UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS ESTRANGEIRAS E
TRADUÇÃO

RITA DE CÁSSIA GOMES

**Da problemática do oral ao agir de uma professora de francês:
formação pela reflexão na ação, sobre a ação e pós-ação na concepção,
implementação e avaliação de atividades didáticas para o
favorecimento da interação simétrica**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
- Outubro de 2021-

RITA DE CÁSSIA GOMES

**Da problemática do oral ao agir de uma professora de francês:
formação pela reflexão na ação, sobre a ação e pós-ação na concepção,
implementação e avaliação de atividades didáticas para o
favorecimento da interação simétrica**

Tese apresentada ao Programa Letras Estrangeiras e Tradução, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de doutora em Letras.

Área de Concentração: Didática de línguas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloísa Brito de Albuquerque Costa.

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
- Outubro de 2021-

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

G631p Gomes, Rita de Cássia
Da problemática do oral ao agir de uma professora de francês: formação pela reflexão na ação, sobre a ação e pós-ação na concepção, implementação e avaliação de atividades didáticas para o favorecimento da interação simétrica / Rita de Cássia Gomes; orientadora Heloísa Brito de Albuquerque-Costa
- São Paulo, 2021.
394 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

1. Línguas. 2. Linguística. 3. Educação. I.
Albuquerque-Costa, Heloísa Brito de, orient. II.
Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Anuência do (a) orientador (a)**

Nome do (a) aluno (a): Rita de Cássia Gomes

Data da defesa: 12/08/2021

Nome do Prof. (a) orientador (a): Heloísa Brito de Albuquerque Costa.

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 07 de outubro de 2021.

Heloisia A. Costa

Nome: GOMES, Rita de Cássia.

Título: Da problemática do oral ao agir de uma professora de francês: formação pela reflexão na ação, sobre a ação e pós-ação na concepção, implementação e avaliação de atividades didáticas para o favorecimento da interação simétrica.

Tese apresentada ao Programa Letras Estrangeiras e Tradução, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de doutora em Letras.

Aprovado em: 12/08/2021

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Heloísa Brito de Albuquerque Costa (presidente)

Instituição: Universidade de São Paulo

Membros titulares:

Prof. Dr. Gil Roberto Costa Negreiros

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Sandoval Gomes Nonato

Instituição: Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Eliane Gouvêa Lousada

Instituição: Universidade de São Paulo

Suplentes:

Prof.^a Dr.^a Daniela Akie Hirakawa

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Katia Ferreira Fraga

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Fernanda Landucci Ortale

Instituição: Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Claro Cristovão

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Mônica Ferreira Mayrink

Instituição: Universidade de São Paulo

Dedico esta tese

À minha avó, Dona Maria, que me deixou recentemente.

Apreendi tanto sobre generosidade, sobre o que realmente importa na vida e que não é pequeno (sorrir sempre, dançar quando der vontade, amar as plantas e os animais). Sua presença agradável está me fazendo muita falta. Só queria que fosse para sempre!

À minha mãe, que me ensinou a ser forte, responsável e determinada. Que, apesar de todas as dificuldades, nunca deixou faltar nada e me possibilitou estar aqui hoje. Obrigada por tanto!

Ao meu pai, que vibra com cada vitória minha! Sinto-me a pessoa mais importante do mundo quando vejo seu olhar para mim. Amo você!

Às minhas tias Neia e Luciana, ao meu tio José Adriano e à minha prima Paloma, pelo amor e carinho de todos os dias e durante toda uma vida! Vocês aquecem meu coração.

Ao meu marido, Bismael. Conseguimos!

Você me mostrou que tenho o direito de ser feliz me fazendo feliz!

À querida Prof.^a Dr.^a Christianne Benatti Rochebois!! Por ter me dado a oportunidade de iniciar meu percurso enquanto professora de francês e por ter visto em mim um potencial que nem eu mesma sabia que tinha! Você é uma referência para mim enquanto profissional e enquanto pessoa!!!

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu amparo, meu refúgio e proteção. Agradeço por me dar forças a cada dia para superar os momentos difíceis e por ter colocado tantos anjos em minha vida para tornar minha caminhada menos árdua!

À Universidade Federal de Viçosa, por ter me concedido total afastamento de minhas funções no período do doutorado. Sem esse apoio dificilmente teria conseguido realizar uma pesquisa tão densa.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Heloísa Brito de Albuquerque Costa, por ter se lançado comigo neste desafio e por ter sido tão atenciosa, humana e cuidadosa em todos os momentos. Aprendi muito não apenas sobre pesquisa, mas sobre a vida! Obrigada!

À Isabela, professora participante desta pesquisa, pela parceria, dedicação, disponibilidade, amizade, cumplicidade... Enfim, por todas as alegrias e aprendizagens que me proporcionou enquanto pesquisadora e formadora.

À Prof.^a Dr.^a Eliane Gouvêa Lousada pelas imensas contribuições para esta pesquisa e para minha formação enquanto professora e pesquisadora. *Grand merci!*

Ao Prof. Dr. Sandoval Gomes Nonato por ter contribuído sobremaneira com suas considerações durante o exame de qualificação e por ter aceitado participar da defesa desta tese.

Aos professores doutores Gil Negreiros, Francisco J. Q. Figueiredo, Fernanda Ortale, Katia Fraga, Daniela Hirakawa e Maria Lúcia Claro por terem aceitado compor a banca examinadora e participar da defesa desta tese.

A todos os professores do Departamento de Letras Modernas (DLM) da USP que contribuíram tanto para minha formação! Em especial, Maria Sabina Kundman (*in memoriam*), Paulo Roberto Massaro e Cristina Casadei Prietaróia.

Às funcionárias do DLM, Edite e Dora, e aos funcionários da copiadora da Letras pela gentileza e cordialidade em tantas idas e vindas!

Aos meus colegas, professores do Departamento de Letras da UFV, pelo carinho, atenção e solidariedade! Me sinto muito acolhida por todos vocês!

À minha grande amiga e colega de departamento, Ana Luísa Borba Gediél, que tem estado sempre ao meu lado: apoiando-me nos momentos difíceis e compartilhando as alegrias da vida!

Ao meu esposo, Bismael Bitarães de Oliveira, pelo cuidado incansável, pelo companheirismo, pelo amor real e concreto, pela paciência nesses quatro anos de tantos desafios, contratempos e provas!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida!

RESUMO

Esta tese teve por objetivo investigar as implicações de uma metodologia de pesquisa e formação docente em três etapas para o trabalho de uma professora de francês (docente-participante) no que concerne ao favorecimento de interações simétricas em grupos de aprendizes iniciantes. A pesquisa foi realizada em uma escola de aplicação localizada na Zona da Mata mineira e a primeira etapa (**concepção**) consistiu no oferecimento de um curso teórico-prático sobre a temática da interação em sala de aula (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990; CICUREL, 2002, 2011; KRAMSCH, 1991; SCHIFFLER, 1991; NUSSBAUM, 1998; PENDANX, 1998; WEBER, 2013). A segunda etapa da pesquisa (**implementação**) teve como objetivo estabelecer uma ponte entre formação docente e ambiente escolar (IMBERNÓN, 2010; ALARCÃO, 2011; PERRENOUD, 2012; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017; TARDIF, 2019) e foi concretizada pela implementação de atividades de produção oral (PO) elaboradas pela docente-participante durante a formação, em seu contexto concreto de atuação. Assim, nas etapas de concepção e implementação, a docente-participante efetuou **reflexões-na-ação** (SCHÖN, 2000) e **sobre a ação** (PERRENOUD, 2012) pedagógica pela realização de ações características do fazer docente e por meio de relatos escritos e orais por ela efetuados. Como a concepção de agir professoral (CICUREL, 2011; 2017; 2020) adotada nesta tese pressupõe que o trabalho do professor não se restringe às ações que desempenha na interação com os alunos (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; MACHADO, 2004, 2007; LOUSADA, 2006, 2011; MACHADO & LOUSADA, 2013), a terceira etapa da pesquisa (**avaliação**) foi realizada com base nos aportes teórico-metodológicos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade e consistiu na realização de uma entrevista em autoconfrontação (CLOT, [1999], 2018, 2001; 2004; FAÏTA, 2007): visualização das aulas ministradas e diálogo entre a docente-participante e a pesquisadora-formadora, dando origem a **reflexões pós-ação**. A análise dos dados evidenciou que a pesquisa favoreceu uma aprendizagem cíclica (ALARCÃO, 2011) e contínua pela docente-participante, dado o papel ativo por ela desempenhado: autora, agente e observadora da própria ação. Os resultados apontaram que ela obteve êxito em solucionar a situação problemática que motivou sua participação na formação e favoreceu interações simétricas entre seus aprendizes, mesmo confrontada a prescrições e impedimentos de diferentes ordens. Este trabalho doutoral apresenta uma contribuição para pesquisa acadêmico-científica, pois o tripé concepção, implementação e avaliação pode ser um recurso tanto para a formação inicial do professor quanto contínua, permitindo ao pesquisador/formador acompanhar o docente antes, durante e após o “acontecimento aula” (GERALDI, 2003), abordando na pesquisa/formação problemáticas relativas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira; seja no que diz respeito à oralidade, como foi o caso desta pesquisa, ou a outras temáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, reflexão-ação, produção oral, interação simétrica.

ABSTRACT

This thesis aimed at investigating the implications of a three-step research methodology and teacher training, which favored symmetrical interactions among groups of beginners, to the work of a FFL teacher. The research was carried out in a laboratory school in the *Zona da Mata Mineira, Minas Gerais*, Brazil. Its first stage (**conception**) consisted on offering a theoretical and practical course on classroom interaction (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990; CICUREL, 2002, 2011; KRAMSCH, 1991; SCHIFFLER, 1991; NUSSBAUM, 1998; PENDANX, 1998; WEBER, 2013). The second stage (**implementation**) focused on bridging the teacher education and school environment gap (IMBERNÓN, 2010; ALARCÃO, 2011; PERRENOUD, 2012; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017; TARDIF, 2019), which happened through the implementation of oral tasks (OT) designed by the participant teacher during the training held where she works. Therefore, in these two stages, the participant teacher engaged in a pedagogical **reflection-in-action** (SCHÖN, 2000) and **on-action** (PERRENOUD, 2012) of her teaching practice and her written and oral reports. As the notion of the teaching act (CICUREL, 2011; 2017; 2020) here considered entails seeing the work of a teacher as not restricted to her/his actions towards teacher-student interaction (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; MACHADO, 2004, 2007; LOUSADA, 2006, 2011; MACHADO & LOUSADA, 2013), the third stage of this research (**assessment**) was conducted according to the theoretical and methodological framework of the Activity Clinic and Ergonomic of Activity, consisting of a self-confrontation interview (CLOT, [1999], 2018, 2001; 2004; FAÏTA, 2007), which included: watching video recordings of her classes and discussions between the participant teacher and the researcher-educator, culminating in what we call *reflection-after-action*, part of the reflection-on-action process. Data analysis showed that, considering the active role played by the participant teacher, the research favored a cyclical (ALARCÃO, 2011) and continuous learning, as she was the author, agent, and observer of her own practice. Results showed she was successful in solving the situation that motivated her participation in this training, favoring symmetrical interactions among the learners, even when confronted with requirements and impediments from several sources. This doctoral research presents a contribution to academic and scientific research, since the tripod conception, implementation and assessment can be a resource for both pre-service and in-service teacher training, enabling the researcher/educator to follow the teacher before, during, and after the class itself, approaching issues related to teaching and learning a foreign language during the research/training; either regarding oral production, as in this research, or other topics.

KEYWORDS: Teacher training, reflection-in-action, oral production, symmetrical interaction.

RESUMÉ

Dans cette thèse on a examiné les implications d'une méthodologie de recherche et formation enseignant en trois étapes pour le travail d'une professeure de français langue étrangère (enseignante-participante) en ce qui concerne la mise en oeuvre d'interactions entre pairs dans des groupes débutants. La recherche a été réalisée dans une école d'application située dans l'état de Minas Gerais et la première étape (**conception**) a été comprise par un cours théorico-pratique sur la thématique de l'interaction en salle de classe (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990; CICUREL, 2002, 2011; KRAMSCH, 1991; SCHIFFLER, 1991; NUSSBAUM, 1998; PENDANX, 1998; WEBER, 2013). La deuxième étape (**implémentation**) a établi un lien entre formation enseignant et milieu scolaire (IMBERNÓN, 2010; ALARCÃO, 2011; PERRENOUD, 2012; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017; TARDIF, 2019) puisque les activités de production orale (PO) élaborées par l'enseignante-participante au cours de la formation ont été mises en place dans son contexte de travail. Au long des étapes de conception et implémentation l'enseignante-participante a effectué des **réflexions-dans-l'action** (SCHÖN, 2000) et **sur l'action** (PERRENOUD, 2012) pédagogique par la réalisation d'actions typiques du métier d'enseignement et par le biais des rapports écrits et oraux qu'elle y a effectués. La conception d'agir professoral (CICUREL, 2011; 2017; 2020) ici adoptée tient que le travail enseignant ne se réduit guère aux actions que le professeur met à point dans l'interaction avec les apprenants (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; MACHADO, 2004, 2007; LOUSADA, 2006, 2011; MACHADO & LOUSADA, 2013). Donc la troisième étape de la recherche (**évaluation**) a été réalisée dans un rapport étroit avec la Clinique de l'Activité et l'Ergonomie de l'Activité par la réalisation d'un entretien en autoconfrontation (CLOT, [1999], 2018, 2001; 2004; FAÏTA, 2007): analyse des cours enregistrés et dialogue entre l'enseignante-participante et la chercheuse-formatrice, ce qui a donné origine à des **réflexions après l'action**. L'analyse a montré que la recherche a favorisé un apprentissage en spirale (ALARCÃO, 2011) et continu par l'enseignante-participante grâce au rôle actif qu'elle y a joué: auteure, agente et observatrice de sa propre action. De même, elle a réussi à résoudre la situation problématique qui l'a motivée à participer de la formation et a favorisé des interactions entre ses apprenants, malgré les prescriptions et empêchements auxquels elle a été soumise. Ce travail doctoral contribue avec le milieu scientifique étant donné que le trio conception, implémentation et évaluation peut être une ressource pour la formation initiale et continue. Il permet au chercheur/formateur, d'accompagner l'enseignant avant, pendant et après « l'événement cours » (GERALDI, 2003) et toucher dans la recherche/formation des problématiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage; que ce soit par rapport à l'oral (notre cas) ou par rapport à d'autres thématiques.

MOTS-CLÉ: Formation enseignant, réflexion-action, production orale, interaction symétrique.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
Parte I – O agir professoral e o objeto oralidade	23
Capítulo 1 – A interação em sala de aula no âmbito da pesquisa em didática de línguas	23
1.1- Interação simétrica e assimétrica em sala de aula de língua estrangeira	23
1.2- A interação como prática social no ensino e na aprendizagem de FLE	29
1.3- A interação simétrica em sala de aula de FLE	41
1.4- Atividade didática e interação simétrica: um enfoque sobre o trabalho docente.....	49
Parte II – A formação docente em perspectiva: abordagens teórico-metodológicas para a formação do professor reflexivo	61
Capítulo 1 – A reflexão-na-ação de ensinar: a profissionalização pela prática..	62
Capítulo 2 – As contribuições da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade para a pesquisa e a formação docente.....	71
2.1- Conceitos e métodos de análise: a autoconfrontação e a reflexão pós-ação	71
2.2- Uma concepção de ensino como trabalho	77
Capítulo 3 – Articulando reflexão-na-ação, sobre a ação e pós-ação na pesquisa e na formação docente.....	83
METODOLOGIA.....	90
1. Natureza, hipóteses, objetivos e perguntas da pesquisa.....	92
2. Contexto da pesquisa	102
3. Participantes da pesquisa	107
3.1- A docente-participante da pesquisa:	107
3.2- A pesquisadora-formadora:.....	111
4. O papel da pesquisadora-formadora e os instrumentos de coleta de dados.....	115
5. Desenvolvimento da pesquisa.....	119
5.1- O curso teórico-prático: a concepção do programa de formação	119
5.2- A etapa de implementação: a aplicação das atividades de PO.....	176
5.3- A etapa de avaliação: análise das aplicações	194
ANÁLISE DOS DADOS	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS	310
BIBLIOGRAFIA	319
APÊNDICE	329
ANEXOS.....	393

LISTA DAS FIGURAS

- Figura 1: Elementos básicos do trabalho do professor (Machado, 2007, p. 92).
- Figura 2: A interdependência das etapas da metodologia da pesquisa.
- Figura 3: Suporte da atividade de PO “fazer uma inscrição”.
- Figura 4: Suporte da atividade-modelo “*Où se trouve?*”.
- Figura 5: Suporte relativo à atividade de PO “*Quelle est la famille?*”.
- Figura 6: Suporte relativo à atividade de PO “Escolher um locatário”, situação 2.
- Figura 6: Suporte relativo à atividade de PO “*Complétez leur fiche*”.
- Figura 7: Suporte relativo à primeira atividade-modelo apresentada no sexto encontro de formação.
- Figura 8: Suporte da atividade de PO “*Complétez les paroles de la chanson*”.
- Figura 9: Suporte da Atividade de PO “*Chercher quelqu’un qui*”.
- Figura 10: Suporte da Atividade de PO “*Points Touristiques de Paris*”. Ficha A.
- Figura 11: Suporte da Atividade de PO “*Points Touristiques de Paris*”. Ficha B.
- Figura 12: Organização da pasta criada no Google Drive.

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1: Ações e reflexões realizadas pela docente-participante da pesquisa.
Quadro 2: Ações realizadas pela docente-participante e dados gerados.
Quadro 3: Ações realizadas pela pesquisadora-formadora.
Quadro 4: Instrumentos de pesquisa, objetivos e tipos de dados gerados.
Quadro 5: Programa do curso e relação teoria x prática na formação.
Quadro 6: O Quadro de Tipologia.
Quadro 7: Programa do Primeiro Encontro de formação:
Quadro 8: Quadro de Tipologia da Atividade de PO “formulário de inscrição”.
Quadro 9: Programa do Segundo Encontro de formação.
Quadro 10: Quadro de tipologia da atividade-modelo “ <i>Où se trouve?</i> ”.
Quadro 11: Programa do terceiro encontro de formação.
Quadro 12: Quadro de tipologia da atividade de PO “ <i>Quelle est la famille?</i> ”
Quadro 13: Programa do Quarto Encontro de Formação.
Quadro 14: Quadro de tipologia da atividade de PO “Escolher um locatário”.
Quadro 15: Programa do Quinto Encontro de Formação.
Quadro 16: Quadro de tipologia da atividade de PO “ <i>Complétez leur fiche</i> ”.
Quadro 17: Programa do Sexto Encontro de formação.
Quadro 18: Quadro de tipologia da atividade de PO “ <i>Complétez les paroles de la chanson</i> ”.
Quadro 19: Quadro de tipologia da atividade de PO “ <i>Chercher quelqu’un qui</i> ”.
Quadro 20: Quadro de tipologia da atividade de PO “ <i>Chococulto</i> ”.
Quadro 21: Plano de aula relativo à aplicação da atividade de PO “ <i>Points Touristiques de Paris</i> ”.
Quadro 22: Descrição da atividade de PO “ <i>Les professions</i> ”.
Quadro 23: Quadro de tipologia da atividade de PO “ <i>Les professions</i> ”.
Quadro 24: Plano de aula relativo à aplicação da atividade de PO “ <i>Enquete</i> ”.
Quadro 25: Suporte da atividade de PO “ <i>Jeu de rôles aliments</i> ”:
Quadro 26: Plano de aula relativo à aplicação da atividade de PO “ <i>Jeu de rôles aliments</i> ”.
Quadro 27: Atividades didáticas elaboradas pela docente-participante.
Quadro 28: Perguntas enviadas à docente-participante antes da AC.
Quadro 29: Perguntas relativas às contribuições da formação, feitas à docente-participante na AC.
Quadro 30: Dados instrumentais gerados.
Quadro 31: Relacionando os instrumentos de coleta utilizados aos dados reflexivos gerados pela docente-participante.
Quadro 32: Temas identificados nos dados coletados.

<p>Quadro 33: Temas identificados, categorias do agir docente, objetivos e perguntas da pesquisa.</p> <p>Quadro 34: Critérios de análise apresentados por Cicurel (2017)</p> <p>Quadro 35: Critérios de análise apresentados por Lousada (2006; 2011). Fonte: Lousada (2011, p. 78)</p> <p>Quadro 36: Relação do professor com os atores da atividade pedagógica. Tema 3: As prescrições e os impedimentos.</p> <p>Quadro 37: Autoprescrições identificadas na fala da Docente-Participante (DP).</p> <p>Quadro 38: Prescrição advinda dos pais dos alunos.</p> <p>Quadro 39: Impedimento relativo ao uso do FLE pelos aprendizes.</p> <p>Quadro 40: Impedimento relativo à necessidade apresentada pelos alunos de passar pela escrita.</p> <p>Quadro 41: Impedimento – um elemento externo desvia a atenção dos aprendizes.</p> <p>Quadro 42: Impedimento – os aprendizes do primeiro ano não levaram o que foi solicitado pela docente-participante.</p> <p>Quadro 43: Impedimento – os aprendizes do segundo ano não levaram o que foi solicitado pela docente-participante.</p> <p>Quadro 44: Relação teoria x prática e aprendizagem docente.</p> <p>Quadro 45: Uso da língua francesa pela docente-participante.</p> <p>Quadro 46: Língua francesa, a língua do trabalho.</p> <p>Quadro 47: Aprendizagem docente de forma cíclica.</p>

LISTA DOS CÓDIGOS UTILIZADOS NA CATALOGAÇÃO DOS DADOS

<p>AC- trecho da entrevista em autoconfrontação, realizada no dia 18/12/19.</p> <p>DRE1.01- diário reflexivo, primeiro encontro de formação, trecho 01.</p> <p>DRE1.02- diário reflexivo, primeiro encontro de formação, trecho 02.</p> <p>DRE2.02- diário reflexivo, segundo encontro de formação, trecho 02.</p> <p>DRE2.03- diário reflexivo, segundo encontro de formação, trecho 03.</p> <p>DRE3.02-diário reflexivo, terceiro encontro de formação, trecho 02.</p> <p>DRE3.03- diário reflexivo, terceiro encontro de formação, trecho 03</p> <p>DRE3.05- diário reflexivo, terceiro encontro de formação, trecho 05.</p> <p>DRE4.01- diário reflexivo, quarto encontro de formação, trecho 01.</p> <p>DRE4.02- diário reflexivo, quarto encontro de formação, trecho 02.</p> <p>DRE4.03- diário reflexivo, quarto encontro de formação, trecho 03.</p> <p>DRE4.05- diário reflexivo, quarto encontro de formação, trecho 05.</p> <p>DRE5.01- diário reflexivo, quinto encontro de formação, trecho 01.</p>

DRE5.03- diário reflexivo, quinto encontro de formação, trecho 03.

DRE5.04- diário reflexivo, quinto encontro de formação, trecho 04.

DRE6.01- diário reflexivo, sexto encontro de formação, trecho 01.

DRA1PA.03- diário reflexivo, aula 1 primeiro ano, trecho 03.

DRA1PA.04- diário reflexivo, aula 1 primeiro ano, trecho 04.

DRA2PA.01- diário reflexivo, aula 2 primeiro ano, trecho 01.

DRA2PA.03- diário reflexivo, aula 2 primeiro ano, trecho 03.

DRA2PA.06- diário reflexivo, aula 2 primeiro ano, trecho 06.

DRA3PA.01- diário reflexivo, aula 3 primeiro ano, trecho 01.

DRA3PA.03- diário reflexivo, aula 3 primeiro ano, trecho 03.

DRA1SA.01- diário reflexivo, aula 1 segundo ano, trecho 01.

DRA1SA.02- diário reflexivo, aula 1 segundo ano, trecho 02.

DRA2SA.01- diário reflexivo, aula 2 segundo ano, trecho 01.

DRA2SA.04- diário reflexivo, aula 2 segundo ano, trecho 04.

DRA2SA.06- diário reflexivo, aula 2 segundo ano, trecho 06.

DRchocoSA.02- diário reflexivo, atividade *Chococulto* segundo ano, trecho 02.

DRchocoSA.03- diário reflexivo, atividade *Chococulto* segundo ano, trecho 03.

DRchocoSA.04- diário reflexivo, atividade *Chococulto* segundo ano, trecho 04.

DRchocoSA.05- diário reflexivo, atividade *Chococulto* segundo ano, trecho 05.

DRA1TA.01- diário reflexivo, aula 1 terceiro ano, trecho 01.

DRA1TA.02- diário reflexivo, aula 1 terceiro ano, trecho 02.

DRA2TA.01- diário reflexivo, aula 2 terceiro ano, trecho 01.

DRA2TA.02- diário reflexivo, aula 2 terceiro ano, trecho 02.

DRA2TA.05- diário reflexivo, aula 2 terceiro ano, trecho 05.

ESE- Trecho da entrevista semiestruturada, realizada no dia 04 de julho de 2018.

RPA-Reunião de pré-aplicação.

WhatsAppA1PA.01- gravação no WhatsApp referente à aula 1 com o primeiro ano, trecho 01.

WhatsAppA1PA.02- gravação no WhatsApp referente à aula 1 com o primeiro ano, trecho 02.

WhatsAppA2SA.01- gravação no WhatsApp referente à aula 2 com o segundo ano, trecho 01.

WhatsAppA2SA.04- gravação no WhatsApp referente à aula 2 com o segundo ano, trecho 04.

WhatsAppA2SA.05- gravação no WhatsApp referente à aula 2 com o segundo ano, trecho 05.

WhatsAppchoco2A.03- gravação no WhatsApp referente à atividade de PO *Chococulto* com o segundo ano, trecho 03.

WhatsAppA1TA.04- gravação no WhatsApp referente à aula 1 com o terceiro ano, trecho 04.

WhatsAppA1TA.06- gravação no WhatsApp referente à aula 1 com o terceiro ano, trecho 06.

WhatsAppA2TA .05- gravação no WhatsApp referente à aula 2 com o terceiro ano, trecho 05.

INTRODUÇÃO

Esta tese teve por objetivo investigar as implicações de uma metodologia de pesquisa e formação docente em três etapas (concepção, implementação e avaliação) para o trabalho de uma professora de francês (docente-participante) no que concerne ao favorecimento de interações simétricas para o desenvolvimento da produção oral (PO) em grupos de aprendizes iniciantes.

A problemática da produção oral e da interação em sala de aula de francês como língua estrangeira (FLE) tem despertado a atenção de professores, os quais, mediante situações vivenciadas em seu trabalho, enfocaram o ensino e aprendizagem por um outro viés, enquanto pesquisadores (ALMEIDA, 2002; OLIVEIRA, 2008; PIMENTEL, 2008; GOMES, 2009; VALENTIM, 2009; MEDEIROS, 2010; GOMES, 2012; CORRÊA, 2018; QUINTINO, 2018).

O trabalho docente suscita, assim, questionamentos que conduzem o professor a realizar pesquisas visando a encontrar respostas para situações problemáticas (IMBERNÓN, 2010; PERRENOUD, 2012) vivenciadas na realização de sua prática pedagógica.

Dentre os múltiplos enfoques que podem ser adotados para contemplar a relação ensino e pesquisa, há aquele no qual o professor desempenha igualmente o papel de pesquisador, colocando em prática uma pesquisa-ação (BARBIER, 2007). Uma pesquisa desta natureza foi por mim realizada em nível de mestrado (GOMES, 2012), na qual me propus a investigar as possibilidades de proporcionar interações simétricas entre aprendizes iniciantes, desde os primeiros contatos com a língua-alvo. Ofereci um curso experimental, durante o qual algumas interações simétricas foram registradas e vieram a constituir o corpus daquela pesquisa. Tratou-se de uma pesquisa-ação, posto que atuei, ao mesmo tempo, como professora e pesquisadora. Orientada pelos objetivos linguístico-comunicativos apresentados pelo livro didático adotado no curso onde a pesquisa foi realizada, elaborei atividades de produção oral (PO) visando a otimizar interações simétricas entre aprendizes iniciantes. No intuito de verificar se eles conseguiram se comunicar, respeitando as regras de uma interação verbal face a face, analisei as transcrições das interações realizadas pelos alunos, tomando por base, sobretudo, os

estudos de Kerbrat-Orecchioni (1990) e Marcuschi (2008). Os dados analisados evidenciaram que os aprendizes alcançaram os objetivos comunicativos propostos pelas atividades de PO, recorrendo a diversas estratégias para assegurar a coprodução discursiva e a intercompreensão.

Diferentemente do tipo de investigação mencionado no parágrafo acima, outro enfoque no tocante à relação ensino e pesquisa é aquele que contempla o trabalho docente e a formação do professor (LOUSADA, 2006, 2011; CICUREL, 2002; 2011; 2017; 2020; SILVA, 2015; SOARES, 2016; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017; DANTAS-LONGHI, 2017; LOUSADA & ROCHA, 2020; COSTA-ALBUQUERQUE, MAYRINK; OLIVEIRA, 2020). Em pesquisas dessa natureza, a perspectiva adotada está sobre o polo professor (SAUJAT, 2004) na dinâmica do ensino e aprendizagem.

A meu ver, a complexidade do trabalho docente relacionado ao favorecimento da interação simétrica em sala de aula de FLE torna pertinente contemplar essa temática no âmbito da formação docente, possibilitando ao profissional discutir com um pesquisador externo acerca das dificuldades encontradas na prática do ensino, considerando as situações concretas vivenciadas pelo professor. Este tipo de abordagem, além de contemplar a relação ensino e pesquisa, contempla a relação formação docente e ambiente escolar (IMBERNÓN, 2010; ALARCÃO, 2011; PERRENOUD, 2012; TARDIF, 2019).

Retomando meu percurso enquanto pesquisadora, finalizado o mestrado, outros questionamentos vieram à tona e esses novamente motivados pela minha atuação profissional, enquanto docente do Ensino Superior e formadora de futuros professores de francês. Minha atenção na pesquisa de mestrado esteve voltada para os aprendizes, para a possibilidade ou não de favorecer interações na língua-alvo entre aprendizes iniciantes. Faltaram, entretanto, dois aspectos a serem analisados, os quais, dado o fator tempo e os objetivos daquela pesquisa, não tiveram como ser investigados. Trata-se do instrumento que deu origem às interações dos alunos e das escolhas metodológicas do docente, as quais certamente influenciaram no produto.

Sendo assim, minha pesquisa em nível de doutorado nasceu da necessidade que senti de analisar os aspectos mencionados acima no âmbito da formação contínua. Dessa forma, a perspectiva adotada está sobre **o trabalho do professor** que atua na rede pública do ensino em um percurso de formação compreendido por concepção e implementação

de **recursos didáticos** (atividades de PO) visando ao favorecimento de **interações simétricas** em grupos de aprendizes iniciantes e a **avaliação** dessa implementação pelo próprio professor; o olhar do profissional sobre o próprio trabalho, a explicitação das dificuldades encontradas e das realizações.

Dessa forma, esta tese trata a problemática da interação simétrica em sala de aula sob o viés da formação docente. O contexto de realização da pesquisa foi uma escola de aplicação localizada na Zona da Mata mineira. Elaborei e coloquei em prática um projeto de formação no qual atuei como pesquisadora-formadora e contei com a participação de uma professora de língua francesa (docente-participante) que atua majoritariamente no Ensino Médio. Assim, com enfoque no trabalho do docente em formação no que concerne à temática interação/oralidade em sala de aula de FLE, a pesquisa foi composta por três etapas: (1) um curso teórico-prático (etapa de **concepção**), (2) a **implementação** das atividades de PO elaboradas pela docente-participante na etapa de concepção e, por fim, a visualização e análise das aulas ministradas (etapa de **avaliação**). Todas as etapas foram realizadas no contexto de trabalho da docente-participante, o que me possibilitou estabelecer uma ponte entre ensino, pesquisa, formação docente e ambiente escolar, conforme mencionei acima.

No meu entendimento, o conhecimento de teorias relacionadas à interação em sala de aula pode auxiliar o docente na realização de seu trabalho o que, em perspectiva, pode tornar o espaço de produção oral do aluno, em sala de aula, mais significativo. Por essa razão, vejo que o curso teórico-prático oferecido na etapa de **concepção** configurou em um espaço de discussão e criação favorecendo **reflexões-na-ação** (SCHÖN, 2000) pela docente-participante por meio da elaboração de recursos didáticos (as atividades de produção oral) e pelas discussões efetuadas com a pesquisadora-formadora; profissionalização pela prática reflexiva e fundamentada.

Entendo que possibilitar ao docente, durante a formação, o desenvolvimento de ações características do fazer pedagógico pode contribuir para seu aperfeiçoamento profissional e como o trabalho docente possui como principais destinatários os aprendizes, oferecer ao professor a oportunidade de incorporar os recursos desenvolvidos na formação em seu contexto de trabalho (etapa de **implementação**) contribui para o seu desenvolvimento, posto que pelas **reflexões-na-ação** (SCHÖN, 2000) efetuadas

enquanto ministra as aulas e nas **reflexões sobre a ação** (PERRENOUD, 2012) efetuadas em autonomia ele pode obter respostas para as hipóteses que nortearam seu trabalho de concepção e discutir esses resultados durante a formação.

Outro aspecto da atividade docente contemplado nesta pesquisa é a análise da própria ação, pelo professor, na visualização e discussão sobre as aulas ministradas. O diálogo com o pesquisador-formador (etapa de **avaliação**) favorece **reflexões pós-ação** que podem proporcionar a conscientização e explicitação, pelo professor, dos motivos que determinaram as ações realizadas e aquelas que não se efetuaram na implementação das atividades de PO.

Destarte, no que concerne à formação docente, os diferentes papéis e ações desempenhados pelo professor nas etapas de concepção, implementação e avaliação possibilitam um desenvolvimento profissional pela realização de diferentes ações e reflexões, sempre relativas à particularidade do seu trabalho pedagógico. Trata-se, assim, de uma formação personalizada e colaborativa, o que permite levar em consideração a subjetividade inerente ao trabalho educacional. No que concerne à pesquisa, acompanhar o professor antes, durante e após a realização (**concepção, implementação e avaliação**) das aulas possibilita ao pesquisador-formador coletar dados relativos ao fazer docente em diferentes momentos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do agir pedagógico do docente em formação.

O parágrafo acima anuncia algumas hipóteses que nortearam esta pesquisa e que justificam as etapas empreendidas neste trabalho doutoral, o que me permite responder aos objetivos e perguntas desta pesquisa, os quais estão relacionados às implicações das etapas da formação (**concepção, implementação e avaliação**) para o agir pedagógico da docente-participante.

Dessa forma, os objetivos desta tese são:

- (1) investigar as implicações de uma metodologia de pesquisa e formação docente em três etapas: concepção, implementação e avaliação;
- (2) analisar os aspectos da subjetividade profissional da docente-participante e os diferentes papéis por ela desempenhados durante a metodologia da pesquisa;
- (3) identificar as implicações da interação simétrica nos programas de ensino da docente-participante, no que concerne ao aprendizado de seus alunos, com base nas

percepções da docente;

(4) conhecer os dilemas encontrados e as estratégias às quais recorreu a docente-participante na regulação do seu próprio trabalho e daquele realizado pelos aprendizes durante a implementação das atividades de PO;

(5) verificar como a docente-participante lidou com as prescrições e os impedimentos que determina(ra)m seu trabalho no que concerne à integração da interação simétrica em seus programas de ensino;

(6) conhecer o papel ocupado pela interação simétrica nos programas de ensino da docente-participante antes e após a experiência vivenciada na formação.

Os objetivos acima visam a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

(1) em que medida uma metodologia de formação que alia concepção x implementação x avaliação do trabalho contribui para o aperfeiçoamento da docente-participante no que concerne ao favorecimento da interação entre pares em nível iniciante de FLE?;

(2) quais aspectos do agir da docente-participante da pesquisa podem ser observados nas ações e reflexões por ela efetuadas ao longo da metodologia da pesquisa?;

(3) quais as percepções da docente-participante da pesquisa no que tange à relação trabalho em grupo x tempo de fala dos aprendizes nas aulas ministradas ao longo da metodologia da pesquisa?;

(4) quais prescrições e impedimentos determina(ra)m o agir pedagógico da docente-participante da pesquisa?;

(5) a docente-participante encontrou dificuldades para implementar as atividades de PO elaboradas durante a formação no estabelecimento onde atua?;

(6) a docente-participante pretende integrar a interação simétrica em seu trabalho pedagógico após a experiência vivenciada na formação?

Nesse sentido, a tese está organizada nos seguintes tópicos: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise, Considerações Finais, Apêndice e Anexos.

Os capítulos desenvolvidos na parte teórica fundamentam a metodologia empreendida neste trabalho e explicitam os pressupostos teóricos que orientaram minhas escolhas enquanto pesquisadora e formadora no que concerne às etapas da pesquisa

(concepção, implementação e avaliação), as quais deram origem às ações e reflexões efetuadas pela docente-participante.

A **Fundamentação Teórica** está dividida em duas partes. A Parte 1 é intitulada “O agir professoral e o objeto oralidade”. Nela apresento a concepção de agir professoral (CICUREL, 2011; 2017; 2020) adotada nesta tese e discorro acerca de questões relativas à interação/oralidade em sala de aula de LE: (1) a interação simétrica (NUSSBAUM, 1998; KRAMSCH, 1991; SCHIFFLER, 1991; WEBER, 2013) contribui para a aprendizagem e propicia a coconstrução do discurso pelos aprendizes (KRAMSCH, 1991; SCHIFFLER, 1991; NUSSBAUM, 1998; MONDADA, 1998; ARDITTY & VASSEUR, 1999, VASSEUR, 2005, VALENTIM, 2009, GOMES, 2012, WEBER, 2013; CORRÊA, 2018; FIGUEIREDO, 2019; CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, 2018); (2) a interação simétrica, em sala de aula, depende da interação assimétrica (CICUREL, 2011), pois passa pela pré-disposição do professor em favorecer a interação entre os aprendizes; (2) a atividade didática é um recurso que possibilita ao professor propor interações simétricas em LE, sobretudo no trabalho com aprendizes iniciantes; (3) o conhecimento epistêmico (da linguística e da didática de línguas) pode contribuir para a elaboração e implementação de recursos didáticos, pelo professor; (4) discutir o trabalho do professor e os recursos que podem ser utilizados no favorecimento de interações simétricas, em sala de aula de FLE, é um tema relevante para a pesquisa e para a formação docente.

A segunda parte da fundamentação teórica é intitulada “A formação docente em perspectiva: abordagens teórico-metodológicas para a formação do professor reflexivo”. São três capítulos com enfoque na relação ensino, pesquisa, formação docente e ambiente escolar.

No capítulo 1, apresento o conceito de **reflexão-na-ação** (SCHÖN, 2000), o qual está relacionado aos saberes oriundos da prática e que, ao mesmo tempo, se desenvolvem pela prática. Esse capítulo fundamenta as etapas de **concepção e implementação**, posto que na etapa de concepção a docente-participante procedeu à elaboração de atividades de produção oral e na etapa seguinte, esses recursos foram implementados junto ao seu público de aprendizes. Assim sendo, no primeiro capítulo destinado à formação docente, trago as vozes de autores inseridos no campo da Didática (IMBERNÓN, 2010;

ALARCÃO, 2011; PERRENOUD, 2012; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017; TARDIF, 2019) para corroborar os estudos de Schön (2000) e explicitar a importância de aliar pesquisa e formação docente ao contexto concreto de atuação do professor.

No segundo capítulo apresento as contribuições dos aportes teórico-metodológicos da Clínica da Atividade (CLOT [1999] 2018, 2001, 2004) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004, 2009; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2007) para a pesquisa sobre a formação do professor. A concepção de agir professoral (CICUREL, 2011) adotada nesta tese pressupõe que o trabalho do professor (MACHADO, 2004; 2007) não se restringe às ações que ele desempenha na interação com os alunos, mas engloba, de igual maneira, os motivos e as intenções trazidos pelo docente. Assim sendo, apresento outro tipo de reflexão privilegiado nesta tese, **a reflexão pós-ação**, a qual foi contemplada na terceira etapa desta pesquisa (etapa de **avaliação**), por meio de uma autoconfrontação simples (CLOT [1999] 2018, FAÏTA, 2007): análise das aulas ministradas e diálogo entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante. Os conceitos e métodos desenvolvidos nos campos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade têm contribuído para a análise do trabalho docente e para a formação do professor e nesse capítulo teórico contextualizo o método de investigação empreendido na terceira etapa da pesquisa, explicitando o diálogo desta tese com os pesquisadores e formadores que realizam trabalhos orientados por essas vertentes (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; MACHADO, 2004, 2007; LOUSADA, 2006; 2011; MATIAS BRASILEIRO, 2011; MACHADO & LOUSADA, 2013; SILVA, 2015; SOARES, 2016; DANTAS-LONGHI, 2017; LOUSADA & ROCHA, 2020).

No terceiro capítulo da segunda parte teórica discuto como os diferentes tipos de reflexão evocados acima (a **reflexão-na-ação** (SCHÖN, 2000), a **reflexão sobre a ação** (PERRENOUD, 2012) e a **reflexão pós-ação** favorecida pela entrevista em autoconfrontação (CLOT [1999] 2018, FAÏTA, 2007) justificam as diferentes etapas que constituíram esta pesquisa de doutorado (concepção, implementação e avaliação).

Na **Metodologia** apresento o contexto da pesquisa, os papéis desempenhados pela pesquisadora-formadora e a docente-participante em cada uma das etapas e faço um detalhamento das ações e dos tipos de reflexão efetuadas pela docente-participante. Apresento ainda os instrumentos de pesquisa colocados em prática pela pesquisadora-

formadora e os dados gerados a partir desses instrumentos. As diferentes etapas (concepção, implementação e avaliação) possibilitaram à docente-participante efetuar os diferentes tipos de reflexão evocados acima e o produto dessas reflexões são os dados gerados nesta pesquisa, os quais foram divididos em dois grupos: dados instrumentais (as atividades de PO elaboradas pela docente-participante, os planos de aula, os quadros de tipologia, etc.) e dados reflexivos (as considerações feitas pela docente-participante ao longo do percurso formativo).

Os dados instrumentais encontram-se apresentados e discutidos na **Metodologia**, e os dados reflexivos foram abordados na Análise, na qual contemplo quatro categorias do agir professoral. Apoiando-me no referencial teórico adotado nesta tese e nos critérios de análise propostos por Lousada (2011) e Cicurel (2017), busquei identificar nos dados reflexivos as relações estabelecidas pela docente-participante com os elementos (MACHADO, 2007) que compõem sua atividade pedagógica. Dessa forma, foram identificadas quatro categorias do agir do professor, as quais foram desenvolvidas no capítulo da análise. São elas: subjetividade do agir docente; relação do professor com os instrumentos de trabalho; relação do professor com os atores da atividade pedagógica; formação docente.

Por fim, nas conclusões, retomo os resultados obtidos na **Análise**, os quais respondem às hipóteses, aos objetivos e às perguntas da pesquisa, apontando a contribuição deste trabalho doutoral para a pesquisa acadêmico-científica e para o campo da Didática de Línguas, sobretudo no que concerne à formação docente.

Em seguida, encontra-se a bibliografia, os apêndices e os anexos que compõem o conjunto desta tese.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

PARTE I – O AGIR PROFESSORAL E O OBJETO ORALIDADE

CAPÍTULO 1 – A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA NO ÂMBITO DA PESQUISA E NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS

1.1- Interação simétrica e assimétrica em sala de aula de língua estrangeira (LE)

A definição de agir professoral¹ adotada nesta tese é aquela proposta por Cicurel (2011; 2017). Para essa autora, o agir docente compreende aquilo que o professor faz e diz em sala de aula e aquilo que leva os aprendizes a fazer. Compreende ainda o conjunto de intenções e projetos que o professor elabora e aquele que elaborou previamente. Assim sendo, a ação, ou as ações, é a parte emersa. O agir engloba a totalidade dos elementos que embasam a ação, como os motivos, os julgamentos, as emoções.

Outra convergência desta tese com os estudos realizados por Cicurel (2011) é a atenção dada ao agir docente no que tange à interação em sala de aula de francês como língua estrangeira (FLE). As ações do professor visando ao favorecimento da fala, da produção oral (PO) pelos aprendizes.

Em sua obra, Cicurel (2011) faz um estudo aprofundado das interações entre professor e aprendizes e explicita que a troca discursiva que ocorre entre professor x aprendizes pode contribuir para o desenvolvimento da PO dos alunos. O enfoque da obra é, portanto, a interação assimétrica (a relação professor x aluno), a qual, nas palavras da autora, consiste nas ações verbais do docente com o objetivo de otimizar a aprendizagem (dos alunos).

A fala do professor na interação assimétrica possui o que Cicurel (2011) denomina “didaticidade”, que seria “a capacidade ou a disposição de um discurso de transmitir

¹ Nesta tese, os termos “agir professoral”, “agir docente”, “atividade pedagógica”, “atividade docente” e “atividade” são tomados como termos sinônimos e referem-se ao trabalho do professor. Para referir-me aos recursos didáticos utilizados pelo professor, emprego os termos “atividade didática”, “atividade de ensino”, “atividade de produção oral (PO)”, “atividade de produção escrita” etc.

conhecimento” (CICUREL, 2011, p. 21). Vejo essa definição como uma boa ilustração de ações comumente realizadas pelo professor no intuito de motivar a participação dos alunos: perguntar como foi o fim de semana, pedir a um determinado aprendiz para explicar uma pergunta feita pelo colega, perguntar a opinião dos aprendizes sobre um determinado assunto, solicitar que o aprendiz faça um comentário sobre um filme a que assistiu ou sobre alguma tarefa realizada pelo grupo etc.

Cicurel (2011) refere-se à interação assimétrica também com outras denominações: interação didática, interação de ensino, comunicação didática ou interação pedagógica. Para essa autora, as situações de ensino e aprendizagem² são múltiplas e extremamente variadas, mas não há nenhuma que não comporte a intenção de um locutor competente de enunciar um discurso capaz de proporcionar ao receptor a possibilidade de aprender. Uma afirmação parecida pode ser encontrada em Araújo e Sá (2005), a qual menciona uma interpretação sociointeracionista³ do processo de aprendizagem, postulando que **aluno, professor e língua** se envolvem numa mesma atividade, em que o primeiro encontra condições, favorecidas pelo segundo, de construção do seu saber e de alargamento das situações em que é capaz de agir na língua.

A perspectiva adotada em minha pesquisa de doutorado dialoga com Cicurel (2011) no que concerne à atenção dada ao trabalho docente, ao fazer pedagógico relativo à interação/fala em sala de aula de FLE, mas o enfoque desta pesquisa concentra-se, sobretudo, nos recursos didáticos utilizados pelo professor visando ao favorecimento de interações simétricas (NUSSBAUM, 1998), ou seja, as interações realizadas entre os aprendizes. A perspectiva adotada nesta pesquisa doutoral focaliza, assim, o agir professoral (CICUREL, 2011) no trabalho relativo à descentralização da fala no espaço da sala de aula, ao favorecimento da fala, entre os alunos, por meio de atividades didáticas.

Dessa forma, destacando a formação docente, os objetivos desta pesquisa se relacionam com a análise das implicações de uma metodologia de pesquisa que

² Nesta tese utilizo os termos “ensino” e “aprendizagem” separadamente, pois entendo que constituem duas atividades distintas.

³ Em Araújo e Sá (2005), o termo utilizado pelas autoras para se referir aos estudos de Vygotsky é “sócio-interacionismo”. Em Figueiredo (2019), o termo utilizado é “teoria sociocultural”. Optei por manter as definições apresentadas por cada autor.

proporciona ao professor de FLE a possibilidade de criar atividades de PO (concepção), implementar esses recursos didáticos em seu contexto concreto de atuação (implementação) para, por fim, analisar os resultados, com a visualização das aulas ministradas e interação com o pesquisador (avaliação). Esse tripé formativo será enfocado ao longo de todo este trabalho doutoral, posto que minhas hipóteses sustentam que essa relação (concepção x implementação x avaliação) possibilita uma compreensão mais aprofundada do agir docente (do ponto de vista da pesquisa) e, ao mesmo tempo, favorece o desenvolvimento profissional do professor em formação, dadas as ações e reflexões empreendidas nesse percurso.

Em minha concepção, a comunicação pedagógica (CICUREL, 2011) é imprescindível para a criação de um ambiente onde a fala em LE possa se tornar um hábito. O que proponho em minha pesquisa não é negligenciar esse tipo de interação, até porque, para mim, a interação que ocorre entre os aprendizes (simétrica) no espaço da sala de aula, ou seja, as interações simétricas que resultam das atividades didáticas, decorre da interação do professor com os aprendizes (o anúncio da tarefa, a explicação daquilo que deve ser feito, o gerenciamento da tarefa etc.). No contexto de ensino e aprendizagem, a interação simétrica (NUSSBAUM, 1998) depende da interação assimétrica (professor x aprendizes), pois passa pelo contrato didático (CICUREL, 2011) existente entre o professor e os aprendizes. Para Cicurel (2011), toda situação de ensino e aprendizagem é regida por um contrato didático, e os agentes (professor e aluno) aceitam que as ações aconteçam de tal maneira para que haja um resultado, que está vinculado a uma “modificação do saber dos aprendizes” (CICUREL, 2011, p. 23). A interação simétrica em sala de aula necessita, portanto, da pré-disposição do professor em favorecer essa prática, em LE, pelos aprendizes.

Sendo assim, nesta tese, **o enfoque** dado ao trabalho do professor sob o viés da interação em sala de aula corresponde à relação atividade didática x interação simétrica (descentralização da fala em sala de aula de LE). Trata-se, assim, de uma escolha ligada aos objetivos e às perguntas desta pesquisa, o que não quer dizer que outros enfoques não sejam pertinentes ou necessários nem, tampouco, que a interação assimétrica deva ser minimizada ou negligenciada em sala de aula de FLE.

A meu ver, esse direcionamento de olhar para o outro aspecto no quesito interação em sala de aula de LE evidencia justamente a necessidade de conservar as duas práticas (interação assimétrica e interação simétrica), tendo em vista que, para mim, elas possibilitam o desenvolvimento de habilidades distintas pelos aprendizes: vejo a interação assimétrica como um chamado à participação; nesse tipo de interação o docente escolhe um aprendiz para interagir e conduz as trocas verbais, conforme exemplifiquei anteriormente.

Entendo que nesse exercício há aprendizagem não apenas para o aprendiz que interage com o professor, mas também para os aprendizes que escutam. É como se o professor evidenciasse, por meio dessa interação, que o grupo de aprendizes é capaz de produzir aquilo que solicitou a um determinado aluno. O “aprendiz-modelo”, nesse tipo de interação, encoraja os colegas, o que ajuda a diminuir o receio de se expressar na LE. Além disso, nessas interações, conduzidas pelo professor, o docente direciona a fala para aquilo que deseja fazer com que o aluno desenvolva. Vejo que esse é um aspecto que permite ilustrar a “didaticidade” do discurso docente, da qual fala Cicurel (2011). Assim, na interação assimétrica o professor auxilia com esclarecimentos, ajuda o aprendiz a se lembrar de uma determinada palavra, o que, a meu ver, confere segurança e favorece a produção oral do aluno.

Vygotsky (2008) apresenta um conceito importantíssimo para o ensino e aprendizagem de línguas,⁴ que é o de “zona de desenvolvimento proximal”. Para ele, o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos é favorecido pela relação interação x aprendizagem. Segundo Vygotsky, haveria três planos: o nível real, o nível potencial e a zona de desenvolvimento proximal. O nível real de desenvolvimento diz respeito àquilo que o indivíduo é capaz de realizar de forma autônoma (autorregulação). O nível potencial está relacionado àquilo que pode realizar com a ajuda de outra pessoa (regulação pelo outro). Por fim, a distância entre o que o indivíduo consegue realizar sozinho e aquilo que faz com a ajuda de um terceiro é chamada de zona de desenvolvimento proximal.

Fortemente ancorado na teoria sociocultural de Vygotsky, Figueiredo (2019) pontua que, em sala de aula, as interações têm uma função de ensino, na medida em que

⁴ E também para a formação docente, conforme discutirei nos capítulos 2 e 3.

o professor usa a língua para se comunicar com o aprendiz e para guiá-lo na realização de tarefas. Essa observação de Figueiredo dialoga com a definição de interação assimétrica apresentada por Cicurel (2011) e também com as contribuições dessa relação (professor x aluno) para a aprendizagem, conforme já evocado anteriormente. Nessa relação, para Figueiredo (2019), a língua, instrumento de comunicação social, se transforma, então, em instrumento de organização psicológica para os aprendizes. Nesse sentido, vejo que as palavras do autor ratificam a importância da interação assimétrica no ensino e na aprendizagem.

Figueiredo (2019) explica que, para alcançar a autorregulação, os aprendizes precisam expandir sua zona de desenvolvimento proximal, e essa expansão é favorecida pelo diálogo e pelos suportes a eles oferecidos e na participação em atividades colaborativas, pois o meio social em que se encontra e as interações que o indivíduo realiza com outras pessoas apoiam seu desenvolvimento cognitivo, e aquilo que ele consegue fazer hoje com a colaboração de outra (s) pessoa (s) poderá ser feito de forma independente no futuro.

Entendo, como Figueiredo (2019), que a autonomia do aluno para realizar uma determinada tarefa, ou seja, a autorregulação “se constrói sobre interações e **trocas colaborativas** que levam o aprendiz a aumentar o escopo do que ele pode vir a fazer sozinho” (FIGUEIREDO, 2019, p. 54). Para mim, as trocas colaborativas das quais fala o autor dialogam com o que Nussbaum (1998) define como interação simétrica, que são aquelas que ocorrem entre os aprendizes.

Segundo Nussbaum, na interação simétrica, os aprendizes são os próprios responsáveis pela gestão da interação, e esse tipo de troca verbal se assemelha muito à conversação ordinária⁵, tendo em vista que não há hierarquia entre os interactantes, ao contrário do que se pode observar na interação didática ou assimétrica, guiada pelo

⁵A definição das características pertencentes a uma conversação ordinária foi apresentada por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003), para os quais, em qualquer conversa: (1) a troca de falantes se repete, ou, pelo menos, ocorre; (2) na grande maioria dos casos, fala um de cada vez; (3) transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns [...]; (4) a ordem dos turnos não é fixa, mas variável; (5) o tamanho dos turnos não é fixo, mas variável; (6) a extensão da conversa não é previamente especificada; (7) o que cada um diz não é previamente especificado; (8) a distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada; (9) o número de participantes pode variar. SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G. **Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa**. Trad. NAME, M. C. e GAGO, P. C.; Juiz de Fora: Veredas, 2003.

professor, que determina quem toma a palavra e em que momento. Vejo, assim, que na interação simétrica, os aprendizes estão muito mais próximos de uma autorregulação (VYGOTSKY, 2008).

É essa questão (em perspectiva) que este trabalho doutoral aborda. O enfoque desta pesquisa é o trabalho docente e, especificamente, a formação docente e o recurso (**a atividade didática**) que pode ser utilizado pelo **professor pretendendo o favorecimento da interação simétrica**, a descentralização da fala e a autonomia do aprendiz nas produções orais em FLE.

Como veremos a seguir, é notável o número de pesquisas acadêmico-científicas que contemplam a temática “interação em sala e aula de LE” visando a evidenciar as contribuições dessa prática para a aprendizagem, tendo como prisma a interação assimétrica (professor x aluno) ou a interação simétrica (entre os aprendizes).

A análise das interações didáticas é um recurso utilizado por diversas abordagens, as quais almejam explicitar diferentes características da comunicação que acontece no espaço da sala de aula, mas que têm como finalidade comum observar a fala do professor e as reações dos alunos para melhor compreender esse processo⁶ e as implicações dessas trocas para o ensino e a aprendizagem.

Silva (2000) propõe questionamentos acerca da formação de futuros professores da graduação em Letras no que tange à fluência na língua inglesa, pois, para ela, não haveria, de fato, um espaço para o desenvolvimento linguístico dos discentes no contexto universitário. Ferreira (2016) apresenta a consultoria individual como uma proposta didático-metodológica para amenizar a ansiedade dos alunos ao se expressar oralmente em sala de aula de alemão como LE. Ferroni (2013) explicita as estratégias de comunicação utilizadas por alunos de um curso de italiano como LE durante a realização de tarefas feitas em colaboração (entre pares) e aponta como a transparência entre línguas próximas (LM e LE) pode auxiliar na expressão oral em italiano como língua estrangeira.

A tese de Lopes (2015), por sua vez, está relacionada às potencialidades da fala em interação para o aprendizado de língua espanhola no contexto da escola pública. Seu

⁶ Um resumo das diferentes abordagens que propõem a análise das interações entre professores e aprendizes pode ser encontrado em: FERRONI, R.; ORTALE, F. Perspectivas metodológicas para a análise da interação na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 14, p. 61-89, 2015.

estudo intentou compreender como os participantes da interação lidam um com o outro para produzir ação na fala em interação no espaço da sala de aula, e a autora apresenta evidências de que essa prática auxilia na aprendizagem. Nessa mesma linha de investigação (interação entre pares favorecendo o aprendizado da LE) encontram-se as pesquisas realizadas por Fontana (2000), Conceição (2008) e Amanini (2013) relacionadas ao ensino de língua inglesa e aquelas de Bulla (2007) e Weiss (2013) para o ensino de português como língua adicional.

Apesar dos diferentes enfoques sobre a relação professor x aluno x saberes, conforme frisei, as pesquisas supracitadas têm em comum o olhar sobre a interação e a oralidade em sala e aula de LE e explicitam que a prática da interação (simétrica e/ou assimétrica) favorece a aprendizagem.

1.2- A interação como prática social no ensino e na aprendizagem de FLE

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1990), o exercício da fala não é uma simples forma de expressão do pensamento. Trata-se de uma prática coletiva na qual diferentes participantes colocam à disposição um conjunto de procedimentos, os quais lhes permitem assegurar conjuntamente a gestão do discurso produzido.

O parágrafo acima sintetiza a forma como os linguistas inseridos no campo das abordagens interacionistas concebem a prática languageira: uma ação coletiva e situada, que se constrói entre dois ou mais indivíduos. Para esses estudiosos, os fatos de linguagem devem ser analisados a partir da situação de interlocução. As palavras de Kerbrat-Orecchioni (1990) revelam, portanto, uma concepção de linguagem fortemente ancorada nos estudos bakhtinianos, a qual leva em consideração o caráter social dos sistemas linguísticos e a vocação comunicativa da linguagem, pois, para Bakhtin (2018):

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.). **Não pode haver**

um interlocutor abstrato por assim dizer, isolado [...] (BAKHTIN, 2018, p. 205) (grifo meu).

A meu ver, a citação acima permite-me evidenciar a vinculação de uma perspectiva interacionista (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990) da linguagem aos estudos de Bakhtin, posto que, conforme se pode depreender da citação acima, para esse autor as características dos interlocutores e do contexto em que ocorre a interação determinam as escolhas verbais e, conforme dito anteriormente, o objeto de estudo dos interacionistas são as conversações⁷ (ou interações) que ocorrem entre indivíduos concretos, em situações reais. Essa ancoragem (perspectiva interacionista x estudos bakhtinianos) pode ser igualmente atestada pela citação a seguir:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. Obviamente, o diálogo é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante [...] (BAKHTIN, 2018, p. 219).

Trazendo as palavras de Bakhtin para meu campo de interesse enquanto pesquisadora, se, de todas as formas de interação discursiva, o diálogo é a mais importante, nada mais pertinente do que investigar as interações que ocorrem no espaço da sala de aula (as interações assimétricas e simétricas). De igual maneira, vejo como sendo pertinente favorecer a prática do diálogo, da interação entre os aprendizes, para que exerçam, na língua estrangeira, o falar com o outro, em outra língua, aprendendo a considerar quem é esse “eu” e quem é esse “outro”, seja em interações reais (mantendo suas identidades enquanto falantes), seja em interações fictícias, nas atividades de PO propostas pelo professor.

⁷ Nesta tese, os termos “conversação”, “interação”, “diálogo” e “troca comunicativa” são utilizados como termos equivalentes.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1990), a década de 1980 na França foi marcada pelo surgimento do que a autora chama de pragmática de terceiro tipo. Trata-se da linguística de tipo interacionista, a qual teria surgido como resultado da evolução de duas disciplinas: a pragmática e a análise do discurso, recuperando alguns conceitos e propondo uma reorientação teórica tendo por princípio a ideia de que “falar é se comunicar e comunicar é interagir”. Essa máxima, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1998), é o postulado da abordagem interacionista.

