de cada aluno, respeitar as escolhas recíprocas, a primeira escolha do aluno isolado e a do aluno escolhido por vários e não juntar os que se rejeitam. Como papéis, são sugeridos coordenador, secretário e relator.

Martin (1993), em obra sobre Didática Geral, descreve a proposta de trabalhos em grupo na escola a partir de três idéias: liberdade, o trabalho em grupo propriamente dito e a proposta de trabalho. Além disso, estabelece como fases: a formação espontânea dos grupos; a escolha dos trabalhos pelo grupo; a execução; a apresentação e discussão com o restante da classe; a apreciação pelo professor.

Dutra da Rosa (2004), em relato de descrições de contextos de ensino de Biologia em escolas de Porto Alegre, inclusive em escolas com público escolar de bairros populares, na disciplina de Prática de ensino de Biologia, mostra as dificuldades identificadas nos trabalhos em grupo na escola. No geral, as etapas que deveriam construir a aprendizagem e a reflexão sobre os conteúdos estudados em grupo são queimadas e no momento de apresentação os alunos lêem suas anotações, tropeçam nas palavras e se perdem no fluxo das idéias, pois os dados do trabalho foram coletados como uma simples cópia. Essa pesquisadora afirma que é essencial que haja avaliação no sentido de que os alunos possam refletir sobre o que aprenderam e sobre suas dificuldades. Esse quadro descrito por Dutra da Rosa parece ser muito semelhante ao que se ouve no relato de professores e estagiários de outras disciplinas sobre diferentes escolas.

Retomando as orientações sobre trabalho de grupo, que faziam parte de uma formação pedagógica a partir do anos setenta (LIBÂNEO: 1990; MARTIN,1993) e que se mantiveram durante décadas com formas de trabalho de grupo como o debate, Philips 66, GV/GO, seminário, mesa-redonda, tempestade de idéias/ *brainstormig*, etc, foram substituídas por uma prática de trabalho em grupo na qual os aprendizes são literalmente abandonados para realizar, por exemplo, uma pesquisa que apresentam maquinalmente, sem reflexão, para colegas que pouco compreendem e dificilmente estão atentos. Essa análise, embora caricata, não está longe, infelizmente do que se faz como trabalho de grupo em muitas escolas.

Ainda que se possa criticar algumas formas fechadas de trabalho de grupo (delimitação de número de alunos, papéis restritos e repetitivos no interior dos grupos, um controle excessivo do processo pelo professor geralmente ou com critérios de composição muito fechados ou muito amplos, etc.), havia pelo menos uma orientação a ser levada em conta pelo professor que valorizava a colaboração e a interação entre os alunos.

A grande dificuldade que é relatada comumente é a de que há muitas turmas, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, que não demonstram o mínimo interesse em compor um grupo de forma colaborativa para aprender, apresentando um comportamento displicente e até mesmo agressivo. Não são raros os casos de professores, muitas vezes mais jovens, que propõem dinâmicas de aula em que os aprendizes sejam sujeitos de suas aprendizagens pela reflexão e tomada de posições, ocasionando uma reação e uma pressão para que os professores assumam o espaço tradicional do quadro e o controle da aula.

Romanowski (2006) relembra que a noção de educação para todos é recente e data dos anos oitenta quando começa a ser incluída nos programas governamentais. Acrescenta ainda que a noção de aprender a aprender (ROMANOWSKI: 2006, VEIGA: 2006) como sendo o objetivo da escola e alternativa diferenciada para a nossa contemporaneidade. Romanowski afirma que o ponto de partida são as experiências que o aluno traz para a escola e o aluno em geral considera mais importante compreender do que memorizar e interagir com colegas. No entanto, essa pesquisadora afirma que não é suficiente o ingresso e a permanência na escola, pois a prática pedagógica deve direcionar-se para a aprendizagem. Romanowski (2006) acrescenta que muitos professores vêem seus alunos como heterogêneos, com histórias marcadas por trajetórias peculiares e a sala de aula como expressão diversidade, devendo constituir-se como um espaço de interação e de esperança. Paulo Freire (1997) retoma essa idéia de forma precisa.

No fundo, a Pedagogia do oprimido é em si a pedagogia da esperança, porque não há uma pedagogia que defenda a liberdade e a autonomia do ser que não seja também uma pedagogia da esperança.  
(p. 239)

Essas reflexões são extremamente interessantes, pois tocam uma questão importante para o contexto escolar de Porto Alegre atual que inicia a discussão sobre educação e a inclusão, na escola regular para classes populares, sobretudo a partir dos anos noventa. A inclusão foi e é sem dúvida um aspecto fundamental para as escolas públicas que vem apresentando dados crescentes sobre o número de crianças que estão na escola. Paulo Freire (1989) afirmava que havia pelo menos 8 milhões de crianças proibidos de estar na escola, pois

não lhe agradava a expressão “fora da escola”<sup>7</sup>, que pode sugerir estar fora por vontade própria. Acrescenta o fato de que dez por cento apenas, de uma geração que se matriculava em um ano, chegariam ao término do primário.

A grande discussão de hoje é, sem dúvida, a de que a inclusão deve ser acompanhada de toda uma reflexão sobre as práticas didáticas e os seus efeitos sobre a permanência na escola. Charlot (2000), referindo-se à relação entre alunos de escolas públicas populares e o saber, em encontro sobre a escola municipal de Porto Alegre, afirma que somente ocorre aprendizado se o aluno tem postura ativa frente ao conhecimento. Parece ser essa uma das respostas para a equação inclusão, permanência e progressão qualificada em termos de aprendizagem para escola pública em geral, o que atinge em cheio a discussão de como promover aprendizagem em interação e colaboração na sala de aula de forma a mobilizar a adesão dos aprendizes para tarefas de aprendizagem.

Embora sendo uma das práticas mais recorrentes na escola, o trabalho em grupo, como se vê, nem sempre produz resultados satisfatórios. Tanto a prática de projetos tanto a noção de tarefa, que veremos a seguir, lançam mão dessa forma de organização do trabalho na sala de aula. Um dos aspectos mais importantes a discutir na modalidade de trabalho em grupo é a distribuição de funções no seio do grupo e a sua rotatividade a fim de que os aprendizes possam construir uma interdependência positiva, além de habituar-se a executar funções diferentes. No geral, aprendizes mais extrovertidos ocupam-se da apresentação, os mais retraídos ou reservados, do registro escrito. A escola, muitas vezes, contribui para cristalizar um comportamento de acomodação dos alunos que não tentam contribuir com outros papéis no grupo, permanecendo em uma atitude de passividade.

Chatelain (1987), estudando a problemática das grandes turmas para aula de FLE, afirma que o trabalho em pequenos grupos é um fato sociolingüístico que contribui diretamente para a aprendizagem da LE, mesmo que a comunicação se faça parcialmente em língua materna, pois essa modalidade de trabalho restabelece o discurso do aprendiz em interação social.

### **2.1.1 O ensino por projetos**

---

<sup>7</sup> As aspas são do autor da referência

Hoffmans-Gosset (2006) retoma a importância que Freinet, sobretudo o que se denominou a Nova Educação<sup>8</sup> trouxe para a educação em geral, destacando-se o fato de se modificar o quadro da instituição escolar e a relação professor/aluno. Doll e Dutra da Rosa (2004) afirmam que esse modelo de escola se opõe à escola tradicional na qual o professor tem o controle absoluto do ensino-aprendizagem com a forma descrita comumente como aula expositiva. A autoridade do professor não precisa mais valer-se de forma arbitrárias ou por seu lugar na instituição, já que essa autoridade existe pela mediação de um lugar organizado e pela relação com o real que ela permite. O contexto escolar passa a ser visto como local onde as experiências sociais de auto-aprendizagem e de auto-disciplina.

Martin (1993) descreve a forma de aprendizagem por projetos como uma atividade com uma sequência com a seleção e elaboração do projeto, o planejamento, a execução, a apresentação e discussão com o restante da classe e a apreciação pelo professor. Haidt (2001) afirma que o projeto é uma atividade que se processa a partir de um problema concreto e esse se efetiva na busca de soluções práticas. A origem do ensino por projetos está no pensamento didático de John Dewey (HAIDT:2001, p. 212 e DOLL e DUTRA da ROSA:2004, p.31), sendo que Willian Kilpatrick, seu discípulo, cria propriamente o sistema didático baseado em projetos. Haidt (2001) afirma que o projeto deve se desenvolver em fases:

1. escolha do projeto, se possível pelos alunos;
2. planejamento com previsão de tarefas;
3. coleta de informações e material;
4. execução;
5. apresentação para a toda a turma;
6. apreciação e avaliação do trabalho.

Sendo o foco Hoffmans-Gosset (2006) a questão de autonomia, salienta que a aula deve ser cooperativa, respeitar a organização comunitária e o postulado do respeito da pessoa, de seu trabalho, de seu projeto; além disso, ressalta o a utilidade das interações de grupo na construção da personalidade, a responsabilização como essenciais para que o aluno se torne autônomo. Nesse sentido, uma turma deverá ser visualizada como um grupo, como um conjunto de subgrupos e um conjunto de forças; e o professor, como animador ou facilitador

---

<sup>8</sup> Education Nouvelle (HOFFMANS-GOSSET, 2006: 104)

terá como tarefa contribuir para elucidar o sistema de interdependência entre os indivíduos. É importante, por fim, ressaltar que essa autora valoriza a autonomia como essencial na organização escolar, tanto nas faculdades do aluno se determinar e como na autoformação do professor facilitada pela tecnologia atual; contudo, não se confunde a autonomia com isolamento, mas supõe a liberdade de escolha entre valores e diferentes opiniões. Nesse sentido, Hoffmans-Gosset cita e se aproxima da prática da conscientização popular de Paulo Freire.

Gandin(2001), partindo de uma experiência pedagógica de projetos em uma escola, apresenta, como principais vantagens dessa forma de organização do processo de ensino-aprendizagem, o discurso não ser monopolizado pelo professor e o direito dos aprendizes a se manifestar durante os debates, na elaboração de conclusões, construindo, enfim, o seu saber. Além disso, uma das questões ressaltadas é o fato da “disciplina”: os alunos que participam de projetos envolvem-se com o trabalho que atendem aos seus interesses e sua participação se torna mais responsável em sala de aula.

E esta parece ser uma das questões mais complexas nas escolas nos nossos dias, já que são de conhecimento geral as grandes dificuldades ( agressões gratuitas entre os alunos e mesmo contra professores, por exemplo) que os professores enfrentam no cotidiano das escolas em geral, o que, sem dúvida, é um fato complicador para estabelecer um clima de interação e colaboração na sala de aula. Resta ainda, segundo Gandin( 2001) a questão da avaliação com que a metodologia de projetos de sala de aula pode contribuir, evitando o que a autora denomina como “ a contabilização de quantos 'erros' e de quantos ' acertos ' houve” (GANDIN, 2001:p.58). Nesse sentido, sem dúvida cabe retomar o que Freire(1983) denominou de educação bancária, o que parece, infelizmente ainda ser uma prática resistente em muitas de nossas escolas e que vai de encontro ao que se pode imaginar como uma situação adequada de ensino na qual o aprendiz possa interagir, sendo sujeito do processo de ensino-aprendizagem, e construir seu saber visando à autonomia sem a pressão de uma avaliação meramente quantitativa que pouco acrescenta ao processo de ensino-aprendizagem.

### **2.1.2 A aprendizagem cooperativa**

Segundo Abrami (1996), a aprendizagem em grupo não é uma novidade que surge no início do século XX como forma de organização para projetos específicos; a modalidade

específica da aprendizagem cooperativa (AC) é uma estratégia de ensino que consiste em propor aos alunos que trabalhem em grupos de maneira a criar uma interdependência positiva. Baudrit (2007) afirma que a AC é uma metodologia educativa muito próxima das pedagogias para grupos, mas que assume orientações diferenciadas de acordo com a cultura do lugar onde se realiza.

Nessa forma de organização da sala de aula, uma das chaves da aprendizagem cooperativa reside no fato de que cada membro traz uma contribuição para o grupo e os fundamentos da estratégia para a interdependência positiva e responsabilização são planejados com muito detalhamento. Neste trabalho, a maioria das referências sobre a AC (ABRAMI, 1996; ÉVANGELISTE-PERRON, C, SABOURIN, M. e SINAGRA, C., 1996; GAUDET, D. e AL., 1998; HOWDEN e KOPIEC, 1999) são canadenses publicadas em língua francesa e ressaltam a importância da noção de interdependência positiva. Uma vez que se dê o sucesso de um componente no grupo, esse fato contribui para o sucesso do outro aprendiz. Esse aspecto, é sem dúvida, essencial para a noção de AC e explica o detalhamento na distribuição de papéis entre os aprendizes como forma de evitar a competição e atritos que podem prejudicar a aprendizagem. Baudrit (2007), em obra específica sobre a interação na sala de aula, acredita que a aprendizagem pode avançar com a interdependência positiva, pois obriga o aprendiz a se preocupar com o outro no sentido de que se o colega não atinge a meta proposta, ele também não a alcançará. No entanto, esse pesquisador questiona o fato de que talvez o aprendiz não tenha o mesmo empenho se estiver com colegas de que não goste, o que pode provocar interdependência negativa, gerando competitividade; por outro lado, caso a interdependência seja nula, a estrutura do trabalho será individualista. (BAUDRIT, 2007)

No ensino tradicional, os alunos trabalham individualmente e, por vezes, competitivamente. Além disso, mesmo a aprendizagem com trabalho de grupos difere da aprendizagem cooperativa, pois esta exige que os alunos funcionem em interdependência. Esta pode se expressar inicialmente no compartilhamento dos recursos disponíveis ( inclusive recursos materiais, por exemplo), no esforço de atingir um objetivo comum bem como contar com o incentivo de todos com todos para a sua execução. Trabalhando cooperativamente, quando um aluno atinge um objetivo, outros também podem chegar lá, diferentemente de um contexto essencialmente competitivo em que logo que alguém atinge um objetivo, os demais ficam para trás.

Segundo Abrami (2006), em situação de ensino-aprendizagem tradicional, mesmo que os aprendizes trabalhem em equipe realizando exercícios, eles se falam eventualmente, comparam suas respostas, mas as partes da tarefa são realizadas sem levar em conta o que faz o colega. Geralmente os aprendizes se escolhem por afinidade e trabalham em duplas. Por outro lado, esse pesquisador afirma que a aprendizagem em cooperação supõe uma infinidade de formas de interação entre os membros do grupo e supõe cinco condições: objetivo comum, interdependência, ajuda mútua, aceitar as diferenças, responsabilização dos aprendizes.

Howden e Martin( 1997) caracterizam a AC como uma abordagem interativa da organização do trabalho em sala de aula, sendo que a qualidade das interações é diferente de uma sala de aula tradicional por serem estas desiguais enquanto que cooperativamente os alunos devem interagir no sentido de atingir um objetivo comum empreender interações de forma equilibrada a fim de realizar a tarefa. Há ainda um papel diferente do professor que precisa buscar objetivos escolares e sociais em colaboração com seus alunos, abandonando a tendência de um ensino predominantemente diretivo para que possa observar e facilitar o trabalho dos alunos.

Abrami (1996) afirma que mesmo que parte das atividades de sala de aula continue, de forma tradicional (a turma ouve e toma notas), os alunos são mais ativos quando se trata de resolver um problema e o grupo se anima no calor das discussões. Esse autor retoma algumas questões que coincidem com o cerne deste trabalho: como reagirão meus alunos no trabalho cooperativo em grupo? Que tipos de aprendizagem cooperativa correspondem melhor às minhas visões sobre o ensino e aprendizagem? Como motivar meus alunos a trabalhar em grupo? Será que tenho as competências e os recursos para ter sucesso? Que tipo de interação e aprendizagem o trabalho em grupo vai fazer surgir?

Não há dúvida de que compreender o contexto escolar é essencial para que possa analisar qualquer tipo de abordagem específica de ensino-aprendizagem. No caso da AC, não há também nenhuma diferença, pois, como afirma Abrami (1996),

(...) o que funciona com bem com um professor ou professora e com tal grupo de alunos em tal escola e em uma matéria poderá ter menos sucesso, ser mesmo um fracasso completo, se um ou outro fator muda.<sup>9</sup>( 1996, p 44).

---

<sup>9</sup> Trecho traduzido do original em francês.



Logo, a abordagem da AC depende do tipo de aluno e de professor implicados, bem como da cultura da escola e do programa de estudos. Quanto aos alunos, Abrami (1996) afirma que são inúmeras as variáveis que podem interferir na forma como se comporta o aluno em uma situação de AC, destacando diferentes aptidões para o estudo e habilidades cognitivas, sociais e ainda no plano da linguagem, diferenças referentes ao gênero, idade, origem étnica e origem social; essas variáveis ainda podem estar relacionadas com a personalidade e a auto-imagem bem como o grau de interesse pela matéria escolar em questão e as experiências anteriores em trabalhos de grupo na escola.

Quanto ao contexto escolar, é óbvio que se as estruturas escolares forem muito competitivas ou individualistas, mesmo que professor empregue sua competência, formação e entusiasmo, será muito difícil que tal tipo de forma de trabalho possa se desenvolver. É importante que o meio físico e os recursos da escola se mostrem disponíveis. Além disso, o professor precisa de uma margem de manobra para que possa escolher o tipo de tarefa e o tipo de avaliação serão limitadas pelas determinações instituições, pelos objetivos gerais, pelo horário, a pela escolha da turma com que trabalhará, o que geralmente não são de sua escolha.

Howden e Martin (1997) afirmam que não é raro que se observe, durante a realização de um trabalho em equipe, perdas de tempo causadas pela falta de organização e por conflitos interpessoais que explodem durante a realização de uma tarefa o que leva à depreciação da eficácia desse tipo de trabalho. Esses problemas já foram descritos anteriormente em relação ao trabalho de grupo na escola, portanto são necessários alguns critérios para que o trabalho em grupo de forma cooperativa realmente seja mais vantajoso para o ensino-aprendizagem de LE.

Segundo Abrami (1996), os métodos de AC podem se diferenciar pelos processos motivacionais ou de aprendizagem que eles engendram, produzindo resultados diferenciados como a aquisição de competências básicas, fortalecimento de habilidades cognitivas de nível superior ou o aperfeiçoamento de habilidades sociais. Abrami destaca particularmente métodos de aprendizagem em equipe que repousam sobre recompensas coletivas a partir de pontos de crescimento individuais bem como sobre o ensino por pares: o método

“aprender junto” que acentua o apoio dos pares e a polêmica construtiva; os métodos fundamentados em projetos de grupo – “cooperação” – e “pesquisa em grupo” que visam a incrementar o aspecto atrativo da tarefa e a motivação intrínseca; enfim, método “esquematizar noções em cooperação”<sup>10</sup> que realça o papel da elaboração cognitiva.

Abrami (1996) ressalta o fato do professor não ter a primazia de assumir sozinho a responsabilidade da aprendizagem que deve ser compartilhada com os aprendizes. Para tanto, sugere que se utilizem as diferentes técnicas que façam com que os aprendizes lancem idéias, troquem opiniões e resolvam conflitos, o que os encoraja a chegar a um acordo e a modificar, eventualmente, sua maneira de ver para adaptá-la a diferentes pontos de vida. Trabalhando em grupos, os aprendizes são fontes mútuas de retroação, o que pode contribuir para modificar ou fazer avançar a maneira de pensar dos componentes do grupo.

Davies (2008), ao discutir a avaliação, destaca a importância de se diferenciar as diferentes formas de avaliação: formativa ou somativa.. Esta última pretende verificar se os alunos aprenderam e não o que deveriam aprender e se o fizeram bem; por outro lado, a avaliação formativa reúne informações sobre a aprendizagem do aluno a fim de oferecer dados sobre o ensino e ajudar os alunos a aprender mais. Nessa perspectiva, a avaliação formativa fornece aos alunos retroações descritivas durante sua aprendizagem de forma que podem modificar-se ou ajustar-se para melhorar seu desempenho. A retroação não só pode ser provida pelo professor quanto pelos alunos: na medida em que os alunos compartilham com o professor a avaliação, eles se implicam no ensino-aprendizagem. Davies (2008) sugere que o professor implique seus alunos na determinação de objetivos, de critérios de avaliação de forma a que haja compartilhamento da responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Como formas de desenvolver esses aspectos, essa pesquisadora sugere que

- o professor proponha aos seus alunos uma reflexão sobre os critérios preestabelecidos antes de devolver trabalhos que corrigiu;
- o aluno repasse seu trabalho corrigido a um colega para que ele dê sua retroação fundamentada nos critérios preestabelecidos e contendo dois exemplos que os respeitaram e um outro que precisaria de melhoria;

---

<sup>10</sup> O uso de aspas nos diferentes tipos de métodos de AC se originam no texto original de ABRAMI(1996)

- alunos com acesso à Internet e a um endereço de e-mail enviem seus trabalhos a outras pessoas para receber outras retroações;<sup>11</sup>
- os alunos que trabalham juntos para estabelecer critérios, refletir e dar retroações específicas e descritivas, conseguem compreender o processo de avaliação formativa e se familiarizam com uma linguagem que os ajuda a dar boas retroações;
- o professor proponha aos alunos que discutam entre si sobre o(s) objetivo(s) de um projeto; sobre diferentes exemplos a fim de destacar critérios, objetivos, etc.

A avaliação formativa, dessa forma, contribuirá para que o professor e o aprendiz se modifiquem em relação ao ensino-aprendizagem. O professor se tornará mais flexível e aberto em relação às contribuições de seus alunos, destinando mais tempo à retroação formativa. Nesse sentido, a opção por qualquer forma de AC terá consequências para a avaliação.

Davies (2008) afirma que, quando o professor descobre mais formas de implicar os alunos com o processo de avaliação, eles aprendem mais. Essa pesquisadora afirma que as pesquisas comprovam a retroação específica e descritiva favorecem mais a aprendizagem, pois os aprendizes trazem da vida a compreensão do que seja a retroação: ao errar ao tentar fazer uma cesta no basquete ou ao contar uma anedota e ouvir o riso da platéia. Trata-se, portanto, de favorecer uma experimentação em sala de aula para que entendam a diferença entre a retroação somativa, que somente avalia o que aprenderam, e retroação formativa que contribuirá para ajustar sua forma de agir, fazer melhor e aprender com seus erros.

Vygotsky (1984) vai mais além ao afirmar que as discussões entre os pares têm como consequência não somente de iniciar a mudança, mas também de orientá-la, ou seja, a aprendizagem cooperativa favorece a criação de um grupo de aprendizes que possuem suas próprias características históricas, culturais e sociais. Howden e Kopiec (1999) afirmam que, além da observação do que fazem os grupos na sala de aula, cabe ao professor prover de retroação aos alunos no sentido de descrever o que ouviu e viu a fim de apoiar os grupos, evitando, contudo, uma avaliação crítica que ressalte o negativo, mas que auxilie os aprendizes a avançar na tarefa cooperativa. Segundo Oliveira (2003), é da natureza do papel

---

<sup>11</sup> Davies afirma que outras pesquisas confirmam o desejo dos alunos em receber retroações quando são acessíveis e podem melhorar a qualidade de seus trabalhos.

do professor interferir na ZDP do aprendiz dos aprendizes a fim de provocar avanços que não estão ocorrendo de forma espontânea. Baudrit (2007) adverte, inclusive, que o tutor adulto é muito mais eficaz que o tutor criança, pois o primeiro decifra melhor as dificuldades do tutorado, constituindo-se assim em um modelo melhor a imitar. Esse autor considera que não deve haver nenhuma restrição externa que possa complicar as trocas entre as crianças e sua reflexão coletiva. Portanto, considera que o uso da teoria vygotskiana é questionável no estudo do tutoramento entre crianças na escola.

### **2.1.3 A formação dos grupos, os papéis e formas de planejamento**

Uma das questões importantes sobre o trabalho em grupo na escola reside no fato de que é necessário estabelecer critérios para a sua formação. A aprendizagem cooperativa leva essa questão com muito rigor, sendo essa uma das possíveis restrições ou dificuldades que essa modalidade de organização de sala de aula pode levantar. Howden e Kopiec (1999) relacionam a aprendizagem cooperativa com a organização do ensino-aprendizagem em pequenos grupos de aprendizes e especificam diferentes formas de organização de grupos como:

- a. grupos determinados pelos alunos segundo seu interesse pelo assunto ou por fatores sociais (por exemplo, a amizade entre eles);
- b. grupos determinados ao acaso pelo professor;
- c. grupos de base heterogênea determinados pelo professor, sendo considerados como fatores de composição dos grupos:
  - diversidade no interior de cada grupo;
  - equilíbrio no interior de cada grupo;
  - tipos de agrupamento
    - grupos informais;
    - grupos de base: o professor agrupa os alunos a partir de questionários e do rendimento dos alunos de forma a que as capacidades sejam equilibradas e não surjam conflitos, pois este grupo trabalhará a longo prazo;
    - grupos associados: dois grupos informais ou de base se reúnem eventualmente para consulta mútua;

- grupos reconstituídos;
- grupos representativos: um membro nomeado pelo professor ou pelos seus colegas representa seu grupo, formando um grupo de representantes.

Quanto aos papéis, Howden e Kopiec (1999) apresentam o porta-voz, responsável pelo tempo, verificador, responsável pela motivação, responsável pelo material, responsável pela tarefa, responsável pelo controle do som, secretário. Como se vê, há uma grande variedade de formações e realmente o papel do professor é muito forte nesse modelo de ensino-aprendizagem em cooperação. Essas diferentes formações são essenciais para o planejamento escolar e Howden e Kopiec (1999) sugerem um calendário<sup>12</sup> ao longo de todo o ano escolar no sentido de construir com os alunos a implantação da cooperação na sala de aula. Basicamente seriam esses os passos.

1º mês: ênfase nos valores de cooperação - atividades que favoreçam a confiança, que promovam um clima de afetividade propício à aprendizagem, estimular a crítica e a reflexão sobre cada atividade cooperativa, estruturando a reflexão crítica oral e reconhecendo o papel das emoções; sugere-se também o recurso ao ensino magistral utilizando agrupamentos informais para refletir, compartilhar e discutir; atividades de reflexão sobre as atividades do mês.

2º mês: ênfase na abertura para os outros - criar os grupos de base e as suas primeiras atividades, ensinar as habilidades de cooperação de base, aprender a observar e a dar retroação positiva, estruturar a interdependência através de papéis, realizar as tarefas escolares com os grupos de base, fazer atividades de reflexão crítica oral após cada atividade e estimular a reflexão de diferentes formas sobre o espírito de grupo, o compartilhamento da informação e o domínio dos conhecimentos, atividades de reflexão sobre as atividades do mês.

3º mês: ênfase nos méritos da ajuda mútua – trabalhar as habilidades de cooperação de base, organizar a reflexão crítica após as atividades de cooperação, alargar o quadro dos grupos informais, alargar o quadro dos grupos de base organizando atividades cooperativas mais longas, recompensar

---

<sup>12</sup> No texto original, os meses são nomeados a partir do mês de setembro, pois o calendário escolar no hemisfério norte é diferente do brasileiro em função das estações do ano.

a cooperação, aumentar o número de papéis e sua rotação no interior dos pequenos grupos, incrementar momentos de reflexão individual após as tarefas cooperativas, atividades de reflexão sobre o aprendido.

4º mês ênfase sobre as virtudes da igualdade - refletir sobre a hierarquia dos status e sobre as desigualdades na turma, atividades de reflexão sobre as atividades do mês.

5º mês: ênfase sobre o direito ao erro – observar rigorosamente as habilidades de cooperação com através de grades de observação, utilizar grupos associados durante períodos breves, utilizar a metodologia de trabalho de equipe e de avaliação individual - *MTÉEI*<sup>13</sup>, privilegiar a reflexão crítica após as atividade de cooperação, refletir sobre o desenvolvimento das habilidades de cooperação com a ajuda do grupo representativo, criar um clima de cooperação e favorecer a aceitação das diferenças e a ajuda mútua, formar novos grupos de base heterogêneos, aprender novas habilidades de nível médio, utilizar os papéis para resolver os problemas de funcionamento dos grupos; atividades de reflexão sobre as atividades do mês.

6º mês ênfase sobre a solidariedade – insistir sobre as habilidades de cooperação de nível médio; alunos agem com observadores; ensinar e decidir a maneira de dar retroação; utilizar os grupos representativos para ensinar habilidades específicas e apresentar trabalhos orais dos grupos e gerenciar a turma; atividades de reflexão sobre as atividades do mês.

7º mês: ênfase sobre compromisso – formar novos grupos de base com os critérios do 5º mês; criação do espírito do grupo (ex. ficha de identidade); ensinar as habilidades cooperativas de nível médio; apresentar o método dos torneios por equipe - *MTE*<sup>14</sup>- construir uma rede conceptual em grupo; atividades de reflexão sobre as atividades do mês.

---

<sup>13</sup> Os autores descrevem esse método como muito usado nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio no Canadá para reforçar ou revisar certos conceitos. A partir de uma aula expositiva, os aprendizes estudam no grupo de base heterogênea a fim de preparar a prova escrita individual a fim de que todos tenham sucesso e que o seu grupo some o máximo de pontos.

<sup>14</sup> Para o torneio, o professor reagrupa os alunos em grupos homogêneos segundo uma classificação de seus desempenhos; no entanto, seus resultados obtidas no grupo homogêneo reverteram em favor do desempenho do grupo original reconstituído de base e heterogêneo ao final da atividade

8º mês – ênfase sobre o prazer e a diversão – planejar aulas com diferentes estruturas; utilizar uma aula cooperativa para trabalhar estruturas simples; utilizar mais de 50% de atividades cooperativas para ativação dos conhecimentos anteriores, a memorização, a compreensão e a revisão; utilizar regularmente o trabalho em cooperação para a exploração das novas matérias, a análise, a síntese e a avaliação dos conceitos; atividades de reflexão sobre as atividades do mês.