Arditty e Vasseur (1999) afirmam que o interesse dos linguistas adeptos da vertente interacionista concentra-se na **interpretação** que os sujeitos fazem no momento da troca comunicativa visando à manutenção da interação.

Nessa perspectiva, considera-se, segundo Kerbrat-Orecchioni (1990), que o processo comunicativo implica uma determinação recíproca e contínua dos comportamentos daqueles que participam da interação. Entretanto, a autora ressalta que a troca comunicativa depende do engajamento dos interlocutores. Assim sendo, não basta que duas pessoas falem alternadamente. É necessário que elas **se falem**, que estejam ambas engajadas na troca comunicativa e produzam sinais desse engajamento mútuo, recorrendo ao que Kerbrat-Orecchioni (1990) denomina “procedimentos de validação interlocutória”.

Os procedimentos de validação interlocutória são os sinais emitidos tanto pelo emissor quanto pelo receptor, para demonstrar seu engajamento ou desengajamento na troca comunicativa. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 18), os emissores utilizam captadores (tais como *hein, diga, não é?, sabe?* etc.) que permitem assegurar a escuta pelo seu interlocutor. O receptor, por sua vez, utiliza os reguladores, ou sinais de escuta, de natureza verbal ou não verbal que ratificam sua presença na interação (*sim, ok, de acordo, oi? o quê?* etc.) ou mostram sua ausência (como o dar as costas, por exemplo).

Enquanto pesquisadora, vejo que os procedimentos de validação interlocutória evidenciam o equilíbrio entre os papéis de emissor e receptor na troca comunicativa, e o conhecimento desses conceitos pode contribuir tanto para a formação docente quanto para a pesquisa acadêmico-científica.

Em minha pesquisa de mestrado (GOMES, 2012), os procedimentos de validação interlocutória (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990) deram suporte à análise dos dados

coletados, os quais consistiram nas transcrições de interações realizadas entre aprendizes iniciantes de FLE, em resposta a atividades de PO por mim elaboradas e aplicadas durante uma pesquisa-ação⁸. Os resultados apontaram que os aprendizes obtiveram êxito em estabelecer um diálogo na língua-alvo e atenderam aos objetivos propostos pelas atividades didáticas, mesmo tendo como restrição sua condição de iniciantes no aprendizado do FLE.

A menção àquela pesquisa de mestrado tem o intuito de explicitar que (1) a interação simétrica em sala de aula de LE passa pela pré-disposição do professor em favorecer essa prática, (2) o conhecimento teórico pode contribuir para o ensino de uma LE e para a pesquisa na área da Didática de Línguas, pois, no caso daquela pesquisa, a leitura de obras inseridas no campo da linguística relativas ao funcionamento da interação aprofundou a compreensão da pesquisadora sobre a contribuição das interações simétricas para o aprendizado do FLE. Assim, o que enfatizo é a importância de conceder um (3) “direito de fala” aos aprendizes desde os primeiros contatos com a língua-alvo, para que aprendam a agir languageiramente, a estabelecer a dinâmica escuta-interpretação-fala também no espaço de ensino e aprendizagem.

Citando ainda uma vez Bakhtin (2018):

A importância da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da minha coletividade. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (BAKHTIN, 2018, p. 205).

Apoiando-me na citação acima, vejo como sendo preponderante favorecer o exercício da fala em sala de aula, pelos aprendizes, criando ocasiões de contato com o

⁸ GOMES, Rita de Cássia. **Interações verbais**: analisando práticas centradas na espontaneidade e na solução de problemas em nível inicial de FLE. 2012. Mestrado em Letras. Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. Universidade de São Paulo.

outro LE e ocasiões de compreensão do processo colaborativo que é o diálogo. Assim serão favorecidas, simultaneamente, tanto a expressão quanto a compreensão oral na LE.

As trocas verbais que interessam aos interacionistas são aquelas que ocorrem entre nativos, e, portanto, em língua materna. Dessa forma, ao proceder à análise das conversações, os linguistas têm como objetivo compreender os procedimentos dos quais lançam mão os interlocutores para assegurar o bom andamento de uma interação face a face. Nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (1998), trata-se de colocar em evidência os procedimentos dos quais se servem os participantes para bem realizar a construção interativa e intersubjetiva do sentido.

Assim, se o interesse dos linguistas inseridos no campo das abordagens interacionistas está no âmbito da compreensão daquilo que se passa no interior das conversações entre os indivíduos na língua materna, entendo que, para a Linguística Aplicada ou a Didática de Línguas, o interesse deve estar centrado em favorecer ao máximo as interações no espaço da sala de aula com vistas à aprendizagem, sejam elas assimétricas, sejam elas simétricas. No caso destas últimas, vejo que propiciam a **construção interativa e intersubjetiva do sentido**, favorecendo a aprendizagem pelo desenvolvimento tanto da compreensão quanto da expressão oral, dados os papéis intercambiáveis do emissor e do receptor em uma interação verbal, conforme discutido previamente.

A contextualização feita até este ponto visa a ilustrar que o olhar sobre a linguagem, no campo das ciências humanas, acaba por repercutir no campo da Didática e nas orientações oficiais no que concerne ao ensino de uma LE, uma vez que a linguagem tem papel preponderante no contexto da sala de aula. Dessa forma, a seguir faço um breve histórico das metodologias que orientaram o ensino de francês como língua estrangeira, tomando como perspectiva o lugar ocupado pela interação e pela oralidade em cada uma delas.

Segundo Martinez (1996; 2014), a metodologia do ensino de línguas está diretamente relacionada às necessidades de comunicação social que foram surgindo no decorrer da história. Os progressos da indústria, do comércio e dos meios de comunicação, assim como o desenvolvimento das relações internacionais, foram as causas que trouxeram à tona a necessidade social de expressar-se em outra língua,

sobretudo no final do século XVIII. Ainda segundo o autor, o ensino escolar do latim, seguido da evolução de seu status de *língua estrangeira* a *língua morta*, foram decisivos para a emergência de um pensamento didático voltado para as línguas vivas (ou modernas). As primeiras preocupações no tocante à forma de ensiná-las passavam pelo viés das dicotomias aquisição natural / aprendizagem escolar, língua materna / língua estrangeira e língua viva / língua morta.

Nesse contexto, a mesma metodologia utilizada para o ensino das línguas ditas mortas (grego e latim) foi adotada para o ensino das línguas vivas. A Metodologia Tradicional ou Gramática-Tradução tinha como objetivo principal formar bons leitores de textos literários. De acordo com Germain (1993), recorria-se à dedução para ensinar a gramática (primeiramente a regra e depois a aplicação para ilustrar a regra). Os cursos eram ministrados na língua materna dos alunos ou em outra língua comum a toda a classe. Como o objetivo da Metodologia Tradicional era formar pessoas capazes de ler e interpretar textos literários em outra língua, não foi dada grande importância à parte oral. A esse respeito, Germain (1993) afirma que, como a literatura ocupava o primeiro lugar, o componente sonoro da LE era pouco importante. Em Barthélémy (2007) encontramos a afirmação de que o oral era colocado em segundo plano e que a gramática era ensinada de forma dedutiva, ou seja, apresentava-se as regras seguidas de suas aplicações.

De acordo com Sanchez (1997), os alunos da Metodologia Tradicional, enquanto receptores passivos, desenvolviam uma aprendizagem individualista, não havia colaboração entre colegas na aquisição de novos conhecimentos. O tipo de interação existente centrava-se no modelo professor/aluno e quase não havia espaço para interação aluno/aluno. A eficácia dessa metodologia foi muito criticada, pois, de acordo com Martinez (2014), mesmo após vários anos de aprendizagem os alunos não apresentavam uma boa competência na LE. Nos termos de Sanchez (2007), havia uma espécie de acumulação linear e sequencial de elementos formais, distanciando a língua da realidade comunicativa à qual serve, criando uma lacuna entre o que se aprende e sua funcionalidade.

Em ruptura à primazia do escrito sobre o oral e a uma concepção analítica do ensino de LE, no fim do século XIX e início do século XX, a Metodologia Direta defende que se deve ensinar a falar *na* LE e não *da* LE. De acordo com Puren (1988), a

Metodologia Direta seria constituída de três métodos principais: o método direto, que consiste em ensinar a língua estrangeira sem recorrer à língua materna dos aprendizes, o método oral, que defende o ensino da língua estrangeira sem recorrer à escrita, e o método ativo, que consiste na prática exclusivamente oral da língua. O método ativo seria composto por outros três: o imitativo (as dramatizações e *jeu de rôles*), o intuitivo (o ensino direto na LE, sem recurso à LM) e o indutivo (ensino da gramática por meio de exemplos). O aprendizado deveria acontecer do concreto para o abstrato, exatamente como se passa na aprendizagem natural pela criança. Dessa forma, em sala de aula era aconselhável recorrer ao uso de objetos, imagens e gestos para facilitar a aquisição da LE. Os professores serviam-se do espaço da sala de aula, nomeando objetos e ações realizadas por eles ou pelos alunos. Segundo Martinez (2014), algumas críticas feitas a essa metodologia dizem respeito aos limites e à artificialidade da comunicação que ocorria em sala de aula, à falta de bases teóricas que sustentassem essa metodologia, à dificuldade de se pensar em uma progressão do ensino e à ausência de atenção dada à escrita na LE.

Acordando igualmente uma importância à fala em LE, repercutiu nos Estados Unidos durante entre os anos 1950 e 1965 e na França por volta dos anos 1975, a Metodologia Áudio-oral. De origem norte-americana, essa metodologia foi concebida à luz da linguística estrutural e da psicologia behaviorista. A aprendizagem na Metodologia Áudio-oral estava baseada em dois princípios: a noção de situação e a de estrutura linguística. O uso dos aparelhos de áudio e dos laboratórios de línguas é uma novidade trazida por essa metodologia. Considerando o vocabulário e os objetivos de cada lição, eram apresentadas frases-modelo (*pattern* ou *structure*) que deveriam ser repetidas pelos alunos, conservando sua organização interna. Essa (re)produção poderia ser por meio de substituição (lexicais ou morfológicas) ou transformação (pronominalização, passivação, etc.) assegurando a generalização da estrutura aprendida. Aconselhava-se, assim, a prática intensiva de substituição e transformação (*patterns drills*), guiada por exemplos preparatórios, os ditos exercícios *estruturais*.

De orientação francesa, por volta dos anos 1960, a Metodologia SGAV (*Structuro-Globale-Audiovisuelle*), integrou aos elementos áudio e oral, um terceiro elemento, o visual. Nos cursos de LE, os diálogos eram acompanhados de imagens e o objetivo era apresentar e ilustrar a fala estrangeira em situação, considerando todos os

fatores envolvidos na conversação. Nessa metodologia a linguagem não verbal (o ritmo, a entonação, a intensidade, os gestos, as mímicas, as posições e as disposições espaciais dos falantes bem como a situação espaço-temporal e o contexto social, os aspectos de ordem psicológica e, sobretudo, afetiva) foi tão valorizada quanto a linguagem verbal. No que diz respeito às atividades didáticas visando à expressão oral, de acordo com Germain (1993), na Metodologia SGAV encontram-se: o teatro; no qual os aprendizes encenam um determinado diálogo memorizado, perguntas a respeito de imagens; elaboração de perguntas, pelo professor, referentes a uma determinada imagem, exercícios estruturais; repetição de frases de uma situação completa (exercícios de reforço ou fixação), conversação dirigida: a partir do que é proposto pela lição, os aprendizes se exprimem sobre temas diversos. Tanto a compreensão quanto a produção oral eram trabalhadas em situações fictícias, simuladas audiovisualmente. As principais críticas à Metodologia SGAV dizem respeito à artificialidade como era trabalhada a língua estrangeira em sala de aula e à preocupação excessiva acordada à imitação, pelo aprendiz, dos enunciados e dos gestos vistos nos cursos de línguas.

Contudo, o fator “áudio” nas Metodologias Áudio-oral e SGAV foi um diferencial trazido por essas metodologias, pois o aprendiz passou a ter como referência de “língua estrangeira” não apenas a voz do professor. Foram inseridos nas aulas de LE registros sonoros e diálogos produzidos para fins didáticos, o que permite, a partir de então, discutir outras questões relativas à compreensão oral pelo aprendiz nesses novos contextos.

No início dos anos 1970, da primazia acordada ao oral nas metodologias anteriores, visou-se, com a Abordagem Comunicativa, a um equilíbrio no que concerne ao ensino do oral e da escrita em LE. Na abordagem comunicativa, o principal objetivo era ensinar a se comunicar de maneira eficaz na língua estrangeira levando em consideração não somente o sistema linguístico, mas também os fatores socioculturais presentes na conversação. Saber comunicar seria não somente dominar o código linguístico de determinado idioma, mas obedecer às regras de uso. Ensinar ou aprender uma LE supõe então, não somente conhecer as palavras e as regularidades morfosintáticas, mas também tudo o que condiciona o sucesso de seu emprego. Concebendo então a linguagem como um conjunto coeso entre as regras morfosintáticas e as regras que regem seu emprego, a abordagem comunicativa, apoiada em diversas

teorias, empregou o conceito de competência de comunicação para explicitar o que seria “saber uma língua”.

Nesta competência de comunicação estariam presentes alguns componentes: um componente linguístico (o conhecimento e a apropriação dos modelos fonéticos, lexicais, gramaticais e textuais do sistema da língua), o componente discursivo (a capacidade de produzir diferentes tipos de discurso), um componente referencial (o conhecimento dos domínios de experiência e dos objetos do mundo e suas relações) e um componente sociocultural (o conhecimento e a apropriação das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e as instituições). Para Moirand (1982), haveria um fenômeno de compensação entre esses componentes quando há falta de um deles e tal compensação seria chamada de estratégia individual de comunicação. Ensinar uma LE seria então se questionar a respeito do papel desses diferentes componentes na produção e interpretação de enunciados e também sobre como agiria essa competência estratégica.

A psicologia cognitivista faz parte do leque de teorias que contribuíram para constituir o que se chamou de Abordagem Comunicativa. A influência dessa psicologia estaria, sobretudo, na forma de conceber o ensino e o sujeito-aprendiz. Considera-se que o indivíduo participa ativamente de sua aprendizagem; ele não é mais considerado como um ser que recebe passivamente estímulos exteriores, como na psicologia behaviorista. A aprendizagem seria o resultado daquilo que foi apresentado pelo professor ou o material didático e a forma como essa informação foi tratada pelo sujeito-aprendiz.

Além da psicologia, a Abordagem Comunicativa foi influenciada por outras correntes teóricas, tais como a sociolinguística, a psicolinguística, a etnografia da comunicação e a análise do discurso. Entretanto, a relação entre teoria e ensino de línguas é diferente; não se espera mais de uma disciplina teórica que ela forneça um modelo que permita resolver os problemas do ensino, mas busca-se nessas teorias ferramentas e conceitos que possam ser integrados à didática.

Diferentemente das metodologias que a precederam, na Abordagem Comunicativa há o desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita), levando em consideração os objetivos/necessidades do sujeito-aprendiz, inserido em diferentes situações de comunicação.

A autenticidade na comunicação é bastante valorizada, e uma das propostas didáticas é que o professor recorra, na medida do possível, a documentos autênticos (não expressamente concebidos para serem utilizados em sala de aula), como, por exemplo, um editorial de jornal, um calendário, um menu, uma emissão de rádio... Além do uso de documentos autênticos, o aprendiz é levado a interagir em sala de aula visando a compreender o contexto e os objetivos da comunicação que se realizará, seus interlocutores, e todos os outros componentes implicados na interação.

Considerando o que se pode observar em Bérard (1991), a produção oral é extremamente valorizada nessa abordagem; sugere-se que sejam oferecidas ao aprendiz ocasiões múltiplas e variadas para se expressar na LE, ou seja, atividades didáticas a partir de documentos escritos ou visuais visando uma tarefa a ser desenvolvida pelo aprendiz; simulações, jogos de papéis e jogos de maneira geral. Para que seja possível alcançar o objetivo de aproximar ao máximo a realidade do contexto da sala de aula, a dinâmica que se cria entre professor e aluno e a disposição da classe devem favorecer a diversidade das interações. São propostas tarefas a serem realizadas em duplas, em pequenos grupos, com um membro do grupo diante da classe, em comunicação entre um grupo e outro ou, ainda, em comunicação de toda a classe ao mesmo tempo.

Nos anos 2000, a Perspectiva Acional mencionada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2001)⁹, documento que orienta a elaboração de muitos livros didáticos de francês, corrobora as orientações da Abordagem Comunicativa, acrescentando a quinta competência que seria a interação; o agir por meio da fala nas diferentes dimensões nas quais o aluno está inserido.

Conforme disse anteriormente, as mudanças que ocorrem no campo das ciências da linguagem acabam por influenciar as metodologias de ensino, e essa mudança de nomenclatura pode estar relacionada às obras que compõem o documento citado acima (QECRL). Autores como Kerbrat-Orecchioni (1990) e Kramsch (1991) integram a bibliografia do QECRL, o que justifica o papel preponderante ocupado pela **interação** em sala de aula nos textos que o compõem. Assim, a interação é apresentada no documento (versões 2005 e 2018) como uma prática a ser encorajada pelos professores

⁹ Há três versões do QECRL: 2001, 2005 e 2018. A versão mais atual pode ser consultada em: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

de FLE e é tida como “atividade languageira” e “estratégia languageira”, dado o trabalho colaborativo que essa troca exige do aprendiz (CONSEIL DE L’EUROPE, 2018, p. 31).

Cito abaixo uma passagem do QECRL:

A interação, compreendida por dois parceiros ou mais, coconstruindo o discurso, é central no esquema de utilização da língua no QECR [...]. Consideramos que a interação oral está na origem da linguagem, com suas funções interpessoais, colaborativas, transacionais [...] A interação é igualmente fundamental na aprendizagem (CONSEIL DE L’EUROPE, 2018, p. 84)¹⁰.

No que diz respeito à interação verbal, uma parte significativa do documento (QECRL, 2018) é destinada não apenas a elencar o que se espera do aprendiz em um determinado estágio da aprendizagem (os níveis de referência do QECRL: de Pré-A1 a C2), mas elenca esses níveis de referência a partir de algumas situações de interação: conversação, diálogo informal entre amigos, discussões e reuniões formais, cooperações funcionais (mudar um móvel de lugar, discutir sobre um documento, organizar um evento etc.), compras de bens ou serviços, trocar informações, entrevistar e ser entrevistado, utilizar as telecomunicações. Para cada uma dessas ações verbais, os níveis de referência apontam o que se espera do aprendiz em um determinado estágio de seu contato com a língua estrangeira.

Expressões como “cooperar”, “estratégias colaborativas” e “turnos de fala” são recorrentes no documento, o que explicita uma concepção de interação como uma prática que se realiza pelos pares em presença. De igual maneira, constata-se a concepção de que o exercício dessa prática favorece a aprendizagem: essas estratégias simples de interação são tão importantes na aprendizagem colaborativa quanto o são na comunicação que ocorre na vida real¹¹.

¹⁰No original: l’interaction, qui comprend deux partenaires ou plus co-construisant le discours, est centrale dans le schéma d’utilisation de la langue du CECR[...]. On considère que l’interaction orale est à l’origine du langage, avec des fonctions interpersonnelles, collaboratives et transactionnelles [...] L’interaction est également fondamentale dans l’apprentissage.

¹¹ No original: Ces stratégies simples d’interaction sont aussi importantes dans l’apprentissage collaboratif qu’elles le sont dans la communication de la vie réelle.

De maneira geral, a forma como a interação é apresentada pelo QECRL (2005, 2018) demonstra que a fala constitui uma ação conjunta que se constrói entre os sujeitos envolvidos na troca verbal e, por essa razão, a interação entre professor e aprendizes e entre os aprendizes entre si deve integrar o ensino de uma LE. O papel do professor seria, então, o de encorajar a participação dos alunos por meio de seu próprio discurso e também o de propor atividades didáticas que favoreçam a interação entre pares como exercício que é parte integrante da aprendizagem.

Todavia, estabelecer uma ponte entre as orientações oficiais e a prática da sala de aula não é uma tarefa fácil para o professor. Os livros didáticos nem sempre traduzem, nas atividades didáticas que os compõem, as orientações teóricas apresentadas pelas metodologias de ensino. No caso da língua francesa, tanto os manuais de FLE quanto os guias pedagógicos são elaborados sem considerar especificidades relativas ao contexto em que a língua é ensinada. O mesmo livro didático utilizado por um professor de francês na Alemanha é utilizado no Brasil, por exemplo, cabendo ao professor adaptar o ensino à realidade de seu público e do contexto no qual atua.

Tal realidade coloca em evidência o papel preponderante das pesquisas acadêmico-científicas, dos projetos de extensão universitária e da formação continuada, pois essas ações possibilitam discutir as problemáticas relativas ao ensino e criam situações para que o professor possa aperfeiçoar sua prática tanto pelo aprofundamento teórico quanto pelo exercício do fazer pedagógico e discussão com outros profissionais, abrindo espaço para considerar as particularidades relativas à atividade do docente que participa da pesquisa ou da formação. Foram estes fatores que orientaram esta pesquisa doutoral: a motivação em diminuir a distância entre a pesquisa e o ambiente escolar, articular a teoria e a prática no que tange à interação/PO no ensino e aprendizagem de FLE, criar um espaço para que o professor possa elaborar recursos didáticos, implementar esses recursos e discutir os resultados observados nessa implementação.

1.3- A interação simétrica em sala de aula de FLE

Conforme mencionado anteriormente, vejo como sendo imprescindível privilegiar os dois tipos de interação em sala de aula de LE (simétrica e assimétrica), mas volto meu olhar enquanto pesquisadora para o trabalho do professor visando a possibilitar o exercício conjunto da fala pelos aprendizes (interações simétricas).

Doravante, apresento os resultados de algumas pesquisas relacionadas à **interação em sala de aula de FLE** e, como fechamento desta seção, direciono a discussão para a problemática desta tese: a formação docente contemplando **o recurso** utilizado pelo professor visando ao favorecimento de interações simétricas no espaço da sala de aula: **a atividade didática**.

Para Cicurel (2011), em sala de aula de língua estrangeira o professor exerce as funções de: vetor de informação (tendo em vista que é o *expert* da matéria ensinada), orquestrador do jogo (ele dirige a interação, distribui a fala, propõe as atividades) e, por fim, a função de avaliador (ele julga as produções dos alunos). A definição que me interessa sobremaneira é a segunda, tendo em vista que, nessa função, o professor atua como favorecedor da aprendizagem, privilegiando a fala dos aprendizes por meio de atividades didáticas que lhes possibilitem desenvolver conjuntamente seus saberes.

Segundo Kramsch (1991), o interesse da linguística pela interação e pela negociação na construção do discurso reabilita a sala de aula como lugar privilegiado de observação e de experiência. Para mim, a sala de aula não deve ser concebida como lugar de repetição de ações que somente terão sentido no país onde a LE é falada, pois é um espaço que possui características próprias e pode promover interações significativas. É na sala de aula (KRAMSCH, 1991) que o aluno aprende a expandir seu horizonte linguístico, pessoal e social e a testar sua capacidade de assumir temporariamente uma identidade estrangeira.

É por meio da fala que nos expressamos, que nos apresentamos aos outros, que dizemos algo sobre nós mesmos. Por essa razão, a expansão do horizonte linguístico pelo aprendiz (retomando as palavras de Kramsch, 1991) implica em tomar conhecimento do funcionamento dessa nova língua. Isso porque, assim como pontua Kerbrat-Orecchioni (1998), existe uma *retórica interacional*, sobretudo nas interações face a face, a qual

permite aos locutores fazer uma “gestão harmoniosa da relação interpessoal” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1998, p. 60). Uma discussão parecida é apresentada por Mondada (2008). Para essa autora, a gramática da língua é configurada por aquilo que é exigido na situação de interlocução, e as regras relativas ao uso da língua são conhecidas pelos pares em presença.

A ciência da importância dessa retórica interacional para o ensino e aprendizagem de FLE foi o que orientou a pesquisa realizada por Almeida (2002). Em sua dissertação de mestrado, a autora apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada com aprendizes iniciantes na qual, enquanto professora, ela buscou sensibilizá-los para as regras que regem diferentes rituais comunicativos em FLE (saudação, apresentação, despedida, elogio, votos, dar e pedir informações, pedir desculpas etc.). O objetivo da pesquisa foi evidenciar como o domínio desses rituais auxilia no aprendizado do francês. Abordando a noção de preservação da face através do modelo da polidez linguística, aprofundado por Kerbrat-Orecchioni (1990), Almeida (2002) defende que o conhecimento dos rituais comunicativos pode não apenas determinar o sucesso das interações, impedindo que haja rupturas na comunicação, mas também pode ser um fator positivo no contato do aprendiz com a língua/cultura estrangeira que deseja aprender. Nas palavras da autora:

Grandes autores, castelos suntuosos, finas iguarias sempre vão ter o seu lugar e o seu público. Mas o modo corriqueiro de se pedir um ‘*croissant*’ numa ‘*boulangerie*’, de se tomar um ‘*diable au menthe*’ num café, enfim, de se revelar na sua normalidade e espontaneidade pode ajudar a desbancar preconceitos, a aproximar culturas, a atrair e motivar os aprendizes (ALMEIDA, 2002, p. 148).

Além de dialogar com a noção de retórica interacional apresentada por Kerbrat-Orecchioni (1998), a afirmação de Almeida (2002) introduz outro aspecto da fala em sala de aula de LE apresentado por Kramsch (1991). Para a autora, não há a necessidade de ensinar as pessoas a falar como nativos; basta fazê-los crer que eles são capazes de interagir com nativos, e, a partir daí, elas vão aprender a língua. Assim, o conhecimento dos rituais comunicativos, tal como defende Almeida (2002), sensibiliza os aprendizes das regras inerentes a determinadas situações de interação em FLE, prepara-os e motiva-

os para a realização de trocas verbais na LE, seja com os colegas, seja em situações que podem ocorrer fora do ambiente de ensino e aprendizagem.

Para mim, a fala em LE deveria ser vista como um recurso para a aprendizagem e não apenas como uma finalidade, como um objetivo a ser alcançado (ser capaz de dizer x, y ou z após um determinado período de aprendizado da língua), pois entendo que é no exercício da interação que o aprendiz aprende a se expressar em LE, ou seja, “a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usem de forma a aprender mais” (FIGUEIREDO, 2019, p. 61).

Vejo ainda que a aprendizagem não precisa ser dirigida para o exterior, pois a sala de aula desempenha o papel de um laboratório de interação (KRAMSCH, 1991), podendo levar à descoberta de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas capacidades e estratégias de interação entre o indivíduo e o grupo. Para Kramsch (1991), a sala de aula é a melhor fonte de material didático. Dessa forma, o ensino de língua estrangeira pode ter como objetivo possibilitar que o aprendiz construa uma **relação social** com os colegas **na língua estrangeira**, no ambiente de aprendizagem.

A construção dessa relação social no espaço da sala de aula por meio da LE constituiu a problemática central das pesquisas realizadas por Nóbrega (2008), Medeiros (2010) e Quintino (2018).

Em sua pesquisa de doutorado, Nóbrega (2008) aborda a dimensão afetiva da prática da interação em sala de aula enfocando a postura tanto do professor quanto do aprendiz na construção de um espaço que favoreça a emergência da fala no ambiente da sala de aula de FLE. A autora defende que a interação se inicia com a ação-prática do professor e “deve continuar a integrar-se à interação dos aprendizes, gerando confiança, envolvimento, afetividade, participação ativa e cooperação mútua” (NÓBREGA, 2008, p. 36). Nóbrega buscou identificar os bloqueios de ordem afetiva que dificultavam a expressão oral e a interação na aprendizagem de um grupo de estudantes universitários, aprendizes iniciantes em FLE, e por meio do oferecimento de um curso de apoio experimental visou a construir, nas palavras da autora, um espaço de solidariedade e reflexão sobre a importância da linguagem, pois, para ela, ao interagir o aprendiz se torna parte do grupo, e fazer com que ele se torne consciente desse fenômeno é imprescindível, pois “para que haja interação é necessário que haja, inicialmente, a intenção e a

disponibilidade do indivíduo-aprendiz de pôr em prática sua integração ao grupo-classe” (NÓBREGA, 2008, p. 37).

Considerar a dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de uma LE, buscando fazer com que os aprendizes se sintam parte do grupo, o que os deixaria mais à vontade e motivados a interagir, toca um aspecto importante da interação em sala de aula, pois o nível emocional desempenha um papel fundamental nas interações humanas, assim como pontua Kerbrat-Orecchioni (1998).

Outra pesquisa que aborda a dimensão social e afetiva na aprendizagem e sua influência na expressão oral dos aprendizes foi aquela desenvolvida por Medeiros (2010). Considerando seu contexto específico de atuação enquanto professora de FLE, em sua tese de doutorado a autora trata da problemática da identificação do aprendiz com a LE e defende que, em sala de aula, seja promovida uma relação entre os aspectos socioculturais inerentes à língua-cultura estrangeira e às pluriculturas nordestinas existentes na sala de aula, as quais dizem respeito à identidade dos alunos. Tal postura, segundo Medeiros (2010), motiva os aprendizes a se expressar em FLE, pois considera a dimensão social da LE, mas também e, sobretudo, a identidade dos sujeitos falantes, no caso, os aprendizes.

Quintino (2018) também desenvolveu sua pesquisa buscando ressaltar a importância da identificação do sujeito-aprendiz com a LE, mencionando os aspectos sociais e afetivos que norteiam a expressão oral em FLE. Assim, a tomada de fala por parte do aprendiz configura a problemática central na dissertação de Quintino (2018) e a perspectiva adotada em seu trabalho converge para a interação didática e a possibilidade ou não de haver tomada de fala por parte do aluno em sala de aula de francês. Para a autora, falar uma língua estrangeira é colocar-se em outro espaço discursivo-enunciativo, e a expressão oral estaria intimamente relacionada à identificação com o idioma. A autora salienta ainda que “a oralidade é a exibição do saber sobre uma língua posto em prática a partir do desejo de pertença a um espaço social” (QUINTINO, 2018, p. 12).

Esse espaço social do qual fala Quintino (2018) é a sala de aula, e os resultados da sua pesquisa apontaram que nem sempre há oportunidade para que o aprendiz tome a palavra, um espaço reservado para sua ação verbal na LE, o que coloca em evidência a necessidade de tornar o ensino de uma LE mais colaborativo, para que o aprendiz tenha voz e tempo de fala no espaço da sala de aula, realizando uma produção que faça sentido

para ele, corroborando os apontamentos que fiz anteriormente, no que concerne à otimização do tempo de fala dos alunos e à necessidade de conceber a interação simétrica como um exercício que favoreça a aprendizagem.

Os componentes social e afetivo, fortemente presentes nas três pesquisas citadas, devem nortear toda ação pedagógica. No que concerne especificamente à produção oral em LE, o professor precisa ter em mente que o aprendiz deve se sentir motivado a interagir, se sentir parte do grupo e estar apto a realizar as atividades didáticas propostas, ou seja, as atividades de PO apresentadas precisam estar em consonância com o nível linguístico dos aprendizes. Todas essas questões evidenciam o quanto é complexo o trabalho relacionado à produção oral em sala de aula e a pertinência de discutir esse tema tanto no nível da pesquisa quanto da formação docente.

Para Kramsch (1991), um ensino que relaciona as práticas de produção oral já existentes com uma abordagem interacionista é não somente desejável, mas absolutamente necessário se não quisermos que o ensino da comunicação recaia sobre o controle exclusivo do professor. Quando fala em controle exclusivo do professor, a autora faz menção ao direcionamento dos turnos e também ao controle total da interação: sendo o professor que determina quem fala, quando fala e quando deve ser encerrada a fala. Para ela, os aprendizes devem ter a oportunidade de se tornarem autônomos nesse processo de comunicação, sendo eles mesmos responsáveis pela condução da interação na qual se encontram.

Nussbaum (1998) afirma que a interação que ocorre entre os aprendizes, na LE, constitui um quadro psicossocial muito diferente da cena “sala gerenciada pelo professor”, pois o trabalho em grupo implica que os indivíduos deverão, de modo autônomo, redefinir a tarefa que lhes foi proposta e encontrar os meios de resolvê-la, ou seja, o direcionamento do agir e o próprio agir são gerenciados pelos aprendizes, que deverão colaborar e ajustar suas ações e seu discurso para realizar a tarefa proposta pelo professor. Essa aprendizagem colaborativa, para Figueiredo (2019), “ênfatisa o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em pares ou em grupos de alunos no intuito de envolvê-los na coconstrução do conhecimento” (FIGUEIREDO, 2019, p. 64).

Para Schiffler (1991), qualquer indivíduo tem afinidade natural com o princípio formador de grupo. Para esse autor, o aluno precisa se sentir membro de uma comunidade,

mesmo quando a instituição o restringe ao trabalho individual, e esse sentimento de não estar isolado é reforçado de forma particular quando ele é convidado a trabalhar junto de um de seus colegas.

As chamadas formas de ensino interativas apresentadas por Schiffler (1991) seriam todas as **atividades didáticas** cuja realização possibilite a interação entre os aprendizes e que conduzam a uma comunicação centrada no aprendiz; que incitem a autonomia, a autodecisão ou a participação e que encorajem a cooperação por meio da responsabilidade e de um trabalho de grupo. Para ele, a interação social e as formas de ensino interativas têm efeitos sobre o comportamento do professor e sobre a disposição dos aprendizes e pode, por exemplo, dissipar conflitos de participação. Sendo assim, é importante levar em consideração a relação entre os membros do grupo e o trabalho entre pares, o qual, graças à proximidade existente entre os aprendizes, proporcionaria um ambiente mais sadio no que diz respeito aos laços afetivos no interior da sala de aula, contribuindo, assim, para a fala em LE.

De acordo com Kramsch (1991), o conteúdo comunicativo é reconhecido como sendo parte integrante do discurso na sala de aula e, por essa razão, deve-se aliar os conhecimentos teóricos, linguísticos e culturais o mais cedo possível na prática e em um contexto interativo, que requer faculdades de interpretação e de expressão, bem como de negociação do sentido. Isso feito, o discurso da sala de aula teria um aspecto semântico, aberto, criativo, não ritualizado, característica do discurso natural. Para Kramsch, a aprendizagem de uma nova língua é a aprendizagem de um novo discurso através de uma variedade de modos de interação. Seria necessário, então, desenvolver a capacidade dos aprendizes de utilizar as formas naturais de comunicação no interior do grupo, que é a sala de aula, **o mais cedo possível**.

Quando se fala em interação simétrica ou interação entre pares no contexto da sala de aula, uma pergunta que vem à mente é: como indivíduos que estão iniciando o aprendizado da LE vão se colocar um diante do outro e falar na língua-alvo, tendo em vista a gama de restrições a que essa comunicação está sujeita? Além do caráter social e afetivo que acompanha a expressão oral em LE e das contribuições do trabalho entre pares para o desenvolvimento da PO, os quais aponte até o momento, outra problemática

relacionada à fala em FLE que me interessa sobremaneira diz respeito ao desafio de trabalhar a oralidade com grupos de aprendizes iniciantes.

Discorrerei, a seguir, sobre três pesquisas cuja investigação incidiu sobre a interação simétrica em sala de aula de FLE, em grupos de aprendizes iniciantes.

A problemática da interação em nível inicial de francês foi o que motivou a realização de minha pesquisa de mestrado (GOMES, 2012), que citei brevemente acima. Tratou-se de uma pesquisa-ação realizada no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP. Ofereci um curso experimental para aprendizes iniciantes de francês, para o qual, seguindo o conteúdo programático previsto pela instituição, **elaborei** atividades de PO com a intenção de favorecer ao máximo o trabalho colaborativo entre os aprendizes (interações simétricas). O *corpus* da pesquisa consistiu em interações face a face realizadas pelos alunos, e meus objetivos com a análise foram: (1) demonstrar como ocorreu a validação interlocutória (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990) entre os aprendizes, ou seja, como eles asseguraram a colaboração na coconstrução do discurso mesmo estando em nível inicial de aprendizagem; (2) discutir a exequibilidade de efetiva comunicação oral entre esses aprendizes; (3) apontar as dificuldades por eles encontradas no momento da troca comunicativa; e, conseqüentemente (4) as estratégias languageiras (MARCUSCHI, 2008) às quais recorreram para manter uma interação. A análise das transcrições evidenciou que os aprendizes conseguiram se comunicar de maneira satisfatória, atendendo aos objetivos propostos pelas atividades didáticas, mesmo tendo como restrição sua condição de iniciantes no aprendizado do FLE. Dados os objetivos da pesquisa de mestrado, meu olhar enquanto pesquisadora esteve voltado para as interações simétricas, a fala dos aprendizes. O polo que corresponde ao professor no triângulo didático não foi contemplado naquela pesquisa, apenas a relação interação simétrica x aprendizagem.

O mesmo ocorreu em duas outras pesquisas que cito abaixo, as quais apontam para um sucesso no favorecimento da interação simétrica entre aprendizes iniciantes, mas não analisam os recursos didáticos utilizados pelos docentes, as atividades didáticas que deram origem à interação simétrica.

No intuito de demonstrar que a associação teatro, jogo e aprendizagem de línguas estimula e auxilia na apropriação e no desenvolvimento da LE, Valentim (2009) relata

uma experiência por ela denominada lúdico-teatral, com duas turmas de nível iniciante de FLE nos Cursos Extracurriculares de Francês do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP, no ano de 2007. De acordo com a autora, os resultados demonstraram que as práticas lúdicas de improvisação teatral contribuíram significativamente no aprendizado da LE, pois se criou um ambiente de descontração e de interação favoráveis à expressão na língua-alvo, dissipando a inibição e o medo do erro, os quais “pouco a pouco deram lugar ao prazer de se comunicar” (VALENTIM, 2009, p. 06).

Os resultados apresentados por Corrêa (2018) em sua dissertação de mestrado também demonstram que é possível favorecer o exercício da fala entre aprendizes iniciantes recorrendo a atividades didáticas que visem à criação de um espaço em que os alunos possam “se expressar, fazer tentativas, argumentar, discutir, trocar experiências e então, aprender a usar a língua” (CORRÊA, 2018, p. 171), condição necessária para que ocorra o desenvolvimento das habilidades orais, segundo a autora. A metodologia da pesquisa de Corrêa (2018) consistiu no oferecimento de um curso de conversação para aprendizes iniciantes, um desafio pedagógico, pois contraria a ideia de que apenas aprendizes de nível avançado poderiam participar de um curso de conversação. Após realizar um levantamento acerca da relação dos aprendizes com a LE e das motivações que teriam para realizar o curso, a pesquisadora constatou que a interação na LE figurou como o objetivo primeiro dos participantes.

Em suas considerações finais, Corrêa (2018) pontua que a conscientização do docente no que concerne à necessidade de diversificar as tarefas propostas em sala de aula, as modalidades de trabalho e a compreensão de que a conversação “não é algo que se dá espontaneamente” são imprescindíveis para que haja o desenvolvimento das habilidades orais dos aprendizes.

As palavras da autora retomam o que mencionei anteriormente sobre a pertinência de analisar o recurso didático e as intenções do docente ao propor uma determinada atividade de PO, pois o favorecimento da interação simétrica em sala de aula de FLE passa pela pré-disposição do professor. Sobretudo em nível iniciante, a fala dos aprendizes na maioria das vezes ocorre em resposta a um trabalho solicitado pelo professor. Esperar uma tomada de fala do aluno no nível inicial de aprendizagem e restringir a oralidade apenas a esses momentos, a meu ver, recentraliza o ensino de LE.

Assim sendo, as três pesquisas supracitadas – Valentim (2009), Gomes (2012) e Corrêa (2018) – apresentam semelhanças no que concerne ao trabalho relacionado à PO em FLE em nível inicial de aprendizagem. Primeiramente trata-se de pesquisas-ação, ou seja, enquanto professoras, as pesquisadoras encontraram meios de ressignificar o lugar ocupado pela fala em FLE entre aprendizes iniciantes, evidenciando que se trata de uma problemática que de fato merece a atenção de docentes, pesquisadores e formadores. A segunda característica comum diz respeito ao conhecimento teórico que demonstram possuir acerca do tema, o que certamente iluminou as práticas realizadas. Outro diálogo passível de ser estabelecido entre essas pesquisas concerne ao trabalho prévio realizado pelas professoras-pesquisadoras na elaboração, reelaboração ou contextualização das atividades didáticas, as quais possibilitaram o exercício da fala entre seus aprendizes, ou seja, é notório o papel preponderante desempenhado pelas atividades didáticas pensadas para este fim: o favorecimento da PO em sala de aula.

Vejo, dessa forma, que esta pesquisa de doutorado dialoga com as pesquisas citadas acima e vem complementá-las, posto que possibilita preencher a lacuna já mencionada: contempla o polo professor no triângulo didático no que tange à problemática da interação simétrica em sala de aula de FLE. Conforme explicitado acima, o enfoque das pesquisas supracitadas esteve centrado na relação interação x aprendizagem, ao passo que o enfoque desta tese se concentra no trabalho docente visando ao favorecimento da interação simétrica por meio de atividades didáticas. Há, dessa forma, um olhar sobre a interação simétrica em sala de aula pela perspectiva do professor e em estrita relação com o recurso didático utilizado pelo docente no trabalho pedagógico visando ao favorecimento de interações simétricas.

No próximo item direciono a discussão para esse recurso didático que, a meu ver, é imprescindível para o professor na realização do seu trabalho e determinante para o favorecimento da interação simétrica no contexto do ensino e da aprendizagem: a atividade didática.

1.4- Atividade didática e interação simétrica: um enfoque sobre o trabalho docente

Retomando as contribuições do trabalho em grupo para o aprendizado de uma LE,

cito mais uma vez Schiffler (1991). Para esse autor, o trabalho de grupo permite intensificar as ocasiões de treinamento (de minha parte, acrescentaria de exercício da fala). Como a realização do trabalho em grupo, pelos aprendizes, configura uma resposta a uma proposta de trabalho apresentada pelo professor por meio de **atividades didáticas**, retomo aqui a discussão com a qual finalizei o item anterior sobre o papel preponderante desempenhado pela atividade didática, posto que é a partir dela que o professor cria um espaço para que ocorra o exercício da fala pelos aprendizes, possibilitando que eles aprimorem, pela prática discursiva, seus conhecimentos na LE.

Minha definição de atividade didática é a de que ela consiste no instrumento ao qual o professor recorre para realizar sua atividade de trabalho, sendo a materialização das escolhas efetuadas pelo docente no exercício de sua profissão; é ele quem avalia, por exemplo, o nível linguístico do grupo, os temas previstos no conteúdo programático e, por meio das atividades didáticas, faz trabalhar seu grupo de alunos. Por essa razão, um horizonte favorável à emergência de uma interação simétrica em sala de aula de FLE passa, inevitavelmente, pela vontade do docente de favorecer essa modalidade de trabalho entre os aprendizes e, igualmente, pelas ferramentas selecionadas. Conforme salienta Figueiredo (2019):

Percebemos claramente os benefícios que uma abordagem colaborativa pode trazer para o contexto de aprendizagem, mas temos de observar que apenas colocar os aprendizes para trabalhar em grupo e interagir com seus pares não é garantia de que irão trabalhar colaborativamente. Em muitas salas de aula, os alunos não estão acostumados a trabalhar colaborativamente com seus colegas, recebendo o conhecimento do professor. Dessa forma, os alunos precisam aprender a se ajudar, a se questionar, a se orientar, a fornecer *scaffoldings* e, para tanto, o professor deverá orientá-los a como proceder em atividades em que tenham de dialogar, se apoiar e coconstruir conhecimento (FIGUEIREDO, 2019, p. 79).

Nesse sentido, são as escolhas do professor que possibilitam a criação de um meio propício para que a fala do aprendiz, em LE, encontre seu lugar na cena pedagógica, seja nas interações com o docente (interação assimétrica), seja nas interações entre pares

(interação simétrica), a qual ocorre em resposta a uma determinada tarefa proposta pelo professor.

Assim como Schiffler (1991), Weber (2013) também discorre acerca das **propriedades de aprendizagem da interação entre os aprendizes**. Temática igualmente desenvolvida em Arditty e Vasseur (1999), as quais pontuam que as hesitações, autocorreções, mudanças de registro de língua podem ocorrer nas interações entre os alunos e devem ser vistas como recursos utilizados pelo aprendiz para lidar com as tensões relativas à comunicação em outra LE. Para essas autoras, são recursos utilizados pelos aprendizes para assegurar a coconstrução do discurso.

Toda interação verbal contém um movimento interior-exterior, tendo em vista que são os fatores externos (características dos interlocutores, papéis desempenhados, contexto no qual ocorre a interação) que condicionam a planificação discursiva efetuada pelo falante (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990) e, igualmente, a coerência e o gerenciamento dos turnos de fala durante as trocas verbais efetuadas. Daí, a meu ver, a importância de favorecer a interação simétrica em sala de aula de LE para que os aprendizes possam, eles mesmos, analisar e adequar seu discurso à situação na qual ocorre a interação (contexto) e às características de seu(s) interlocutor(es).

Cito ainda uma vez as palavras de Kerbrat-Orecchioni (1990), ao afirmar que o diálogo é resultado de uma incessante “bricolagem interativa” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1998, p. 61), o que me permite enfatizar que, em sala de aula de LE, a interação com o colega possibilita ao aprendiz colocar em prática não apenas seus saberes ligados à expressão oral, mas também à compreensão e à interpretação. É necessário ouvir o que o colega diz para elaborar o turno seguinte, e nesse movimento (interior x exterior) recorre-se não apenas à escuta, mas à bagagem linguístico-cultural relativa à LE, o que permite ao aprendiz compreender o enunciado de seu par e elaborar um turno de fala coerente.

Assim, a manutenção dessa coerência reside na interpretação (escuta) daquilo que está sendo dito, o que condiciona a elaboração do próximo turno (produção). Em outras palavras,

A interação em sala de aula de L2/LE proporciona aos alunos oportunidade tanto de recepção de *input* quanto de produção de *output*. Ao produzirem eles podem gerar hipóteses, refletir sobre a língua, perceber o que já sabem e o que ainda têm de aprender (FIGUEIREDO, 2019, p. 61).

As palavras de Figueiredo evidenciam ainda uma vez, as contribuições da teoria sociocultural para o ensino e a aprendizagem de línguas, explicitando, “a importância dos aspectos sociais e **colaborativos** da aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2019, p. 63) (grifo meu).

Dialogando com essa forma de conceber o ensino e a aprendizagem, cito novamente a obra de Kramsch (1991), que aponta a **interpretação**, a **expressão** e a **negociação do sentido** como sendo os princípios gerais da construção do discurso, os quais apenas podem ser mobilizados dentro de uma troca verbal, ou seja, na interação entre dois ou mais falantes.

De forma bastante similar, Weber (2013) afirma que a negociação do sentido é o “vetor de força” da socialização e compara-a à coluna vertebral de uma estrutura óssea. Assim, em um ensino cujo objetivo é o favorecimento de habilidades discursivas aos aprendizes, o que interessa é facilitar a cooperação com os outros, o que resultaria em “desenvolver saberes linguísticos e languageiros, transformar o repertório de informações, controlar o jogo das interações e, sobretudo, a intercompreensão” (WEBER, 2013, p. 263).

Privilegiar a construção conjunta do sentido (pelos aprendizes) no ensino e aprendizagem de uma LE está em consonância com o que aponta Kerbrat-Orecchioni (1998) sobre o funcionamento das interações verbais em meio não guiado, pois, segundo essa autora, os diferentes participantes colaboram constantemente na interpretação dos enunciados produzidos por si mesmos e pelos outros e negociam permanentemente o sentido que eles atribuem a esses enunciados. Por essa razão, vejo que é apenas no exercício da interação em LE que o aprendiz poderá aprender a dominar e colocar em prática essa colaboração mútua, característica de toda troca verbal face a face.

De acordo com Weber (2013), a construção do discurso entre pares faz emergir mais facilmente a negociação do sentido, e a autora afirma que a implicação em atividades

didáticas com alto grau de interação social, como o jogo, por exemplo, “constitui um fator eminentemente positivo de **apropriação**” (WEBER, 2013, p. 261) (grifo meu), sobretudo quando se liga a essa atividade didática o caráter afetivo.

Pekarek Doehler (2000) também considera que as interações entre os aprendizes sejam o objetivo da aprendizagem quando se tratar de favorecer o desenvolvimento da fala em língua estrangeira:

Ora, postular nesse sentido a coordenação das atividades como um componente central das capacidades de comunicação desperta nossa atenção para a importância capital não daquilo que o aprendiz é capaz de produzir sozinho, mas do que ele consegue fazer com o outro e, sobretudo, do que a situação pede que ele faça (PEKAREK DOEHLER, 2000, p. 06)¹².

Depreendo da citação acima que é necessário preparar o aprendiz para que ele possa ir além da verbalização de frases no idioma-alvo, e, por meio da interação, pela colaboração com o colega, realize trocas verbais coerentes com os objetivos apresentados pela atividade didática proposta pelo professor.

Em uma situação na qual a LE ensinada não é falada no cotidiano, a sala de aula configura, na maioria das vezes, o único espaço onde o aprendiz poderá desenvolver suas competências discursivas por meio do diálogo. É por essa razão que, a meu ver, são extremamente pertinentes as pesquisas e as obras de referência (tanto na linguística quanto na DLE) apresentadas neste capítulo, as quais apontam que o trabalho em grupo e a interação entre os aprendizes podem conduzir à aprendizagem da construção do discurso na língua-alvo.

Em Gomes (2020), salientei que no caso do ensino de língua francesa no Brasil, por exemplo, o **exercício** da fala, em LE, face a face, somente é possível no ambiente de aprendizagem, pois a possibilidade de interagir com falantes de língua francesa configura, para o aprendiz, uma ocasião de demonstrar ou verificar o que ele é capaz de produzir em

¹² No original: Or, postuler en ce sens la coordination même des activités comme une composante centrale des capacités de communication attire notre attention sur l'importance capitale non pas de ce que l'apprenant est capable de produire seul, mais de ce qu'il arrive à faire avec autrui et, surtout, de ce que la situation lui demande de faire.

LE, e não uma situação de aprendizagem. É por esse motivo que o professor deve ter como objetivo proporcionar aos seus alunos um tempo de fala considerável durante as aulas, para que eles possam, de fato, **aprender** a interagir.

Nussbaum (1998) afirma que, quando realizam uma tarefa, os indivíduos se engajam em atividades que buscam a construção do sentido, que permitem a tomada de consciência de fenômenos linguageiros, o reconhecimento de problema, a verificação de hipóteses bem como a discussão com os parceiros, e seria essa capacidade de reestruturação ao longo do caminho que conduziria à dinâmica da aprendizagem, o que ratifica o importante papel que desempenham as atividades didáticas em sala de aula de LE, pois elas configuram “o desafio lançado”, o “chamado à interação”, que é feito pelo professor.

Assim, ao proceder à elaboração de uma determinada atividade de PO, o docente deve ter em mente o trabalho que será solicitado ao aprendiz, os saberes que o aprendiz precisa dominar para realizar a tarefa proposta, aqueles que estão sendo consolidados e a possível mobilização de ambos. A meu ver, esse mapeamento (ou reflexão) resultará em propostas de atividades didáticas mais coerentes. A esse respeito, Pendanx (1998) salienta:

Uma dada atividade de ensino/aprendizagem se deixa analisar segundo vários parâmetros, tais como: enunciado, tipo de produção esperada, suporte de partida, objetivo, conteúdos, etc. [...]. Todavia, nosso objetivo sendo o de tentar elucidar o que são as aprendizagens efetivamente realizadas durante a realização das atividades [...] nós consideramos que os principais componentes dessas tarefas são aqueles que permitem dar conta da atividade efetivamente realizada pelo aprendiz: primeiramente o conteúdo de aprendizagem do qual ele vai se apropriar, em seguida o tratamento linguageiro que ele vai efetuar e, finalmente, o conjunto de meios que ele tem à sua disposição para conduzir satisfatoriamente esse trabalho (PENDANX, 1998, p. 65)¹³.

¹³ No original: Une activité d'enseignement/apprentissage donnée se laisse analyser selon de nombreux paramètres, tels que: consigne, type de production attendue, support de départ, objectif, contenus, etc. [...] Toutefois, notre objectif étant de tenter d'élucider ce que sont les apprentissages effectivement réalisés au cours des activités [...] nous considérons que les composantes principales de ces tâches sont celles qui permettent de rendre compte de l'activité effectivement réalisée par l'apprenant: le contenu d'apprentissage qu'il va s'approprier, tout d'abord, le traitement langagier qu'il va effectuer, ensuite, et, finalement, l'ensemble des moyens qu'il a à sa disposition pour mener à bien ce travail.

Entendo que a citação acima evidencia o quanto é necessário o trabalho de mapeamento do qual falei, pelo professor, para que a atividade didática proposta possa, de fato, contribuir para o aprendizado dos alunos. Em Cicurel (2002) encontra-se uma afirmação que dialoga com a citação apresentada acima e com a discussão sobre o trabalho de mapeamento que deve ser realizado pelo professor:

[...] a atividade didática é, sem dúvida, o vetor da apropriação. O enunciado, sob a forma de um dizer como fazer, constitui um discurso intermediário entre a atividade solicitada e sua realização pelos aprendizes parceiros. A apropriação em sala de aula passa pela efetuação dessas atividades e pela compreensão da tarefa a realizar (CICUREL, 2002, p. 05)¹⁴.

A citação acima aponta pelo menos três aspectos relacionados à produção oral e ao trabalho docente, ambos ligados à atividade didática. Primeiramente, ao dizer que a atividade didática é o vetor da apropriação, Cicurel (2002) ratifica a importância desse recurso para o ensino e a aprendizagem. Posteriormente, ao afirmar a necessidade da efetuação das atividades didáticas, ela explicita que o trabalho linguageiro por parte do aprendiz é indispensável, ou seja, ele precisa ter a oportunidade de colocar em prática, oralmente, aquilo que é solicitado pela atividade didática para que haja apropriação. Finalmente, ao enfatizar que a tarefa a ser realizada precisa estar clara para que o aprendiz compreenda o que deve realizar, observo uma relação com o trabalho de mapeamento mencionado anteriormente (o docente precisa ter ciência dos seus objetivos pedagógicos e do trabalho que solicitará aos aprendizes, considerando a bagagem linguística dos alunos). Cicurel (2002) ressalta igualmente, na citação acima, a importância do enunciado, pois os aprendizes precisam compreender o que exatamente a atividade didática pede que façam.

A clareza e a coerência de uma atividade didática também são mencionadas por Weber (2013), para quem o enunciado elaborado pelo professor é essencial, pois permite

¹⁴ No original: L'activité didactique est le vecteur obligé de l'appropriation. La consigne, sous la forme d'un dire de faire, constitue un discours intermédiaire entre l'activité demandée et sa réalisation par les partenaires apprenants. L'appropriation en classe passe par l'effectuation de ces activités et par la compréhension de la tâche à accomplir.

ao aprendiz antecipar cognitivamente sua produção (isso porque, antes de falar, ele tem consciência daquilo que vai dizer e daquilo que é capaz de produzir em LE). Além disso, de acordo com Weber (2013), é importante que esteja claro para o aprendiz o uso que fará de seus conhecimentos linguísticos, os quais possibilitam a realização de uma determinada ação (objetivo linguístico-comunicativo) em língua estrangeira. Tal utilidade dos conhecimentos linguísticos é denominada pela autora **competência funcional**, conforme se observa no trecho abaixo:

Pontualmente, podemos focar na coerência de uma atividade (ligar uma série de elementos curtos) ou no uso de conectores para reforçar um ponto de vista. A atividade pode se decompor em constituintes implícitos: o aprendiz se dará conta de que não está ali simplesmente para ajustar sua fala e seu discurso, mas que a coerência está a serviço de uma **competência funcional** (grifo meu). É por essa razão que é importante determinar a relação entre as características a serem tratadas e a natureza da tarefa pedida (WEBER, 2013, p. 276)¹⁵.

A competência funcional, tal como apresentada por Weber (2013) diz respeito à clareza que a atividade didática confere ao possibilitar que o aprendiz reconheça, por exemplo, que, para falar daquilo que fez nas férias, é necessário que ele saiba conjugar verbos no pretérito perfeito e que tenha, igualmente, um conhecimento lexical que o permita fazê-lo. Quando o professor chega em sala de aula e pergunta como os aprendizes passaram o fim de semana, quando pergunta o que pretendem fazer no feriado ou qual profissão gostariam de exercer no futuro, ele promove interações assimétricas e possibilita que os aprendizes se deem conta de que um determinado conhecimento lexical ou gramatical lhes permite falar de si, de suas ações presentes, passadas e de suas intenções futuras, em LE. O mesmo ocorre nas atividades didáticas que resultarão em

¹⁵ No original: Ponctuellement, on peut se focaliser sur la cohérence d'une activité (relier une série d'éléments courts) ou sur l'usage des connecteurs pour renforcer un point de vue. L'activité peut se décomposer en constituants implicites; l'apprenant se rendra compte qu'il n'est pas là simplement pour ajuster sa parole et son discours, mais la cohérence est au service d'une compétence fonctionnelle. C'est pourquoi il est important de déterminer le rapport entre les caractéristiques à traiter et la nature de la tâche demandée.

interações simétricas: um colega pode contar ao outro o que fez durante as férias e, posteriormente, relatar ao grupo o que fizeram de diferente, em comum etc.

São exemplos que ilustram a competência funcional evocada por Weber (2013), que traduz igualmente o contrato didático (CICUREL, 2011) firmado entre professor e aprendizes, posto que os alunos reconhecem aquilo que se espera deles e aceitam o que é proposto pelo professor com as atividades didáticas.

Nas palavras de Cicurel (2002):

Em uma situação de sala de aula, é exigido dos participantes realizar uma sequência de ações verbais, em uma certa ordem e segundo um certo método. A ocorrência de atividades didáticas distingue radicalmente a apropriação em meio guiado da aquisição em meio aberto. É o professor, mediador do processo de aprendizagem, que realiza a atividade didática, que podemos definir como uma atividade linguageira que se desenvolve segundo um protocolo, proposto pelo manual ou pelo instrutor, e a qual demanda dos usuários um enorme esforço cognitivo. O esquema de uma atividade didática é reconhecido pelos participantes; o professor explica o funcionamento, dá legitimidade a essa atividade e expõe a maneira de realizá-la como se apresentasse as regras de um jogo (CICUREL, 2002, p. 05)¹⁶.

Conforme se pode depreender da citação acima, é o professor quem conduz a forma como se dará o ensino, e é por meio das atividades didáticas que ele propõe um determinado trabalho a ser realizado pelos alunos. Isso implica que as atividades didáticas funcionam como o cenário dentro do qual os aprendizes deverão interagir.

Por essa razão, vejo que é a concepção que o professor tem do que é a *fala* e do papel que desempenha a *interação* na aprendizagem de uma LE que determina como ocorrerá o ensino e, conseqüentemente, aquilo que será privilegiado ou não pelas

¹⁶ No original: Dans une situation de classe de langue, il est exigé des participants d'accomplir une suite d'actions verbales, dans un certain ordre, et selon une certaine méthode. L'occurrence d'activités didactiques distingue radicalement l'appropriation en milieu guidée de l'acquisition en milieu ouvert. C'est l'enseignant, médiateur du processus d'apprentissage, qui met en place l'activité didactique, que l'on peut définir comme une activité langagière se déroulant selon un certain protocole, proposé par le manuel ou par l'instructeur, de demander aux usagers de fournir un notable effort cognitif. Le schéma d'une activité didactique est reconnu des participants; à défaut l'enseignant en rappelle le fonctionnement, en donne la légitimité, et expose la manière de le réaliser, un peu comme on exposerait les règles d'un jeu.

propostas de atividades didáticas, pois é por meio desse recurso que ele cria os quadros ou os esquemas interacionais que o aprendiz deverá mobilizar.

Para finalizar a discussão sobre o recurso didático utilizado pelo professor visando a propor interações simétricas em sala de aula, o último aspecto que gostaria de destacar é uma noção apresentada por Kramsch (1991): a de **progressão baseada na dificuldade de interação** e não na dificuldade linguística.

Minha interpretação daquilo que Kramsch denomina progressão baseada na dificuldade de interação é a seguinte: em uma turma em que os aprendizes não estão habituados a se expressar oralmente em LE, propor interações a serem realizadas em pequenos grupos com a produção de discursos privados prepara-os para produções que exijam uma maior exposição (discursos públicos). Seria uma forma de levar em consideração a complexa relação do sujeito-aprendiz com a LE e com o grupo (a dimensão social e afetiva relacionada à expressão oral, citadas anteriormente). Interagir em outra língua é uma prática que vai muito além da esfera cognitiva, que implica o aprendiz como um todo; é um sujeito que se expõe a outros por meio da fala, e por isso deve se sentir encorajado e apoiado pelo professor, enxergando nas tarefas propostas um meio que vai auxiliá-lo no aprendizado da LE, e não uma verificação daquilo que ele é capaz de realizar verbalmente.