Davies (2008) retoma a questão de avaliação e levanta as formas de aprender por nós mesmos e com os outros; afirma que compreendemos melhor nossas abordagens quando compartilhamos experiências ao aprender junto. Como sugestão, essa pesquisadora descreve a modalidade do círculo de aprendizagem para a educação de adultos, inclusive na formação continuada de professores, em que os participantes são convidados a se implicar, escolhem o quê e como querem aprender. Como princípios de organização, sugere que se comece de forma modesta (os participantes devem se reunir e buscar pontos em comum), que se considere uma organização em comum ( um animador discute razões, objetivos, recursos, frequência e local, procedimentos e organização do grupo) e se compartilhem as responsabilidades. Essa forma de organização de aprendizagem se dá fundamentalmente em rede e pode, segundo essa autora, reunir participantes à distância desde que tenham interesses em comum e vontade de compartilhar experiências para aprender, o que parece ser muito útil para contribuir para a avaliação reflexiva mais adequada para uma forma de AC.

Figueiredo (2006) distingue como abordagens diferentes a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa, mas reconhece que ambas tornam os aprendizes mais ativos: o ensino e a aprendizagem são compartilhados por professores e aprendizes e a participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais. Segundo esse autor, a aprendizagem colaborativa tem o foco no processo, pois as atividades não são estruturadas e os papéis são definidos no seu curso, estando o gerenciamento das tarefas está centrado no aluno; por outro lado, a AC tem o foco no produto com atividades estruturadas, com papéis predefinidos, mas podendo se renegociados, enquanto que o gerenciamento das tarefas está centrado no professor que orienta os alunos como realizar as tarefas em grupo.

Não há dúvida de que o modelo de AC, apesar de mobilizar os aprendizes, depende de um planejamento detalhado do professor e reflete uma responsabilização do aprendiz que, talvez, a nossa cultura escolar tenha dificuldades para assumir.

Figueiredo (2006) destaca o fato de que a modalidade de aprendizagem colaborativa dá mais liberdade, portanto mais autonomia, no sentido de oferecer aos aprendizes a possibilidade de decidir como participar no projeto e determinar como executar a tarefa, ao contrário da AC em que os aprendizes estão fortemente presos a um papel no grupo, portanto controlado pelo planejamento também controlado pelo professor. No entanto, Baudrit (2007) afirma que a idéia de verdadeira de cooperação implica o fato de que os companheiros na AC devem poder agir e interagir livremente, tratando-se assim, portanto, de cooperação autônoma.

Por outro lado, tendo em vista que a escola é também um lugar de formação de cidadania, não seria interessante que o professor tivesse uma ação mais formal para determinar que os aprendizes assumam responsabilidades diferenciadas pelas quais não optam espontaneamente ao trabalhar em grupo?

## **2.2 As referências do ensino-aprendizagem do FLE em nosso contexto escolar**

Parece ser uma tendência geral para o EALE, e para o ensino de FLE em especial, na escola, o fato de que o professor não centre seus planejamentos em conteúdos gramaticais explicitamente apresentados e com uma metalinguagem formal. Aliás, cada vez mais, os professores de língua portuguesa também têm optado por uma aprendizagem que privilegie a comunicação e o acesso ao sentido, recorrendo à metalinguagem em contextos lingüísticos e com atividades muito específicas de ensino. Tal como afirma Marcuschi (2001) os PCNs trouxeram um olhar mais atento para aspectos da oralidade da LM, por exemplo, sendo que esse autor sugere uma série tarefas para a sala de aula em que se privilegie a análise a manipulação de diferentes aspectos da estrutura lingüística da fala; ressalta, no entanto, que não é objetivo da escola formar lingüistas nem gramáticos.



No ensino de FLE, há uma grande tradição<sup>15</sup> de utilização de material autêntico como vídeo (filmes, propagandas, documentários, programas de televisão, etc), áudio ( música, trechos do rádio, conversas com nativos, etc.) a mídia impressa (artigos, publicidades, rubricas variadas como meteorologia, horóscopos, receitas, etc.). Há sem dúvida, uma tendência que vai ao encontro dos princípios considerados importantes pelos PCNs para a construção do conhecimento como o conhecimento do mundo e o conhecimento da organização textual; secundariamente, apresenta-se o conhecimento sistêmico, que implica a organização lingüística ( léxico-semântica, morfológica, sintática e fonética)

Até os anos noventa, desenvolveu-se, em escolas públicas, uma modalidade que se denomina francês instrumental sobretudo nas duas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio (AUBERT, B. e AUBERT, C. ,1981) Tal prática originou-se, na década de oitenta, da necessidade de se trabalhar com turmas numerosas de aprendizes ( que na época variavam de 35 a 50 alunos) e com uma carga horária de 2 horas semanais de 50 minutos. A grande contribuição dessa modalidade didática foi a introdução da mídia , sobretudo a escrita, como material de apoio para a aprendizagem de FLE, o que vinha responder à dificuldade de não se ter no Brasil livros didáticos de francês com preço acessível e também à tendência de se buscar contextualizar a leitura no contexto escolar graças à contribuição dos estudos de enunciação, análise do discurso e pragmática que têm fontes francesas importantes. Essa modalidade de ensino favoreceu o trabalho em grupo em aula sendo o objetivo específico a compreensão escrita, resolvendo parcialmente a gestão de turmas numerosas e com uma carga horária reduzida( ESCOBAR,1981; 1982; 1987;1994)

Como extensão da utilização desses materiais na sala de aula, com a possibilidade do uso de vídeos e, mais recentemente, os DVDs e a Internet nas escolas, incrementou-se a possibilidade de utilizar-se trechos de filmes e materiais diversos com imagem e som. O uso de sites pedagógicos são uma referência que disponibiliza muito material de apoio para a sala de aula (KASPARY, 2007).

Nesse sentido, sobretudo na escola pública, cada vez menos se utiliza o livro didático no ensino de FLE nas escolas públicas. Desde 2009, o Programa nacional do livro didático – PNLD – distribui livros para os alunos de espanhol e inglês para o ensino fundamental pelo governo federal. No caso da língua francesa, nem mesmo há perspectiva de sua inclusão no

<sup>15</sup> Os dados sobre o ensino de FLE originam-se da Revista COURRIER n°s 2, 3,4,5,6,7,8,9,10,11,12 que registra ações e trabalhos de professores de Francês no RGS

ENEM (Exame nacional do ensino médio) bem como outras LEs presentes ainda nas escolas de nosso estado.

Os professores de FLE utilizam materiais que eles retiram de manuais de FLE importados, que vão se atualizando frente a novas propostas metodológicas, e de mídia impressa (jornais, revistas, etc.), letras de música, trechos de documentos filmados, videoclips, etc. Nada disso, porém, modificou a sala de aula como o surgimento das salas de informática ; as escolas vêm oferecendo novos recursos, o que exige sem dúvida formação e investimento do professor para mais uma tarefa na escola: dominar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Se por um lado há uma nova forma de trabalhar, a concepção de língua e de linguagem na didática da LE precisa ser discutida como também a importância da contextualização do material lingüístico. Acrescente-se a essas questões, uma prática em sala de aula essencialmente interativa, e a importância de se estimular a colaboração e a autonomia. Estas questões são mais simples em cursos livres, pois o professor tem a sua frente aprendizes não cativos cujo investimento na aula é praticamente total, não existindo os elementos complicadores e específicos da escola. Esse conceito de Tagliante (2004) identifica os aprendizes no meio escolar como cativos, apresentando mais resistência ao trabalho de sala de aula porque, muitas vezes, não optam pela LE que gostariam de estudar, sendo uma escolha da família. Acrescentem-se a esse aspecto as dificuldades que o EALE enfrenta na escola que frustam o professor e, evidentemente, os aprendizes pela falta de um material e de um espaço que os mobilizem para a aprendizagem da LE.

A organização do planejamento escolar por projetos (OLIVEIRA, 2007; BECKER e BRUNET, 2004; BRUNET, REMIÃO e SANTOS, 2004<sup>16</sup>) tem se apresentado como uma forma de integrar componentes curriculares, ou de tratar temas transversais, ou ainda, de propor ações diferenciadas no âmbito de um dos componentes de um currículo. Os PCNs trazem essa perspectiva, pois propõe a integração transdisciplinar de conhecimentos, propondo um currículo que se construa de forma transversal. Como exemplo desse tipo de organização didática, podemos identificar projetos interessantes que se desenvolveram em torno do que se denominou Bivalência – Didáticas integradas de PLM e FLE (CHISS, 1999, 2007; VIVIANI, 2001 e 2007; GRAÇA, 2007 e 2008). Há projetos interessantes em escolas

<sup>16</sup> Esses dados foram fornecidos pela PPR, mas não estão registrados nas REFERÊNCIAS por falta de informações completas para tal.

de Porto Alegre (ESCOBAR, 1982, 1985 e 1994; BRUNET, 2000; OLIVEIRA, 2007;) que demonstram integração entre diferentes da língua francesa com língua portuguesa e mesmo com outras disciplinas. No que se refere ao tratamento da língua, quer seja a materna como o FLE, trata-se de se propor tarefas “na perspectiva interativa” e por em prática “ capacidades importantes: a observação, a reflexão e a análise de certos elementos lingüísticos contextualizados.” (VIVIANI e GRAÇA, 2003: p.111). Esses trabalhos materializam a possibilidade de que professores de FLE possam planejar em colaboração e de que os alunos possam trabalhar em grupos de forma colaborativa, ultrapassando os limites da sala de aula, organizando exposições, dossiês, associando diferentes conhecimentos, aprendendo colaborativamente em torno de um projeto mais amplo.

São diversas as fontes culturais para o ensino de francês tradicionalmente utilizadas para o ensino no contexto escolar. Entre as mais importantes, destacam-se a música e a poesia. Quanto à primeira, o cancionário francês, muitas vezes com canções e brincadeiras que se incorporaram à nossa tradição, ofereceu material para introduzir a língua francesa de forma lúdica e prazerosa sobretudo nas 5as e 6as séries do ensino fundamental. Destaca-se o trabalho realizado pela professora Aglaé Irigoyen que em Pelotas criou um material em forma de poesia no qual introduzia a temática de animais retomando a tradição francesa dos pequenos poemas e *comptines*<sup>17</sup> ensinados às crianças. Tais textos favorecem a expressão corporal seja com mímica seja com dramatizações. No desdobramento desse trabalho, destaca-se o projeto de teatro em francês em um escola pública em Pelotas. (IRIGOYEN, 1983;1987/1988; MACIEL ALVES, 1983))

Desde os anos 70, há referências de trabalhos de professores de FLE no RGS e, mais precisamente, em Porto Alegre, com projetos , sobretudo para 5as e 6as séries do ensino fundamental com atividades didáticas com modalidade lúdica. O uso de canções da tradição francesa proporcionou sempre inspiração para propostas de brincadeiras, jogos e dramatizações. Silva e Silva (1987/1988) descreve um trabalho, resultado de uma formação em correção fonética, o jogo a fonética aplicado em uma escola pública.

Rezende (1987/1988) descreve um projeto de sensibilização de ensino de FLE para crianças promovido pela APFRS -Associação de professores de francês do RGS-<sup>18</sup> e UFRGS. Como consequência dessa formação, surge no fim dos anos 80, com uma equipe da APFRS

<sup>17</sup> *Comptines* são pequenos poemas com rimas que as crianças declamam , sendo às vezes musicados.

<sup>18</sup> Os projetos de ensino de FLE estão descritos na revista da APFRS *Courrier* que circulou de 1970 a 1994.

associada ao BCLE (representação da Embaixada da França em Porto Alegre) e a SMED (Secretaria Municipal de Ensino de P.A.) um projeto específico para a introdução oficial da língua francesa na rede. Trata-se de fichas pedagógicas que retomam o contexto sócio-cultural dos alunos de escolas municipais para introduzir a língua francesa a partir de 1989 (COURRIER, 1987/1988; BOTELLA, 1991). São atividades que muitas vezes partem de brincadeiras conhecidas para se chegar ao contexto língua/cultura francesa. Muitos professores que hoje atuam em diferentes instituições de ensino foram formadores ou estagiários desse projeto que se denominava “Francês precoce nas classes populares em Porto Alegre” (CORRAL, 1994)

Uma das dimensões do lúdico está no que se denomina em francês o “*faire-faire*” e “*bricolage*” que consiste em aprender o FLE executando uma tarefa concreta, a partir de instruções orais ou escritas. Há uma experiência importante em Porto Alegre (ESCOBAR e MACHADO, 1987) em que material de sucata (garrafas pet, caixas de papelão, embalagens, etc.) são usadas para criar foguetes, bases de lançamento e prédios que projetam o espaço sideral. Trata-se de uma adaptação do francês instrumental para as séries finais do ensino fundamental. Os alunos, em pequenos grupos, tomavam a si a tarefa de interpretar as instruções e construir os objetos com o material de que dispunham. O projeto apresenta aspectos que justificam a adesão dos alunos, pois contempla uma metodologia já centrada no aluno, e propõe um ensino-aprendizagem pela ação em colaboração.

O ensino de francês em Porto Alegre foi muito influenciado pela metodologia comunicativa sobretudo pelo manual ARCHIPEL (COURTILLON, 1981) que traz para a sala de aula a prática da dramatização de diferentes formas: a mímica, a improvisação e o *jeu de rôle*. A revista COURRIER<sup>19</sup> registra dados de que a metodologia comunicativa influencia a sala de aula de nossas escolas, pois havia ainda, durante os oitenta, escolas públicas que utilizavam manuais de FLE como em centros de línguas, tal era ainda a importância do ensino de francês em escolas da rede estadual (COURRIER, 1987/1988).

De qualquer forma, a expressão oral pela dramatização com criações de alunos ou com textos adaptados não era incomum até o fim dos anos oitenta, como a experiência de Pelotas (IRIGOYEN, 1987/1988) que desenvolve atividades de teatro em uma escola estadual, projetando-se dentro e fora de nosso estado. A expressão oral era vista, nesse tipo

---

<sup>19</sup> Revista da Associação dos Professores de Francês do Rio Grande do Sul – APFRS.

de atividade, como uma forma de estimular a autonomia oral dos alunos. O professor exercia a mediação no sentido de apoiar os grupos que trabalhavam com mais independência e estímulo para preparar suas produções para apresentá-las oralmente.

### **2.3 Implicações do EAFLE sob a perspectiva da interação colaborativa para a autonomia.**

Tendo em vista o contexto onde está inserido o EAFLE, há condições essenciais para que o professor possa desenvolver sequências de ensino-aprendizagem que mobilizem os aprendizes de forma interativa e colaborativa. Uma vez que se decide que o trabalho de grupo é uma forma de favorecer essa atitude, é necessário que o professor esteja consciente de que seu discurso tem influência direta na forma de recepção da proposta de trabalho junto a seus alunos. Além disso, ciente das limitações que a sala de aula em escola pública apresenta, a escolha da tarefa global, bem como tarefas intermediárias (COSTE, 2009), mas não menos importantes que a compõem, devem ser apresentadas de forma a potencializar a adesão do grupo. Quaisquer que sejam os recursos a ser utilizados, a garantia de sua pertinência para a execução da tarefa proposta e o sucesso de sua utilização residem no fato de que os aprendizes possam trabalhar de forma reflexiva de maneira a interagir e colaborar nas suas aprendizagens.

#### **2.3.1 O discurso do professor e a interação colaborativa**

Authier-Revuz(1990) considera que o sujeito não é a fonte do sentido nem o senhor do seu dizer. Propondo o que ela denomina de heterogeneidade constitutiva, essa autora recorre à teoria baseada na dialogização interna do discurso de Bakhtin para caracterizar a heterogeneidade. O discurso não pode ser visto como neutro, mas atravessado por outros discursos que são o exterior constitutivo do já dito e com o qual se constrói a trama do discurso. O sujeito que ignora a ação do interdiscurso, pensa que é a fonte do sentido do seu discurso e, como afirma Pêcheux, essa posição é uma ilusão necessária para o sujeito para continuar no esforço de construção de seu discurso. Na realidade, as formas de heterogeneidade mostrada operam sobre o modo da denegação, pois descobre as formas de

heterogeneidade constitutiva para negar sua onipresença. Elas revelam esta onipresença precisamente onde tentam encobri-la.

Não há dúvida de que professores ocupam lugares socialmente configurados e ocupam um lugar discursivo relativo à formação social em que estão inseridos. Os professores estão situados não só em um sistema educacional, que se insere em uma sociedade temporal e culturalmente determinada, mas em uma escola na qual sujeitos se relacionam (pais, professores, funcionários e alunos). Os professores são sujeitos que fazem parte de um contexto em que, sobretudo nos últimos anos, uma série de conceitos ligados à cultura e à educação foram intensamente discutidos e, muitas vezes, incorporados a um discurso ideológico institucional aparentemente uniforme. Barbot(2001) considera que o professor precisa reconhecer-se como sujeito, inserido em uma formação social, para ver o aprendiz como sujeito.

Mutti (2000), em trabalho que analisa o discurso do sujeito-aluno em escolas de Porto Alegre, verifica que o aluno parece conhecer diferentes vozes veiculadas na escola sobre o tratamento do conhecimento, que ele tem consciência de que a escola é o local onde se ensina e se aprende e que o ensino, para que o aluno pense e analise mais a fundo, pode não se efetivar se o método não for adequado. Mutti (2000) revela que, na sua pesquisa sobre o discurso de alunos, estes se expressam usando as diferentes vozes que permeiam as falas de diferentes professores, mas sabe avaliar o que se faz o que recebe e identificar a experiência que é realmente significativa na sua aprendizagem.

Na realidade, mesmo o exemplo da escola municipal em Porto Alegre, embora se denomine escola por ciclos, não pode ser considerada como sendo um modelo uniforme. Nem que ideologicamente esse modelo de organização escolar tivesse sido aceito unanimemente, seria impossível obter uniformidade nas ações pedagógicas, pois os sujeitos enunciadorez fazem escolhas e têm percursos diferentes. Os professores planejam e agem diferentemente, ocupando lugares semelhantes, mas constituindo posições-sujeito diferentes. Estão todos de acordo quanto à necessidade de mudança, mas os discursos correspondem às suas práticas?

Os professores de LE da escola, onde se realizou a pesquisa-ação, são sujeitos com diferentes posições-sujeito. Face à produção de seus textos, são autores que devem enviar a outros pares produções que consideram adequadas a um público externo

“expert”(especialistas de diferentes meios e formações mesmo que , na sua maioria professores de LEs), o que lhes exige produzir um texto de bom nível. Além disso, são professores de uma rede de ensino que se caracteriza, nos últimos anos, por um discurso pedagógico bem marcado e trazem bagagens de suas diferentes formações pedagógicas e lingüísticas. A repetição de determinadas referências e objetivos<sup>20</sup> traduz a tentativa de conter o sentido de suas ações de planejamento na lógica da troca, da cooperação da busca do diferente como princípio formativo da aprendizagem de LEs em sua escola.

Ao propor as tarefas em sala de aula e orientar as ações dos aprendizes, os professores trazem, de suas vivências em diferentes grupos de estudo, crenças, valores e inquietações; seus discursos, não sendo neutros, na realidade veiculam diferentes formações discursivas: a do professor formador, mediador, conciliador, inovador, controlador, avaliador, etc. Essa questão é extremamente complexa e inevitável, pois o professor deve assumir muitos desses papéis na escola, embora não os deseje, e seu discurso tem conseqüências diretas sobre a forma como os aprendizes vão encarar a sua proposta de trabalho..

### **2.3.2. A noção de tarefa e o trabalho de grupo**

A noção de tarefa vem superar a utilização de exercícios, muitas vezes repetitivos e monótonos. Esta prática, infelizmente, recorrente no ensino e também nas LEs, é a materialização de uma prática docente em que a LE se apresenta descontextualizada, descolada de qualquer relação com a vida real. Com mais precisão, os pesquisadores de EALE utilizam o conceito de tarefas colaborativas como sendo aquelas que “ estimulam a colaboração entre os aprendizes ( em duplas ou grupo), oportunizando ocasiões para a aprendizagem da língua estrangeira (LE) através da negociação e reflexão sobre sua própria produção.”(LIMA e PINHO, 2007).

O contexto escolar não favorece a negociação de sentido materializada pelo próprio discurso do aprendiz na LE, já que raramente este alcança um nível de expressão oral que possa sustentá-la. No entanto, é evidente que a questão da autonomia também seja valiosa

---

<sup>20</sup> O Anexo 4 inclui um resumo da análise dos discursos dos professores de LE da escola como equipe em publicações de seus trabalhos sob a forma de matrizes perifrásticas.

para esse contexto de aprendizagem da LE e, como afirma Lima (2004), a inclusão do currículo por tarefas estimula a autonomia do aprendiz.

Nunan (1989) define *tarafa* com sendo uma parte do trabalho de sala de aula que envolve aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo enquanto sua atenção está voltada para o significado e não para a forma. Vanthier (2009) afirma que nenhum aprendiz é somente cognitivo, pois ele reage com o conjunto de sua personalidade, de suas percepções e de suas emoções, compreende e aprende com os outros em situações em que está implicado e que fazem sentido. Portanto, essa autora afirma que devem ser oferecidas situações em que viva a língua francesa de forma intensa e tarefas concretas nas quais seu corpo, sua afetividade e também suas capacidades cognitivas são desafiadas socialmente no espaço da aula.

Por outro lado, Vanthier (2009) alerta para o fato de que há tarefas pseudo-lúdicas que não estimulam competências em língua, pois se trata de atividades sistemáticas de reprodução que não permitem desenvolver a comunicação. Essa autora sugere que sejam propostas tarefas complexas com a ajuda da língua ou com respeito à língua, evitando-se valorizar o ter sucesso em tarefas de treinamento unicamente linguístico, embora estas sejam, eventualmente, necessárias. Sobre a pedagogia da tarefa, a autora faz a seguinte afirmação.

Uma competência se reconhece somente na ação, é um saber agir em um dado contexto. O ponto chave é a atividade do aluno em uma atividade socialmente situada. Na aula de francês, as tarefas podem ser diversas: lingüísticas, comunicativas, criativas, de resolução de problemas, de aprendizagem. (2009: p. 46)<sup>21</sup>

Besse e Porquier (1991) descrevem o exercício e o colocam na categoria tarefa, mas com características específicas: trata-se de uma tarefa de linguagem pontual, com traços de repetição, delimitados e metalingüísticamente marcados e solicitada aos alunos pelo professor que a avalia. Coste (2009) relembra, no entanto, que a realização de um exercício implica em ação, mas as atividades solicitadas são bem menos diversificadas do que as solicitadas por

---

<sup>21</sup> Este texto foi traduzido do francês pela PPD.



tarefas complexas. Mesmo que se leve em conta a diversidade de contextos de ensino-aprendizagem de LEs, esse autor afirma que as tarefas são consideradas, mas não exclusivamente, como alternativas para desenvolver a capacidade de comunicar.

O QERL apresenta a noção de tarefa, no capítulo sete, sob o título “ As tarefas e seu papel no ensino das línguas”, distinguindo tarefas autênticas e tarefas pedagógicas, havendo uma certa equivalência entre tarefa e atividades. Coste (2009) lembra que, na realidade, a execução de uma tarefa comporta a realização de diferentes atividades, de linguagem e/ou não. Esse autor levanta a possibilidade de que em uma sequência didática se apresentem tarefas “globais” e tarefas intermediárias que fariam parte das primeiras. Sob a mediação do professor, os aprendizes tomam consciência da significação e da justificativa das diversas tarefas a que podem aderir e que contribuem para manter sua motivação. É interessante observar que no interior de uma sequência há uma progressão visível de forma que a escolha da primeira tarefa se justifica por si só. Além disso, deve levar em conta que os aprendizes dispõem de meios para levá-la a termo e que a ação deve mostrar que precisam de outros instrumentos, conhecimentos e “savoir-faire” para realizá-la adequadamente.

Embora Vanthier (2009) estude especificamente o ensino de FLE para crianças, faz algumas observações sobre aprendizes já adolescentes na escola e também oferece alternativas que podem contribuir para construir propostas para este público escolar. O aprendiz traz para a sala de aula uma formação resultante do seu meio familiar, social e cultural e sua abertura para aprendizagem de uma LE será diferente não só por isso, mas também por ser um indivíduo único. A questão fundamental colocada por Vanthier é de que a situação de ensino-aprendizagem precisa ter um sentido para que o aprendiz se sinta implicado e não há, já se sabe há muito tempo, receitas didáticas prontas para motivar os alunos como se acreditava ser possível por um discurso anterior e recorrente de senso comum no meio escolar. A metodologia comunicativa pela ação, ou acional, proposta pelo QERL, fala em necessidades, mas de que necessidade estamos falando? Aprender uma LE corresponde a que necessidade de um aprendiz das séries finais na escola?

O QERL apresenta a noção de *besoin langagier* que tem sido muito enfatizada na maioria dos materiais disponíveis para o ensino de FLE. Germain (1993) discute essa questão, no entanto, pois mesmo as práticas ditas comunicativas, centradas no aprendiz, apresentam programas foram feitos não em função das necessidades definidas pelo aprendiz, mas que são

determinadas pelas instituições. Se a proposta para o ensino da LE na escola parte de atividades interativas significantes para o aluno, a questão de necessidade precisa ser verdadeiramente revista.

Alas Martins (2007), ao discutir a importância da autonomia no ensino de LEs, afirma que, desde o nível fundamental, um ensino reflexivo contribuiria para que o aprendiz pudesse dar-se conta do que se passa a fim de procurar soluções para dificuldades e facilitar o trabalho do professor. No entanto, essa autora acredita que o modelo de ensino de línguas é diretivo e incompleto, reproduzindo dinâmicas de metodologias antigas, cujo objetivo principal é transmissão do saber.

Coste (2009) discute a questão da adesão dos aprendizes à tarefa proposta pelo professor, refletindo sobre a sua motivação. Esse pesquisador afirma que essa questão se coloca como se tudo se resumisse em termos de significação da tarefa e adesão à sua execução. Na realidade há adesão se o aprendiz está consciente quanto ao para que ela serve e ao que ela lhe traz como passagem para construção de outras capacidades, por exemplo. A noção de tarefa de apresentada por Coste( 2009) está relaciona com o que QERL coloca, como princípio para o ensino-aprendizagem de línguas,o objetivo de aprender a aprender e uma progressão avaliada por competências. Romanowski (2006) também destaca essas duas noções para o ensino escolar em geral.

Parece que a definição de Coste (2009) para tarefa como uma ação finalizada, como um início, visando a uma finalização, com condições de efetivação, resultados constatáveis, podendo mobilizar diversas atividades de verbais e não verbais é adequada para o contexto escolar. As condições do EALE não sendo as melhores na escola pública (carga horária reduzida, número de alunos excessivo, falta de recursos adequados à disciplina, dificuldades de toda ordem na rotina das escolas públicas, etc), sabe-se que há uma opção pela competência de leitura e por atividades escritas na escola como reconhecem e aconselham como alternativa mais adequada os Parâmetros Nacionais para a Língua Estrangeira (PCNs). Para muitos professores de línguas, essa parece ser a opção única de forma que o estudo de línguas na escola passa geralmente pela escrita, mas há sempre o fantasma acusatório de que essa não é a aula de LE legítima.

Bouchard (2005) descreve a aula como um acontecimento oralgráfico<sup>22</sup>, pois a interação pedagógica é preparada por escrito. O oral da aula surge sustentado pelo escrito, pelo uso de livros didáticos, de um programa, etc.; além disso, o ritual da aula implica o uso da escrita no quadro, em anotações, sendo a interação oral estruturada, predominantemente, pela introdução de documentos escritos. Neste caso, o pesquisador lembra que os documentos autênticos usados em manuais são geralmente verbo-visuais como é o caso de histórias em quadrinhos e as histórias contendo fotos que ilustram os diálogos. O espaço da sala de aula se caracteriza, segundo Bouchard, como um polígono oralográfico, pois tudo leva a isso: as mesinhas dos alunos induzem à escrita, o quadro diante dos aprendizes no espaço reservado ao professor, o material pessoal dos aprendizes constituído essencialmente por instrumentos para a escrita bem como seus materiais escritos como livros, etc.

Geralmente os professores opõem o oral, como fala e discurso, ao escrito, como língua e código. Na realidade, como afirma Moirand (1979), trata-se nesse caso de considerar um oral contextualizado ou “em situação” em oposição a um escrito descontextualizado ou não situado. Trata-se ainda de ver o escrito como uma situação de comunicação escrita (MOIRAND: 1979, p. 9) que implica alguém que escreve para leitores ou então leitores que lêem documentos produzidos por alguém, sendo que a recepção e a produção situam-se em um lugar e um tempo precisos.

Essas idéias podem nos levar a compreender o que se passa nas aulas de LEs nas escolas em geral: as limitações contextuais não favorecem um contexto em que a aula de LE possa se desenvolver como deveria tendo em vista a necessidade de se aprender a língua e interagir usando a língua ao mesmo tempo; por outro lado, o contexto escolar privilegia o escrito em detrimento da oralidade. Bouchard (2005) descreve a aula de LE, no contexto escolar, não só como uma aula comum como também com uma aula cujo objeto de aprendizagem, a língua implica comunicação e interação, apresentando uma especificidade incontestável. Segundo esse pesquisador, serve o lugar comum em didática ao se afirmar que a interação é ao mesmo tempo objeto e meio de aprendizagem.

Bouchard (2005) analisando o contexto da sala de aula demonstra que o escrito é o instrumento de aprendizagem mais privilegiado do que o oral pela presença de um ou mesmo mais quadros (verde ou branco), painéis para exposição de diferentes materiais, as

---

<sup>22</sup> Termo que traduzi do original *orolographique*.

mesas que visam à atividade de escrita . Poderíamos acrescentar: prateleiras, armários e closets para livros e materiais para escrita; mesas individuais para cada aluno; cadeiras com braço para escrever; paredes com materiais impressos, etc. Bouchard afirma que mesmo os TICE<sup>23</sup>, com suas telas e teclados, acentuaram essa predominância da ênfase do escrito sobre o oral. De tal forma essa dupla forma de apresentação oral e escrita dos itens é importante que determinará dificuldades para perceber aspectos linguísticos na forma oral. O escrito, por outro lado, oferece uma grande diversificação de modalidade de estocagem de informação lingüística facilitando a descontextualização e a sua sistematização como aparecem em listas e paradigmas das gramáticas e manuais.