Caminhando para o final dessa discussão teórica dedicada à interação em sala de aula, cito duas pesquisas que também contemplaram essa temática e enfocaram as ações do professor (ao contrário daquelas citadas previamente).

Pimentel (2008) dedicou sua dissertação de mestrado a observar como se dava o ensino da produção e compreensão oral em duas turmas de quinta série de escolas públicas localizadas na cidade de Belém, centrando sua observação no material didático adotado e nas condutas das professoras observadas. De acordo com Pimentel, no contexto em questão, as atividades de PO eram realizadas com pouca frequência e, quando ocorriam, prestavam-se principalmente à preparação de atividades de produção escrita. Segundo a pesquisadora, ainda que as docentes declarassem buscar “tornar o indivíduo competente em LE para que ele possa falar de suas necessidades, de seus interesses e de suas experiências num nível de língua compreensível para os outros” (PIMENTEL, 2008, p. 98), observou-se que a prática não condizia com o objetivo anunciado pelas professoras

observadas. Assim, na concepção de Pimentel, existiria uma distância entre os objetivos expressos pelas docentes e aquilo que ocorre de fato em sala de aula.

Uma constatação parecida foi apontada na dissertação de mestrado realizada por Gomes (2009). Após analisar as interações entre os professores e os aprendizes e também entre os aprendizes entre si em três escolas do Macapá no intuito de identificar “a função das interações sociais no processo de apropriação do discurso oral” (GOMES, 2009, p. 144), a pesquisadora destacou alguns aspectos que dificultariam a fala em FLE nos grupos observados. Seriam eles: a timidez dos alunos, a indisciplina, o desinteresse (alunos olhando pela janela, conversando com os colegas, desenhando nos cadernos). Para Gomes, os bloqueios apresentados pelos aprendizes decorrem da “falta de um ambiente interativo que favoreça a construção de ferramentas linguísticas e languageiras” (GOMES, 2009, p. 144). No que tange às ações do professor, a autora ressalta o fato de não seguirem um manual, a falta de material de apoio, a inexistência de uma proposta curricular para o FLE e algumas escolhas metodológicas dos docentes como fatores que não contribuiriam para a criação de um ambiente favorável para a emergência da fala em FLE.

Assim como Pimentel (2008), Gomes (2009) dedica uma parte significativa de sua pesquisa a apresentar sugestões de como poderia ser realizado um ensino interativo da comunicação nos grupos observados. As autoras demonstram um conhecimento aprofundado sobre o tema (interação verbal em sala de aula de FLE), mas, dados os objetivos das pesquisas, não houve um retorno (direto, prático) para as professoras observadas.

Essa constatação evidencia outra lacuna preenchida por esta pesquisa de doutorado, lacuna essa que diz respeito à pertinência de aliar formação-pesquisa-ambiente escolar (ALARCÃO, 2011; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017; TARDIF, 2019), em um contato direto que favoreça a colaboração entre o pesquisador e o professor participante, proporcionando ao professor observado discutir e aperfeiçoar suas ferramentas didáticas por meio da reelaboração da própria prática de forma situada. Gomes (2009) expressa seu interesse em continuar a investigação sobre a temática da oralidade no ensino de FLE dedicando-se à formação continuada, o que corrobora a afirmação que fiz acima.

Considero que o produto é menos significativo que o processo, e, por isso, estou de acordo com a afirmação de Bange (1996):

[...] o que conta para a aprendizagem não é o resultado correto (por exemplo, a conformidade do enunciado obtido com a norma da língua-alvo), mas o trabalho cognitivo ao qual o aprendiz é incitado no objetivo de modificar um comportamento e certas circunstâncias. Apoiar a aprendizagem é abrir um caminho e não impor um resultado, abrir um caminho no qual o aprendiz avançará tanto bem quanto mal; é implicar o aprendiz na realização da tarefa (BANGE, 1996, p. 05)¹⁷.

As palavras de Bange (1996) ratificam o que mencionei anteriormente sobre a necessidade de apresentar as atividades didáticas como um recurso que auxiliará no desenvolvimento do aprendiz, e não como uma verificação daquilo que ele pode fazer na LE. Dessa forma, com base no apanhado teórico apresentado neste capítulo, creio que o encorajamento ao trabalho entre pares proporciona uma descentralização do ensino e auxilia no aperfeiçoamento das habilidades discursivas dos aprendizes. Entretanto, é necessário que as escolhas didático-metodológicas do docente estejam nessa direção, pois é ele quem seleciona ou elabora as atividades e gerencia a aprendizagem de seu grupo.

Nesta primeira parte da Fundamentação Teórica, minha atenção esteve voltada para a explicitação da pertinência da temática interação/PO na pesquisa e na formação docente. Ao longo deste capítulo apresentei algumas hipóteses que orientaram esta pesquisa no que concerne a essa temática, e na segunda parte da Fundamentação Teórica volto minha atenção para a formação do professor, apresentando as hipóteses e as orientações teóricas que fundamentaram a metodologia empreendida nesta pesquisa doutoral.

¹⁷ No original: Ce qui compte pour l'apprentissage n'est pas le résultat correct (par exemple, la conformité de l'énoncé obtenu avec la norme de la langue-cible), mais le travail cognitif auquel l'apprenant est incité en vue de modifier un comportement dans certaines circonstances. Soutenir l'apprentissage (étayer), c'est ouvrir un chemin et non imposer un résultat, ouvrir un chemin sur lequel l'apprenant s'avancera tant bien que mal, c'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche.

PARTE II – A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Esta parte da Fundamentação Teórica é composta por três capítulos e tem como foco o trabalho pedagógico, sobretudo a formação docente. No Capítulo 1, discuto o conceito de **reflexão-na-ação** (SCHÖN, 2000), que está relacionado à aplicação de saberes, pelo profissional, no exercício prático da profissão. Tendo em vista que a ação profissional à qual me dedico nesta pesquisa é a docência, trago as vozes de autores inseridos no campo da Didática para corroborar os estudos de Schön (2000), visando a explicitar a importância de aliar pesquisa, formação docente e ambiente escolar. Essa articulação possibilita ao professor realizar, durante a formação, ações características do fazer pedagógico para que possa repensar sua prática pela reflexão-na-ação e pela colaboração, favorecendo uma experiência ativa (ALARCÃO 2011) aos docentes, pela relação de seus “saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2019) com as propostas da formação, o que contribui para sua autoformação pela prática reflexiva (PERRENOUD, 2012). Vejo, dessa forma, que uma pesquisa-formação desta natureza permite colocar em perspectiva o contexto concreto de atuação do docente e as situações problemáticas trazidas pelo professor (IMBERNÓN, 2010).

Conforme anunciado no capítulo anterior, a concepção de agir professoral (CICUREL, 2011) adotada nesta tese pressupõe que o trabalho do professor (MACHADO, 2007) não se restringe às ações que desempenha na interação com os alunos. Assim, no Capítulo 2, com base nos aportes teórico-metodológicos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, coloco em evidência conceitos desenvolvidos nesses campos do saber e destaco um método de análise, a autoconfrontação simples (CLOT[1999] 2018; FAÏTA, 2007), que tem contribuído para a pesquisa sobre a formação docente. Discorrerei, dessa forma, sobre o outro tipo de reflexão privilegiado nesta tese, **a reflexão pós-ação**, a qual está relacionada à análise, pelo profissional, de

sua própria atividade de trabalho. A meu ver, essa análise *a posteriori*, favorecida pela autoconfrontação, dialoga com os conceitos de **reflexão sobre a ação** (PERRENOUD, 2012) e **reflexão sobre a reflexão na ação** (SCHÖN, 2000), pois pode proporcionar (ao professor) uma tomada de consciência passível de conduzir a uma reorientação da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, possibilita (ao pesquisador) o conhecimento de aspectos não visíveis da atividade do profissional em formação. Vejo, assim, que as orientações teóricas mencionadas são complementares, pois enfocam diferentes aspectos do desenvolvimento profissional. No terceiro capítulo dessa parte teórica evidencio como esses diferentes enfoques contribuíram para a realização desta pesquisa de doutorado.

CAPÍTULO 1 – A REFLEXÃO-NA-AÇÃO DE ENSINAR: A PROFISSIONALIZAÇÃO PELA PRÁTICA

Quando se fala em ensino e aprendizagem, uma imagem que ilustra a relação entre os componentes desses processos é o triângulo didático (CICUREL, 2011), que é formado por professor, aluno e saberes. Retomando o conceito de contrato didático apresentado na seção anterior, pode-se dizer o professor é aquele que tem os atributos necessários para aliar os outros dois polos do triângulo didático (alunos e saberes).

Essa função atribuída ao professor é corroborada por Tardif (2019, p. 31): “o professor é, antes de tudo, alguém que **sabe** alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Entretanto, o que torna o professor “capaz” de aliar esses outros dois polos? A meu ver, essa pergunta coloca em foco a **formação profissional** dos professores (SCHÖN, 2000; IMBERNÓN, 2010; ALARCÃO, 2011; PERRENOUD, 2012; TARDIF, 2019) e, ao mesmo tempo, justifica a concepção de ensino como trabalho¹⁸ (MACHADO, 2004, 2007; AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; SAUJAT, 2004; LOUSADA, 2004, 2011; MACHADO & LOUSADA, 2013) adotada nesta tese.

¹⁸Afastando qualquer relação entre docência e dom, como se a docência fosse uma capacidade inata e não um saber que se constrói por meio da formação e profissionalização.

A complexidade da profissão docente consiste, entre outros aspectos, no fato de o professor precisar dominar o conteúdo a ser transmitido e, ao mesmo tempo, os recursos que lhe permitirão realizar seu trabalho (conhecimentos relativos à didática, ao saber ensinar). Essa complexidade evidencia a pertinência de discutir a formação docente em uma relação estreita com o fazer prático, pois o conhecimento aprofundado de um determinado assunto não implica, necessariamente, na capacidade de ensiná-lo. Coloca igualmente em foco a necessidade de olhar para o sujeito que realiza a ação de ensinar, de dar voz ao profissional para que verbalize as dificuldades, impedimentos, expectativas, vitórias, ou seja, aquilo que sente e observa no que tange à realização de sua atividade de trabalho. Essa discussão será aprofundada no próximo capítulo.

Conforme anunciado acima, neste primeiro capítulo teórico dedicado à formação docente, trago as contribuições de Schön (2000) no que diz respeito ao desenvolvimento profissional pela reflexão-na-ação e estabeleço um diálogo entre esse conceito apresentado pelo autor com a necessária articulação entre pesquisa-formação-ambiente escolar, evocada por teóricos inseridos no campo da didática de línguas e formação docente (IMBERNÓN, 2010; ALARCÃO, 2011; CICUREL, 2011, 2017; PERRENOUD, 2012; TARDIF, 2019).

O conhecimento oriundo da execução prática de um determinado ofício se dá, de acordo com Schön (2000), graças às reflexões efetuadas pelo profissional enquanto realiza a ação. Na concepção de Schön, a **reflexão-na-ação** conduz ao **aperfeiçoamento profissional** e diz respeito ao “pensar o que fazem enquanto fazem que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade, conflito” (SCHÖN, 2000, prefácio VII). Assim, para Schön, “[...] o que define a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é **sua imediata significação para a ação**” (SCHÖN, 2000, p. 34) (grifo meu).

De maneira extremamente simplista, poderíamos correr o risco de traduzir as palavras de Schön pela máxima de que “aprende-se a fazer algo fazendo” e, dessa forma, não haveria nada a ser feito a não ser permitir que o profissional descobrisse sozinho, no exercício da profissão, como aprimorar sua prática. Entretanto, a obra de Schön apresenta justamente um horizonte para que a aprendizagem pela prática se dê em um contexto de formação, por meio do que o autor denomina “ensino prático reflexivo”, o qual consistiria em “um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento

artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000, p. 24). O talento artístico profissional, tal como define Schön, diz respeito “aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (SCHÖN, 2000, p. 29).

Entendo que o conceito de “talento artístico” apresentado por Schön (2000) dialoga com a definição de “saberes experienciais” de Tardif (2019), cuja obra é dedicada especificamente à formação docente:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções, e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2019, p. 38).

Citei o trecho acima para enfatizar a importância do fazer prático na atividade pedagógica e na formação do professor, o que não quer dizer que a prática, de maneira exclusiva, seja suficiente para o aperfeiçoamento docente. No meu entendimento, a articulação teoria x prática, seja na formação inicial, seja na formação contínua, é fundamental, e a necessidade dessa articulação será evocada em diversos momentos ao longo desta tese.

O ensino prático reflexivo, para Schön (2000), é o “elemento-chave da educação profissional” e, para esse autor, o profissional competente seria aquele capaz de “aplicar teorias e técnicas na solução dos problemas instrumentais da prática” (SCHÖN, 2000, p. 37). A meu ver, essa citação retoma a necessária articulação teoria x prática que salientei acima.

Retomando o enfoque sobre o fazer prático, nas palavras de Schön, privilegiar a instrução e a aprendizagem através do fazer possibilita aos profissionais aprender “a agir com destreza”, na reflexão sobre os dilemas práticos que a exijam.

Na mesma linha, Perrenoud (2012) discorre acerca da necessária articulação entre teoria e prática na **formação profissional do professor** e afirma que as situações

complexas sempre são singulares e que, portanto, não é possível a aplicação de um “repertório de receitas” (PERRENOUD, 2012, p. 13).

Vejo que o termo “situação complexa”, utilizado por Perrenoud (2012), dialoga com aquele utilizado por Schön (2000), o de “zonas indeterminadas da prática”, que diz respeito à incerteza, à singularidade de cada momento vivenciado pelo profissional e que lhe exige efetuar escolhas que “escapam aos cânones da racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000, p. 17).

Para Schön, essas zonas indeterminadas são um aspecto central à prática profissional, pois evidenciam o valor da ciência aplicada e da técnica baseada na pesquisa, as quais favorecem “uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação – todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica” (SCHÖN, 2000, p. 22). Na visão de Schön (2000), o currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a reflexão-na-ação, o que cria um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes.

No que tange à formação inicial do professor, no contexto universitário brasileiro, as formas de evitar esse dilema evocado por Schön ocorrem por meio do oferecimento de disciplinas de Didática, cujo intuito é justamente promover uma aproximação entre universidade e contexto escolar, além do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão universitária, que auxiliam sobremaneira a formação pela prática profissional.

No Brasil, o “processo de institucionalização da Didática” evidencia, segundo Nonato (2019), que a formação docente no contexto nacional foi marcada, em um primeiro momento, pelo foco nos conteúdos escolares. De acordo com este autor, a “ênfase sobre a ‘preparação pedagógico-didática’ ou técnico-profissional (preparo do formando nos ‘exercícios práticos’) como condição *sine qua non* de uma formação satisfatória do professor” (NONATO, 2019, p. 04) ocorreu com a implantação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, o que configurou um “momento crucial para a delimitação de um espaço formalmente inédito das didáticas disciplinares como componente curricular da formação do professor [...]” (NONATO, 2019, p. 04). Entretanto, segundo Nonato, essas disciplinas seriam vistas como parcela suplementar, tendo em vista que são

oferecidas aos estudantes universitários apenas no fim do percurso formativo. Nas palavras do autor:

Esse esquema, nascido entre os anos 1930 e 1940, perdura como parâmetro de organização do currículo da formação do professor, com múltiplas e diferentes nuances, até os dias atuais nas universidades brasileiras. Ocupando esse lugar no percurso de formação profissional, as didáticas disciplinares integram a formação pedagógica sob a ótica dualista – uma solução dualista, nos termos de Saviani (2009) – que distingue formação teórica e formação pedagógica ou, em outros termos, campo disciplinar e campo profissional. Nessa divisão do trabalho de formação do professor, a formação pedagógica e as didáticas disciplinares que a integram já nascem, pode-se dizer, como elemento acessório (NONATO, 2019, p. 05).

A marginalização da Didática na formação inicial, apontada por Nonato (2019), toca o dilema entre o rigor e a relevância apontado por Schön (2000) e é igualmente evocada em Perrenoud (2012), para quem a formação acadêmica dos professores deixa menos a desejar do que a formação didática e pedagógica. Para Perrenoud, se o objetivo é formar profissionais que dominam a prática pedagógica, a formação inicial deveria proporcionar aos futuros professores um exercício de reflexão prática sobre aquilo que se faz. Se assim fosse, para este autor, seria oferecida uma “formação realmente profissional” (PERRENOUD, 2012, p. 12).

Essa necessária articulação entre ensino acadêmico e prática efetiva, evocada por Perrenoud (2012), permite-me retomar as já citadas situações complexas (PERRENOUD, 2012) ou zonas indeterminadas da prática (SCHÖN, 2000), as quais são sempre singulares. Articular os conhecimentos formais à prática efetiva na formação do professor possibilita, a meu ver, o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança para lidar com situações presentes e futuras. Assim como salienta Perrenoud (2012), em uma formação inicial, por mais completa que ela seja, não há como antecipar todas as situações que um professor encontrará um dia ou outro em sua prática e muni-lo de todos os conhecimentos necessários. A formação para o que autor denomina “uma prática reflexiva”, que seria articulação entre os conhecimentos epistêmicos e a prática efetiva do ensino, proporcionaria uma maior segurança aos futuros professores para enfrentar os dilemas

encontrados e, ao mesmo tempo, a conscientização de que ninguém está privado da dúvida ou do erro.

A impossibilidade de munir o futuro profissional de todos os conhecimentos necessários, na formação inicial, traduz igualmente o desafio da formação continuada e a justifica, pois o saber relacionado à prática pedagógica está em constante (e por que não dizer em eterna) evolução, posto que não se trata de um “conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas” (TARDIF, 2019, p. 14).

Assim, direciono a discussão para o âmbito da formação continuada citando Schön (2000):

Em certos campos, a questão do talento artístico profissional vem à tona no contexto da **continuidade da educação**. Os educadores questionam de que forma profissionais maduros podem ser ajudados a **renovar-se** de modo a evitar o esgotamento e como eles podem ser ajudados a **construir seus repertórios de habilidades e ideias de forma contínua**. A **educação de professores** é um exemplo interessante. A consciência pública sobre os problemas das escolas recebeu ou perdeu atenção nos últimos 30 anos, cristalizando-se, de tempos em tempos, em torno de questões como a qualidade do ensino e a educação dos professores no próprio trabalho. Os professores, que muitas vezes, são alvo de críticas por causa dos fracassos da educação pública, tendem por sua vez, a defender suas próprias versões da necessidade de **desenvolvimento e renovação profissionais**. Críticos de dentro e de fora das escolas têm argumentado, nos últimos anos, que devemos estimular e recompensar o **desenvolvimento da habilidade de ensinar** (SCHÖN, 2000, p. 24, grifos meus).

Os termos “continuidade da educação” e “educação de professores” na citação acima colocam em evidência a pertinência de falarmos acerca da **aprendizagem do professor** no âmbito da formação contínua, a qual, para mim, tem como característica principal a articulação entre formação x ambiente escolar, ou melhor, formação x realidade profissional do professor em formação.

Retomando a citação acima, vejo que a “continuidade da educação”, o alargamento dos “repertórios de habilidades e ideias” e, em suma, a aprendizagem docente pelo “desenvolvimento da habilidade de ensinar” apenas será significativa, na

formação continuada, se for estabelecida uma relação entre as propostas da formação e as necessidades trazidas pelo sujeito-docente.

Entendo, dessa forma, que o favorecimento da reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000) no âmbito da formação continuada tem nuances distintas daquilo que ocorre na formação inicial. Nesta última, são oferecidas ao futuro professor ocasiões para que realize reflexões pela prática, seja em projetos de extensão universitária, seja em estágios de docência, em outras palavras, é uma primeira aproximação do futuro profissional com o tipo de contexto no qual atuará. No entanto, na formação contínua, os professores já estão inseridos nesse contexto e, portanto, efetuam quotidianamente reflexões-na-ação, conforme definição de Schön (2000), tendo em vista que exercem a profissão.

Essa relevância de considerar, na formação continuada, as situações reais vivenciadas pelo professor no exercício de sua profissão traduzem o que afirma Imbernón (2010) sobre o fato de que no âmbito da formação continuada não deveria haver lugar para “problemas genéricos”, mas a criação de um espaço onde sejam tratadas as “situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2010, p. 10) reais trazidas pelos professores.

Nas palavras de Imbernón (2010, p. 40), é preciso “potencializar uma nova cultura formadora”, que gere novos processos na teoria e na prática da formação por meio de novas perspectivas e metodologias. Para esse autor, somente quando constatarem que as propostas apresentadas pelo programa formativo e as possíveis mudanças repercutirão na aprendizagem de seus alunos é que os professores mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa, uma vez que conseguem reconhecer na formação um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É mais um elemento que reforça a pertinência de favorecer a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000) por meio das ações e discussões que citei acima.

Perrenoud (2012, p. 43) afirma que a formação continuada deveria “ser orientada para uma prática reflexiva ao invés de ser apenas uma atualização de saberes disciplinares, didáticos ou tecnológicos”. Para isso, segundo Perrenoud, é necessário que a formação não se resuma à transmissão de conteúdos, mas que possibilite a “construção de experiências formadoras, pelo oferecimento e animação de situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2012, p. 73).

Para mim, essas situações de aprendizagem podem ser favorecidas pela reflexão-na-ação, pelo desenvolvimento progressivo da atividade de docência também pelo fazer prático, possibilitando ao professor desempenhar ações características de sua atividade pedagógica (discussão sobre materiais didáticos e de apoio, elaboração de atividades didáticas e de planos de aula) e discutir sobre as dificuldades vivenciadas no dia a dia da profissão (como avaliar, como trabalhar um determinado conteúdo, como agir quando o planejamento não funciona etc.). Trazer esse tipo de discussão para a formação e possibilitar ao professor desempenhar as ações citadas acima e analisá-las junto ao formador, a meu ver, favorece uma efetiva implicação da formação na realidade escolar.

Vejo, dessa forma, que o papel da formação continuada é possibilitar aos docentes encontrar soluções para os problemas vivenciados no dia a dia, o que também pode ocorrer pela criação ou adaptação de recursos didáticos e pela discussão dos resultados observados pelo professor na utilização desses recursos.

As ações governamentais que incentivam e valorizam o trabalho e a formação docente no Brasil se tornam, a cada dia, mais incipientes. Felizmente, a pesquisa acadêmico-científica¹⁹ tem contribuído, e pode contribuir ainda mais, para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A relação entre formação-pesquisa-realidade da sala de aula muitas vezes ocorre pelo viés de pesquisas-ação, nas quais os professores desempenham igualmente o papel de pesquisador, em um percurso de autoformação²⁰.

Outro tipo de pesquisa acadêmico-científica relativa ao ensino e à aprendizagem é aquela na qual o pesquisador seleciona um determinado contexto para a realização de sua investigação e conta com a participação de um professor que atua nesse contexto. É o caso desta pesquisa de doutorado. Nesse tipo de pesquisa ocorre, então, a intervenção do pesquisador (que, na maioria das vezes, também é um professor) no ambiente escolar.

É sobre a maneira como se dá essa intervenção que vejo a contribuição do aporte teórico apresentado neste capítulo, pois, se pensarmos a necessidade de favorecer a

¹⁹ A pesquisa científica no Brasil vem recebendo cada vez menos incentivo governamental, e o corte de bolsas de iniciação científica, mestrado e doutorado pode ser visto como uma ameaça significativa para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a manutenção da relação entre a pesquisa acadêmico-científica e o ambiente escolar.

²⁰ Alguns exemplos de pesquisa-ação foram apresentados na primeira parte desta tese.

reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), o professor participante da pesquisa não pode ser visto como um objeto de investigação (TARDIF, 2019). Ele tem, nesse processo, uma postura ativa (posto que efetua reflexões-na-ação), sendo, nesse sentido, um colaborador da pesquisa.

Entendo, dessa forma, que favorecer **reflexões-na-ação** na pesquisa e na formação docente coloca em foco não apenas a profissionalização, mas também a valorização do professor enquanto sujeito criativo e produtor de conhecimento, enquanto **ator e autor**.

É uma abordagem que, a meu ver, possibilita o oferecimento de uma formação não transmissora, mesmo se forem tratados aspectos formais relativos ao saber docente, pois o professor em formação terá a oportunidade de trazer para si as propostas apresentadas pelo formador. Concordo com Tardif (2019) quando diz que:

[...] a pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista (TARDIF, 2019, p. 38).

Corroborando as palavras de Tardif (2019) na citação acima, vejo que favorecer a reflexão-na-ação implica em considerar a subjetividade docente na pesquisa sobre a formação do professor. Retomando o que já foi anunciado anteriormente, a concepção de trabalho docente e de agir pedagógico adotada nesta tese não se restringe às ações realizadas pelo professor no momento da aula, na interação com os alunos. Compreende também as intenções, os motivos que levaram o professor a agir de uma maneira ou de outra. Por essa razão, na pesquisa sobre a formação do professor, vejo como sendo fundamental possibilitar ao docente efetuar **reflexões sobre a ação** (PERRENOUD, 2012) e, posteriormente, discutir sobre o que observou em suas aulas, pois essa dinâmica pode conduzir a uma reorientação de seu agir.

Para Perrenoud (2012):

Uma nova experiência, uma nova tentativa, um novo saber, um novo contexto podem clarear retroativamente uma ação passada, mudar seu

sentido, colocá-la em outra perspectiva. Sua representação pode enriquecer-se em função de um **trabalho deliberado de investigação**, de análise, de reconstrução [...] (PERRENOUD, 2012, p. 136) (grifo meu)²¹.

Esse “trabalho deliberado de investigação”, do qual fala Perrenoud (2012), introduz, a meu ver, a necessidade de se pensar em métodos de análise que favoreçam este tipo de reflexão: a reflexão sobre a ação passada. Assim sendo, no próximo item discorrerei acerca do método de investigação utilizado nesta pesquisa, a autoconfrontação simples (CLOT, 2018[1999]; FAÏTA, 2007), que visa a proporcionar verbalizações do trabalhador (no caso desta tese, o professor) sobre sua atividade de trabalho. Assim, apresento as duas vertentes teóricas de base vygotskiana nas quais está ancorado esse método de análise: a Clínica da Atividade (CLOT, 2001) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2007). Explicito, dessa forma, o diálogo estabelecido nesta tese com as pesquisas que analisam o trabalho docente nesta perspectiva: a partir de **reflexões pós-ação**²² efetuadas pelo professor na interação com o pesquisador.

CAPÍTULO 2 – AS CONTRIBUIÇÕES DA CLÍNICA DA ATIVIDADE E DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE PARA A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE

2.1- Conceitos e métodos de análise: a autoconfrontação e a reflexão pós-ação

A história da Ergonomia Francófona, segundo Laville (2001) tem origem nas preocupações relacionadas à saúde no trabalho e aos estudos das características e

²¹No original: Une nouvelle expérience, un nouvel essai, un nouveau savoir, un nouveau contexte peuvent éclairer rétroactivement une action passée, changer son sens, la placer dans une autre perspective. Sa représentation peut s’enrichir en fonction d’un travail délibéré d’investigation, d’analyse, de reconstruction [...].

²² Termo por mim utilizado para fazer referência ao tipo de reflexão favorecido pelo método da autoconfrontação.

realizações do trabalho humano. De acordo com o autor, o desenvolvimento dessa disciplina está intimamente ligado à história do trabalho (história das técnicas, das organizações, dos movimentos sociais, da população ativa).

Encontramos em Souza-e-Silva (2004) a afirmação de que a ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, como resultado de uma pesquisa desenvolvida a serviço da Defesa Nacional Britânica, durante a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de atenuar os esforços humanos em situações extremas. Complementando as informações da autora, Machado (2007) afirma que até o final da Segunda Guerra privilegiavam-se, principalmente nos Estados Unidos, estudos comportamentais que se baseavam no uso de testes para seleção de pessoas capazes de desempenhar determinadas tarefas e para a melhoria dos procedimentos de treinamento, visando ao crescimento da produtividade por meio da adaptação dos indivíduos ao trabalho.

Laville (2001) afirma que o pós-guerra foi marcado pela necessidade de reconstruir os países europeus e, contrariamente ao que foi proposto pelos americanos, optou-se por melhorar as condições de trabalho para a obtenção de um crescimento da produtividade, adaptando o meio de trabalho ao homem, e não o contrário. É nesse contexto que as condições de trabalho foram reconhecidas como sendo uma área importante na sociedade e que foram criados e desenvolvidos centros de pesquisa e ensino públicos. O projeto de Ergonomia Francófona, segundo Laville, foi concretizado em 1963, com o nascimento oficial sob o título Sociedade de Ergonomia de Língua Francesa (SELF).

A Ergonomia Francófona surgiu, então, de acordo com Machado (2007), centrada na análise da atividade humana em situação de trabalho e com uma abordagem antropocentrada, ou seja, com foco no funcionamento global do trabalhador, **não apenas no que dele se tem de observável**, mas em toda sua multidimensionalidade, que envolve seu funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social. Laville (2001) pontua que três principais correntes vão se ligar, após a Segunda Guerra Mundial, para criar a Ergonomia Francesa e marcar sua especificidade: uma preocupação ligada aos efeitos do trabalho sobre a saúde, uma preocupação com a eficácia do trabalho humano, que tentará adaptar as ferramentas e máquinas às capacidades dos trabalhadores e, por fim, uma corrente ligada à evolução da psicologia do trabalho. Essas três correntes, segundo o autor,

caracterizam a especificidade da Ergonomia Francófona, que visa à **compreensão do trabalho estudado em situação**.

Machado (2007) esclarece que a ergonomia de vertente francesa ganhou seu maior impulso em contraposição ao taylorismo, que preconizava uma ciência do trabalho tendo por objetivo analisar minuciosamente as tarefas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores nas fábricas; cada movimento elementar a ser feito e o tempo a ser despendido, visando ao controle total de sua execução, a uma maior produtividade e a maiores lucros. Segundo Machado, pesquisas realizadas no campo da Ergonomia Francófona demonstraram que o objetivo de se prescrever as tarefas dos trabalhadores em seus mínimos detalhes era totalmente inexecutável, dada a inevitável distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador. Nesse contexto que foram construídas duas noções centrais da ergonomia francesa, e que serão utilizadas nesta tese: a de *trabalho prescrito* e a de *trabalho realizado*, sendo a primeira aquilo que a instituição pede que o profissional realize e a segunda a atividade que ele de fato concretizou.

Para Souza-e-Silva (2004), enquanto na Grã-Bretanha a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem, podendo-se falar em *ergonomia situada* ou *ergonomia da atividade*, na qual distingue-se, então, *tarefa* e *atividade*, sendo a primeira relacionada à prescrição de objetivos e procedimentos, enquanto a atividade é aquilo que efetivamente é realizado pelo trabalhador.

Comungando das definições propostas pela Ergonomia no que tange à distinção entre *trabalho prescrito* x *trabalho realizado* e entre *tarefa* x *atividade*, Clot ([1999], 2018) propõe uma terceira nomenclatura, o *real da atividade*, que diz respeito àquilo que não pôde ser realizado ou às outras atividades possíveis, além daquela que foi efetuada pelo trabalhador. Assim, para Clot, as atividades suspensas, contrariadas, impedidas ou mesmo as outras possibilidades de atividade devem ser admitidas, pois a atividade que não veio à tona não está ausente, sendo ela parte da atividade realizada. Para o autor, a ação realizada é uma ação que “venceu”, ou seja, ela é apenas uma dentre outras ações possíveis, as quais não foram efetuadas, mas conferem sentido à ação “vitoriosa”.

Para Clot ([1999], 2018), a subjetividade na ação profissional não é um ornamento ou acessório de decoração da atividade; ela está no princípio do desenvolvimento e

configura um impulso interno a ele. Por essa razão, a análise do trabalho deve ser **feita de dentro**, por aquele que realiza a atividade profissional. Assim, segundo Clot (2001), o objetivo da Clínica da Atividade é propor uma discussão acerca do “desenvolvimento possível ou impossível das atividades de trabalho **por meio do diálogo instituído**” (CLOT [1999], 2018, prefácio) (grifo meu), entre o trabalhador e o pesquisador.

Na perspectiva proposta pela Clínica da Atividade (CLOT, 2018), o olhar do pesquisador está direcionado para os processos mentais, portanto, internos do sujeito-trabalhador, o que possibilita a esse pesquisador compreender os esforços feitos pelo profissional para lidar com a tensão entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, confrontado às prescrições internas e externas que determinam sua ação.

Tendo em vista que o esforço para lidar com a tensão entre aquilo que é prescrito e o que é realizado não é observável, por se tratar de um trabalho cognitivo, a Clínica da Atividade postula que é por meio do discurso do trabalhador que pode vir a emergir essa parte não visível de sua ação. Assim, para Clot (2004), “é apenas através de uma experiência de transformação que a atividade psicológica pode entregar seus segredos [...]” (CLOT, 2004, p. 06).

Dessa forma, o recurso à verbalização dos trabalhadores implica em “proceder de maneira indireta”, “provocando o desenvolvimento” (ROGER, 2013), por meio de métodos que permitem a instalação de uma atividade nova, retomando e fazendo reviver os conflitos do real da atividade e as soluções que lhes são dadas. O retorno sobre a ação efetiva (por meio da reflexão e verbalização do próprio trabalhador sobre a atividade realizada) configura, para esse trabalhador, uma oportunidade de refazer um histórico das atividades “paralisadas”, “de se conscientizar e de compreender” (ROGER, 2013, p. 113). É essa consciência que conduz ao desenvolvimento profissional, pois a reflexão pós-ação possibilita que o trabalhador verbalize suas intenções, frustrações, anseios, dificuldades, enfim, os aspectos que subjazem a ação realizada, o que lhe permitirá reorientar suas ações futuras. Em resumo:

[...] a confrontação ao que se faz, sua explicação para si e para os outros, as controvérsias profissionais que surgem a respeito das maneiras simbólicas e técnicas de fazer, a exploração de novas pistas de reflexão e de ação, tudo isso incita à superação do modo de fazer e

dizer habituais. Uma linguagem “verdadeira” se apresenta e se liga, muitas vezes a partir de detalhes, o real das situações e às suas questões, linguagem cuja tonalidade se percebe quando ela se manifesta no curso das trocas dialógicas (ROGER, 2013, p. 115).

Conforme exposto na citação acima, há aspectos da atividade dos quais o profissional apenas toma ciência no momento em que revive sua ação por meio da verbalização. Portanto, de acordo com Clot (2001), entende-se a análise do trabalho como um meio de formação, dentre outros motivos, graças às reflexões trazidas pelas técnicas utilizadas e à preocupação em melhorar o coletivo de trabalho. Para o autor, o objetivo da Clínica da Atividade é, então, não a observação, mas **o desenvolvimento, nos trabalhadores, da observação de sua própria atividade** e, conseqüentemente, do coletivo de trabalho.

Os pressupostos da Clínica da Atividade e da Ergonomia baseiam-se nos estudos realizados por Vygotsky (2008), posto que, para este autor, o homem está cheio, a cada instante, de possibilidades não realizadas, que não são diretamente acessíveis nem pelo próprio sujeito, nem pelo seu interlocutor.

Kostulski (2013) explicita a ancoragem vygotskiana dos métodos de análise desenvolvidos nos campos da Clínica da Atividade e da Ergonomia:

É desde os trabalhos de Vygotsky e da pragmática que podemos compreender as funções da linguagem na vida psicológica e no desenvolvimento e, por essas duas vias, tentamos precisar o valor instrumental da linguagem na diversidade das realizações nas quais ela intervém: trocas verbais, confrontações, controvérsias, mas também deliberações silenciosas, atividades cujas formas de realização estudamos para melhor compreender as funções do pensamento e suas transformações. Trata-se de identificar as atividades languageiras engajadas em certos enquadramentos, sua dinâmica intersubjetiva e suas realizações no pensamento dos sujeitos, para melhor compreender como nossos métodos de análise são suscetíveis de favorecer os desenvolvimentos individuais e coletivos das maneiras de fazer no trabalho (KOSTULSKI, 2013, p. 60).

A citação acima evidencia a relação interação x desenvolvimento profissional, objetivo dos métodos de análise utilizados no campo da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, ambos ancorados nos estudos de Vygotsky (2008).

Nesta pesquisa, o método de análise utilizado no intuito de compreender a parte não observável do agir pedagógico foi a **autoconfrontação simples**.

Esse método foi desenvolvido por Daniel Faïta (FAÏTA, 2007), intencionando realizar um estudo sobre a segurança dos transportes ferroviários na França, para, igualmente, melhorar as condições de trabalho do coletivo graças à verbalização dos profissionais envolvidos.

A autoconfrontação consiste na análise, pelo trabalhador juntamente com um pesquisador, de imagens registradas em vídeo desse mesmo trabalhador realizando uma determinada tarefa. No caso de minha pesquisa de doutorado, a autoconfrontação ocorreu com a visualização de aulas de língua francesa registradas em vídeo e a análise dessas aulas, pela professora ministrante, em diálogo com a pesquisadora-formadora (no caso a autora desta tese).

Segundo Faïta (2007), a autoconfrontação possibilita ao profissional:

[...] encontrar os meios de verbalizar não apenas os atos observáveis, que ele vê na imagem filmada, mas também o que precede, condiciona tais atos, os explica ou explica o motivo pelo qual eles acontecem de um determinado modo e não de outro (FAÏTA, 2007, p. 06)²³.

Faïta (2007) acrescenta ainda que tal método permite colocar fim à assimetria entre pesquisadores e trabalhadores, tornando-os **parceiros na coanálise**, o que conduz a um movimento de descontextualização ou recontextualização. Assim, por entender que a autoconfrontação é um método que permite ao docente efetuar uma **reflexão pós-ação** suscetível de trazer à tona aspectos não observáveis da atividade de trabalho desse profissional, vejo esse recurso de intervenção e análise como uma ferramenta que pode

²³ No original: trouver les moyens de mettre en discours non seulement les actes qu'il se voit accomplir, mais aussi ce qui précède, conditionne ces actes, les explique ou explique qu'ils s'accomplissent de telle façon et non d'autre.

auxiliar formadores e pesquisadores inseridos no campo da didática de línguas, conforme aprofundarei a seguir.

2.2- Uma concepção de ensino como trabalho

Nesta seção apresento alguns pressupostos relativos à atividade docente, com base nos estudos desenvolvidos pelos autores do campo da Clínica da Atividade (CLOT, 2001) e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2007) e por pesquisadores que adotam essas vertentes na pesquisa e na formação docente.

Segundo Machado (2007), a abordagem ergonômica passou a ser vista como recurso para analisar a complexidade da atividade docente a partir dos anos 1990. Os diferentes olhares dos pesquisadores que têm por objetivo estudar o trabalho do professor sob essa perspectiva contribuem, de acordo com a autora, para afastar a ideia de que o objeto de trabalho do professor seja auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável, ou ainda transformar os modos de pensar, agir e se expressar desse aluno.

Corroboro a afirmação da autora, para quem o objeto de trabalho do professor consiste em “criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas e o desenvolvimento de capacidades específicas” (MACHADO, 2007, p. 93). Essa concepção de ensino como trabalho valoriza o professor enquanto profissional.

Uma abordagem ergonômica da atividade docente consiste, dessa forma, em privilegiar “o polo professor do sistema didático” (SAUJAT, 2004, p. 23), reconhecer que a atividade docente tem como meta o horizonte (AMIGUES, 2004), pois “o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades serem sobrepostas ou confundidas” (AMIGUES, 2004, p. 50). Essa forma de conceber a atividade docente refuta a relação de causa e consequência entre trabalho de ensino x aprendizagem, evidenciando que o trabalho do professor não pode ser avaliado pelo desempenho dos alunos, pelo que conseguiram ou não aprender.

Concebe-se a atividade educacional como sendo uma ação endereçada a si mesma e aos outros, influenciada pelas atividades não realizadas e por aquelas de outrem. Essa

concepção é orientada pelas ideias de Clot ([1999]; 2018) e, para este autor, a atividade profissional possui uma parte subentendida que é compartilhada pela comunidade, o *gênero social* ou *profissional*, que seriam as regras do ofício.

Assim, como o trabalho é uma atividade social, o profissional está sujeito a prescrições que lhe são impostas. Para Clot ([1999]; 2018), as prescrições são positivas, pois elas orientam as ações do trabalhador:

O trabalho apenas preenche sua função psicológica para o sujeito se ele lhe permite entrar em um mundo social cujas regras sejam tais que ele possa seguir. Sem lei comum a fazer viver, o trabalho deixa cada um de nós face a nós mesmos” (CLOT [1999], 2018, p. 9)²⁴.

Comungando das ideias de Clot ([1999]; 2018) sobre a atividade profissional como sendo dirigida, ao mesmo tempo, aos outros e ao próprio trabalhador, Amigues (2004) salienta que, na realização da atividade pedagógica, o professor mobiliza as prescrições às quais está sujeito (impostas pela instituição escolar, pela administração, pelas leis etc.) e prescreve tarefas a si mesmo e aos alunos simultaneamente.

Nesse movimento, de acordo com Souza-e-Silva (2004), a prescrição da tarefa pelos professores dá origem a uma atividade coletiva professor-alunos cujo objeto é a *regulação* do processo de realização. Assim, o gerenciamento do meio de trabalho pelo professor compreende a regulação de seu próprio trabalho e daquele realizado pelos alunos. Como a ação do professor não se restringe ao contexto e às interações em curso, Souza-e-Silva (2004) pontua que ela se inscreve em uma história didática da classe e participa de sua manutenção e de sua evolução.

Consequentemente, o professor é um planejador e um regulador, e, por essa razão, a ação que realiza em sala de aula está intimamente relacionada ao que estava planejado, mas compreende também o que não pôde ser feito, seja por questões relacionadas ao próprio meio-aula (AMIGUES, 2004), à instituição, aos pais, seja por questões relacionadas a si mesmo. Endossando o que pontua Amigues (2004), Souza-e-Silva

²⁴ No original: Le travail ne remplit sa fonction psychologique pour le sujet que s’il lui permet d’entrer dans un monde social dont les règles soient telles qu’il puisse s’y tenir. Sans loi commune à faire vivre, le travail laisse chacun de nous face à lui-même.

(2004) afirma que a organização do trabalho educacional é uma resposta às prescrições e que se trata de uma atividade dirigida, sobretudo, aos alunos, mas extensiva também às suas famílias e à sociedade. A atividade do professor está, dessa forma, sujeita a prescrições advindas de sujeitos externos a ela, mas também às *prescrições que o próprio trabalhador se impõe*.

Trago abaixo uma citação de Machado e Lousada (2013), que, para mim, ilustra didaticamente as contribuições da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade para a compreensão do trabalho do professor:

Consideramos que o trabalho do professor é constituído de múltiplas atividades, desenvolvidas em diferentes situações que precisam ser investigadas, pois se inter-relacionam. Sendo assim, podemos dizer que, em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, o professor mobiliza seu ser integral, em *suas múltiplas dimensões* (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas, etc.), com o *objetivo* de criar um *ambiente* propício à aprendizagem de determinados *conteúdos* pelos alunos e ao desenvolvimento de *capacidades* a eles relacionadas, direta ou indiretamente. Além disso, a realização de seu trabalho é desenvolvida em interação permanente com *outros actantes* (com os alunos principalmente, mas com “outros” não presentes fisicamente na situação). Trata-se de uma atividade instrumentada, no sentido de que o professor, para realizá-la, utiliza *instrumentos e materiais simbólicos*, oriundos da apropriação, por si e para si, de *artefatos* disponibilizados no seu meio social. Nesse sentido, sua atividade pode ser altamente *criativa*, dado que o professor recria esses artefatos de acordo com as diferentes situações, necessidades e capacidades. Finalmente, podemos dizer que sua atividade é orientada por diferentes *prescrições* institucionais de diferentes níveis e por *modelos do agir*, historicamente construídos pelo coletivo de trabalho (MACHADO; LOUSADA, 2013, p. 39).

Conforme pode ser observado na citação acima, para Machado e Lousada (2013), a atividade docente é dirigida ao próprio professor e aos outros (pais, alunos, instituição, colegas etc.), tanto presentes quanto ausentes da situação de trabalho. Por essa razão, a análise do trabalho não pode limitar-se àquilo que foi solicitado ao trabalhador (a prescrição) e, da mesma forma, a atividade de trabalho não pode ser confundida com seu resultado (AMIGUES, 2009).

Assim, a análise do trabalho na perspectiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação lança mão de métodos que objetivam fazer compreender “a experiência subjetiva” do trabalho (AMIGUES, 2009, p. 13), considerando aquilo que o professor faz (bem como os impedimentos que encontra para agir) em seu contexto de atuação. Ou seja, diz respeito à análise da atividade docente de um sujeito específico em uma situação concreta.

Apresento abaixo o quadro elaborado por Machado (2007), no qual a autora apresenta os elementos básicos do trabalho do professor:

Figura 1: Elementos básicos do trabalho do professor.

Fonte: Machado, 2007, p. 92.

No meu entendimento, o quadro elaborado por Machado (2007) ilustra a definição de trabalho docente apresentada anteriormente (MACHADO; LOUSADA, 2013), posto que explicita as relações que o professor estabelece em sua atividade pedagógica: os fatores e atores que a determinam.

A atividade docente é uma experiência subjetiva (AMIGUES, 2009), o que quer dizer que cada professor estabelece relações com os elementos acima de forma particular. Assim, é pela interpretação que o próprio professor faz da atividade que realiza, pela sua verbalização, que se pode compreender a mobilização feita por esse profissional com os diferentes elementos que participam de sua atividade.

Dessa forma, a verbalização faz emergir o real da atividade (CLOT, [1999], 2018), aquilo que não é observável apenas pelas ações realizadas, possibilitando ao pesquisador

conhecer de forma mais completa as faces do trabalho educacional e, ao professor em formação, tomar consciência de aspectos de sua atividade de trabalho que apenas vêm à tona por meio da reflexão e do diálogo, o que lhe permitirá agir de forma mais consciente em situações futuras e, caso julgue oportuno, reorientar, repensar e reelaborar sua atividade pedagógica.

Dentro da perspectiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade Docente, grupos de pesquisa no Brasil e no exterior têm realizado trabalhos que visam a uma melhor compreensão da atividade educacional, e apresentam um norte não apenas para a pesquisa, mas também para a formação docente, tanto no âmbito da formação inicial quanto no da continuada.

Destaco as pesquisas efetuadas pelo grupo Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (ERGAPE)²⁵, sediado no Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Marselha e, em contexto brasileiro, aquelas desenvolvidas pelo grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-CNPQ)²⁶, por ser o pioneiro no que tange à análise do trabalho educacional na perspectiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia, e ainda o grupo Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-AGE-CNPQ)²⁷, tendo em vista que há um número significativo de pesquisas relacionadas à formação do professor de francês²⁸, com as quais estabeleço um diálogo por meio desta tese.

Partindo de problemas concretos encontrados pelos professores no exercício de sua profissão, as pesquisas realizadas permitem aliar formação e prática docente, uma vez que o ponto de partida para as reflexões do docente é sua atividade concreta de trabalho, as dificuldades que encontra no dia a dia. Assim, a verbalização do professor sobre sua atividade pedagógica permite, como frisei anteriormente, a emergência do real da atividade (CLOT [1999], 2018), colocando em evidência a relação que ele estabelece com

²⁵ Sobretudo os trabalhos de Amigues (2004), Saujat (2004), Faïta (2007) e Tardif (2019).

²⁶ Fundado pela Prof^a Anna Rachel Machado e atualmente coordenado pela Prof^a Dr.^a Eliane Lousada.

²⁷ O grupo Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações-Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-AGE), do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP, foi criado em 2011 e é liderado pelas professoras Eliane Gouvêa Lousada (DLM-USP) e Luzia Bueno (USF). O grupo é formado por alunos de doutorado, mestrado e iniciação científica da USP, USF, Mackenzie, dentre outras instituições.

²⁸ Menezes (2015), Silva (2015), Barioni (2016), Farias (2016), Fazon (2016), Soares (2016), Dantas-Longhi (2017), Duarte (2017), Lopes (2017), Oliveira (2018), dentre outras pesquisas concluídas e em andamento.

os elementos que compõem sua atividade pedagógica (MACHADO, 2007), as prescrições de diversas ordens às quais está sujeito, os instrumentos que utiliza para realizar sua atividade de trabalho, suas expectativas, dificuldades, crenças etc.

Assim como pontua Lousada (2004), as metodologias utilizadas na área de formação de professores normalmente se preocupam em analisar o docente em ação, no momento em que interage com os alunos, mas negligenciam outras questões que subjazem à ação observável bem como a compõem. Essa lacuna pode ser preenchida justamente por métodos de análise que possibilitam ao professor falar sobre sua atividade de docência, explicitando os dilemas encontrados no exercício da profissão.

Em sala de aula, na interação com os alunos, o docente se entrega à realização da ação de ensinar e, muitas vezes, não fixa seu pensamento nos motivos das suas ações, ele apenas as vivencia, nas circunstâncias em que se encontra. No momento em que se põe a analisar sua própria ação, o professor-ator transforma-se em professor-observador, e aquilo que subjaz à sua ação de ensinar vem à tona.

Retomo aqui algumas considerações apontadas pelos autores:

- O **ensino é um trabalho** (MACHADO, 2004), e, portanto, ensinar corresponde a criar um meio propício para que a aprendizagem dos alunos ocorra (MACHADO, 2007);
- A atividade do professor está sujeita a **prescrições** externas e internas (AMIGUES, 2004);
- A atividade do professor é **dirigida** aos outros (presentes e ausentes na cena pedagógica) e a si mesmo (MACHADO; LOUSADA, 2013);
- A aprendizagem dos alunos é uma atividade horizonte (AMIGUES, 2004);
- A atividade de ensino é uma ação **regulada** (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004), **instrumentada** (MACHADO; LOUSADA, 2013) e pressupõe a prescrição de tarefas para os outros e para si mesmo (AMIGUES, 2004).

Tendo apresentado o aporte teórico que trata do segundo tipo de reflexão privilegiado nesta tese, a **reflexão-pós-ação**, no próximo capítulo explícito como vejo a possibilidade de estabelecer um diálogo entre as diferentes correntes teóricas expostas

nesta segunda parte. As diferentes acepções para a palavra “reflexão”: a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), a reflexão sobre a ação (PERRENOUD, 2012) e a reflexão sobre a reflexão na ação ou pós-ação (favorecida pelo método da autoconfrontação) contribuíram para a construção da metodologia empreendida nesta pesquisa de doutorado.

CAPÍTULO 3 – ARTICULANDO REFLEXÃO-NA-AÇÃO, SOBRE A AÇÃO E PÓS-AÇÃO NA PESQUISA E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Dada a fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores, explico de que maneira as discussões empreendidas em cada capítulo incidiram nesta pesquisa doutoral.

No primeiro capítulo teórico discuti o favorecimento da interação simétrica em sala de aula de FLE e apontei alguns aspectos, retomados aqui para direcionar a argumentação para os objetivos desta tese:

- A interação simétrica em sala de aula depende da pré-disposição do professor;
- A interação simétrica propicia a descentralização da fala no ambiente de ensino e aprendizagem, e a função do professor passa a ser gerenciar o grupo, e não conduzir uma interação;
- A atividade didática é um recurso que auxilia o professor no favorecimento de interações simétricas em sala de aula, sobretudo no trabalho com aprendizes iniciantes;
- O conhecimento epistêmico pode contribuir para a atividade pedagógica (o que é a interação, como funciona uma interação, possibilidades apresentadas pela linguística e pela didática de línguas para o trabalho pedagógico relativo à interação/PO em sala de aula);

- Discutir o trabalho do professor e os recursos que podem ser utilizados pelo profissional no favorecimento de interações simétricas em sala de aula é um tema relevante para a pesquisa e para a formação docente.

Essa é a temática privilegiada neste trabalho de doutorado e no que concerne aos capítulos destinados à formação do professor, dentre os aspectos que me possibilitaram estabelecer um diálogo entre as diferentes abordagens apresentadas destaco, sobretudo, a importância conferida à **subjetividade** do profissional, à relação entre **reflexão** e aprimoramento do agir pedagógico e à valorização da **situação concreta** na qual o profissional realiza sua atividade de trabalho.

Entendo que a pesquisa no âmbito da formação docente proporciona um ganho considerável tanto para o conhecimento científico quanto para o profissional que participa da pesquisa quando implica o professor no processo, quando há um contato direto entre o pesquisador e o professor e este último não figura apenas como “professor observado”.

Assim, retomando os aspectos elencados acima, nesta pesquisa foi oferecido um curso de formação teórico-prático cuja temática incidiu sobre o trabalho docente no que concerne ao favorecimento da PO, enfocando os recursos que podem ser utilizados pelo professor. No caso desta pesquisa, o recurso privilegiado foi a atividade didática, as atividades de PO. A participação efetiva do professor na pesquisa e na formação proporciona um retorno para a atividade concreta desse profissional, pois, assim como salienta Imbernón (2010), “se uma vez realizado o curso, deixa-se o professor fazer o esforço de contextualizar o que recebeu [...], a transferência para a prática é bastante discutível” (IMBERNÓN, 2010, p. 20).

Mesmo uma formação que tenha o intuito de ser transmissora passará pelo crivo do professor, pela análise, por esse profissional, daquilo que é pertinente ou não para a realização de seu trabalho. Dessa forma, nada mais coerente do que possibilitar ao professor desempenhar um papel ativo na pesquisa e na formação para que ele explicita suas escolhas, seus motivos e as peculiaridades e especificidades de sua atividade pedagógica. A atividade de trabalho do professor é sempre única e, portanto, distinta de um sujeito para o outro, o que implica na necessidade de trazer o professor para o centro da pesquisa e formação. Uma pesquisa colaborativa e não transmissora possibilita ouvir

o docente e saber quais são as situações vivenciadas em sua atividade pedagógica que despertam nele o desejo de dialogar, discutir e estudar um pouco mais.

Corroborando a concepção de ensino como trabalho (MACHADO, 2004; 2007), vejo como sendo pertinente, na pesquisa e na formação docente, criar oportunidades para que o professor possa discutir as dificuldades encontradas na realização de sua atividade e construir recursos para lidar com elas. Assim, possibilitar ao docente, no âmbito da pesquisa e da formação, elaborar atividades didáticas, planos de aula, selecionar ou discutir a respeito de materiais didáticos disponíveis para a realização da ação pedagógica implica em favorecer reflexões-na-ação (SCHÖN, 2000) que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor. Essa é uma das hipóteses que orientaram esta pesquisa.

Como a atividade de ensino é uma ação **instrumentada** (CLOT [1999]2018) (MACHADO; LOUSADA, 2013), vejo como sendo oportuno possibilitar ao professor refletir sobre os recursos utilizados em sua atividade de trabalho e, se possível, construir instrumentos que lhe permitirão agir de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Clot ([1999], 2018, p. 125) apresenta²⁹ uma definição que está intimamente relacionada à subjetividade e ao protagonismo na realização da atividade de trabalho que é a distinção entre *artefato* e *instrumento*. Colocando em destaque que a função de um objeto é determinada pelo uso que o sujeito faz dele, para Clot, o artefato atinge o *status* de instrumento durante a ação. Assim, um artefato passa de seu uso prescrito ao seu uso efetivo pela mediação de uma **criação instrumental**, sendo ela dependente da atividade do sujeito. Entendo que a elaboração de **atividades didáticas** pelo professor, a elaboração de planos de aula ou de outros recursos que ele possa vir a utilizar em seu trabalho aproximam esses recursos da noção de instrumento, tal como apresentada por Clot ([1999], 2018).

Dessa forma, oferecer ao docente a possibilidade de elaborar esses recursos no âmbito da pesquisa e da formação consiste em favorecer **reflexões-na-ação** (SCHÖN, 2000) que podem contribuir para o aperfeiçoamento pedagógico tanto pelo fazer prático, pela elaboração propriamente dita, quanto pela discussão com o pesquisador-formador.

²⁹ Apoiando-se em Rabardel (1995; 1999).

Ademais, a **concepção** de recursos didáticos, pelo professor, confere uma autoria, um reconhecimento do professor como detentor de saberes (TARDIF, 2019) que podem contribuir para a realização de seu próprio trabalho.

Como o trabalho do professor tem como principais destinatários os alunos, uma vez que “o professor é [...] alguém que **sabe** alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2019, p. 31), é extremamente pertinente possibilitar ao docente **implementar** os recursos por ele elaborados em seu contexto real de atuação, estabelecendo uma relação entre formação, pesquisa e ambiente escolar (ALARCÃO, 2011; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017; TARDIF, 2019). Na implementação dos instrumentos criados por ele mesmo, entendo que o professor tem a oportunidade de efetuar **reflexões-na-ação** (SCHÖN, 2000) relativas à sua interação com os alunos, mas também relativa à interação com os instrumentos de trabalho, uma vez que foram elaborados por ele próprio. A meu ver, nesses instrumentos estão materializadas as expectativas e as hipóteses que nortearam o trabalho de elaboração do professor, com as quais ele estabelece um diálogo na execução de sua atividade profissional, momento em que verifica os resultados alcançados com os recursos criados.

Sob o meu ponto de vista, decorre dessa passagem de **autor** a **ator** um inevitável aprendizado, tanto pelas **reflexões-na-ação** realizadas em cada um desses momentos quanto pela análise dos resultados obtidos. Essa análise pode ser apenas interna (o professor consigo mesmo) ou intencional, estimulada pelo pesquisador-formador por meio de instrumentos de pesquisa que possibilitarão **reflexões sobre a ação** pedagógica. Nos termos de Perrenoud (2012):

Refletir sobre a ação [...] é tomar sua própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la a um modelo prescritivo, àquilo que se poderia ou deveria ter feito de outra forma, àquilo que outro profissional teria feito, ou ainda para explicá-la ou fazer uma crítica a respeito. Toda ação é única, mas ela pertence a uma família de ações do mesmo tipo, provocadas por situações semelhantes. Na medida em que a situação singular está finalizada, **refletir a respeito, em um momento posterior**, apenas tem sentido se for para compreender, aprender, integrar o que se passou. Refletir não se limita a uma lembrança, mas passa por uma crítica, uma análise um estabelecimento de relações com

regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou efetivadas em uma situação análoga (PERRENOUD, 2012, p. 31)³⁰.

Entendo que, na pesquisa e na formação do professor, a **reflexão sobre a ação** (PERRENOUD, 2012) ocorre quando o professor faz relatos escritos ou orais (em autonomia) de como transcorreu uma determinada aula e também quando interage com alguém (um colega, o formador-pesquisador) e faz apontamentos sobre aquilo que observou em suas aulas. Assim, na pesquisa e na formação docente, podem ser utilizados instrumentos que possibilitem ao professor refletir sobre aquilo que ocorreu em suas aulas, produzindo registros escritos, ou orais, por meio do diário de bordo, ou do relato de experiência, por exemplo.

A reflexão favorecida pela entrevista em autoconfrontação, a meu ver, é um tipo de **reflexão sobre a ação**. Todavia, como esse método de investigação possibilita ao professor a visualização de um determinado momento da aula e a discussão sobre esse determinado momento, vejo que é uma reflexão que se aproxima daquilo que Schön (2000) denomina **reflexão sobre a reflexão-na-ação**, pois a imagem que aparece no vídeo faz com que o professor reviva as **reflexões-na-ação** por ele efetuadas durante a realização do seu trabalho. Retomando a concepção de agir professoral (CICUREL, 2011) que orienta esta pesquisa, entendo que o registro da ação do professor, o vídeo, não corresponde à ação em si, mas apenas à parte observável da atividade pedagógica. Por essa razão, nesta tese, ao referir-me à reflexão favorecida pela entrevista em autoconfrontação utilizo o termo **reflexão pós-ação** para distingui-la dos outros tipos de **reflexão sobre a ação** que foram proporcionados nesta pesquisa.