Ferraz (1983) discute a noção de autenticidade na aula de FLE e afirma que o professor deve ter clareza dos objetivos no tratamento da língua em sala de aula. Essa professora adverte para o fato de que a necessidade que sejam utilizados materiais orais (entrevistas, gravações de programas de rádio e canções) se o foco estiver na compreensão e a expressão orais; por outro lado, se visar às competências de compreensão e expressão escritas, deve oferecer ao aprendiz materiais autenticamente escritos como revistas, jornais (propagandas e anúncios escritos) e pequenos poemas. Apesar da limitação dos recursos para a época, percebe-se como os professores (FERRAZ, 1983; GRAÇA, MARQUES e LENZ, 1982) já tentavam compensar a limitação dos manuais de FLE disponíveis naquele momento com a busca de um material vindo do mundo real para a sala de aula de FLE que favorecesse a reflexão sobre as diferentes formas de expressão da língua.

Parece compreensível que as tarefas centradas na competência de expressão oral tenham sido abandonadas, ao longo dos anos, pelos professores de LE. Aqui não se está nem mesmo de se levantando a questão de que o professor tenha, ao longo do tempo, perdido a proficiência oral de sua formação inicial. Mesmo que a competência de expressão oral pudesse ser ainda uma opção interessante para turmas numerosas com adaptações, ela não parece ser privilegiada no contexto escolar. Apesar das condições difíceis que os professores encontram no contexto escolar hoje em dia, há escolas que oferecem condições materiais satisfatórias, mas a hegemonia do escrito na escola é, sem dúvida, um fator pouco positivo para a adesão dos aprendizes em ensino-aprendizagem de qualquer LE na escola.

---

<sup>23</sup> Tecnologias da informação e comunicação educativas.

Qualquer que seja a forma de se planejar o ensino, seja por projetos seja por tarefas, a questão fundamental, para o ensino-aprendizagem de LE, é que ela não pode prescindir de interação de forma a que os aprendizes possam ser sujeitos de suas aprendizagens. O grande desafio para o professor de línguas, no geral, está em buscar alternativas de trabalho que possam enfrentar a hegemonia da escrita descontextualizada, o que não é fácil, pois além dos elementos acima descritos, não é possível esquecer que todo o sistema de avaliação também está centrado na escrita: provas escritas, dossiês, relatórios, fichas de avaliação, boletins, etc. Mesmo o conselho de classe, no qual muitas escolas já incluem os alunos, precisa ter seu conteúdo registrado em documentos escritos.

Os professores de línguas, como é o caso das professoras da escola onde se realizou a pesquisa-ação, tentam manter salas com disposições que quebrem esse contexto escolar com cadeiras que podem ser deslocadas e com o uso de aparelhos que reproduzam gravações, além de pleitear o uso de laboratório de informática para a realização de tarefas, mas, sendo compartilhado com os colegas de outras disciplinas, seu uso nem sempre está ao seu alcance.

Tendo em vista os aspectos acima descritos em relação da noção de tarefa, e as particularidades do FLE na escola, pode-se esboçar alguns elementos para caracterizar sua concepção para o contexto escolar:

1. a adesão do aprendiz: a significação da tarefa é essencial para a adesão motivada para sua execução, pois é essencial que o aprendiz seja sujeito de suas ações e que possa assim incrementar a sua motivação para aprender;
2. o planejamento e a progressão: são construídos em termos de tarefas globais, incluindo tarefas intermediárias, cuja progressão é compreendida pelo aprendiz como essencial, evoluindo em termos de dificuldade;
3. a conscientização: os aprendizes tomam consciência, com a mediação do professor, da significação e da relação das tarefas intermediárias ou atividades entre si para a produção da tarefa global ou do projeto;
4. a interação e colaboração: a tarefa ou projeto demanda uma complexidade de atividades verbais e não verbais, podendo mobilizar uma grande variedade de competências e exigindo dos aprendizes que trabalhem interativamente, em grupos, de forma colaborativa reforçando a

interdependência positiva, sendo a proposta pertinente levar-se em conta a alternância de diferentes papéis;

5. a avaliação: a compreensão, a adesão e a conscientização sobre o sentido da tarefa e sua dimensão de ação a finalizar contribuem para a interdependência positiva de forma que os aprendizes podem se tornar também sujeitos da avaliação de suas aprendizagens e contribuições, compartilhando conscientemente com o professor a tarefa de avaliação, seja pela auto-avaliação seja pela avaliação do empenho e desempenho dos grupos .

Chiss (apud COSTE, 2009:p.18) alerta para o problema da inserção institucional de projetos, bem como simulações, trocas escolares, etc., se houver na escola a necessidade de um planejamento escolar linear e uma forma de avaliação essencialmente somativa, pois esses tipos de trabalho podem ser marginalizados na escola. Coste (2009) afirma que essas formas de planejamento diferenciadas, tal como a noção de tarefa que se descreveu anteriormente, têm uma característica multidimensional e não podem ser ordenadas como as tarefas mais comuns escolares, lineares e centradas em um único objeto de ensino-aprendizagem. Soma-se a isso a dificuldade do professor em pontuar o trabalho realizado pelos aprendizes em grupos se a escola tem uma forma de avaliação medida em notas.

Essa questão se modifica substancialmente se a escola utilizar o sistema de conceitos ou de pareceres que podem descrever com mais facilidade o que aconteceu ao longo da construção da tarefa ou projeto, pois vai ao encontro de uma avaliação formativa. Sempre é importante lembrar as idéias de Freire sobre os malefícios da educação bancária em que a escola tenta contabilizar em números as aprendizagens, contrapondo-se à noção de educação formativa e humanista.

Sob uma perspectiva vygotskiana de interação, a possibilidade de que o ensino-aprendizagem de LE se faça a partir de uma tarefa, com essas características acima, favorecerá um contexto interativo e colaborativo sendo que muita coisa pode vir a acontecer na sala de aula. Todas as limitações escolares já descritas podem ser superadas e os aprendizes, sujeitos de suas ações, têm alternativas diferenciadas para colaborar, para produzir e aprender de acordo com suas características e as necessidades que vão se apresentando. Não seria incomum se alguns alunos ousassem, por exemplo, demandar insumo de material

lingüístico para expressar-se oralmente na LE, o que é sempre mais difícil com turmas numerosas de aprendizes ao final do ensino fundamental ou do ensino médio.

Segundo Arditty (2005), o ritual da aula assegura o reconhecimento pelos aprendizes das diferentes fases de seu desenvolvimento e facilita sua compreensão do que está em jogo. Entretanto, se o interesse não se mantém em relação a tarefas suficientemente complexas que correspondam a sua ZDP, eles apresentam um comportamento que revela aborrecimento e não se pode esperar nenhuma nova aprendizagem. Nesse sentido, Rochex (1997), especialista em políticas de educação prioritárias na França e na Europa, no estudo de práticas de ensino-aprendizagem para meios populares, retoma essa questão citando o pensamento de Vygotski de que o único ensino bom é aquele que precede o desenvolvimento, portanto a pedagogia deve orientar-se mais sobre o amanhã do desenvolvimento; a aprendizagem seria inútil se não pudesse utilizar o que já se alcançou pela maturidade no desenvolvimento e se isso mesmo não fosse fonte do desenvolvimento e do novo.

Apesar do receio de muitos professores em relação a planejamentos com tarefas dessa natureza, pela imprevisibilidade do que possa acontecer, é indiscutível a validade dessa alternativa para recuperar, pelo menos em parte, pelos limites que o contexto escolar determina, a natureza dialógica da aula de LE que permite que os atores sociais interajam. Nesse sentido, a noção de flexibilidade discursiva (CICUREL, 2005) e a conseqüente flexibilidade didática do professor é essencial. A adesão consciente dos aprendizes à tarefa dá ao professor mais espaço para que possa circular e mediar as interações entre os grupos de aprendizes e atender a demandas diferenciadas.

### **2.3.3 As novas tecnologias a serviço da autonomia.**

Paulo Freire (1997) considera que o bom clima pedagógico é aquele no qual o aprendiz vai aprendendo à custa de sua prática mesmo que sua curiosidade e sua liberdade estejam sujeitas a limites, mas que ele se mantenha em exercício permanente. É sob esse ponto de vista que Freire considera a inclusão da tecnologia nas escolas públicas, pois ela favorece um enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade, o que já é considerado óbvio para crianças de meios considerados mais favorecidos.

O uso da tecnologia na aula de LEs evoluiu ao longo das últimas décadas e os professores que hoje atuam tiveram, seja como aprendizes ou como professores, contato com manuais de língua que materializam diferentes metodologias ou, pelo menos, elementos que remetem a elas. Mesmo que a prática do professor seja tradicional, no geral, ele se manifesta no sentido de que não tem recursos essenciais para as suas aulas como recursos de reprodução de som e imagem. Conforto (2007) afirma que o sistema educacional precisa articular-se na forma de um projeto pedagógico de forma a que favoreça um estilo de aprendizagem personalizado mas também cooperativo e colaborativo; o papel do professor é determinante nesse sentido, animando a inteligência coletiva do grupo, incitando o intercâmbio dos saberes e uma mediação relacional e simbólica do coletivo (CONFORTO, 2007).

Puren (2001) faz uma análise das novas tecnológicas (NT) e suas relações com as diferentes metodologias, definindo quatro diferentes modelos:

1. de complementaridade evidente na metodologia direta: as NT têm papel dependente, o foco está no professor e são usadas separadamente e ocasionalmente;
2. de integração como a que se evidencia nas metodologias áudio-visuais: as NT têm status central e são mobilizadas conjuntamente e sistematicamente;
3. de ecletismo: as NT têm um status autônomo e o foco está na tecnologia que é mobilizada separadamente e sistematicamente;
4. de autonomia: as NT têm um status variável e o foco está nos aprendizes, sendo as NT mobilizadas separadamente, conjuntamente, ocasionalmente ou sistematicamente como outros recursos como manuais, documentos autênticos, os outros aprendizes e os professores como mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo esse autor, esta última categoria difere das anteriores, pois os aprendizes podem utilizar as NT para escolher ou construir tipos diversificados de coerência de aprendizagem. No contexto escolar de escolas públicas até os anos setenta, tivemos a evolução do uso de NT como recurso de complementaridade e de integração para manuais de FLE. Como resultado da reforma de ensino produzida pela LDB 5692 de 1971, o declínio



do seu ensino nas escolas públicas e a redução de carga horária vão ocasionar também a ausência de manuais acessíveis para os alunos de escolas públicas.

Os professores de FLE continuaram a buscar recursos e incluem, às vezes, graças ao seu esforço pessoal, manuais de ensino, geralmente importados, que procuram adotar. Por esse motivo, aparelhos de reprodução de som e imagens são encontrados nas salas de aula em algumas escolas públicas onde se ensina o FLE. As NT são consideradas como essenciais, pois são recursos requeridos por manuais para reproduzir diálogos, leitura de textos, exercícios e filmes, etc. (KASPARY, 2007). Os professores reconhecem a importância desses recursos como fonte de um insumo de língua francesa importante para a sala de aula. Não há, no entanto no contexto de Porto Alegre, nenhuma escola pública que tenha esses recursos, por exemplo, como os laboratórios de línguas e mesmo o uso do computador de forma regular para o ensino-aprendizagem de FLE. As escolas que dispõem de uma sala de informática, oferecem poucos horários para as aulas de LEs em geral, pois esse espaço é compartilhado com toda a escola.

A grande novidade para o ensino de LEs, é a forma como as NT entram na vida dos cidadãos em geral e de tal forma que hoje muitas escolas públicas já dispõem de ambiente de informática e algumas com serviço de rede Internet. É sem dúvida, esta relação de autonomia que vem sendo discutida em Educação em geral e no ensino de LEs em particular. Não se trata mais de um recurso que é determinado pelo material didático de FLE, mas de uma escolha dos atores da situação de ensino-aprendizagem, exigindo do professor também a sua inclusão no mundo digital.

Alas Martins (2007) vê, como forma nova de motivação, o uso dos TICE<sup>24</sup> tendo em vista “sua flexibilidade para veicular informação de maneira multimodal, ajudando o aprendiz a efetuar tarefas que o colocam em uma situação nova com o professor” (2007:p. 163). Sendo seu foco o processo de construção da autonomia, o uso de novas tecnologias se apresentam como um instrumento para diversificar o ensino para responder às diferentes necessidades, estilos de aprendizes e ritmos de aprendizagem e contribuir para a sua autonomia fora da sala de aula.

---

<sup>24</sup> Técnicas de Informação e de Comunicação Educativa

Alas Martins (2007) alerta para uma questão pertinente que já vem sendo discutida: os recursos de TIC podem se apresentar somente como uma forma atualizada de algo velho como exercícios estruturais. O recurso tecnológico moderno não garante, pois, que a interação, essencial para a sua concepção de ensino-aprendizagem, esteja contemplada. Bouchard (2005) também alerta nesse sentido, pois, como já vimos anteriormente, ele julga que o espaço escolar já privilegia excessivamente a escrita mais do que a oralidade, portanto o uso de TIC e TICE<sup>25</sup> poderá aprofundar essa tendência com atividades centradas na escrita.

### **2.3.4 A autonomia como fim para o ensino-aprendizagem de FLE**

A autonomia é, sem dúvida, uma questão muito discutida em educação em geral. Weininger (2001), ao discutir a importância do uso das tecnologias da comunicação no ensino-aprendizagem, afirma que é importante gerar atividades autônomas dentro da sala de aula, pois, geralmente, os aprendizes precisam aprender como aprender e executar tarefas em que precisem tomar parte ativa e responsável na sala de aula. Suas ações em um ambiente informatizado na escola contribuirão para o acesso à Internet, por exemplo, em outros locais fora da escola, o que esse autor considera como uma continuidade e uma complementação orgânica para a “sala de aula global”<sup>26</sup> em que estamos inseridos no nosso tempo.

Sendo a avaliação importante em educação escolar, Davies (2008) afirma que a avaliação e os sistemas tradicionais de correção de trabalhos não correspondem mais às necessidades dos professores e alunos ao longo da aprendizagem, já que os jovens de nosso tempo precisam ser independentes e autônomos tendo em vista as diferentes carreiras em que irão se inserir no futuro. Essa pesquisadora afirma que a implicação dos alunos na avaliação em sala de aula está associada a um índice melhor de sucesso escolar.

Desde o surgimento da metodologia comunicativa, fala-se de autonomia em aprendizagem no ensino de FLE. No entanto, como coloca Barbot(2001), esse aspecto se situa na oposição entre pedagogia ativa e pedagogia centrada no conteúdo, o que vem colocar em evidência uma mudança no papel do professor. Por outro lado, a utilização de um material

---

<sup>25</sup>

<sup>26</sup> A expressão está entre aspas no texto do autor

didático novo como recursos de TIC não assegura, por exemplo, o abandono de uma didática tradicional. Como coloca essa pesquisadora, o professor precisa reposicionar-se como um conselheiro-criador <sup>27</sup>. Nesse sentido, o professor que é adepto de um ensino-aprendizagem ativo e reflexivo por oposição ao ensino behaviorista, precisa aceitar e valorizar a negociação e os processos em lugar da diretividade e da ênfase sobre o conteúdo. A formação do professor não pode se reduzir à apropriação de capacidades e competências, mas deve também levar em conta os aspectos de educação reflexiva e crítica, promovendo sua autonomia a fim de que possa improvisar face a situações não previstas e emergentes na sala de aula (BARBOT, 2001). Essa autora assinala que não se pode visar à autonomia do aprendiz sem se discutir a autonomia do professor, isto é, ele deve praticar sua habilidade para se reconhecer como sujeito, para ver o aprendiz como sujeito (BARBOT, 2001: p.97).

A autonomia é realmente um dos aspectos mais complexos para a didática na escola, inclusive para a LE, sobretudo porque se constitui, simultaneamente, como um meio e um fim. Barbot (2001) afirma que o aprendiz, responsabilizando-se por suas aprendizagens, aprende a aprender cognitivamente e explicitamente, sendo que, de fato, a autonomia é antes de tudo um valor ético forte, e, talvez, uma utopia. Esta posição em relação à situação de ensino-aprendizagem vai determinar que o professor planeje o dispositivo pedagógico de forma a favorecer a tomada de decisões pelo aprendiz. Além disso, também determina o que aprender em função das necessidades que se criam na própria situação de aprendizagem, exigindo flexibilização de planejamento e, por conseguinte, da forma de avaliação.

Essas são questões que realmente se tornam fatores complicadores no contexto escolar, pois a escola tem uma rotina determinada por tempos (bimestres, trimestres, semestres ou ano letivo), por rituais (registro de avaliação com notas, conceitos ou pareceres, conselhos de classe, reuniões de entrega de resultados para pais, etc.), o que sem dúvida não facilita a necessidade de uma flexibilização pedagógica como se viu acima.

Cuq (2003) afirma que a autonomia em didática significa que a autonomia do aprendiz está relacionada com o desaparecimento progressivo de orientação, o que supõe o enfraquecimento progressivo do papel do professor e do ensino em proveito da aprendizagem. Cuq (2003), citando Holec, afirma que a autonomia se aprende e que se constitui como a primeira condição para o sucesso na aprendizagem auto-dirigida, sendo a segunda a de poder

---

<sup>27</sup> Tradução do francês *conseiller-concepteur*.

dispor de recursos adequados. Cuq ressalta, retomando palavras de Holec (apud CUQ, 2003: p. 119) que a aprendizagem é sempre *auto*<sup>28</sup> e que, mesmo estando em situações autodirigidas, o aprendiz não pode adquirir adequadamente uma língua sem competência de aprendizagem. A aprendizagem, ou seja, a auto-aprendizagem, auto-ensino ou auto-orientação, supõe que o aprendiz adquira progressivamente a capacidade de tomar decisões.

Na relação aprendiz-professor cabe situar a necessidade de que as duas partes implicadas no processo de ensino-aprendizagem estabeleçam o que Cuq (2003) denomina de um projeto comum. Mais particularmente, na aula de língua, esse contrato denomina-se *contrato didático*<sup>29</sup> que é explícito na situação de sala de aula. Esse mesmo autor assinala que em situações de comunicação exolíngue entre um falante nativo (FN) e um não nativo (FNN) pode haver um contrato presente, mais ou menos explícito, o que demonstra a porosidade entre as fronteiras entre as situações ditas naturais e as de ensino, ou ainda, segundo alguns autores, situações de aquisição e de aprendizagem.

Por fim, mas não menos importante, a questão da aprendizagem comunicativa em LEs que enfatiza a interação e o uso das mesmas em oposição a uma instrução tradicional que foca, sobretudo, as regras. Trata-se, portanto de não enfatizar uma avaliação que mede o sucesso do aprendiz face aos itens gramaticais trabalhados, mas propor que ele seja avaliado ao fazer algo, negociando sentidos, expressando dúvidas, opiniões, discordâncias, informações e solicitações. Nesse sentido, o consenso pedagógico é o de que a proposta pedagógica deve romper uma relação de verticalidade de sentido único (do modelo pedagógico mais tradicional) por uma horizontalidade interativa (TAGLIANTE, 1994:15). Como forma prática de implementar esse princípio temos o trabalho em grupo, hoje, recuperado pela noção de aprendizagem colaborativa e sustentado pela visão vygotskiana do papel da interação na aprendizagem, de forma a promover a autonomia dos aprendizes.

Enfim, neste capítulo, foram levantadas questões essenciais para o planejamento didático em EALE e, particularmente, em FLE na escola pública. É fundamental que os aprendizes possam interagir de forma a assegurar uma participação ativa e reflexiva. A forma de organização de grupos na sala de aula para a execução de uma tarefa global ou de um projeto deve levar em consideração a necessidade de que os atores em sala de aula tenham uma predisposição para tal. O professor se apresenta como um mediador flexível de forma a

<sup>28</sup> Em itálico no original (CUQ, 2003, p. 119)

<sup>29</sup> Do francês *contrat didactique* (CUQ, 2003, p. 119)

promover a adesão dos aprendizes à tarefa na qual estes assumem as responsabilidades essenciais para a sua realização. Os recursos a serem utilizados devem estar a serviço dessa forma de organização interativa e colaborativa do ensino-aprendizagem que tem a autonomia dos aprendizes como objetivo final.

### **3. QUESTÕES METODOLÓGICAS**

Neste capítulo serão apresentados os principais aspectos que direcionaram a pesquisa-ação. A modalidade de pesquisa que orientou este trabalho é a pesquisa-ação colaborativa. Segundo Barbier (2006), a pesquisa-ação tem uma dimensão espaço-temporal essencial o que está de acordo com a natureza do que se faz na sala de aula tendo em vista que esta pode ser considerada como uma unidade de tempo e de espaço (Cicurel,1985). E como afirma Paulo Freire, está situada no espaço social que lhe dá uma dimensão situada no tempo e no espaço.

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola *está sendo* historicamente. (1980: p.8)

Barbier (2006) refere a co-formação como um dos aspectos importantes na pesquisa ação, pois ela se constrói de forma espiral. Esta forma de organização da pesquisa leva a um movimento de retroação. Sem dúvida, o diário rascunho, que registra semanalmente o que ocorreu em sala de aula, é um dos elementos mais importantes. O diário, segundo Barbier (2006) tem sua origem na Etnologia, passando a ter muita importância junto a outros pesquisadores, pois faz com que os dados colhidos em sala de aula sejam revistos posteriormente na sua redação final.

Como se pode verificar, há uma possível articulação entre um projeto cooperativo com a pesquisa-ação. Thiollend (2006) retoma a obra de Desroche como uma referência importante para a valorização do cooperativismo após o “vazio” (CUQ, 2003: p.119) que os anos 1990 apresentam em termos de ideais utópicos de cooperação. Realmente, os anos 1980, no nosso contexto estadual e municipal, foram ricos em debates e movimentos em que a educação e, por conseguinte, a escola em geral foi discutida em termos de se buscar um referencial que pudesse trazer opções para uma escola. Esses debates são, como afirma Paulo Freire (1980), referência importante para a Educação brasileira, pois reconheciam educadores, por exemplo, que, frente à crise da escola, já demonstravam, nos anos oitenta, uma atitude diferenciada. Harper (1980), em obra coletiva, com outros educadores inclusive Paulo Freire, discute a educação com o sugestivo título *Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. Abaixo, percebe-se a visão de educação no sentido de que os alunos desenvolvessem a noção de grupo e de colaboração solidária.

“ Outros educadores esforçam-se por desenvolver uma *vida de grupo* dentro de sua sala de aula. Seu objetivo é fazer com que a classe se torne um grupo solidário e consciente. Para isso favorecem a constituição de diferentes grupos de trabalho, responsáveis coletivamente pela realização das tarefas escolares “ ( HARPER,1980, p. 113)

Não se trata, obviamente, de uma coincidência, mas de um momento em que uma crise de ideologias atinge a sociedade como um todo além do fenômeno que se costuma chamar de globalização e que atinge a organização social e, por conseguinte, a escola formal. Em Educação, sem dúvida, também são anos difíceis; Thiollend (2006) afirma que o projeto cooperativo apresenta-se cada vez mais como uma lógica de rede com parcerias caracterizadas por um certo grau de formalidade, flexibilidade, com arranjos sempre em processo de mudança.

A opção pela pesquisa ação tem como elemento motivador o fato de que as professoras implicadas – PPD E PPR – tiveram, desde o início de suas interações referentes a esta pesquisa, a iniciativa de planejar em conjunto as atividades pedagógicas que se adaptariam à turma que foi escolhida pela PPR e que fossem coerentes com o contexto escolar que neste caso é bem específico. Além disso, havia entre as duas informalidade, flexibilidade, com possibilidade de adaptações, ou “arranjos” (THIOLLEND, 2006) como já foi referido acima, o que está plenamente de acordo com a visão de que o planejamento escolar precisa de arranjos para um processo ensino-aprendizagem que está sempre em sempre em processo de mudança.

Tal como Thiollent (2006) elabora no seu quadro, que ele denomina “Quadro 10.1 Articulação do projeto cooperativo” com a pesquisa-ação, pode-se visualizar, com esse mesmo tipo de formatação, que esta pesquisa realizada na escola apresenta essa mesma dimensão de articulação.

Área de conhecimento	Requisitos do projeto cooperativo	Papel da metodologia de pesquisa-ação
Educação, aprendizagem de língua estrangeira na escola	Promover a aprendizagem, capacitação individual e coletiva, comunicação para mobilizar os atores com efetiva participação	Facilitar criação de grupos cooperativos e gerar conhecimentos decorrentes. Compartilhar o saber com reciprocidades nos relacionamentos

### **3.1 O contexto da escola e o espaço da sala de aula de FLE**

A escola pertence à rede municipal e inclui apenas o ensino fundamental em nove anos, distribuídos em 3 ciclos de 3 anos. Está localizada em um bairro popular, distante do centro da cidade. A sala de aula é específica para as aulas de francês, portanto a PPR pode decorar as paredes com materiais de apoio e trabalhos dos alunos. Atrás da mesa da PPR, há uma pequena sala com chave (denominado como *closet* por todos na escola) onde a PPR guarda seus materiais como dicionários bilíngües bastante gastos pelo uso, dezenas de fichas pedagógicas de apoio para as aprendizagens dos alunos de vários tipos e níveis, produzidas pela PPR ao longo do anos. Há ainda material para uso dos alunos: lápis de cor, tesouras, cola, papel branco, revistas para recorte. Não se trata de um material sofisticado, mas que ajuda bastante para o trabalho dos alunos.

A sala tem uma mesa redonda grande para o PPR e os alunos têm mesas e cadeiras. A PPR relatou, juntamente com suas colegas, que houve uma tentativa para que houvesse móveis diferenciados (cadeiras de braço por exemplo) para as três salas de línguas, o que não foi aceito, pois as cadeiras dessas salas seriam diferentes do restante da escola. Aliás, as colegas relataram na entrevista inicial, que já enfrentaram pressão da mantenedora na manutenção das salas de línguas, mas com apoio da direção elas foram mantidas, o reflete a união da equipe pela manutenção de seus espaços específicos que julgam essencial como ambiente especial para cada LE. Como outros componentes curriculares, as LEs podem usar a sala com televisão e leitor de dvds e vídeos ou a sala de informática onde há uns vinte computadores para uso dos alunos. Esses ambientes devem ser reservados com antecedência, pois há sempre outros professores interessados.

#### **3.1.1 O perfil das professoras de LEs da escola**

A partir das entrevistas e da observação do trabalho na escola, pode-se afirmar que as professoras apresentam características muito especiais no contexto escolar de ensino de línguas estrangeiras. São professoras proficientes na suas respectivas línguas estrangeiras, pois tiveram uma formação acadêmica qualificada; planejam suas aulas e trazem materiais variados para as aulas (revistas, gravações de áudio, filmes, atividades para a sala de informática, etc.); mantêm suas salas de aula decoradas para receber os alunos, planejam em conjunto algumas atividades que escolhem (o *halloween*, as olimpíadas, etc) e os trabalhos que



a escola solicita; trazem o mundo para as suas salas (por exemplo, os esportes praticados nas Olimpíadas da China foram colocados nas paredes da três salas com o estímulo da professora de espanhol que compartilhou um material divulgado por jornais e que apresentava as modalidades esportivas; cada professora confeccionou as etiquetas na sua LE para complementar a informação. Isso não significa que esse tema tenha sido explorado em todas as turmas, pois, por exemplo, a turma C32/34 onde se desenvolveu a pesquisa-ação em 2008, no período das Olimpíadas, teve um projeto próprio e diferente. Mesmo que precisem se ausentar, as professoras de LEs deixam tarefas bem apresentadas para serem aplicadas com os alunos. Portanto, pode-se afirmar que são professores que se dispõem a oferecer aos alunos seqüências pedagógicas que poderiam favorecer aprendizagens em que os aprendizes construíssem uma performance na LE bem superior ao que se apresenta no geral.

As professoras da escola têm clareza do como querem tratar a LE na sala de aula, pois, como se pode compreender pelos dados fornecidos nas entrevistas, o objetivo maior no ensino-aprendizagem, segundo elas, é oferecer aos aprendizes situações em que a LE se apresente de forma contextualizada e em que as aprendizagens ocorram de forma prazerosa e interativa. Portanto, desde logo fica claro que não vêm o ensino da LE de forma tradicional, expondo conteúdos gramaticais descontextualizados ou enfatizando a metalinguagem gramatical. Não referem, no entanto, referências teóricas para os seus trabalhos, sendo que as únicas que citaram unanimemente foram Piaget e Paulo Freire. A professora de francês tem um perfil um pouco diferente e já fez duas especializações, sendo uma em Informática na Educação e outra sobre EALE durante a realização desta pesquisa-ação; no momento, faz uma terceira sobre ensino à distância.

Dentre os dados recolhidos sobre as ações desses professores, verifica-se uma série de elementos incorporados, primeiramente, por tratar-se de professores de línguas e, também, por estarem inseridos em escolas de ciclos. Como afirma Maldonado (2002), em uma publicação da Secretaria Municipal de Porto Alegre – Ciclos de formação em debate - a escola de ciclos se apresenta como um desafio permanente de construção em oposição à manutenção de velhas práticas e conceitos e à alteração de nomenclaturas. Além dessa questão de concepção da forma de aprendizagem, há também, no que o autor denomina de “esforço da invenção coletiva”, uma troca de atitudes: a solidariedade, a cooperação, relações horizontais de respeito e tolerância, lideranças articuladas, construções coletivas, envolvimento no lugar da individualidade, da competição, da hierarquia, da fiscalização, do

crescimento no sentido de substituir o que autor denomina de “certeza proclamada” pela certa busca incerta a partir da demanda.

Nessa mesma publicação, Bernard Charlot afirma que a política dos ciclos leva os professores a trabalhar juntos, a constituir equipes pedagógicas. Perrenoud (2002) alerta que os ciclos podem representar um progresso na democratização do ensino no sentido de pedagogias ativas e construtivistas, mas isso depende dos atores implicados na situação de ensino-aprendizagem quanto ao que podem e desejam fazer e como planejam essas ações.

### **3.1.2 Os alunos**

As turmas em que se o projeto de pesquisa-ação se desenvolveu têm características que são recorrentes no nível de C 30. Trata-se de uma turma de fim do III ciclo de aprendizagem, sendo este o último ciclo de três. Os alunos tiveram dois anos de cada LE oferecida na escola e agora no III Ciclo fazem o francês pelo segundo ano seguido. O grupo, portanto, é formado por duas turmas que estão redistribuídas entre as três línguas oferecidas pela escola. Embora estejam já habituados a essa reorganização do grupo, mantêm, no geral, o agrupamento por turma, constituindo subgrupos com colegas de sua turma de origem.

A turma de 2008 era composta por 18 alunos no início do ano, mas três desses alunos tiveram suas progressões, ou seja, receberam seus certificados de finalização do ensino fundamental ao final do primeiro semestre. Eles haviam sido retidos por dificuldades de conhecimento e excesso de faltas. O conselho de professores considerou que sua permanência não lhes traria mais benefícios em termos de conhecimento e que já haviam completado a carga horária necessária. Além desses, mais três alunos saíram da turma. Suas idades variavam entre 13 e 17 anos, e o grupo, no primeiro semestre, apresentava muitos alunos dispersos e pouco empenhados nas atividades, embora não agissem com agressividade, dificultavam a organização da aula pela falta de adesão à aula.

A turma de 2009 era composta inicialmente por 21 adolescentes de 13 a 17 anos, sendo que a maioria não tinha um caderno com anotações organizado, não guardavam o material distribuído pela professora, obrigando-a a recolher, geralmente, o material para dar continuidade na aula seguinte. Após o recesso de julho, há um grupo de 12 alunos que são freqüentes, participam das tarefas, mas os demais são inconstantes. Há ainda uma aluna com

problemas de saúde sérios que faltou bastante, mas que demonstrou sempre interesse no trabalho quando pôde estar presente.

### 3.1.3 Modelo de Avaliação da escola

A avaliação da escola é do tipo formativo. O registro do desempenho dos alunos se faz por pareceres que descrevem suas aprendizagens e o seu desenvolvimento nas diferentes disciplinas. Os alunos realizam auto-avaliações e trabalhos diferenciados em cada disciplina. Na aula de FLE, a PPR recolhe frequentemente trabalhos que são realizados em aula, geralmente escritos. Há um conselho de classe no qual os alunos são chamados a se avaliar e é a partir dessa avaliação que os pareceres são escritos pelos professores.

## 3.2 As professoras pesquisadoras

Ao se determinar o foco da pesquisa deste trabalho, decidiu-se por um modelo de pesquisa ação tendo em vista que a PPD e a PPR há vinham mantendo um relacionamento de trocas em relação ao ensino de FLE na escola desta última. Há haviam desenvolvido trabalhos sob o que se denominou Bivalência – práticas integradas de FLE e PLM – gerando trabalhos da PPR com outros colegas da escola que foram apresentadas e publicadas em diferentes fóruns sobre ensino de LEs ou de FLE especificamente. Estes trabalhos serviram fonte de dados no sentido de analisar os discursos que caracterizam os professores da escola e da PPR particularmente. Seus projetos<sup>30</sup> mais recentes são *Dossier des Pédagogies Intégrées PLM/FLE - L'internet pour communiquer*, (BECKER, D. P. L., BRUNET, C. G., 2003); *Língua e Cultura Estrangeira: de olho na Copa*,( BRUNET, C. G., REMIAO, L. B., SANTOS, R. M. C., 2005); *Correspondance Scolaire: communication et échange* (BRUNET C, 2006); *A Criação de um BLOG Pedagógico* ( BRUNET, C, 2007); *A Língua Estrangeira na Escola: uma experiência em três idiomas*,(BRUNET, C. G., REMIAO, L. B., SANTOS, R. M. C., 2008). A PPD participou da Comissão Nacional sobre Práticas Didáticas Integradas de FLE e PLM como representante de sua universidade e coordenou várias atividades de formação de que participou a PPR. São duas professoras de FLE que compartilham a dedicação ao trabalho associativo à APFRS que tem por objetivo formação didática e divulgação de ações de promoção do ensino-aprendizagem de língua francesa e culturas francófonas ( CHISS, 2001; 2007).

---

<sup>30</sup> Esses dados foram fornecidos pela PPR e não estão referidos na totalidade nas REFERÊNCIAS por falta de dados exatos, mas os textos dos trabalhos foram disponibilizados para a PPD.

Esses foram, sem dúvida, aspectos importantes do processo da pesquisa-ação em cooperação. O cotidiano de uma escola tem imprevistos que abalam qualquer planejamento do professor. Se não houvesse essa parceria entre as duas pesquisadoras, não haveria condições de se desenvolver o trabalho pretendido, tendo em vista as dificuldades já evidentes para qualquer trabalho no cotidiano de uma escola pública e a necessidade de se trabalhar em colaboração.

Analisando formas de observação na pesquisa-ação, Barbier (1996) retoma o modelo de Adler e Adler (apud BARBIER, 1996: p. 90.) como segue:

- a observação participante periférica O.P.P.: o pesquisador tem uma implicação parcial para ser considerado membro sem participar das atividades do grupo;
- a observação participante periférica – O.P.A.: o pesquisador tenta, por ter um papel no grupo, adquirir um status no grupo, estando por vezes no grupo e fora dele;
- a observação participante completa – O.P.C.: o pesquisador implica-se totalmente no grupo, pois já é membro antes de iniciar-se a pesquisa, como uma conversão ao grupo, tendo vindo de fora.

Barbier (1996) considera as duas primeiras formas de observação como as mais apropriadas para a pesquisa-ação. Neste caso particular, mostrou-se mais interessante optar pelo modelo 2 - O.P.A.- por estar a pesquisa situada em uma escola de ensino fundamental. Naturalmente, os alunos têm curiosidade sobre uma presença exterior na sala de aula, mas tendo em vista a experiência das duas professoras com esse público escolar, pareceu mais prudente preservar a liderança da PPR por questões de limites. Como qualquer instituição de ensino, a escola tem regras e rituais estabelecidos, ficando, portanto, acordado que a PPD participaria eventualmente de atividades no centro da aula, mas se posicionaria, na maior parte do tempo, como colaboradora da PPR e dos aprendizes, quando fosse solicitada, e sobretudo como observadora periférica, responsável pelas filmagens, gravações e registros escritos para o diário de bordo.

### **3.3 Os procedimentos e instrumentos de registro de dados**

A escolha dos tipos de registro do corpus se mostrou complexa em relação aos três professores de LEs da escola devido a sua posição inicial, registrada na entrevista semi-estruturada ao início da pesquisa. Não havendo clareza sobre seu interesse em participar ativamente da pesquisa-ação colaborativa, optou-se por reservar as outras entrevistas para a PPR, já que os dados levantados, na análise do corpus dos trabalhos publicados pela equipe, confirmaram as informações na primeira entrevista. Além desse aspecto, há ainda um outro ponto de vista que determinou a dinâmica de coleta de dados: Barbier (1996) fala da necessidade de utilização de técnicas de registro do banal e do cotidiano, devendo o pesquisador coletar dados a todo momento pelo registro escrito e também com um gravador de áudio com formas de escuta e de observação não estruturadas. Portanto, como se pode observar essa é a tendência dos instrumentos de registro de dados.

### **As entrevistas**

- Entrevista semi-estruturada com os professores de LE da escola em março de 2008
- Entrevistas não estruturadas com PPR após cada aula para complementar o registro dos dados brutos no diário de bordo e ao final de do ano de 2008 e 2009 para reavaliação e registro de dados gerados pela pesquisa-ação.

### **Os questionários**

Tendo em vista que a pesquisa-ação se desenvolveu em duas turmas, foram realizados diferentes questionários.

Em 2008, tendo em vista que a turma tinha muitas dificuldades para se manifestar oralmente e os alunos eram extremamente contidos ao escrever, foi solicitado somente que escrevessem livremente sobre o trabalho em sala de aula e sobre as formas de aprendizagem individuais e em grupo que praticavam, a partir de questões gerais sobre o trabalho que estava sendo realizado.

Em 2009, foram realizados dois questionários (ANEXO 5) formulados em colaboração pelas duas pesquisadoras, focalizando questões ligadas à forma de trabalho em colaboração, com questões abertas e fechadas, dando chance aos aprendizes de primeiro responder abertamente e, posteriormente, confirmar ou completar as informações com

perguntas mais pontuais. O Questionário 1 foi formulado, com questões mais abertas e o Questionário 2 contempla as mesmas questões com questões mais fechadas e foi aplicado em um momento posterior.

A PPR produziu o 3º questionário (ANEXO 2) no qual questionava mais precisamente o seu foco - o uso da informática- e também a avaliação do andamento dos projetos e auto-avaliação em relação à finalização da tarefa global de produção do filme para que pudesse ter dados mais precisos para sua pesquisa individual em curso de Especialização em Informática na escola, mas contempla dados para a pesquisa-ação como um todo.

### **O diário de bordo**

Tendo em vista a opção pela pesquisa-ação, foi importante manter o hábito de fazer o registro logo após a aula, o que alimentou o movimento de retroação que caracteriza esse tipo de pesquisa. Nesse momento, estando a PPD responsável pelo registro do diário de bordo, esta pôde, muitas vezes, questionar a PPR sobre suas afirmações e dúvidas sobre a aula, registrando-as no diário de bordo.

Após todas as aulas, a PPD fez o registro da aula registrando o que ocorreu, falas dos alunos e da PPR que ocasionalmente não ficam registradas nas gravações. Este recurso se mostrou muito valioso tendo em vista as dificuldades que se apresentaram no uso das filmadoras e dos gravadores de som. Após as aulas, essas anotações eram revisadas em conjunto com a PPR.

### **As filmagens**

Fazia parte do planejamento inicial das pesquisadoras aliar o uso das filmadoras ( cada professora trouxe sua filmadora para a escola) como recurso para documentar as ações em sala de aula e também disponibilizá-las para que os alunos pudessem utilizá-las para filmarem as cenas para suas produções tendo em vista a realização da tarefa de criação de filme. Essa questão foi exposta aos alunos quando da apresentação da tarefa global de produção do filme e foi acordado o contrato didático entre os alunos e a PPR e a PPD como colaboradora e pesquisadora. Ao longo do segundo semestre de 2008, a turma de alunos demonstrou uma rejeição crescente pelas filmagens, o que determinou que seu uso se reduzisse. No ano de 2009, os alunos já se manifestaram abertamente, no momento de se estabelecer o contrato

didático para execução da tarefa global, por não concordar com filmagens na sala de aula. Inicialmente, ainda foram usadas como ponto de partida para a realização dos filmes pelos próprios aprendizes, por isso há algumas filmagens que registram atividades realizadas durante o ano de 2009 e que foram usadas para a produção de alguns alunos nos seus filmes. Não houve filmagens das aulas, pois esse grupo se recusou a ser filmado.

As gravações de áudio para registro das atividades dos alunos em pequenos grupos não funcionaram adequadamente, embora as duas pesquisadoras trouxessem aparelhos digitais que facilitariam as gravações também para os alunos. Não há praticamente nenhuma gravação cujo conteúdo seja útil, pois os alunos falavam baixo, murmuravam ou ficam em silêncio quando os gravadores estavam próximos. Portanto, houve poucas gravações que puderam ser transcritas.

### **3.4 A tarefa global**

O conceito de tarefa global (COSTE, 2009) se assemelha ao de projeto, tal como descrevemos no capítulo dois. Foi proposta aos alunos a partir de sondagem que a PPR efetuara no início de 2008. A sequência didática (ANEXO 6) organiza o planejamento e a forma para a execução (ANEXO 3) foi submetida aos alunos como um contrato didático entre as pesquisadoras e eles. Tanto os alunos de 2008 quanto os de 2009 receberam a mesma proposta: produzir um pequeno filme, com legenda e diálogos em francês. Para tanto, deveriam se reunir em grupos, livremente, e filmar as cenas que desejassem usando a filmadora digital da PPD, por ser de mais fácil manejo e favorecer a cópia do material para o computador. Posteriormente, os alunos deveriam aprender a usar o *movie maker* para construir seus projetos e as finalizações necessárias.

### **3.5 Cronograma da pesquisa-ação colaborativa**

O cronograma da pesquisa-ação colaborativa foi construído a partir do modelo de Molina (2007), tendo sido ampliado ao final de 2008 em virtude das ações que haviam sido realizadas pelas duas pesquisadoras. As fases da pesquisa-ação colaborativa foram planejadas inicialmente para que a pesquisa-ação se desenvolvesse durante os anos de 2007 e 2008, mas as pesquisadoras decidiram propor para uma nova turma, em 2009, a mesma tarefa global a fim de gerar mais dados que pudessem contribuir para as suas propostas de questionamentos. No quadro abaixo, estão especificados os períodos e as ações que se desenvolveram.

**PERÍODOS**  
**PRIMEIRA FASE**

**ACÇÕES**  
**2007/2008**

**Preparação e organização do grupo**

Segundo semestre de 2007  
 Março de 2008  
 A partir de abril de 2008  
 A partir de agosto de 2008

SENSIBILIZAÇÃO  
 PLANEJAMENTO  
 EXPERIMENTAÇÃO  
 DOCUMENTAÇÃO

**SEGUNDA FASE:**

**Olhar sobre a própria prática**

**2008**

A partir de agosto de 2008

CONSCIENTIZAÇÃO E REFLEXÃO

**TERCEIRA FASE**

**Projeção de novas ações**

**2008/2009**

Dezembro de 2008 a março de 2009  
 Abril a novembro de 2009  
 Agosto a novembro de 2009  
 A partir de dezembro de 2009

CONSCIENTIZAÇÃO E REFLEXÃO  
 PLANEJAMENTO DE ESTRATÉGIAS TEÓRICO-PRÁTICAS  
 EXPERIMENTAÇÃO  
 DOCUMENTAÇÃO

Como esse cronograma foi detalhadamente reconstruído ao longo da pesquisa-ação colaborativa, a sua formatação final será analisada no capítulo 4, Análise dos Dados, já que ela é resultado do processo contínuo de reavaliação determinado pela natureza da pesquisa-ação colaborativa. As duas pesquisadoras mantiveram uma constante avaliação de suas ações, adaptando-as à realidade da escola que é sempre dinâmica e passível de mudanças por diferentes fatores.

A escola pertence à rede municipal e inclui apenas o ensino fundamental em nove anos, distribuídos em 3 ciclos de 3 anos. Está localizada em um bairro popular, distante do centro da cidade. A sala de aula é específica para as aulas de francês, portanto a PPR pode decorar as paredes com materiais de apoio e trabalhos dos alunos. Atrás da mesa da PPR, há uma pequena sala com chave (denominado como *closet* por todos na escola) onde a PPR guarda seus materiais como dicionários bilíngües bastante gastos pelo uso, dezenas de fichas pedagógicas de apoio para as aprendizagens dos alunos de vários tipos e níveis, produzidas pela PPR ao longo do anos. Há ainda material para uso dos alunos: lápis de cor, tesouras, cola, papel branco, revistas para recorte. Não se trata de um material sofisticado, mas que ajuda bastante para o trabalho dos alunos.



A sala tem uma mesa redonda grande para o PPR e os alunos têm mesas e cadeiras. A PPR relatou, juntamente com suas colegas, que houve uma tentativa para que houvesse móveis diferenciados (cadeiras de braço por exemplo) para as três salas de línguas, o que não foi aceito, pois as cadeiras dessas salas seriam diferentes do restante da escola. Aliás, as colegas relataram na entrevista inicial, que já enfrentaram pressão da mantenedora na manutenção das salas de línguas, mas com apoio da direção elas foram mantidas, o reflete a união da equipe pela manutenção de seus espaços específicos que julgam essencial como ambiente especial para cada LE. Como outros componentes curriculares, as LEs podem usar a sala com televisão e leitor de dvds e vídeos ou a sala de informática onde há uns vinte computadores para uso dos alunos. Esses ambientes devem ser reservados com antecedência, pois há sempre outros professores interessados.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo serão analisados e discutidos os dados gerados ao longo da pesquisa-colaborativa realizada ao longo dos anos de 2007, 2008 e 2009.

##### **4.1 O cronograma e o planejamento**

A primeira fase do cronograma estendeu-se mais do que esperava a PPD, mas de acordo com sua experiência no meio escolar e seguindo as observações de Barbier de que “O primeiro ponto consiste em poder ser aceito pelo grupo ou pela comunidade considerada”(1996, p. 91), esse tempo se constitui como um investimento, pois a PPD pôde assim integrar-se , uma vez por semana, no contexto da escola, participar da pausa da manhã na sala dos professores, fazer contato com a direção e coordenação pedagógica para apresentar-se e disponibilizar-se para participar de reuniões de formação na escola. Tais movimentos facilitaram, mais tarde, sua circulação para colaborar na busca ou entrega de material da escola como o leitor de CDs, circular com os alunos para realizar gravações, para

acompanhar os alunos na sala de informática, ou ainda ficar com os alunos na sala quando a PPR precisou retirar-se por algum motivo.

A seguir, estão apresentados os quadros<sup>31</sup> que descrevem a distribuição do planejamento no cronograma que foi construído ao longo dos anos 2007, 2008 e 2009..

#### Quadro 1 **Preparação e Organização do Grupo**

<p>SENSIBILIZAÇÃO</p>   <p>Segundo semestre 2007</p>	<p>Encontros preliminares com a professora de FLE</p> <p>Aproximação da PPD com a escola</p> <p>Análise de registros de sequências pedagógicas apresentadas pelos professores: o discurso pedagógico e as matrizes discursivas que o caracterizam</p>
<p>PLANEJAMENTO</p>	<p>Formulação de proposta de pesquisa-ação colaborativa com a professora de FLE: especificação da turma para aplicação de projeto específico</p> <p>Contato com demais professores de LEs ( espanhol e inglês) para conhecimento dos projetos em comum com FLE e</p>

<sup>31</sup> Esses quadros foram adaptados de Molina (2007).

A partir de março de 2008	possível integração na pesquisa-ação colaborativa.
EXPERIMENTAÇÃO De abril a dezembro de 2008	Início das reuniões periódicas com a professora de FLE e com as colegas de LEs.  Planejamento da sequência didática que engloba a tarefa global: produção de um filme com a ferramenta <i>movie maker</i> com legendagem, sonorização e créditos
DOCUMENTAÇÃO A partir de agosto de 2008	Decisões sobre formas de acompanhamento e controle das ações: contrato de trabalho com a turma de C30  Reuniões semanais no período anterior à aula da turma de FLE  Flexibilização do planejamento didático face às necessidades e dificuldades dos alunos para a realização da tarefa global  Organização e realização das filmagens, gravações e diário de bordo

Como se percebe no Quadro 1, o planejamento se prolongou até agosto, tendo em vista as questões acima descritas e também a interrupção das aulas devido à epidemia de gripe na cidade. Tão logo o contrato didático foi firmado com os alunos da turma C30, iniciou-se a aplicação da sequência didática.

#### Quadro 2 **Olhar sobre a própria prática**

<p><b>CONSCIENTIZAÇÃO</b></p> <p><b>REFLEXÃO</b></p> <p>a partir de agosto de 2008</p>	<p>Sobre a dinâmica da pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reafirmação da importância da interação na pesquisa-ação colaborativa;</li> <li>- esclarecimento sobre as possibilidades de andamento da pesquisa com participantes ( PPD, PPR e alunos);</li> </ul> <p>Sobre a sensibilização sobre a pesquisa-ação colaborativa na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- através de reuniões com Serviço de Supervisão Escolar;</li> <li>- leituras de referencial teórico;</li> <li>- diálogo permanente entre as duas pesquisadoras semanalmente.</li> </ul> <p>Sobre o acesso às práticas dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- socialização espontânea sobre as práticas na reunião semanal para compartilhar de idéias e ações;</li> <li>- abertura para explicitação de conflitos, medos, inseguranças;</li> <li>- reflexão sobre a importância do reconhecimento do que se faz na prática;</li> <li>- registro das práticas e colaboração nos registros para construção do Diário de Bordo.</li> </ul>
--	--

No Quadro 2, estão descritas as ações das duas pesquisadoras no sentido de refletir sobre suas práticas, tanto na área de pesquisa acadêmica como na prática didática na sala de aula. A sequência didática foi sendo adaptada e reformulada ao longo do semestre tendo em vista a necessidade de flexibilizá-la face às ocorrências em sala de aula. Além disso, as dificuldades diárias na escola ( grupo de alunos de presença inconstante, dificuldade em manter reserva do uso da sala de informática compartilhada com outros professores, dificuldades técnicas no uso da sala de informática) determinaram muitas dessas adaptações. As duas professoras observaram que os alunos da turma de 2008 conseguiram produzir bastante material, mas não tiveram empenho para finalizar suas produções que se resumiram a 4 filmes de um total de sete projetos iniciais. Esses resultados foram provocados pela dificuldade dos alunos em se organizar ao fim das aulas para salvar adequadamente seus projetos em arquivos e pela falta de apoio do estagiário da sala de informática. Os computadores são de uso de toda a escola e a cada fim de aula era necessário que as pesquisadoras salvassem em seus *pendrives* pessoais os projetos de cada grupo, o que nem sempre ocorreu corretamente.

### Quadro 3 **PROJEÇÃO DE NOVAS AÇÕES**

<p><b>SENSIBILIZAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO, REFLEXÃO</b></p> <p>De dezembro de 2008 até abril de 2009</p>	<p><b>Sobre a dinâmica da pesquisa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reafirmação da importância da interação na pesquisa-ação colaborativa;</li> <li>- discussão da continuidade da pesquisa-ação com participantes ( PPD, PPR e alunos) em nova turma de C30;</li> </ul> <p>Sobre a sensibilização na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- através de reuniões com Serviço de Supervisão Escolar e contato com novo corpo diretivo da escola em março de 2009;</li> <li>- encaminhamento de nova forma de documentação junto à mantenedora ( SME) para legitimar a presença da PPD (fona de estagiária)</li> <li>- proposta da PPD de colaboração na formação de professores da escola focada na aprendizagem colaborativa e a noção de tarefa</li> </ul> <p><b>Sobre o acesso às práticas dos professores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- socialização espontânea das práticas na reunião semanal entre a PPD e PPR para compartilhar de idéias e ações;</li> <li>- Contato com alunos da turma C30 para apresentar a tarefa global da produção de filme com a ferramenta de <i>movie maker</i> e contrato de trabalho com as professoras.</li> </ul>
<p><b>PLANEJAMENTO ESTRATÉGIAS TEÓRICO-PRÁTICAS EXPERIMENTAÇÃO</b></p> <p>Abril a novembro de 2009</p>	<p>Observações da turma na qual se realizará a continuidade da pesquisa-ação</p> <p>Decisão da forma de coleta de dados: minimizar o uso das gravações e filmagens conforme contrato com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- abertura para explicitação de conflitos, medos, inseguranças;</li> <li>- reflexão sobre a importância do reconhecimento do que se faz na prática;</li> <li>- registro das práticas e decisões para intensificar o registro para construção do Diário de Bordo.</li> <li>- Preparação de material didático, questionários, instrumentos de coleta de dados, fichas de acompanhamento da tarefa</li> <li>- Reuniões semanais das pesquisadoras logo após a aula com a turma</li> </ul> <p>Olhar direcionado, intencional para a questão do ensino- aprendizagem Maior participação dos alunos na execução da tarefa colaborativa Confrontação entre leituras e ação</p> <p>Aplicação de instrumentos de avaliação e sondagem</p>
<p><b>DOCUMENTAÇÃO</b></p> <p>a partir de dezembro 2009</p>	<p>Registros, relatórios e redação de trabalhos individuais das duas pesquisadoras</p> <p>Previsão de texto em comum sobre a pesquisa-ação colaborativa para congresso nacional de EAFLE em 2011</p> <p>Apresentação do projeto-ação em diferentes fóruns de estudo de EALE e EAFLE</p>

O Quadro 3 descreve como a modalidade de pesquisa-ação visa à criação de grupos colaborativos para gerar conhecimentos e compartilhar o saber com reciprocidade nos relacionamentos a partir do que se passou na interação entre as pesquisadoras – a PPD e a PPR – bem como entre os alunos dos grupos observados durante os anos de 2008 e 2009. A

leitura dos três quadros permite compreender o caráter do movimento espiral da pesquisa-ação colaborativa que leva a um movimento de retroação contínuo sobre as ações no sentido de refletir, avaliar, retomar ou redirecionar objetivos e ações (BARBIER, 2006).

Ao final de 2008, as duas pesquisadoras retomaram a tarefa global proposta ao alunos como produção de um filme utilizando o *movie maker* e dessa ação resultaram outras ações e dados que refletem o seu trabalho colaborativo. A construção de uma pesquisa teórica paralela a fim de buscar referências para a análise reflexiva sobre a prática docente se mostrou pertinente para apoiar a análise dos dados recolhidos. Já na entrevista inicial, se verifica que as professoras dão muito valor às suas reflexões, mas têm algumas referências teóricas.

Quais são as referências que vocês têm em ensino no geral?

- olha, acho que Piaget, Paulo Freire
- não fico pensando muito nisso, acho melhor pensar na nossa prática real
- tem muita gente, mas isso fica muito nas formações
- a gente procura ver o que dá para fazer e planejar atividades diferentes

(Entrevista com as professoras (março 2008))

A PPR demonstrou interesse em também pesquisar outras fontes teóricas, pois realizava um curso de Especialização. Portanto, incluí neste trabalho as duas referências que elas citam acima ( Piaget e Freire), embora não seja esse o foco de meu trabalho, até porque a PPR não explicitou necessidade de discutir referências teóricas especificamente. As discussões nesse sentido se deram naturalmente, sobretudo sobre os conceitos de interação, colaboração e autonomia.

#### **4.2 O discurso de professores que trabalham cooperativamente/ colaborativamente**

A fim de compreender as referências que estão na origem do trabalho da PPR, analisei um corpus composto por resumos de trabalhos e um artigo, publicados em anais de encontros e congressos da área de línguas, elaborados em equipes de professores de línguas estrangeiras da rede municipal de Porto Alegre, sempre com a colaboração da

PPR. Os trabalhos relatados nesses textos se caracterizam por uma forte marca de planejamento em cooperação. Para fins de análise, foram construídas matrizes perifrásticas (ANEXO 4) que reúnem os dados essenciais para esta análise.

Os autores desses textos são professores de LEs na escola municipal de Porto Alegre que até a presente data está organizadas pelo regime de ciclos. A maioria dos textos foram redigidos ainda na vigência da Administração Popular e da Escola Cidadã, denominações atribuídas pelo partido que exerceu o poder municipal por um longo período. A escolha desses textos como material de análise se justifica por serem propostos por sujeitos que participam de processos de planejamento pedagógico escolar muito particular; constroem e atribuem sentidos particulares a suas ações, já que estão não somente interessados em inovar nas suas práticas pedagógicas nas escolas, mas também em divulgar os seus trabalhos junto a outros pares, o que não é tão comum para professores de escolas de ensino fundamental.

Trata-se, portanto, de descrever as formações discursivas em questão, as contribuições do interdiscurso presentes, seja pela sua ausência, seja pelos elementos implícitos ou explícitos, contextualizando-as na formação social e na heterogeneidade que lhe são pertinentes. Após a análise dos textos do corpus, pode-se constatar que não se trata aqui de uma análise e leitura de mensagens que os professores reproduzem, mas de dizeres que trazem do interdiscurso, pois estão em uma FD determinada, compartilhando atravessamentos históricos e ideológicos que sofreram ao longo de suas trajetórias.

Não há dúvida de que professores ocupam lugares socialmente configurados. Os professores estão situados não só em um sistema educacional, que se insere em uma sociedade temporal e culturalmente determinada, mas em uma escola na qual sujeitos se interrelacionam (pais, professores, funcionários e alunos).

No caso dos professores em questão, poderia-se julgar que, tendo participado, nos últimos anos de formações centradas na organização escolar por ciclos, sobretudo com conceitos ligados à cultura e à educação, e associados a um discurso ideológico institucional aparentemente uniforme. Mesmo que esse modelo de organização escolar tivesse sido aceito unanimemente, seria impossível obter uniformidade nas ações pedagógicas, pois os

professores são sujeitos com formações diferenciadas. Os professores da escola em que se realizou a pesquisa-ação, realizam seus planejamentos em conjunto, mas demonstram interesse em inovar e buscar alternativas que se adaptem aos seus alunos de modo que a aula de LE se torne mais interessante, o que não é novidade em educação; planejam ações que consideram novas e prezam a liberdade que exercem ao trabalhar em equipe e, acima de tudo, para que os alunos sejam incentivados a interagir. Não é por acaso que há sempre uma professora que participa das diferentes propostas, a PPR, que age como um elemento catalisador no planejamento e registro dessas ações pedagógicas. Na entrevista inicial com todas as três professoras de LEs na escola, percebeu-se que a PPR é a que tem mais entusiasmo em buscar teorizar sua prática e apresentar as experiências da escola para outros interlocutores fora dela.

A autoria dos textos que produzem para apresentar seus trabalhos é assumidamente marcada pela heterogeneidade, já que há sempre, pelo menos, dois professores autores. Na análise dos elementos que os compõem (ANEXO 4), verifica-se que a sua variedade exemplifica o que foi trazido do interdiscurso para caracterizar ações pedagógicas que incluem muito do que já é ou foi feito em aprendizagem de LEs ( planejamento compartilhado, interação, integração, opção, descoberta, troca, etc.), mas que se torna algo novo ressignificando aquilo que já foi dito pelas suas práticas nessa escola.