A relevância de propiciar ao professor a discussão do registro de suas aulas consiste no fato de que, assim como salienta Faïta (2007), os atos de trabalho captados

³⁰ No original: Réfléchir sur l'action [...] c'est prendre sa propre action comme *objet de réflexion*, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autre, à ce qu'un praticien aurait fait, soit pour expliquer ou en faire la critique. Toute action est unique, mais elle appartient en général à une famille d'actions de même type provoquées par des situations semblables. Dans la mesure où l'action singulière est accomplie, y réfléchir n'a de sens, dans l'après-coup, que pour comprendre, apprendre, intégrer ce qui s'est passé. Réfléchir ne se limite pas alors à une évocation, mais passe par une critique, une analyse, une mise en relation avec des règles, des théories ou d'autres actions, imaginées ou conduites dans une situation analogue.

pelo filme tomam sentido de um modo frequentemente desconhecido até mesmo pelo próprio profissional (no caso desta pesquisa, o professor). Concordo com Faïta e vejo que a interação que ocorre entre o pesquisador e o professor durante a entrevista em autoconfrontação não consiste em um simples comentário. Trata-se de uma reflexão acerca de algo que, muito provavelmente, é novo para o próprio professor. Embora seja ele mesmo (no vídeo) realizando uma ação à qual está habituado, a visualização das aulas pode revelar aspectos de sua ação que poderiam até então ser desconhecidos por esse professor, aspectos nos quais ele nunca parou para pensar ou que vêm até mesmo a desmentir a imagem que ele tinha de si mesmo em ação.

Assim, a interação que ocorre entre o professor e o pesquisador-formador durante a entrevista em autoconfrontação possibilita o “redobramento da experiência” (CLOT, 2001), uma “descontextualização – recontextualização” (FAÏTA, 2007). Nas palavras de Faïta, a autoconfrontação consiste em:

[...] isoler, dentre une infinitude de autres possíveis, un fragment de situation de travail que sera em seguida submetido à réflexion *a posteriori* dos protagonistes, em uma situação segunda, onde este momento do seu próprio trabalho efetuado se tornará objeto de uma atividade crítica de redescoberta, de apreciação, de comentário (FAÏTA, 2007, p. 04)³¹.

A citação acima explicita a ancoragem feita pela Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade aos estudos de Vygotsky, pois coloca em evidência a relação entre interação e desenvolvimento cognitivo. Fazendo referência a Vygotsky, Faïta pontua que o pensamento se manifesta quando a situação lhe oferece a ocasião de se manifestar pela verbalização que ela (a situação) gera. Assim, o desenvolvimento é favorecido não pela intervenção externa, mas pelo meio oferecido ao profissional de aprofundar o conhecimento de sua própria atividade, analisando-a de uma perspectiva

³¹ No original: Distinguer, parmi une multitude d’autres possibles, un fragment de situation de travail qui sera ensuite soumis à la réflexion *a posteriori* par des protagonistes, dans une situation seconde où ce moment de leur propre travail effectué deviendra l’objet d’une activité critique de redécouverte, d’appréciation, de commentaire.

diferenciada (a de observador da própria ação na interação com o pesquisador) pela qual ele se distancia da vivência inicial (as aulas ministradas).

O diálogo profissional (CLOT, 2004) empreendido na entrevista em autoconfrontação possibilita, ao professor, uma tomada de consciência que pode resultar em uma reorientação de seu agir pedagógico e possibilita, ao pesquisador, conhecer os aspectos não visíveis do agir do professor participante da pesquisa, evidenciando as vozes (LOUSADA, 2006; 2011) com as quais o professor dialoga na realização do seu trabalho e os traços (CICUREL, 2017) de seu agir pedagógico.

Outra contribuição do método da autoconfrontação para a pesquisa consiste no fato de que a interação favorecida pelo diálogo entre o pesquisador e o professor torna-os parceiros e o diálogo sobre os momentos observados no vídeo proporciona uma “coanálise” (FAÏTA, 2007). É um ponto de vista importante nesta tese, considerando o que mencionei anteriormente sobre a necessidade de implicar o professor na pesquisa e na formação docente, e não o restringir apenas a “professor observado”. Assim, integrar a **reflexão pós-ação** nessa sequência de ações favorecidas pelas etapas de **concepção** (aprofundamento teórico-prático; elaboração de recursos didáticos) e **implementação** (relação da formação com o ambiente escolar) fecha um percurso formativo compreendido por planejamento, execução e **avaliação** (a análise da própria atividade, pelo professor, na interação com o pesquisador).

A meu ver, esse movimento (concepção, implementação e avaliação) torna cada tipo de reflexão efetuada ao longo do percurso mais significativa para o professor e possibilita ao pesquisador a compreensão do agir pedagógico em diferentes momentos e contemplando não apenas os aspectos visíveis, mas também aqueles não observáveis do agir professoral (CICUREL, 2011). Assim, essa sequência de ações e reflexões (**concepção, implementação e avaliação**) propicia o que Perrenoud (2012, p. 107) denomina uma “metodologia clínica” de formação, posto que possibilita ao professor efetuar um “trabalho sobre si”. Corroboro as ideias de Perrenoud (2012), para quem o instrumento principal da prática pedagógica não são os manuais, os programas ou as tecnologias, mas o professor em si mesmo, sua capacidade de comunicar, de dar sentido, de colocar os alunos para trabalhar, de criar uma sinergia entre os alunos, de relacionar os saberes e de regular as aprendizagens.

Ainda dialogando com as ideias de Perrenoud (2012), vejo que a proposta de pesquisa e formação apresentada nesta tese implica o professor como pessoa, pois o contato entre o professor e o pesquisador, os diálogos que ocorrem durante as etapas supracitadas e as escolhas que o professor efetua reconhecem-no como um sujeito dotado de “saberes e competências, vontades, estados de humor, uma vivência, uma cultura, preconceitos, medos, enfim, múltiplas disposições sobre as quais é necessário trabalhar para dominar suas incidências nas relações e nas atividades profissionais” (PERRENOUD, 2012, p. 107). Doravante, no capítulo intitulado Metodologia, explico como se deu, nesta pesquisa, a concepção e a realização das três etapas mencionadas acima: concepção, implementação e avaliação.

METODOLOGIA

A metodologia³² desta pesquisa consistiu em um projeto de formação docente constituído por três etapas (**concepção, implementação e avaliação**), o qual foi elaborado pela autora desta tese e colocado em prática em um colégio de aplicação localizado na Zona da Mata mineira, tendo como participante uma professora de língua francesa que ocupa um cargo permanente na instituição.

Daqui em diante, apresento a docente que participou desta pesquisa doutoral (doravante docente-participante) e o contexto de realização da pesquisa. De igual maneira, discorro acerca do papel desempenhado pela autora desta tese (doravante pesquisadora-formadora) durante cada uma das etapas e aponto as hipóteses que deram origem a esta tese, os objetivos e perguntas da pesquisa, os instrumentos utilizados e os tipos de dados coletados ao final do percurso de pesquisa e formação docente.

Assim, darei início a esta parte da tese explicitando a natureza da pesquisa, as hipóteses, objetivos e perguntas que a orientam.

³² Na presente tese, os termos “formação” ou “percurso formativo” fazem referência à metodologia empreendida nesta pesquisa de doutorado.

Na sequência, descreverei o contexto no qual foi colocada em prática a metodologia da pesquisa; apresento os participantes, os papéis e as ações desempenhados pela pesquisadora-formadora³³ e pela docente-participante³⁴ em cada uma das etapas, os instrumentos de pesquisa utilizados e os dados gerados a partir desses instrumentos.

Após a contextualização mencionada acima, passarei ao desenvolvimento das etapas da pesquisa. Dessa forma, no item 5, faço um detalhamento de como transcorreram as etapas de concepção, implementação e avaliação, descrevendo os resultados obtidos em cada uma delas.

No item 6, explico os dois tipos de dados gerados na metodologia da pesquisa (dados instrumentais e dados reflexivos) e a forma como estão apresentados nesta tese.

³³ Os termos “pesquisadora” e “pesquisadora-formadora”, neste estudo, fazem referência à autora desta tese.

³⁴ O termo “docente-participante” faz referência à professora de língua francesa que participou desta pesquisa doutoral.

1-NATUREZA, HIPÓTESES, OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

1.1- Natureza e hipóteses da pesquisa:

O trabalho docente relacionado à oralidade e interação em sala de aula de línguas configura um tema complexo e que merece ser desenvolvido em projetos de formação docente, aproximando aspectos teóricos da prática efetiva do professor em formação. Abordar essa temática na formação continuada confere ao professor a oportunidade de atualizar e aprofundar seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, contrapor os aspectos formais do ensino e as propostas de transposição para prática, apresentadas pelo formador, à realidade profissional do professor em formação.

Considero que o favorecimento da interação simétrica passa pela pré-disposição do professor de LE em tornar o espaço da sala de aula um ambiente favorável à fala entre os aprendizes e entendo que é por meio das atividades didáticas que esse profissional cria o cenário dentro do qual os alunos interagirão. Essa hipótese justifica a importância de conferir uma atenção especial à atividade didática em projetos de formação docente, possibilitando que o professor encontre na relação teoria x prática elementos que lhe permitam olhar para a atividade didática como um recurso para o seu trabalho. Esse aspecto da proposta de formação descrita nesta tese favorece a autoformação do professor, pois possibilita que ele desenvolva as ações pedagógicas que realiza em sua prática efetivamente: a elaboração ou seleção de material didático, a construção de planos de aula e a aplicação desses recursos didáticos com seu público de aprendizes.

Vejo, assim, que na formação de professores é possível aliar questões didáticas (tanto teóricas quanto práticas) à subjetividade profissional do docente, à discussão e análise de sua prática. A formação docente deveria criar oportunidades de aperfeiçoamento pela prática reflexiva e fundamentada, em um espaço onde o professor possa aprofundar seus conhecimentos formais e, ao mesmo tempo, efetuar reflexões sobre o trabalho que realiza e sobre as possíveis implicações da formação em sua atividade de docência. Foi esse pressuposto que orientou a forma como foi pensada e realizada a metodologia desta pesquisa doutoral.

A metodologia empreendida nesta pesquisa consiste, dessa forma, em um projeto de formação docente implementado no ambiente escolar, tendo como participante uma professora de língua francesa. Como parte integrante da formação, houve aprofundamento teórico-prático, em um curso elaborado e oferecido pela pesquisadora-formadora. Durante esse curso, a docente-participante fez anotações sobre essa etapa (concepção) e elaborou atividades para serem trabalhadas com seus aprendizes. Na sequência houve a aplicação de algumas dessas atividades de PO, ou seja, a implementação dos recursos didáticos elaborados pela docente-participante. Como fechamento, houve a análise das aulas ministradas, durante uma entrevista em autoconfrontação.

O objeto sobre o qual incide meu olhar enquanto pesquisadora é o trabalho do professor em formação, e o contexto de atuação da participante da pesquisa é a escola pública. A ação pedagógica tem como principais destinatários os aprendizes e, por essa razão, a natureza aplicada da metodologia desta pesquisa pode ser verificada pela articulação entre formação docente e ambiente escolar. Essa articulação contempla a intrínseca relação entre ensino e aprendizagem, possibilitando ao professor, durante a formação, refletir sobre o seu trabalho no planejamento, na implementação e na análise da própria ação.

Esta pesquisa de doutorado caracteriza-se, portanto, como sendo uma pesquisa aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Considero como participantes desta pesquisa a pesquisadora-formadora e a docente-participante, tendo em vista que apenas as ações e reflexões de ambas compõem a presente tese. A recepção dos aprendizes às atividades de PO implementadas pela docente-participante bem como demais questões relativas à aprendizagem serão consideradas neste trabalho a partir do ponto de vista da docente-participante, com base nas considerações por ela efetuadas ao longo da pesquisa-formação.

Assim, a metodologia desta pesquisa consistiu em um projeto de formação docente composto por três etapas: um curso teórico-prático (etapa de concepção), a aplicação dos recursos didáticos elaborados pela docente-participante (a etapa de implementação) e a visualização e análise das aulas ministradas (a etapa de avaliação).

Por meio da figura que segue abaixo, ilustro a interdependência existente entre as etapas da metodologia desta pesquisa e justifico a importância de cada uma delas no projeto de formação continuada que coloquei em prática:

Figura 2: A interdependência das etapas da metodologia da pesquisa.

Legenda:

A: Concepção (curso teórico-prático: a elaboração das atividades de PO)

B: Implementação (elaboração dos planos de aula e aulas ministradas)

C: Avaliação (observação e análise da própria ação e do percurso formativo)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Conforme esquematizado por meio da figura acima, entendo que o conjunto A (etapa de concepção) contém elementos do conjunto B (etapa de implementação), dada a natureza aplicada da metodologia desta pesquisa. O trabalho realizado pela docente-participante, em A, tem como destinatários um público e contexto específicos e suas ações são, portanto, de natureza prospectiva: as atividades de PO elaboradas no curso teórico-prático serão incorporadas em seu programa de ensino, com seus aprendizes.

No entanto, o conjunto B (etapa de implementação) também contém elementos de A (etapa de concepção), porque as atividades de produção oral (PO) utilizadas na implementação, com os aprendizes, são frutos do trabalho realizado pela docente-participante ao longo do curso teórico-prático. Ademais, as aulas ministradas pela docente-participante ocorreram após a formação teórico-prática, na qual houve discussões entre a docente-participante e a pesquisadora-formadora sobre os textos previstos para

cada encontro e sobre os aspectos práticos relativos à produção oral em sala de aula (sobretudo acerca de atividades de PO).

Tanto as atividades de PO elaboradas pela docente-participante quanto as ações desempenhadas na etapa de implementação podem configurar a apropriação que a docente-participante fez da formação, em virtude de suas necessidades profissionais e das peculiaridades relativas à sua atividade de trabalho. Por essa razão, na etapa de implementação (B) estão contidos elementos da etapa de concepção (A), pois a atividade realizada pela docente nesta etapa (B) está marcada pelas ações, reflexões e decisões efetuadas em A. Portanto, em B (etapa de implementação) não há apenas prática na sala de aula, mas uma prática reflexiva feita pela docente-participante após o aprofundamento teórico-prático.

O conjunto C (etapa de avaliação), por sua vez, contém elementos de A (etapa de concepção) e de B (etapa de implementação), pois o objeto de análise em C (etapa de avaliação) são as aulas ministradas pela docente-participante, nas quais implementou as atividades de PO. Nesta etapa, não se trata apenas de analisar as ações de um determinado professor e a forma como trabalha a PO em sala de aula de FLE com grupo de aprendizes iniciantes. Trata-se do fechamento de um percurso formativo no qual o professor procedeu ao planejamento (A), à execução (B) e à análise (C) da própria ação.

Em alternativa, o papel desempenhado pela docente-participante em C (etapa de avaliação), contrariamente ao que ocorreu em A (etapa de concepção) e B (etapa de implementação), restringe-se exclusivamente ao âmbito da reflexão sobre a ação, o que pode fazer com que o conjunto C (etapa de avaliação) apresente elementos que não estão contidos nos outros dois. Dessa forma, o conjunto C (etapa de avaliação) está marcado pelas ações e reflexões efetuadas em A (etapa de concepção) e B (etapa de implementação), mas pode trazer à tona os aspectos não visíveis da atividade pedagógica da docente-participante graças ao distanciamento das ações por ela realizadas (em B) e ao tipo de reflexão efetuada (reflexão pós-ação): visualização das aulas e verbalização sobre sua própria atividade.

Dessa forma, as ações e reflexões efetuadas pela docente-participante em cada uma dessas três etapas (concepção, implementação e avaliação) geraram dados que me permitiram responder aos objetivos e perguntas desta pesquisa.

O conjunto de dados da pesquisa é composto, portanto, por dados coletados:

- Durante o curso de formação teórico-prático desenvolvido pela pesquisadora-formadora com a docente-participante;
- Durante a aplicação das atividades elaboradas pela docente-participante no curso de formação;
- Durante a análise dessas aplicações.

No que tange ao tratamento dos dados, minha pesquisa caracteriza-se como sendo de ordem qualitativa, pois “dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (NEVES, 1996, p. 01). Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização. De acordo com as autoras, o pesquisador tem como preocupação os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, o que, nesta tese, diz respeito ao trabalho do professor e, mais especificamente, às implicações de um projeto de formação continuada para a prática de uma professora de língua francesa, no que concerne ao favorecimento da produção oral em grupos de aprendizes iniciantes.

Appolinário (2006) pontua que a pesquisa qualitativa não busca a generalização, sendo objetivo da análise dos dados a compreensão de um fenômeno em seu sentido mais intenso, em vez de produzir inferências que possam levar à constituição de leis gerais ou a extrapolações que permitam fazer previsões válidas sobre a realidade futura. Entretanto, entendo que a metodologia de pesquisa e formação descrita nesta tese pode influenciar positivamente as ações futuras da docente-participante.

Considerando as etapas apresentadas acima, pode-se afirmar que a docente-participante desempenhou um papel ativo ao longo da metodologia da pesquisa, dado que coube a ela elaborar atividades de PO, selecionar aquelas que seriam implementadas em seu contexto de atuação e, posteriormente, fazer um balanço dessa implementação. Dessa forma, as escolhas da docente-participante efetuadas na etapa de concepção (a elaboração das atividades de PO) deram forma ao trabalho por ela realizado na etapa de implementação, e a visualização e a análise das aulas ministradas na entrevista em

autoconfrontação (etapa de avaliação) podem trazer à tona aquilo que funcionou, o que não deu certo, o que pôde ser realizado, mas também os impedimentos e dilemas encontrados durante a aplicação, o que pode culminar na reorientação de sua atividade pedagógica.

Entendo, nesse sentido, que é possível falar em **apropriação e aprendizagem docente**, e minha hipótese é que a bagagem adquirida pela docente-participante ao longo do percurso formativo pode se incorporar ao seu agir pedagógico, pois aprender ou apropriar-se de algo ou de algum conhecimento implica em trazer para si; integrar esses novos conhecimentos à sua subjetividade e realidade; fazer uso deles nas situações vivenciadas. Assim, o papel ativo a ser desempenhado pela docente-participante, dadas as etapas prefiguradas pela pesquisadora-formadora, podem contribuir para a aprendizagem contínua do professor.

Se constatar que as propostas da formação (relativas ao favorecimento da PO em grupos de aprendizes iniciantes) podem trazer alguma contribuição para a aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, para a realização de sua atividade de docência, a docente-participante pode vir a incorporar aspectos da formação em sua prática pedagógica após a formação. Dessa forma, a experiência por ela vivenciada na formação pode ser o pontapé inicial para um novo caminho, para novas escolhas no que diz respeito ao trabalho relacionado à produção oral, à interação/oralidade em sala de aula de FLE.

A presente pesquisa caracteriza-se ainda como sendo um estudo de caso (GIL, 2017; VENTURA, 2007; MEIRINHOS & OSÓRIO, 2016), dado que, herdando as características de uma investigação qualitativa (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2016), o estudo de caso é composto pelas etapas de delimitação do caso, coleta de dados, seleção, análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório do caso, “com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2016, p. 52).

Para a realização desta pesquisa contei, portanto, com a participação de apenas uma professora, que participou efetivamente de todas as etapas da formação: concepção, implementação e avaliação. Entendo que a proposta de formação docente apresentada nesta tese traz contribuições efetivas para o campo da Linguística Aplicada e para a Didática de Línguas que ultrapassam os limites do caso particular ao qual me dediquei

nesta pesquisa.

Destarte, muito além de analisar a forma como o docente trabalha, trata-se de proporcionar ao professor um aprofundamento teórico que lhe possibilite agir de maneira fundamentada na elaboração de recursos para sua atividade pedagógica e, posteriormente, na aplicação desses recursos em seu contexto concreto de atuação para, por fim, discutir com o formador acerca do trabalho realizado mediante visualização das aulas. Há um equilíbrio entre aspectos teóricos e práticos na formação docente, tendo em vista que não se trata de transmitir conhecimentos teóricos descontextualizados nem, tampouco, de supervalorizar a prática pela prática, e há, ainda, um equilíbrio entre ação e reflexão, conforme esquematizei no quadro abaixo:

Quadro 1: Ações e reflexões realizadas pela docente-participante da pesquisa.

Etapas da formação	Concepção	Implementação	Avaliação
Ações realizadas pela docente-participante	<p>Aprofundamento teórico-prático no curso de formação.</p> <p>Reflexão conjunta entre pesquisadora-formadora e docente-participante.</p> <p>Elaboração de atividades de PO pela docente-participante.</p> <p>Registros de suas considerações.</p>	<p>Elaboração dos planos de aula seguida da discussão com a pesquisadora-formadora.</p> <p>Aplicação das atividades de PO pela docente-participante junto aos grupos de alunos.</p> <p>Registros de suas considerações.</p>	<p>Visualização e análise das aulas nas quais ocorreu a aplicação das atividades de PO (diálogo entre pesquisadora-formadora e docente-participante).</p>
Tipos de reflexão	<p>Reflexões-na-ação (elaboração de atividades de PO) e sobre a ação (escrita no diário reflexivo).</p>	<p>Reflexões-na-ação (elaboração dos planos de aula, aulas ministradas).</p> <p>Reflexões sobre a ação (discussões com a pesquisadora-formadora, escrita no diário reflexivo e declarações em áudio).</p>	<p>Reflexões pós-ação: considerações sobre aquilo que observou no vídeo das aulas e interação com a pesquisadora-formadora.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora-formadora.

Utilizo o termo “reflexão-na-ação” para me referir às reflexões que a docente-participante efetuou na realização de ações pedagógicas, ao elaborar as atividades de PO, os planos de aula e ao aplicar as atividades de PO. O termo “reflexão sobre a ação”, por sua vez, faz referência às considerações feitas ao longo do percurso formativo (relatos escritos ou orais), tendo a docente estabelecido ou não diálogos com a pesquisadora-formadora. Por fim, o termo “reflexão pós-ação” faz parte do grupo de reflexões sobre a ação, mas é utilizado nesta tese para fazer referência às verbalizações da docente-participante especificamente na entrevista em autoconfrontação; momento em que interage com a formadora procedendo à visualização e discussão sobre alguns momentos das aulas ministradas.

Essa metodologia de pesquisa e formação (concepção x implementação x avaliação) tinha como objetivo possibilitar ao professor efetuar ações e reflexões de ordens distintas, afastando-se de uma concepção transmissora e analítica de formação docente e colocando em evidência as contribuições do caráter colaborativo desta proposta de formação, posto que o formador acompanha o professor antes, durante e após a realização das aulas.

Meu enfoque nesta pesquisa doutoral foi o trabalho docente, na formação continuada, visando ao favorecimento da produção oral/interação simétrica em nível inicial de FLE por meio de atividades didáticas.

A etapa de concepção, compreendida pelo curso teórico-prático, exerceu papel primordial, pois foi nesse espaço de formação teórico-prática que a docente-participante construiria os recursos didáticos que permitiriam a realização das demais etapas. Além disso, é a etapa da formação na qual a pesquisadora-formadora poderia estar mais próxima da docente em formação, o que lhe possibilitaria não apenas apresentar propostas de trabalho ao professor, mas também conhecer esse professor, saber quais situações problemáticas ele vivencia no dia a dia da profissão e o que o motivou a participar de uma formação contínua.

Minha hipótese é a de que as discussões efetuadas ao longo do curso teórico-prático permitiriam conhecer o que a docente-participante pensa sobre aquilo que faz (tanto teorias quanto práticas consolidadas) e, por essa razão, outra hipótese desta pesquisa é a de que simplesmente observar o professor em sala de aula sem passar por

essa etapa de discussão teórico-prática e de criação colaborativa (posto que o professor elabora atividades de PO em contato direto com o formador) priva o docente de criar novas hipóteses para seu trabalho, de testar um “fazer diferente” e priva o pesquisador de conhecer as expectativas e motivações do professor em formação.

A pesquisa desenvolvida teve o objetivo de viabilizar a formação docente pela prática fundamentada e reflexiva, que pode ultrapassar os limites do trabalho realizado pela docente-participante durante a formação, podendo vir a se incorporar à sua atividade docente, conforme mencionei acima. Entendo, assim, que a metodologia desta pesquisa, composta pelas etapas de concepção, implementação e avaliação do trabalho, dado seu caráter metarreflexivo, pode conduzir ao aperfeiçoamento profissional da docente-participante da pesquisa e possibilitar a essa professora lançar-se a um ensino menos centralizado, em que a fala dos aprendizes ocupe um lugar mais significativo.

Outra hipótese é que os diferentes tipos de dados gerados ao longo do percurso formativo possibilitariam à pesquisadora-formadora conhecer de forma mais aprofundada a atividade da docente-participante e as implicações da metodologia da pesquisa/formação em sua prática pedagógica. Os dados coletados permitem responder os objetivos e as perguntas desta pesquisa, que seguem abaixo:

1.2- Objetivos da pesquisa:

- Investigar as implicações de uma metodologia de pesquisa e formação docente em três etapas: concepção, implementação e avaliação;
- Analisar os aspectos da subjetividade profissional da docente-participante e os diferentes papéis por ela desempenhados durante a metodologia da pesquisa;
- Identificar as implicações da interação simétrica nos programas de ensino da docente-participante, no que concerne ao aprendizado de seus alunos, com base nas percepções da docente;
- Conhecer os dilemas encontrados e as estratégias às quais recorreu a docente-participante na regulação do seu próprio trabalho e daquele realizado pelos aprendizes durante a implementação das atividades de PO;

- Verificar como a docente-participante lidou com as prescrições e os impedimentos que determina(ra)m seu trabalho no que concerne à integração da interação simétrica em seus programas de ensino;
- Conhecer o papel ocupado pela interação simétrica nos programas de ensino da docente-participante antes e após a experiência vivenciada na formação.

1.3- Perguntas da pesquisa

- Em que medida uma metodologia de formação que alia concepção x implementação x avaliação do trabalho contribui para o aperfeiçoamento da docente-participante no que concerne ao favorecimento da interação entre pares em nível iniciante de FLE?
- Quais aspectos do agir da docente-participante da pesquisa podem ser observados nas ações e reflexões por ela efetuadas ao longo da metodologia da pesquisa?
- Quais as percepções da docente-participante da pesquisa no que tange à relação trabalho em grupo x tempo de fala dos aprendizes nas aulas ministradas ao longo da metodologia da pesquisa?
- Quais prescrições e impedimentos determina(ra)m o agir pedagógico da docente-participante da pesquisa?
- A docente-participante encontrou dificuldades para implementar as atividades de PO elaboradas durante a formação no estabelecimento onde atua?
- A docente-participante pretende integrar a interação simétrica em seu trabalho pedagógico após a experiência vivenciada na formação?

2. CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um colégio de aplicação localizado na Zona da Mata mineira, fundado em 1965 para atuar como uma escola de experimentação, demonstração e aplicação, para atender os licenciandos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em termos de pesquisa e realização de estágios supervisionados.

Desde 1998, o Colégio de Aplicação funciona como Unidade Acadêmica e tem direção e administração próprias, sendo as áreas de conhecimento divididas por departamentos: Departamento de Ciências Humanas, Departamento de Ciências Naturais, Departamento de Educação Física, Departamento de Letras e Artes (no qual se encontra a área de francês) e Departamento de Matemática.

Por se tratar de um colégio de aplicação, os docentes que atuam nessa instituição escolar são contratados por meio de concurso público, normalmente em regime de dedicação exclusiva, e os temporários, em regime de quarenta horas semanais.

Desde o ingresso no Doutorado, tinha o anseio de realizar a pesquisa em uma escola pública regular, e optei por essa instituição pelo fato de a língua francesa ser oferecida desde o início do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, ocupando um lugar de destaque, ao contrário do que ocorre em boa parte do território nacional. Além disso, é a única escola pública na Zona da Mata mineira onde há o oferecimento da língua francesa de forma regular e institucionalizada, conforme problematizamos em Dantas-Longhi e Gomes (2020). Assim, minha hipótese para a escolha do contexto foi a de que esse diferencial poderia figurar como um elemento motivacional para que os professores de francês se interessassem pela reflexão e discussão sobre a própria prática dentro de um projeto de formação continuada, pois o oferecimento da língua francesa ao longo de toda a educação básica implica, necessariamente, em um contínuo trabalho de ensino por parte dos professores.

A seleção para ingressar no Colégio de Aplicação é feita por sorteio de vagas. A chamada é feita de forma pública, por meio de um edital, e o aluno que deseja estudar na instituição realiza sua inscrição eletronicamente, no *site* do colégio. Observa-se que há uma preocupação por parte da administração em proporcionar uma educação de qualidade para a comunidade de baixa renda, posto que é previsto um período de solicitação de

isenção da taxa de inscrição.

Uma vez sorteado, o estudante não perderá sua vaga, podendo permanecer no Colégio de Aplicação por um período de até oito anos (caso ingresse no início do Ensino Fundamental e permaneça até o fim do Ensino Médio). Além do Ensino Fundamental e Médio, a instituição oferece a formação para jovens e adultos (EJA), especialização na área de Educação no Ensino Fundamental e em Ensino da Educação Física para a Educação Básica, havendo sorteio de vagas para cada uma dessas fases, o que torna o processo seletivo para ingresso no Colégio bastante democrático.

Além das aulas regulares, os alunos do Colégio de Aplicação são incentivados a realizar diversos projetos extraclasse, e há ainda um reforço escolar para auxiliar os estudantes com dificuldade na aprendizagem. Acresce-se aos conteúdos comumente encontrados na Educação Básica disciplinas como Música, Artes, Aspecto Socioemocional, Língua Francesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

No que diz respeito às línguas estrangeiras, no Ensino Fundamental os alunos estudam as três línguas, sendo reservadas duas aulas de cinquenta minutos por semana para a Língua Inglesa e uma ou duas aulas de cinquenta minutos por semana para Língua Francesa e Língua Espanhola: se no primeiro semestre o grupo teve duas aulas de francês, no semestre seguinte terá duas de espanhol e apenas uma de francês por semana.

No Ensino Médio os alunos continuam a ter duas aulas de inglês por semana e devem optar pelo francês ou pelo espanhol para complementar os estudos em língua estrangeira. Dessa forma, quem optar pelo francês terá duas aulas de inglês e duas de francês por semana, com duração de cinquenta minutos cada aula. É formado um grupo de FLE constituído por alunos advindos das diferentes turmas do primeiro ano (1ª A, 1ª B, 1ª C), que permanecerá o mesmo ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Nesse colégio, os professores que ministram as aulas de língua francesa no Ensino Fundamental devem se dirigir à sala de aula onde se encontra uma determinada turma. No Ensino Médio, ao contrário, existe horário e sala reservados para a aula de francês, e são os alunos que devem se dirigir a essa sala, formando o grupo “misto” de francês (com alunos provenientes de várias turmas).

Cada aprendiz sai de sua turma de origem e vai em direção à sala onde ocorrerá a aula de francês; momento em que há uma movimentação bastante grande no colégio.

Nesse deslocamento, fatalmente os alunos acabam perdendo alguns minutos da aula, e esse é um dos aspectos problemáticos apontados pela docente-participante, pois faz com que suas aulas durem ainda menos que o previsto.

Ademais, como os grupos de língua francesa no Ensino Médio são compostos por alunos advindos de turmas diferentes, além de trabalhar o conteúdo previsto, o professor precisa pensar em formas de integrar os aprendizes e promover uma maior proximidade entre eles, sobretudo no primeiro ano do Ensino Médio, pois é o momento em que acontece o primeiro contato com os novos colegas. Esse é um dos desafios enfrentados pela docente-participante desta pesquisa, tendo em vista que ela atua majoritariamente no Ensino Médio.

No que tange ao número de alunos por turma, no Ensino Fundamental as turmas são compostas por trinta alunos, em média, e no Ensino Médio, dezoito alunos aproximadamente. Os estudantes ingressam na instituição sem ter nenhum conhecimento da língua francesa, mas tendo em vista o tempo que ficarão em contato com o idioma, o objetivo da área de francês é que concluam o Ensino Médio com um nível de proficiência B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas³⁵ (QECRL). Entretanto, conforme declaração fornecida pela docente-participante, os alunos finalizam o Ensino Médio com, no máximo, o nível A2. Esse é um dos fatores que motivou sua participação na metodologia desta pesquisa, tendo em vista que a problemática contemplada é o trabalho docente com enfoque, especificamente, no favorecimento da produção oral em grupos de aprendizes iniciantes.

No que diz respeito ao material, no Ensino Fundamental II é adotado um livro didático no sexto ano, e os alunos continuam com esse mesmo livro até o nono ano. Na ocasião do meu primeiro contato presencial com a docente-participante, durante uma entrevista semiestruturada, a professora informou que os livros adotados pelo colégio eram *Nouveau Pixel* (CLE International), *Et toi?* (Hachette) e *Génération* (Éditions Didier), e, segundo ela, a escolha de um novo manual sempre ocorre no sexto ano para que os alunos não tenham prejuízos financeiros.

³⁵ CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2005.

No Ensino Médio não é adotado nenhum livro didático. Existe um conteúdo programático comum previsto para cada uma das séries, que foi elaborado pelos professores de francês da instituição, mas fica a cargo de cada docente decidir os materiais paradidáticos a serem utilizados visando ao cumprimento do programa previsto. Sendo assim, exercícios de gramática, recursos audiovisuais e atividades didáticas (produção e compreensão tanto escritas quanto orais) são elaborados e/ou selecionados pelo professor, o que confere bastante autonomia na realização do trabalho, mas, ao mesmo tempo, acrescenta funções a esses professores e exige um investimento de tempo considerável.

A carga horária do professor contratado no Colégio de Aplicação é de, em média, quinze horas semanais. Além das aulas ministradas, os professores precisam dedicar um horário, no contraturno³⁶, para as aulas de reforço, as quais, no Ensino Fundamental, devem acontecer uma vez por semana, com duração de uma hora, e no Ensino Médio devem ocorrer em cinco encontros, com duração de duas horas, ou seja, ao longo de uma semana, em data a ser fixada pelo professor.

O fato de existirem essas turmas para reforço escolar demonstra que é conferido um suporte aos alunos com dificuldade na aprendizagem para que consigam acompanhar o grupo e finalizar os estudos com melhor aproveitamento. Durante a etapa de concepção (o curso teórico-prático), a docente-participante relatou que, no caso da língua francesa, as aulas de reforço institucionalizadas auxiliam muito na aprendizagem dos alunos e, conforme informação por ela fornecida, algumas das atividades de PO que elaborou ao longo da formação foram trabalhadas com esses grupos.

Quando apresentei o programa de formação à docente-participante, expliquei as etapas da metodologia desta pesquisa e, portanto, ela sabia que deveria selecionar apenas uma atividade de PO para cada turma do Ensino Médio para serem trabalhadas na etapa de implementação. Entretanto, ao longo da etapa de concepção, várias atividades de PO por ela criadas foram aplicadas com suas turmas antes da etapa de implementação propriamente dita. A docente-participante demonstrava muito entusiasmo em poder “testar” as atividades didáticas com seus aprendizes, e como esses recursos foram criados de acordo com o conteúdo programático que ela estava seguindo com seus alunos, o

³⁶ Horário suplementar, diferente daquele no qual o aluno assiste às aulas regularmente.

caminho entre o trabalho por ela realizado na formação e a aplicação dessas atividades de PO em seus grupos ocorreu de forma muito natural (sem a solicitação ou orientação da pesquisadora-formadora). Foram ações espontâneas da docente-participante, o que, a meu ver, demonstra uma contribuição concreta da formação para sua atividade pedagógica e o protagonismo e autonomia conferidos a essa professora ao longo da formação, o que pode ter motivado sua permanência nesse denso e longo percurso (mais de um ano de duração).

O oferecimento da língua francesa no Colégio de Aplicação deve-se ao fato de haver a licenciatura Letras/Francês na Universidade Federal de Juiz de Fora. O intuito era, então, que o colégio figurasse como espaço de formação prática para os licenciandos, que poderiam realizar os estágios de final de curso junto aos docentes que atuam no colégio. Entretanto, segundo a docente-participante, a forma como os estágios supervisionados ocorrem acaba desmotivando os graduandos a realizar os estágios supervisionados no Colégio.

Como os licenciandos devem assistir às aulas, fazer anotações e ministrar apenas uma aula, em data previamente acordada com o professor do Colégio de Aplicação e sob a supervisão de um professor da universidade (UFJF), esses graduandos acabam optando por fazer o estágio supervisionado em projetos de extensão universitária, nos quais são efetivamente os “professores” responsáveis por ministrar as aulas de língua francesa. De acordo com a docente-participante, os estudantes universitários acreditam que é nesse tipo de contato com os alunos que aprenderão, pela prática, como dar aulas de francês. Essa realidade evidencia, assim, que, no que diz respeito ao ensino de língua francesa, o Colégio de Aplicação não tem conseguido fomentar a discussão sobre a prática pedagógica e estabelecer uma relação entre a academia e o ambiente escolar nem, tampouco, entre pesquisa e ensino.

Ainda que em pequenas proporções (tendo em vista que contei com a participação de apenas uma professora), a metodologia desta pesquisa veio cobrir essa lacuna. Meu interesse em realizar a pesquisa no Colégio de Aplicação deveu-se justamente ao fato de ser um ambiente aberto ao desenvolvimento de novos projetos de aperfeiçoamento estudantil e docente, conforme pude constatar tanto na leitura das informações disponibilizadas no *site* da instituição quanto nos contatos estabelecidos com a direção

do estabelecimento escolar.

Durante a entrevista semiestruturada³⁷, a docente-participante declarou sentir a necessidade de discutir com outros atores questões relacionadas ao ensino de língua francesa, e esse foi um dos fatores que fez com que aceitasse participar da metodologia desta pesquisa. Sendo assim, a formação proposta em meu trabalho doutoral dialoga com as necessidades evocadas pela docente-participante e possibilita não apenas um diálogo sobre o ensino de FLE, mas um aperfeiçoamento profissional por meio de um trabalho no qual se articularam ação e reflexão: aprofundamento teórico-prático, produção de material didático, implementação desse material, discussão sobre as aulas ministradas e considerações feitas ao longo de todas as etapas da formação, ou seja, a metodologia desta pesquisa favorece a profissionalização docente pela ação e pela metarreflexão.

3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.1- A docente-participante da pesquisa:

A docente-participante da pesquisa é licenciada em Letras-Francês pela Universidade Federal de Juiz de Fora e possui mestrado em Literatura Francesa pela mesma instituição. Segundo informações fornecidas por essa professora, antes de ingressar no curso de Letras ela já ministrava aulas particulares de francês por ser fluente no idioma e, ao longo da graduação, participou de diversos projetos relacionados ao ensino de língua francesa, em que teve seus primeiros contatos com a sala de aula. A docente ingressou no Colégio de Aplicação em 2016, com um contrato temporário, e pouco depois obteve aprovação em concurso público, efetivando-se no final do mesmo ano, sempre ministrando aulas a partir da oitava série até o Ensino Médio.

O primeiro contato da pesquisadora-formadora com o Colégio de Aplicação aconteceu por *e-mail*, no dia 26 de março de 2018, momento em que foram apresentados

³⁷ A entrevista semiestruturada consistiu no primeiro contato entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante. O objetivo desta entrevista foi apresentar detalhadamente as etapas da pesquisa e conhecer as motivações da docente-participante em participar deste trabalho doutoral.

os objetivos da metodologia desta pesquisa visando a verificar se haveria abertura do Colégio em permitir minha presença enquanto pesquisadora-formadora tanto no oferecimento do curso teórico-prático quanto no acompanhamento das aulas ministradas pela docente-participante.

A coordenação do Colégio não apenas autorizou a realização da pesquisa como prontamente me concedeu o endereço de *e-mail* dos professores de língua francesa. Foi na sequência desses contatos que agendei o primeiro encontro com a docente-participante, que ocorreu no dia 4 de julho de 2018, por meio de uma entrevista semiestruturada. Meu intuito com essa entrevista foi conhecer a docente-participante e os motivos pelos quais ela aceitou participar desta pesquisa doutoral.

Na entrevista semiestruturada, dentre outras questões, fiz perguntas relacionadas à formação acadêmica e ao seu percurso profissional ligado à língua francesa. Tendo em vista que os objetivos desta pesquisa de doutorado enfocam o trabalho docente sob o viés do favorecimento da interação simétrica/produção oral em nível iniciante de FLE, perguntei, ao longo da entrevista, como a professora costumava trabalhar a PO e a interação em sala de aula e se encontrava dificuldades para fazê-lo.

Na ocasião, entre os impedimentos e dificuldades encontrados para favorecer a PO por meio da interação entre os aprendizes, a docente-participante listou:

- A duração da aula (apenas cinquenta minutos);
- A necessidade de os alunos terem que sair de outras salas para irem assistir à aula de francês (os grupos são mistos, conforme expliquei anteriormente);
- A grande quantidade de alunos em sala de aula;
- A cultura escolar dos alunos (segundo a professora, os aprendizes não estavam habituados a falar em francês e acabavam interagindo na língua materna durante a realização das tarefas);
- A postura dos aprendizes (desinteresse, lentidão em iniciar as tarefas, falta de seriedade).

Segundo a docente-participante, na seleção dos recursos didáticos, ela sempre buscava tratar temas voltados para a faixa etária dos alunos. A professora afirmou que

procurava atender às necessidades do seu público e motivar seus aprendizes, e, por isso, viu na proposta de formação continuada uma oportunidade de sanar uma situação problemática que já havia detectado: os alunos compreendiam bem a língua francesa, mas não falavam no idioma estrangeiro.

A docente-participante relatou ter muita dificuldade em propor atividades de PO em outro momento que não fosse a avaliação, pois sentia que os alunos não levavam a sério esse tipo de tarefa (quando trabalhavam juntos) e ela temia perder o controle do grupo. Por essa razão, a proposta de tornar a interação entre pares uma parte integrante da aprendizagem despertou o interesse da professora em participar desta pesquisa, pois poderia ser uma oportunidade de resolver uma situação com a qual não estava satisfeita: na grande maioria das vezes, o tipo de interação que ocorria em suas aulas restringia-se à comunicação assimétrica; ela falava em francês e, por meio de seu discurso, incitava a participação dos aprendizes fazendo perguntas para que eles respondessem.

Ainda de acordo com as declarações da docente-participante, a metodologia desta pesquisa doutoral viria atender a outra necessidade ressentida por essa professora: a possibilidade de participar de uma formação continuada.

Apesar de ter muita vontade de estar presente em eventos relacionados ao ensino de FLE, a docente declarou que a extensa carga horária e o grande número de alunos que tem impedem seu afastamento das atividades do colégio. Como os alunos são menores de idade, essa realidade impossibilitaria, por exemplo, reposições de aula no contraturno. Outro empecilho apresentado diz respeito à realidade dos alunos do terceiro ano, que dificilmente teriam tempo disponível por estarem se preparando para o ENEM. Sendo assim, como a metodologia desta pesquisa previa que a formação fosse realizada no contexto de trabalho do professor, a docente-participante apontou essa questão como sendo fundamental, e foi o que viabilizou sua participação nesta pesquisa, pois não precisou se ausentar do colégio, tampouco comprometer o andamento de suas aulas.

Em suma, as motivações da docente-participante para colaborar com esta pesquisa doutoral estiveram relacionadas ao seu público, ao contexto no qual atua e a si mesma. Primeiramente, as dificuldades encontradas no dia a dia da profissão (as quais listei acima) a impediriam de promover um ensino interativo da fala em francês língua estrangeira (FLE) nos grupos com os quais trabalha.

Em segundo lugar, além dos fatores relativos ao contexto e ao público, a docente-participante ressaltou a necessidade que sentia de aperfeiçoar seus conhecimentos e estabelecer um diálogo com outros docentes de FLE, pois encontrava dificuldades em participar de uma formação complementar.

A disposição da docente-participante foi determinante para que eu pudesse retirar do papel o projeto desta pesquisa (uma proposta de formação continuada), pois o trabalho exigiu da docente-participante uma abertura considerável e, de igual maneira, investimento de tempo e disponibilidade para realizar aquilo que estava previsto no programa formativo.

Cumpru ressaltar que todas as etapas desta pesquisa foram realizadas em datas previamente agendadas com a docente-participante, de acordo com sua disponibilidade. Estava ciente do trabalho e do empenho que exige uma formação dessa natureza e meu objetivo não foi, de forma alguma, sobrecarregar a professora. Por essa razão, a pesquisa foi realizada respeitando o tempo da docente e, como forma de valorizar sua participação na pesquisa, foi emitido um certificado de participação para que ela pudesse apresentar ao colégio e dar ciência do investimento que estava fazendo em sua formação contínua, sobretudo porque, na época, a professora estava no período de estágio probatório. No certificado emitido constavam o número de horas que a docente-participante dedicou à formação e as atividades por ela realizadas. O documento foi assinado pela pesquisadora-formadora, autora da presente tese, e pela Prof.^a Dr.^a Heloísa Brito de Albuquerque Costa (FFLCH-USP), que orientou esta pesquisa de doutorado e teve a sensibilidade de propor um retorno para a docente-participante.

Cada uma das etapas, embora tenham sido prefiguradas por mim, enquanto pesquisadora e formadora, só foram concretizadas graças às ações realizadas pela docente-participante: foi ela quem elaborou as atividades de PO implementadas em seu programa de ensino, cujas aulas constituíram, por fim, objeto de análise da docente-participante sobre sua própria atividade.

Houve, dessa forma, um empenho significativo e uma abertura ímpar da docente-participante, sem os quais haveria corrido o risco de não se conseguir concretizar a metodologia desta pesquisa doutoral.

3.2- A pesquisadora-formadora:

O que motivou a concepção e a realização de uma metodologia de pesquisa com enfoque na formação do professor de francês tendo como problemática central o favorecimento da PO em grupos de aprendizes iniciantes foi o percurso da pesquisadora-formadora.

As situações vivenciadas em sala de aula, enquanto professora de língua francesa, despertaram o interesse da pesquisadora-formadora em realizar a pesquisa de mestrado, que consistiu em uma pesquisa-ação cujo objetivo geral foi verificar se seria possível favorecer a interação face a face entre aprendizes em nível inicial de FLE, conforme contextualizado no capítulo da fundamentação teórica. Desde então, a relação interação x oralidade em sala de aula de francês tem sido o foco das produções acadêmicas da pesquisadora-formadora.

A autora desta tese é professora assistente de Língua Francesa no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa e leciona disciplinas de língua francesa, metodologia de ensino, cultura francófona e atua também como coordenadora de projetos de pesquisa e extensão universitária com foco na formação inicial de professores de línguas, sobretudo, os licenciandos da habilitação Letras/Português-Francês. A paixão pela temática “interação/oralidade” tem orientado igualmente sua atuação enquanto docente de Nível Superior, formadora de futuros professores de francês. Nas disciplinas de metodologia de ensino e nos projetos de pesquisa e extensão nos quais atuou como coordenadora³⁸, essa temática esteve sempre presente, dado seu percurso enquanto pesquisadora e por entender que há uma inegável pertinência em trazer reflexões acerca desse assunto para a formação dos estudantes universitários.

Assim, nas disciplinas ministradas e nos projetos de pesquisa e extensão foi se desenhando seu perfil enquanto docente-pesquisadora-formadora³⁹, e a problemática do oral foi enfocada sob óticas distintas: no papel de docente, buscando favorecer a aprendizagem dos graduandos do curso de Letras no que concerne à fala em francês,

³⁸Desde o ingresso no doutorado, em agosto de 2017, a pesquisadora-formadora esteve em licença para treinamento e, portanto, afastada de suas atividades docentes para dedicar-se exclusivamente à pesquisa.

³⁹Coerente com a missão da universidade pública, que é a de favorecer a formação profissional mantendo uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão.

enquanto formadora, possibilitando reflexões teóricas e práticas, preparando-os para a realidade da sala de aula nos projetos de extensão universitária, e, ao mesmo tempo, enquanto parceira e orientadora de pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem do francês.

O caráter extensionista da formação dos futuros professores de francês no contexto em que a pesquisadora-formadora atua como docente, a Universidade Federal de Viçosa (UFV), é bastante considerável e se dá, sobretudo, por meio de um projeto de extensão do Departamento de Letras criado em 2005 pela Prof^a Dr.^a Christianne Benatti Rochebois, o Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF). Esse projeto tem possibilitado aos estudantes em formação inicial vivenciar a realidade da sala de aula sob a supervisão de um professor universitário.

A pesquisadora-formadora compôs o primeiro grupo de professores-estagiários do CELIF, experiência que deu origem à primeira monografia com enfoque no ensino do francês no DLA-UFV. Mais tarde, de 2006 a 2008, atuou como coordenadora desse projeto de extensão (CELIF) enquanto professora substituta, e de 2014 a 2017, esteve novamente responsável pela coordenação, enquanto professora efetiva e afastou-se dessa função apenas no momento em que deu início à pesquisa de doutorado.

Na realização de sua função enquanto coordenadora do CELIF, tanto na orientação dos professores-estagiários, durante a preparação das aulas, quanto nos encontros de formação com o grupo, a discussão sobre a problemática da oralidade em sala de aula de FLE e a tentativa de trazer, da teoria, aspectos que pudessem iluminar a prática docente sempre estiveram presentes. Vários alunos, hoje já formados, afirmaram ter ressignificado o trabalho relacionado à produção oral em sala de aula de francês graças às discussões relativas às teorias e práticas concernentes a essa temática.

Como não há o oferecimento do francês nas escolas regulares de Viçosa, são os professores da área de francês do DLA-UFV que acabam criando pontes para possibilitar o contato dos estudantes universitários com o ambiente escolar (DANTAS-LONGHI; GOMES, 2020).

Nas disciplinas de estágio supervisionado coordenados pela autora desta tese, essa ponte tem sido estabelecida por projetos de extensão realizados em turmas do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas da cidade de Viçosa ou no colégio de aplicação

situado no *campus* universitário. Normalmente as aulas são oferecidas no contraturno, e o programa do curso é preparado pelos estudantes ao longo da disciplina de estágio, sob a orientação do professor responsável pela disciplina. Quando o estágio estava sob a coordenação da pesquisadora-formadora, o programa a ser implementado nas diferentes escolas era o mesmo para todos os colégios participantes, tendo em vista que se tratava de um curso de iniciação ao FLE. Paralelamente ao trabalho prático de elaboração e discussão sobre como estavam transcorrendo as aulas, os licenciandos em Letras tinham a oportunidade de estabelecer uma relação teoria x prática, pela leitura e comentários acerca da bibliografia selecionada para a disciplina.

Assim, dado o exposto até o momento, o percurso da pesquisadora-formadora foi construído em íntima relação com a formação inicial de professores, seja enquanto estudante, seja enquanto professora e formadora.

Por constatar que o acompanhamento pedagógico contribui sobremaneira para o aperfeiçoamento profissional dos futuros professores, por ter vivenciado essa realidade primeiramente enquanto estudante (em nível de graduação⁴⁰ e mestrado⁴¹) e, posteriormente, enquanto docente do Ensino Superior, responsável pela formação de futuros professores de francês, a pesquisadora-formadora começou a interrogar-se sobre a possibilidade de realizar projetos semelhantes, porém na formação continuada de professores.

Em sua experiência, a relação ensino-pesquisa (ALBUQUERQUE-COSTA, 2017) foi bastante significativa enquanto monitora de projetos de extensão e, posteriormente, enquanto formadora de professores. Por se encontrarem no ambiente universitário, os futuros docentes são orientados por professores mestres ou doutores na realização de projetos de extensão, podendo aprender e discutir aspectos teóricos e práticos da atividade pedagógica e têm, de igual maneira, a oportunidade de realizarem projetos de pesquisa que propiciem aproximação com o fazer científico.

A pesquisadora-formadora teve a oportunidade de orientar projetos de pesquisa realizados por estudantes-professores-estagiários que atuavam no CELIF e que, em

⁴⁰ Conforme mencionado anteriormente, atuei como professora-estagiária no Curso de Extensão em Língua Francesa, da Universidade Federal de Viçosa.

⁴¹ Durante o mestrado, atuei como professora-estagiária nos Cursos Extracurriculares de Francês, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

função dessa experiência, sentiram a necessidade de levar para o campo da pesquisa suas indagações sobre a prática pedagógica. Muitos desses projetos, inclusive, deram origem a monografias de conclusão de curso.

Motivada pelas experiências enquanto docente do Ensino Superior, no âmbito da formação inicial, a pesquisadora-formadora começou a se questionar se essa relação entre o fazer prático e a reflexão sobre o que se faz também poderia ocorrer na formação continuada dos professores. Uma vez finalizado o percurso acadêmico e inseridos no ambiente escolar, os professores acabam se tornando os únicos responsáveis pela sua formação (ou continuação dela) e, dada a extensa carga horária de trabalho e as diversas funções relativas à atividade de docência, muitas vezes ficam confinados ao âmbito do fazer, pois não têm tempo ou incentivo para atualizar seus recursos didáticos, seus conhecimentos teóricos ou para refletir sobre esse fazer, distanciando-se do campo científico e permanecendo restritos ao campo do ensino.

Por essa razão, o que deu origem a esta pesquisa foi anseio da pesquisadora-formadora de conhecer a realidade da Educação Básica no que tange ao ensino de língua francesa, para, em perspectiva, poder contribuir de alguma forma para a formação continuada do professor de francês na Zona da Mata mineira. Longe de realizar uma pesquisa analítica ou exploratória, o intuito foi o de favorecer a formação do professor pela relação teoria x prática x reflexão com enfoque no trabalho relacionado à interação/oralidade em sala de aula.

O grande desafio é fazer com que as hipóteses da pesquisadora-formadora concernentes à interação/PO em sala de aula de FLE dialoguem constantemente com a realidade do professor em formação. Sua bagagem teórica e profissional, as peculiaridades relativas ao contexto e ao seu público de aprendizes são fatores que marcam a atividade docente de um professor experiente. É justamente esse desafio que dá sentido a esta pesquisa, pois, se já soubesse de todas as respostas não haveria a necessidade de realizá-la (ALBUQUERQUE-COSTA, 2017).

Assim, foi colocada em prática uma metodologia de pesquisa visando a proporcionar à docente-participante uma aproximação com estudos relacionados à interação/oralidade em sala de aula de FLE, ao longo do curso teórico-prático, a experimentação, por meio da implementação das atividades de PO e a

visualização/análise de sua própria prática, sendo todo esse percurso marcado pela colaboração entre a docente-participante e a pesquisadora-formadora e metarreflexões efetuadas pela protagonista da formação: a docente-participante.

4. O PAPEL DA PESQUISADORA-FORMADORA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Entendo que, na formação, é preciso “trabalhar com os professores e não sobre eles” (IMBERNÓN, 2010, p. 26). É necessário ouvir o professor, saber o que ele traz de questionamentos ou constatações sobre sua prática. Por isso, apesar de ter concebido um programa de formação com objetivos e etapas pré-estabelecidas, eles foram realizados em íntima relação com as peculiaridades concernentes à atividade pedagógica da docente-participante, conforme pontuei anteriormente.

Dessa forma, vejo que a mobilização das ações e reflexões desempenhadas pela docente-participante durante as etapas da metodologia desta pesquisa doutoral (concepção, implementação e avaliação) pode contribuir para o aperfeiçoamento profissional dessa docente, pois foram realizadas em íntima relação com a **sua** prática.

Segue abaixo o quadro com a inscrição das ações realizadas pela docente-participante em cada uma das etapas da metodologia desta pesquisa e os dados gerados a partir dessas ações:

Quadro 2: Ações realizadas pela docente-participante e dados gerados.

	Concepção	Implementação	Avaliação
Docente-participante	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboração de atividades de PO para seus grupos, considerando seu programa de ensino; – Seleção de atividades de PO (dentre aquelas que elaborou) para trabalhar com seus alunos; – Elaboração dos planos de aula; – Escrita no diário reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Implementação do trabalho elaborado por meio de aulas ministradas nos grupos do Ensino Médio; – Registro em vídeo das aulas ministradas; – Escrita no diário reflexivo e registro em áudio no <i>WhatsApp</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> – Visualização (em autonomia) das aulas ministradas e reflexões sobre as perguntas enviadas pela pesquisadora-formadora; – Visualização de trechos das aulas e diálogo com a pesquisadora-formadora na entrevista em autoconfrontação.
Dados gerados	<p>Dados instrumentais: atividades de PO elaboradas e quadros de tipologia preenchidos.</p> <p>Dados reflexivos: anotações efetuadas no diário reflexivo.</p>	<p>Dados instrumentais: planos de aula elaborados e as aulas ministradas.</p> <p>Dados reflexivos: anotações no diário reflexivo e áudios das impressões de como transcorreram as aulas.</p>	<p>Dados instrumentais: não houve.</p> <p>Dados reflexivos: análise das aulas ministradas (em diálogo com a formadora).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Em todas as etapas da metodologia desta pesquisa, as ações e reflexões da docente-participante geraram dados que me permitiram corroborar ou refutar minhas hipóteses e responder aos objetivos e às perguntas que nortearam este trabalho. Os dados instrumentais serão apresentados neste capítulo, e os dados reflexivos serão esmiuçados no capítulo da análise.

Ao longo da metodologia desta pesquisa doutoral, previ ações a serem realizadas pela docente-participante (vide quadro acima), em um ambiente de diálogo e colaboração e, conseqüentemente, ações a serem realizadas por mim mesma, enquanto pesquisadora e formadora, conforme apresento no quadro abaixo:

Quadro 3: Ações realizadas pela pesquisadora-formadora.

	Concepção	Implementação	Avaliação
Pesquisadora-formadora	<ul style="list-style-type: none"> – Concepção do programa de formação e elaboração do curso teórico-prático; – Apresentação da parte teórica prevista para cada encontro e das atividades-modelo; – Solicitação de registros escritos pela docente-participante. 	<ul style="list-style-type: none"> – Discussões com a docente-participante, via Skype, sobre os planos de aula por ela elaborados, visando a sanar possíveis dúvidas; – Presença nas aulas ministradas pela docente-participante; – Solicitação de registros escritos e orais pela docente-participante. 	<ul style="list-style-type: none"> – Visualização das aulas ministradas pela docente-participante e elaboração de perguntas a serem feitas durante a entrevista; – Realização da entrevista em autoconfrontação (AC); – Registro em vídeo da AC.

Fonte: elaborado pela pesquisadora-formadora.

Minhas ações, enquanto pesquisadora e formadora, tiveram por objetivo concretizar as etapas da metodologia desta pesquisa e apresentaram a natureza das ações a serem realizadas pela docente-participante, cujos produtos constituem os dados gerados nesta pesquisa. Dessa forma, em cada uma das etapas, além dos produtos palpáveis das ações da docente-participante, os quais denominei dados instrumentais (atividades de PO elaboradas, planos de aula, vídeo das aulas ministradas), o outro conjunto de dados relativos às ações da docente-participante são as reflexões (dados reflexivos) por ela efetuadas. Essas reflexões são resultantes de instrumentos, e tais recursos constituíram ao mesmo tempo recursos de formação e instrumentos de coleta de dados.

Seguem abaixo os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa e os objetivos a ele ligados:

Quadro 4: Instrumentos de pesquisa, objetivos e tipos de dados gerados.

Instrumentos de pesquisa	Objetivos da pesquisa	Realização	Tipos de dados coletados
Gravação de uma entrevista semiestruturada.	Conhecer a docente-participante, o contexto no qual atua e suas motivações para participar da pesquisa.	Contato prévio: antes de iniciar a metodologia da pesquisa.	Áudio do diálogo entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante.
Criação de um “diário reflexivo”, a ser preenchido pela docente-participante.	Saber como a docente-participante vivenciou o aprofundamento teórico-prático, a elaboração e a aplicação das atividades de PO.	Anotações feitas pela docente-participante ao longo da etapa de concepção e após ministrar as aulas, na etapa de implementação.	Registros por escrito efetuados pela docente-participante.
Gravação das reuniões de pré-aplicação.	Preparar a etapa de implementação: a aplicação as atividades de PO elaboradas pela docente-participante.	Discussão dos planos de aula elaborados pela docente-participante.	Áudios de diálogos entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante nas reuniões de pré-aplicação.
Registro em vídeo das aulas ministradas pela docente-participante.	Construir o objeto de análise da terceira etapa da metodologia da pesquisa: a avaliação (análise das aulas ministradas).	Aplicação das atividades de PO elaboradas na etapa de concepção e dos planos de aula discutidos nas reuniões de pré-aplicação.	Vídeo de quatro aulas ministradas em três turmas do Ensino Médio.
Gravações no WhatsApp, após a aplicação das atividades de PO.	Conhecer as impressões da docente-participante logo após ministrar as aulas.	A docente-participante enviou um áudio, via WhatsApp . Após cada uma das quatro aulas ministradas na etapa de implementação.	Áudios das impressões da docente-participante após aplicar as atividades de PO em cada uma das turmas.
Registro em vídeo da entrevista em autoconfrontação.	Analisar e discutir as aulas ministradas pela docente-participante. Conhecer os aspectos não visíveis de sua atividade pedagógica.	Diálogo entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante na terceira etapa da metodologia desta pesquisa.	Registro em vídeo da entrevista em autoconfrontação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

A seguir, no item “Desenvolvimento da Pesquisa”, apresento detalhadamente as ações realizadas pela docente-participante e pela pesquisadora-formadora em cada uma das etapas da metodologia desta pesquisa: concepção, implementação e avaliação.

5. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Todas as etapas da metodologia desta pesquisa doutoral ocorreram no colégio de aplicação onde atua a docente-participante. A pesquisadora-formadora deslocou-se até a escola em datas previamente agendadas com a docente-participante.

5.1- O curso teórico-prático: a concepção do programa de formação

Elaborei o curso de formação teórico-prático no primeiro semestre de 2018, e o oferecimento se deu no segundo semestre, entre os meses de julho e setembro do mesmo ano.

Foram seis encontros presenciais, com duração de quatro horas, os quais eram divididos em dois momentos: (1) exposição teórica juntamente com abordagem prática por meio da apresentação de atividades-modelo⁴²; e (2) criação de atividades de PO pela docente-participante, seguida de discussões sobre o trabalho de elaboração. Essa segunda parte dos encontros de formação era finalizada com a escrita, pela docente-participante, em um caderno por mim denominado “diário reflexivo⁴³”, no qual a docente-participante escrevia suas impressões sobre cada encontro.

Embora tanto a docente-participante quanto a pesquisadora-formadora sejam professoras de língua francesa, os encontros foram realizados em português (LM). Os textos apresentados foram lidos no original (em francês) e os recursos didáticos foram elaborados em francês (as atividades-modelo e as atividades de PO elaboradas pela docente-participante), mas as discussões efetuadas entre a pesquisadora e a docente-

⁴²Atividades de PO elaboradas por mim ou às quais tive acesso ao longo do meu percurso profissional.

⁴³Instrumento de coleta de dados utilizado ao longo do curso teórico-prático (etapa de concepção) e também na etapa de implementação (a aplicação das atividades didáticas elaboradas pela docente-participante).

participante ocorreram sempre em português. Busquei diminuir ao máximo as possibilidades de a professora se sentir avaliada. Como não a conhecia, temi que ela pudesse ficar desconfortável em realizar os encontros em francês, o que poderia influenciar na quantidade e qualidade dos dados gerados, e até mesmo impedir a realização das demais etapas da metodologia da pesquisa.

Meu intuito com o curso teórico-prático foi propor uma formação docente na qual teoria e prática estabelecessem um diálogo constante. No que tange à parte teórica, dividi os encontros por temas, com os quais busquei abordar, do mais geral ao mais específico, questões relativas à interação em sala de aula. Partindo da distinção entre interação simétrica (NUSSBAUM, 1998) x interação assimétrica (CICUREL, 2011), passei à discussão sobre as contribuições do trabalho em grupos para o aprendizado de uma LE para, por fim, discorrer sobre a relação interação entre pares e desenvolvimento da fala em LE.

No que concerne à “parte prática” da formação, recorri à apresentação de atividades-modelo como uma forma de tornar palpável e aplicável, para o trabalho docente, os aspectos teóricos apresentados: a sala de aula pode dar lugar a diferentes tipos de interação entre os aprendizes, a interação simétrica em sala de aula pode tornar-se um hábito, as diferentes modalidades de interação tornam o ensino da LE mais atrativo e a aprendizagem dos alunos mais significativa etc.

Organizei a apresentação das atividades-modelo inspirando-me na noção de “progressão na dificuldade de interação”, proposta por Kramsch (1991). Parti das atividades-modelo que dariam origem a interações com todo o grupo de aprendizes, e no decorrer dos encontros passei àquelas cujo enfoque eram interações em pequenos grupos (tanto entre pares quanto competição entre grupos) até contemplar modalidades que exigem maior exposição dos aprendizes, como, por exemplo, a interação diante do grupo, para a qual apresentei atividades-modelo do tipo *jogos de papéis*.

Apresento abaixo um quadro no qual sintetizei o programa do curso de formação teórico-prático com os temas trabalhados e as modalidades de interação contempladas pelas atividades-modelo em cada encontro. O quadro explicita a forma como traduzi para a formação o que entendo por “progressão na dificuldade de interação” (KRAMSCH, 1991):

Quadro 5: Programa do curso e relação teoria x prática na formação.

Aprofundamento teórico (tema trabalhado em cada encontro)	Modalidades de trabalho apresentadas por meio das atividades-modelo:
1º encontro: a interação em sala de aula.	Interação envolvendo todos os aprendizes ao mesmo tempo.
2º encontro: o trabalho em grupo e o aprendizado de uma LE.	Interação em duplas: discursos públicos e privados.
3º encontro: as atividades didáticas.	Interação em pequenos grupos: discursos públicos e privados.
4º encontro: corresponsabilidade na interação verbal.	Interação em pares ou trios: discurso público ou privado.
5º encontro: a interação na atual metodologia de ensino de FLE.	Mescla das três modalidades de trabalho.
6º encontro: refletir sobre o trabalho de ensinar.	Atividades de PO tendo como restrição conteúdo lexical ou gramatical.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Além das atividades-modelo, outro recurso de formação utilizado ao longo do curso teórico-prático é o quadro abaixo, elaborado com base nos estudos de Cicurel (2002), Kramsch (1991), Pendanx (1998) e Weber (2013), que denominei “Quadro de Tipologia”. Esse quadro permitiria o detalhamento dos objetivos, do desenvolvimento das atividades-modelo e possibilitaria discussões acerca dos suportes utilizados pelo professor ao propor uma determinada atividade de PO e do trabalho a ser solicitado aos aprendizes.

Apresentei o quadro que segue abaixo devidamente preenchido com as características das atividades-modelo previstas para cada encontro de formação e solicitei à docente-participante que procedesse da mesma forma, completando-o⁴⁴ a seu tempo, de acordo com as características das atividades de PO que ela havia elaborado. Segue o Quadro de Tipologia com seus respectivos componentes:

⁴⁴ Em autonomia, após os encontros de formação.

Quadro 6: O Quadro de Tipologia.

Objetivo da interação	Formato da atividade	Desenvolvimento	Tema	Conhecimento prévio	Estratégias solicitadas Expressão Interpretação Negociação do sentido	Tipo de suporte
-----------------------	----------------------	-----------------	------	---------------------	--	-----------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

A seguir, discorrerei acerca de cada um dos componentes do Quadro de Tipologia (acima), explicitando as bases teóricas nas quais me inspirei para proceder à elaboração desse recurso de formação docente:

O **objetivo da interação** – uma situação de interlocução acontece porque os agentes envolvidos na troca têm um objetivo comum. No contexto da sala de aula, o objetivo da interação entre os aprendizes poderia ser traduzido como “para que serve essa atividade” ou “o que eu consigo realizar linguisticamente por meio dessa atividade”. Essa utilidade da interação estaria a serviço do que Weber (2013) denomina *competência funcional*, que seria a tomada de consciência, por parte do aprendiz, da articulação existente entre os conhecimentos linguísticos que possui e a realização de uma determinada ação por meio da língua estrangeira.

Ao longo do curso teórico-prático salientei a necessidade de propor atividades de PO que façam sentido para o aprendiz, que sejam condizentes com sua “cultura geral” ou seu “conhecimento de mundo” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p. 82). Por essa razão, os temas abordados pelas atividades-modelo faziam menção à relação do aprendiz com o espaço da sala de aula (e aí está incluso seu relacionamento com os colegas ao falar de si, do outro e com o outro em outra língua), aos materiais utilizados em sala de aula (saber falar dos objetos que auxiliam na aprendizagem em outra língua) ou com o conhecimento que possui das situações da vida quotidiana, ou seja, dos gêneros orais aos quais ele já foi ou poderá ser exposto: participar de uma entrevista, fazer reserva em um hotel, pedir um prato em restaurante etc. Isso porque é imprescindível que todas as situações de interação propostas possam ser reconhecidas pelo aprendiz como sendo passíveis de acontecer, no presente ou no futuro, e é essa “utilidade” da interação (WEBER, 2013), explicitada na realização de uma determinada situação de interação plausível, ainda que fictícia, que desperta o desejo de participar da tarefa proposta pelo professor.

O **formato da atividade** – Kramsch (1991) propõe diversos formatos de grupo ou modalidades de interação (em pares, trios ou pequenos grupos) e orienta para que o professor adote uma progressão⁴⁵ mais ligada à dificuldade de interação do que à dificuldade linguística. Além da menção à disposição do grupo, essa autora discorre acerca da distinção entre os tipos de produção discursiva (discurso público ou privado), os quais, para mim, estão intimamente ligados à dificuldade de interação, tendo em vista que o desafio de se expressar oralmente diante do grupo é muito maior do que o de fazer perguntas para o colega enquanto todo o grupo interage da mesma forma (estando todos assentados ou de pé). Por essa razão, no quadro de tipologia, juntamente com o formato da atividade, inseri o tipo de discurso solicitado ao aprendiz (público ou privado).

O **desenvolvimento** está relacionado à forma como deve se desenrolar a interação, ou seja, ao tipo de produção esperada (PENDANX, 1998) e à apropriação vislumbrada pelo professor (CICUREL, 2002). O quadro de tipologia foi elaborado visando a proporcionar à docente-participante uma compreensão mais aprofundada da atividade de PO durante a formação, mas também pode ser utilizado no dia a dia da profissão. Tê-lo consigo, preenchido, no momento da aplicação de uma determinada atividade de PO pode evitar, por exemplo, que o professor esqueça algum enunciado ou etapa fundamental durante a aula, o que comprometeria a compreensão dos aprendizes e, conseqüentemente, a realização da tarefa. Aliar o quadro de tipologia ao plano de aula possibilitaria ao docente evitar transtornos no momento da aplicação de uma atividade didática, principalmente se ela não tiver sido elaborada por ele próprio.

O **tema** contemplado pela atividade de PO está intimamente relacionado ao objetivo, mas optei por manter a coluna *Tema* além da coluna *Objetivo* no quadro de tipologia porque, no meu entendimento, o tema abarca produções mais amplas do que o objetivo específico da tarefa proposta. Falar de atividades de lazer, por exemplo, inclui contar ao colega o que se fez nas férias, mas também possibilita efetuar outras ações languageiras: realizar uma enquête sobre as preferências do grupo, falar de seus hábitos no fim de semana, pontuar aquilo que gostaria que a escola ou a cidade oferecesse como atividade de lazer etc. Todas essas possibilidades de PO abarcam o mesmo tema, mas

⁴⁵Inspirei-me na noção de progressão na dificuldade de interagir para estabelecer a ordem de apresentação das atividades-modelo ao longo do curso teórico-prático, conforme informei anteriormente.

podem apresentar objetivos específicos distintos, os quais são definidos pelo professor, estando relacionados, por exemplo, ao emprego de um determinado léxico, tempo ou modo verbal, ou mesmo à realização de um determinado gênero oral.

O **conhecimento prévio** diz respeito à bagagem que possui o aprendiz. É necessário que o docente esteja seguro de que seu público tem condições de realizar a interação proposta. Assim como pontua Pendanx (1998), a tarefa apresentada possibilita a aprendizagem de um determinado conteúdo, mas exige a efetivação de um determinado tratamento linguageiro, que é feito de acordo com os meios de que dispõe o aprendiz para realizá-la. Dessa forma, o conhecimento prévio diz respeito ao conjunto de saberes que o aprendiz deve possuir para executar aquilo que a atividade didática demanda dele, recorrendo aos saberes já consolidados e àqueles que estão em construção. O professor precisa considerar esse aspecto ao propor ou elaborar uma determinada atividade didática, pois ele é o “regulador da apropriação dos aprendizes” (CICUREL, 2002, p. 06).

As **estratégias solicitadas** – nas propostas de interação entre pares, assim como em toda interação verbal, os papéis de emissor e receptor são intercambiáveis (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990), ou seja, ambos são responsáveis pelo sucesso da interação em curso, e seu contato verbal pressupõe que há, nessa troca, **interpretação, expressão e negociação do sentido**, apontados por Kramsch (1991) e Weber (2013) como sendo princípios gerais da construção do discurso. Para essas autoras, ensinar a interagir em uma língua estrangeira pressupõe ter como foco principal a negociação do sentido pelos aprendizes, os quais devem considerar as características da situação na qual o discurso é coconstruído. Por essa razão, escolhi a nomenclatura *Estratégias* para compor o quadro de tipologia por entender que, ao proceder à compreensão oral (interpretação), negociação e expressão, o aprendiz está realizando um complexo trabalho cognitivo visando a encontrar recursos que lhe permitam alcançar os objetivos propostos pela atividade didática, por meio da interação verbal com o colega.

O tipo de **suporte** – de acordo com Pendanx (1998), o documento suporte é um importante apoio cognitivo para o aprendiz. Além de figurar como uma ajuda, o suporte pode assegurar que, de fato, seja realizado aquilo que se espera da interação, pois minimiza a probabilidade de estratégias de contorno (WEBER, 2013) por parte do aprendiz e auxilia na realização daquilo que é pedido que se faça na atividade. O suporte

pode ser uma folha em que estejam contidas as orientações sobre o que deve ser feito na atividade didática, uma explicação detalhada do professor, uma figura, um quadro etc. No meu entendimento, o suporte é ainda um recurso que possibilita ao professor despertar nos aprendizes o desejo de interagir com o colega, pois, no intuito de executar a tarefa proposta pelo professor, os aprendizes procederão à “escuta dos dizeres dos outros aprendizes” (CICUREL, 2002, p. 06) e à coconstrução do discurso em LE.

O Quadro de Tipologia foi incorporado à formação para aprofundar as discussões teórico-práticas pertinentes à interação em sala de aula. Ao preenchê-lo com as características das atividades de PO que havia elaborado, a docente-participante teria a oportunidade de relacionar seus objetivos de professora aos conceitos teóricos discutidos e ter mais clareza daquilo que a atividade de PO demanda aos seus aprendizes.

Trago abaixo trechos nos quais a docente-participante faz considerações acerca desse recurso didático e de formação docente:

No segundo momento discutimos as tabelas de tipologias e montamos duas tabelas de atividades minhas. Nesse momento foi interessante ver a aplicabilidade das teorias que estudamos aqui, sobretudo em relação à interação, que demanda: interpretação, expressão e negociação do sentido (DRE5.03)⁴⁶.

Em relação a essa teoria da interação eu vi sua importância teórica, mas estava com dificuldade em aplicá-la e trazê-la para a realidade da sala de aula (DRE5.04)⁴⁷.

As palavras da docente-participante, nos trechos acima, evidenciam que o Quadro de Tipologia tornou mais palpável a relação entre teoria x prática no que tange à temática interação em sala de aula de LE e à elaboração e “*mise en oeuvre*” de atividades de PO, o que corrobora minhas hipóteses enquanto pesquisadora e formadora.

Em síntese, meus objetivos com a primeira etapa da pesquisa (o curso de formação teórico-prático) foram:

- Encorajar a docente-participante a proceder a uma descentralização da fala no espaço da sala de aula de FLE, apresentando atividades-modelo que dessem pistas de como propor diferentes modalidades de interação entre pares em grupos de

⁴⁶ Informação pessoal. Registros efetuados pela docente-participante, no diário reflexivo, durante o quinto encontro de formação.

⁴⁷ Ibidem.

aprendizes iniciantes;

- Possibilitar uma ampliação do repertório de atividades de PO da docente-participante da pesquisa (tanto as atividades-modelo apresentadas pela pesquisadora-formadora quanto aquelas elaboradas pela própria docente-participante);
- Propiciar um contato com os saberes formais referentes à interação em sala de aula: contato com textos inseridos no campo da Didática de Línguas e da Linguística;
- Viabilizar o aperfeiçoamento pedagógico, proporcionando à docente-participante o estabelecimento de relações entre os aspectos teóricos e práticos da atividade docente por meio da ação e metarreflexão: elaboração de atividades de PO, preenchimento do quadro de tipologias, criação dos planos de aula, escrita no diário reflexivo, discussões com a formadora pesquisadora etc.;
- Coletar dados relativos às ações e reflexões efetuadas pela docente-participante ao longo do curso de formação teórico-prático.

No próximo item apresentarei os objetivos de cada um dos seis encontros de formação, os temas discutidos na parte teórica e as atividades-modelo apresentadas, juntamente com os quadros de tipologia a elas correspondentes.

5.1.1- Detalhamento dos Encontros de Formação

Nesta seção apresento apenas uma atividade-modelo por encontro juntamente com o quadro de tipologia a ela correspondente. As demais atividades-modelo utilizadas no curso teórico-prático podem ser consultadas na seção Apêndice.

Meu objetivo com esta seção é apresentar o tipo de abordagem adotado no curso teórico-prático no que se refere à formação docente acerca da temática interação/oralidade em sala de aula de FLE. Como o objetivo desta tese é analisar o trabalho da docente-participante, apresentarei apenas uma atividade-modelo para cada encontro, pois, do

contrário, este trabalho ficaria demasiado extenso e fugiria dos objetivos e das perguntas que orientam esta pesquisa.

Primeiro encontro de formação: 31 de julho de 2018

O tema trabalhado neste encontro foi a “interação em sala de aula”, com base em duas obras que tratam de interação didática; uma com foco na interação assimétrica (CICUREL, 2011) e outra com foco na interação simétrica (KRAMSCH, 1991). Centrando-me na interação simétrica (entre os aprendizes), discorri acerca dos diversos formatos de grupo ou modalidades de interação que podem ser propostos visando ao favorecimento da PO, os quais dão origem a diferentes tipos de discurso (público ou privado).

Conforme mencionado anteriormente, os formatos de grupo apresentados por Kramsch (1991) são: o trabalho individual, em grupo de dois, em grupos de vários alunos, com toda a classe, com ou sem participação do professor. No que diz respeito aos diferentes tipos de discurso a serem produzidos, a autora cita: o discurso privado (os interlocutores falam entre si, sem a presença de um auditório) o discurso público (o discurso é produzido diante de uma plateia), simétrico (os interlocutores são do mesmo *status*: interação entre os aprendizes) e assimétrico (há hierarquia entre os interlocutores: interação professor x aluno).

Pretendendo transpor para a prática a forma como entendo a noção de “progressão na dificuldade de interação” (KRAMSCH, 1991), apresentei a primeira modalidade de trabalho contemplada pelas atividades-modelo⁴⁸: interações com todo o grupo de aprendizes. Na minha concepção, nesse formato de grupo, os aprendizes demonstram mais tranquilidade para interagir, tendo em vista que todos estão inseridos em uma mesma tarefa, produzindo discursos privados, e, nos momentos em que há produção de discursos públicos, a disposição do grupo auxilia na diminuição da inibição, pois o aprendiz não é colocado em posição frontal ao grupo.

⁴⁸ Algumas atividades-modelo serão apresentadas nesta seção e outras encontram-se no Apêndice.

Trago abaixo um quadro no qual inseri o referencial teórico e as atividades-modelo trabalhadas no primeiro encontro de formação:

Quadro 7: Programa do primeiro encontro de formação:

Primeiro encontro: a interação em sala de aula	Atividades-modelo: interação com todo o grupo
<p>Cicurel (2011): Les interactions dans l'enseignement des langues. Capítulo 1.</p> <p>Kramsch (1991): Interaction et discours dans la classe de langue. Capítulos 3 e 6.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Chercher la personne qui a la même nationalité.</i> 2. <i>Faire une inscription.</i> 3. <i>Chercher quelqu'un qui (com os verbos do primeiro grupo no presente).</i> 4. <i>Faire une enquête.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Discorrerei a seguir acerca da segunda atividade-modelo⁴⁹ listada no quadro acima (Fazer uma inscrição) para ilustrar as discussões realizadas com a docente-participante sobre o tipo de interação contemplado pelas atividades-modelo no primeiro encontro de formação: interação com todo o grupo de aprendizes). Segue abaixo o suporte relativo à atividade-modelo “Fazer uma inscrição”:

Figura 3: Suporte da atividade de PO “fazer uma inscrição”.

Formulário de inscrição

Sobrenome: Nome:

Nacionalidade:

Idade:

E-mail:

Curso escolhido:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Apresento a seguir o Quadro de Tipologia relativo a esta atividade-modelo:

⁴⁹ As demais atividades-modelo apresentadas no curso encontram-se na seção Apêndice da presente tese.

Quadro 8: Quadro de Tipologia da Atividade de PO “formulário de inscrição”.

Objetivo da interação	Preencher um formulário de inscrição (grupos pequenos: até 18 alunos).
Formato da atividade	Dois aprendizes interagem (verbalmente) por vez, assentados, estando todos os membros do grupo inseridos em um grande círculo. Tipo de discurso: público.
Desenvolvimento	Cada aprendiz coloca seu número de telefone em um papel, dobra e o coloca em uma sacola. Posteriormente cada um deles recebe uma ficha que simula o formulário de inscrição de uma escola de idiomas. O professor passa redistribuindo os números de telefone, se o aprendiz pegar o próprio número, deverá devolvê-lo à sacola. Após ter redistribuído todos os números de telefone, o professor permite que se inicie a interação: um aprendiz diz em voz alta o número de telefone que tirou da sacola e começa a ligação telefônica em grupo. O aprendiz que fala o número de telefone (faz a ligação) é o interessado em realizar a inscrição no curso de idiomas, e aquele que atende é o funcionário do local, o qual deve fazer perguntas relacionadas aos campos que precisa preencher no formulário. Para dar continuidade à atividade, o aprendiz que recebeu a ligação deve, agora, ligar para o número que retirou da sacola, e assim sucessivamente até que todos tenham efetuado e recebido uma ligação.
Tema	Realizar uma inscrição por telefone.
Conhecimento prévio	Saber como dizer os números de telefone em francês. Saber como iniciar e terminar uma ligação telefônica. Saber perguntar qual é o nome, a idade, a nacionalidade, o <i>e-mail</i> de alguém e o curso pretendido e saber responder a tais perguntas.
Estratégias solicitadas	Interpretação e compreensão oral: identificar o número de telefone que está sendo lido. Expressão oral: pedir/fornecer dados pessoais. Negociação: eventual necessidade de pedir para que se repita um número não compreendido ou qualquer outra informação.
Suporte	Ficha simulando um formulário de inscrição contendo as seguintes informações: nome e sobrenome, idade, nacionalidade, <i>e-mail</i> e curso escolhido.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Na atividade-modelo descrita acima, as informações a serem compartilhadas não diferem muito de uma dupla para a outra: basta que cada aprendiz complete o formulário (oralmente) com suas informações pessoais ou que faça perguntas relacionadas às

informações dos colegas. Como a ficha é a mesma para todos, as perguntas serão sempre idênticas; apenas as respostas serão diferentes, pois dizem respeito às informações de cada aprendiz. Dessa forma, se prestar atenção ao que dizem os outros colegas, o aprendiz terá maiores chances de realizar de maneira satisfatória a interação com seu par. Embora o suporte apresentado a cada aprendiz seja o mesmo, a manutenção da atenção é assegurada pelo fato de que o aprendiz deve ficar atento para escutar e identificar se o número de telefone anunciado é o seu. Além disso, por estar inserida em um grande círculo, essa disposição do grupo pode auxiliar na manutenção da atenção, e mesmo os aprendizes que já realizaram a “ligação” devem continuar atentos ao que se passa, pois o número anunciado pode ser o seu. Ele deverá, assim, participar da interação, desta vez, no papel de atendente. A disposição do grupo pode ainda despertar o interesse dos alunos em observar a reação do colega ao escutar seu número de telefone ou mesmo motivá-los a ajudar em momentos de desatenção ou incompreensão.

O suporte relativo à atividade-modelo “Fazer uma inscrição” (apresentado acima) contempla ainda aspectos culturais e gramaticais relativos à língua francesa. Ao receber a ficha, o aprendiz verá que o primeiro campo que aparece no formulário será o do “sobrenome” e depois o do “nome”, um aspecto cultural ao qual ele é exposto desde os primeiros contatos com o francês. A segunda característica relacionada à língua e da qual o aprendiz poderá se apropriar por meio da fala em interação nesta atividade didática concerne ao modo de dizer os números de telefone em francês, que normalmente ocorre a cada dois algarismos. Assim, acresce-se à possibilidade de enfocar conhecimentos socioculturais, a prática e o aprendizado da forma de dizer os números em francês, sobretudo de sessenta a noventa. Essa é uma dificuldade frequentemente evocada por aprendizes iniciantes, tendo em vista a particularidade desses vocábulos, os quais diferem muito do português por serem compostos pela adição ou multiplicação de números, como por exemplo, *soixante-dix*, *soixante et onze*, *quatre-vingts*, *quatre-vingt-quinze*.

Apresento abaixo algumas considerações da docente-participante sobre o primeiro encontro de formação:

Os textos apresentados parecem muito interessantes. Dá vontade de ler para saber mais e ter mais ideias de atividades para trabalhar em sala (DRE1.01)⁵⁰.

As atividades apresentadas também são interessantes e nos fazem ter ideias, o que podemos aplicar, quais as mudanças que precisamos fazer, para qual série e em qual contexto [...] (DRE1.02)⁵¹.

A atividade de PO elaborada pela docente-participante inserida na modalidade “interação com todo o grupo de aprendizes”, trabalhada neste primeiro encontro de formação, será apresentada no item 5.1.2, que é destinado ao trabalho de concepção da docente-participante, realizado na primeira etapa da metodologia desta pesquisa.

Segundo encontro de formação: 07 de agosto 2018

No segundo encontro de formação, a parte teórica estava relacionada às contribuições do trabalho entre pares e em pequenos grupos para o aprendizado de uma LE. No que tange à “parte prática” da formação, a modalidade de interação contemplada pelas atividades-modelo foi a “interação em duplas”, com os aprendizes assentados e produzindo discursos privados.

Enquanto formadora, entendo que é desejável que os tipos de interação propostos em sala de aula sejam diversificados e que, além disso, o aprendiz não seja o tempo todo colocado em situação de produzir discursos diante do grupo. Por essa razão, os primeiros encontros do curso teórico-prático foram dedicados a apresentar formas de propor interações simétricas com enfoque no discurso privado ou que contemplem produções de discursos públicos com os aprendizes assentados.

Segue abaixo um quadro em que apresento o referencial teórico discutido e as atividades-modelo trabalhadas no segundo encontro de formação:

⁵⁰ Informação pessoal. Anotações efetuadas pela docente-participante no primeiro encontro de formação.

⁵¹ Ibidem.

Quadro 9: Programa do segundo encontro de formação.

<p>Segundo encontro: o trabalho em grupo e o aprendizado de uma LE – a interação entre os aprendizes</p> <p>Schiffler (1991): <i>Pour un enseignement interactif des langues étrangères</i>.</p> <p>Kramsch (1991). Capítulos 2 e 4.</p> <p>Weber (2013) <i>Enseigner le français tel qu'il est parlé</i>. Capítulo 9.</p>	<p>Modalidade de trabalho das atividades-modelo: interação em duplas</p> <p>1. <i>Les objets de la salle de classe (à tour de rôles).</i></p> <p>2. <i>Où se trouve? (Completar o mapa utilizando as preposições de lugar, à tour de rôles).</i></p>
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

A seguir, discorrei acerca da segunda atividade-modelo trabalhada neste encontro de formação (vide quadro acima): “*Où se trouve?*”. Segue abaixo o suporte relativo a essa atividade-modelo:

Figura 4: Suporte da atividade-modelo “*Où se trouve?*”.

Où se trouve ?

FICHE A

Posez des questions à votre collègue pour découvrir les noms des endroits manquants :

Ex: Qu'est-ce qu'il y a *entre* la banque et l'hôtel ?

Utilisez :

au coin de	en face de
devant	derrière
à côté de	à droite
	à gauche
au bout de	

Fonte: Imagem extraída do livro *Alter Ego 1*, editora Hachette, página 70. Atividade de PO elaborada pela pesquisadora-formadora.

O documento apresentado acima deve ser modificado pelo professor antes de ser entregue aos aprendizes. O docente deve apagar ou colar uma figura sobre os nomes de

alguns lugares contidos no mapa, fazendo com que na Ficha A constem nomes de estabelecimentos que não aparecem na Ficha B e vice-versa.

Trago abaixo o Quadro de Tipologia, por meio do qual apresento os objetivos e o desenvolvimento desta atividade-modelo:

Quadro 10: Quadro de tipologia da atividade-modelo “Où se trouve?”.

Objetivo da interação	Ajudar oralmente o colega a completar seu mapa.
Formato da atividade	Momento 1: em duplas, <i>à tour de rôles</i> (os aprendizes seguram fichas contendo informações a completar, ou seja, alguns lugares que se encontram na Ficha A não se encontram na Ficha B e vice-versa). Tipo de discurso: privado. Momento 2: com o grupo todo (interagindo dupla a dupla). Tipo de discurso: público.
Desenvolvimento	1. Entre pares, os aprendizes devem interagir verbalmente utilizando as expressões que estão informadas no suporte e completar seu mapa servindo-se sempre das mesmas perguntas: <i>Qu'est-ce qu'il y a?</i> ou <i>Où se trouve?</i> 2. Voltando a trabalhar no grande círculo, uma dupla pergunta para a outra a localização de um determinado lugar, e a outra dupla explica. O professor escreve as respostas no quadro ou pede para que os próprios alunos escrevam. Pode-se ainda perguntar quais seriam as outras respostas possíveis e colocá-las igualmente na lousa.
Tema	Localizar um lugar e/ou dar a localização de um lugar.
Conhecimento prévio	Conhecer as preposições de lugar (<i>devant, en face, à côté de, au coin, derrière, près</i> etc.). Saber elaborar frases em francês relativas à localização de um determinado lugar.
Estratégias solicitadas	Interpretação: o aprendiz precisará compreender o que diz o colega no momento em que ele disser onde fica um determinado lugar e deverá igualmente conseguir compreender a pergunta do colega quando ele quiser saber uma localização. Expressão: dizer ou perguntar onde fica um determinado lugar no mapa. Negociação: pedir para que um colega repita um enunciado que tenha ficado mal compreendido, mudar de referência quando o colega não tiver no mapa o lugar que utilizou para conseguir uma localização, decidir, em dupla, de qual lugar pedirão à outra dupla para dar a localização e decidir, também em dupla, como dirão onde fica um determinado lugar no mapa.

Suporte	Fichas A e B (distintas) contendo lugares cuja localização deve ser explicada pelos aprendizes.
----------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

No momento em que apresentei as atividades-modelo selecionadas para esse segundo encontro de formação, a docente-participante afirmou que já havia trabalhado dessa forma, mas que não tinha se atentado para o fato de que esse tipo de atividade didática auxiliaria no desenvolvimento da PO de seus aprendizes, nem que consistiam em atividades de expressão oral.

Segue abaixo um trecho das anotações efetuadas pela docente-participante ao final do segundo encontro de formação:

Algumas atividades apresentadas me lembram de atividades que eu tentei fazer em sala. Nesse sentido, as discussões me mostraram o que eu fiz de “errado” e como posso melhorar minha atuação em sala de aula. Ao mesmo tempo me sinto feliz por perceber que estou “no caminho certo” (DRE2.03)⁵².

Conforme pode ser observado no excerto acima, a docente-participante afirma que já havia tentado propor atividades de interação entre seus aprendizes. Entretanto, suas palavras apontam que, por algum motivo, ela não vinha tendo sucesso nessas tentativas de propor interações simétricas em sala de aula, e nesse encontro de formação ela teria começado a ter “pistas” dos fatores que influenciaram esse possível “fracasso”. No entanto, a docente-participante afirma sentir-se feliz por perceber que as atividades apresentadas na formação não eram tão diferentes daquelas que ela já tinha o hábito de elaborar.

Assim, depreende-se do trecho acima que, neste encontro, a docente-participante contrapôs as propostas da formação àquilo que costumava realizar no seu trabalho de docência, no que concerne especificamente à interação simétrica em FLE. Essa análise efetuada pela docente-participante pode conduzir a uma reorientação de sua prática pedagógica, posto que essa conscientização (onde estou e aonde quero chegar)

⁵²Informação pessoal. Anotações realizadas pela docente-participante no segundo encontro de formação.

proporciona a realização de um trabalho de docência menos intuitivo. Aprofundarei a discussão sobre “a aprendizagem docente” no capítulo destinado à análise dos dados reflexivos gerados nesta pesquisa.

A atividade de PO elaborada pela docente-participante na modalidade “interação entre pares/informação a completar”, com base neste segundo encontro de formação, está localizada no item 5.1.2, destinado ao seu trabalho de concepção e, conseqüentemente, à apresentação dos dados instrumentais coletados nesta etapa da pesquisa.

Terceiro encontro de formação: 21 de agosto de 2018

A parte teórica do terceiro encontro de formação foi selecionada com a intenção de propor uma reflexão sobre o papel das atividades didáticas no ensino de LE e, mais especificamente, sobre a importância desses recursos didáticos para a realização do trabalho docente, sobretudo no que tange ao favorecimento da PO em grupos de aprendizes iniciantes.

As atividades-modelo apresentadas inserem-se na modalidade “interação em pequenos grupos” e possibilitam a produção discursiva dos aprendizes de duas formas: discussão no interior dos pequenos grupos (discurso privado) e interação entre os diferentes grupos; no momento em que um grupo se comunica com o outro (discurso público).

Trata-se de propostas de interação menos guiadas do que aquelas apresentadas nos encontros anteriores, tendo em vista que cabe aos aprendizes elaborar uma adivinhação para que o outro grupo decifre. O suporte traz um auxílio apenas visual para os alunos, que precisarão recorrer um pouco mais à sua bagagem linguística no idioma estrangeiro, e esse é mais um aspecto que considero inerente à noção de progressão na dificuldade de interação.

Segue abaixo um quadro no qual apresento o referencial teórico e as atividades-modelo trabalhadas no terceiro encontro de formação:

Quadro 11: Programa do terceiro encontro de formação.

<p>Terceiro encontro: as atividades de ensino em situação <i>exolingue</i></p> <p>Pendanx (1998): <i>Les activités d'apprentissage en classe de langue</i>.</p> <p>Cicurel (2002): <i>la classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe</i>.</p> <p>Weber (2013): <i>Enseigner le français tel qu'il est parlé</i>. Cap. 9.</p>	<p>Modalidade de trabalho das atividades-modelo: interação em pequenos grupos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer com que o outro grupo descubra à qual família a descrição feita por um de seus membros se refere. 2. Preparar a apresentação de uma pessoa famosa para que o outro grupo descubra de quem se fala (características físicas, profissão, idade etc.).
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Segue abaixo o suporte utilizado para a primeira atividade-modelo apresentada no terceiro encontro de formação (vide quadro acima):

Figura 5: Suporte relativo à atividade de PO “*Quelle est la famille?*”

Qual é a família famosa?

Suporte 1: Chris apresenta sua família

Suporte 2: Homer apresenta sua família

Suporte 3: Florianinho apresenta sua família

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Trago abaixo o Quadro de Tipologia relativo a esta atividade-modelo:

Quadro 12: Quadro de tipologia da atividade de PO “*Quelle est la famille?*”

Objetivo da interação	Descobrir qual é a família famosa descrita pelo(s) colega(s) e quem a apresenta.
Formato da atividade	Em pequenos grupos: de 3 a 4 aprendizes. Tipo de discurso: Momento 1: privado. Momento 2: público.
Desenvolvimento	O professor passa com uma sacola na qual estão contidas fotos de famílias famosas e uma frase dizendo qual membro da família deverá apresentá-la. Cada grupo deve retirar uma foto, e, após ter distribuído as fichas, o professor concede um tempo para que os aprendizes elaborem conjuntamente (nos pequenos grupos) a apresentação da família. Terminada a elaboração, os membros do grupo falam ou leem (caso tenham escrito a descrição) a apresentação da família famosa, e os outros grupos tentam adivinhar de que família se trata e qual membro a apresenta, fazendo perguntas que complementem a descrição dos colegas, caso necessário. O grupo que acertar o maior número de adivinhações é o vencedor.
Tema	Apresentar os membros de uma família.
Conhecimento prévio	Vocabulário da família em francês (<i>soeur, père, mère</i> etc.). Descrição de características físicas, hábitos, profissão, dentre outras qualificações necessárias para se descrever uma pessoa ou um grupo de pessoas. Verbos no presente do indicativo como <i>s'appeler, être, avoir, travailler, boire</i> etc. Pronomes possessivos.
Estratégias solicitadas	Interpretação: no momento em que um determinado grupo fizer a apresentação, os outros aprendizes precisarão recorrer à compreensão oral para reconhecer as características dos personagens e identificar de que família se trata. Expressão: discussão nos pequenos grupos para elaborar a descrição. Verbalização da descrição feita para que o outro grupo adivinhe. Elaboração de perguntas sobre os personagens no intuito de ratificar um palpite ou mesmo para melhor compreender de que família o outro grupo está falando. Negociação: os aprendizes precisarão negociar a forma como farão a apresentação. Se o objetivo é ganhar o jogo, eles tentarão fazer uma

	apresentação mais complexa. Entretanto, eles precisam ser fiéis às características da família que devem apresentar e também à determinação da ficha. Há negociação também entre os grupos para, por exemplo, esclarecer uma descrição ou mesmo completá-la.
Suporte	Ficha contendo a imagem de uma família famosa e uma frase dizendo qual personagem apresenta seus familiares.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

No segundo encontro de formação, eu havia apresentado atividades de PO a serem trabalhadas em pares com os aprendizes assentados, e no terceiro encontro introduzi outra modalidade de trabalho: a interação em pequenos grupos. Além de diversificar a disposição dos alunos no espaço da sala de aula, o trabalho em pequenos grupos permite ao professor propor diferentes tipos de interação dentro de uma mesma tarefa e servindo-se do mesmo suporte. Na atividade-modelo acima, em um primeiro momento os aprendizes devem interagir dentro do seu pequeno grupo para elaborar a descrição da família e, em um segundo momento, ocorre a interação entre os diferentes grupos, inseridos em um grande círculo, mas constituem equipes que competem entre si (o grupo que acertar o maior número de adivinhações é o vencedor).

A competição é um elemento muito relevante a ser incorporado nas atividades de PO, pois pode reforçar a motivação dos aprendizes em participar da tarefa. No desejo de vencer o jogo (SILVA, 2008), eles tendem a se empenhar de maneira mais significativa no trabalho linguageiro (tanto no que diz respeito à elaboração da descrição quanto na escuta, para decifrar a adivinhação do colega). Na atividade-modelo acima, o suporte desempenha igualmente um papel considerável no que diz respeito à motivação, pois as fichas contêm imagens de famílias conhecidas pelos aprendizes, ou seja, ao realizar a tarefa proposta, eles se dão conta de que sabem falar, em francês, de programas que assistem na televisão. É um dos aspectos que elucidam a competência funcional (WEBER, 2013) ou a utilidade da língua, mencionadas anteriormente.

Essa proposta de interação permite, ainda, contemplar os aspectos formais da LE por meio da interação. No caso desta atividade-modelo, o vocabulário relativo à família, os pronomes possessivos em francês e verbos no presente do indicativo. O professor pode propor essa atividade didática em uma aula de revisão do conteúdo, ao final de uma

determinada lição ou mesmo em aulas de revisão que antecedem uma avaliação, por exemplo.

A determinação prévia de qual personagem deve fazer a apresentação da família configura uma estratégia didática que possibilita uma ampliação do campo lexical, tendo em vista que em cada ficha é um membro diferente da família que fala. No suporte 2 (figura acima), é o filho que apresenta os irmãos e os pais. Já no suporte 3 é um marido que apresenta a esposa e os filhos, enquanto, no suporte 4, o personagem que faz a apresentação tem pai, mãe, tio e avós. Essa variedade lexical poderia não acontecer se o professor deixasse a escolha livre por parte dos grupos, e tal restrição permite que os aprendizes oralizem e ouçam uma maior variedade de vocábulos relativos ao tema proposto pela atividade didática.

Embora o suporte tenha um papel preponderante, nesta atividade-modelo ele não traz orientações de como deve ser feita a descrição, o que resulta em uma produção menos guiada (se compararmos às atividades-modelo apresentadas nos encontros anteriores), dando lugar a uma maior possibilidade de criação por parte dos aprendizes. Como o suporte traz apenas uma orientação a ser seguida e não um modelo de como devem elaborar a descrição ou de como podem pedir esclarecimentos sobre a descrição feita pelos colegas, os alunos precisam recorrer à sua bagagem linguística e à negociação com os colegas para se fazer compreender. Esse foi um aspecto que busquei salientar durante este encontro de formação para ilustrar a noção de progressão na dificuldade de interação, que pretendi ilustrar por meio das atividades-modelo apresentadas em cada encontro.

Essa diversidade das modalidades de interação propostas ao longo do curso teórico-prático parece ter sido um aspecto que chamou a atenção da docente-participante, conforme podemos observar por meio do excerto abaixo:

Como sugerido no texto de hoje, é preciso diversificar os tipos de interação propostas e esses encontros têm me ajudado a repensar minha prática enquanto professora e a ter ideias de como trabalhar a oralidade com meus alunos. Essa reflexão me ajuda a pensar novas atividades e a repensar algumas que já propus e não deram certo (DRE3.05)⁵³.

⁵³ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, ao final do terceiro encontro de formação.

As palavras da docente-participante, no trecho acima, evidenciam a metarreflexão por ela efetuada e apontam que as discussões teóricas e as atividades-modelo trabalhadas no curso teórico-prático a fizeram colocar em análise o seu fazer pedagógico, pois ela afirma que os encontros a têm motivado a “pensar e repensar” o seu trabalho (vide citação acima).

Essa análise será aprofundada posteriormente, e a atividade de PO elaborada pela docente-participante, com base no terceiro encontro de formação, será descrita no item 5.1.2, dedicado ao trabalho de concepção da docente-participante ao longo do curso teórico-prático e, conseqüentemente, à apresentação dos dados instrumentais gerados na primeira etapa da metodologia desta pesquisa.

Quarto encontro de formação: 28 de agosto de 2018

No quarto encontro de formação, direcionei a discussão para o funcionamento de uma interação verbal face a face, sobretudo para evidenciar a corresponsabilidade do emissor e do receptor em uma interação verbal (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990) e expus como esse conhecimento teórico pode auxiliar o ensino e a aprendizagem de línguas.

Em um primeiro momento, apresentei parte da obra de Kerbrat-Orecchioni (1990), que explicita as principais características de uma interação verbal, e posteriormente apresentei textos inseridos no campo da Didática de Línguas que versam sobre a relação entre a interação verbal e a apropriação de competências discursivas em LE.

No que tange à “parte prática” da formação, dentro do que eu havia previsto para ilustrar o que entendo por “progressão na dificuldade de interação”, neste encontro foi apresentada a última modalidade de interação: a interação diante do grupo. Para essa modalidade, apresentei atividades-modelo do tipo *jogos de papéis*.

Segue abaixo um quadro no qual sintetizo o referencial teórico e as atividades-modelo trabalhadas no quarto encontro de formação:

Quadro 13: Programa do quarto encontro de formação.

<p>Quarto encontro: interação e apropriação de uma língua estrangeira</p> <p>Kerbrat-Orecchioni (1990): <i>Les interactions verbales</i>.</p> <p>Bange (1996): <i>Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère</i>.</p> <p>Weber (2013) <i>Enseigner le français tel qu'il est parlé</i>. Capítulo 3, ponto 3.3.</p> <p>Pekarek-Doeheler (2000): <i>Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives</i>.</p> <p>Vasseur (2005): <i>Peut-on localiser l'appropriation de la langue seconde?</i></p>	<p>Modalidade de trabalho das atividades-modelo: em duplas ou trios</p> <p><i>Jeux de rôles:</i></p> <p>1. <i>Présenter quelqu'un</i> fichas A, B e C.</p> <p>2. <i>Choisir un locataire</i>.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Apresento a seguir a segunda atividade-modelo trabalhada neste encontro (vide quadro acima): *Choisir un locataire*. Para essa atividade didática, elaborei nove situações de interação distintas, que contêm informações semelhantes às aquelas contidas no suporte que segue abaixo. Apresento apenas uma ficha (correspondente à situação 2), pois em todas as outras os aprendizes devem ter acesso às mesmas informações, embora distintas: o horário em que ocorre a entrevista, as características do personagem que deverá desempenhar (idade, profissão, estado civil etc.) ou as perguntas que deve fazer.

Elaborei essa atividade de PO vislumbrando uma interação entre três aprendizes. Cada um recebe uma ficha e há sempre um entrevistador e dois candidatos a ocupar uma vaga na república, conforme explicarei no quadro de tipologia que acompanha o suporte abaixo.

Figura 6: Suporte relativo à atividade de PO “Escolher um locatário”, situação 2.

<p>2 São 9 horas da noite</p> <p>Você deve perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> – O estado civil e se tem filhos; – Idade, nacionalidade e profissão; – Se a pessoa fuma ou não; – Se pratica atividade física. 	<p>2 São 9 horas da noite</p> <p>Você é: Júlia ou Bento</p> <ul style="list-style-type: none"> – Noivo(a); sem filhos; americano(a); – 30 anos; jornalista; – Fumante e detesta praticar esporte. 	<p>2 São 9 horas da noite</p> <p>Você é: Pascal ou Natalie</p> <ul style="list-style-type: none"> – Solteiro; 2 filhos; senegalês; – 23 anos; professor de português; – Não fumante; pratica natação.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora

Segue o quadro de tipologia correspondente à atividade-modelo *Choisir un locataire* (suporte acima):

Quadro 14: Quadro de tipologia da atividade de PO “Escolher um locatário”.

Objetivo da interação	Escolher um novo locatário.
Formato da atividade	Em grupos de três aprendizes. Produção de discurso público (diante do grupo).
Desenvolvimento	<p>Momento 1: o professor passa, sem o som, a cena do filme <i>Auberge Espagnole</i>, na qual o personagem principal vai até uma república procurando vaga, e os estudantes que ali moram fazem uma entrevista. Ele conversa com os alunos sobre a cena e faz hipóteses sobre o que está acontecendo, conduzindo a discussão para que fique claro do que se trata.</p> <p>Momento 2: o professor explica que, assim como acontece no filme, os aprendizes deverão fazer uma cena em que uma pessoa entrevista dois candidatos para morar em uma república e o grupo de aprendizes que está ouvindo (o público) deverá dizer quem é o melhor candidato e por que razão.</p> <p>Momento 3: os aprendizes retiram de uma sacola uma ficha contendo as informações do personagem que representarão e após alguns minutos (para que leiam sua ficha e tirem qualquer dúvida) iniciam a interação à medida que o professor for chamando por número. Os três aprendizes com o número chamado (que consta na ficha) deverão ir à frente e iniciar a interação, tendo em vista que cada um já sabe qual papel deve desempenhar. Os aprendizes não sabem com quem interagirão. Eles conhecem apenas as características de seu próprio personagem (descrito na ficha).</p>
Tema	Escolher alguém para dividir apartamento ou para ser morador de uma república.
Conhecimento prévio	<p>Saber fazer perguntas pessoais a alguém: estado civil, filhos, horário de trabalho, idade, profissão, telefone, se é fumante ou não, se gosta ou possui animais, gostos musicais etc.</p> <p>Saber responder às possíveis perguntas mencionadas acima utilizando verbos no presente do indicativo.</p>

Estratégias solicitadas	<p>Interpretação: o aprendiz precisará compreender o que se espera de sua produção no que diz respeito às características do seu personagem e igualmente compreender o que diz o colega para assegurar a coerência da interação.</p> <p>Expressão: o aprendiz precisará dar informações sobre si ou perguntar informações ao colega, dependendo do personagem que ele interpretará.</p> <p>Negociação do sentido: o gerenciamento da interação dependerá muito da negociação entre os aprendizes, pois um precisará responder àquilo que o outro pergunta, mesmo se a informação não constar em sua ficha de apoio. Essa foi uma restrição interacional que coloquei nessa atividade-modelo para que os aprendizes de fato utilizem estratégias para assegurar a interação. Pode acontecer de o colega pedir o número de telefone do candidato e o número não estar exposto na ficha, o que obrigará o aprendiz a improvisar. Entretanto, é necessário deixar claro que o tipo de improvisação solicitada deve estar em consonância com aquilo que o aprendiz de nível iniciante é capaz de produzir.</p>
Suporte	<p>1) Pedaco de papel contendo orientações sobre o que o aprendiz deve perguntar ao colega.</p> <p>2) Pedaco de papel contendo as informações do personagem que o aprendiz deve representar.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Há alguns pontos sobre esse tipo de atividade didática (os jogos e papéis) que busquei elucidar com a docente-participante, pois o modelo que apresentei no curso teórico-prático difere daqueles encontrados nos manuais de FLE em alguns aspectos: (1) há uma situação para cada grupo de aprendizes, ou seja, cada pequeno grupo realiza uma interação com características distintas daquelas dos colegas, diferentemente das propostas dos materiais didáticos, que apresentam o mesmo *script*, tornando a interação desinteressante para quem faz e para quem assiste, pois tanto a situação quanto as características dos personagens são idênticas.

Quando cada grupo recebe uma proposta de interação diferente, a motivação daqueles que interagem entre si tende a ser mais significativa, pois nenhum outro grupo realizará uma interação com as mesmas características. (2) Nas atividades-modelo por mim apresentadas, o suporte é uma ajuda oferecida ao aprendiz e apresenta os dados contextuais e as características dos interlocutores, tornando desnecessária a preparação

prévia do discurso, que configura em si, um desrespeito a uma das principais características do discurso oral: a imprevisibilidade. (3) É interessante que os aprendizes ouvintes (aqueles que estão na “plateia”) recebam alguma tarefa, uma espécie de atividade de compreensão oral relacionada à interação que está sendo realizada pelos colegas. É uma forma de assegurar que o grupo não esteja falando apenas para o professor.

Apresento abaixo algumas reflexões da docente-participante, efetuadas ao final do quarto encontro de formação, as quais demonstram a pertinência tanto da discussão teórica quanto dos aspectos práticos trabalhados neste encontro:

É importante lembrar que nenhuma interação é feita somente a partir do que a outra pessoa falou, mas nós julgamos, usamos conhecimento prévio, usamos informações estocadas na memória e precisamos compreender do que o outro está falando para que a interação ocorra (DRE4.03)⁵⁴.

O trecho acima, extraído das anotações realizadas pela docente-participante em seu diário reflexivo, inicia-se com “é importante lembrar que...”. O fato de ter feito anotações sobre o papel do emissor e do receptor durante uma interação verbal aponta que, no mínimo, a docente-participante viu alguma relevância nessa discussão teórica. Possivelmente uma informação nova ou um aspecto que julga importante considerar, posto que, em outro trecho, dedicou novamente suas anotações a esse mesmo aspecto (a planificação cognitiva que ocorre durante uma interação verbal e os papéis intercambiáveis do emissor e do receptor): “Pensamos ao mesmo tempo que falamos. Em uma interação elas são concomitantes, simultânea e não uma após a outra (DRE4.04)”⁵⁵.

Minha interpretação das palavras da docente-participante é que aquilo que ela destacou nos dois trechos acima foi sintetizado no excerto que apresentarei a seguir, o qual explicita aquilo que ela julga pertinente ou necessário no trabalho relacionado à PO em sala de aula:

É preciso incentivar os alunos a improvisar, **mas** nós, como professores, precisamos pensar em como apresentar as atividades para diminuir o bloqueio dos alunos. Improvisar é gerenciar o inesperado da comunicação (DRE4.05⁵⁶) (grifo meu).

⁵⁴ Anotação efetuada pela docente-participante, no diário reflexivo, após o quarto encontro de formação.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem.

As atividades-modelo apresentadas neste encontro de formação tinham como principal característica a imprevisibilidade, a não preparação do discurso pelos aprendizes antes de realizar a interação. Ao longo dos encontros, a docente-participante declarou que, quando trabalhava esse tipo de atividade didática (jogos de papéis) com seu grupo de aprendizes, ela permitia que eles escrevessem primeiramente o diálogo, memorizassem e, posteriormente, fizessem uma apresentação para ela no momento da avaliação.

Como as atividades-modelo por mim apresentadas não previam tal preparação, identifica-se aí uma distinção entre as propostas da formação e a maneira como a docente-participante costumava trabalhar com seus alunos. Com base nos trechos acima, observo que ela julga a discussão teórica interessante, mas, no excerto acima, vejo que ela demonstra um certo receio no que diz respeito à improvisação dos aprendizes na realização dos jogos de papéis: *é preciso incentivar os alunos a improvisar, mas nós, como professores, precisamos pensar em [...]* (excerto acima).

A atividade de PO elaborada pela docente-participante inserida na modalidade “interação diante do grupo” foi por ela intitulada *Jeu de rôles aliments* e está descrita no item 5.1.2, destinado à apresentação do trabalho de concepção da docente-participante e, consequentemente, dos dados instrumentais coletados na primeira etapa da metodologia desta pesquisa doutoral.

Quinto encontro: 04 de setembro de 2018

No quinto encontro, o intuito foi situar a temática contemplada pelo curso teórico-prático (interação em sala de aula) na atual metodologia de ensino de FLE, evidenciando o diálogo existente entre as propostas da formação e as orientações teóricas da Perspectiva Acional.

Conforme já contextualizado nesta tese, os objetivos desta pesquisa estão relacionados à formação docente no que tange especificamente ao recurso didático (atividade de PO) que permitirá ao professor propor interações simétricas em grupos de aprendizes iniciantes.

Por essa razão, tanto os aspectos gramaticais quanto os temas contemplados pelas atividades-modelos apresentadas ao longo do curso teórico-prático seguem o que é previsto para o nível iniciante (A1-A2), de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), o qual tem orientado a organização dos conteúdos gramaticais e lexicais que constam nos livros didáticos de francês.

No contexto de atuação da docente-participante, é adotado um livro didático no Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano), e isso significa que os professores seguem o que é previsto pelo QECRL. Nas turmas do Ensino Médio não é adotado nenhum conjunto didático, mas como a docente-participante declarou que os aprendizes finalizam seus estudos em francês, com no máximo o nível A2, sua afirmação aponta que ela está ciente dessa classificação e se baseia nela para a seleção de seus recursos didáticos. Foi por esse motivo que propus a leitura de parte do documento (QECRL), pois acredito que, para o professor em formação, é importante saber qual concepção de ensino e aprendizagem tem orientado o ensino de francês e a produção dos conjuntos didáticos que ele utiliza ou pode vir a utilizar. Minha hipótese parece ter sido corroborada pelas palavras da docente-participante:

Gostei muito de conhecer uma parte do documento cadre européen commun, por já ter ouvido falar, mas nunca ter visto de fato (DRE5.01)⁵⁷.

No que diz respeito às atividades-modelo, nesse encontro fiz uma retomada das modalidades de interação vistas até aquele momento, apresentando um modelo para cada formato de grupo e na sequência analisamos os quadros de tipologia preenchidos pela docente-participante, relativos às atividades didáticas que ela havia elaborado.

No encontro anterior, pedi à docente-participante que levasse para esse quinto encontro os quadros de tipologia para que pudéssemos aprofundar a discussão teórico-prática sobre a noção de progressão na dificuldade de interação a partir do seu trabalho de criação: discutindo a partir dos quadros de tipologia por ela preenchidos, evidenciando

⁵⁷ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, o diário reflexivo, ao final do quinto encontro de formação.

a diversidade existente nas diferentes atividades didáticas que elaborou e considerando aquilo que cada formato de grupo demanda aos aprendizes.

Segue abaixo um quadro no qual apresento o referencial teórico e as atividades-modelo trabalhadas no quinto encontro de formação:

Quadro 15: Programa do quinto encontro de formação.

<p>Quinto encontro: a interação na atual metodologia de ensino de FLE</p> <p>QECRL: páginas 15 a 22.</p>	<p>Modalidade de trabalho das atividades-modelo: mescla dos três tipos de interação apresentados</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bingo das atividades do passado (com o grupo todo). 2. Completar a ficha das celebridades (<i>à tour de rôles</i>). 3. <i>Demander un chemin (jeu de rôles)</i>.
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Apresentarei a seguir a segunda atividade-modelo que consta no quadro acima: “Completar a ficha das celebridades”. Conforme disse anteriormente, no sexto encontro de formação, as discussões teóricas efetuadas visaram a evidenciar o lugar ocupado pela interação na atual metodologia de ensino de FLE, e a apresentação das atividades-modelo me permitira elucidar, pela prática, como podem ser propostas interações simétricas entre aprendizes de nível iniciante a partir do conteúdo programático previsto pelo livro didático adotado ou pelo próprio professor.

Um dos objetivos linguístico-comunicativos previstos para o nível A1 (com base no QECRL) diz respeito a ensinar os aprendizes a fazer perguntas fechadas (tendo “sim” ou “não” como resposta) ou abertas (diversas possibilidades de resposta), servindo-se de palavras interrogativas (*est-ce que, comment, quel* etc.). Na atividade-modelo abaixo, o objetivo é fazer com que os aprendizes exercitem essas diferentes maneiras de fazer e responder perguntas em francês, por meio da interação com o colega. Os dois momentos propostos no desenvolvimento desta atividade didática possibilitam ainda, colocar em evidência as distinções entre a pronúncia e a grafia de vocábulos em francês, conforme explicitarei no quadro de tipologia.

Segue abaixo o suporte relativo à atividade-modelo *Posez des questions*:

Figura 7: Suporte relativo à atividade de PO “Complétez leur fiche”:

<i>Complétez leur fiche A</i>	<i>Complétez leur fiche B</i>
<p>Céline Dion / Canadienne / 46 ans</p>	<p>Nom: / française (?) / 40 ans (?)</p>
<p>/ (?) / 35 ans (?)</p>	<p>Penélope Cruz / espagnole / 40 ans</p>
<p>Pierce Brosnan / irlandais / 61 ans</p>	<p>Nom: / anglais (?) / âge:</p>
<p>Nom: / (?) / 28 ans (?)</p>	<p>Audrey Tautou / française / 38 ans</p>
<p>Pelé / brésilien / 74 ans</p>	<p>Nom: / argentin (?) / âge:</p>
<p>Nom: / (?) / âge:</p>	<p>Michael Schumacher / allemand / 45 ans</p>
<p>Andrea Bocelli / italien / 56 ans</p>	<p>Nom: / suédois (?) / âge:</p>
<p>Nom: / (?) / 40 ans (?)</p>	<p>Madonna / américaine / 56 ans</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

No quadro de tipologia abaixo a apresento os objetivos e o desenvolvimento desta atividade-modelo:

Quadro 16: Quadro de tipologia da atividade de PO “*Complétez leur fiche*”.

Objetivo da interação	Completar as informações sobre uma pessoa famosa por meio da interação com o colega.
Formato da atividade	Momento 1: em duplas, <i>à tour de rôles</i> (os aprendizes possuem fichas distintas, com informações complementares, e devem fazer perguntas um ao outro para completar a ficha da celebridade por meio da colaboração). Tipo de discurso: privado. Momento 2: com o grupo todo (correção coletiva). Tipo de discurso: público.
Desenvolvimento	1– Em duplas, os aprendizes recebem as fichas distintas. Essas fichas contêm uma foto de uma pessoa famosa, e o professor explica que para cada pessoa deve constar o nome, a idade e a nacionalidade. Cada aprendiz deve verificar as informações que não possui e fazer perguntas ao seu par para completar sua ficha. Obs.: eles precisam se atentar para o tipo de pergunta a ser feita: se é uma pergunta para confirmar a informação que possuem ou se é para obter uma informação que falta. 2– Em um segundo momento, tendo todos completado suas fichas, o professor pode pedir para que cada dupla escreva no quadro as perguntas e respostas relativas a uma determinada celebridade.
Tema	Trabalhar perguntas fechadas (resposta “sim” ou “não”) e abertas utilizando as palavras interrogativas necessárias: <i>est-ce que, comment, quel (quelle)</i> ...
Conhecimento prévio	Léxico relacionado a idade, profissão e nacionalidade. Saber fazer perguntas em francês utilizando palavras interrogativas.

Estratégias solicitadas	<p>Interpretação: o aprendiz precisará compreender que tipo de pergunta precisará fazer ao colega ao olhar sua ficha e terá ainda que compreender a resposta recebida.</p> <p>Expressão: o aprendiz deverá fazer perguntas e dar informações, lendo o que está escrito em sua ficha.</p> <p>Negociação do sentido: caso não compreenda o que disse o colega, o aprendiz precisará perguntar, pedir para repetir etc., haverá negociação ainda, se o tipo de pergunta feito não corresponder àquele que se espera. Por exemplo: se o aprendiz possui a informação “françaíse(?)”, ele não vai perguntar qual é a nacionalidade, e sim se a pessoa é francesa.</p>
Suporte	1– Fichas distintas (A e B) contendo informações complementares sobre uma determinada celebridade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Como neste quinto encontro a parte prática da formação foi destinada à retomada das modalidades de interação vistas até aquele momento, pedi à docente-participante que levasse os quadros de tipologia das atividades de PO que ela havia elaborado para que pudéssemos discutir novamente, sob o viés teórico-prático, acerca do trabalho solicitado aos aprendizes por meio das diferentes propostas de interação.