Outra questão que se coloca no âmago do discurso dos professores implicados com os textos em análise diz respeito ao tratamento que é dado à língua e sua relação com a cultura. Percebe-se que há um entrelaçamento com um discurso que vem sendo incorporado, particularmente por professores de LEs, de que é preciso que haja uma complementaridade no tratamento da cultura dita acadêmica, o que popularmente se denomina a cultura dos livros, e a cultura popular que é compartilhada pela maioria.

Costuma-se afirmar que o aluno não pode ser considerado como uma tábua rasa. Ao se estabelecer relações horizontais que favoreçam a busca e a construção das aprendizagens, trata-se como afirma Galisson (1999), de reconciliar a cultura-visão e cultura-ação: a primeira abstrata que diz respeito ao saber e à reflexão; a segunda concerne a prática, o fazer, o ser, logo, o comportamento e a sensibilidade; associando racionalidade e sensibilidade, pode-se recuperar a integralidade da formação do homem restando ao educador poder planejar seu programa no qual o aluno transita na sua cultura enriquecendo-se no contato com a cultura do



outro – o estrangeiro. Essa é a essência da prática desses professores de LE e da PPR de FLE em especial. Frequentemente a equipe propõe regularmente atividades em conjunto, buscando trazer manifestações culturais que ilustrem a aprendizagem das LEs na escola e que mantenham um diálogo entre as três. Como exemplo, houve todo um trabalho a partir do Halloween pela professora de inglês, mas as demais professoras recuperaram a origem céltica e europeia de festividades dessa natureza, integrando-se assim as três salas com pesquisas e decorações para a parte mais festiva das atividades.

### **4.3 A professora de francês: flexibilidade versus desritualização**

A professora de Francês, PPR, ao longo das observações de sua prática pedagógica e nas entrevistas e reuniões de planejamento e avaliação do projeto de pesquisa-ação demonstra um grande esforço para contextualizar os insumos lingüísticos com os quais ela trabalha na sala de aula, valorizando o aspecto de descoberta, sobretudo pelo uso do dicionário bilingüe. Manifesta-se regularmente a sua preocupação sobre o que aprendem os seus alunos com a questão “ Eles aprendem tão pouco em francês”. Os conteúdos lingüísticos são apresentados seja em diálogos gravados, em segmentos de filmes e o trabalho específico de ensino-aprendizagem é feito a partir em forma de fichas temáticas ( as roupas, as cores, os números, os personagens de um filme e suas descrições, etc.).

No entanto, qualquer fato externo à sala de aula pode ser motivo de conversa ou distração por parte dos alunos: um novo celular de uma colega, um assunto não resolvido, etc.. A PPR mantém, no entanto, um posicionamento semelhante com todos, mantendo uma forma de alinhamento que manifesta a aceitação de toda e qualquer intervenção dos aprendizes; raramente, ele sai desse alinhamento no sentido de “ chamar à atenção” algum aluno disperso, o que seria compreensível em muitos momentos de dispersão. Os aprendizes, segundo a observação externa da PPD, parecem perceber isso e, na maioria das vezes, basta que a PPR os interpele para que a maioria retorne ao alinhamento em relação ao contexto da sala de aula. Na turma de 2008, no entanto, observa-se nas filmagens de aula, um número expressivo de alunos no primeiro semestre que não se identificam com o encadre de interlocução relevante. Percebe-se o que Clark (2000) define como diferentes alinhamentos, que revelam alunos em atitudes estranhas, observadas pela PPD na condição de observadora externa, e que manipulam objetos estranhos à aula.

O que, no entanto, precisa ser dito é que os aprendizes são especialmente gentis, acolhedores e atendem aos pedidos das professoras com relativa tranquilidade. Durante o primeiro semestre de 2008, a PPR ainda precisou circular pela sala em alguns momentos solicitando que desliguem celulares, ou fones de ouvido, pedindo participação de aprendizes que não se mostram muito ativos nem colaborativos, até porque faltam muito; no entanto, as interações entre a PPR e os aprendizes se dão de forma cordial e tranqüila e essas dificuldades praticamente desaparecem na sala de informática.

Cicurel (2005) descreve a flexibilidade do professor como a capacidade de reagir positivamente a atos de desritualização pelo aprendiz de forma a torná-lo co-autor do planejamento da aula. As pesquisadoras enfrentaram uma grande dificuldade para gerenciar a questão das filmagens. O contrato didático com a turma de 2008 pareceu ter ficado claro quando as duas pesquisadoras apresentaram pela primeira vez a tarefa do filme em *movie-maker*, por (1) ser uma forma de colher imagens para o filme que fariam posteriormente; (2) ser uma forma de registrar o trabalho que as professoras planejaram e sobre o qual seriam feitos seus trabalhos de pesquisa. As imagens mostram alunos que conversam, ou que cobrem a cabeça com capuzes, alunos que circulam durante as atividades na sala de informática, enquanto as professoras circulam atendendo a pedidos de auxílio dos sub-grupos. A PPD pôde observar, enquanto a PPR coordenava atividades, movimentos de alunos que, sem alarde, mantinham “diálogos” com seus pares até mesmo com olhares, mímicas e/ou sussurros. A questão só ficou clara após a manifestação da aluna Estela, em transcrição usada nesta análise de dados, ao dizer que a aula parecia um “*big brother*”. Esta observação fez que as duas professoras ficassem mais atentas e trouxessem à tona esse assunto no momento da avaliação, tendo a PPR determinado que se suspendessem as filmagens em sala de aula.

Na sala de informática, pode-se observar que alguns alunos, sobretudo na turma de 2008 e no primeiro semestre, desviavam sua atenção para buscar sites na Internet, o que exigiu em muitos momentos que a PPR tivesse que interromper o trabalho com os outros grupos para interferir com mais firmeza e com tom de voz mais forte no sentido de chamar os alunos para a proposta de sala de aula. Houve um único evento com mais agressividade de um aluno dessa turma que foi convidado a retirar-se devido a seu comportamento totalmente inadequado. A adesão à tarefa contribuiu para que os alunos se mantivessem dentro da proposta de trabalho.

Houve, em algumas oportunidades em que a PPR teve de ausentar-se da sala de aula, a tentativa de alguns alunos de sair da sala, embora tivessem atividades a serem realizadas; aparentemente, consideraram que a saída da professora, embora justificada, “rompia” o ritual de ficar em sala e que a PPD não detinha a autoridade que estabelece essa regra; no entanto, não houve nenhuma atitude desafiadora ou agressiva, tendo a questão sido contornada com tranquilidade pela PPD. Esse evento ocorreu com a turma de 2008 e a adesão da maioria à tarefa da PPR demonstra uma grande sensibilidade em perceber as ocasiões em que o grupo de aprendizes oferece alguma contribuição como forma para contribuir. Como sugere Cicurel (2005), é importante a reação de flexibilidade comunicativa, que deve se constituir como um componente importante na construção do agir do professor, quando os aprendizes, de alguma maneira, interferem no planejamento tal como o professor o concebeu.

Outro aspecto importante que revela a característica de flexibilidade da PPR pode ser observado na forma como ela conduziu, com os sub-grupos da turma de 2009, as opções de escolhas de imagens para seus filmes. Inicialmente, a proposta, tal como em 2008, era de que os aprendizes se filmassem para que depois pudessem ter material para criar seus filmes. No entanto, como se verificara a dificuldade dos alunos de 2008 para autorizar a mostrar suas produções e a participar das filmagens apesar do interesse pela tarefa, em 2009, não se fizeram filmagens em aula com frequência e os alunos, por demonstrarem mais comprometimento e iniciativa, com a aula, propuseram diferentes formas de buscar imagens:

- um sub-grupo desenhou imagens que as professoras digitalizam para que fossem usadas no filme que apresenta, portanto, imagens fixas;
- dois grupos usaram imagens reais copiados de sites (de paisagens da cidade em geral, de estádios de futebol, de pessoas em geral, etc.) e criaram uma espécie de documentário;
- um sub-grupo criou legenda para um desenho animado já pronto, acrescentando um fundo musical de sua preferência;
- dois grupos fizeram a proposta como tinha sido apresentada inicialmente: filmaram, acrescentando posteriormente voz e legenda; somente um grupo de meninas gravou suas vozes diretamente para a filmadora e o outro fez as filmagens, mas não quiseram

que suas vozes fossem gravadas, tendo posteriormente acrescentado suas vozes em dublagem.

No ensino de LEs nas escolas, não raramente se propõem trabalhos de grupo, com ou sem orientação de professores na dinâmica da organização dos participantes. Parece que a noção de tarefa vem complementar esse tipo de proposta de trabalho e nesta pesquisa observou-se que suas características podem contribuir para a colaboração entre os aprendizes e para seu empenho em construir suas aprendizagens. São tradicionais os trabalhos de dramatização, de transcrição de letras de músicas, pesquisas sobre determinado item, tradução de textos etc. Parece cada vez mais claro que é essencial implicar os aprendizes em uma tarefa global de forma a que haja uma real interação dos integrantes do grupo, deixando para o professor um papel de mediação e não de controle. Os aprendizes rompem, eventualmente o planejamento da aula, propondo formas diferenciadas de realizar a tarefa proposta, sendo essencial a flexibilidade comunicativa e didática do professor para aceitar alternativas diferenciadas para o roteiro planejado anteriormente. Na realidade, trata-se de movimentos que desconstruem o planejamento anterior como se observou nas diferentes formas de produzir o filme para a tarefa global proposta inicialmente. Nesse caso, a flexibilidade da professora contribuiu para a autonomia dos aprendizes no sentido de buscar formas diferenciadas de construir suas imagens para seus filmes.

Para que os aprendizes pudessem se manifestar em aula, cabe ainda acrescentar que a PPR ofereceu, na maioria de suas intervenções liberdade para que os aprendizes se autoselecionem na distribuição dos turnos de fala. Observa-se nas filmagens também o direcionamento de olhar da PPR descrito por Mchoul (1978) que contribui para a distribuição dos turnos de fala. Nas discussões da avaliação, entradas e saídas, bem como reagrupamentos se dão com bastante flexibilidade por parte da PP. No entanto, sobretudo na turma de 2009, embora se tratassem de alunos mais responsáveis na execução das atividades, verifica-se grandes dificuldades para que eles se exponham verbalmente; como afirma Reddy (2000), a interação necessita de energia e esforços contínuos os interlocutores e não basta a flexibilidade do professor se o grupo de alunos não traz essa disponibilidade para a sala de aula. Para enfrentar essa questão, a PPR oferece um espaço de disponibilidade (MARKEE, 2000) para trocas e utiliza o revozeamento frequentemente para estimular os seus alunos a retomarem seu turno de fala.

#### **4.4 As formas de adesão dos alunos**

As observações dos aprendizes de FLE em 2008 e antes do início da aplicação da Unidade Didática planejada em conjunto pelas professoras pesquisadoras, os registros de PPD descrevem os trabalhos em grupo com uma característica que se repete muito em trabalhos de grupo: um ou dois aprendizes realizam a tarefa e os demais pouco contribuem para a sua realização. A PPR estimula os alunos a usar o dicionário bilíngüe para resolver as tarefas, mas poucos o fazem de forma colaborativa. Dessa forma, a PPD intervém em vários momentos sugerindo que as tarefas sejam realizadas de forma a que haja funções complementares para que se realize a tarefa. Algumas das meninas procuraram as professoras e expressaram não gostar desse tipo de exposição, ter que falar e, por conseguinte, falar em francês também é um problema. No dia em que se fez uma sondagem, os próprios alunos, pela voz da colega, concordaram com gestos e olhares, com a sua afirmação de que com essa turma dava para fazer o que se tinha proposto na aula em que se combinou o trabalho de filmagens, pois são colaborativos e não “esculhambam”.

A turma de alunos de 2009, ao contrário da turma do ano anterior que foi observada durante todo o ano, demonstraram uma disponibilidade para as tarefas intermediárias que surpreendeu as pesquisadoras. A recusa de realizar tarefas específicas, como falar em francês para todo o grupo, fazer mímicas ou dramatizações, filmar os colegas ou ser filmado, parece estar relacionada com características pessoais e também com a faixa etária.

#### **As formas de interação/colaboração entre os aprendizes**

Uma das questões mais importantes que esta pesquisa-ação analisou a colaboração na interação entre os aprendizes. Tal interesse se deve ao fato de que os professores de LE vêm discutindo e julgando cada vez mais essencial a interação na sala de aula; além disso, disse-se que é na interação que se considera existir potencialidade para que os alunos aprendam e contribuam para as aprendizagens do outro na perspectiva vygotskyana de que o mais proficiente age com andamento na ZDP, favorecendo o seu colega menos proficiente em algum aspecto do processo de ensino-aprendizagem.

A atmosfera de adesão à proposta de tarefa nos duas turmas foi um aspecto que entusiasmou as duas pesquisadoras, apesar de algumas dificuldades específicas de alunos

dessa faixa etária como já se havia previsto na primeira entrevista com as professoras de LE da escola.

Na análise das filmagens das aulas, percebe-se que há sempre sinais claros de colaboração e andamento entre os alunos quanto a:

- a. registro de respostas de tarefas em que há o exercício da compreensão oral;
- b. ajuda entre os pares para uso do computador conforme o que se observa nas filmagens na sala de informática nas quais os alunos se deslocam ou se inclinam para orientar ou solicitar ajuda a um colega.

Nas tarefas de compreensão oral, é visível a colaboração entre os aprendizes, pelo movimento das cabeças, pelos gestos de aproximação e afastamento do material no qual registram suas respostas. Esse comportamento fica mais claro nas tarefas em que se solicitou que a compreensão oral fosse realizada por trios, estando o aprendiz do meio responsável pelo registro e os colegas da esquerda e da direita encarregados de acompanhar e controlar a correção; percebeu-se nesses momentos um alto nível de colaboração e entrosamento dos grupos. Em outros momentos, em que se distribuiu a tarefa sem papéis no grupo, a tendência que se observa nos filmes é a de que só um faça o trabalho. Tal observação foi discutida pelas duas pesquisadoras, o que levou a PPD a sugerir que as tarefas tivessem papéis mais definidos em algumas atividades para a turma de 2009.

Um outro exemplo de que os alunos demonstraram um amadurecimento para trabalhar colaborativamente se revela na filmagem de uma pequena tarefa em grupos de três colegas. Um dos alunos tem a função de registro da resposta, sentado entre outros dois que devem orientar o colega a registrar as respostas de compreensão oral. É claro que essa aula veio logo após a primeira atividade de sensibilização na qual os aprendizes entenderam bem a importância de colaborar. De qualquer forma, verifica-se na observação das imagens que toda a vez em que não diferenciação de funções no trabalho em grupo, há aprendizes que não colaboram efetivamente para a construção do trabalho. É realmente uma das questões importantes na escola a forma como o trabalho em grupo funciona, ou melhor, não funciona na sala de aula apesar de sua denominação. A noção de interdependência positiva de que se fala na noção de AC deveria ser repensada para grupos de alunos que tem esse tipo de dificuldade.

Por outro lado, a colaboração nas produções orais é dificilmente observada. Em uma das aulas em que a PPR fazia a atividade e avaliação das produções de filme (ANEXOS 1 e 2) em andamento na turma de 2008, repassando os projetos no seu laptop posicionado no centro da sala, a filmagem mostra alunos alheios e/ou isolados; no entanto, posteriormente, a maioria colabora na avaliação dos trabalhos, identificando que tarefas estavam prontas ou precisavam ser completadas. A forma de interação é surpreendente, não havendo comentários depreciativos ou negativos. A única cena que causou crítica, foi definida pelo próprio grupo responsável como não satisfatória, causando riso em toda a turma. A PPR comenta com os alunos sua apreensão pelo atraso em relação à gravação do áudio das legendas e os alunos não reagem, nem acrescentam nada ao comentário; é realmente a parte que lhe é mais difícil: gravar-se e falar em francês.

### **A adesão dos aprendizes à tarefa global**

Os dados revelam que o tipo de tarefa favoreceu a interação e que os aprendizes a levaram a cabo, na sua maioria, e que demonstraram adesão de forma a cooperar para a produção do filme. A PPR considera que “ a tarefa era complicada e tinha muitos detalhes e eles tiveram que se ajudar senão não conseguiriam fazer” ( Entrevista final da PPD com PPR, dezembro de 2009.)

Na sondagem inicial com a turma de 2008, não parece haver muito interesse em atividades na aula de francês conforme registro da reação dos alunos no diário de bordo pela PPD.

A PPD listou o que os alunos quiseram dizer, mas não houve muito interesse em responder, a maioria ficou em silêncio e muitos se mostram indiferentes ao que se passa na aula. As respostas que foram dadas acima, foram facilmente transcritas, pois não só foram curtas como esparsas. Esse momento corresponde à foto que registra o primeiro encontro em que praticamente todos os alunos têm suas mochilas sobre a mesa.

( Março de 2008)

As respostas são curtas e quase monossilábicas e não esclarecem muito sobre como gostam de trabalhar: com os colegas do lado, talvez os colegas ajudem, talvez não, etc. No entanto, durante a atividade lúdica em que dez alunos voluntários devem achar uma solução para se deslocar na sala sem tirar os pés dos jornais que pisam e sem arrastá-los, parece haver um clima de despertar, durante a discussão, quando os alunos usam termos como liderança, cooperativo, solidário, o que pede ajuda, o que ajuda para qualificar as formas de participação que surgiram. As tarefas posteriores com material em francês se desenvolveram com mais entusiasmo do que nas aulas anteriores. Na aula seguinte, a PPR apresentou a proposta do projeto do filme editado em *movie maker* usando filmagens e os alunos pareceram achar natural este encaminhamento. O contrato pareceu claro e os alunos demonstraram estar de acordo com a adesão à tarefa global de produzir um filme.

Embora muitos pesquisadores alertem para o fato que o uso da internet e do computador não bastam para que haja interação, neste caso a tarefa parece ter sido adequada. No primeiro ano de coleta de dados, houve uma intensa filmagem das aulas, apesar das dificuldades devido às instalações da aula com poucas tomadas de luz, um movimento crescente dos alunos para fugir do ângulo das câmeras, ao longo do ano, buscando formas de não se sentar proximalmente nem no ângulo de visão das câmeras que eram posicionadas antes de sua entrada. Apesar de se perceber essa rejeição pelas filmagens, há uma modificação crescente na exteriorização da adesão à tarefa propriamente dita: nas primeiras aulas filmadas, observam-se que as mochilas e pastas permanecem em cima das mesinhas durante as aulas, mas, posteriormente, somente um aluno mantém sua pasta ostensivamente sobre sua mesa e não parece se envolver com as atividades; no entanto, não há absolutamente nenhuma agressividade gestual ou verbal de sua parte durante todo o ano. Esta aparente incoerência se explica, pois logo selecionaram imagens das primeiras aulas com os voluntários que participaram das filmagens durante as atividades de mímica e do jogo cooperativo no deslocamento no espaço da sala. No diário de bordo do início do trabalho pode-se verificar esse comportamento dos alunos.

Nesta aula, iniciamos com a proposta de fazer um questionário para ter uma idéia de como está se desenvolvendo o trabalho e os alunos concordaram e logo começaram a por o nome. Por questões da pesquisa, havia necessidade de pedir a identificação dos alunos. Na primeira parte do questionário, com questões abertas, houve um silêncio muito marcante e surpreendente; de repente, todos começaram a escrever depois que a PPR disse que não havia certo ou errado. As professoras tiveram a impressão de que os alunos se sentiram mais à vontade para responder. Após completarem a



primeira parte do questionário, não se manifestaram significativamente. Na segunda parte, quando havia opções de respostas começaram a falar e a comentar uns com os outros e inclusive uma aluna (Estela) afirmou que nessa turma dava para fazer projetos diferentes e que na turma do ano passado, ela comentou e dirigiu-se à PPR ("Não é professora, que com essa turma é diferente?") e disse que essa turma coopera. Pouco falaram sobre o francês, mas sobre a forma de trabalhar. Esta aluna inclusive disse " esta aula parece o *big brother*", fazendo alusão ao uso de gravadores e filmadoras. Alguns alunos comentaram que não gostam de aparecer nas filmagens, mas outros disseram que poderiam ajudar. Foi a primeira vez que esse assunto ficou claro e que os alunos se manifestaram sobre diferentes formas de participar. Não houve nenhuma manifestação negativa sobre o trabalho. ( Diário de bordo 05/08/2008)

Devido ao interesse pela tarefa global da realização do filme na sala de informática, o desenrolar das aulas ocorreu de forma razoável quanto à participação, o que levou a professora volante<sup>32</sup> que, algumas vezes, vinha colaborar na sala de informática, a dizer que essa era uma das poucas aulas em que muitos dos alunos produziam algum trabalho. No entanto, em uma aula do mês de setembro, os alunos chegam com muita dispersão e já se verifica que somente quatro grupos conseguirão levar a termo a construção da tarefa global do filme. O relato demonstra que finalmente eles se manifestam por não aceitar as filmagens durante as aulas.

Os alunos chegaram muito dispersos e a PPR teve dificuldade para iniciar o trabalho. Os aprendizes comentam que determinada professora da escola consegue atenção por gritar e falar muito. A PPR simula que grita e eles fazem silêncio. A PPR consegue rever com eles e retomar os temas dos trabalhos. A PPR faz também a revisão e socialização do material em francês para uso nos trabalhos, mas não há muito empenho dos alunos. As professoras passam a circular entre os grupos para encorajá-los a se organizar. Alguns alunos saíram para gravar mais umas cenas e pedem que as colegas que estavam nas cenas que escolheram gravem agora um roteiro que vão improvisando. As professoras acompanham alternadamente o grupo em duas saídas. No retorno, esse grupo passa a retomar as legendas para suas cenas, decidindo que embora as colegas de outro grupo são as atrizes de suas cenas, eles mesmos farão as dublagens. No final da aula percebe-se muito entusiasmo em 4 grupos que pedem ajuda às professoras para construir seus textos para legendagem e dublagem. A PPR comenta como os aprendizes têm necessidade de tempo, que eles precisam a se acostumar com uma lógica de espaço livre na sala de aula para fazer tarefas em tempos diferentes. A cada aula é uma nova aprendizagem e alguns se

---

<sup>32</sup> A professora volante acompanha algumas turmas que são consideradas mais difíceis em termos de interação adequada na aula e, como as duas turmas de C30 estão redivididas em três grupos que correspondem às línguas espanhol, francês e inglês, a referida professora alterna-se entre os 3 grupos quando não há necessidade de intervir ou substituir colegas em outras turmas.

aproveitam para nada fazer, mesmo que estejam gostando do trabalho. Para a aula seguinte, as professoras planejam atividades para implementar a expressão lingüística dos alunos incluindo a construção da negação, da apreciação e formas gestuais associadas culturalmente a expressões em francês.

( Diário de bordo 02/09/2008)

### **A constituição dos grupos e distribuição de responsabilidades: evidências de autonomia?**

Não houve, sobretudo para os momentos de produção do filme, insistência para que os alunos tivessem papéis diferenciados para a execução da tarefa. Houve, especificadamente, uma tarefa menor, em grupos de três alunos, que visava a intensificar o insumo de material lingüístico que pudesse contribuir para produção de diálogos a serem gravados e legendados para o filme, em que se determinou que um aluno fosse o secretário e dois outros, que o ladeavam, contribuíssem para responder ao exercício de compreensão oral e identificação do texto que transcrevia as gravações. Nas imagens filmadas desse momento, percebe-se com clareza que há, em alguns grupos, alunos que simplesmente ignoram o que se passa e deixam a tarefa ao aluno do meio para que realize sozinho a tarefa. Na sequência da tarefa, no entanto, há uma adesão crescente e praticamente todos os alunos na aula participam da atividade, colaborando com o colega encarregado do registro das respostas. A PPR, bem como suas duas colegas de LEs, demonstram sempre uma grande preocupação em respeitar a dificuldade que os alunos demonstram em não querer se expor; esta questão surgiu em comentários após as aulas quando as duas pesquisadoras registravam dados no Diário de Bordo na presença das outras duas colegas de LEs da escola.

A tradição de trabalho em grupo se mostra no cotidiano da escola, e os alunos estão habituados a compartilhar dicionários, fichas com atividades programadas, a folha de repostas. Quanto à formação dos grupos, a PPR segue sempre o mesmo critério: os alunos escolhem, geralmente os mesmos colegas, pois se sentam habitualmente próximos dos mesmos colegas, havendo pouca variação na composição dos grupos. Tratando-se de uma faixa etária que demonstra mais dificuldade em movimentar-se na aula, a PPR não interferiu com os agrupamentos que surgiram nas diferentes atividades. Houve algumas tentativas de incluir algum aluno que permanecia sozinho porque seus colegas de grupo estavam ausentes, o que

nem sempre aconteceu, sobretudo por dificuldade do aluno em questão se integrar em outros grupos.

Os grupos de alunos que foram observados demonstraram estar habituados a trabalhar em pequenos grupos de dois a três alunos em tarefas, por exemplo, com uso de dicionários para realização de tarefas escritas, sobretudo de compreensão escrita. Demonstrem, portanto, conhecer o ritual desse tipo de atividade escolar. Nesses momentos, há uma tendência a dividir tarefas sempre da mesma forma, ficando um aluno responsável pela pesquisa e outro ou outros pela escrita das respostas. Houve, no entanto, registros nas filmagens de 2008 e nos diários de bordo de 2008 e 2009 que mostram que há poucos alunos, em média duas ou três duplas por turma, que sempre trabalham juntos e que demonstram estar implicados completamente com a tarefa em grupo, realizando todos os passos necessários conjuntamente, em verdadeira cooperação.

Quando a PPR propôs a ficha de avaliação do processo de construção da tarefa pelos aprendizes (ANEXO 1), houve uma boa receptividade como já se observou acima. No geral, no contexto escolar, costuma-se avaliar somente o produto final; surgiu, por exemplo, em um grupo da turma de 2008, a discussão sobre colocar ou não o nome de colegas nos créditos finais do filme e, embora fossem colegas bem próximas, os aprendizes que realmente fizeram a tarefa decidiram por não por o nome dos colegas que se omitiram na produção do filme. Essa avaliação foi extremamente formativa e impediu que os alunos fizessem algo a que estão habituados: em um trabalho de grupo, alguns alunos não se responsabilizam, mas são protegidos pelos outros membros do grupo.

A tarefa proposta era bastante complexa, pois implicava a mobilização de várias competências (ANEXO 3). Inicialmente, a proposta sempre foi a de que as mesmas câmeras que estavam sendo utilizadas para filmar as aulas poderiam ser manipuladas pelos alunos para a produção de seus filmes. Como competências lingüísticas, previu-se que os alunos seriam os atores de seus filmes, que eles construiriam um roteiro com um texto de diálogo que seria gravado nas filmagens e posteriormente transcrito para a legendagem. A turma de 2008, embora se apresentasse como de mais difícil manejo, e esse foi um dos critérios que determinaram a sua escolha para a pesquisa-ação, pois havia alunos com mais idade, que haviam sido retidos na escola ao final do ensino médio por sobretudo por excesso de faltas, mas também por seu descomprometimento com a aprendizagem, manifestou-se inicialmente

com entusiasmo na sua adesão ao projeto da tarefa do filme. As gravações iniciais, muitas feitas pelos próprios alunos que se filmam, mostram um material interessante que seria, conforme a proposta inicial, usada para recorte e uso nos filmes dos grupos que se constituíram. No entanto, poucos usaram suas próprias imagens para as produções.

Ainda que o grupo de 2008 não tenha conseguido registrar suas produções na totalidade, pois não conseguiram seguir as instruções para salvar, em arquivo próprio, as produções, as professoras puderam constatar que a maioria conseguiu produzir o filme, colocar a sonorização de um diálogo, acrescentar a legendagem e incluir os créditos do filme (produção, legendagem, dublagem, produção, etc.). Houve muito poucas dificuldades durante o trabalho na sala de informática. A maioria dos alunos acederu rapidamente ao uso do *movie maker*. Um dos grupos de 2008, demonstrou, por exemplo, uma grande perseverança para incluir o som de uma porta em uma das cenas de seu filme de forma precisa.

Nessa turma 2008, apesar de suas dificuldades em organizar-se para o trabalho na sala de aula, no primeiro semestre, houve um único incidente mais forte de um aluno que desrespeitou a PPR a ponto de ser convidado a se retirar. Este aluno fazia parte do grupo que fora retido e, como outros, recebeu a progressão de seus estudos pelo conselho dos professores, não retornando à escola no segundo semestre, o que aliviou o foco de tensão que havia nesse grupo. Muitas vezes, a PPD observou nesse primeiro semestre, comunicações entre esses alunos que demonstravam combinações e comentários não relacionados com a tarefa em questão.

O desenvolvimento das atividades em relação à tarefa demonstrou as dificuldades que podem comprometer o desenvolvimento de qualquer projeto, mesmo que tenha sido planejado com cuidado e pertinência. Destacaram-se como dificuldades para a realização da tarefa global da produção do filme:

- (1) a professora tem uma rotina que interfere na organização de sua aula: deve fazer a chamada em duas listas diferentes, pois seu grupo é composto com alunos provenientes de duas turmas; é necessário que ela faça, no início da aula, o registro de presenças de alunos que se encontram em observação devido à sua infrequência em uma pasta que deve ser enviada para as outras duas professoras (espanhol e inglês) para completem também esse registro; há interrupções de colegas que dar alguma

informação aos alunos; a PPR deve estar atenta a dificuldades como, por exemplo : uma aluna portadora de uma dificuldade de saúde que deve ser observada; um aluno que veio para a aula com a roupa molhada, pois, sendo inverno, não havia secado e ela teve que encaminhá-lo para a direção para que lhe dessem um abrigo seco, etc.;

(2) a decisão de propor um projeto ou uma tarefa global com o uso da sala de informática vai de encontro à complexidade de fatores contrários: o estagiário não se mostra disponível ( frequentemente ausente da sala) para ajudar, sobretudo no início, quando os alunos ainda não dominavam as orientações técnicas para uso do computador e do *movie maker*; outros professores também usam a sala de informática e é impossível, por exemplo, contar com seu uso por dois períodos sempre, ou por duas semanas seguidas; havia outros projetos como foi o caso da robótica de que participavam muitos alunos do grupo e tiveram que ausentar-se da aula de francês devido à intensificação e premência de tempo para terminar o trabalho que seria apresentado fora da escola; ocupar-se da mediação dos diferentes grupos exige uma intensa mobilidade da professora e a escolha dessa tarefa deveu-se ao fato de que a PPD propôs estar presente em todas as aulas e contribuir para a mediação sob a coordenação da regente, e

(3) há interação na sala de aula sim, mas não em francês e discretamente: a distribuição da responsabilidade na realização de tarefas e formas de colaboração no trabalho em grupos é problemática, pois há alunos que não se mostram espontaneamente disponíveis para assumir responsabilidades diferenciadas no grupo (registro de respostas, pesquisar material para o trabalho do grupo, digitar no teclado do computador, etc.).