Seguem abaixo trechos das anotações efetuadas pela docente-participante ao final do quinto encontro de formação:

No segundo momento discutimos as tabelas de tipologias e montamos duas tabelas de atividades minhas. Nesse momento foi interessante ver a aplicabilidade das teorias que estudamos aqui, sobretudo em relação à interação, que demanda: interpretação, expressão e negociação do sentido (DRE5.03)⁵⁸.

Em relação a essa teoria da interação eu vi sua importância teórica, mas estava com dificuldade em aplicá-la e trazê-la para a realidade da sala de aula (DRE5.04)⁵⁹.

Vale ressaltar que os quadros de tipologia foram apresentados logo nos primeiros encontros de formação, mas, nas anotações da docente-participante, esse recurso apenas

⁵⁸ Informação pessoal. Anotações efetuadas pela docente-participante, no diário reflexivo, ao final do quinto encontro de formação.

⁵⁹ Ibidem.

recebe um certo destaque no quinto encontro, momento em que discutimos os quadros que **ela** preencheu e no qual ela pôde elaborar outros dois quadros relativos às atividades de PO que **ela** elaborou. Possivelmente, nesse momento tornou-se palpável a implicação desse recurso didático (o quadro de tipologia) na atividade pedagógica da docente-participante, ou seja, essa ferramenta parece ter começado a fazer mais sentido quando ela se pôs a analisar, descrever e discutir acerca de seu próprio trabalho: as atividades de PO que havia elaborado nos encontros anteriores.

Os quadros de tipologia preenchidos pela docente-participante serão apresentados no item 5.1.2, juntamente com as atividades de PO a elas correspondentes.

Sexto encontro: 10 de setembro de 2018

No sexto encontro de formação, começamos a discutir como seria feita a aplicação das atividades de PO elaboradas pela docente-participante.

A parte teórica deste encontro foi selecionada para colocar em destaque o trabalho do professor. Apresentei trechos do texto (AMIGUES, 2004) no Power Point e entreguei o texto na íntegra para a docente-participante.

Entendo que, para o professor, é importante tomar consciência de que sua atividade é um trabalho, de que a aprendizagem dos alunos não é uma consequência direta das suas ações (se o aluno não aprendeu, é porque o professor não ensinou direito, por exemplo). Somos constantemente cobrados e apontados como responsáveis quando não ocorre um resultado satisfatório na aprendizagem dos alunos, e por isso levei para a formação esse texto, almejando tirar dos ombros do professor esse peso.

A concepção de ensino como trabalho, que orienta o texto selecionado para este encontro, justifica ainda a necessidade de pensar na contínua profissionalização dos professores, pois em toda atividade de trabalho é necessário considerar as formas de torná-lo mais efetivo, seja no que concerne às ferramentas utilizadas, seja no que tange à preparação do profissional que realiza a atividade, sem, contudo, desconsiderar a subjetividade e a particularidade de cada professor e cada contexto.

Em suma, escolhi esse texto para fechar os encontros de formação, pois, em mim, ele provoca uma sensação de acolhimento. É como se o autor compreendesse exatamente os dilemas e a complexidade das ações e interações que o professor realiza em sua atividade profissional. Essa sensação de acolhida parece ter sido compartilhada pela docente-participante:

Foi muito bom ver no texto de hoje o falando sobre o professor de maneira positiva (sem tentar nos obrigar a agir de tal ou tal forma em sala de aula). Me senti verdadeiramente acalentada por esse texto (DRE6.01).

No que diz respeito à parte prática do sexto encontro, apresentei duas propostas de como trabalhar música de forma interativa em sala de aula de FLE.

A primeira atividade-modelo foi uma proposta de interação a ser realizada em duplas ou em pequenos grupos, com produção de discurso privado e, posteriormente, de discurso público. Nessa atividade didática, o professor deve pedir para que os aprendizes visualizem (sem o som) parte do clipe da música *À quoi ça sert l'amour*⁶⁰ (até os 33'') e elaborem, em duplas, a continuação da história, imaginando um roteiro que pode ser pensado no tempo presente, passado ou futuro, conforme os objetivos e a orientação do professor.

Figura 8: Suporte relativo à primeira atividade-modelo apresentada no sexto encontro de formação.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=HCiaC2xfn9Y>.

⁶⁰ Clipe disponível no YouTube, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=HCiaC2xfn9Y>.

Finalizada a elaboração, cada grupo de aprendizes deve apresentar sua versão. Após ouvir os alunos, o professor passa todo o clipe (ainda sem o som) e discute com o grupo para eleger a versão que mais se aproximou daquela que acabaram de ver no vídeo. Apenas no final o professor coloca o vídeo com o som e entrega aos aprendizes a letra da música. Com essa atividade-modelo, meu intuito foi mostrar que não é necessário restringir-se apenas à letra para trabalhar música em sala de aula de LE. A interação “pré-escuta” pode contribuir para um maior engajamento dos aprendizes na atividade de PO, ou seja, aumentar a motivação em participar da tarefa proposta pelo professor e, ao mesmo tempo, despertar o interesse do grupo em ouvir e conhecer a canção (segundo momento desta atividade didática).

A segunda atividade-modelo apresentada no sexto encontro também privilegiava o trabalho entre pares e a interação pré-escuta. Porém, o enfoque da interação proposta aos aprendizes está relacionado à letra da canção, a qual exerce o papel de suporte desta atividade de PO. O objetivo desta atividade-modelo é fazer com que os aprendizes coloquem em prática, pela interação, o emprego dos pronomes relativos em francês. Essa atividade-modelo possibilita ao professor estabelecer uma relação entre interação simétrica, aspectos gramaticais da LE por meio de um suporte que motiva a participação dos alunos, que é a música.

Seguem abaixo o programa do sexto encontro e o suporte relativo à segunda atividade-modelo trabalhada no sexto encontro de formação:

Quadro 17: Programa do sexto encontro de formação.

<p>Sexto encontro: refletir sobre o trabalho de ensinar</p> <p>AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado (2004).</p>	<p>Modalidade de trabalho das atividades-modelo: em duplas ou trios (conhecimento lexical ou gramatical como restrição)</p> <p><i>1– Faire une hypothèse sur la suite de l’histoire et la présenter au groupe.</i></p> <p><i>2– Complétez les paroles de la chanson.</i></p>
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

A seguir, apresento o suporte relativo à atividade-modelo “*Complétez les paroles de la chanson*” (segunda atividade-modelo que consta no quadro acima):

Figura 8: Suporte da atividade de PO “Complétez les paroles de la chanson”.

<p>Que Reste-t-il de Nos Amours</p> <p>Patrick Bruel FICHE A</p> <p>Ce soir le _____ qui frappe à ma porte Me parle des amours¹ mortes Devant le _____ qui s' éteint Ce soir c'est une chanson d' automne² Dans la maison³ qui frissonne Et je pense aux _____ lointains</p> <p>{refrain:}</p> <p>Que reste-t-il de nos amours Que reste-t-il de ces _____ jours Une photo⁴, vieille photo⁴ De ma jeunesse Que reste-t-il des _____ doux Des mois d' avril, des rendez-vous Un souvenir⁵ qui me poursuit Sans cesse + _____ fané, cheveux au vent Baisers volés, rêves⁶ mouvants Que reste-t-il de tout cela Dites-le-<u>moi</u>⁷ + Un petit village, un vieux _____ Un paysage⁸ si bien caché Et dans un _____ le cher visage⁹ De mon passé</p> <p>Les _____ les _____ tendres qu'on murmure Les caresses les plus pures Les serments au fond des bois¹⁰ Les fleurs qu'on retrouve dans un livre Dont le _____ vous enivre Se sont envolés pourquoi?</p>	<p>Que Reste-t-il de Nos Amours</p> <p>Patrick Bruel FICHE B</p> <p>Ce soir le vent¹ qui frappe à ma porte Me parle des _____ mortes Devant le feu² qui s' éteint Ce soir c'est une chanson d' _____ Dans la _____ qui frissonne Et je pense aux jours³ lointains</p> <p>{refrain:}</p> <p>Que reste-t-il de nos amours Que reste-t-il de ces beaux⁴ jours Une _____, vieille _____ De ma jeunesse Que reste-t-il des billets⁵ doux Des mois d' avril, des rendez-vous Un _____ qui me poursuit Sans cesse + Bonheur⁶ fané, cheveux au vent Baisers volés, _____ mouvants Que reste-t-il de tout cela Dites-le- _____ + Un petit village, un vieux clocher⁷ Un _____ si bien caché Et dans un nuage⁸ le cher _____ De mon passé</p> <p>Les mots⁹ les mots⁹ tendres qu'on murmure Les caresses les plus pures Les serments au fond des _____ Les fleurs qu'on retrouve dans un livre Dont le parfum¹⁰ vous enivre Se sont envolés pourquoi?</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

A seguir, apresento o quadro de tipologia referente a esta atividade-modelo:

Quadro 18: Quadro de tipologia da atividade de PO “*Complétez les paroles de la chanson*”.

Objetivo da interação	Ajudar oralmente o colega a completar a letra da música utilizando os pronomes relativos <i>qui</i> , <i>que</i> e <i>où</i> .
Formato da atividade	Em duplas, <i>à tour de rôles</i> (os aprendizes possuem fichas distintas e devem completar a letra da música por meio da colaboração discursiva). Tipo de discurso: privado.
Desenvolvimento	As fichas da letra da música são diferentes, A e B. Em cada uma delas estão marcadas dez palavras cujo significado deve ser dito ao colega para que ele adivinhe qual é a palavra e complete seu documento. A descrição da palavra deve ser feita utilizando os pronomes relativos <i>qui</i> , <i>que</i> ou <i>où</i> . Momento 1: os aprendizes interagem em duplas e completam suas fichas. Momento 2: o professor pede para que cada dupla diga a definição de uma palavra marcada na ficha e a escreva na lousa. Ele pergunta se alguma outra dupla fez uma definição diferente e a escreve igualmente no quadro.
Tema	Trabalhar música de forma interativa em sala de aula de FLE.
Conhecimento prévio	Pronomes relativos <i>qui</i> , <i>que</i> e <i>où</i> , verbos no presente do indicativo e vocabulário relacionado às palavras selecionadas para serem descritas.
Estratégias solicitadas	Interpretação: o aprendiz precisará compreender o que diz o colega no momento em que perguntar qual é a palavra de número “x” e deverá igualmente buscar compreender a descrição dada pelo colega no intuito de adivinhar qual é a palavra em questão. Expressão: (1) o aprendiz deverá elaborar e dar a definição de uma determinada palavra; (2) o aprendiz deverá dizer qual é a palavra referente à definição dada por seu par. Negociação do sentido: caso não compreenda a definição do colega, o aprendiz precisará perguntar, pedir para repetir, esclarecer etc.
Suporte	Pedaço de papel com a letra de uma música em que há palavras marcadas por números (que devem ser descritas pelos aprendizes) e lacunas a serem completadas pela descrição do colega.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Após a apresentação das atividades-modelo, na segunda parte do sexto encontro de formação, a docente-participante apresentou uma versão preliminar dos planos de aula, apresentando como pretendia implementar as atividades de PO por ela elaboradas.

Discorrei acerca dessa fase de preparação e da forma como transcorreu a aplicação das atividades de PO a partir da página 175.

O detalhamento dos seis encontros que ocorreram ao longo do curso teórico-prático (realizado na presente seção) teve como finalidade apresentar a forma como procedi na primeira etapa da metodologia desta pesquisa, colocando em prática uma formação que possibilitaria à docente-participante aliar aspectos teóricos e práticos no que tange ao favorecimento da PO em grupos de aprendizes iniciantes.

Com as diferentes modalidades de interação propostas pelas atividades-modelo, propus discussões acerca daquilo que cada uma delas demanda aos aprendizes. Entendo que uma interação a ser realizada com todo o grupo de aprendizes apresenta um grau de dificuldade muito menor do que aquela que ocorre entre pares diante do grupo, por exemplo. Essa dificuldade pode estar associada ao tipo de suporte oferecido pelo professor, ao grau de exposição dos aprendizes, àquilo que a atividade de PO pede que façam verbalmente (o conteúdo gramatical ou lexical contemplado), dentre outros fatores, conforme elucidei ao longo do detalhamento feito nesta seção.

Por essa razão, ao propor ou elaborar uma determinada atividade de PO é preciso que o professor reflita sobre o tipo de trabalho que solicitará aos alunos por meio da atividade didática. Ele deve realizar um trabalho de mapeamento no qual contrapõe ao seu programa de ensino o estágio em que se encontram os aprendizes no que tange ao conhecimento da LE, mas também à familiaridade que tem com a prática da interação, para que as atividades didáticas auxiliem no aprendizado dos alunos sem causar bloqueios, embaraços e desconforto. Essa foi uma discussão que realizamos ao longo do curso teórico-prático, a qual parece ter sido relevante para a docente-participante, conforme podemos observar no trecho abaixo:

O professor deve apresentar atividades da maneira mais clara possível e dentro de um contexto compreensível para os alunos, assim eles conseguirão realizar a tarefa com mais autonomia, correndo menos o risco de ter bloqueio (DRE3.02)⁶¹.

⁶¹ Informação pessoal. Anotações efetuadas pela docente-participante, no diário reflexivo, após o terceiro encontro de formação.

Apresentar e discutir diferentes propostas de atividades de PO considerando a noção de progressão na dificuldade de interação configurou, a meu ver, como um meio de favorecer o trabalho de mapeamento, do qual falei acima. Meu intuito não foi prescrever o tipo de modalidade que a docente-participante deveria trabalhar com seus alunos, mas discutir as características de cada modalidade de interação para que ela pudesse integrar a interação entre pares ao seu programa de ensino da forma que julgasse mais pertinente.

Em outras palavras, vislumbrei que a docente-participante pudesse extrair da formação (tanto teórica quanto prática) aquilo que considerasse mais relevante para **o seu** trabalho. Por essa razão, elaborei o programa de formação de maneira a criar situações para que ela desempenhasse um papel ativo: elaborando atividades de PO de acordo com as peculiaridades de seu público e seguindo o conteúdo programático previsto (por ela ou pela instituição), selecionando as atividades didáticas que gostaria de aplicar e elaborando os planos de aula visando à aplicação dessas atividades didáticas.

O curso de formação teórico-prático é um dos pilares da minha pesquisa de doutorado, pois foi o trabalho de criação realizado pela docente-participante nesta etapa que deu forma e viabilizou a realização das outras duas etapas da metodologia desta pesquisa: a implementação e a avaliação. Meu intuito com a metodologia desta pesquisa não foi, de forma alguma, avaliar como a docente-participante trabalha a PO em seus grupos, e sim acompanhá-la em um percurso formativo ao longo do qual ela teria a possibilidade de desempenhar diferentes ações e reflexões no que concerne ao favorecimento da PO em níveis iniciantes.

Embora as etapas a serem realizadas ao longo da metodologia desta pesquisa tenham sido prefiguradas por mim, elas não configuram uma formação transmissora, por meio das quais seriam impostas determinadas atividades de PO a serem aplicadas. O curso teórico-prático configurou um espaço onde foram efetuadas trocas de experiências, discussões teóricas e construção de recursos didáticos, conforme apontei nesta seção e continuarei a apresentar no próximo item, no qual apresento parte dos dados gerados na primeira etapa da metodologia desta pesquisa: as atividades de PO elaboradas pela docente-participante, os quadros de tipologia a elas correspondentes e os planos de aula

visando à aplicação das atividades selecionadas pela docente-participante para a realização da etapa de implementação.

5.1.2- A concepção do trabalho pela docente-participante⁶²

Farei a apresentação dos dados gerados pela docente-participante seguindo a mesma ordem das modalidades de trabalho contempladas pelas atividades-modelo ao longo do curso teórico-prático: interação com todo o grupo de aprendizes, interação entre pares, interação em pequenos grupos e, por fim, interação diante do grupo.

Em cada encontro de formação, a orientação dada foi que a docente-participante elaborasse uma atividade de PO seguindo a modalidade de grupo que estava sendo discutida naquele encontro (interação entre pares, trios, em pequenos grupos, como ou sem apresentação diante do grupo).

Segue a apresentação das atividades de PO elaboradas pela docente-participante ao longo do curso teórico-prático, as quais compõem o conjunto de dados instrumentais gerados nesta pesquisa. Ao elencar as atividades de PO elaboradas pela docente-participante, farei ainda uma breve análise desses recursos didáticos, no intuito de evidenciar em que medida eles podem apontar para uma apropriação da docente-participante das orientações apresentadas durante a formação.

A apresentação das atividades de PO elaboradas pela docente-participante seguirá a seguinte ordem: interação com todo o grupo de aprendizes, interação entre pares, interação em pequenos grupos e, por fim, interação diante do grupo.

1) *Chercher quelqu'un qui*

Esta atividade de PO contempla a modalidade **interação com todo o grupo de aprendizes, e foi elaborada** pela docente-participante após o primeiro encontro de formação:

⁶² Este item é destinado à apresentação dos dados gerados pela docente-participante durante a primeira etapa da metodologia desta pesquisa, a etapa de concepção, composta pelo curso de formação teórico-prático.

Figura 9: Suporte da Atividade de PO “*Chercher quelqu’un qui*”.

Activité	Nom de la personne
1- Voyager (si oui, dites où)	
2- Se réveiller avant 8 heures au moins trois jours	
3- Regarder plus de trois séries au Netflix	
4- Lire au moins un livre (2 personnes) (dites quel livre)	
5- Acheter un vêtement (2 personnes) (dites quel vêtement)	
6- Manger de la salade au moins trois fois	
7- Aller au cinéma au moins deux fois	
8- Prendre au moins cinq photos différentes	
9- Jouer à des jeux de société	
10- Aller chez des amis	

Fonte: Elaborado pela docente-participante da pesquisa.

A seguir, apresento o quadro de tipologia preenchido pela docente-participante relativo a essa atividade de PO:

Quadro 19: Quadro de tipologia da atividade de PO “*Chercher quelqu’un qui*”.

Objetivo da interação	<i>Chercher quelqu’un qui</i> .
Formato da atividade	Momento 1: com o grupo todo (discurso privado). Momento 2: individualmente (discurso público).
Desenvolvimento	Momento 1: – Cada aprendiz recebe uma ficha e deve circular pela sala fazendo perguntas aos colegas (no passado) com o objetivo de preencher sua ficha; Momento 2: – O professor pede para que um aprendiz fale uma informação sobre um colega; – Outros aprendizes incluem outras informações sobre aquele colega, e assim sucessivamente.
Tema/objetivo	Falar sobre as férias.
Conhecimento prévio	Fazer perguntas no <i>passé composé</i> . Conhecimento do vocabulário contido na ficha.

Estratégias solicitadas	Interpretação: os grupos devem entender as perguntas feitas pelos outros alunos e as respostas dadas. Expressão: elaborar e responder perguntas Negociação do sentido: caso haja alguma incompreensão, deverão pedir ao colega que reformule ou repita o que disse, por exemplo.
Tipo de suporte	Ficha contendo frases com verbos no infinitivo sobre atividades comumente realizadas nas férias, sendo que os verbos deverão ser conjugados oralmente no passado.

Fonte: Elaborado pela docente-participante da pesquisa.

O desenvolvimento proposto pela docente-participante para a realização da atividade didática assemelha-se àquele proposto por meio da atividade-modelo por mim apresentada no primeiro encontro do curso teórico-prático. Contudo, a atividade didática elaborada pela docente-participante contempla aspectos gramaticais, lexicais e comunicativos relativos ao seu programa de ensino.

O tema proposto pela atividade-modelo que apresentei no curso teórico-prático era “apresentação” (apresentar-se, perguntar a nacionalidade e apresentar alguém), ao passo que a atividade didática elaborada pela docente-participante contempla a temática “falar sobre as férias”. Outra diferença diz respeito ao tempo verbal no qual os aprendizes devem produzir seus enunciados. A atividade-modelo apresentada na formação buscava a elaboração de perguntas (pelos aprendizes) no presente do indicativo, ao passo que na atividade didática elaborada pela docente-participante as perguntas e respostas deviam ser elaboradas no passado (*passé composé*). Essas particularidades relativas às atividades de PO elaboradas pela docente-participante podem apontar para a apropriação que ela fez do conteúdo apresentado na formação, conforme desenvolverei de maneira mais aprofundada na análise dos dados reflexivos coletados nesta pesquisa.

Segue abaixo a segunda atividade didática elaborada pela docente-participante na modalidade “interação com todo o grupo de aprendizes”:

2) *Chococulto*

A segunda atividade didática elaborada pela docente-participante na modalidade interação com todo o grupo de aprendizes foi por ela intitulada *Chococulto*. O suporte

deve ser levado pelos aprendizes, e o desenvolvimento desta atividade de PO está descrito no quadro de tipologia a seguir:

Quadro 20: Quadro de tipologia da atividade de PO “Chococulto”.

Objetivo da interação	Amigo oculto: descrever os colegas.
Formato da atividade	Individualmente (discurso público)
Desenvolvimento	<p>Momento 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cada aprendiz recebe um envelope contendo uma foto antiga de um colega e seu nome. – Os alunos terão entre 5 e 10 minutos para elaborarem uma pequena apresentação do colega sorteado, de como ele era e como se tornou. <p>Momento 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cada aprendiz terá seu momento de descrever o colega sorteado, tanto no passado quanto no presente, para que os colegas adivinhem de quem se trata.
Tema/objetivo	Trabalhar a descrição no presente e no passado, além de aproximar os laços que unem a turma.
Conhecimento prévio	<p>Construir frases descritivas no <i>imparfait</i>.</p> <p>Conhecimento do vocabulário de descrição física e psicológica.</p>
Estratégias solicitadas	<p>Interpretação: os aprendizes deverão compreender as descrições elaboradas pelos colegas e dizer de quem se trata;</p> <p>Expressão: descrever o colega sorteado em dois momentos de sua vida.</p> <p>Negociação do sentido: caso haja alguma incompreensão, deverão pedir ao colega que reformule ou repita o que disse, por exemplo.</p>
Tipo de suporte	Fotos antigas dos alunos.

Fonte: Elaborado pela docente-participante da pesquisa.

A atividade de PO descrita no quadro de tipologia acima assemelha-se à atividade-modelo *formulário de inscrição* (página 127), por mim apresentada no primeiro encontro de formação, pois a interação entre os aprendizes ocorre no grande círculo, com a produção de discursos públicos. Contudo, o grau de dificuldade na atividade didática

elaborada pela docente-participante é muito maior, pois o suporte (apenas uma foto) não confere nenhuma ajuda lexical aos aprendizes, que precisam recorrer a sua bagagem linguística para resgatar conhecimentos lexicais que lhes permitam fazer a descrição de alguém. Acresce-se a esses conhecimentos lexicais os aspectos gramaticais a serem mobilizados pelos aprendizes durante essa atividade didática: a partir da foto, eles terão que dizer como a pessoa era ou parecia ser na infância (pretérito imperfeito) e, posteriormente, descrevê-la na atualidade (presente do indicativo), o que permitirá ao grupo descobrir de quem se trata.

Essa atividade didática foi aplicada pela docente-participante na turma do segundo ano do Ensino Médio. Como era final de ano, ela pediu para que cada aprendiz levasse um chocolate para entregar ao seu amigo oculto, o que deu nome a essa atividade de PO (*Chococulto*). A partir da página 175 descreverei como transcorreu essa aplicação, no item destinado à descrição dos objetivos e do desenvolvimento da etapa de implementação.

3) *Les Points Touristiques de Paris*

A atividade didática elaborada pela docente-participante na modalidade interação entre pares foi por ela denominada *Points Touristiques de Paris*⁶³. São distribuídas fichas distintas (A e B) e com informações complementares. Os aprendizes devem fazer perguntas ao seu par para descobrir o nome do monumento que consta em sua ficha. O aprendiz que tiver a ficha A, por exemplo, tem a imagem e o nome da Tour Eiffel, e o colega que tiver a ficha B apenas a imagem. Assentados, eles devem, então, perguntar um ao outro o nome do monumento e como se escreve, a fim de completarem, ambos, suas fichas. Em um segundo momento, as duplas devem escolher um monumento ou ponto turístico e elaborar frases descritivas para que os colegas descubram qual é o monumento ou lugar descrito.

⁶³ Esta atividade de PO foi selecionada pela docente-participante para ser trabalhada com o grupo do segundo ano do Ensino Médio. A aula foi registrada em vídeo e constituiu um dos objetos de observação na etapa de avaliação (a entrevista em autoconfrontação).

Segue abaixo o suporte relativo a esta atividade de PO:

Figura 10: Suporte da atividade de PO “*Points Touristiques de Paris*”. Ficha A.

<p>Tour Eiffel</p>		<p>Jardin du Luxembourg</p>
<p>Musée d'Orsay</p>

<p>Cathédrale Notre Dame</p>		<p>Panthéon</p>
<p>Moulin Rouge</p>

Fonte: Elaborado pela docente-participante da pesquisa.

Figura 11: Suporte da atividade de PO “*Points Touristiques de Paris*”. Ficha B.

<p>Basilique Sacre-Cœur</p>

<p>Musée du Louvre</p>		<p>Centre Georges Pompidou</p>
<p>Arc de Triomphe</p>

<p>Pyramide de verre</p>		<p>Tour Montparnasse</p>

Fonte: Elaborado pela docente-participante da pesquisa.

O desenvolvimento desta atividade didática assemelha-se ao adotado nas atividades-modelo que apresentei no segundo encontro de formação: *Les objets de la salle de classe* e *Qu'est-ce qu'il y a* (vide detalhamento dos encontros de formação).

Observando a atividade didática elaborada pela docente-participante, vejo que ela se inspirou na dinâmica apresentada na formação, mas incorporou as propostas do curso teórico-prático aos seus objetivos de ensino. Em torno da temática “pontos turísticos e monumentos parisienses”, ela elaborou uma proposta de interação a ser realizada em três aulas, conforme explicitado no plano de aula que segue abaixo:

Quadro 21: Plano de aula relativo à aplicação da atividade de PO “*Points Touristiques de Paris*”.

Turma: 2º ano

Nível: A1

Atividade: *qu'est-ce que c'est* – sobre pontos turísticos de Paris

Duração: 3 aulas

Ponto de gramática: -

Ponto comunicativo: descobrir os nomes de pontos turísticos parisienses e formar frases sobre alguns desses pontos turísticos.

Contexto: após uma apresentação da professora sobre os pontos turísticos, os alunos deverão completar com os nomes desses lugares e monumentos a ficha contendo as respectivas imagens.

Desenvolvimento:

Aula 1:

– Aula expositiva da professora sobre alguns pontos turísticos da cidade de Paris, em que serão apresentadas a história e curiosidades de cada um. Ao longo da apresentação, os alunos terão que preencher um quiz.

Aula 2:

Momento 1:

– Os alunos receberão fichas contendo imagens dos pontos turísticos estudados e o respectivo nome de alguns deles (fichas A e B). A atividade será realizada em duplas, e as fichas entregues a cada dupla serão necessariamente diferentes;

– Para descobrir o nome de cada monumento, os alunos serão instruídos a estabelecerem o diálogo da seguinte forma:

“*Qu'est-ce que c'est?*”

“*C'est...*”

“*Comment ça s'écrit?*”

(O aluno que estiver com o nome do monumento ou ponto turístico deverá soletrar a resposta.)

Momento 2:

– A professora sorteará nomes dos monumentos para que os alunos criem 5 frases definindo o ponto turístico sorteado para que os colegas adivinhem de qual monumento se trata.

Aula 3:

- Continuação da atividade de adivinhação, dessa vez com os aprendizes escolhendo de qual monumento querem falar;
- Conversa entre a professora e os estudantes sobre qual ponto turístico eles gostaram mais de saber a respeito, qual eles gostariam de visitar, quais são os lugares onde podemos ter uma vista panorâmica de Paris, quais são os lugares bons de fazer piquenique etc.;
- Em seguida, a professora distribuirá a letra da música “*Paris sera toujours Paris*” sem conter o título da canção. Os alunos escutarão a versão cantada por ZAZ e elaborarão um título para esta canção. Ao final, os aprendizes escolherão o melhor título criado.

Fonte: Elaborado pela docente-participante da pesquisa.

A atividade de PO *Points Touristiques de Paris* foi implementada pela docente-participante com a turma do segundo ano do Ensino Médio, e os resultados dessa aplicação serão apresentados na próxima seção, no detalhamento da etapa de implementação.

4) *Qu’est-ce que c’est de frutas e legumes*

Seguindo a mesma dinâmica da aula 2 descrita no plano acima, a docente-participante elaborou uma atividade de PO para o grupo do terceiro ano, intitulada ***Qu’est-ce que c’est de frutas e legumes***. Os documentos entregues aos aprendizes para a realização desta atividade didática não foram entregues à pesquisadora-formadora. Contudo, nos dados gerados pela docente-participante, ela descreve os objetivos desta atividade didática:

Aula 1: atividade *Qu’est-ce que c’est de frutas, legumes e comidas*. Pedi para os alunos se dividirem em grupos de três e distribuí folhas com as mesmas imagens, mas nomes diferentes dos alimentos. O objetivo era que cada um completasse sua folha e para isso soletrasse os nomes de cada coisa. Acabei esquecendo de revisar o alfabeto com a turma a toda, mas tive que fazer isso com alguns grupos que não lembravam. Alguns alunos acharam a atividade boba, mas todos fizeram e gostaram do desenvolvimento. Eles acharam divertido e conseguiram fazer todos em francês. Gostei muito do empenho dos alunos mesmo sendo uma atividade um pouco repetitiva, pois dei três folhas diferentes para cada aluno (*fruits, legumes et aliments et boissons*), mas teve um resultado interessante. No final eles já estavam um pouco cansados da atividade, mas mesmo assim fizeram tudo (DRA1TA.01)⁶⁴.

⁶⁴ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a primeira

A seguir, apresento as atividades de PO elaboradas na modalidade “interação em pequenos grupos”.

5) *Les professions*

Para a atividade didática apresentada abaixo o suporte é composto por pequenas fichas que devem ser entregues aos pequenos grupos, e nelas estão contidos nomes de profissão. Não tive acesso a esse suporte. Tenho apenas a descrição dos objetivos e do desenvolvimento, tanto no quadro criado pela docente-participante quanto no quadro de tipologia preenchido por ela.

Optei por manter os dois documentos, porque entendo que no primeiro há aspectos que explicitam a autoria e a personalidade dessa docente, ou seja, a forma como organizou a ideia da atividade de PO elaborada para entregar à pesquisadora-formadora. No entanto, o segundo documento (o quadro de tipologia preenchido pela docente-participante) explicita a apropriação que a docente-participante fez desse recurso didático, tendo em vista que preencheu o quadro com as características da atividade didática que elaborou.

Segue abaixo o quadro criado pela docente-participante para descrever os objetivos e o desenvolvimento da atividade de PO *Les professions*:

Quadro 22: Descrição da atividade de PO “*Les professions*”.

<p>Atividade: <i>Les professions</i>. Turma: 3º ano. Duração: 1 aula. Ponto de vocabulário: as profissões. Ponto comunicativo: definições e <i>devinettes</i>. Passo a passo: 1– Dividir a turma em grupos de 3 ou 4 alunos (no máximo); 2– Ler a definição de uma profissão para que os alunos adivinhem qual é (como demonstração do que deve ser feito); 3– Sortear para cada grupo o nome de uma profissão, tais como: <i>avocat, médecin, infirmière, vendeuse, pompier, acteur, chanteur, boulanger, agent de police, coiffeur, chauffeur de taxi</i>; 4– Pedir para que cada grupo faça a definição da profissão sorteada para que os outros grupos adivinhem (mais ou menos 5 frases); 5– Pedir para cada grupo escolher uma nova profissão para que o passo 4 se repita.</p>

Fonte: Elaborado pela docente-participante da pesquisa.

Segue abaixo o quadro de tipologia referente à atividade de PO *Les professions*:

Quadro 23: Quadro de tipologia da atividade de PO “*Les Professions*”.

Objetivo da interação	Descrever as profissões.
Formato da atividade	Em grupos de 3 (discurso privado). Produção de discurso público.
Desenvolvimento	Momento 1: – Dividir a turma em grupos de 3 alunos (no máximo); – Ler a definição de uma profissão para que os alunos adivinhem qual é; – Sortear para cada grupo o nome de uma profissão, dentre: <i>avocat, médecin, infirmière, vendeuse, pompier, acteur, chanteur, boulanger, agent de police, coiffeur, chauffeur de taxi</i> ; – Pedir para que cada grupo faça a definição da profissão sorteada para que os outros grupos adivinhem (mais ou menos 5 frases). Momento 2: – Pedir para cada grupo escolher uma nova profissão para que a dinâmica se repita.
Tema/objetivo	As profissões em francês.
Conhecimento prévio	Frases curtas. Adjetivos. Verbos no presente.
Estratégias solicitadas	Interpretação: os grupos devem entender as descrições apresentadas pelos outros alunos. Expressão: dar informações sobre a profissão sorteada ou escolhida. Negociação do sentido: os aprendizes deverão negociar a forma de apresentar a profissão e, no momento 2, a escolha da nova profissão. Caso haja alguma incompreensão, deverão pedir ao grupo que reformule ou repita a descrição, por exemplo.
Tipo de suporte	Ficha com o nome de uma profissão.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora-formadora e preenchido pela docente-participante da pesquisa.

A atividade didática descrita acima assemelha-se àquela que apresentei no terceiro encontro de formação “*Qual é a família famosa*” (página 135), posto que se trata de uma interação a ser realizada em pequenos grupos e que pressupõe a elaboração de descrições pelos aprendizes dentro dos pequenos grupos e, posteriormente, de interações entre os grupos envolvendo adivinhação e competição.

Contudo, em vez de descrever pessoas (como na atividade-modelo que apresentei na formação), na atividade de PO elaborada pela docente-participante, os aprendizes

devem descrever ações relativas a um determinado grupo profissional (aquilo que faz um enfermeiro, um cabeleireiro, uma costureira etc.) para que outro grupo descubra de qual profissional se fala. Outra característica desta atividade didática que a difere do modelo por mim apresentado diz respeito ao momento 2, no qual os aprendizes devem selecionar uma nova profissão e repetir a dinâmica de descrição x adivinhação.

Apresento a seguir a segunda atividade de PO elaborada pela docente-participante na modalidade interação em pequenos grupos:

6) *Enquete*

Assim como na atividade didática apresentada anteriormente, não tive acesso ao suporte entregue aos aprendizes. Como a atividade de PO *Enquete* foi selecionada pela docente-participante para ser aplicada na turma do primeiro ano do Ensino Médio, ela elaborou um plano de aula em que constam os objetivos e o desenvolvimento desta atividade didática, o qual segue abaixo:

Quadro 24: Plano de aula relativo à aplicação da atividade de PO “*Enquete*”.

<p>Turma: 1º ano.</p> <p>Nível: A1.</p> <p>Atividade: enquete.</p> <p>Duração: 3 aulas.</p> <p>Ponto de gramática: <i>passé composé</i>.</p> <p>Ponto comunicativo: fazer uma enquete e apresentar os resultados.</p> <p>Contexto: o aluno é um jornalista que quer fazer um levantamento das atividades extracurriculares que os jovens praticaram no 1º semestre de 2018.</p> <p>Desenvolvimento:</p> <p>Aula 1: elaboração das perguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> – Documento <i>déclencheur</i>: texto que mostra o resultado de uma enquete sobre hábitos alimentares (15 minutos); – Situar a atividade: vocês são jornalistas e querem fazer um levantamento de quais atividades extracurriculares os jovens praticaram no 1º semestre de 2018. – Dividir em grupos de 3 alunos (ou 4 dependendo do número de alunos); – Cada grupo sorteará uma temática (exemplo: atividades esportivas, atividades culturais, atividades musicais – ou gosto musical, gosto de livros, filmes e séries e hábitos alimentares); – Cada grupo deverá elaborar 5 perguntas sobre aquela temática (30 minutos); – Determinar quem entrevistará quem da turma;
--

– Pedir para os alunos baixarem um aplicativo de gravador de voz nos celulares para a próxima aula.

Aula 2: entrevistas

– Cada aluno ficará responsável por entrevistar 4 colegas da turma;

– As entrevistas deverão ser gravadas nos seus celulares.

Aula 3: apresentação dos resultados

– Os aprendizes deverão compilar os resultados obtidos na enquete e elaborar uma apresentação com o objetivo de demonstrar os hábitos dos colegas em relação à temática de cada grupo (20 minutos);

– Apresentar os resultados (20 minutos);

– Após as apresentações, discutir com os alunos quais mudanças eles acham que o grupo precisa fazer em relação aos hábitos de maneira geral (10 minutos).

Fonte: Elaborado pela docente-participante da pesquisa.

A modalidade de trabalho contemplada pela atividade de PO *Enquete* (acima) inicialmente é a interação em pequenos grupos, tendo em vista que cada grupo recebe um tema e deve criar perguntas a serem feitas aos membros dos outros grupos. Entretanto, como na segunda aula os aprendizes devem realizar a entrevista propriamente dita e na terceira aula devem compartilhar, no grande círculo, os resultados da enquete relativos à temática sorteada pelo seu grupo, nessa atividade didática a docente-participante integrou três modalidades de interação distintas (vide plano de aula acima). Inicialmente há interação em pequenos grupos, posteriormente a interação face a face com todo o grupo e, por fim, a interação com todo o grupo de aprendizes, com a produção de discurso público (apenas um aprendiz fala por vez, para toda a turma).

Todas essas modalidades de interação foram apresentadas ao longo do curso teórico-prático, mas a sequência criada pela docente-participante, o diálogo entre uma modalidade de interação e outra na atividade de PO que elaborou aponta, mais uma vez, para uma possível apropriação das propostas apresentadas na formação.

Os aspectos gramaticais e lexicais contemplados nesta atividade didática foram selecionados a partir dos objetivos de ensino da docente-participante, e ela recorreu às modalidades de interação apresentadas na formação para propor aos seus aprendizes um trabalho que, na sua opinião, seria interessante e eles teriam satisfação em realizar⁶⁵. Os

⁶⁵ Conforme declaração feita pela docente-participante. Vide análise dos dados.

resultados da aplicação desta atividade de PO serão apresentados na página 182, no item destinado ao detalhamento da etapa de implementação.

Apresento a seguir a atividade de PO elaborada pela docente-participante na modalidade “interação diante do grupo”. Essa foi a última modalidade abordada no curso teórico-prático para discutir a noção de progressão na dificuldade de interagir e será igualmente a última modalidade apresentada nesta seção.

7) *Jeu de rôle aliments*

A atividade didática elaborada pela docente-participante na modalidade “interação diante do grupo”, com base no que foi discutido no quarto encontro de formação, foi por ela intitulada *Jeu de rôles aliments*.

Segue abaixo o suporte relativo à atividade didática *Jeu de rôles aliments*:

Quadro 25: Suporte da atividade de PO “*Jeu de rôles aliments*”:

<p>1. Au marché de légumes – vendeur</p> <p>Vous avez:</p> <ul style="list-style-type: none"> – des carottes: 2€ / kg – des tomates: 3€ / kg – des laitues: 2€ / kg – des choux: 1,50€ / kg – des aubergines: 2€ / kg – des courgettes: 1,50€ / kg – des haricots verts: 2€ / kg – vous pouvez donner une réduction de 1€ sur le prix total 	<p>1. Au marché de légumes – client</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vous voulez acheter: des carottes, des tomates, de la laitue, des aubergines et des haricots verts – vous avez 10€ – vous devez dépenser tout votre argent
<p>2. Au marché de fruits – vendeur</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous avez: des citrons, des oranges, des fraises, des framboises, de l’ananas et de la pastèque – le client doit sortir satisfait – le tout coûte 7€ 	<p>2. Au marché de fruits – client</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous voulez acheter des citrons, des oranges et du melon – vous devez acheter au moins 3 fruits – vous avez 8€
<p>3. À la boulangerie – vendeur</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous avez des baguettes et des croissants ; – vous n’avez pas de gâteau au chocolat, mais vous avez des gâteaux : aux fraises, aux framboises et aux pêches – Le tout coûte 35€ – le client doit sortir satisfait 	<p>3. À la boulangerie – client</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous voulez des croissants et des baguettes – vous voulez un gâteau d’anniversaire au chocolat – vous devez acheter un gâteau – vous avez 32€

<p>4. À la boulangerie – vendeur</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous n’avez plus de pain au chocolat – vous avez : des croissant aux amandes (5€) des brioches sucrées (5€) des éclaires au chocolat (6€) – vous acceptez seulement de paiement en espèce 	<p>4. À la boulangerie – client</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous voulez des pains au chocolat – vous ne pouvez pas sortir de la boulangerie sans acheter quelque chose – vous avez la carte bleu et 5€ en espèce
<p>5. Au restaurant – Petit déjeuner – serveur</p> <ul style="list-style-type: none"> – la formule à 12€ est composée de : – un café, un thé ou un chocolat chaud – un croque-monsieur ou des tartines salées – des petits fours ou des cookies – du beurre ou de la confiture – noter et confirmer les choix du client 	<p>5. Au restaurant – Petit déjeuner – client</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous voulez une formule à 12€ – dire son choix d’après les options données – vous voulez aussi une carafe d’eau
<p>6. Au restaurant – Petit déjeuner – serveur</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous avez seulement de croque-monsieur (vous devez convaincre le client de prendre le croque-monsieur) – demander des espécification sur la boisson (avec ou sans lait, avec ou sans sucre) – vous pouvez offrir une réduction du prix 	<p>6. Au restaurant – Petit déjeuner – client</p> <ul style="list-style-type: none"> – demander un croque-madame – demander un café, un thé ou un jus de fruit – vous ne consommez pas de sucre – vous devez faire un compliment au serveur
<p>7. Réservation d’une table au restaurant par téléphone – Responsable</p> <ul style="list-style-type: none"> – votre restaurant s’appelle « les quatres saisons » – demander le nom de famille et la quantité de personnes – vous avez de tables fumeur à l’extérieur ou de tables non-fumeur à l’intérieur – demander l’heure d’arrivée 	<p>7. Réservation d’une table au restaurant par téléphone – client</p> <ul style="list-style-type: none"> – saluer – vous voulez faire une reservation pour 5 personnes dans une table à l’extérieur du restaurant, non-fumeur – choisir entre les options données – vous arriverez à 20h
<p>8. Au restaurant – dîner – serveur</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous prenez la commande du client – vous avez du vin rouge ou rosé – vous devez convaincre le client de boire du vin rosé – confirmer les choix du client 	<p>8. Au restaurant – dîner – client</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous voulez la carte pour choisir – choisir une entrée et un plat principal – vous voulez un vin blanc
<p>9. Au restaurant – dîner – serveur</p>	<p>9. Au restaurant – dîner – client</p>

<ul style="list-style-type: none"> – le plat du jour : c’est une fondue au fromage – vous suggerez le coq au vin ou le boeuf bourguignon – vous avez du vin, du jus de fruits ou de l’eau (l’eau est gratuite) – le client doit sortir satisfait 	<ul style="list-style-type: none"> – vous voulez savoir quel est le plat du jour – vous êtes allergique aux produits laitiers – accepter une autre suggestion – vous voulez boire du vin et de l’eau – vous devez sortir satisfait
<p>10. Au restaurant – dessert – serveur</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous avez seulement des tartes aux prunes, aux pommes, ou un gâteau au chocolat – demander le mode de paiement (le restaurant n’accepte pas la carte bleu) – le tout c’est 20€ 	<p>10. Au restaurant – dessert – client</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous voulez un crème brûlé comme dessert – choisir entre les options données – demander l’addition – dire le mode de paiement (par carte bleu ou en espèce) – le tout c’est 18€
<p>11. recette entre amis</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous avez une recette de crêpe de votre grand-mère : 300 grammes de farine 3 oeufs entiers 3 cuillères à soupe de sucre 2 cuillères à soupe d’huile 50 grammes de beurre fondu 1 tasse de lait Ingrédient secret: un verre de rhum 	<p>11. recette entre amis</p> <ul style="list-style-type: none"> – vous voulez faire une recette de crêpe, mais la vôtre n’est pas très bonne. Demandez de l’aide à votre ami(e) pour améliorer votre recette : • 250 grammes de <u>farine</u> • 4 <u>oeufs</u> • 2 cuillères à soupe de <u>sucré</u> • 50 grammes de <u>beurre</u> fondu • Un demi litre de <u>lait</u> • 1 pincée de <u>sel</u> – fixer une date avec votre ami pour goûter la crêpe

Fonte: Elaborado pela docente-participante da pesquisa.

A atividade didática acima foi aplicada com a turma do terceiro ano do Ensino Médio. Segue abaixo o plano de aula elaborado pela docente-participante:

Quadro 26: Plano de aula relativo à aplicação da atividade de PO “*Jeu de rôles aliments*”.

<p>Turma: 3º ano</p> <p>Nível: A1</p> <p>Atividade: <i>jeu de rôles</i></p> <p>Duração: 1 a 2 aulas</p> <p>Ponto de gramática: -</p> <p>Ponto comunicativo: apresentar situações de comunicações reais relativas a alimentação de modo geral (compra de alimentos, reservas em restaurantes, pedidos no restaurante, receita).</p> <p>Contexto: os alunos simularão situações corriqueiras relativas a alimentação. O contexto será diferente para cada dupla de alunos, alguns contextos propostos são: compra de frutas e legumes no mercado, compra na padaria, reserva de mesa no restaurante por telefone, pedidos diversos no</p>
--

restaurante (fórmula de café da manhã, pedido de entrada, prato principal, sobremesa, bebida e conta), discussão sobre uma receita.

Desenvolvimento:

- Apresentação da atividade pelo professor: cada aluno tirará na sorte uma ficha contendo indicações para a elaboração de um diálogo;
- Sorteio e leitura, individualmente, por parte dos alunos, da sua ficha, seguido de esclarecimentos, caso necessário;
- Antes das apresentações começarem, lembrar aos aprendizes que os diálogos deverão ser formais e, por isso, eles deverão utilizar fórmulas de polidez para iniciar e terminar os diálogos;
- Apresentação, pelos alunos, de seus respectivos diálogos.
- Ao final de cada diálogo, o professor deverá perguntar aos alunos que estiverem ouvindo o que o cliente comprou e se ele está satisfeito ou não (nas situações de 1 a 10) e qual a receita discutida e quando os amigos se encontrarão (situação 11).

Fonte: Elaborado pela docente-participante da pesquisa.

Para esta atividade didática, a docente-participante criou onze situações de interação distintas (vide suporte acima), as quais deveriam ser encenadas pelos aprendizes sem preparação prévia, em duplas e diante do grupo, conforme descrito no plano de aula acima. A diversidade de situações de interação propostas aos aprendizes, a não preparação das interações e o fato de ter proposto uma “tarefa” para os aprendizes ouvintes revelam o diálogo que a docente-participante estabeleceu com as orientações da formação, tendo em vista que são características inerentes às atividades-modelo por mim apresentadas no quarto encontro do curso de formação teórico-prático.

Todavia, os suportes relativos às atividades-modelo apresentadas no curso teórico-prático continham informações distintas apenas no que diz respeito às características dos interlocutores ou ao momento em que ocorria a interação. O contexto no qual se daria a interação era sempre o mesmo: um hotel, uma república ou uma festa (vide suporte apresentado acima).

Por sua vez, no suporte relativo à atividade didática elaborada pela docente-participante, o contexto difere de um grupo para o outro (mercado, restaurante, padaria, interação por telefone etc.). A temática contemplada é sempre a mesma (alimentação), mas a docente-participante propôs situações distintas para cada grupo de aprendizes não apenas no que diz respeito às características dos interlocutores, mas também ao contexto em que deveria ocorrer cada interação. Como o contexto é diferente, as perguntas feitas aos aprendizes que estão na plateia também diferem, conforme se pode observar no plano

de aula acima: para as situações de 1 a 10, o professor deve perguntar o que o cliente comprou e se ele está satisfeito, e para a situação 11, qual a receita discutida e quando os amigos se encontrarão.

Essas peculiaridades da atividade didática elaborada pela docente-participante constituem aspectos da apropriação que ela fez da formação oferecida na primeira etapa da metodologia desta pesquisa, tendo em vista que a docente-participante integrou as propostas de trabalho apresentadas no curso teórico-prático ao seu programa de ensino, ao seu perfil enquanto docente, ao perfil de seus aprendizes e às condições do contexto no qual atua. O número de situações por ela elaboradas esteve subordinado ao número de aprendizes que constituem o grupo do terceiro ano, a temática abordada e os aspectos gramaticais solicitados dizem respeito ao conteúdo programático que estava seguindo com esses alunos, a duração da aula depende do que é possível ser realizado no seu contexto de atuação etc.

Segue abaixo um quadro no qual sintetizo as atividades de PO elaboradas pela docente-participante ao longo do percurso formativo:

Quadro 27: Atividades didáticas elaboradas pela docente-participante.

Atividade de PO elaborada pela docente-participante	Aulas	Modalidade de interação privilegiada	Grupo	Registrado em vídeo
<i>Chercher quelqu'un qui</i>	1	Interação com todo o grupo. Discurso privado.	Oitava série e primeiro ano	Não.
<i>Chococulto</i>	1	Interação com todo o grupo. Discurso público.	Segundo ano.	Sim.
<i>Les points touristiques de Paris</i>	3	Interação entre pares, interação em pequenos grupos, interação com todo o grupo.	Segundo ano.	Sim. Apenas a aula 2.
<i>Qu'est-ce que c'est de fruits e legumes</i>	1	Interação entre pares.	Terceiro ano.	Não.
<i>Enquete</i>	3	Interação entre pares, em pequenos grupos e com todo o grupo.	Primeiro ano.	Sim. As três aulas.
<i>Jeu de rôles alimentaires.</i>	1	Interação diante do grupo.	Terceiro ano.	Sim.

Tabela 2: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

As atividades didáticas selecionadas pela docente-participante para a realização da etapa de implementação foram trabalhadas com os grupos do Ensino Médio e as aulas foram registradas em vídeo, conforme indicado no quadro acima. Na próxima seção descreverei como transcorreu a implementação das quatro atividades didáticas selecionadas pela docente-participante.

5.2- A etapa de implementação: a aplicação das atividades de PO

Sinais utilizados na transcrição das interações entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante⁶⁶:

[: falas simultâneas: quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.

[: sobreposição de vozes: quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto.

[]: quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno.

(+): pausas e silêncios

(): dúvidas e suposições.

/: truncamentos bruscos – quando um falante corta uma unidade ou é bruscamente cortado pelo parceiro.

MAIÚSCULA: ênfase ou acento forte.

(()): comentários do analista.

- - - - - : silabação – quando uma palavra é pronunciada silabadamente.

Reduplicação da letra ou sílaba: repetição

Eh, ah, oh, ih::, mhm, ahã...: pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.

... ou /.../: indicação de transcrição parcial ou de eliminação.

”: sinais de entonação: indica subida rápida e corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação.

⁶⁶ Tomamos por base os modelos de transcrição propostos por Marcuschi (2008).

A etapa de implementação foi composta por dois momentos: o planejamento e a aplicação das atividades de PO. Assim sendo, apresentarei nesta seção:

- Trechos de diálogos que ocorreram nas reuniões de pré-aplicação (RPA);
- Considerações da docente-participante redigidas no diário reflexivo (DR) após as reuniões de pré-aplicação;
- Trechos de áudios enviados pela docente-participante à pesquisadora-formadora após a aplicação das atividades de PO (WhatsApp);
- Trechos de anotações efetuadas pela docente-participante no diário reflexivo (DR) após as aplicações.

A docente-participante foi orientada a, no planejamento da etapa de implementação (a preparação dos planos de aula), não repetir a modalidade de trabalho a ser proposta em cada um dos grupos, o que lhe possibilitaria diversificar os tipos de interação a serem propostos a seus aprendizes. Como apresentei quatro modalidades de interação durante o curso teórico-prático, meu intuito foi que, na etapa de implementação, a docente-participante pudesse continuar a refletir, pela prática, sobre os diferentes formatos de grupo e aquilo que cada um demanda aos aprendizes, e isso a partir da aplicação das atividades de PO que ela mesma havia elaborado ao longo do curso teórico-prático.

Meus objetivos com a etapa de implementação foram:

- Aliar formação docente e ambiente escolar, posto que as atividades de PO elaboradas pela docente-participante durante o curso teórico-prático foram aplicadas com seus alunos, em seu contexto concreto de atuação;
- Enfocar o planejamento do trabalho, colocando em evidência o caráter colaborativo da metodologia desta pesquisa por meio das discussões sobre os planos de aula elaborados pela docente-participante;
- Fomentar reflexões-na-ação, possibilitando à docente-participante, pela prática, no acontecimento aula, favorecer a interação simétrica entre seus aprendizes, confirmando ou não as hipóteses que orientaram suas escolhas no momento da elaboração das atividades de PO;

- Favorecer reflexões sobre a ação, por meio dos registros escritos e orais das impressões da docente-participante acerca das aplicações com as três turmas do Ensino Médio;
- Coletar dados reflexivos e instrumentais para esta pesquisa doutoral.

Após elaborar os planos de aula, a docente-participante apresentou-os à pesquisadora-formadora em reuniões pré-agendadas, nas quais procedemos aos ajustes finais. Foram duas reuniões presenciais e alguns encontros virtuais, realizados via Skype.

Meu intuito com essas reuniões de pré-aplicação foi acompanhar o trabalho da docente-participante nesse momento de planejamento das aulas, o que me permitiria conhecer a forma como ela assimilou a etapa de concepção, ou seja, a maneira como pretendia integrar a interação entre pares em cada uma de suas turmas.

Ademais, as reuniões realizadas antes da aplicação me permitiriam (1) conhecer um pouco mais da história da docente-participante com cada um dos grupos; (2) saber como ela pretendia lidar com as restrições impostas pelo público e pelo contexto em que atua; e (3) auxiliá-la nessa fase de planejamento do trabalho.

O trecho abaixo é parte de um diálogo entre a pesquisadora-formadora (P) e a docente-participante (DP) durante a discussão sobre o plano de aula elaborado visando à aplicação da atividade de PO *Enquete* com a turma do primeiro ano do Ensino Médio:

P16: Hum. E como que eles são normalmente” São meio topa-tudo, se jogam na atividade, são mais contidos”

DP17: Do primeiro ano tem três alunos recém + são turmas misturadas + então o pessoal que vem do A e vem do C são muito empolgados, topam tudo, fazem as coisas, qualquer coisa que eu proponho para eles, eles fazem + tem hora que eu dou até + uma atividade qualquer para eles fazerem e eles fazem como se fosse prova assim + eles ficam concentrados, fazem mesmo. De vez em quando conversam, porque é normal de adolescente também, mas eles voltam e fazem tudo direitinho. O que eu pedir eles fazem. Tem três alunos que fazem mais ou menos. Que são do B. Eles são menos integrados, eles se isolam / (RPA)⁶⁷.

⁶⁷ Trechos da reunião de pré-aplicação (RPA).

Conforme pode-se observar no excerto acima, nas reuniões de pré-aplicação a docente-participante menciona a dificuldade de integrar alguns alunos que compõem a turma do primeiro ano do Ensino Médio. O fato de as turmas serem mistas resultaria em falta de integração entre os aprendizes. No intuito de auxiliar a docente-participante na resolução dessa situação problemática, a pesquisadora-formadora propõe uma mudança na organização da sala de aula. Foram vinte turnos dedicados à discussão sobre a disposição dos alunos durante as aulas:

P20: Hum hum. E a questão do círculo” Você tentou fazer”

DP21: Eu tentei fazer... Em uma atividade antes das férias. Eu não faço sempre não +

[...]

P28: Mas você não acha que se você desse aula sempre em círculo diminuiria esses problemas aí”

DP29: É + eu já pensei. Assim, eu não sei quanto tempo de + porque assim esse foi um círculo rápido só com cadeira e não precisou de muita coisa. Posso tentar fazer.

[...]

P41: É. De repente se a turma não for muito grande não precisa mexer com as mesas né. Eles podem sentar de forma que todo mundo se veja, assim...

DP42: Sem realmente /

P43: [[sem ter que fazer o círculo, né. Eles sentam assim para todo mundo se ver. E aí elimina esse bloco da frente com os três lá atrás, né. Eles ficam + [[mais integrados (RPA)⁶⁸.

Além da disposição do grupo, conforme exposto nos trechos acima, discutimos acerca da duração de cada momento das aulas, conforme pode-se observar no trecho a seguir:

P65: Coloca a duração lá que você já tem mais ou menos ideia do tipo de documento que você vai precisar encontrar.

DP66: É. Não pode ser mais que quinze minutos não.

P67: É (RPA)⁶⁹.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Trechos da reunião de pré-aplicação (RPA).

Nas reuniões de pré-aplicação, acresce-se às discussões sobre a disposição do grupo e a duração de cada momento da aula, observações acerca da *consigne* a ser dada pela docente-participante para introduzir cada momento da aula e a forma como ela descreveria esse comando nos planos de aula:

DP314: Essa última aqui DETERMINAR QUEM ENTREVISTARÁ QUEM ficou mal explicado, né. Eu tenho que arrumar um jeito de explicar isso aqui melhor. O que você acha”

P315: Hum. Quem entrevistará quem da turma ((lendo o documento)). Não + ah

DP316: Tá bom” então tá bom (RPA)⁷⁰.

Com essas reuniões de pré-aplicação intencionei deixar transparente para a docente-participante que meu objetivo enquanto pesquisadora era a compreensão, e não a avaliação. Meu intuito não era julgar a forma como a docente-participante trabalharia a PO com seus alunos após ter vivenciado a formação teórico-prática, se ela teria assimilado bem ou mal aquilo que apresentei na formação. Meu objetivo era (e é) compreender as implicações das diferentes etapas empreendidas na metodologia desta pesquisa para a atividade da docente-participante. O curso teórico-prático figurou como um espaço de criação e aprofundamento teórico-prático, e a etapa de implementação possibilitaria que o resultado do trabalho efetuado pela docente-participante na primeira etapa da metodologia desta pesquisa (as atividades de PO) fosse integrado ao seu contexto concreto de atuação.

Visei, assim, a acompanhar a docente-participante em cada etapa da metodologia da pesquisa (na concepção, na implementação e na avaliação) e essas reuniões de pré-aplicação me possibilitariam conhecer os caminhos que ela criou para integrar as atividades de PO ao seu programa de ensino e, ao mesmo tempo, auxiliá-la na organização do seu trabalho caso julgasse necessário.

Entendo que ser observado e ter suas aulas filmadas pode causar um desconforto em qualquer professor. Por mais que eu tenha tentado deixar claro que o registro em vídeo das aulas não seria feito com o intuito de julgar ou avaliar docente-participante, o olhar

⁷⁰ Ibidem.

de um pesquisador e professor experiente poderia lhe ocasionar algum mal-estar. Por essa razão, propus que realizássemos reuniões para discutir os planos de aula por ela elaborados, justamente para dissipar, ou pelo menos diminuir, as possíveis implicações negativas da minha presença e do meu olhar sobre as suas ações. Minha hipótese era que o planejamento conjunto do trabalho possibilitaria explicitar o caráter colaborativo da metodologia desta pesquisa e lhe traria mais tranquilidade para ministrar as aulas sob observação, pois os planos de aula seriam construídos com a minha colaboração.

Essas reuniões pré-aplicação (RPA) possibilitariam, de certa forma, resgatar a simetria na relação entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante pelo fato de serem, ambas, professoras e, portanto, compartilharem de experiências semelhantes no que tange ao exercício da docência:

DP33: É. Aí eu não sei como fazer pra... Aí eu tento fazer atividade e eles ficam AI, SÉRIO”. Eles reclamam sabe”

P34: Já tive turma assim.

[...]

DP108: *Aff* ((risos)). Mas a gente sempre tem que repetir isso mesmo. Eles nunca vão entender da primeira vez mesmo ((risos)).

P109: A gente já está acostumado com esse papel de papagaio né” (RPA)⁷¹.

Utilizei a expressão “resgatar a simetria”, porque, dado o papel exercido como pesquisadora-formadora (quem conceituou as etapas da metodologia da pesquisa e ministrante do curso teórico-prático) e os pressupostos que acompanham o papel de “formador”, houve uma inegável assimetria nessa relação. Essas reuniões de pré-aplicação colocariam em destaque o lado “professora” da pesquisadora-formadora, permitindo à docente-participante discutir seus planos de aula com um “par”, com alguém que exerce a mesma profissão, o que reforça o caráter colaborativo da metodologia desta pesquisa, conforme mencionei anteriormente.