Na entrevista semi-estruturada realizada com as três professoras de LE da escola no início do ano letivo de 2008, as mesmas já declaram as dificuldades de seus alunos em usar LE oralmente. Um dos poucos segmentos que podem ser usados, pois as vozes dos alunos estão audíveis está no segmento abaixo.

Como vocês vêem o ensino da LE na escola?  
 - é para ser um momento agradável;  
 - é difícil eles falarem na LE, geralmente os maiores apresentam para a professora;

- os menores gostam mais de se mostrar;
- eu sempre quis que a aula de ... fosse agradável, foi para isso que eu vim trabalhar aqui, tinha isso na cabeça,
- não é fácil, mas não é fácil trabalhar com este público escolar
- fazer a sala de cada língua estrangeira ser um ambiente interessante

( Entrevista com as três professoras de LE na escola/março 2008)

Nem a turma de 2008 nem a de 2009 demonstrou interesse em expressar-se oralmente em francês. Apesar da PPR ter proposto tarefas intermediárias de improvisações sobre situações a fim de incentivá-los à expressão oral para produzir a dublagem de seus filmes, somente alguns alunos demonstraram vontade de apresentar seus trabalhos, mas somente para a PPR e, eventualmente para as duas professoras, em voz baixa sem sair de seus lugares.

#### SEGMENTO 1<sup>33</sup> (17-09-2008)

- 01 Menina 1      uau !
- 02 Menino        j'aime:: funck
- 03 Menina 2      j' aime rock
- 03 Menina 1      j'aime (inaudível) et pop rock
- 04 Menina 2      allons, DANÇA !
- 05 Menina 1      vocês têm que ver aqui: Ó
- 06 Prof            começa de novo, começa de novo:: Olha aqui ó, não fiquem falando,
- 07 Prof            vocês stão filmando, não fica fazendo assim pra elas (prof. se dirige ao
- 08                    menino que fazia gestos para mandá-las dançar) deixa assim
- 09                    TÁ?
- 10 Menino 1      (olhando a professora e propondo o movimento) eu vou embora
- 10 Prof:            é ótimo: vamo começar de novo:: vamo lá (.) tá Ótimo!
- 11 Menina 2      (mostrando o texto do diálogo) vocês têm que falar isso daqui

<sup>33</sup> As convenções das transcrições foram adaptadas de Dubois (1991)

- 12 ( pausa enquanto os três alunos lêem o texto)
- 13 Prof só vamo cuidar uma coisa ó::: j'aime ( . ) j'aime ( se aproxima dos
- 14 alunos e mostra com os lábios a pronúncia com voz suave)
- 15 Menina 2 j'aime, j'aime
- 16 Menina 1 [ j' aime, j' aime]
- 17 Prof j'aime ::: BRAVO, bravo, formidable :: vous allez très bien :: allez.
- 18 FILMEM (a prof se dirige à aluna que está filmando ao seu lado)
- 19 Menina 2 c'est génial !
- 20 Menina 1 moi aussi !
- 21 Menino 1 moi :: j'aime le funck
- 22 Menina 2 moi non, j'aime le rock
- 23 Menina 1 moi, j'aime :: et le pop rock
- 24 Menina 2 saLUT!
- 25 Menino tu tem que dizer pra ela te esperar, que tu vai I
- 26 Menina 2 não é ( . ) olha só o que tá escrito aqui ( . ) Ó! ( a menina mostra o texto)
- 27 Menina 1 é só tu dizer pra ela assim ó, não precisa dizer, Vanessa me espera
- 28 as duas VÃO
- 29 Prof un moment! ( a profa se dá conta que os alunos não compreendem o que
- 30 escreveram e diz a fala )
- 30 Menino 1 un moment! ( o aluno recupera a fala que não conseguia ler )
- 31 Menina 1 un moment! ( a menina repete a fala, pois se dá conta que é sua)
- 32 Menino aí SAI ( diz o aluno e não inclui a expressão em francês para convidar a sair)
- 33 Prof como é que a gente combinou? A:: LLONS ( a professora levanta a voz
- 34 no fim da palavra esperando que os alunos completem a expressão que já
- 35 tinham combinado usar)

- 36 Menina 1 allons-y ( dá o retorno solicitado pela prof. com a expressão completa)
- 37 ( uma voz que não se identifica, pois estão de costas, provavelmente do
- 38 menino, diz a fala é sua e está muito preocupado em seguir o roteiro escrito )
- 39 Menina 1 allons-y
- 40 Menino 1 começar tudo de novo? ( se dirige à professora que está ao lado da aluna
- 41 que filma)
- 42 Prof sim :: depois vocês vão recortar, vocês têm esse material, podem cortar 41
- 43 a cena como vocês querem.
- 44 ( as meninas falam baixinho suas falas lendo o papel que está na
- 45 mesinha ao lado dos alunos que estão sendo filmados)
- 46 Prof só que vocês não podem ficar olhando esse papel, fica horrível isso daí
- 47 tira esse papel daí ( o menino dobra o papel e põe longe do grupo)
- 48 Menino tá ::: 1 :: 2 :: 3 ::: e foi! ( olhando para a câmera)
- 47 Menina 2 ça ::: c'est génial la fête
- 48 Menina1 ( inaudível) :: aussi
- 50 Menino j'aime le funck
- 51 Menina 2 moi non, j'aime le rock
- 52 Menina1 moi : j'aime ( inaudível) et le pop rock
- 53 Menina 2 salut mes compagnes !
- 54 Menina 1 un moment ::: ( todos olham para a câmera e vão saindo da cena)
- 55 Prof eu acho que agora deu

( A filmagem se encerra, pois o horário da aula terminou.)

Trata-se de uma filmagem que foi realizada com um grupo da turma 2008 e que registra o que tinha sido acordado no contrato entre professores e alunos. A filmagem seria usada para que recolhessem material para seus filmes e para as professoras que estavam



estudando como esse tipo de tarefa se realizaria na turma. A filmagem, como se vê, registra não só o ensaio do grupo para sua tarefa, mas as interações entre os alunos e a professora. Há uma série de negociações entre os alunos, eles estão à vontade frente à câmera, mas presos ao texto que mantêm na mesinha ao seu lado. O roteiro da cena prevê que se trata de três amigos que dançam e conversam sobre música. A retroação que a professora dá quanto à pronúncia ( li 13, 14) é incorporada imediatamente pela Menina 2. No entanto, a professora retoma expressões ( li 29 e li 33) que os alunos não estão conseguindo lembrar ( conhecem bem as expressões pois as pronunciam sem dificuldade) , mas somente a expressão *un moment* é incorporada pela menina e a expressão *alllons-y* que pertencia ao menino, não aparece.

Como foi constatado anteriormente, na análise da gravação do Segmento 1, nem a turma de 2008 nem a de 2009 demonstrou interesse em expressar-se oralmente em francês, apesar da PPR ter proposto tarefas intermediárias de improvisações sobre situações a fim de incentivá-los à expressão oral para produzir a dublagem de seus filmes; somente alguns alunos demonstraram vontade de apresentar seus trabalhos, mas diretamente para a PPR e, eventualmente para as duas professoras, em voz baixa e sem sair de seus lugares. Nessa situação da filmagem, somente o menino faz parte do grupo responsável pela cena e suas colegas estão de posse da filmadora. As duas meninas que o acompanham são membros de outro grupo que aceitaram cooperar como atrizes e são reconhecidamente consideradas boas em francês. O menino assume a coordenação da filmagem e propõe às colegas a marcação da posição no espaço e a distribuição das falas apontando para o papel várias vezes. Ele se mostra tão entusiasmado com tarefa que não consegue lembrar suas falas e não retoma, por exemplo, a expressão *allons-y*. Esse aluno está imbuído da responsabilidade de coordenar, papel que ele teve que assumir, pois suas colegas se recusaram a se expor nem para falar em francês e muito menos para serem filmadas. Nas sequências de aula, suas colegas sistematicamente usam o capuz de seus abrigos para fugir da filmagem.

Cabe também registrar as observações que as duas pesquisadoras puderam fazer no diário de bordo tendo em vista algumas observações que vinham sendo feitas durante as aulas de 2008. Ao longo da pesquisa-ação, esse movimento de retroação sobre a prática docente foi constante e compartilhada no sentido de buscar mais alternativas de insumo que pudessem contribuir para o ensino-aprendizagem do francês e também contribuir para a produção da

tarefa global. Mais uma vez, a PPR manifesta sua ansiedade em buscar alternativas para o seu planejamento, pois, como qualquer professor de LE proficiente na língua que ensina e interessada em sua formação permanente, ela se culpabiliza por não conseguir desenvolver atividades de expressão oral.

No período de preparação anterior à aula, as professoras comentaram a dificuldade dos alunos em se expor e expressar-se oralmente em francês. A PPR assinalou que os alunos de turmas C30<sup>34</sup> têm geralmente esse comportamento e que ela se pergunta se não se deveria apresentar a língua de outra maneira, se não há outra forma de trabalhar diferente para que eles se sentissem mais à vontade para falar em francês. Como sempre, eles avançam bastante na compreensão oral e também do escrito. A PPD registrou que percebeu que eles compreendem muito quando se fala em francês em alguns momentos e que um aluno perguntou por que ela falava tanto em francês com eles, ao que esta respondeu que era por perceber que eles entendiam. O aluno sorriu e não negou isso.

( Diário de bordo 14/10/2008)

Durante as filmagens na sala de informática, predominantemente durante o ano de 2008, observa-se que os alunos interagem e ajudam voluntariamente, auxiliando-se quando descobrem algo diferente. Há alguns eventos de reparo entre os aprendizes que não são registrados pela câmera; por exemplo, o caso de Estela, aluna extremamente espontânea em aula e durante as gravações, mas que não produz muito em língua francesa. No dia em que as professoras ofereceram *fondue au chocolat* para festejar as férias de inverno, fez-se uma atividade lúdica em que a prenda, ao se deixar cair a fruta no chocolate, seria dizer algo em francês. Estela se encontra nessa situação e diz “vou dizer o que aprendi hoje, *noir*” (Diário de bordo 19/08/2008). Durante a leitura da receita em pequenos grupos, a PPD, bem antes da degustação, observou que Estela não pronunciava corretamente as palavras *noix* e *noir* que apresentam a mesma dificuldade na pronúncia do ditongo /wa/. As colegas do grupo não a corrigem, mas pronunciam corretamente. Quando a professora indaga a todas como era mesmo a leitura das duas palavras, as colegas sussurram corretamente e Estela repete várias vezes. Esse fato demonstra que a inibição em se expor oralmente é tão determinante que,

---

<sup>34</sup> Turmas que correspondem aos três últimos anos da escola, ou seja, o III ciclo do ensino fundamental.

mesmo no interior do pequeno grupo, os alunos não se consideram proficientes oralmente de forma que só corrigiriam seus colegas se houvesse pedido de ajuda. O mesmo não se dá em outras circunstâncias como na execução de atividades escritas como pode ser observado nas filmagens em que os alunos se ajudam.

Quando os alunos são convidados a vir se servir no fondue, para surpresa das professoras, eles demonstram timidez para participar. Foi necessário que as professoras insistissem e que lhes entregassem nos seus lugares os guardanapos e espetinhos. Uma parte do grupo disse que não queria que não tinha vontade embora a PPR circulasse junto a eles estimulando-os a participar. Disseram que era cedo de manhã ( 10h30min) e que chocolate é muito doce. A PPR surpreendeu-se com essa atitude, pois foram os alunos que pediram *fondue de chocolat*, mas registrou que todos os que não se serviram continuaram a trabalhar no fundo da aula tranquilamente, tendo inclusive alguns se aproximado no fim da aula para conversar. As professoras identificaram que os alunos que não se serviram são todos da turma C32, sendo que alguns meninos são menos freqüentes à escola, portanto menos integrados e mais reservados quanto a seu comportamento, mas há, pelo menos 4 alunas que estão sempre em aula, mas geralmente não gostam de se expor oralmente, embora façam todas as tarefas. A PPR observou que agem da mesma forma como nos trabalhos, com dificuldade para se expor.

( Diário de bordo 12/08/2008)

No momento da degustação do chocolate durante a atividade citada acima, um número expressivo de alunos recusou a degustação. No diário de bordo, as professoras registraram o fato com comentários que descrevem como esses alunos agem em aula. As transcrições abaixo do diário de bordo incluindo a filmagem da aula, descrevem bem as características da turma 2008.

No início da aula, a turma realiza uma tarefa de escuta e respondem em pequenos grupos. Há quatro duplas de alunos. Os primeiros da fila, que estão em primeiro plano, não interagem com o resto, salvo com a professora que circula. Os demais interagem entre si e com as outras duplas. Um aluno da dupla fica com a folha do trabalho e o outro questiona e/ou dita as respostas. Um escreve e outro fala., embora discutam bastante.

No segundo período da aula, os alunos frente à câmera se escondem, intimidados. o restante discute sobre como o vídeo será feito. Toda a turma interage com a PPR. Cada grupo tem uma tarefa, e a professora mostra no seu *laptop* cenas já gravadas e todos opinam. Embora os alunos tenham ficado frustrados, pois “furaram” a reserva da professora da sala de informática, eles colaboram quando chamados para avaliar em que etapa estão na produção do filme.

(Complementação do diário de bordo a partir das imagens 6/08/2008)

Observa-se que realizam a tarefa no primeiro momento adequadamente, no geral, assumindo papéis na dupla voluntariamente. Conhecem o ritual da tarefa e a executam. No segundo momento, é evidente que a PPR teve que improvisar a tarefa que seria continuar a produção dos filmes na sala de informática e propõe analisar o que havia sido feito a partir das imagens que gravou no seu *laptop*. O que se verifica, como aliás na maioria das filmagens ao longo do ano de 2008, é que os alunos utilizam diversas formas de fugir do ângulo da câmera. Qualquer que seja o ângulo em que a câmera tenha sido colocada, os alunos procuram se esconder, ou com seus capuzes, ou baixando a cabeça ou ficando em quietos como na primeira parte da aula descrita abaixo. As gravações foram gradualmente sendo deixadas de lado tendo em vista essas manifestações dos alunos.

É muito provável que muito tenha acontecido sem que as professoras e muito menos as câmeras pudessem registrar. Na turma de 2009, alguns alunos optaram pelo formato de filme documentário, o que não havia sido discutido em aula e que exigiu um trabalho bem demorado de busca de imagens utilizáveis da internet. Devido às dificuldades de tempo e técnicas, algumas vezes as duas professoras não conseguiram que os alunos gravassem seus trabalhos, o que os obrigava a refazer várias vezes algumas ações. Em um desses acidentes, um dos grupos perdeu o texto da legenda e prontamente o recuperou para a aula seguinte. Um aluno do grupo, que parecia mais proficiente nos recursos da informática, disse ter descoberto o tradutor na internet para agilizar o texto. Indagados sobre a correção desse trabalho, um dos alunos disse ter conferido, pois, afinal, estudava francês há dois anos. Sendo já o fim do ano, uma dupla de meninas que finalizara seu trabalho antes, incluindo a dramatização, a filmagem e a produção com o *movie maker*, começa a usar o tradutor, como o colega lhe havia ensinado, para acrescentar detalhes e fazer outros trabalhos livremente. Essa atitude dos alunos surpreendeu as pesquisadoras que observavam colaboração na sala de informática

entre os alunos e verificaram que compartilhavam descobertas. Além disso, o uso do tradutor demonstrou que compreenderam o seu funcionamento e seu uso, dispensando a ajuda das professoras e dos dicionários que até então eram as únicas fontes para busca de expressões em francês.

Esse evento do compartilhar o recurso do tradutor *on line* demonstra uma co-construção de forma independente entre os aprendizes ( WINKIN, 1998); além disso, demonstra que Weininger ( 2001) tem razão em lembrar o fato de estamos todos inseridos em uma “aula global” da qual podemos usufruir. Tal como lembrou Freire ( 1997), não se pode ser ingênuo em relação à tecnologia, nem muito menos diabolizá-la nem divinizá-la, pois nossos alunos de escolas públicas estão expostos a ela e cabe à escola pública como um todo intermediar os meios de seu acesso. A troca de informações demonstra que de alguma maneira a interdependência positiva se instalou: o aluno que descobrira o tradutor *on line* demonstrava ser mais proficiente no uso do computador que a maioria de seus colegas e a aluna que aprendeu com ele esse uso era manifestadamente considerada, por todos os colegas, como a mais proficiente em francês da turma.

Na turma de 2009, apesar de incluir manifestadamente alunos mais tranquilos e aplicados na escola, a opção de filmar as aulas foi descartada imediatamente, pois eles se manifestaram de início contra essa atividade. Portanto, somente dois grupos fizeram filmagens como atores, sendo que um grupo não quis gravar o som diretamente e preferiram gravar posteriormente em um gravador digital e copiar suas vozes para manipulação no *movie maker*. A tarefa se tornou imensamente mais difícil, exigindo que se empenhassem bastante para conseguir acoplar som e imagem no *movie maker*. O mais incrível é que, na filmagem realizada nas escadas internas da escola pela PPD, ouve-se, claramente, ao fundo barulhos do entorno e percebe-se que os meninos sabem de cor suas falas e as murmuram praticamente na íntegra nas duas filmagens que foram feitas em sequência.

## **Reflexão e capacidade de avaliação**

Foram aplicados dois questionários para as duas turmas (ANEXO 5), sendo que o primeiro continha perguntas abertas e o segundo opções para resposta, pois a PPR manifestou temor que eles não escrevessem muito para perguntas abertas. A transcrição abaixo mostra como os alunos se manifestaram a respeito das questões. A professora procura estimulá-los a fim de se sentissem mais livres para avaliar.

Segmento 2 (26/08/08)

- 01 Aluna1      Ô sôra! Ô sôra, no começo é pra responder só essas aqui de cima?
- 02 PPR      Não, todas as três perguntas, responda as perguntas. É que na hora que eu fui  
03 no computador, na hora que eu fui fazer, na hora que eu passei, não recopiei  
04 a parte de cima, mas é o mesmo conteúdo, não faz mal, tá? essas três
- 05 perguntas...só o de vocês não tem lugar pra pôr o nomezinho de vocês, svp.
- 06      Escrevam livremente o que vocês acharem. É a opinião mesmo.
- 07      (alguém bate na porta da sala, fala com a professora, ela agradece e fecha a  
08 porta.)
- 09      ( pausa longa por 1min 34 seg)
- 10 PPR      Se alguém quiser perguntar alguma coisa, pode perguntar, fique à vontade.
- 11      ( pausa de 3min 8seg)
- 12      (a professora fala em francês ao fundo, os alunos reagem com gestos, parecem  
13 entender, mas a voz dos alunos não é compreensível).
- 14      ( pausa de 5min10 seg)
- 15 PPR      O que vocês acharam da primeira (pergunta)? Tem uma melhor forma de  
16 aprender na aula de francês?
- 17      Acharam uma?
- 18 aluna2      Não:: não, assim do jeito que tá, todo o mundo conversando:::
- 19aluno1      Sem atrapalhar
- 20 aluna2      Agora se vocês manerarem, melhora mais, fica mais legal
- 21      ( aluna se vira para os meninos e há risos)

- 22 PPR Alguém tem alguma coisa pra dizer, que tenha notado melhora, acharam alguma  
23 coisa bem:: especial, não? PODEM falar....
- 24 aluna2 Tudo é pra tentar melhorar, né?
- 25PPR É , é ouvir vocês, né, porque vocês é que sabem muitas vezes essas coisas  
26 como funcionam melhor, porque é do lado de vocês que estão.
- 27 aluna2 Acho que tá bom, né?Olha, perto do que eu NÃO tinha nem na minha outra  
28 escola, ...
- 29 PPR Tu acha que é a escola? Não só a aula de francês?
- 30 aluna2 É a aula de francês.
- 31 PPR A aula de francês também, tu podias fazer na outra escola?
- 32 aluna2: (inaudível) é que as coisas, os projetos, as brincadeiras,ajudam.
- 33 PPR Eu acho que a turma de vocês está muito bem, né, pra fazer um trabalho  
34 diferente, eu acho, que vocês são duas turmas né, juntas, não são?
- 35 PPR E tá uma coisa legal, né? E a outra pergunta: "e o trabalho em grupo? O  
36 trabalho em grupo, como é que vocês participam? Que coisas vocês fazem? Cada  
37 um vai dizer uma coisa, alguma coisa que vocês façam no trabalho em grupo.
- 38 aluna3 Ah:: um ajuda o outro...
- 39 PPR Ajuda, o que mais? O que vocês fizeram?
- 40 aluna2 Não tem certo e errado...
- 41 PPR Ah, não tem certo e errado, tudo é certo no que vocês disseram, não se  
42 preocupem.
- 42 aluno1 E mesmo porque, se eu tenho alguma dúvida, alguma coisa sobre o assunto, no  
43 grupo, pergunta pro outro, e se alguém souber, eles vão fazer, no grupo.
- 44PPR Isso:::: o que mais?Alguma coisa diferente?
- 45 (silêncio e os alunos não respondem)

Poucos alunos se expõem oralmente (um aluno e três alunas entre 12 alunos presentes), mas é significativo que a primeira pergunta seja para confirmar se precisa responder a todas as perguntas e, mas adiante, uma outra aluna pergunte se tem certo ou errada nas perguntas. Embora a PPR tenha sempre uma atitude bem compreensiva com os alunos, como se trata de um questionário escrito, fica a dúvida de seja um trabalho em que as respostas devam ser “corretas”. Outra questão interessante é que o comentário da aluna sobre a colaboração na aula (l. 20) só apareceu nesse momento de descontração e não há registro nos questionários sobre o fato de que alguns alunos são dispersivos na aula. Em uma aula posterior, um desses alunos volta após um longo período de faltas e a PPR é obrigada a pedir-lhe que saia tal é a agressividade, após ela ser obrigada a lhe dizer que não teria direito ao passeio da escola por estar infrequente, conforme as normas da escola.

Como já havia manifestações que demonstravam um incômodo crescente dos alunos com as filmagens, a segunda parte do questionário em que havia questões fechadas não foi filmada, mas o diário de bordo registra a manifestação da aluna 2, identificada sob o nome de Estela. Ela insiste no fato de que a turma está colaborando, mas aproveita para revelar a contrariedade da turma em ser filmada. O aluno<sup>35</sup> que se manifesta é o mesmo que, na filmagem de suas cenas para o projeto de seu grupo, que se expõe como “ator” e assume o papel de coordenador da encenação. Esses dois alunos foram sempre protagonistas na aula, o que não se materializou em uma performance mais apurada nas produções em francês na aula

Na segunda parte, quando havia opções de respostas (para o questionário) os alunos começaram a falar e a comentar uns com os outros e inclusive uma aluna (Estela) afirmou que nessa turma dava para fazer projetos diferentes e que na turma do ano passado, ela comentou e dirigiu-se à PPR (“Não é professora, que com essa turma é diferente?”) e disse que essa turma coopera. Pouco falaram sobre o francês, mas sobre a forma de trabalhar. Esta aluna inclusive disse “ esta aula parece o *big brother*”, fazendo alusão ao uso de gravadores e filmadoras. Alguns alunos comentaram que não gostam de aparecer nas filmagens, mas outros disseram que poderiam ajudar. Foi a primeira vez que esse assunto ficou claro e que os alunos se manifestaram sobre diferentes formas de participar. Não houve nenhuma manifestação negativa sobre o trabalho. (Diário de bordo 05/08/2008)

---

<sup>35</sup> O aluno que fala no SEGMENTO 1 ( p. 109)



Esse trecho do diário de bordo mostra que a turma gosta da tarefa do filme e procura proteger a face da PPR que tem sempre uma atitude de compreensão com suas dificuldades, evitando uma crítica direta às filmagens. Afinal, no contrato inicial sobre o projeto, as filmagens faziam parte não só do momento inicial do projeto para coleta de material para os filmes, mas a PPR esclarecera que seriam usadas para pesquisas das duas professoras.

A avaliação praticada pela PPR é de natureza formativa que se mostra a forma mais coerente tendo em vista a importância de compartilhar as responsabilidades do processo de ensino-aprendizagem como afirma Davies (2008). Além disso, a avaliação formativa inclui os aspectos de reflexão crítica que falam Freire (1983; 1997) e Gandin(2001). Além disso, favoreceu as ações da PPR que pode propor uma tarefa global cujo desenvolvimento não esteve comprometido com avaliações pontuais solicitadas pela escola, o que Coste (2009) insiste em ser um dos problemas para uma proposta dessa natureza.

#### **4.4 A tarefa global: interação colaborativa e aprendizagem**

Tendo em vista a realidade do ensino da LE no contexto escolar e os dados recolhidos por esta pesquisa no tocante às observações em sala de aula (com registros em filmagens, no diário de bordo, nos questionários com alunos, nas avaliações produzidas pelos alunos), pode-se levantar as seguintes questões para reflexão sobre a realização de tarefas que estimulem a interação colaborativa na construção das aprendizagens:

- (1) a formação dos grupos, geralmente, se mostra heterogênea quanto ao interesse e/ou ao conhecimento da LE;
- (2) o critério de afinidade na formação dos grupos para realização de uma tarefa pode, muitas vezes, levar a um descomprometimento recorrente de alguns aprendizes, pois o colega mais responsável e/ou mais proficiente assume a tarefa como um todo; os aprendizes observados nesta pesquisa admitem, nos questionários, que os critérios possam variar, mas preferem ficar livres para escolher seus parceiros, sendo que alguns se manifestam mesmo preferir sempre os mesmos parceiros e até manifestam-se por preferir trabalhar sozinhos;

(3) observa-se um traço que caracteriza frequentemente a faixa etária dos aprendizes implicados nesta pesquisa: um comportamento que contradiz a reivindicação por escolher livremente os parceiros de grupo, pois se observa nas filmagens um número significativo de alunos que não se compromete com a tarefa no seu grupo e que abandona o colega enquanto as professoras auxiliam outros grupos;

(4) os alunos nessa faixa etária demonstram grande dificuldade em se expor, sobretudo na LE; talvez isso se justifique por não se sentirem à vontade em se expressar com os poucos recursos lingüísticos em FLE de que dispõem para dizer algo realmente significativo e sua auto-crítica os impede de “brincar” com a LE como os menores que sentem prazer em repetir as palavras da professora e imitá-la;

(5) o uso da tecnologia é um recurso que favorece a adesão à tarefa, desde que se mostre significativa e incite os alunos a ações em que se sintam à vontade.

Tendo em vista esses aspectos importantes, uma das hipóteses que se levantou quanto à recusa, posterior ao contrato didático da turma de 2008, foi o fato de que talvez tenham se dado conta de que as filmagens poderiam registrar alguma atitude que quisessem esconder, tendo em vista comportamentos de alguns alunos observados no primeiro semestre. Apesar dessas questões que problematizaram o ensino-aprendizagem de FLE nesse contexto escolar, nesta pesquisa-ação observou-se que há sempre evidências de que incentivar a interação e a colaboração entre os aprendizes contribui para as suas aprendizagens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do que foi estabelecido como objetivos no projeto inicial, surgiram algumas dificuldades que complicaram a coleta de dados, pois alguns alunos da turma de 2008 demonstraram uma grande preocupação em relação à filmagem de suas participações em sala de aula. Embora a PPR tenha feito um trabalho de preparação e de negociação sobre o trabalho, esse comportamento se evidenciou nas filmagens que foram iniciadas com o objetivo de montar os projetos previstos e acertados em aula com o estabelecimento de um contrato entre os alunos e as pesquisadoras.

A análise das filmagens revela gestos de esconder o rosto com capuzes, pois os aprendizes usavam abrigos de inverno com esse acessório e manifestações de não querer participar oralmente. Com o passar do tempo, as pesquisadoras sentiram que movimentos cautelosos, nesse sentido, com os aprendizes, eram essenciais para não forçá-los a essa participação, foram corretos. Já no segundo semestre de 2008, alguns alunos manifestaram que nunca participaram das filmagens, que sempre evitaram as câmeras para não se exporem nas filmagens e gravações em um momento informal na sala de aula. Além disso, não usaram cenas em que eventualmente apareciam, pois seus pais não autorizariam o uso de suas imagens. Desta forma, somente uma parte dos alunos em 2008 se dispôs a levar as autorizações de uso das filmagens fora da sala de aula, embora se percebesse, pelo comportamento dos aprendizes, um grau bem alto de investimento e de adesão à tarefa de produção dos de filmes. Seria, talvez, interessante investigar tal tipo de comportamento em uma pesquisa sobre valores familiares, sobretudo religiosos, procurando confrontá-los com o comportamento dos aprendizes na escola.