Trago dois trechos dos diálogos realizados nas reuniões que precederam as aplicações para ilustrar o que disse acima acerca da colaboração e identificação entre

⁷¹ Trechos da reunião de pré-aplicação.

docente-participante e pesquisadora-formadora pelo fato de serem, ambas, “professoras de língua francesa”:

DP296: É + Aula 1 + Documento ((abrindo o documento no computador)) Como é que fala DOCUMENT DÉCLENCHEUR”

P297: Nossa” Boa pergunta” eh/

DP298: Inicial, documento ((estala os dedos)), gatilho...

P299: Eu tinha achado uma mais + uma palavra uma vez para isso + não lembro + deixa ele aí. Depois a gente acha um / (RPA)⁷².

O tipo de discussão que ilustrei por meio das passagens apresentadas acima poderia não ocorrer caso tivesse finalizado a primeira etapa da metodologia desta pesquisa (o curso teórico-prático) e passado diretamente à realização da etapa de implementação (a aplicação das atividades de PO pela docente-participante), em data previamente acordada com a docente-participante e sem discutir os planos de aula.

Se tivesse procedido dessa forma, creio que estaria no âmbito da verificação daquilo que o professor faz ou fez, e meu objetivo enquanto pesquisadora está muito mais relacionado ao âmbito da compreensão, da formação, do aperfeiçoamento pedagógico no que tange ao antes, durante e depois da interação do professor com os alunos (do momento “aula”) visando ao favorecimento da PO em nível inicial de FLE.

Essa fase de planejamento parece ter sido bem recebida pela docente-participante, conforme é possível depreender do trecho abaixo:

Montamos o plano de aula juntas, o que foi muito positivo porque duas cabeças pensam melhor que uma e por isso uma contribui com a outra. Além disso alguns detalhes que não estou acostumada a me preocupar foram acrescentados [...] (DR10.09.18)⁷³.

Para armazenar os dados gerados nessa fase de planejamento e também aqueles oriundos da implementação propriamente dita, criei uma pasta no Google Drive, a qual foi compartilhada com a docente-participante. Nessa pasta foram inseridos os áudios das discussões efetuadas ao longo das reuniões de pré-aplicação, o vídeo das aulas ministradas e os áudios registrados pela docente-participante no WhatsApp e enviado à

⁷² Trechos da reunião de pré-aplicação.

⁷³ Anotação feita pela docente-participante no diário reflexivo, após a primeira reunião de pré-aplicação.

pesquisadora-formadora após cada aplicação. Apresento abaixo uma imagem dessa pasta criada no Google Drive:

Figura 12: Organização da pasta criada no Google Drive.

Fonte: Captura de tela do computador da pesquisadora-formadora.

Durante as reuniões que antecederam a aplicação, foi necessário também discutir dois aspectos práticos que viabilizariam a realização da etapa de implementação: o recolhimento dos termos de autorização⁷⁴ devidamente assinados pelos pais dos alunos e o agendamento da filmagem, tendo em vista que esta ocorreu com a câmera pertencente à escola na qual atua a docente-participante:

P249: Aí você vai pedir para filmar todas elas”

DP250: Isso. Vou pedir para filmar todas elas. Aliás eu tenho que falar com o XXX. Que é o responsável por essas coisas ((escrevendo no computador)) +

DP329: [...] Tem um monte de gente que já me entregou o documento que você pediu, mas tem um monte de gente que ainda não me entregou e eles ficam toda hora AH, ESQUECI PROFESSORA” (RPA)⁷⁵.

Essas questões técnicas e burocráticas determinaram a data da realização da etapa de implementação, pois, sem os termos de autorização devidamente assinados, os alunos não poderiam aparecer no vídeo das aulas, e sem o agendamento da filmagem juntamente ao profissional responsável (um funcionário da escola) também não poderíamos realizar o registro das aplicações.

Embora os objetivos desta pesquisa de doutorado estejam relacionados ao trabalho docente, no registro das aulas optei por filmar não apenas a docente-participante, mas todo o espaço da sala de aula: a interação dela com os alunos e as interações realizadas pelos aprendizes na execução das tarefas propostas pela docente-participante.

⁷⁴ O termo de autorização por mim elaborado encontra-se na seção Anexos da presente tese.

⁷⁵ Trechos da reunião de pré-aplicação.

Como o objetivo geral desta tese é a análise das implicações da metodologia desta pesquisa no trabalho da docente-participante no que tange ao favorecimento da PO em grupos de aprendizes iniciantes e as aulas ministradas constituíram o objeto de análise da terceira etapa da metodologia desta pesquisa (a avaliação), se tivesse registrado apenas as ações da docente-participante, poderia perder algum momento da aula que seria importante para sua posterior análise e reflexão. Seria necessário recorrer sobremaneira à memória da docente-participante caso não pudéssemos visualizar como transcorreram as aulas como um todo: o comando da professora, a interação dela com os alunos e as interações entre os alunos na realização das atividades de PO.

Apresento a seguir alguns resultados dessas aplicações:

Dados da aplicação da atividade de PO *Enquete* com a turma do primeiro ano:

Com a turma do primeiro ano do Ensino Médio, a docente-participante trabalhou a atividade de PO por ela intitulada *Enquete*⁷⁶. Ao todo foram três aulas, as quais ocorreram nos dias 25 e 27 de setembro e no dia 09 de outubro de 2018. As aulas foram gravadas em vídeo.

Conforme relatei anteriormente, na página 168, nesta atividade de PO a docente-participante recorreu a diferentes modalidades de interação para trabalhar o pretérito perfeito (*passé-composé*) e a temática relacionada aos hábitos dos jovens no que concerne à alimentação e às atividades de lazer.

Assim, na primeira aula os aprendizes realizaram uma interação em pequenos grupos, mesclando produção oral e escrita: cada grupo recebeu um tema e deveriam, a partir daí, elaborar perguntas (no passado) para outros grupos a respeito desse tema.

Trago abaixo algumas reflexões da docente-participante sobre essa aula. Selecionei excertos nos quais a docente-participante discorre acerca da integração do grupo. O primeiro trecho foi redigido no diário reflexivo após a aplicação, e o segundo trecho diz respeito à transcrição de um áudio enviado pela docente-participante à pesquisadora-formadora, via WhatsApp, logo após a realização dessa primeira aula:

⁷⁶Atividade de PO apresentada na página 168.

Como nem todos os alunos desta turma se sentem integrados, eu preferi sortear os temas ao invés de deixá-los escolher os grupos e a partir do sorteio eles se dividiram nos grupos. Mesmo que eles não estejam muito confortáveis em trabalhar com quem eles não têm costume, achei melhor eu mesma fazer essa divisão porque eles serão colegas de classe no francês nos próximos três anos e seria melhor criar um ambiente mais tranquilo e confortável para trabalhar (DRA1PA.04)⁷⁷.

[...] acho que eles ficam meio sem graça de trabalhar com gente que não estão acostumados, mas acho que isso é importante também (WhatsApp A1PA.02)⁷⁸.

Na segunda aula da aplicação com a turma do primeiro ano, foi realizada a enquete propriamente dita: os aprendizes que faziam parte de um determinado grupo entrevistaram colegas de outro grupo, registrando essa interação em seus celulares. No trecho abaixo a docente-participante fala acerca de como os aprendizes reagiram ao comando dado por ela para que decidissem quais alunos de um determinado grupo entrevistariam os colegas dos outros grupos:

O início da aula foi bastante confuso porque os aprendizes não compreenderam a questão da divisão dentro dos próprios grupos e quem entrevistaria quem, por isso tive que reexplicar e pedir para os alunos se reunirem no grupo para fazer essa divisão (DRA2PA.01)⁷⁹.

Nos trechos abaixo a docente-participante faz uma apreciação de como transcorreram as entrevistas:

A aula do primeiro ano foi muito bacana, gostei muito do jeito que foi [...] (WhatsAppA2PA.01)⁸⁰.

Eles fizeram as perguntas muito rápido aí depois eu deixei *eles* fazerem as perguntas para os alunos que não tinham feito, mesmo se o grupo já tivesse feito, só para eles treinarem. Alguns alunos me perguntaram, fizeram a enquete comigo também. Eles estavam falando direitinho. Foi bem bacana de um modo geral. Acho que parece que gravou dessa vez, tem o vídeo direitinho. Acho que a gente vai conseguir ver. Eu gostei bastante da experiência (WhatsAppA2PA.02)⁸¹.

⁷⁷ Anotações efetuadas pela docente-participante, no diário reflexivo, após a realização da primeira aula com a turma do primeiro ano.

⁷⁸ Trecho da transcrição do áudio enviado pela docente-participante à pesquisadora-formadora, via WhatsApp, após a realização da primeira aula com a turma do primeiro ano.

⁷⁹ Anotações efetuadas pela docente-participante, no diário reflexivo, após a realização da segunda aula com a turma do primeiro ano.

⁸⁰ Trecho da transcrição do áudio enviado pela docente-participante à pesquisadora-formadora, via WhatsApp, após a realização da segunda aula com a turma do primeiro ano.

⁸¹ Ibidem.

Na terceira aula com a turma do primeiro ano, cada grupo se reuniu, fez um balanço das respostas obtidas nas entrevistas e, posteriormente, em um grande círculo, apresentaram para os demais colegas os resultados obtidos. Estive presente nessa terceira aula, conforme acordado previamente com a docente-participante.

Decidimos que eu acompanharia pelo menos uma aula de cada turma para que os alunos pudessem conhecer a pesquisadora, mas que não seria necessário estar presente em todas as aulas, pois estas seriam registradas com uma câmera pertencente à escola, pela própria docente-participante, juntamente com um funcionário da escola.

Como os alunos tomaram ciência da existência da pesquisa e da formação, achamos (a docente-participante e a pesquisadora-formadora) que seria importante me apresentar aos grupos, estando presente em pelo menos uma aula de cada turma. Acompanhei a terceira aula da turma do primeiro ano, no dia 09 de outubro de 2018. Fiz uma apresentação no início da aula e, nos cinco minutos finais, conversei um pouco com o grupo para saber o que acharam da atividade de PO que haviam acabado de realizar. Os aprendizes ressaltaram a satisfação de poder interagir com o colega em LE e também o fato de a tarefa propiciar uma disposição diferente do espaço da sala de aula: ora trabalharam em pequenos grupos, ora ficaram de pé, diferentemente das carteiras enfileiradas com as quais estavam habituados. Embora os objetivos desta pesquisa estejam relacionados ao trabalho do professor, aproveitei o fato de estar diante dos aprendizes para verificar como se sentiram ao realizar as atividades de PO, pois entendo que a relação ensino e aprendizagem é indissociável, e como as atividades de PO propostas pela docente-participante são o resultado da apropriação que ela fez da formação teórico-prática que realizei ao longo desta pesquisa, achei importante saber se os alunos se sentiram confortáveis em realizar as tarefas propostas.

Apresento abaixo dois trechos nos quais a docente-participante afirma estar satisfeita com o resultado dessa aula e fala sobre o comando dado aos aprendizes para iniciar a tarefa, o gerenciamento dos objetivos da aula e do tempo:

A aula do *mise en commun* dos resultados foi tranquila, mas eu achei que os alunos demoraram mais do que o previsto para organizarem os resultados por grupo. O tempo que eles vão gastar com cada atividade ainda não é fácil para mim, no sentido de prever quanto tempo eles vão precisar. Por isso, a organização dos resultados e da apresentação em si

foi muito mais demorada e a apresentação em si ficou bem corrida (DRA3PA.01).

A seguir, apresentarei os resultados da aplicação realizada com a turma do segundo ano do Ensino Médio.

Dados da aplicação da atividade de *PO Points Touristiques de Paris* com a turma do segundo ano:

A aplicação prevista pela docente-participante com a turma do segundo ano foi inserida em uma sequência de três aulas, em torno da temática “Pontos turísticos de Paris”.

A primeira aula consistiu em uma apresentação sobre alguns monumentos e pontos turísticos parisienses, seguida por um quiz, elaborado pela docente-participante. Essa aula não foi registrada em vídeo.

Seguem abaixo dois excertos sobre a primeira aula com o grupo do segundo ano. No primeiro trecho a docente-participante explica a dinâmica empreendida na aula, e no segundo ela faz um balanço dos resultados que observou:

A dinâmica foi a seguinte: eu apresentava a imagem de um ponto turístico em Paris, os alunos compartilhavam o que eles já sabiam, eu instigava com algumas perguntas para que eles pensassem e tentassem adivinhar algumas informações e depois eu completava. Os aprendizes pareceram bastante interessados na atividade e prestaram bastante atenção. Ao longo das apresentações dos lugares, os alunos tinham que responder um quiz. Foi muito boa a experiência (DRA1SA.02).

A aula foi muito interessante, apesar de ser uma aula a princípio expositiva, os aprendizes participaram com seus conhecimentos sobre alguns monumentos e tentamos construir o conhecimento juntos (DRA1SA.01).

Na segunda aula com a turma do segundo ano foi proposta uma interação em duplas, do tipo “informação a completar”. Os aprendizes receberam fichas nas quais estavam contidas fotos dos monumentos sobre os quais haviam discutido na aula anterior. Eram fichas distintas, e eles deveriam fazer perguntas a seu par no intuito de completá-las com nome do monumento. Em um segundo momento, após sortear o nome de um

monumento ou ponto turístico presente na ficha, cada dupla deveria elaborar frases, descrevendo-os, para que os colegas descobrissem de qual lugar se tratava. Estive presente nesta aula, que foi registrada em vídeo pela docente-participante.

Nos trechos abaixo a docente-participante faz uma apreciação positiva da forma como transcorreu a aplicação na segunda aula com o grupo do segundo ano e fala um pouco de seu relacionamento com a turma:

[...] No segundo ano a aula foi boa, mas como você pôde ver não teve tanto... Os alunos do segundo ano não têm tanta afinidade comigo, mas eles fazem as coisas né. Se eu proponho eles fazem [...] (WhatsAppA2SA.02).

Apesar dessa turma ser mais apática e não se empenhar tanto normalmente em fazer as atividades, eles se mostraram interessados e fizeram tudo que foi proposto (DRA2SA.01).

Além das apreciações positivas sobre o resultado das aulas, a docente-participante falou um pouco também da importância de ter proposto atividades de interação para esse grupo especificamente:

Acho que eles saíram de uma série de aulas de muito texto e muita atividade de *passé-composé* e acho que foi bem interessante mudar um pouco o foco mesmo. Acho que para eles foi bom e para mim *tb*. Esse tipo de mudança de atividade é importante (WhatsAppA2SA.06)⁸².

Na terceira aula com o grupo do segundo ano, a docente-participante continuou a dinâmica das adivinhações, deixando os aprendizes livres para escolher o monumento ou o lugar que descreveriam e fez perguntas relacionadas ao interesse dos aprendizes em relação à temática abordada nessas aulas. Para finalizar, ela trabalhou a música *Paris sera toujours Paris*, conforme previsto no plano de aula apresentado na página 164. Diferentemente das outras aulas, a docente-participante não registrou suas reflexões, nem por escrito, nem por áudio após ministrar essa aula. Nos dados coletados, a única menção a essa aula ocorre durante a entrevista em autoconfrontação, realizada na terceira etapa da metodologia desta pesquisa.

Trago abaixo os trechos nos quais a docente-participante afirma que essa aula de fato ocorreu, conforme estava previsto no plano por ela elaborado:

⁸² Trecho da transcrição do áudio enviado pela docente-participante à pesquisadora-formadora, após a segunda aula da aplicação com a turma do segundo ano.

DP207: Nessa aula + é que na verdade eu era para ter filmado a outra aula e não sei por que não filmei. Depois que eles elaboraram as frases do monumento que eles sortearam, a ideia é que fizessem com os monumentos que eles escolhessem. Um grupo poderia escolher dentro daquela folha o monumento que eles iriam fazer as cinco frases para os colegas adivinharem. Não foi feito na aula filmada, mas foi feito em outra aula. Aí depois eu trabalhei com a música da + (AC)⁸³.

[...]

DP211: Sim. É. De maneira geral tudo aconteceu. Só essa questão de eles terem dois momentos para fazer as frases que não aconteceu, mas aconteceu em outra aula (AC)⁸⁴.

Além da atividade de PO *Points Touristiques de Paris* (descrita acima), com a turma do segundo ano, a docente-participante aplicou outra atividade de PO que havia elaborado, e os resultados dessa aplicação serão apresentados a seguir.

Dados da aplicação da atividade de PO *Chococulto*⁸⁵ com a turma do segundo ano:

Eu não havia previsto que a docente-participante propusesse mais de uma atividade de PO por turma para gravar em vídeo e analisar posteriormente, mas, como foi ela mesma quem registrou todas as aulas e decidiu, em autonomia, “testar” a atividade de PO *Chococulto* com a turma do segundo ano e, posteriormente, entregar esse registro à pesquisadora-formadora juntamente com as demais aulas ministradas, optei por integrar os resultados dessa aula nesta tese não apenas porque já estava registrada em vídeo, mas, sobretudo, porque consiste em um trabalho autônomo realizado pela docente-participante e pode revelar aspectos de sua atividade de docência que me permitirão aprofundar a compreensão das implicações da formação em sua prática pedagógica. A observação dessa aula pode apontar indícios da apropriação da docente-participante acerca da formação colocada em prática na primeira etapa da metodologia desta pesquisa.

⁸³ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Atividade de PO elaborada pela docente-participante e descrita na página 159.

Ademais, o fato de ter filmado uma aula que não estava prevista e ter entregado o vídeo à pesquisadora-formadora consiste, a meu ver, em um exemplo claro de autoformação, pois a docente-participante integrou essa atividade de PO em suas aulas sem anunciar previamente à pesquisadora-formadora, o que evidencia que ela se serviu dos conhecimentos mobilizados e dos instrumentos elaborados na etapa de concepção para realizar sua atividade de trabalho.

Além disso, o fato de ter entregado a aula filmada à pesquisadora-formadora demonstra a vontade da docente-participante de refletir e discutir a implementação desses instrumentos e sua própria ação pedagógica, o que pode ser endossado pelo fato de a docente-participante ter registrado suas impressões sobre essa aula no diário-reflexivo e também por ter gravado um áudio logo após ministrá-la. Esse áudio foi enviado à pesquisadora-formadora, via WhatsApp, assim como ocorreu com as demais aulas descritas até o momento.

Segue abaixo um trecho do registro em áudio enviado pela docente-participante à pesquisadora-formadora após a aplicação da atividade de PO *Chococulto*:

Alguns alunos não levaram foto e aí eu não deixei *eles* participarem, mas eu pedi para eles levarem na próxima aula para a gente tentar continuar e se eles não levarem eu vou dar alguma imagem para eles descreverem, tal, para a gente tentar fazer alguma coisa, alguma atividade nesse ponto. É... Eu não sei se foi a melhor escolha, eu não tinha realmente pensado sobre isso, eu deveria ter pensado nisso antes, mas eu não pensei (WhatsAppchoco2A.03)⁸⁶.

A foto da qual fala a docente-participante no excerto acima era o único suporte previsto para a realização dessa atividade de PO. Os aprendizes deveriam levar uma foto de quando eram crianças, a docente-participante colocaria essas fotos em um saquinho, e cada aprendiz deveria retirar uma delas e apresentar o colega em questão, descrevendo-o no passado e no tempo presente para que os demais alunos conseguissem adivinhar de quem se tratava. Como alguns aprendizes não levaram a foto, a aula não transcorreu conforme o planejamento da docente-participante.

⁸⁶ Trecho do áudio enviado pela docente-participante à pesquisadora-formadora após a aplicação da atividade de PO *Chococulto*, com a turma do segundo ano.

Outra questão problemática por ela apontada nessa aula foi o fato de os aprendizes terem conferido uma atenção demasiada à possibilidade de virem ou não a ganhar um chocolate. Em vez de figurar como um incentivo, um elemento motivador, o chocolate acabou sendo um grande causador de problemas:

Por um lado os alunos estavam mais preocupados em ganhar o chocolate ou não então eles ficaram falando muito assim: “e quem não trouxe chocolate, como é que a gente vai fazer?” [...]. (WhatsAppchoco2A.04)⁸⁷.

Em seus relatos, a docente-participante aponta que os aprendizes tiveram dificuldades em elaborar a descrição dos colegas e nos trechos abaixo ela fala sobre as soluções por ela encontradas:

Com a dificuldade que os alunos apresentaram, acabei tendo que guiar um pouco mais a interação como: é homem ou mulher, tem cabelo longo ou curto, a cor dos olhos, quais são as características da personalidade, etc. [...] (DRchocoSA.03)⁸⁸.

[...] como acabou um pouquinho mais cedo, eu pedi para os alunos se descreverem. Já que eles estavam tendo tanta dificuldade de falar do colega, eu falei vamos tentar se descrever né porque aí eles não podem falar ah eu não conheço o colega e nesse ponto foi ruim, mas vamos ver se eles vão conseguir... Aí eles se descreveram um pouquinho, falaram pouca coisa também... Vamos ver se nas próximas aulas com o bingo humano isso melhora (WhatsAppchoco2A.06)⁸⁹.

Tendo finalizado a apresentação dos resultados da aplicação da atividade de PO *Chococulto* com a turma do segundo ano, a seguir apresento os resultados da aplicação que ocorreu com a turma do terceiro ano do Ensino Médio.

Dados da aplicação da atividade de PO *Jeu de rôles aliments* com a turma do terceiro ano:

O plano de aula referente à aplicação com a turma do terceiro ano foi discutido em três encontros via Skype: um em outubro e dois em novembro.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Anotações efetuadas pela docente-participante, no diário reflexivo, após a aplicação da atividade de PO *Chococulto*.

⁸⁹ Trecho do áudio enviado pela docente-participante à pesquisadora-formadora após a aplicação da atividade de PO *Chococulto*, com a turma do segundo ano.

Como a orientação dada à docente-participante foi que ela propusesse diferentes tipos de interação em um grupo e outro, ela fez essa seleção considerando os temas e os conteúdos gramaticais que estavam sendo trabalhados com seus alunos e, após analisar o que seria mais pertinente para cada grupo, optou por fazer no primeiro ano uma atividade de PO *Enquete* envolvendo a temática lazer e hábitos dos jovens durante as férias, para trabalhar o pretérito perfeito (*passé composé*), no segundo ano uma atividade de PO entre pares, *Les Points Touristiques de Paris*, para trabalhar léxico e conhecimentos culturais e uma atividade de PO com o grupo todo, o *Chococulto* (descrito acima) para trabalhar léxico relativo à descrição de características físicas e psicológicas e o conteúdo gramatical selecionado foram o pretérito imperfeito e verbos no presente do indicativo. No terceiro ano a atividade de PO proposta foi o *Jeu de rôles aliments*⁹⁰, na modalidade interação diante do grupo e a temática contemplada por essa atividade de PO foi alimentação.

A docente-participante preparou onze situações diferentes, conforme pode ser observado no suporte apresentado na seção anterior, página 170. Para realizar as interações, os aprendizes deveriam conhecer o vocabulário relativo à compra e venda de alimentos, atendimento em restaurante e preparação de um determinado prato, pois a maioria das situações criadas pela docente-participante envolvia a relação entre comerciante e fregueses (na feira, na padaria, no restaurante e no mercado). Uma consistia na simulação de uma reserva em restaurante por telefone e havia ainda uma conversa entre amigos na qual um deles tinha dúvida sobre a preparação de um determinado prato.

A aplicação dessa atividade de PO com a turma do terceiro ano se deu no dia 13 de novembro de 2018 e foi registrada em vídeo, conforme ocorreu com as demais aulas descritas até o momento.

Na ocasião, a pesquisadora-formadora não pôde estar presente devido a problemas de saúde. Optamos (a pesquisadora-formadora e a docente-participante) por manter a data da realização da aula e da filmagem conforme o previsto devido à dificuldade de agendamento da câmera no colégio para procedermos ao registro das aulas e também devido ao receio de não haver calendário para agendarmos uma nova data, pois, como era final de ano letivo, o período de avaliações estava próximo, o que significa que poderia não haver tempo hábil para registrar a aula com o grupo do terceiro ano.

⁹⁰Esta atividade de PO está descrita na página 170.

Antes dessa aula gravada, a docente-participante realizou uma atividade de PO *Qu'est-ce que c'est de frutas, legumes e comidas*, cujo desenvolvimento descrevi no item anterior. Apresento abaixo um trecho no qual a docente-participante expõe o motivo pelo qual não registrou em vídeo a aula na qual essa atividade didática foi trabalhada com os alunos do terceiro ano:

Essa eu não gravei porque teve gente que ainda não me trouxe o termo então achei melhor não gravar. É... Foi bem legal. Eu gostei. Depois vou passar de novo com essas comidas, ver se eles anotaram o nome direitinho e vou mostrar isso no *data-show*. Explicar que fruta é aquela, mostrar exemplos de foto talvez real para eles entenderem que comida é aquela, mas gostei também, foi bem legal de fazer (WhatsApp1TA.06).

A atividade de PO *Qu'est-ce que c'est de frutas, legumes e comidas* foi realizada antes da atividade de PO *Jeu de rôles aliments*. Na primeira, os aprendizes realizaram uma interação entre pares, do tipo informação a completar. Na segunda, realizaram interações diante do grupo.

Trago abaixo um trecho no qual a docente-participante explicita a diversidade de situações de interação por ela elaboradas e explica o critério por ela utilizado na seleção daquelas que seriam realizadas pelos aprendizes, em função do número de alunos presentes:

Antes de sortear as fichas, como eu não sabia quantos alunos eu teria em sala, acabei selecionando diálogos e situações diferentes para que eles pudessem observar e ter contato com várias situações diferentes (selecionei uma do “*marché de fruits*”, uma do “*marché de legumes*”, uma da “*boulangerie*”, duas no restaurante diferentes, a da reserva do restaurante e a da receita entre amigos). Fiz isso para ficarem diálogos o mais diferente e menos repetitivos possíveis. A intenção era utilizar o número de fichas de acordo com o número de alunos em sala (DRA2TA.05)⁹¹.

Após receberem as fichas, os aprendizes deveriam ler o que constava no papel e aguardar o chamado da docente-participante para irem à frente e realizar a interação. Os dois aprendizes em cujas fichas constasse o número 1, por exemplo, deveriam se levantar

⁹¹ Anotações efetuadas pela docente-participante, no diário reflexivo, após a aplicação da atividade de PO *Jeu de rôles aliments* com a turma do terceiro ano.

e encenar a situação descrita em suas fichas sem preparação prévia, conforme previsto no plano de aula, apresentado na seção anterior, página 172.

Seguem abaixo trechos nos quais a docente-participante descreve como transcorreu esse momento da aula:

Eu acabei colocando eles nas duplas para eles conseguirem se programar um pouco mais, para eu conseguir fazer o sorteio depois, de qual grupo ia ser que horas (WhatsApp3A.02)⁹².

Acho que tive um pouco de dificuldade em explicar a dinâmica da aula no início, em como seria a organização do “*jeu de rôle*”, o que eles deveriam fazer como seria e por isso eles tiveram muita dúvida. Não sei se tomei a melhor decisão mas acabei deixando os aprendizes se encontrarem com suas duplas para organizar as “apresentações”. Para organizar a ordem da apresentação, fiz sorteio com as duplas (DRA2TA.02)⁹³.

No excerto a seguir a docente-participante afirma ter ficado satisfeita com o resultado da aula com a turma do terceiro ano:

Foi muito legal fazer o “*jeu de rôle*” com os alunos, saí muito feliz e empolgada da aula, pude notar o empenho e comprometimento dos alunos, foi ótimo mesmo (DRA2TA.01)⁹⁴.

No próximo item discorrerei acerca da terceira e última etapa da metodologia desta pesquisa, a etapa de avaliação, que consistiu na realização de uma entrevista em autoconfrontação durante a qual ocorreu um diálogo entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante mediante a visualização de trechos das aulas ministradas pela docente-participante na etapa de implementação.

5.3- A etapa de avaliação: análise das aplicações

Na etapa de avaliação foi realizada uma autoconfrontação simples (AC), a qual consistiu na análise, pela docente-participante, em diálogo com a pesquisadora-

⁹²Trecho da transcrição do áudio enviado pela docente-participante à pesquisadora-formadora, via WhatsApp, após a aplicação da atividade de PO *Jeu de rôles aliments* com a turma do terceiro ano.

⁹³ Anotações efetuadas pela docente-participante, no diário reflexivo, após a aplicação da atividade de PO *Jeu de rôles aliments* com a turma do terceiro ano.

⁹⁴ Ibidem.

formadora, das aulas ministradas nas três turmas do Ensino Médio. A AC ocorreu no dia 18 de dezembro de 2019, em uma das salas do Colégio de Aplicação, um ano e cinco meses após o início da metodologia desta pesquisa e praticamente um ano após a finalização da etapa de implementação.

Esse intervalo entre as etapas não foi proposital. Ocorreu devido a alguns problemas técnicos, de saúde e também em virtude da disponibilidade apresentada pela docente-participante. No primeiro semestre de 2019, a pesquisadora-formadora passou por uma cirurgia no joelho, o que a obrigou a se afastar temporariamente de suas atividades presenciais. Nesse período realizou a edição do vídeo das aulas, preparou as perguntas que foram enviadas à docente-participante antes da realização da etapa de avaliação e assistiu a cada uma das aulas selecionando momentos que gostaria de discutir durante a AC. No momento em que pôde retomar suas atividades, no segundo semestre de 2019, a pesquisadora-formadora agendou e realizou a entrevista em AC, de acordo com a disponibilidade apresentada pela docente-participante da pesquisa.

Com esta última etapa da metodologia desta pesquisa (a avaliação), tive o objetivo de:

- Possibilitar à docente-participante um distanciamento das ações realizadas na etapa de implementação (aulas ministradas), efetuando reflexões por meio da visualização e verbalização acerca da própria ação pedagógica, as quais, em perspectiva, podem acarretar uma reorientação de suas ações;
- Conhecer o real da atividade da docente-participante da pesquisa por meio de suas verbalizações, as quais podem revelar os motivos e sentimentos relativos às ações realizadas, às ações não realizadas (contrariadas ou impedidas), às escolhas e expectativas que orientaram seu agir pedagógico nas etapas de concepção e implementação, mas também suas teorias de ação e os atores e fatores que compõem sua atividade de trabalho (aqueles presentes e ausentes na cena pedagógica);
- Identificar quais foram as implicações da formação na prática pedagógica da docente-participante da pesquisa.

As aulas ministradas pela docente-participante foram registradas em uma câmera do modelo GoPro, pertencente à escola. No momento em que abrimos o cartão de memória para verificar se o registro das aulas havia transcorrido sem problemas, observamos que todas elas estavam devidamente filmadas, mas que havia pequenos cortes entre um momento e outro de uma mesma aula. Devido a esse pequeno contratempo, a docente-participante entregou o cartão de memória à pesquisadora-formadora, e esta última recorreu a um profissional especializado em edição de vídeos para reunir as partes das aulas em um único arquivo. Essa organização das aulas por pastas nos possibilitaria realizar a entrevista em autoconfrontação (AC) sem interrupções, sem que fosse necessário interromper as reflexões feitas pela docente-participante, abrindo e fechando vários vídeos concernentes a uma mesma aula.

Os arquivos foram devidamente organizados, e uma cópia deles foi salva no computador da pesquisadora-formadora⁹⁵. O cartão de memória foi enviado de volta à docente-participante, via Correios, e na ocasião ainda lhe foi enviado, por *e-mail*, um arquivo com algumas perguntas para que ela pudesse refletir ao longo da visualização em autonomia. Essas perguntas diziam respeito a eventuais dificuldades por ela encontradas no momento em que ministrou as aulas.

Meu intuito ao elaborar e enviar previamente esse arquivo foi otimizar o tempo do qual dispunha, tendo em vista que, na entrevista em autoconfrontação, seria realizada a análise das três aulas em apenas uma tarde.

Seguem abaixo as perguntas por mim elaboradas e envidadas à docente-participante, via *e-mail*, no dia 10 de dezembro de 2019:

Quadro 28: Perguntas envidadas à docente-participante antes da entrevista em AC.

<p>Para cada uma das aulas ministradas e registradas em vídeo, responda:</p> <p>Qual foi seu objetivo com essa aula e com a atividade de PO elaborada?</p> <p>Quais são os pontos positivos que você observa?</p> <p>Quais são os pontos negativos que você observa?</p> <p>Daquilo que você planejou, o que pôde efetivamente ser realizado?</p>

⁹⁵ Esses arquivos encontram-se à disposição para fins de consulta.

Daquilo que você planejou, o que não pôde ser realizado? Você consegue identificar os motivos?

Você sentiu alguma dificuldade ou desconforto durante essa aula?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Conforme mencionei acima, optei por enviar as perguntas e permitir uma visualização prévia dos vídeos das aulas por parte da docente-participante para que o momento do diálogo na AC não ficasse muito maçante e cansativo, tendo em vista que tínhamos três aulas para discutir.

Decidi fazer apenas uma entrevista em autoconfrontação (AC) para analisar as três aulas, porque a docente-participante havia mencionado que teria muitos compromissos no primeiro semestre de 2020. Por essa razão, para evitar possíveis transtornos e até mesmo para não correr o risco de não conseguir coletar dados relativos à análise de cada uma das aulas, achei oportuno aproveitar a data proposta pela docente-participante para realizar a terceira etapa da metodologia desta pesquisa de forma conclusiva (analisando as três aulas por ela ministradas).

No dia da AC cheguei ao colégio com bastante antecedência e preparei a sala para a realização da entrevista em autoconfrontação (AC). Analisei qual seria o melhor ângulo para posicionar a câmera e também qual seria a melhor disposição do espaço⁹⁶. A AC teve início às 13h e encerrou-se às 14h56. Na ocasião, a pesquisadora-formadora e a docente-participante estavam com seus respectivos computadores, nos quais reproduziram o vídeo das três aulas. A dinâmica ao longo da AC foi a seguinte:

- 1) A docente-participante fazia apontamentos decorrentes da visualização que efetivou em autonomia;
- 2) A pesquisadora-formadora fazia perguntas e comentários acerca dos apontamentos realizados pela docente-participante;

⁹⁶ Somente após finalizar a entrevista é que me dei conta de que, em virtude do posicionamento da câmera, no vídeo da autoconfrontação aparece apenas a imagem da docente-participante da pesquisa. É possível ouvir a pesquisadora-formadora, mas ela não aparece no vídeo.

- 3) A pesquisadora-formadora pedia à docente-participante para visualizar um determinado momento selecionado no vídeo, fazia perguntas acerca do trecho selecionado e passava para o próximo.

Os trechos selecionados pela pesquisadora-formadora estavam relacionados a momentos nos quais a docente-participante chamava a atenção de seus alunos, a alguma reformulação efetuada pela docente-participante (em relação ao plano de aula), a reações dos aprendizes e a outras questões que poderiam estar relacionadas a dilemas por ela enfrentados enquanto ministrava as aulas.

Apresento abaixo um trecho da AC no qual é possível observar a organização que mencionei acima: a docente-participante (DP) fala sobre aquilo que mais chamou sua atenção na visualização em autonomia e, posteriormente, a pesquisadora-formadora (P) faz perguntas sobre os momentos selecionados ou sobre os objetivos da docente-participante com a atividade de PO trabalhada com seu grupo de aprendizes:

DP118: Então, eu fui escrevendo algumas coisas/

P119: Do que você viu no vídeo”

DP120: Eh. Do que eu vi no vídeo. Uma coisa que me chamou atenção é que os alunos não estavam acostumados com atividades de produção oral. E o início então foi um pouco lento. Até eles entenderem o que tinham que fazer, até eles engatarem na atividade foi um processo um pouco demorado, eles são meio assim, não é INSEGUROS a palavra. Meio ressabiados assim +

P121: Qual era o seu objetivo com essa atividade”

DP122: Nessa primeira aula o objetivo era que eles estabelecessem uma conversa curta, específica para descobrir o nome dos monumentos e aí era para eles trabalharem essa produção oral simples né”. E depois foram, o objetivo era fazer que os alunos criassem frases, trabalhar com esse conhecimento que eles têm cultural dos monumentos, transformar aquilo em frases e de maneira que os outros colegas entendessem de onde eles estavam falando então trabalhar tanto a produção quando a compreensão oral nesse sentido.

P123: Você falou no início aí, produção mais simples, frases curtas e isso para a turma do segundo ano e para a turma do primeiro ano você propôs uma atividade um pouco mais elaborada, mais complicada. Quais foram os seus motivos” O que justifica isso”

DP124: Eu acho que um pouco da minha relação com a turma. Como minha relação com a turma do primeiro ano é uma relação muito leve, muita coisa que eu propunha eles faziam e com o segundo ano era

exatamente o oposto: independente do que eu propunha eles tinham uma resistenciuzinha. Apesar de que nessa atividade funcionou superbem” mas eles eram um pouco resistentes, mais desanimados (AC)⁹⁷.

A dinâmica apresentada nas passagens acima repetiu-se na análise de cada uma das aulas. Uma vez finalizada a discussão sobre as aulas ministradas nos três grupos, a pesquisadora-formadora fez perguntas à docente-participante acerca das implicações da formação em sua prática pedagógica.

As perguntas relacionadas especificamente à metodologia desta pesquisa doutoral foram:

Quadro 29: Perguntas relativas às contribuições da formação, feitas à docente-participante na etapa de avaliação.

1. O que você vai levar ou tem trazido consigo na sua prática pedagógica, já que a formação teve início há mais de um ano?
2. Qual foi a implicação da formação oferecida em sua performance em sala de aula? Você acha que evoluiu como professora? Observou algum desenvolvimento profissional em virtude da formação?
3. O que você tem a dizer sobre o tipo de formação proposto (em três etapas)? Como você avalia esse percurso?
4. A interação entre os aprendizes, hoje, faz parte das suas aulas ou você acha que será necessário continuar a reservar esse tipo de interação aos momentos de avaliação, como disse no nosso primeiro contato? O que mudou?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Apresento a seguir o trecho no qual a docente-participante responde à primeira pergunta que figura no documento acima:

P570: O que você vai levar com você ou que você já tem trazido desse percurso de formação? Quais foram as contribuições, se é que houve, para a sua prática em sala de aula, desse percurso que você vivenciou?

DP571: **Eu gostei muito da questão de elaborar atividades** e entender que em certo nível eu fazia algumas parecidas, outras não, **mas eu comecei a incluir, por exemplo, esse tipo de *jeu de rôles*, já... Eu trabalhei com esses meninos em relação ao restaurante e eu**

⁹⁷ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

apliquei para os meninos do oitavo ano esse ano. Foi um caos porque eram trinta alunos em sala, foi um pouco mais difícil de trabalhar, mas eles conseguiram fazer” **Então assim, fui tentando aplicar essas atividades e isso me ajuda a ter ideias de atividades para que eles consigam... Para trazer coisas novas para os alunos, coisa que antes eu não pensaria às vezes em fazer, ou atividades que eu não tinha tanto... Porque com a formação veio uma base de...** Eu tenho um pouco de dificuldade de às vezes de pegar a teoria e aplicar na prática, mas como a teoria vinha sempre com a prática, com o exemplo de atividade prática isso eu consegui... As práticas eu consigo assimilar melhor eu acho. E aí isso me dá ideia de coisas novas para fazer com os alunos (AC)⁹⁸.

Os grifos efetuados no trecho acima respondem igualmente à pergunta da pesquisadora-formadora sobre a relação interação entre os aprendizes x avaliação. Em outro momento da AC a docente-participante responde diretamente à pergunta relacionada a essa questão:

DP584: Eu acabo aproveitando esses momentos para avaliar ainda, porque a gente precisa desse tipo de avaliação também, mas eu tento fazer mais vezes. Mesmo de formas assim é + Às vezes o tempo de aula na escola passa muito rápido e a gente tem funções muito burocráticas que precisam ser cumpridas e que acabam tomando tempo, mas eu tentei incluir algumas vezes, tentei fazer isso com os alunos do oitavo, com turmas maiores, que foi bem desafiador, assim, eu vi como atividades positivas (AC)⁹⁹.

O conjunto de dados coletados nesta etapa da pesquisa difere dos dados coletados nas etapas anteriores, pois dizem respeito à análise das aulas ministradas, ou seja, o olhar da docente-participante está direcionado para uma ação passada, para aquilo que ela realizou durante as aulas. Minha hipótese ao integrar essa etapa na metodologia da pesquisa era que a visualização e a verbalização sobre as aulas ministradas poderiam trazer elementos da atividade pedagógica da docente-participante relativos não apenas àquilo que pensa sobre seu trabalho de docência, mas também sobre aquilo que pôde visualizar e trazer à tona na memória graças a essa experiência de reviver o vivido. O diálogo entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante me permitiria, assim, conhecer os aspectos observáveis e não observáveis das ações da docente-participante:

⁹⁸ Trecho da transcrição da entrevista em autoconfrontação.

⁹⁹ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

aquilo que motivou suas escolhas durante as aulas, a relação dela com os alunos, com a instituição, com a formação etc.

Apresento abaixo um trecho no qual a docente-participante fala sobre como se sentiu analisando as próprias aulas:

DP523: É um pouco estranho assim + é ser observador de uma cena que eu estava lá + É esquisito + Acho meio estranho.

P524: E você acha que isso traz alguma coisa de positivo para você, para a sua prática, para a sua docência”

DP525: Sim. Porque é a análise do que eu fiz né. Então sim.

DP579: Eu acho que foi interessante assim. Mesmo na parte da formação não era uma formação desassociada da prática, então você apresentava um modelo e a gente tinha que produzir alguma coisa. Então essa produção que foi tornando mais natural ao longo do processo de formação pra chegar na atividade que foi aplicada para os alunos de fato então eu gostei desse processo de uma coisa vir junto da outra e essa reflexão sobre o que eu fiz acho que talvez seja a parte mais difícil, de ver o vídeo e dizer MEU DEUS PERÁÍ, CALMA”. Porque tem coisa que eu lembro de como foi de outro ponto de vista que a câmera está mostrando. É um pouco estranho, sei lá. Sobrepor essas duas imagens assim, a que eu estou vendo e a que eu lembro + é um pouco estranho para mim.

A etapa de avaliação (a entrevista em autoconfrontação) consistiu no fechamento de um percurso formativo marcado pela metarreflexão, e as palavras da docente-participante no excerto acima evidenciam que ela compreendeu o papel que desempenhou nessa etapa da pesquisa: a de observadora da própria atividade.

Na metodologia desta pesquisa doutoral, busquei possibilitar à docente-participante refletir sobre sua atividade pedagógica de várias maneiras: por meio do aprofundamento teórico-prático (na etapa de concepção), por meio da prática fundamentada e reflexiva (na etapa de implementação) e por meio do distanciamento e reflexão pós-ação, pela observação da própria atividade na etapa de avaliação.

Conforme apresentei ao longo deste capítulo, a metodologia desta pesquisa doutoral deu origem a dados de natureza distintas, resultantes das ações e reflexões efetuadas pela docente-participante e pela pesquisadora-formadora.

No próximo item farei uma síntese dos instrumentos utilizados e dos dados gerados na metodologia desta pesquisa, que apresentei no decorrer deste capítulo.

Síntese dos instrumentos utilizados e dos dados gerados na pesquisa:

Dividi os dados coletados na metodologia desta pesquisa em dois grupos: os **dados instrumentais** e os **dados reflexivos**.

Os dados instrumentais constituem, ao mesmo tempo, instrumentos que viabilizaram a ação e produtos da ação, pois possibilitaram a realização da metodologia desta pesquisa.

Segue abaixo o quadro em que apresento os dados instrumentais coletados nesta pesquisa de doutorado:

Quadro 30: Dados instrumentais gerados.

	Antes da formação	Na etapa de concepção	Na etapa de implementação	Na etapa de avaliação
Dados gerados pela pesquisadora-formadora	<ul style="list-style-type: none"> – Programa do curso teórico-prático; – Quadro de tipologia elaborado; – Seleção ou elaboração de atividades-modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Programa dos encontros de formação; – Documentos entregues à docente-participante; – Atividades-modelo selecionadas para cada encontro. 		<ul style="list-style-type: none"> – Perguntas enviadas à docente-participante; – Roteiro da AC (perguntas a serem feitas e passagens selecionadas nos vídeos das aulas).
Dados gerados pela docente-participante		<ul style="list-style-type: none"> – Atividades de PO elaboradas; – Quadros de tipologia preenchidos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Os planos de aula; – Vídeo das aulas ministradas. 	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Parte dos dados instrumentais foi apresentada neste capítulo de metodologia, na descrição que fiz de cada uma das etapas: o quadro de tipologia elaborado pela pesquisadora-formadora, o programa e a descrição de cada encontro de formação, as

perguntas enviadas à docente-participante na etapa de avaliação, as atividades de PO elaboradas pela docente-participante ao longo do curso teórico-prático e os respectivos quadros de tipologia preenchidos, os planos de aula elaborados pela docente-participante juntamente com a apresentação das atividades de PO selecionadas para compor a etapa de implementação.

A outra parte desses dados instrumentais encontra-se na seção Apêndice da presente tese: demais atividades de PO utilizadas no curso teórico-prático e o programa dos encontros de formação.

O outro conjunto de dados gerados na metodologia da pesquisa, os dados reflexivos, são oriundos dos instrumentos de coleta selecionados pela pesquisadora-formadora para fomentar comentários da docente-participante sobre cada etapa por ela vivenciada ao longo da realização da metodologia desta pesquisa. Parte desses dados foi apresentada neste capítulo, e a outra parte virá a compor o capítulo da análise, tendo em vista que esse conjunto de dados diz respeito a considerações feitas pela docente-participante durante todo o percurso formativo.

No quadro abaixo apresento os instrumentos e os dados reflexivos coletados:

Quadro 31: Relacionando os instrumentos de coleta utilizados aos dados reflexivos gerados pela docente-participante.

	Antes da formação	Na etapa de concepção	Na etapa de implementação	Na etapa de avaliação
Instrumentos de coleta	– Entrevista semiestruturada.	– Diário reflexivo.	– Registro em áudio das reuniões por Skype; – Diário reflexivo; – Registros de áudio no WhatsApp.	– Entrevista em autoconfrontação.
Dados coletados	– Áudio da entrevista semiestruturada com uma hora e vinte minutos de duração.	– Anotações da docente-participante no diário reflexivo.	– Anotações da docente-participante no diário reflexivo; – Áudio das reuniões de pré-aplicação (com aproximadamente 6h de duração); – Áudios enviados pela docente-participante (via <i>WhatsApp</i>) após a aplicação das atividades de PO, com, aproximadamente, 3h de duração.	– Vídeo da entrevista em autoconfrontação, com duração de, aproximadamente, 2h de duração.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Neste item explicitarei os instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa, os dois conjuntos de dados gerados e também a forma como estes dados estão apresentados nesta tese.

No próximo capítulo apresentarei os procedimentos de análise por mim adotados e, na sequência, segue a análise dos dados propriamente dita.

ANÁLISE DOS DADOS

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Retomo abaixo a figura com a qual ilustro a interdependência das etapas da metodologia desta pesquisa para apresentar os critérios adotados na análise dos dados:

Legenda:

A: Concepção (curso teórico-prático: a elaboração das atividades de PO)

B: Implementação (elaboração dos planos de aula e aulas ministradas)

C: Avaliação (observação e análise da própria ação e do percurso formativo)

Considero que as etapas da metodologia desta pesquisa são, ao mesmo tempo, complementares e interdependentes. Cronologicamente há um avanço, mas, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre o que foi realizado na etapa anterior: as atividades de PO elaboradas pela docente-participante na etapa de concepção (A) foram o recurso por ela utilizado na etapa de implementação (B), e suas ações registradas em vídeo constituíram o objeto de análise da etapa de avaliação (C).

Conforme colocado no capítulo de Metodologia, os dados coletados nesta pesquisa foram divididos em dois grupos: dados instrumentais e dados reflexivos.

A análise apresentada neste capítulo consistirá na triangulação dos **dados reflexivos** coletados em cada uma das etapas da metodologia desta pesquisa (A+B+C, considerando a figura acima), os quais são compostos:

(1) Pelo diálogo ocorrido entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante na entrevista semiestruturada (ESE) que antecedeu a etapa de concepção (A);

(2) Pelas anotações efetuadas pela docente-participante no diário reflexivo (DR), durante os encontros de formação, na etapa de concepção (A) e após a aplicação das

atividades de PO, na etapa de implementação (B);

(3) Pelos diálogos ocorridos entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante nas reuniões de pré-aplicação (RPA), na etapa de implementação (B);

(4) Pelos áudios registrados pela docente-participante após a aplicação das atividades de PO (WhatsApp), na etapa de implementação (B);

(5) Pelo registro em vídeo da entrevista em autoconfrontação (AC), que ocorreu na etapa de avaliação (C).

Esses dados correspondem, assim, às **reflexões sobre a ação** (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2012) e às **reflexões sobre a reflexão-na-ação** (SCHÖN, 2000) ou **reflexão pós-ação** favorecida pela autoconfrontação (CLOT [1999] 2018; FAÏTA, 2007), efetuadas pela docente-participante durante as três etapas da metodologia desta pesquisa (A+B+C), as quais trazem indícios das **reflexões-na-ação** por ela efetuadas na elaboração e na implementação das atividades de PO.

Conforme ilustrado na figura acima, o conjunto C (etapa de avaliação) abarca as ações e reflexões efetuadas em A (etapa de concepção) e B (etapa de implementação) e, ao mesmo tempo, traz elementos que não estão contidos nos outros dois conjuntos.

Nas etapas de concepção (A) e implementação (B), a docente-participante efetuou **reflexões-na-ação** (SCHÖN, 2000) e **sobre a ação** (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2012) de ensinar. Considero que os processos de **reflexão-na-ação** ocorreram nas ocasiões em que a docente-participante se pôs a realizar ações relativas ao fazer pedagógico: elaborar atividades de PO, elaborar os planos de aula, ministrar as aulas. Os momentos de **reflexão sobre a ação**, por sua vez, correspondem ao registro de suas impressões durante os encontros de formação, após ministrar as aulas e nos diálogos realizados com a pesquisadora-formadora na entrevista semiestruturada e nas reuniões de pré-aplicação. Nas etapas de concepção e implementação ocorreram, assim, momentos de reflexão-na-ação e sobre a ação pedagógica.

Na etapa de avaliação (C), por sua vez, o papel desempenhado pela docente-participante foi exclusivamente o de observadora da própria ação. Tendo em vista que essa etapa consistiu na visualização das aulas ministradas e no diálogo entre a docente-participante e a pesquisadora-formadora acerca de momentos observados no vídeo,

considero que em C (avaliação) a docente-participante efetuou **reflexões sobre a reflexão-na-ação** (SCHÖN, 2000) ou **reflexões pós-ação**, pois suas considerações dizem respeito aos momentos visualizados na imagem, os quais correspondem às aulas ministradas, ou seja, às reflexões-na-ação efetuadas em B (implementação). Assim, utilizarei os termos **reflexão sobre a reflexão-na-ação** ou **reflexão pós-ação** para referir-me aos dados coletados na terceira etapa da metodologia desta pesquisa, na qual recorri ao método da autoconfrontação simples (CLOT [1999], 2018; FAÏTA, 2007).

Minha hipótese é a de que a interação favorecida pelo método da autoconfrontação, empreendido em C (avaliação), favoreceu a emergência de aspectos do agir da docente-participante que não aparecem na imagem filmada e que também não foram mencionados nas considerações por ela efetuadas anteriormente: os motivos de suas escolhas e os fatores e/ou agentes que as determina(ram) ou impediram, explicitando aquilo que foi possível realizar, o que não conseguiu realizar e o que gostaria de ter realizado; trazendo elementos que correspondem ao real (CLOT [1999]2018) de sua atividade, o qual diz respeito às ações efetivadas, mas também àquelas que não se concretizaram.

Considero, dessa forma, que os dados coletados nos diferentes momentos (A+B+C) e oriundos de ações de naturezas distintas desempenhadas pela docente-participante durante a metodologia desta pesquisa me permitiram compreender de forma mais aprofundada sua atividade pedagógica e as implicações de sua participação nessa pesquisa para sua atividade profissional.

Para efeito de resposta às perguntas de pesquisa, adotei na análise o **procedimento retrospectivo** (C+B+A). Os dados reflexivos coletados não foram analisados de maneira isolada. A análise retrospectiva visou a identificar nesses dados os temas mais recorrentes na fala da docente-participante e verificar em que medida permitiriam responder aos objetivos e perguntas desta pesquisa. Dessa forma, os dados reflexivos listados anteriormente aparecem contemplados nas diferentes categorias e temas desenvolvidos neste capítulo.

Como as aulas observadas ocorreram dentro de um percurso formativo, entendo que o conjunto C (avaliação) compreende os conjuntos A (concepção) e B (implementação). Por essa razão, parti dos dados referentes às verbalizações da docente-

participante na **reflexão pós-ação**, efetuada em C (etapa de avaliação), e selecionei os temas mais recorrentes em sua fala. Em seguida, procurei identificar no conjunto dos dados coletados em A (concepção) e B (implementação), elementos relativos a esses mesmos temas.

No quadro que segue abaixo, ilustro como realizei o cruzamento dos dados coletados por meio de uma análise retrospectiva (C+B+A) e apresento os temas identificados nas reflexões efetuadas pela docente-participante:

Quadro 32: Temas identificados nos dados coletados.

Dados coletados em C (avaliação)	Dados coletados em B (implementação)	Dados coletados em A (concepção)	Temas identificados
– Transcrição da entrevista em autoconfrontação.	– Transcrição das reuniões de pré-aplicação; – Anotações da docente-participante, no diário reflexivo após a aplicação das atividades de PO; – Transcrição dos áudios enviados pela docente-participante após a aplicação das atividades de PO.	– Transcrição da entrevista semiestruturada; – Anotações da docente-participante, no diário reflexivo, durante os encontros de formação.	1) Eu professora; 2) Expectativas e realizações e na implementação das atividades didáticas; 3) As prescrições e os impedimentos; 4) Articulação das etapas de formação: concepção, implementação e avaliação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

No quadro a seguir, apresento de que maneira os temas selecionados na análise retrospectiva relacionam-se a categorias relativas ao Agir Docente e respondem aos objetivos e perguntas desta pesquisa.

Quadro 33: Temas identificados, categorias do Agir Docente, objetivos e perguntas da pesquisa.

Macrocategoria – Agir Docente
Categoria 1 – Subjetividade do agir docente
Tema: Eu professora
<p>Objetivos: Analisar os aspectos da subjetividade profissional da docente-participante e os diferentes papéis por ela desempenhados durante a metodologia da pesquisa.</p> <p>Perguntas da pesquisa: Quais aspectos do agir da docente-participante da pesquisa podem ser observados nas ações e reflexões por ela efetuadas ao longo da metodologia da pesquisa?</p>
Categoria 2 – Relação do professor com os instrumentos de trabalho
Tema: expectativas e realizações na implementação das atividades didáticas
<p>Objetivos: Conhecer os dilemas encontrados e as estratégias às quais recorreu a docente-participante na regulação do seu próprio trabalho e daquele realizado pelos aprendizes durante a implementação das atividades de PO. Verificar como a docente-participante lidou com as prescrições e os impedimentos que determina(ra)m seu trabalho no que concerne à integração da interação simétrica em seus programas de ensino. Identificar as implicações da interação simétrica nos programas de ensino da docente-participante, no que concerne ao aprendizado de seus alunos, com base nas percepções da docente.</p> <p>Perguntas da pesquisa: Quais as percepções da docente-participante no que tange à relação trabalho em grupo x tempo de fala dos aprendizes nas aulas ministradas ao longo da metodologia da pesquisa? A docente-participante encontrou dificuldades para implementar as atividades de PO elaboradas durante a formação no estabelecimento onde atua?</p>
Categoria 3 – Relação do professor com os atores da atividade pedagógica
Tema: as prescrições e os impedimentos
<p>Objetivos: Conhecer os dilemas encontrados e as estratégias às quais recorreu a docente-participante na regulação do seu próprio trabalho e daquele realizado pelos aprendizes durante a implementação das atividades de PO. Verificar como a docente-participante lidou com as prescrições e os impedimentos que determina(ra)m seu trabalho no que concerne à integração da interação simétrica em seus programas de ensino.</p> <p>Perguntas da pesquisa: A docente-participante encontrou dificuldades para implementar as atividades de PO elaboradas durante a formação no estabelecimento onde atua? Quais prescrições e impedimentos determina(ra)m o agir pedagógico da docente-participante da pesquisa?</p>
Categoria 4 – Formação docente
Tema 4 – Articulação das etapas de formação: concepção, implementação e avaliação
<p>Objetivos: Investigar as implicações de uma metodologia de formação docente em três etapas: concepção, implementação e avaliação. Conhecer o papel ocupado pela interação simétrica nos programas de ensino da docente-participante antes e após a experiência vivenciada na formação.</p> <p>Perguntas da pesquisa: Em que medida uma metodologia de formação que alia concepção x implementação x avaliação do trabalho contribuiu para o aperfeiçoamento da docente-participante no que concerne ao favorecimento da PO entre pares em nível iniciante de FLE? A docente-participante pretende integrar a interação simétrica em seu trabalho pedagógico após a experiência vivenciada na formação?</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

A macrocategoria de análise nesta tese é o agir docente ou agir professoral (CICUREL, 2011; 2017; 2020), considerado nesta pesquisa como sendo não apenas aquilo que o professor realiza na interação com os alunos, mas também os motivos que orientam suas ações.

Conforme apresentado no referencial teórico, Machado (2007) apresenta os elementos básicos que constituem o trabalho do professor. Dessa forma, as categorias de análise apresentadas no quadro acima dialogam com esses elementos apresentados por Machado, e o critério de análise adotado nesta tese visa, assim, à compreensão **das relações** que a docente-participante estabelece(u) com os diferentes elementos que compõem sua atividade pedagógica. Dentre esses elementos, encontram-se as propostas da formação (apresentadas pela pesquisadora-formadora na primeira etapa da metodologia desta pesquisa doutoral).

Dessa forma, os dados reflexivos coletados foram analisados de maneira a identificar indícios das relações apontadas acima, à luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa. Sendo assim, as categorias e temas anunciados no quadro acima contemplam as relações estabelecidas pela docente-participante:

- ✓ Consigo mesma e com sua aprendizagem contínua: suas crenças, teorias consolidadas, expectativas, personalidade, estilo, as marcas de sua personalidade no trabalho que realiza, suas emoções, afetos etc.;
- ✓ Com os instrumentos utilizados na realização de seu trabalho: suas expectativas relacionadas às atividades de PO que elaborou e implementou; os motivos que orientaram suas escolhas no que concerne às modalidades de interação propostas aos aprendizes, sua avaliação sobre a resposta dada pelos aprendizes e sua autoavaliação; o diálogo com as propostas apresentadas na formação;
- ✓ Com o objeto oralidade e o meio; as expectativas, realizações e impedimentos que marcaram a implementação das atividades de PO;
- ✓ Com “os outros” presentes e ausentes na cena pedagógica, incluindo aqui a pesquisadora-formadora e as propostas a formação, as prescrições e os impedimentos que determina(ra)m seu agir professoral.

Procurei identificar no discurso da docente-participante sinais das relações por ela estabelecidas com os elementos listados acima, com base no referencial teórico adotado nesta pesquisa e nos critérios de análise propostos por Cicurel (2017) e Lousada (2011).

Cicurel (2017)¹⁰⁰ propõe dez entradas de análise para identificar linguisticamente traços do agir docente, e todos os indícios propostos pela autora podem ser verificados nos dados reflexivos coletados, conforme explicitarei no decorrer deste capítulo. São eles:

Quadro 34: Critérios de análise apresentados por Cicurel (2017).

1-	Os indícios de rotinas (rotinização): normalmente, em geral, uso do tempo presente.
2-	Indícios de ruptura de rotina: normalmente eu faço assim, mas desta vez, eu fiz...
3-	Modos de designação dos aprendizes: a maneira como designa o público (as mulheres, os iniciantes etc.). Trata-se de uma categorização ou estereótipo.
4-	A observação de teorias pessoais, das convicções, dois ideais. Indícios como “é necessário que”. Para Cicurel (2017), faz parte de um ideal que o professor não tem verdadeiramente consciência de que possui.
5-	As indicações de intencionalidade da ação. Indícios marcados por “para que”, “para”, “porque”, que indicam que o professor visa a alguma coisa.
6-	As especificidades ligadas às culturas educativas. Diz respeito à representação que o professor tem do seu público e também as particularidades da instituição onde trabalha.
7-	As estratégias ligadas à maneira como ele fala da língua que ensina, estratégias ligadas à transmissão da língua (pronúncia, regras, tempo).
8-	Os traços de “autocategorização”. É o que o professor diz de si mesmo, uma autoqualificação.
9-	Os traços de prazer e desprazer: os traços que dão informações sobre os afetos.
10-	As marcas de dilema. O fato de haver dilemas mostra que se trata de uma profissão em que é necessário fazer escolhas em cada ação.