Quanto à escolha da modalidade pesquisa-ação se mostrou bastante adequada tendo em vista, sobretudo, os seguintes aspectos:

- a colaboração entre as duas pesquisadoras, que não é ocasional, pois são professoras da mesma LE (francês) que participam de formação continuada no âmbito da APFRS, o que facilitou imensamente a transparência e a franqueza no trato de questões nem sempre simples e a troca de informações e colaborações com menos formalidades;
- a retroação, característica essencial da pesquisa-ação, se mostra como elemento importante para fazer avançar as reflexões sobre a prática em sala de aula, corroborando a dimensão de flexibilidade didática que é um dos princípios que se colocam como essenciais

neste trabalho, para definir a essência da prática docente; esse movimento de avançar, refletir e retroagir está de pleno acordo com a tarefa de planejamento didático.

Ao fim de uma pesquisa-ação colaborativa que se desenvolveu muito mais dentro da escola do que em outros espaços, é muito difícil selecionar os aspectos mais significativos a destacar em uma conclusão. Os eventos do cotidiano da sala de aula são tanto e tão complexos a descrever que é desanimador tentar registrá-los em um texto com todas as suas limitações. Inicialmente é importante analisar a participação das duas colegas pesquisadoras no âmbito da pesquisa-ação e ressaltar que ambas puderam implicar-se totalmente com a proposta da tarefa global para as duas turmas.,o que se deve, em grande parte, à forma como a PPR implicou-se com a pesquisa. Os encargos referentes à pesquisa – filmagens, gravações, mediação na sala de informática, registro do Diário de bordo, foram compartilhadas e os dados gerados foram utilizados pelas duas professoras em trabalhos próprios, pois exerceram o papel de participantes complementares. Ambas puderam efetuar a observação participante e, portanto, registrar, analisar e discutir os dados gerados pelos instrumentos utilizados colaborativamente.

A escolha da escola e da professora de FLE para a pesquisa-ação também colaborativa se deve ao fato de que o FLE tenha sido inserido em uma rede escolar que pretenda privilegiar a formação continuada sob forma de seminários, reuniões por escola e por grupos de escolas. Como afirma Bernard Charlot (2006), referindo-se ao contexto da rede municipal, a política dos ciclos leva os professores a trabalhar juntos, a constituir equipes pedagógicas. No entanto, Perrenoud (2002) já alertara que os ciclos podem representar um progresso na democratização do ensino no sentido de pedagogias ativas, mas isso depende dos atores implicados na situação de ensino-aprendizagem quanto ao que podem e desejam fazer e como planejam essas ações. É essencial que o professor reflita, nessa lógica de organização curricular, discuta com seus pares, compartilhe suas aprendizagens, pois sua autonomia não pode significar isolamento em questões de ensino-aprendizagem.

Como decorrência desta pesquisa-ação, destacam-se algumas observações fundamentais para o ensino-aprendizagem de FLE para a escola, tal como me propus estudar no início deste trabalho:

- o planejamento e sua desconstrução: é essencial que a professora encare as ações dos alunos, como fatores de desritualização e desconstrução do planejamento anterior, com flexibilidade, pois elas podem contribuir para a co-construção do planejamento do ensino-aprendizagem de FLE na escola;
- a noção de tarefa precisa ser acompanhada da dimensão acional de aprender a aprender; isto é, o aprendiz precisa aderir à proposta do professor desde que ele compreenda o que está sempre proposto e entenda a sua finalidade;
- toda e qualquer **ação** do aluno deve ser acompanhada **de reflexão** que poderá contribuir para a sua **autoavaliação e avaliação do processo** que se passa em aula de FLE;
- a dificuldade em expor-se oralmente em francês durante as aulas precisa ser analisada de forma mais específica, mas há algumas hipóteses, a partir de conceitos descritos neste trabalho, que parecem explicar, pelo menos pontualmente no caso das turmas de 2008 e 2009, o que potencializa essa dificuldade, pois eram grupos pequenos com os quais a PPR poderia ter desenvolver essa competência;
- é essencial para os professores interagir e colaborar no sentido de refletir sobre suas práticas: não há dúvida de que um professor com esse perfil tem mais condições para agir no contexto de sala de aula no sentido de promover interação e colaboração entre os aprendizes;
- a oposição ensino-aprendizagem colaborativo versus cooperativo não se mostra essencial, pois cabe ao professor analisar o contexto em que essas abordagens podem ser utilizadas; no entanto, o aspecto formativo dos elementos que caracterizam o modelo AC mostra-se pertinente para educar nossos alunos para a cooperação com uma intervenção mais formal do professor.

Esses aspectos merecem uma análise mais aprofundada. Primeiramente, Vygotsky (2003) afirma que as crianças em idade escolar já conseguem reproduzir um significado

relativamente complexo com suas palavras; ora, nossos alunos nesta pesquisa já são adolescentes, plenos, capazes de julgar o que fazem em sala de aula, de apreciar e definir o que está bem ou não. Os recursos lingüísticos de que dispõem não oferecem a esses jovens condições para dizer o que querem, mas somente fazer algumas frases curtas e com pouca profundidade; outro aspecto importante é que na aula de FLE, como em qualquer outra LE, a língua tem duas dimensões: é meio de interação e conteúdo de estudo. Na realidade, outras disciplinas oferecem, pelo menos é o que se espera, condições para que interajam livremente sem a limitação de usar recursos lingüísticos restritos. Há também a questão de que a expressão oral na aula de FLE, como de qualquer outra LE, tem um foco no oral. Ora, a sala de aula é um contexto eminentemente focalizado no escrito. Bouchard (2005) descreve em detalhes essa questão, definindo a aula como um evento oralográfico, em um espaço em tudo passa pela escrita. Mesmo as atividades de oralização partem de algum documento escrito.

Além disso, os alunos em final de ensino fundamental, tiveram, pelo menos, nove anos de escola e dominam os rituais escolares com facilidade. Por outro lado, embora a aula de FLE trabalhe com a linguagem, com a expressão de idéias e de sentimentos, a expressão oral exige uma dinâmica diferente das aulas tradicionais em que o professor apresenta o conteúdo e os alunos ouvem, ou lêem. A faixa etária, neste caso é um fato complicador, pois se caracteriza por uma dificuldade em se expor, o que não pode ser confundido com timidez, por exemplo.

O ensino-aprendizagem de FLE, apesar de suas especificidades, como vimos acima, deve ter também um ênfase em algumas questões importantes para a escola pública nos nossos dias. O conceito de flexibilidade didática (CICUREL,2005) que foi amplamente discutido neste trabalho, deve ser aprofundado em relação às ações planejadas para a sala de aula. Qualquer que seja a modalidade que se escolha sob o ponto de vista interativo de ensino, metodologia ativa, abordagem por tarefas, perspectiva acional ou pela ação, pedagogia do projeto, não podemos esquecer que o aluno deve ser um sujeito ativo e reflexivo para que possa entender e aderir à proposta de forma consciente. Somente desta maneira terá condições de se avaliar e contribuir para o seu processo de aprendizagem.

A escola em questão se mostrou um contexto ideal para a aplicação de um modelo interativo de EALE, pois a avaliação na escola é do tipo formativo e a forma de registro do desempenho do aluno se faz através de pareceres que descrevem as aprendizagens e o

desenvolvimento nas diferentes disciplinas. Não há dúvida que uma tarefa global semelhante a que foi proposta na pesquisa-ação não poderia ser proposta em uma escola cuja avaliação fosse essencialmente somativa, que exige que o processo de ensino-aprendizagem se materialize em um sistema de notação numérica.

Quanto à tarefa que a PPR propôs, só resta dizer que se mostrou adequada e os aprendizes, na quase totalidade, aprenderam rapidamente a usar a ferramenta de *moviemaker*, enfrentando com razoável tranquilidade a frustração de não conseguir dar sempre continuidade ao projeto devido a dificuldades que foram surgindo no processo (falta de apoio técnico com as máquinas, apagamento dos projetos de uma aula para outra, restrição de horários para uso da sala de informática por questões de agendamento, dificuldades técnicas, etc.). A complexidade de ações que estavam implícitas para a realização da tarefa contribuiu para a adesão dos aprendizes e seu empenho em finalizá-la.

Sendo realmente um apelo, para essa faixa etária, o uso informática na sala de aula, houve um favorecimento do aspecto colaboração em todas as tarefas de compreensão e expressão escrita, havendo bastante interação. Embora alguns tenham optado por fazer sozinhos seus filmes, observa-se nas gravações que mesmo esses interagem com seus colegas ao seu lado e muitas vezes colaboram nas dificuldades de realização da tarefa. Além disso, houve colegas que aceitaram participar dos filmes de outros colegas e até gravar os textos que não eram seus. Como forma prática de implementar a colaboração, o trabalho em grupo, hoje, recuperado pela noção de aprendizagem colaborativa e sustentado pela visão vygotskiana do papel da interação na aprendizagem, contribuiu, sem dúvida, para promover a autonomia dos aprendizes.

Por outro lado, nesta pesquisa-ação os dados não revelam registros significativos que possam indicar andamento para questões específicas de ensino-aprendizagem em língua francesa entre os alunos. O grande desafio que se manifestou ao longo deste trabalho é a dificuldade de expressão oral em LE, e mais especificamente em francês. Parece contraditório, pois neste trabalho se apresentaram a interação e a colaboração no ensino-aprendizagem a serviço da autonomia e os aprendizes não conseguem exercitá-la na expressão oral na LE. Cabe, no entanto, retomar o que afirma Vygotsky (2003): na medida em que o sujeito vai se tornando mais autônomo, ele quer se expressar com mais liberdade e não estar preso às palavras do adulto.

Resta, portanto, o desafio de incrementar, na escola pública, o ensino de LEs no sentido de que alunos adolescentes que já podem e querem, muitas vezes, expressar seus pensamentos e reflexões possam fazê-lo na LE, sem que tenham esse estranhamento que os alunos mais jovens ainda não sentem por se sentirem ainda estimulados pelo lúdico no uso da LE. Além disso, essa responsabilidade precisa ser compartilhada com os demais componentes curriculares, pois, como afirma Hall (2009), as práticas discursivas são mediadas pela cultura e as interações convencionalizadas pelos membros de um grupo cultural. Os sujeitos alunos devem desenvolver suas práticas discursivas de forma reflexiva de forma a que possam sentir-se mais livres para, eventualmente, expor-se com menos auto-crítica.

Como grande desafio para os estudos da linguagem para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, permanece a questão colocada por Mondada (2001) de que não basta reformular a dimensão interacional da aula, inspirando-se em um paradigma interacionista; é importante que se possa descrever com mais detalhes práticas dos professores e dos aprendizes que possam contribuir para essa reflexão.

Como há um farto material filmado dos alunos durante as aulas, há grandes possibilidades de que a análise de cenas em que os alunos realizam suas tarefas, em seqüências de imagens possam contribuir para novas análises que revelem interação e colaboração na realização de tarefas. Esta pesquisa-ação inclui ainda muitos dados que podem contribuir para se refletir sobre novas propostas de tarefas para a faixa etária de aprendizes como os que estiveram implicados nesta pesquisa-ação em especial. Esse material também pode contribuir para se compreender melhor a flexibilidade do professor, na sua mediação, evidenciando um esforço contínuo no sentido de dar conta das emergências que a interação com seus alunos fazem surgir, a todo momento, na sala de aula.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMI, Philip C. *L'apprentissage coopératif: theories, méthodes, activités*. Montréal: Les éditions de la Chenelière inc., 1996
- ALAS MARTINS, Selma. QUELQUES RÉFLÉXIONS SUR L' AUTONOMIE ET L' APPRENTISSAGE D' UNE LANGUE ETRANGÈRE. In :Letr@ Viv@. Ed. Especial, 2007, p.159-164.
- ALVES. José Matias (Dir.). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Coord. Ministério da Educação/Gaeri. Edições Asa. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário; Nuno Verdial Soares, 2001. Coleção: perspectivas actuais/educação.
- ARDITTY, J. Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Numéro Spécial, CLE FIPF, Numéro spécial, p. 8-19, juillet 2005.
- ASSIS, Peterson. *Para além do método*. Cuiabá: ed. da UFMT, 2008.
- AUBERT,C. ; AUBERT, B. Un premier texte en Français Instrumental *COURRIER*, v. 3, juillet, 1981, p. 53-67.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade enunciativa. In : GERALDI, J. W. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.9, Campinas, Unicamp/I el, JUL-DEZ, 1990, p. 25-41.
- BARBIER, R *A Pesquisa-Ação*.Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BARBOT, Marie-José. *Les auto-apprentissages*. Liège: CLE International, 2001.
- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 85-105.
- BAUDRIT, A. *L' apprentissage coopératif*. Bruxelles : De Boeck Université, 2007.
- BEACCO, J-C, MOIRAND, S. Autour des discours de transmission de connaissances. MAINGUENAUD, D. (Org.). *Langage*, v. 117, 1995. p. 32-53.
- BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-18.

BENNET, B. ; ROLHEISER, C. ; STEVAHN, L. *L'apprentissage coopératif: Rencontre du coeur et de l'esprit Educational* Toronto: Connections, 1995.

BÉRARD, Evelyne. Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité. In : *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 45, CLE FIPF, janvier 2009, 36-44.

BESSE, Henri ; PORQUIER, Rémi. *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Crédif-Hatier/ Didier, coll. LAL, 1991

BESSE, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Crédif/Didier, 1992.

BIGOT, V.; CICUREL, F. Présentation les interactions en classe: contextes, ressources, enjeux. In: CICUREL, F.; BIGOT, V. (Org.) *Les interactions en classe de langue: Le français dans le monde*. Paris: FIPF, 2005. p. 4-6.

BOHN, Hilário. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 115-123.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BOTELLA, Jean Pascal et al. Brésil: sensibilisation précoce au français et démocratisation de l'enseignement. In: *Le Français dans le monde: recherches et applications*. Paris: CLE International, ago./set. 1991.

BOUCHARD, R. Le « cours », un événement oralographique structuré. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Numéro Spécial, CLE- FIPF, p. 64-74, juillet 2005.

CAPELLE, G. Changement de cap. In: *Le Français dans le monde*, n. 239, fév./mar., 1991.

CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. 2 ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

CELANI, Maria Antonieta A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org.) *A formação do professor como profissional crítico*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 37-56.

CHARLOT, B. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: AZEVEDO, J. C. (Org.) *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: ed. da

UFRGS/SMED, 2000, p. 169-177.

CHARLOT, B. OS JOVENS E O SABER Perspectivas mundiais. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

CHATELAIN, p. Du groupe-classe aux groupes dans la classe. Dialogues et Cultures , revista da FIPF, v. 30, p. 51-62, 1987 .

CHAUDRON, C. *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1988.

CHISS, J.-L. Le projet Bivalence: didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère. *ÉLA ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE*, janvier-mars, 2001, p.145-156

\_\_\_\_\_. Le projet bivalence didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère. p. 9-18. In CHISS, J-L e PAGEL, D. (Org.) *La Bivalence*. Paris: FIPF, 2007.

CICOLELLA PFEIFFER, L. Phonétique. In: Revue Courrier, n. 7, 1983, p. 47-49.

CICUREL, F. *Le métalange en classe de langue*. Paris: Clé International, 1985.

\_\_\_\_\_. A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue. In: CONGRES DE LA FEDERATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS – FIPF, 8., 1992, *Lausanne*, juillet 1992, Dialogues et cultures, n. 37, Québec, 1993. Disponivel em: <<http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/ed/dr/dr/c/articles/i3.pdf>>.

\_\_\_\_\_. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. Les ressources nécessaires au maintien de l'équilibre entre planification et interaction. *AILE*, n. 16, 2002.

\_\_\_\_\_. Les interactions en classe, Le français dans le monde Recherches et applications, BIGOT, V.; CICUREL F. (Coord.). *La flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir*. Enseignant, 2005a.

\_\_\_\_\_. La flexibilité communicative. Le Français dans le monde/Les interactions en classe de langue, numéro spécial, 2005b, p. 180-192.

CLARK, H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras*, Porto Alegre, UFRGS, v. 9, 2000, p. 49-71.

CONFORTO, Débora. Tecnologias da inteligência e seus reflexos no pensamento humano.

SMED: *Conversações Pedagógicas na Cidade que Aprende*, v. 3, 2007, p. 151-160.

CONSOLO, D. A. O LIVRO DIDÁTICO E A GERAÇÃO DE INSUMO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA. In: *Trab. Ling.Apl.* Campinas: jul./dez., 1992, p.37-67

CORRAL, C. A língua estrangeira nas classes populares. *Anais do COLLOQUE FRANCO-REGIONAL SUR L' APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS PRECOCE*. Porto Alegre, ,19 a 23 de setembro de 1994, p. 100-104.

COSTE, Daniel. Tache, progression, curriculum. In: *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, nº 45, CLE FIPF, janvier 2009,15-24.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

COURTILLON, J. *ARCHIPEL I*. Paris : Didier/Hatier, 1980.

COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachettefle, 2003.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français: langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2002.

\_\_\_\_\_ *Cours de didactique du français: langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2003.

DAVIES, Anne. *L' évaluation en cours d' apprentissage* Montréal : Chenelière Éducation, 2008

DE PERETTI, A. Les grands groupes et la pédagogie. *Dialogues et Cultures*, revista da FIPF, n. 30, p. 32-15, junho 1986.

DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro Ltda., 2007.

DOLL, J.; DUTRA DA ROSA, R. A metodologia tem limites. In: DOLL, J.; DUTRA DA ROSA, R. (Org.) *Metodologia de ensino em foco*. Porto Alegre: ed. da UFRGS, 2004, p. 25-39.

DREW. P., HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW P.; HERITAGE J. (Org.). *Talk to work: interaction in institutional settings*, p. 3-65. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DUTRA DA ROSA, R. Pensando a sala de aula: doses homeopáticas de mudança. In: DOLL,

J.; DUTRA DA ROSA, R. (Org.). *Metodologia de ensino em foco*. Porto Alegre: ed. da UFRGS, 2004.

ERIKSON, F.; SHULTZ. O “quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234.

ESCOBAR, Arlete. Cours Expérimental de Français Instrumental. Revue Courrier, n.3, p. 68-71, juillet 1981.

\_\_\_\_\_. Cours Expérimental de Français Instrumental. Revue Courrier, n. 6, p. 97-111, 1982.

\_\_\_\_\_ ; MACHADO, Roberto. Pour un matériel de lecture en français langue étrangère à l' école. ELOS – revista da FBPF/ ABUF, número especial 2, Porto Alegre, p.65-81, 1987.

\_\_\_\_\_ Projet Bivalence: rapport d' une expérience. Anais do COLLOQUE FRANCO-REGIONAL SUR L' APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS PRECOCE. Porto Alegre, 1994, p. 30-33

EVANGELISTE-PERRON, C; SABOURIN, M.; SINAGRA, C. *Apprendre la démocratie – Guide de sensibilisation et de formation selon l' apprentissage coopératif*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1996.

FERRAZ, M. L' authenticité en classe de langue. Revue Courrier, n. 7, p. 94-98, 1983

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *PEDAGOGIA DOS SONHOS POSSÍVEIS/Paulo Freire; Ana Maria Freire (Org.)*. São Paulo: Editora UNESP, 2001

\_\_\_\_\_ .”Por uma escola séria e alegre”. In: FREIRE, Ana M. A (Org.) *PEDAGOGIA DA TOLERÂNCIA*. São Paulo: Editora UNESP, p. 165-178, setembro 1989/2004

\_\_\_\_\_ Audiovisual na educação. In: FREIRE, Ana M. A (Org.) *PEDAGOGIA DA TOLERÂNCIA*. São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 173-177, maio

\_\_\_\_\_ .É preciso mudar o mundo. In: FREIRE, Ana Maria (Org.) *PEDAGOGIA DA TOLERÂNCIA*. São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 165-174.

GANDIN, Adriana Beatriz. *Metodologia de projetos na sala de aula: relato de uma experiência*. São Paulo: Loyola, 2001

GARCEZ, P. M. Reparo Iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em português do Brasil. São Paulo, *Delta*, PUC-SP, v. 21 a. 2, p. 279-312, 2005.

GAUDET, D. *La coopération en classe : guide pratique appliqué à l' enseignement quotidien*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc. , 1998.

GAVELLE, G. Éveil à l' apprentissage d' une nouvelle langue. In MOORE, D. *Rencontres en didactiques de langues*, CRÉDIF/LIDILEM / DidierÉrudition- PARIS, n. 1, p.177-187, juin 1995.

GERMAIN, C. *Évolution de l' enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 2006.

\_\_\_\_\_ *Le point sur l' approche communicative en didactique des langues*. Québec :CEC, 1993.

GIRARD, Denis. *Linguística aplicada e didática das línguas*. Trad. Maria Flor Simões. Lisboa: Estampa, 1975.

GRAÇA, R. M. de O. O DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FLE: USO DE NOVAS TECNOLOGIAS/REALIDADE DE SALA DE AULA. In MOZZILLO, Isabella e alii. (Orgs.) *O Plurilingüismo no contexto Educacional*. Pelotas: Ed UFPEL, 2005, p. 192-195.

\_\_\_\_\_ . A aprendizagem colaborativa no ensino/aprendizagem do francês. In: LIMA, M. dos S.; GRAÇA, R. M. de O. (Orgs) *ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: RELAÇÕES DE PESQUISA BRASIL/CANADÁ*. Porto Alegre:

Arm@zem Digital, 2007, p. 69-86.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem cooperativa em francês língua estrangeira. In: SANTOS, S. C. dos e MOZZILLO, I (Orgs) CULTURA E DIVERSIDADE EM SALA DE AULA. Pelotas, 2008, p. 302-306.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. 2. ed. ampl. Porto Alegre: Loyola, 2002. p. 107-148.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. 2. ed. ampl. Porto Alegre: Loyola, 2002, p. 149-182.

Haidt, R. C. C. *Curso de didática*. São Paulo: Ática, 2001.

HALL, J.K. Interaction as method and result of language learning. IN: Language Teaching. Cambridge University Press, v. 43, 2009, p.1-14.

HARPER, B; CECCON, C; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. de. *Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HOFFMANS-GOSSET, Marie-Agnès. *Apprendre l' autonomie apprendre la socialisation*. Lyon: Chronique Sociale, 2006.

HORIKAWA, Alice H. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.) *A formação do professor como profissional crítico*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 121-144.

HOWDEN, Jim; MARTIN, Huguette. *La coopération au fil des jour*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière inc., 1997.

\_\_\_\_\_; KOPIEC, Marguerite. *Structurer le succès un calendrier d'implantation de la coopération*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

IBIAPINA, I.M. L. de M. *Pesquisa Colaborativa/ Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.

IRIGOYEN, A. L' arche d' Aglae. In: Revue Courrier, n. 7, 1983, p. 71-73.

\_\_\_\_\_; MACIEL ALVES, M.L. Théâtre en Français dans la classe. Revue Courrier, n. 1, 1980, p.47-52.

- KASPARY, C. *Recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de FLE*. 2007. Monografia (Trabalho de conclusão de curso/ Licenciatura em Letras – Francês /Português), UFRGS, Porto Alegre.
- LAVERGNE, Nicole. L'apprentissage coopératif. In: *Québec Français*, Québec, n. 103, outono 1996, p. 26-29
- LIBÂNEO, J.C. *Didática Geral*. São Paulo, Cortez Editora: 1990.
- LIMA, Marília dos Santos; PINHO, Isis da Costa. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M. S.; GRAÇA, M. O. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá*. Porto Alegre: Arm@zém Digital, 2007, p. 87-101.
- MACIEL ALVES, M.L. Théâtre en Français. *Revue Courrier*, n. 7, 1983, p. 74-89.
- MALDONADO, C. A. R. O que está em jogo é a construção do futuro. In: *Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre: SMED, 2000, p. 12-13.
- MARCUSHI, L. A. Oralidade e ensino de língua : uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A.P. e BEZERRA, M.A. (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-32, 2001
- MARKEE, N. *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.
- MARQUES, M. G; GRAÇA, R. M. de O.;LENZ, M.L. Enrichir la France en Direct. *Revue Courrier*, n. 6, 1982 p. 73- 79.
- MARTIN, J. do P. *Didática Geral*. São Paulo: Edit. Ática, 1993.
- MCHOUL, Alexander. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, n. 7, 1978, p. 183-213.
- \_\_\_\_\_. The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, n. 19, 1990, p. 349-377.
- MEHAN, H. The study of social interaction in educational settings: accomplishments and unresolved issues. *Human Developments*, v. 41, a. 4, 1998, p. 245-269.
- MOIRAND, Sophie. *Situations d ' écrit compréhension, production en langue étrangère* Paris : CLE International,1979.



\_\_\_\_\_. Enseigner à communiquer en langue française. Paris : Hachette, 1990

MOLINA, R. A PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO BRASIL: mapeamento da produção( 1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, São Paulo, 2007.

MONDADA,L. Interactions acquisitionnelles en contexte. In : FDLM, juillet 2001, p. 118-137

MOOR Anne Marie; CASTRO, Rafael; COSTA, Giordana P. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 157-173.

MOORE, Daniele e SIMON, D. L. *Déritualisation et identité d' apprenants*.In : AILE nº 16, 2002, p. 121-143.

MUTTI, Regina M. V. Assim... assim... dizem os alunos. In *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 11-16, 2000

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, v.9, n.1, p. 34-51, 2000.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, M. K. *Vygostsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003

OLIVEIRA, Anna Larissa Adorno Marciotto. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria prática na formação docente*. 2007. Tese. Programa de estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>.

OLIVEIRA, Vera Lúcia. In: Chiss, J.-L., Pagel, D., Graça (Org.) *La Bivalence. Didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère*.Paris : FIPF/FBPF/RF/SORBONNE NOUVELLE, 2007,p. 91-100.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ministério da Educação e da Cultura. Brasília, 1998.

- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas:Ed. Da Unicamp, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1993.
- PICA, Teresa. A Relação professor/pesquisador Múltiplas perspectivas e possibilidades. In *Linguagem & Ensino*, v. 3, n 1, 2000, p. 55-88.
- PUREN, C. La didactique des langues face à l'innovation technologique. In: *Actes des colloques usages des nouvelle technologies des langues*: UNTELE, v. 2, La Bibliothèque de L'Université de Technologie de Compiègne, octobre 2001, p. 3-14.
- Quadro Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Portugal: Edições ASA, 2001
- REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras*, Porto Alegre, UFRGS, v. 9, 2000, p. 5-47.
- REZENDE, Eleonora R. de e AZEVEDO, Maria Elizabeth. *Le Français et le monde des enfants*. Revista COURRIER, no 11, APFRS, 1987/1989, p. 15-22.
- RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística Internacional*. São Paulo: Loyola, 2002.
- ROCHEX, J-Y L' oeuvre de Vygotske : fondements pour une psychologie historico-culturelle. In : *Revue française de pédagogie*, no 120, 1997,p. 105-107.
- ROMANOWSKI, P. Aprender uma ação interativa. In: VEIGA, I. P. (Org.). *Lições de didática*. São Paulo: Papyrus, 2006, p. 101-102.
- SACKS, H.; SHEEGOLFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, 1974, p. 696-735.
- SCHEGLOFF, E. Discourse as an interactional achievement III: the omnirelevance of action. *Research on Language and Social Interaction*, v. 28, a. 3, 1995, p. 185-211.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de hoje*. Porto Alegre, PUCRS, v. 139, a. 3, 2004, p. 345-378.
- SCHIFFLER, L. Pour un enseignement interactif des langues étrangères. Paris : HATIER-CRÉDIF, 1984

- SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: ARTMED, 2007.
- SEARLE, J. R. *Os actos de fala*. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.
- SILVA e SILVA, E. La grille musicale. In: *Revue Courrier*, n. 7, 1983, p. 27-28.
- SINCLAIR, J. ;COULTHARD,R *Towards an analysis of discourse : The english used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OxfordUniversity Press, 2000, p. 97-114.
- SWAIN, Merrill. *Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks* The Canadian Modern Review/La Revue canadienne des langues vivantes, v 52, n.4, 2001,p . 44-63.
- SWAIN, Merrill, Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In Bygate,M; Skenan,P; Swain,M. (orgs) *Researching Pedagogic Tasks: second language learning, teaching and testing*.Longman,2001. p. 98-118.
- TAGLIANTE, Christine. *La Classe de langue*. Paris: CLE International, coll.“Techniques de classe”, 1994.
- THIOLLENT, Michel. Síntese e Perspectivas. In: THIOLLENT, Michel (Org.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Paulo: Ed. da UFSCAR, 2006, p. 207-216.
- VANTHIER, Hélène. *L'enseignementaux enfants en classe de langue*. Paris: CLE International, 2009.
- VEIGA, I. P, As formas práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. (Org.). *Lições de didática*. São Paulo: Papyrus, 2006, p. 101-102.
- VERONIQUE, Daniel. *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris: Didier, 2009.
- VIVIANI, Zélia. La formation des professeurs en bivalence. In : Les actes SEDIFRALE XII, Rio de Janeiro, 2001, p.362-366.

\_\_\_\_\_. Présentation du projet « Bivalence » dans l' état de Santa Catarina.In :

CHISS, J-L e PAGEL, D.(orgs) *La Bivalence*. FIPF, Paris, 2007, p.63-89.

VIVIANI, Z. e GRAÇA, R. M. de O. Práticas Pedagógicas Integradas de Línguas e a Abordagem da Gramática. In: PRADO, C e CUNHA, J. C.(Orgs.) *Língua Materna e Língua Estrangeira na Escola*. Edit Autêntica, 2003, p. 101-114.

VYGOSTKY, L. S. *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da idade escolar. In: CIPPOLA-NETO, J. M, ROCCO, M. T. F; OLIVEIRA, M. K. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1984 [1934].

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 41-68.

WINKIN, Y. O telégrafo e a orquestra. In E. Samain (Org.). *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. p. 21-34. Campinas: Papyrus, 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, v. 17, 1976, p. 89-100.

XAVIER, Rosely Perez. A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso. In: *The Especilist*, São Paulo, PUCSP, v. 22, n. 1, 2001, p. 1-25.

## SITES UTILIZADOS

[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_fund\\_diretrizes\\_orient\\_9.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_fund_diretrizes_orient_9.pdf)

[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)

[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_prof\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_prof_vol1.pdf)



ANEXO 2 <sup>36</sup>

EMEF Date \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Je m' appelle \_\_\_\_\_ groupe: \_\_\_\_\_  
 Prénom a bien travaillé a été a aidé les était présent(e)  
 et participé aux responsable collègues à en classe  
 activités comprendre et  
 faire l'activité

**Toi**

2) Tu gostaste fazer o filme? Por quê? Tiveste alguma dificuldade ou facilidade ?

---

3) Tu gostaste de trabalhar em grupo? Por quê?

---

4) Tu achas que a atividade te ajudou a aprender francês? Por quê?

---

5) Classifica de 1 a 4 as atividades realizadas de acordo com tua preferência.

1 = o que **menos** gostaste 4 = o que **mais** gostaste

( ) fazer as filmagens ( ) fazer as legendas ( ) fazer as falas

( ) trabalhar com o movie-maker ( ) buscar imagens na internet

Diga outra atividade de que tenhas gostado e classifica também?

( ) \_\_\_\_\_

---

<sup>36</sup>

Esta sondagem foi adaptada pela PPR sobre modelo de 2008

**ANEXO 3****Tarefa global:** roteiro para a criação do filme com uso *do moviemaker*

EMEF

Professora :

**FICHE D' UN FILM**<sup>37</sup>**Titre du film.****Titre original** (optionnel).**Catégorie:** science-fiction; fantasia animé; policier; suspens; comédie; aventure-action; frisson; guerre; films de sport; catastrophe; documentaires; bande-dessinée ; théâtre.**Réalisateur/réalisatrice** assure la responsabilité de la création artistique du film.**Scénariste** écrit le **scénario** du film, il invente la **totalité de l'histoire**.**Producteur/productrice de cinéma** est responsable des éléments financiers, juridiques et administratifs nécessaires à la réalisation du film. Il détermine les projets et réalisateurs et accompagne les réalisations.**Acteur /actrice** est un artiste qui interprète un personnage dans un film.**Figurants** sont tous les acteurs/ actrices qui sont silhouettes et n'ont pas de texte à dire.**Sous-titrage****Durée****Bonus/Interactivité** (optionnel)**Image et son** : opérateur/ opératrice de caméra**Décor** ( décoration, scène, ambiance)**Post production** : montage , mixage ( mélange des éléments), bruitage( bruits )**Fiche du film****Groupe :**


---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>37</sup> Esta atividade de 2008, foi reutilizada com algumas alterações em 2009



**ANEXO 4****MATRIZES PERIFRÁSTICAS****O NOVO**

qualidade

novo ambiente

se crie um ambiente cada vez mais propício para um ensino de LE de qualidade

*esse novo meio ... proporciona integração uma entre as línguas não só no aspecto docente... como no aspecto discente*

...se crie um ambiente cada vez mais propício para um ensino de LE de qualidade

O ensino de língua e cultura estrangeiras uma nova perspectiva

**APRENDIZAGEM COMO CONSTRUÇÃO/PROCESSO**

processo de troca de correspondências

processo em várias etapas

prática pedagógica

organização estrutural

oferecendo... caminhada mais autônoma para todos os participantes

processo ensino-aprendizagem

o aluno terá vivenciado variados aspectos lingüísticos e culturais das Línguas Estrangeiras

**A AUTONOMIA DO ALUNO**

a escolha do correspondente

descoberta do interlocutores

produção de papel reciclado

realização de dois pequenos vídeos , idealizados pelos alunos

mostram suas atividades preferidas

experiências permitem que (...) optem por uma das três línguas

As crianças sentiram necessidade de pesquisar e criar para produzirem seus textos  
 ... os alunos pudessem se basear para ter um pouco mais de autonomia  
 se (...) quiserem continuar seus estudos (...) têm uma boa base de onde partir  
 o aluno terá vivenciado variados aspectos lingüísticos e culturais das Línguas Estrangeiras  
 oferecendo... caminhada mais autônoma para todos os participantes

**A INTERAÇÃO DO ALUNO (com o colega, com o professor, com os pais, com o “estrangeiro”)**

comunicação e intercâmbio

processo de troca de correspondências

em francês e em português

entre alunos de duas escolas

processo de troca de correspondências

homem é um ser social

oferecendo... caminhada mais autônoma para todos os participantes

interferência de outros ... fundamental para o desenvolvimento da crianças

vozes de uma comunidade

aplicação de questionários ... aos ... se prontificaram a colaborar

*formando... um outro grupo de aprendizagem*

experiência foi muito rica tanto para os alunos, como para nós, professoras

vozes de uma comunidade

aplicação de questionários ... aos ... se prontificaram a colaborar

*os alunos trocam experiências*

**ANEXO 5****Questionário 1**E.M.E.F.**QUESTIONÁRIO DO PROJETO DA AULA DE FRANCÊS**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade : \_\_\_\_\_ anos Turma \_\_\_\_\_

QUAL É A MELHOR OU AS MELHORES MANEIRAS DE APRENDER na aula de francês?(formas, locais, materiais, participação, ajudas, etc.)

---



---

Em TRABALHO DE GRUPO na aula de francês, como participas?

---



---

Se tiveres outras coisas a dizer, escreve livremente!

---

**Questionário 2**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade : \_\_\_\_\_ anos Turma \_\_\_\_\_

QUAL É A MELHOR FORMA PARA APRENDER na aula de francês? Podes marcar uma ou mais respostas.

( ) com as explicações da prof; ( ) fazendo as tarefas como com os colegas em grupo;

( ) fazendo as tarefas sem os outros colegas;

( ) usando outros recursos como \_\_\_\_\_

Quando trabalhas em grupo, na aula de francês, quais são as tuas ações? Podes marcar uma ou mais respostas.

A ( ) escrever como relator/secretário do grupo

B ( ) organizar o grupo

C ( ) falar pelo grupo

D ( ) apresentar junto com o grupo

E ( ) dar idéias mas não apresentar

OUTRA(S) \_\_\_\_\_

QUAL OU QUAIS DAS ATIVIDADES acima preferes?

A ( )

B ( )

C ( )

D ( )

E ( )

OUTRAS: \_\_\_\_\_

---

Se tiveres outras coisas a dizer, escreve livremente!

---

## ANEXO 6

### UNIDADE DIDÁTICA

#### Apresentação

Esta unidade de trabalho surgiu da colaboração entre as duas professoras: a professora pesquisadora doutoranda (PPD) e a professora pesquisadora regente (PPR) que sendo professora de francês na escola também, pela natureza deste trabalho, será denominada como pesquisadora. As aulas foram planejadas em conjunto, tendo em vista a proposta do conteúdo que a PPR tinha inicialmente, que seria o ponto de partida para a sua pesquisa pessoal no seu trabalho no Curso de Especialização. A PPD integrou-se a esse planejamento como colaboradora no sentido de buscar material, propor atividades, participar das aulas, registrar através de gravações, filmagens e diário de aulas de observação e co-redação do diário de bordo ao final de cada aula. Estas atividades de registro também foram executadas eventualmente pela PPR, pois era de seu interesse para sua pesquisa. A escolha da primeira turma foi uma sugestão da PPR, pois o horário da turma era antecedido de uma hora livre em que as professoras de línguas estrangeiras da escola (a PQR juntamente com a professora de espanhol e a de inglês) se reuniam. Além disso, a PPR interessou-se por poder contar com apoio para as aulas a fim de desenvolver seu projeto de uso do *moviemaker* para produção de seqüências de filmes com os alunos na sala de informática, o que seria mais difícil sem ajuda pelo número de alunos a atender não havendo regularmente um estagiário na sala de informática. Após cada aula durante o ano de 2008, tanto a PQR como a PPD sistematicamente, permanecem na escola para co-redação do diário de bordo. No ano de 2009, as anotações foram sistematicamente passadas a limpo pela PPD, mas no segundo semestre a PPR também teve essa iniciativa eventualmente.

**1. Título** A língua francesa em interação e colaboração: a tarefa global de produção de uma seqüência filmada em pequenos grupos usando o **moviemaker**

#### 2. Objetivos

- 2.1 Observar e analisar amostragens lingüísticas em cenas gravadas e/ou filmadas em que haja interação comunicativa e lingüística.
- 2.2 Filmar cenas desenvolvidas pelos alunos.
- 2.3 Manipular dados lingüísticos a fim de compreendê-los e reutilizá-los nas produções
- 2.4 Manipular o material gravado a fim de produzir outras seqüências.
- 2.5 Identificar comportamento colaborativo entre os alunos.
- 2.6 Incrementar comportamento colaborativo com tarefas específicas.
- 2.7 Observar e avaliar a adesão dos alunos nas diferentes tarefas, registrando presenças, participação efetiva nas tarefas, verbalizações de avaliação sobre as tarefas.

#### 3. Fases

##### 3.1 SENSIBILIZAÇÃO<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Os conceitos trabalhados pela PPR fazem parte do PPP (Plano político pedagógico da escola) que esteve em discussão ao longo de 2008 na escola e a professora titular decidiu incluir no seu trabalho como contribuição ao debate na escola.

Esta fase foi realizada pela PPR sozinha e constitui-se por uma pesquisa em dicionários das palavras e levantamento de diferentes conceitos relacionados com o trabalho em grupo.

### 3.2 PLANEJAMENTO DAS AULAS, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO

Esta seqüência de aulas foi planejada conjuntamente pelas professoras PPD e PPR a partir da idéia inicial desta última de trabalhar com trechos de filmes e de poder observar a participação dos alunos em atividades diferenciadas a fim de levantar dados para a sua pesquisa a ser apresentada no seu curso de Especialização. A contribuição da PPD se dá no sentido de variar as formas de participação dos alunos, tendo sido os seguintes os focos das atividades organizadas:

- Levantar dados para o seu foco de pesquisa – aprendizagem colaborativa;
- compreensão e estudo do conteúdo lingüístico de textos, gravações de materiais didáticos diversos, trechos de filmes;
- visualização de trechos de filmes em língua francesa com foco nas formas de interação lingüística;
- estudo de formas lingüísticas como insumo para as produções dos alunos;
- manipulação de imagens de filmes e (re)criação de áudio com ou sem legendas;
- criação de uma seqüência nova a partir das imagens com legendas criadas e sonorizadas pelo grupo usando o *moviemaker*;
- formas de auto-avaliação e avaliação do trabalho de forma colaborativa e interativa.

### PLANOS DAS AULAS<sup>39</sup>

#### **Aula 1**

Objetivo

Estabelecer o contrato didático com os alunos

Promover atividades que estimulem o trabalho em grupo

#### **1ª atividade**

A PPR explica o planejamento

que pretende desenvolver com os alunos e situa-o dentro do contexto do PPP. Os alunos se manifestam e são apresentados à PPD que diz por que está na escola. A seguir, as professoras apresentam a filmadora que estava montada e desligada no fundo da sala e explica que ela será usada no trabalho.

#### **3ª atividade**

Tarefa colaborativa no espaço da sala de aula

A professora - titular pede a colaboração dez alunos voluntários e dá a cada um uma folha de jornal que cada um deve por sob os pés. A seguir, os alunos se colocam lado a lado e são solicitados a se mover até o lado oposto da sala sem arrastar os pés e sem tirar os pés do jornal, devendo encontrar uma maneira entre eles de executar a tarefa. Após a sua conclusão, todos os alunos da turma comentam como foi achada a solução, que papéis e formas de participação surgiram (liderança, cooperativo, solidário, o que pede ajuda, o que ajuda, etc.).

<sup>39</sup> As aulas foram planejadas e adaptadas ao cotidiano conforme dificuldades e restrições.

### 3a atividade

Os alunos são divididos em grupos de três alunos e recebem uma revista *Label France*<sup>40</sup> em versão língua portuguesa na qual devem situar diferentes textos da versão em língua francesa do número correspondente da revista em francês, respondendo a questões específicas para cada um dos textos em francês que lhes são entregues:

Texto 1: identificar o texto em português que corresponde a este texto e resumir do que trata;

Texto 2 identificar o texto em português que corresponde a este texto e resumir do que trata;

Texto 3: remontar as partes do texto, identificar o seu gênero e identificar o texto em português que lhe corresponde; justificar a escolha;

Texto 4 remontar as partes do texto, propor uma montagem de suas partes incluindo as imagens, escolhendo cores e organização da página; comparar com o original que está com o professor e resumir o seu assunto; análise e julgamento em grande grupo das decisões tomadas pelos grupos para a montagem da página tendo em vista as características das partes (título, subtítulo, rubrica/seção da revista, texto menor e acessório, ilustrações, etc.).

Avaliação do trabalho realizado pela turma: manifestações livres dos alunos

### 4a atividade

Audição de diálogos com apoio de imagens e textos

Os alunos se dividem em grupos de três, ficando o aluno do centro com a tarefa de registrar as respostas (relator). Os alunos que estão à sua esquerda e à sua direita ajudam, sinalizando e/ou dando a resposta para que o relator possa registrar, realizando as ações abaixo.

- Identificação dos personagens, análise das relações entre os personagens de oito cenas em que há claramente expressão lingüística e gestual para segui-la associar os segmentos gravados com as imagens e posteriormente identificá-los na sua forma escrita.

- Escutar diálogos e associar com as suas transcrições escritas

- Identificar e discriminar as expressões lingüísticas utilizadas nas saudações, cumprimentos, fórmulas de contato utilizadas para o tratamento “tu” e “vous”, transcrevendo-as dos textos dos exercesses anteriores para a folha de exercício que apresenta duas colunas com as identificações “tu” e “vous”

## Aula 3

Objetivo: manipulação de dados lingüísticos em francês como insumo para as tarefas de produção posteriores

### Tarefa 1

As professoras solicitam que os alunos se dividam em grupos de três, ficando o aluno do meio com o papel de *rapporteur*/ relator. Cada grupo recebeu uma folha com imagens de profissões e sua denominação em francês, devendo identificar, a partir de gravação que as identifica por ruídos e/ou falas, e escrever a sua denominação na seqüência de 1 a 16 constantes na folha de exercícios (em anexo). Os alunos ao lado do relator devem ajudar e identificar a escrita da denominação da profissão.

### Tarefa 2

<sup>40</sup>Revista *Label France* nº 68, 4º trimestre, 2007, editado pelo *Ministère des Affaires étrangères et européennes* em francês e em português entre outras línguas.

Compreensão escrita: os alunos associam essas profissões e frases que as descrevem sempre com os mesmos grupos da tarefa anterior

**Tarefa 3** ( proposta para ocupar os alunos que terminam mais rapidamente as demais tarefas)  
Exercício de compreensão escrita: os alunos associam outras profissões e frases que as descrevem sempre com os mesmos grupos da tarefa anterior, podendo usar dicionários que estão disponíveis na sala de aula estando às professoras disponíveis para confirmar suas hipóteses.

#### **Tarefa 4**

Cada grupo escolhe uma profissão expressando-se com mímica para que os demais grupos a identifiquem em francês

#### **Tarefa 5**

Assistir a uma seqüência do filme *Ratatouille* em francês para a qual os alunos respondem às seguintes perguntas em português:

Onde se passa? Quais são os personagens? O que entenderam? O que disseram? O que fazem na cena os personagens?

Responderem a um questionário escrito em francês sobre o que viram no grupo de três, usando o dicionário e confirmando suas hipóteses com os professores que circulam na sala.

#### **Aula 4**

Objetivos: produzir cenas em francês frente a câmera e co-avaliação das produções filmadas pelos alunos com os professores

Atividades: retomar as tarefas abaixo já desenvolvidas na aula anterior para gravação pelos grupos, estando um membro diferente do grupo responsável por segurar a câmera em cada tarefa.

1. Fazer a mímica de uma profissão.
2. Fazer uma cena com a oralização de uma frase em francês.
3. Fazer uma cena em que uma pessoa é identificada pela sua profissão retomando material lingüístico de domínio dos alunos que foi retomado com eles no quadro: saudações: *bonjour, salut, ça va*, etc.; perguntas: *qui est-ce? ; ça va?*; respostas: *c' est ...; il/elle est...*; léxico: profissões .

#### **Aula 5**

##### **Objetivos**

Promover a avaliação colaborativa e a auto-avaliação.

##### **Tarefas**

Aplicação da primeira parte do questionário com interação: aplicar as perguntas abertas e socializar as respostas com a coordenação das duas professoras e gravação.

Aplicar as perguntas com opções de respostas.

Atividade com filmes:

-a PPR demonstra no seu *laptop* como manipular cenas de filmagem e/ou filmes para acrescentar dublagem, sonorização e/ou legendas;

- a PPR aplica exercício de identificação das ações para a técnica apresentada com Ficha de instruções em francês

- os alunos manipulam as imagens das suas filmagens para aplicar a técnica trabalhada.

## **Aula 7**

### **Objetivos**

Integrar o grupo com uma atividade socializadora

Ler e compreender um texto desconhecido em francês usando o dicionário

### **1ª tarefa**

Os alunos dividem-se em grupos para ler a receita utilizando o dicionário e interpretá-la fazendo a ilustração, sendo que um membro do grupo deve ser indicado para participar com a PPD da montagem do *fondue au chocolat* para depois ajudar na tarefa do grupo  
A PPR circula e ajuda no uso do dicionário;

### **2ª tarefa**

Os alunos são convidados a participar do *fondue* e perguntar suas dúvidas.

## **Aula8**

### **Objetivos:**

Retomar a técnica do moviemaker na sala de computação

Criar uma sequência do material filmado em aula para criação de sonorização e/ou legenda

### **Na sala de informática**

1a Atividade : retomar o programa de *moviemaker* no computador

2a Atividade : em grupos, criar uma seqüência, a partir dos filmes feitos na sala de aula, com as improvisações e dramatizações criadas pelos aprendizes para sonorizar e /ou legendar a a partir do material disponibilizado pelas professoras.

## **Aula 9**

### **Objetivos**

Criar uma sequência de filmagem em grupo usando o *moviemaker*, incluindo material de imagens livremente.

Criar a sonorização da seqüência incluindo legenda

### **Na sala de francês**

#### **1ª tarefa**

Em grupos, os alunos retomam conteúdos lingüísticos já trabalhados na escola a partir da audição de material sonoro e/ou visual. Estão disponíveis na sala de francês uma caixa com dicionários e fichas que incluem conteúdos lingüísticos já estudados, bem como as professoras que circulam provendo as solicitações de ajuda

Exercícios com material lingüístico

1. Escuta e associação de som e texto no contexto de sala de aula
2. Audição e compreensão de diálogos em diferentes situações de comunicação
3. Os aprendizes constroem seus textos

### **Na sala de informática**

#### **2a tarefa**



Em pequenos grupos, os alunos devem manipular as imagens para criar a seqüência de filme e acrescentar a sonorização e/ou a legenda em francês..

## **Aula 10**

### **Objetivos:**

Retomar os textos das legendas para incluir mais material lingüístico em francês

Gravar os textos para as legendas

Filmar mais cenas para incluir nos trabalhos

### **Na sala de francês**

#### **1ª tarefa**

A PPR retoma com os alunos que seqüências foram recortadas na aula anterior com todo o grupo: a visita e a porta; o desfile; a ambulância, a sala de aula, uma conversa informal. Propôs que os grupos se reorganizassem no terceiro momento para retomar os trabalhos.

#### **2ª tarefa**

A PPD devolve o dossiê que cada grupo vem montando desde a última aula com anotações e retoma material lingüístico com os aprendizes e entrega mais uma folha, com expressões em francês que tinham sido comentadas na aula anterior para socializar o conteúdo lingüístico que os aprendizes manipularam em pequenos grupos. Faz-se comentários em grande grupo sobre o uso do material lingüístico.

#### **3ª tarefa**

Os alunos se reúnem para retomar as legendas, gravar cenas ou filmar novas cenas com a câmara da PPD, pois é menor.

## **Aula 11**

### **Objetivos**

Retomar os textos das legendas para construir legendas.

Gravar os textos para a dublagem das seqüências

Filmar outras seqüências se houver demanda dos aprendizes

Atividades

1. Na sala de informática, as equipes retomam os seus dossiês para trabalhar com *moviemaker*
2. Os alunos poderão gravar os textos para as dublagens e/ou filmar mais cenas para as suas seqüências.

## **Aula 12**

### **Objetivos**

Apresentar uma lição com base em situações de comunicação com formas negativas

Compreensão de formas de apreciação de formas de lazer

Identificação de formas negativas com verbos de apreciação

Retomar o material lingüístico já estudado para criação de legendas

Filmar outras seqüências se houver demanda dos aprendizes

### **Na sala de aula de francês**

1. Audição de três gravações com diálogos e um monólogo de adolescentes com apreciações contendo formas negativas:

- identificação auditiva das três gravações com apoio das transcrições;
- análise das transcrições com ajuda da PPR;
- exercícios de compreensão dos textos com exercícios de lacunas;

- identificação de formas lingüísticas da negação e expressões idiomáticas que expressam a apreciação
  - 2. Sistematização de formas da negação
    - A expressão da descrição em primeira pessoa com o verbo *être* acompanhada com adjetivos qualificativos, no presente do Indicativo, na forma afirmativa e negativa;
    - Formas de apreciação com o verbo *aimer* no presente do indicativo, nas formas afirmativa e negativa
    - A justificativa de uma apreciação com a pergunta com *pourquoi /parce que* e formulações simples utilizando material lingüístico já estudado
  - 3. Retomada dos dossiês com material da aula para criação das legendas do filme.
- Na sala de informática**
- 4. Retomada dos projetos dos grupos para continuar o projeto

## Aula 12

### Objetivos:

- Apresentar uma sistematização com formas negativas
- Manipulação de apreciação com formas negativas
- Expressar oralmente apreciações negativas ou afirmativas com justificativas
- Retomar o material lingüístico já estudado para criação de legendas
- Gravar os textos das legendas

### Na sala de aula de francês

- 1. Sistematização de formas da negação
  - A expressão da descrição em primeira pessoa com o verbo *être* acompanhada com adjetivos qualificativos, no presente do Indicativo, na forma afirmativa e negativa; tarefa: descrever-se oralmente e por escrito usando o material trabalhado na aula; formas de apreciação com o verbo *aimer* na 1ª pessoa do presente do indicativo, nas formas afirmativa e negativa; tarefa: formular apreciações usando o material lingüístico trabalhado em aula e a justificativa de uma apreciação com a pergunta com *pourquoi /parce que* e formulações simples utilizando material lingüístico já estudado;
- 2. Jogo com expressão oral em que as equipes formulam perguntas, sendo que um aluno formula para o outro grupo; em cada grupo, um colega será ajudado pelos colegas para perguntar ou responder em nome do grupo sucessivamente.

Ex. - *Tu aimes le funk?*

- *Oui.... non...* ( justificativa livre conforme material trabalhado)
- *Pourquoi ?*
- ... ( resposta livre conforme material trabalhado)

- 3. Continuidade dos projetos:
  - 3.1 cada grupo terá vinte minutos para retomar o trabalho dos projetos com os laptops das professoras;
  - 3.2 como há só dois aparelhos, os outros grupos podem gravar seus textos com três gravadores digitais disponíveis.

## Aula 13

**Objetivos:**

Retomar o material lingüístico já estudado para criação de legendas  
 Gravar os textos das legendas  
 Criar a ficha de apresentação do filme

**Na sala de francês**

1. Organização do cronograma: a PPR discutiu com os alunos o prazo de finalização do trabalho para término ao final das duas semanas seguintes.
2. Apresentar uma ficha em francês com créditos de identificação de um filme
  - Compreensão com leitura pela PPD e participação dos alunos para explicitar as diferentes funções na execução de um filme
  - Análise das funções dos alunos nas equipes com o vocabulário em francês
3. Apresentação dos créditos de dois curta-metragens em francês pela PPR em dois laptops
  - identificação das informações das funções na realização do filme;
  - exercício de compreensão das informações do curta *Foutaises*: associação de função e nomes da equipe de produção do filme.
4. Produção da ficha de créditos do filme pelas equipes

**Na sala de informática**

Organização das equipes: montar a ficha de identificação dos créditos da equipe, das legendas e iniciar a gravação audio das legendas.

**Aula 14****Objetivos:**

Retomar o material lingüístico já estudado para criação de legendas e ficha de apresentação do filme  
 Avaliar as produções dos grupos  
 Gravar os textos das legendas

## Atividade 1

- As duas professoras trouxeram pequenos esquetes gravados que os alunos identificaram em textos; cada texto foi analisado para uso posterior

## Atividade 2

A PPR distribui uma ficha contendo todas as tarefas a cumprir para finalizar os filmes: projeta no seu laptop as produções tais como os alunos “salvaram” na última aula para que toda a turma avalie o que já tinha sido feito por cada grupo.

## Atividade 3

Iniciar as gravações dos textos das legendas dos filmes

**Aula 15****Objetivos;**

Retomar os projetos dos filmes na sala de informatic  
 Orientar os aprendizes para produzir as legendas em francês  
 Gravar os textos das legendas

**Atividades**

Na sala de informática, cada grupo retoma seus projetos com apoio do seu dossiê que inclui todo o material usado nas aulas

## **Aula 16**

### **Objetivos:**

Retomar os projetos e avaliação das produções

Favorecer a colaboração entre os grupos para avançar as produções

Gravar o texto das legendas

### **Atividade 1** ( na sala de francês)

Assistir aos projetos de filmes e assinalar oralmente e na ficha trabalhada na aula 14 aspectos da execução da tarefa

### **Atividade 2**

Criação das legendas em francês: revisão dos textos e gravação

## **ATIVIDADES COMPLEMENTARES À SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM 2009**

### **- Aula com insumo para produção dos diálogos dos filmes**

Objetivo: manipulação do insumo com vistas à produção textual, edição do filme.

#### **Tarefa 1**

Os alunos recebem uma folha com três textos. Em dois deles, os personagens explicam porque preferem o *roller* ou o patinete. No terceiro o personagem faz uma apreciação sobre o filme Tarzan dos estúdios Disney. Os alunos foram convidados a trabalhar em grupo.

Primeiro deveriam escutar o CD e descobrir qual texto tratava a gravação, depois, os alunos responderam a questões de interpretação de texto, as quais, posteriormente, foram discutidas em grande grupo.

### **- Aula com insumo para produção dos créditos do filme**

Objetivo

Estudar o léxico relativo à edição de filmes em francês para posterior criação do título e créditos do filme.

#### **Tarefa 1**

Assistir à introdução do curta “Les Foutaises” de J\_P Jeunet e descobrir quem produz, filma, edita a imagem, etc.

#### **Tarefa 2**

Em seus grupos, os alunos analisam seus próprios filmes e refletem sobre o papel de cada um.

#### **Tarefa 3**

Na informática, os grupos que já selecionaram suas imagens e fizeram as legendas, começam colocar o título e os créditos em seus filmes. Os outros continuam o trabalho do ponto em que pararam.

Objetivos: tomar consciência das ações necessárias para completar o trabalho. Continuar o trabalho na informática.

#### **-Aula com atividade de auto-avaliação**

Objetivo: avaliação do trabalho e auto-avaliação.

#### **Tarefa 1**

Os alunos analisaram seus trabalhos e os dos colegas. Para tal, foi dada uma grade ( mais detalhada do que a de 2009) aos alunos com o nome dos membros de cada grupo para que marcassem um “X” naquilo que estava terminado no filme (por exemplo: há seleção das cenas, há título, há legendas e elas estão no lugar, há separação das cenas, os créditos estão prontos, etc.).

#### **Tarefa 2**

É distribuída ao aluno uma ficha dividida em quatro partes. Na primeira, o aluno avalia seu desempenho e o desempenho do colega, a partir de determinadas atitudes em relação ao trabalho (assiduidade, responsabilidade participação nas atividades e colaboração com os colegas), na segunda o aluno é convidado a avaliar a atividade em relação à sua aceitação (gostou ou não de realizá-la) e em relação ao aprendizado (a atividade auxiliou a aprender a língua). Na terceira parte, o aluno deveria produzir um diálogo em francês, utilizando-se do material disponível para consulta. Na última, o aluno é solicitado a aluo que ele dê sugestões para atividade final.

#### **- Aula com insumo sobre material filmico**

Objetivos

Ver o filme *Entre les murs* para levantar observações para debate

#### **Tarefa**

Ver a parte final do filme

Debate com os alunos : as PPR, PPD e a professora volante reúnem os alunos e estimulam os alunos a levantar as questões que julguem relevantes.

#### **- Aula para recuperação do recesso da febre A em sábado letivo**

#### **Objetivos**

Analisar material relacionado com o filme *Entre les murs*

Tarefa

1º os alunos compõem o resumo em português que a professora escreve no quadro;

2º os alunos lêem um resumo do filme em francês e constroem com ela a compreensão usando dicionários, comparando as informações com o texto já produzido em português.

### 3. Exercícios de uma ficha com roteiro de trabalho

#### **- Aula com insumo oral para mobilizar os alunos para produção da oralização no filme**

##### Objetivos

Favorecer a expressão oral em atividades de grupo para minimizar o constrangimento que os alunos demonstram em se expressar oralmente em francês.

##### Tarefa 1 *Devinette*

A turma escolhe dois personagens da atualidade na ausência das professoras que ficam fora da sala. As professoras retornam à sala e vão fazendo perguntas em francês a que os alunos respondem *oui* ou *non* somente. Enquanto uma professora responde, a outra vai colocando as perguntas em francês no quadro até que se descubra o personagem.

##### Tarefa 2 *Jeu de cartes*

A PPR distribui as cartas com personagens entre os alunos que formam duas equipes que ficam em duas filas frente a frente. Entre as duas equipes há uma mesa em que todas as figuras estão expostas. Cada equipe vão perguntando, em francês, à outra usando as perguntas do quadro até descobrir que figuras estão em seu poder.

**Variante** ( com alunos voluntários) : dois a dois, os alunos descrevem um dos personagens das cartas. Depois, a dupla lê para os colegas a sua descrição e os outros descobrem qual é o personagem.