Fonte: Proposto por Cicurel (2017).

Outro critério de análise no qual me baseei para o desenvolvimento deste capítulo é aquele proposto por Lousada (2006; 2011). Essa autora propõe a identificação das vozes

¹⁰⁰ Esses critérios foram apresentados pela autora na disciplina de pós-graduação “O Agir Professoral, entre Esquemas de Ação, Circunstâncias e Inventividade”, oferecida no Programa Letras Estrangeiras e Tradução da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, entre os meses de outubro e novembro de 2017.

que compõem o discurso do professor, as quais podem indicar as prescrições que incidem sobre o agir docente. As vozes apontadas por Lousada são:

Quadro 35: Critérios de análise apresentados por Lousada (2006; 2011)

- A voz da instituição, a escola: expressa convicções e prescrições que têm sua origem na escola;
- Vozes da didática (didática das línguas, didática do FLE): expressa aspectos baseados nessas teorias;
- A voz do coletivo de trabalho mais restrito: especialmente a voz do conjunto de professores da escola;
- A voz do *métier*: voz do coletivo de trabalho mais amplo, embasada na tradição do *métier*, que explicita a parte subentendida do trabalho do professor e que, geralmente, não é explicitada.

Fonte: Lousada (2011), p. 78.

Considerando a metodologia desta pesquisa, outra voz identificada no discurso da docente-participante é a da pesquisadora-formadora, ou a voz da formação, a qual difere da voz da didática, pois diz respeito à forma como a pesquisadora-formadora concebe o ensino e a aprendizagem no que concerne ao favorecimento da PO em sala de aula de FLE, concepção esta que orientou a elaboração e o oferecimento do curso teórico-prático, que deu origem às demais etapas da pesquisa. Assim, a identificação dessas vozes me permitiu conhecer de maneira mais aprofundada o agir da docente-participante e a maneira como lidou com as orientações apresentadas na formação para a realização do seu trabalho.

ILUSTRANDO A ANÁLISE RETROSPECTIVA DOS DADOS NA IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS E TEMAS A SEREM DESENVOLVIDOS

Conforme apresentado no quadro 33, a primeira categoria contemplada na análise será a **Subjetividade do agir docente**. O título dado para o tema desenvolvido nesta categoria foi *Eu professora*, posto que contempla aspectos relativos à subjetividade (TARDIF, 2019) da docente-participante. Esses aspectos permearão todo o capítulo da análise, tendo em vista que o objetivo é compreender o agir professoral de uma determinada professora de língua francesa e as implicações de uma proposta de formação continuada em sua prática pedagógica. Assim, nesse primeiro tema, trago trechos dos dados coletados nos quais pode-se observar traços da personalidade, o *eu pessoal* e o *eu profissional* (TARDIF, 2019) da docente-participante bem como os fatores que motivaram sua aceitação em participar desta pesquisa: a identificação da situação problemática (IMBERNÓN, 2010), relacionada à dificuldade de promover a fala em FLE pelos seus aprendizes, as expectativas da docente-participante com a formação, a imagem que tem de si mesma enquanto profissional, suas crenças e as teorias implícitas que orientam suas ações.

A segunda categoria do agir docente contemplada na análise é a **Relação do professor com os instrumentos de trabalho**. O título dado ao tema que será desenvolvido foi **Expectativas e realizações na implementação das atividades didáticas**, pois os dados apresentados dizem respeito às expectativas, realizações e dificuldades encontradas pela docente-participante no gerenciamento da interação entre os aprendizes, na etapa de implementação. Assim, no segundo tema, adotando os critérios de análise anunciados acima, selecionei trechos das observações da docente-participante que explicitam como se deu a experiência por ela vivenciada na formação visando ao favorecimento da interação simétrica (KRAMSCH, 1991; NUSSBAUM, 1998) entre seus aprendizes e ao exercício conjunto da fala em FLE (KRAMSCH, 1991; SCHIFFLER, 1991; NUSSBAUM, 1998; WEBER, 2013; GOMES, 2012, 2020).

Dessa forma, trago trechos das considerações efetuadas pela docente-participante que revelam seu olhar sobre a resposta dada pelos aprendizes às atividades de PO por ela elaboradas e implementadas e apresento, igualmente, o olhar da docente-participante

sobre seu próprio trabalho, na regulação (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004) e no gerenciamento dessas atividades didáticas, explicitando aspectos do trabalho prescrito, do trabalho realizado e do real da atividade (CLOT [1999], 2018; CLOT et al., 2001) da docente-participante desta pesquisa.

A terceira categoria do agir docente contemplada na análise é a **Relação do professor com os atores da atividade pedagógica**. O título dado ao tema desenvolvido nesta categoria foi **As prescrições e os impedimentos**. Nele apresento os dilemas (SCHÖN, 2000; CICUREL, 2017) identificados na fala da docente-participante, as prescrições e os impedimentos que determina(ra)m o trabalho relacionado ao favorecimento da interação simétrica no contexto em que atua.

Segue abaixo um quadro no qual apresento trechos dos dados coletados, referente à terceira categoria do agir docente contemplada no capítulo da análise (Relação do professor com os atores da atividade pedagógica) e ao tema As prescrições e os impedimentos:

Quadro 36: Relação do professor com os atores da atividade pedagógica. Tema3: As prescrições e os impedimentos.

Tema identificado na etapa de avaliação (C) : as prescrições e os impedimentos	Ocorrência nas reflexões efetuadas na etapa de implementação (B)	Ocorrência nas reflexões efetuadas na etapa de concepção (A)
<p>DP45: [...] eles são um pouco desorganizados com material, com as coisas e toda vez que eu faço trabalho em grupo eu peço para que todas as pessoas do grupo tenham as anotações do trabalho porque acontece às vezes de um aluno faltar e eles não terem aquilo escrito [...] (AC18.12.2019).</p> <p>DP324: Professor tem que ser criativo né (AC18.12.19).</p>	<p>Alguns alunos não levaram foto e aí eu não deixei eles participarem [...] (WhatsApp2A.03).</p> <p>De maneira geral, todos falaram em francês, mas teve um grupo que tentou burlar a parte da escrita: ao invés de escreverem enquanto o colega soletrava, eles copiavam no final, alegando ser complicado escrever enquanto o outro soletrava (DRA1TA.02).</p>	<p>DP08: Tem um ano e meio... Dois anos e meio que eu tô aqui, mais ou menos. Então tem que se reinventar toda hora para trabalhar com adolescente, é um público que muda muito, mas é muito legal (ESE).</p> <p>O professor deve apresentar atividades da maneira mais clara possível e dentro de um contexto compreensível para os alunos [...] (DRE3.02).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Considerando os dados apresentados no quadro acima, a terceira categoria do agir docente desenvolvida no capítulo da análise me permite explicitar a maneira como a docente-participante lida(ou) com os “outros” (MACHADO, 2007) presentes e ausentes na cena pedagógica (MACHADO; LOUSADA, 2013). Essa relação evidencia que o professor não é um mero executor de prescrições (LOUSADA, 2011) e que na realização de sua atividade ele estabelece um diálogo constante com as prescrições existentes, e a partir desse diálogo designa tarefas para si mesmo e para os aprendizes (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004). Ademais, a mobilização das prescrições e dos impedimentos, pela docente-participante, ilustra ainda a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado e revela aspectos do real de sua atividade (CLOT [1999] 2018), de sua consciência prática (TARDIF, 2019) e de seu conhecimento-na-ação (SCHÖN, 2000).

Como fechamento do capítulo da análise, a quarta categoria contemplada nesta tese é a formação docente. Assim, o tema – **Articulação das etapas de formação: concepção, implementação e avaliação** – me permite discutir a proposta de formação contínua colocada em prática na metodologia desta pesquisa, a qual teve o intuito de proporcionar à docente-participante a possibilidade de efetuar reflexões-na-ação (SCHÖN, 2000), sobre a ação (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2012) e reflexões sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000) ou pós-ação por meio do método da autoconfrontação (CLOT[1999], 2018; FAÏTA, 2007), conforme dito anteriormente.

Apresento, dessa forma, o olhar da docente-participante sobre a própria aprendizagem, com base nas considerações por ela efetuadas, e explico as contribuições da metodologia empreendida nesta pesquisa doutoral para o desenvolvimento profissional da docente-participante, com base em seus relatos.

A seguir, analiso as categorias e os temas identificados nos dados reflexivos coletados, conforme anunciado nesta seção, à luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa.

DESENVOLVENDO AS CATEGORIAS E OS TEMAS IDENTIFICADOS NA ANÁLISE RETROSPECTIVA DOS DADOS

Categoria 1 – Subjetividade do agir do professor

Tema: Eu professora

Partindo do pressuposto de que toda atividade de trabalho é marcada pela subjetividade daquele que a realiza (CLOT [1999]2018; AMIGUES, 2004; TARDIF, 2019; PERRENOUD, 2012; IMBERNÓN, 2010; MACHADO & LOUSADA, 2013, dentre outros), vejo como sendo pertinente iniciar esta seção apresentando elementos relativos ao *eu pessoal* e ao *eu profissional* (TARDIF, 2019) da docente-participante, identificados nos diferentes tipos de reflexão por ela efetuados no decorrer desta pesquisa.

Ao lado de Tardif (2019), considero que:

[...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2019, p. 16).

Dessa forma, as atividades de PO elaboradas pela docente-participante, os quadros de tipologia e os planos de aula apresentados no capítulo de Metodologia são os produtos visíveis de suas ações, nos quais estão impressos aspectos de sua subjetividade profissional. São, portanto, o resultado da apropriação feita pela docente-participante das propostas da formação, considerando as especificidades de sua atividade de trabalho. Corroborando autores que analisam a atividade docente nessa perspectiva e retomando a concepção de agir professoral (CICUREL, 2011; 2017; 2020) que orienta esta tese, entendo que o outro lado da atividade da docente-participante é constituído por aspectos

não observáveis (CLOT [1999] 2018) de suas ações, os quais podem se dar a conhecer pela análise dos registros orais e escritos por ela produzidos ao longo desta pesquisa. É sobre esses aspectos que incidirá o foco deste capítulo da análise.

Como a problemática central desta tese é o trabalho docente no âmbito da formação continuada e posto que esta pesquisa foi desenvolvida em uma estrita relação entre pesquisa, formação e ambiente escolar, trago abaixo um trecho que pode ser considerado o anúncio da situação problemática (IMBERNÓN, 2010) ou situação complexa (PERRENOUD, 2012) pela docente-participante, a qual motivou sua participação nesta pesquisa:

DP64: Nem sempre dá para ter produção porque parece que a sala vira uma bagunça. Tem hora que dá certo e tem hora que não funciona nem um pouco (ESE)¹⁰¹.

Dialogando com as entradas de análise propostas por Cicurel (2017), o trecho *nem sempre dá para ter produção* (citação acima) ilustra a instância 6, posto que traz indícios da **rotina pedagógica** da docente-participante no que tange ao trabalho relacionado à PO em sala de aula. Ao afirmar que *tem hora que dá certo e tem hora que não funciona nem um pouco* (citação acima), a docente-participante revela incertezas e dilemas relativos ao fazer docente, os quais se encontram nas “zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000).

Para Cicurel (2017), a existência de dilemas evidencia que a atividade docente exige dos professores fazer escolhas em cada ação, pois, em sala de aula, cada momento vivenciado é único e, portanto, não há um repertório de receitas (PERRENOUD, 2012) ao qual o professor poderia recorrer para solucionar ou mesmo evitar a ocorrência de situações complexas.

No entanto, o trabalho pedagógico é realizado por uma comunidade de profissionais que compartilham “as tradições de uma vocação” (SCHÖN, 2000, p. 36).

¹⁰¹ Informação pessoal. Trecho da entrevista semiestruturada. Transcrição disponível no Apêndice.

Em outras palavras, há uma parte subentendida da atividade de trabalho reconhecida por aqueles que a realizam (CLOT [1999]2018): o gênero profissional.

Para Clot ([1999]2018), o gênero profissional é como uma senha conhecida somente por aqueles que compartilham o mesmo horizonte social e profissional, o que, a meu ver, legitima a formação continuada dos professores e, por conseguinte, as propostas desta pesquisa doutoral. O reconhecimento da existência de situações complexas compartilhadas por um grupo ou comunidade profissional justifica, portanto, a necessidade de discutir e trabalhar conjuntamente, aliando pesquisa-formação-ambiente escolar, para, assim, encontrar caminhos que permitam aos professores solucionar ou pelo menos compartilhar os conflitos vivenciados no exercício de sua profissão.

Considerando que a formação prefigurada pela pesquisadora-formadora (como apresentado na Metodologia, página 90) foi concretizada (dados os resultados apresentados nesta tese), possivelmente a docente-participante reconheceu nas propostas da formação oferecida nesta pesquisa um caminho que lhe permitiria construir recursos passíveis de reverter a situação complexa evocada acima, ou pelo menos amenizá-la. Esse é um aspecto determinante na formação continuada, pois, corroborado Imbernón (2010), é necessário que o professor identifique na formação um potencial para lhe oferecer ferramentas que possam favorecer seu trabalho de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos. Feito isso, a formação tende, de fato, a incidir na prática pedagógica.

Na formação oferecida durante esta pesquisa, a atenção da pesquisadora-formadora esteve centrada sobre um recurso pedagógico especificamente: a atividade didática (PENDANX, 1998; CICUREL, 2002). Denomino atividade didática as ações do professor concretizadas pelas tarefas propostas aos aprendizes. No caso desta pesquisa, as atividades didáticas contemplam exclusivamente as atividades de PO; aquelas apresentadas pela pesquisadora-formadora e aquelas elaboradas pela docente-participante.

Durante o curso teórico-prático foram apresentadas atividades-modelo, discutiu-se acerca das características de cada modalidade de interação contemplada por essas atividades-modelo e, ainda na etapa de concepção, a docente-participante procedeu à

elaboração desses recursos didáticos, considerando as particularidades de sua atividade pedagógica (conteúdo programático, número de aprendizes, duração das aulas etc.), conforme contextualizado anteriormente.

Posteriormente, na etapa de implementação, houve a aplicação de algumas atividades de PO selecionadas pela docente-participante, e o fechamento desse tripé formativo ocorreu com a análise das aulas ministradas, na etapa de avaliação. Todas as ações efetuadas pela docente-participante contemplaram, de certa forma, esse recurso didático, direta ou indiretamente, o que dialoga com uma concepção de atividade docente como atividade instrumentada e dirigida, ao mesmo tempo, aos outros e a si mesmo (AMIGUES, 2004).

A contextualização feita no parágrafo acima ilustra a compatibilidade existente entre os objetivos desta pesquisa e aqueles expressos pela docente-participante (conforme colocado no capítulo de Metodologia) que se referiam fundamentalmente à possibilidade de favorecer interações simétricas entre seus aprendizes, à possibilidade de fazer com que seus alunos falassem em francês durante as aulas. Para Imbernón (2010, p. 41), essa compatibilidade é indispensável no âmbito da formação continuada, pois esta deve “ressituar os professores, para que sejam os protagonistas ativos de sua formação, em seu contexto de trabalho”.

Assim, no excerto apresentado anteriormente, ao falar de como ocorria a PO em suas aulas, a docente-participante afirma que *tem hora que dá certo e tem hora que não funciona nem um pouco*. Esse “funcionar” parece estar relacionado às atividades de PO que ela costumava trabalhar com seus aprendizes, o que aponta para a convergência entre as necessidades profissionais identificadas pela docente-participante e as propostas desta pesquisa doutoral, o que também pode ser corroborado pelo trecho abaixo:

DP571: Eu gostei muito da questão de elaborar atividades [...] Então assim, fui tentando aplicar essas atividades e isso me ajuda a ter ideias de atividades [...] para trazer coisas novas para os alunos [...] (AC)¹⁰².

¹⁰² Informação pessoal. Trecho da entrevista em autoconfrontação.

O trecho acima é parte das considerações efetuadas pela docente-participante durante a entrevista em autoconfrontação. Questionada sobre as eventuais contribuições desta pesquisa para sua prática pedagógica, o primeiro elemento apontado pela docente-participante foi a possibilidade de elaborar atividades de PO para seus aprendizes, conforme pode ser observado acima.

No trecho a seguir, redigido após o segundo encontro de formação (etapa de concepção), a menção à atividade didática como recurso para seu trabalho traz pistas das expectativas trazidas pela docente-participante em relação à formação, indicando ainda uma vez a convergência entre as propostas desta pesquisa e os objetivos profissionais da docente:

Algumas atividades apresentadas me lembram de atividades que eu tentei fazer em sala. Nesse sentido, as discussões me mostraram o que eu fiz de “errado” e como posso melhorar minha atuação em sala de aula. Ao mesmo tempo me sinto feliz por perceber que estou “no caminho certo” (DRE2.03)¹⁰³.

A passagem acima aponta que durante os encontros de formação a docente-participante começa a vislumbrar meios para solucionar a situação complexa evocada anteriormente. Aponta ainda que esses meios estão intimamente relacionados à atividade didática: *algumas atividades apresentadas me lembram de atividades que eu tentei fazer em sala. Nesse sentido, as discussões me mostraram o que eu fiz de “errado”* (citação acima). Observa-se, assim, a importância atribuída, pela docente-participante, a esses recursos pedagógicos.

Além da relação atividade didática x aprendizagem dos alunos, outra relação identificada na fala da docente-participante é a relação atividade didática x performance docente, a qual pode ser identificada no trecho: *as discussões me mostraram o que eu fiz de “errado” e como posso melhorar minha atuação em sala de aula*. O excerto acima compõe os registros escritos produzidos pela docente-participante ao final dos encontros de formação. Observo no trecho analisado o olhar da docente-participante para a atividade

¹⁰³ Informação pessoal. Anotação efetuada pela docente-participante, no diário reflexivo, após o segundo encontro de formação.

didática enquanto instrumento que favorece a produção oral dos alunos e, ao mesmo tempo, como um medidor de sua própria atuação, uma autoprescrição (AMIGUES, 2004): se a atividade didática funcionar, ela se saiu bem.

De acordo com Lousada (2004), o “mito do bom professor” está presente na maioria das prescrições que dizem respeito ao trabalho docente. Considerando a autoprescrição identificada acima, observa-se que este é um anseio da docente-participante desta pesquisa, o qual pode ser ratificado pelos traços de afeto e autoqualificação (CICUREL, 2017) expressos em sua fala: *me sinto feliz por perceber que estou “no caminho certo”* (vide passagem acima).

Identifico nas considerações efetuadas pela docente-participante a presença de teorias implícitas, de estratégias ligadas à transmissão da língua francesa e o diálogo com conhecimentos formais da Didática de Línguas Estrangeiras (DLE).

No trecho abaixo, extraído da entrevista em autoconfrontação, observo a voz da didática (LOUSADA, 2011) presente no discurso da docente-participante no momento em que ela descreve seus objetivos com a atividade de PO por ela elaborada e implementada com o grupo do primeiro ano do Ensino Médio:

DP10: É... Na verdade essa aula do primeiro ano foi uma **minissequência didática** no final das contas porque ela... Foram **três aulas** na verdade, então o objetivo era trabalhar com enquete de maneira geral e fazer com que os alunos se entrevistassem e depois apresentassem os resultados das enquetes que eles realizaram [...] (AC)¹⁰⁴.

A expressão “minissequência didática” na fala da docente-participante revela um conhecimento formal que possui da didática de língua francesa, sua bagagem teórica. Esse conceito não foi trabalhado nem discutido nos encontros de formação, no entanto aparecem na fala da docente-participante e também nos registros por ela efetuados no diário reflexivo como título que antecede a descrição de como transcorreram as aulas com cada um dos grupos: *sequência didática da enquete* (grupo do primeiro ano), *sequência*

¹⁰⁴Trecho da entrevista em autoconfrontação. Nesta categoria, alguns termos, frases ou expressões foram colocados em negrito para destacar a subjetividade do agir da docente-participante da pesquisa.

didática monumentos de Paris (grupo do segundo ano), *sequência didática sobre alimentação* (grupo do terceiro ano).

Embora o termo utilizado pela docente-participante não corresponda exatamente à definição de “sequência didática” encontrada em Dolz e Schneuwly (2002), observo que há similaridades, pois, a partir de uma determinada temática, ela anunciou aos aprendizes o que deveria ser realizado e estabeleceu as fases de concretização desse trabalho, pelos alunos. De minha parte, utilizo o termo “atividade didática” ou “atividade de PO” para referir-me ao trabalho de elaboração da docente-participante.

Nos planos de aula (vide detalhamento da etapa de implementação, página 175) elaborados, a docente-participante integrou diferentes modalidades de interação simétrica (KRAMSCH, 1991; NUSSBAUM, 1998; SCHIFFLER, 1991; WEBER, 2013; GOMES, 2020) visando ao exercício/aprendizado da língua francesa pelos seus aprendizes.

Partindo do pressuposto de que a atividade do professor é composta por um trabalho cognitivo, por cálculos mentais ou estratégias (AMIGUES, 2004) aos quais o profissional recorre no intuito de criar um ambiente propício para que a aprendizagem dos alunos ocorra (MACHADO, 2007), o termo “minissequência didática” presente nos relatos orais e escritos efetuados pela docente-participante aponta indícios das reflexões-na-ação (SCHÖN, 2000) por ela efetuadas no momento da elaboração das atividades de PO e dos planos de aula, visando trazer para si (CLOT[1999]2018) as orientações da formação.

Minha interpretação é que o termo “minissequência didática” foi o meio encontrado pela docente-participante para expressar à pesquisadora-formadora a maneira como foi estabelecida uma lógica na implementação das atividades de PO, posto que o ano letivo estava em andamento e que, no contexto em que atua, não é adotado um livro didático para os grupos do Ensino Médio. Assim, o termo “minissequência didática” reflete aspectos do trabalho cognitivo realizado pela docente-participante para lidar com uma prescrição advinda da instituição escolar (a falta de um livro didático), figurando como uma maneira de estabelecer uma ponte entre as propostas da formação e as condições concretas nas quais realiza sua atividade de trabalho.

Como a interlocutora da docente-participante era a pesquisadora-formadora, que, por sua, vez também é professora de língua francesa, partindo do pressuposto de que esta última está familiarizada com o termo “sequência didática”, a docente-participante recorreu à *voz da didática* e ao mesmo tempo à *voz do métier* (LOUSADA, 2011) para explicar suas escolhas metodológicas, revelando, conjuntamente, aspectos de sua subjetividade profissional, ligados à **transmissão da língua** (CICUREL, 2005; 2011; 2017).

Nos excertos abaixo é possível observar outros indícios de estratégias ligada à transmissão da língua francesa adotadas pela docente-participante:

DP132: [...] **às vezes eu tento equilibrar assim**. Se às vezes eles vêm de atividades muito pesadas eu vou alternando atividades muito pesadas com atividades mais leves [...] (AC18.12.19)¹⁰⁵.

DP134: [...] as duas eram atividades bastante dinâmicas, mas eram um nível, não era uma... Eles não vinham de um momento tão pesado para ter que ser uma coisa muito leve para equilibrar. A do segundo **ano eles vinham de um momento muito pesado** (AC)¹⁰⁶.

Nesses trechos da entrevista em autoconfrontação a docente-participante fala dos motivos de suas escolhas no que concerne às modalidades de interação propostas para os grupos do primeiro e do segundo ano e, ao mesmo tempo, revela as teorias implícitas (CICUREL, 2017) que orientam seu agir pedagógico, de maneira generalizada: “*às vezes eu tento equilibrar assim [...] vou alternando atividades muito pesadas com atividades mais leves*”. Esse trecho da fala da docente-participante revela uma conduta que não é restrita à experiência vivenciada na formação, ou seja, ela não agiu dessa forma apenas na implementação das atividades de PO. É uma conduta dela, enquanto professora, a qual direcionou suas escolhas no trabalho realizado durante a formação.

Assim, no diálogo empreendido durante a entrevista em autoconfrontação, a docente-participante deu a conhecer à pesquisadora-formadora as teorias que orienta(ra)m suas ações, e a interação que ali ocorreu propiciou a realização de um diálogo

¹⁰⁵ Informação pessoal. Trecho da entrevista em autoconfrontação.

¹⁰⁶ Ibidem.

profissional no qual não houve apenas descrição e apresentação dessas teorias implícitas, mas discussão sobre elas e sobre a atividade pedagógica. Isso porque a linguagem não é apenas um meio de explicar o que se faz ou o que se vê, é “um meio de agir, de levar o outro a pensar, a sentir e a agir segundo sua perspectiva (do sujeito que fala)” (CLOT, 2004, p. 10). Assim sendo, na interação que ocorre na entrevista em autoconfrontação, a docente-participante explicita para a pesquisadora-formadora a maneira como realiza sua atividade de trabalho, a maneira como acredita ser correto proceder: “*se às vezes eles vêm de atividades muito pesadas eu vou alternando atividades muito pesadas com atividades mais leves*” (citação acima).

Assim, nessa interação profissional cujo enfoque era o trabalho da docente-participante na busca pelo favorecimento da interação simétrica entre seus aprendizes, suas verbalizações trouxeram à tona indícios (CICUREL, 2017) de estratégias ligadas à transmissão da língua francesa (“*vou alternando atividades muito pesadas com atividades mais leves*”), indícios de rotinização (“*às vezes eu tento equilibrar*”) e teorias implícitas (“*eles não vinham de um momento tão pesado para ter que ser uma coisa muito leve para equilibrar*”).

Retomando o trecho acima, no momento em que a docente-participante afirma que a turma do segundo ano vinha de um momento muito pesado e por isso elaborou e implementou uma atividade de PO “mais leve” com esse grupo, a docente-participante revela aspectos da história didática (SOUZA-E-SILVA, 2004) desse grupo, a qual constitui mais um fator que orienta seu agir professoral. De acordo com Souza-e-Silva (2004), para compreender o trabalho docente:

A questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações sociais em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa. O resultado dessa ação coletiva se inscreve na história da classe: passado e futuro (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 93).

Dialogando com os termos “história didática” e “história da classe” (SOUZA-E-SILVA, 2004), Tardif (2019) propõe o termo “história profissional”, que, para este autor, é um elemento indispensável a ser considerado nos estudos relacionados ao trabalho do professor, pois:

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2019, p. 11).

Considerando o que apontam esses autores (SOUZA-E-SILVA, 2004; TARDIF, 2019) e os trechos das reflexões da docente-participante, apresentados acima, pode-se dizer que a história didática e a história profissional são fatores que determinaram suas escolhas. Entendo, dessa forma, que configuram, ao mesmo tempo, autoprescrições (AMIGUES, 2004) que possibilitaram compreender as expectativas, as realizações e as frustrações expressas em sua fala, sobretudo no que concerne à implementação das atividades de PO, temática que será aprofundada no próximo tema da análise.

De acordo com Perrenoud (2012) nenhuma teoria fornece bases precisas ao professor para que ele saiba exatamente como agir em situações complexas. No entanto, para este autor, é possível desenvolver hábitos de autoanálise, incitar o professor a perguntar-se o que esses incidentes provocam nele, ajudá-lo a descobrir que, às vezes, “ele intervém não porque a atitude de um determinado aluno impede que a aula prossiga normalmente, mas porque essa atitude fere profundamente o amor-próprio do professor ou seu senso de justiça” (PERRENOUD, 2012, p. 106). Cito Perrenoud para introduzir uma discussão sobre o olhar da docente-participante sobre si mesma, sobre suas reações mediante os dilemas que surgem quando, no exercício de sua atividade, algo não sai conforme o planejado.

Durante a entrevista em autoconfrontação, a pesquisadora-formadora (P) propôs a discussão sobre um dos momentos conflituosos observados no vídeo, correspondente à aula ministrada pela docente-participante (DP) com a turma do segundo ano:

P147: Você começa explicando, como em todas as outras aulas, **em francês + aí, em alguns momentos você usa o português**. Em quais momentos nas suas aulas você normalmente usa o português?”

DP148: **Quando eu estou chamando a atenção deles eu uso português.**

DP150: Às vezes eu + eu tenho dificuldade de chamar atenção em francês mesmo, mas às vezes eu começo *s'il vous plaît, s'il vous plaît* e quando acho que não tem mais resultado eu falo NÃO É POSSÍVEL, GENTE, PELO AMOR DE DEUS”.

P151: Você acha que eles vão conseguir ver que é sério”

DP152: É + Talvez + Não sei assim. Acho que eles dão uma assustada quando eu tenho esse momento assim. **Tava tudo indo tranquilo agora ela falou em português, perai.** Acho que eles dão um + tanto que eles dão uma olhada assim para mim. No vídeo deu para ver (AC)¹⁰⁷.

Esse trecho do diálogo que ocorreu na entrevista em autoconfrontação revela uma estratégia didática (CICUREL, 2005; 2017) utilizada pela docente-participante, a qual nos permite ter uma ideia de quando ocorre o uso da língua materna e da língua estrangeira em suas aulas: LM é para chamar a atenção dos alunos. Em outro momento, ainda visando explicar em que momentos recorre à LM, a docente-participante complementa: “*D168: É a língua do sentimento. É mais difícil falar do sentimento em outra língua*” (AC18.12.19).

O trecho acima faz referência a um momento observado no vídeo, no qual a docente-participante chama a atenção dos aprendizes porque eles estavam demorando muito para formar os grupos; o primeiro passo para iniciar a atividade de PO que ela havia preparado. Ao analisar esse trecho da aula, a docente-participante explicita um fator determinante em seu agir pedagógico que é sua relação com o tempo, conforme pode ser observado abaixo:

DP177: Fico nervosa.

P178: E a sua preocupação é com o que exatamente”

DP179: É porque eu fico com medo de perder tempo. Nesses momentos que são bobagens e aí não dar tempo de fazer a atividade, que é realmente o objetivo. Então toda vez que eu acho que *tô* perdendo tempo, eu acho que + **Esse é um problema para mim assim, perder tempo me incomoda muito em vários aspectos [...]**. Gente, eu só tenho quarenta e cinco minutos de aula e não posso perder um segundo desses quarenta e cinco, sabe, eu sou muito + [...] (AC)¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

¹⁰⁸ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

No trecho “*perder tempo me incomoda muito em vários aspectos*”, a docente-participante revela um traço de sua personalidade, do seu *eu pessoal* (TARDIF, 2019). No trecho “*eu só tenho quarenta e cinco minutos de aula e não posso perder um segundo desses quarenta e cinco*” (citação acima), ela explicita novamente aspectos de sua personalidade por reafirmar que não gosta de perder tempo e, ao mesmo tempo, expõe a maneira como lida com uma prescrição advinda da instituição, que é a duração da aula. Lembrando que, no caso da docente-participante, são os aprendizes que se deslocam à sala onde ocorrerá a aula de francês, o que, fatalmente, resulta em uma diminuição do tempo de aula.

As palavras da docente-participante no excerto acima apontam que ela fica bastante irritada quando os aprendizes interrompem a aula ou quando demoram a iniciar uma determinada atividade didática. Contudo, na observação das aulas ministradas um dos aspectos que chamou a atenção da pesquisadora-formadora foi a tranquilidade demonstrada pela docente-participante em resolver os conflitos que apareceram durante as aulas e sua paciência em repetir quantas vezes fosse necessário um determinado enunciado.

A pesquisadora-formadora pergunta como a docente-participante se sente por ter que repetir tantas vezes um determinado enunciado e reexplicar o que deve ser feito, tanto para o grupo quanto individualmente, e ressalta sua demonstração de tranquilidade nesses momentos. A docente-participante (DP), por sua vez, retruca:

DP271: Mas dentro de mim eu tô assim: NÃO É POSSÍVEL” Mas eu explico: Vamos lá então, de novo, de novo, eu vou mesmo... (AC)¹⁰⁹.

Conforme é possível observar em sua fala (trecho acima), a docente-participante reitera sua irritação por ter que explicar a mesma coisa várias vezes seguidas, mas não deixa transparecer. Depreende-se de seu discurso que ela coloca seus objetivos profissionais acima da frustração e segue fazendo aquilo que acredita que se espera dela:

¹⁰⁹ Ibidem.

explicar a tarefa para que os aprendizes compreendam o que deve ser feito e iniciem a atividade didática. No trecho abaixo, a docente-participante aprofunda a explicação de sua conduta:

DP275: O objetivo é sempre que eles entendam então eu quero repetir ao máximo para dizer: não, agora vocês entenderam então vão fazer direitinho. **Para eles realizarem a tarefa do jeito que eu pedi** (AC)¹¹⁰.

Observa-se na passagem acima uma indicação de intencionalidade da ação (CICUREL, 2017) por parte da docente-participante: “*então eu quero repetir ao máximo [...] para eles realizarem a tarefa do jeito que eu pedi*”. Sua fala evidencia que existe uma consciência de que a realização da tarefa, pelos aprendizes, passa pela compreensão daquilo que é solicitado pelo professor (PENDANX, 1998; CICUREL, 2002).

Retomando a aparente tranquilidade com a qual a docente-participante resolve os conflitos que surgem durante as aulas, nos trechos, durante a conversa com a pesquisadora-formadora (P), a docente-participante (DP) revela que a imagem que tinha de si mesma era de uma pessoa menos tranquila do que aquela que observou no vídeo das aulas:

DP282: [...] Acho que dentro da minha cabeça tem uns momentos que eu *tô* morrendo de raiva, mas eu *tô* por fora tranquila.

P289: A imagem que você passa como professora nos vídeos/

DP290: [[É de uma pessoa bem tranquila né”

DP280: Eu acho que dentro de mim eu me vejo como uma pessoa mais impaciente do que as pessoas falam que eu sou (AC)¹¹¹.

Corroborando Clot (2004, p. 11), no diálogo que ocorre durante a autoconfrontação, um ciclo se estabelece entre aquilo que os trabalhadores fazem, o que dizem daquilo que fazem e, para terminar, aquilo que fazem do que dizem. Para Clot, no processo de análise que ocorre na autoconfrontação, a atividade dirigida “em si” torna-se uma atividade dirigida “para si”, e é assim que o profissional encontra, sem

¹¹⁰ Informação pessoal. Trecho da entrevista em autoconfrontação..

¹¹¹ Ibidem.

necessariamente procurar, algo de novo em si mesmo. No caso desta pesquisa, a docente-participante afirma ter se dado conta de que, na verdade, é mais paciente do que acreditava ser.

A discussão sobre aspectos relativos à sua personalidade parece ter sido algo importante para a docente-participante (DP), posto que ela demonstra interesse em continuar essa discussão:

DP298: Eu acho que depende da atividade que eu tô propondo também. Quando eu acho que a atividade tem um potencial para ser muito boa e eles demoram a pegar no tranco eu acho que vou ficando mais irritada. AI, GENTE, EU PREPAREI ISSO TUDO E VOCÊS NÃO ESTÃO CORRESPONDENDO” Sabe” Acho que eu vou ficando assim+

P299: Como se eles não tivessem respeitando seu trabalho/.

DP300: É.

P301: O trabalho que você teve, o empenho que você teve/.

DP302: [Exatamente, é.

Agora sim, D retoma a sequência do vídeo (AC)¹¹².

O fato de a docente-participante ter aprofundado a discussão sobre aspectos relativos à sua subjetividade (vide excertos acima) evidencia que para o professor é importante falar de si, de como se sente na realização de seu trabalho, o que ratifica a necessidade de serem realizadas pesquisas acadêmico-científicas que coloquem o professor no centro da investigação, que privilegiem “o polo professor do sistema didático” (SAUJAT, 2004, p. 23), proporcionando “uma reflexão do sujeito sobre si, sua história de vida, sua formação, sua identidade pessoal e profissional, seus projetos” (PERRENOUD, 2012, p. 39).

Retomando o excerto apresentado acima, quando a docente-participante expressa traços de desprazer (CICUREL, 2017) com a demora dos aprendizes em iniciar a atividade de PO (“*Ai, gente, eu preparei isso tudo e vocês não estão correspondendo’ Sabe? Acho que eu vou ficando assim*”), ela vincula seu descontentamento,

¹¹² Trechos da entrevista em autoconfrontação.

primeiramente, aos seus objetivos pedagógicos, pois, segundo afirma, “*fica mais irritada*” quando acha “*que a atividade tem um potencial para ser muito boa*”. Essa afirmação retoma a relação da docente-participante com a atividade didática, tocando novamente o caráter instrumentado que tem a atividade docente (AMIGUES, 2004), explicitando a importância que a docente-participante confere a esse recurso na realização de seu trabalho.

Conforme já mencionado anteriormente, no caso desta pesquisa, a mobilização desses instrumentos para a ação, pela docente-participante, é bastante complexa, posto que as atividades de PO por ela implementadas durante esta pesquisa são produtos de ações e reflexões efetuadas durante a formação. Assim, o trecho “*ai, gente, eu preparei isso tudo e vocês não estão correspondendo*” (acima) engloba as diversas ações, relações e reflexões estabelecidas pela docente-participante até aquele momento, dado o percurso de formação vivenciado. Dessa forma, os dados apresentados mostram que:

1. A identificação e a disposição para enfrentar a situação problemática que motivou sua participação na formação;
2. A busca por uma aprendizagem contínua, tocando a relação da docente-participante com sua própria aprendizagem;
3. As ações e reflexões por ela efetuadas no momento da elaboração das atividades de PO, considerando a história didática de cada um dos grupos e sua história profissional;
4. Seus objetivos e expectativas ligados a esses recursos didáticos;
5. Sua relação interpessoal com os aprendizes e suas expectativas com a implementação das atividades de PO em decorrência dessa relação;
6. A mobilização que fez das prescrições advindas de diferentes esferas (a instituição, a didática, a formação, suas teorias implícitas) para concretizar seu trabalho.¹¹³

¹¹³ Os itens 1, 3, 4 e 5 serão aprofundados no próximo tema e os demais serão desenvolvidos no decorrer deste capítulo.

Por outro lado, a fala da docente-participante (“*ai, gente, eu preparei isso tudo e vocês não estão correspondendo? Sabe? Acho que eu vou ficando assim*”), explicita a busca pela confirmação de suas expectativas e a busca pela realização e contentamento dos aprendizes. Segundo Amigues (2004, p. 48), “gerir a classe, organizar o trabalho do coletivo, talvez seja para o professor não apenas uma forma de ultrapassar uma dificuldade, mas também uma fonte de prazer e de satisfação profissional [...]”. Assim, na fala da docente-participante observa-se uma busca por corresponder às próprias expectativas, mas também uma busca pela satisfação dos alunos, os principais destinatários de sua atividade:

É... A aula foi muito **legal**, eu **gostei**... Parece que **os meninos gostaram** (WhatsApp1PA.01)¹¹⁴.

Acho que **para eles foi bom** e **para mim tb**. Esse tipo de mudança de atividade é importante (WhatsApp2SA.06)¹¹⁵.

Foi bem **bacana** como atividade. Eu **gostei muito** da atividade. **Acho que eles também gostaram** de maneira geral (WhatsApp2TA.05)¹¹⁶.

Essa discussão será aprofundada no próximo tema, destinado a analisar as considerações da docente-participante que revelam seu olhar sobre a resposta dada pelos aprendizes às atividades de PO por ela elaboradas e implementadas e, ao mesmo tempo, seu olhar sobre seu próprio trabalho de regulação da aprendizagem e gerenciamento de grupo.

¹¹⁴ Informação pessoal. Trecho do áudio enviado pela docente-participante, via WhatsApp, após ministrar a primeira aula com o grupo do primeiro ano.

¹¹⁵ Informação pessoal. Trecho do áudio enviado pela docente-participante, via WhatsApp, após ministrar a segunda aula com o grupo do segundo ano.

¹¹⁶ Informação pessoal. Trecho do áudio enviado pela docente-participante, via WhatsApp, após ministrar a segunda aula com o grupo do terceiro ano.

Categoria 2 – Relação do professor com os instrumentos de trabalho

Tema: Expectativas e realizações na implementação das atividades didáticas

Conforme apresentado anteriormente, a motivação da docente-participante em colaborar com esta pesquisa estava relacionada ao reconhecimento, de sua parte, da existência de uma situação complexa (IMBERNÓN, 2010) ou situação problemática (PERRENOUD, 2012) que consistia na dificuldade em fazer com que seus aprendizes falassem em francês durante as aulas.

Os dados apresentados abaixo são oriundos da entrevista semiestruturada realizada pela pesquisadora-formadora (P) no intuito de conhecer a participante da pesquisa. É possível depreender da fala da docente-participante, no excerto abaixo, uma descrição de como ocorria a interação entre pares em seu contexto de atuação antes de participar da formação:

P71: É mais você com eles, é uma interação mais de aprendizagem, ajudando... **E eles entre si**”

DP72: Aí isso é quando eu proponho **prova oral de situação**, então a gente trabalha uma situação, por exemplo, situação de restaurante então a gente vê várias frases de restaurante, a gente escuta situações de restaurante. A gente trabalhou isso” Então tá. Agora vocês vão montar uma situação de restaurante. É aquela situação fictícia. Aí eles montam às vezes teatrinho mesmo e aí eles vão, ah tem um garçom, e eles têm que escolher isso, e eles vão apresentar depois aquela situação.

P73: Então na maioria das vezes a interação entre eles é para prova”

DP74: É para prova (ESE)¹¹⁷.

¹¹⁷ Trecho da entrevista semiestruturada. Nesta categoria, alguns termos, frases ou expressões foram colocados em negrito para destacar a relação da docente-participante com a atividade didática; os instrumentos por ela criados no intuito de favorecer a fala entre seus aprendizes. Assim, nesta categoria apresento as expectativas e realizações expressas pela docente-participante, com base em seus relatos, no que tange à implementação dos recursos didáticos por ela desenvolvidos durante a formação em seu contexto concreto de atuação.

Ao afirmar que a interação entre os aprendizes apenas ocorria quando propunha prova oral de situação, a docente-participante revela indícios de rotina (CICUREL, 2017) que marcam seu agir pedagógico.

Esse indício pode ser considerado um primeiro desafio no que concerne à relação pesquisa x ambiente escolar (ALBUQUERQUE-COSTA, 2017) ou formação x realidade profissional (IMBERNÓN, 2010) da docente-participante, uma vez que um dos principais objetivos do curso teórico-prático foi apresentar meios de diversificar as propostas de interação entre os aprendizes, visando a tornar essa prática um exercício que é parte integrante do ensino e aprendizagem (KRAMSCH, 1991; SCHIFFLER, 1991; NUSSBAUM, 1998; GOMES, 2012, 2018, 2020). Embora o aceite da docente-participante em participar da formação possa figurar como uma disposição em modificar essa realidade, trata-se de um desafio que vai além da sua pré-disposição, pois diz respeito a prescrições (AMIGUES, 2004) advindas da instituição na qual atua e com as quais precisa lidar para realizar seu trabalho¹¹⁸.

Considerando a passagem apresentada acima, observo que o termo utilizado pela docente-participante para designar o tipo de atividade didática por ela utilizado para propor interações simétricas entre seus aprendizes (*“prova oral de situação”*) pode explicitar aspectos dos saberes formais (TARDIF, 2019), a voz da didática (LOUSADA, 2011), presente em seu discurso, dado que ela faz referência a um tipo de atividade didática muito presente nos livros didáticos de francês e amplamente difundida pela abordagem comunicativa¹¹⁹: os jogos de papéis.

Ao utilizar os termos *“situação de restaurante”*, *“situação fictícia”* e *“teatrinho”*, a docente-participante explicita que compreende aquilo que se espera desse tipo de atividade didática. Ademais, o afirmar: *“a gente vê várias frases de restaurante, a gente escuta situações de restaurante”*, a docente-participante indica que realiza uma sensibilização ao tema, à situação que deverá ser encenada pelos aprendizes, explicitando estratégias ligadas à transmissão da língua francesa (CICUREL, 2017) e estabelecendo

¹¹⁸Na Categoria 3, página 259, discorrei acerca das prescrições e dos impedimentos identificados na análise das reflexões efetuadas pela docente-participante.

¹¹⁹ Vide Fundamentação Teórica.

um diálogo tanto com a *voz da didática* quanto com a *voz do métier* (LOUSADA, 2011), tendo em vista que sua interlocutora é a pesquisadora-formadora, a qual, por sua vez, também é professora de língua francesa e, portanto, compõe o coletivo¹²⁰ mais amplo no qual se insere a atividade pedagógica da docente-participante.

Em outro trecho do excerto acima a docente-participante faz um detalhamento de como prescreve esse tipo de atividade didática (os jogos de papéis) aos seus aprendizes: “*a gente trabalhou isso? Então tá. Agora vocês vão montar uma situação de restaurante*” (excerto acima). Depreendo de sua fala que, procedendo da maneira como descreve os aprendizes estariam “preparados” para realizar a atividade didática. Assim, entendo que seu discurso aponta novamente um diálogo com a *voz da didática* e busca ser corroborado pela *voz do métier*.

Como a interlocutora da docente-participante era a pesquisadora-formadora, a qual também é professora de língua francesa, e a afirmação da docente-participante diz respeito à forma como ela age e acredita “ser correto” proceder (“*a gente trabalhou isso? Então tá. Agora vocês vão montar uma situação de restaurante*”), interpreto sua fala como uma busca por uma validação de suas escolhas metodológicas, sobretudo por se tratar do primeiro contato da docente-participante com a pesquisadora-formadora. Minha interpretação é que ela procura deixar claro em seu discurso que conhece as condutas que um professor deve adotar ao propor uma determinada atividade didática (preparar os aprendizes para que se sintam seguros para realizar a tarefa) e busca uma ratificação ou acredita, de certa forma, que seu pensamento e suas escolhas didáticas são corroborados pela pesquisadora-formadora.

Ainda considerando o excerto citado anteriormente, há um trecho no qual a docente-participante descreve como se desenvolve esse tipo de atividade didática (os jogos de papéis) nos grupos com os quais atua: “*aí eles montam às vezes teatrinho mesmo e aí eles vão, ah tem um garçom, e eles têm que escolher isso, e eles vão **apresentar depois aquela situação***”. Esse, a meu ver, pode ser considerando o segundo desafio relativo às propostas da formação e às peculiaridades da atividade pedagógica da docente-

¹²⁰Considero o coletivo de trabalho mais amplo como sendo a comunidade de professores de francês de modo geral e o coletivo de trabalho mais restrito, a área de francês do colégio de aplicação.

participante, tendo em vista que, considerando a maneira como foi trabalhada durante o curso teórico-prático, esse tipo de atividade didática (os jogos de papéis) pressupõe a realização da interação, pelos aprendizes, sem preparação prévia, o que lhes permitiria verificar, pela prática da interação, que os papéis de emissor e receptor são intercambiáveis (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990) e são, portanto, ambos responsáveis pela gestão da interação em curso. Essa verificação pode conduzir à apropriação de competências discursivas em LE (KRAMSCH, 1991; NUSSBAUM, 1998; MONDADA, 1998; ARDITTY & VASSEUR, 1999; VASSEUR, 2005; WEBER, 2013, dentre outros). Dada a metodologia de formação adota nesta pesquisa, esse foi o último tipo de atividade didática apresentado no curso teórico-prático, tendo em vista sua complexidade e o grau de exposição que exige dos aprendizes¹²¹.

Conforme já anunciado, entendo que as propostas da formação vieram compor o conjunto de prescrições com as quais a docente-participante precisou lidar no trabalho relativo ao favorecimento da interação simétrica nos grupos com os quais atua. Com Amigues (2004, p. 42), vejo que “a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos”. Dessa forma, a análise apresentada neste tema e no próximo permitirá elucidar como a docente-participante redefiniu para si mesma as tarefas que lhes foram (são) prescritas.

O trecho abaixo foi extraído das anotações efetuadas pela docente-participante, em seu diário reflexivo, ao final do terceiro encontro de formação. Observa-se que, para ela, a diversificação dos tipos de interação a serem propostos em sala de aula foi um aspecto da formação que mereceu certo destaque:

Como sugerido no texto de hoje, é preciso **diversificar os tipos de interação** propostas e esses encontros têm me ajudado **a repensar minha prática** enquanto professora e a **ter ideias de como trabalhar a oralidade com meus alunos**. Essa reflexão me ajuda a pensar novas atividades e a repensar algumas que já propus e não deram certo (DRE3.05)¹²².

¹²¹Vide detalhamento dos encontros de formação, a partir da página 118.

¹²²Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após o terceiro encontro de formação.

Os termos em negrito enfatizam a relação teoria x prática adotada nos encontros de formação, a qual, segundo o que pode ser observado nas anotações da docente-participante (vide excerto acima) contribuiria para seu aprimoramento pedagógico: “*esses encontros têm me ajudado a repensar minha prática*”. Assim, há indícios da relação da docente-participante com sua própria aprendizagem¹²³, pois depreendo de sua fala que se trata daquilo que ela espera desenvolver para solucionar a situação complexa que motivou sua participação na formação.

Conforme já anunciado, esse aspecto da atividade docente é muito marcante nesta pesquisa, pois os recursos didáticos utilizados pela docente-participante durante as aulas analisadas não foram extraídos de livros didáticos, de materiais prontos. Considero, assim, que as atividades de PO implementadas são instrumentos (CLOT [1999]2018; MACHADO & LOUSADA, 2013), posto que foram criados pela professora, e constituem o produto de ações e reflexões por ela efetuadas na etapa de concepção, o que pode ser corroborado pela sua fala: “*essa reflexão me ajuda a pensar novas atividades e a repensar algumas que já propus e não deram certo*” (vide excerto acima).

Por essa razão, o olhar da docente-participante sobre a interação realizada pelos aprendizes é, ao mesmo tempo, seu olhar sobre os instrumentos por ela criados, sobre as expectativas, hipóteses e escolhas que marcaram a elaboração desses recursos e sobre as atividades realizadas e não realizadas na implementação desses instrumentos.

A seguir apresento trechos das reflexões da docente-participante relativos à implementação das atividades de PO com cada um dos grupos do Ensino Médio, contemplando sua relação com o meio de trabalho, com os aprendizes e os instrumentos (MACHADO, 2007).

A atividade didática elaborada pela docente-participante e implementada com o grupo do primeiro ano foi realizada em três aulas¹²⁴. Na primeira aula, os aprendizes deveriam elaborar perguntas visando à criação de um formulário de enquête (em pequenos grupos), na segunda aula deveriam realizar a enquête propriamente dita, realizando uma interação face a face com colegas de outros grupos, e na terceira aula

¹²³ Essa discussão será aprofundada na quarta Categoria que compõe este capítulo, na página 281, momento em que discorrerei sobre a aprendizagem docente.

¹²⁴ Vide detalhamento da etapa de implementação, página 175.

deveriam compilar os resultados obtidos e apresentá-los em um grande círculo; cada grupo discorrendo sobre sua temática. Esse foi o planejamento realizado pela docente-participante, conforme consta no plano de aula apresentado no capítulo de Metodologia.

Com o excerto abaixo, apresento considerações da docente-participante sobre a primeira aula ministrada com o grupo do primeiro ano. Nele a docente-participante explicita a forma como organizou o meio de trabalho (MACHADO, 2007) para que a interação entre os aprendizes pudesse transcorrer de maneira organizada, lidando com a prescrição relativa ao fato de os grupos de francês serem compostos por aprendizes oriundos de diferentes turmas:

Ao invés de deixar *eles* escolherem os grupos eu sorteei os temas e a partir dos temas eles montaram os grupos né? Então todo mundo que tinha o tema de alimentação foi pro grupo junto e tal etc. Nesse ponto foi tranquilo. Acho que eles ficam meio sem graça de trabalhar com gente que não estão acostumados, mas acho que isso é importante também (WhatsAppIPA.02)¹²⁵.

Para Schiffler (1991) a interação reforça os laços no interior da sala de aula e, portanto, além de auxiliar na apropriação de saberes, é uma ferramenta que torna o ambiente de aprendizagem mais favorável, dada a boa relação que pode trazer para o interior da turma. Assim, ao afirmar “*acho que eles ficam meio sem graça de trabalhar com gente que não estão acostumados, mas acho que isso é importante também*”, a docente-participante explicita um diálogo estabelecido com a formação, pois sua fala expressa um determinado olhar sobre a interação simétrica que revela a maneira como se apropriou das propostas apresentadas no curso teórico-prático para realizar seu trabalho, considerando uma determinada especificidade do seu público.

No trecho abaixo, a docente-participante retrata um impedimento (CLOT; FAÏTA; FERNANDEZ & SCHELLER, 2000) encontrado na segunda aula que ocorreu com esse grupo. Segundo ela, os aprendizes tiveram dificuldade de iniciar a interação, pois não teriam compreendido o que exatamente deveria ser feito:

¹²⁵Informação pessoal. Trecho do áudio enviado pela docente-participante, via WhatsApp, após ministrar a primeira aula com o grupo do primeiro ano.

O início da aula foi bastante confuso porque os aprendizes não compreenderam a questão da divisão dentro dos próprios grupos e quem entrevistaria quem, por isso tive que reexplicar e pedir para os alunos se reunirem no grupo para fazer essa divisão (DRA2PA.01)¹²⁶.

O trecho acima evidencia a distância existente entre aquilo que o professor planeja (o trabalho prescrito) e aquilo que ocorre de fato na prática (o trabalho realizado) e, ao mesmo tempo, revela como a docente-participante lidou com o impedimento apresentado pelos aprendizes por não terem compreendido o anúncio da tarefa: “*tive que reexplicar e pedir para os alunos se reunirem no grupo para fazer essa divisão*” (citação acima).

Nas anotações efetuadas pela docente-participante ao final do terceiro encontro de formação, ela expressa um pensamento didático que dialoga com o impedimento apresentado acima, pois diz respeito a uma autoprescrição, relacionada ao anúncio da tarefa pelo professor:

O professor deve apresentar atividades da **maneira mais clara possível** e dentro de um contexto compreensível para os alunos, assim eles conseguirão realizar a tarefa com mais autonomia, correndo menos o risco de ter bloqueio (DRE3.02)¹²⁷.

Na análise das aulas, durante a entrevista em autoconfrontação, fazendo um balanço daquilo que observou, a docente-participante (DP) aponta que a incompreensão do anúncio da tarefa pelos aprendizes foi um aspecto negativo, considerando aquilo que foi trabalhado com o grupo do primeiro ano:

DP24: De negativo é... Foi eles não terem entendido a *consigne* mesmo na enquete. Na enquete não, quando eu falei para eles é... Escreverem as perguntas e a partir das perguntas dividirem os alunos que eles iriam entrevistar. Então, por exemplo, para duas pessoas do mesmo grupo não entrevistarem a mesma pessoa. Eles não entenderam isso e aí eu fiquei na dúvida, vendo o vídeo, se eles não entenderam porque não estavam

¹²⁶Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a segunda aula ministrada com o grupo do primeiro ano.

¹²⁷ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após o terceiro encontro de formação.

prestando atenção no que eu estava explicando ou **se realmente não ficou claro o que eu disse** (AC)¹²⁸.

A reflexão pós-ação da docente-participante, na entrevista em autoconfrontação (trecho acima), aponta que, de fato, a clareza no anúncio da tarefa é um aspecto que ela considera importante, tendo em vista que, no terceiro encontro de formação, ela expressa esse pensamento didático (vide trecho anterior) e na análise das aulas ela caracteriza a incompreensão da *consigne* pelos alunos como um fator negativo e apresenta como uma possível causa o fato de não ter explicado como deveria.

Considerando as características do público e do contexto de atuação da docente-participante já apresentados nesta tese, observa-se que a interação simétrica não era uma prática comum entre seus aprendizes. Por essa razão, entendo que a incompreensão dos aprendizes, apontada pela docente-participante, pode figurar, na verdade, como um estranhamento, pois a atividade de PO proposta configurou uma tarefa nova, a qual exigiu deles um novo comportamento, e nesse caso “é necessário um tempo coletivo para a definição do que *deve ser feito*” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 92).

Considerando o impedimento com o qual a docente-participante se deparou durante essa aula (a incompreensão dos aprendizes), o trecho abaixo permite compreender como ela solucionou esse conflito:

Quando eu expliquei a atividade da enquete, os aprendizes se assustaram no início, eles perguntaram se poderiam fazer a enquete no Instagram. Depois eu expliquei mais detalhadamente como seria a atividade o que fez eles se sentirem mais à vontade e confiantes (DRA1PA.03)¹²⁹.

A atitude da docente-participante, por ela descrita no trecho acima, evidencia a consciência de que a explicação do professor possibilita ao aprendiz visualizar antecipadamente a tarefa que lhe é pedida (PENDANX, 1998; CICUREL, 2002),

¹²⁸ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

¹²⁹ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a primeira aula ministrada com o grupo do primeiro ano.

conferindo ao grupo uma maior segurança para executar o que foi solicitado. O excerto acima apresenta, dessa forma, um diálogo entre as escolhas metodológicas da docente-participante e aquilo que foi discutido nos encontros de formação, tendo em vista que trechos das obras citadas acima foram apresentados no segundo encontro do curso teórico-prático.

No excerto abaixo, redigido no diário reflexivo após a terceira aula com o grupo do primeiro ano, a docente-participante fala novamente sobre o anúncio da tarefa por parte do professor, dessa vez, relativo ao que ela havia previsto para a apresentação dos resultados por parte dos alunos:

As apresentações foram muito legais, apesar de terem sido muito rápidas e corridas (pela falta de tempo) e, infelizmente, eu não consegui dar algumas orientações que eu achava necessárias para garantir que os colegas prestassem atenção (estabelecer no início alguma informação que eles deveriam prestar atenção para discutirmos depois). Mas no final, acabei fazendo algumas perguntas para retomar isso (DRA3PA.03)¹³⁰.

Ao dizer “*eu não consegui dar algumas orientações que eu achava necessárias*”, a docente-participante explicita uma atividade não realizada durante essa aula, a qual, por outro lado, continuou a agir sobre a ação em curso, exatamente como pontua Clot ([1999] 2018, p. 120): “a atividade retirada, ocultada ou redobrada não está ausente. A inatividade imposta deposita todo seu peso sobre a atividade presente”.

Esse “peso” da atividade não realizada sobre a atividade presente pode ser atestado pelo seguinte trecho: “*mas no final, acabei fazendo algumas perguntas para retomar isso*” (excerto citado anteriormente). A descrição que faz sobre o meio encontrado para reinserir a atividade não realizada traz indícios de reflexões-na-ação (SCHÖN, 2000) efetuadas pela docente-participante nesse momento: ao constatar que havia deixado de dar algumas orientações aos aprendizes, as quais julgava necessárias, no curso da ação encontrou um meio de sanar essa lacuna e cumprir seu planejamento, fazendo perguntas

¹³⁰ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a terceira aula ministrada com o grupo do primeiro ano.

aos aprendizes no intuito de estabelecer uma discussão sobre os resultados obtidos com as enquetes e apresentados por cada um dos grupos.

A dificuldade de anunciar a tarefa e fazer com que os alunos compreendessem ou mesmo o fato de ter se esquecido de dar uma determinada orientação durante a aula foram dificuldades apontadas pela docente-participante tanto na reflexão sobre a ação realizada logo após ministrar as aulas quanto na reflexão pós-ação, efetuada na entrevista em autoconfrontação. Entretanto, conforme explicitado nos trechos dos dados apresentados acima, ela afirma que encontrou meios para contornar tais dificuldades.

São indicativos de reflexões-na-ação (SCHÖN, 2000) efetuadas pela docente-participante na etapa de implementação, as quais revelam um conhecimento-na-ação (SCHÖN, 2000), que permitiu à docente-participante recorrer a estratégias de transmissão da língua (CICUREL, 2005; 2017) pretendendo gerenciar o meio de trabalho (MACHADO, 2007) de forma a favorecer a aprendizagem dos seus alunos.

A finalidade das ações desempenhadas pela docente-participante tanto na elaboração quanto na implementação das atividades de PO consistia em fazer com que seus aprendizes falassem em francês. No trecho abaixo é possível observar uma estratégia por ela utilizada durante a aula para fazer com que esse objetivo fosse alcançado, e os aprendizes interagissem na língua-alvo:

No início eu percebi alguns alunos fazendo as perguntas e as respostas em português e ao longo da atividade eu fui mostrando que eles tinham capacidade de fazer direto em francês, mas isso não aconteceu com todos. Quando eu percebia alunos falando em português, eu tentava retomar falando “*en français*” (DRA2PA.03)¹³¹.

Em sua fala, a docente-participante (DP) revela como agiu visando assegurar que as interações entre os aprendizes ocorressem na língua estrangeira (“*eu tentava retomar falando ‘en français’*”). O trecho acima é parte das reflexões sobre a ação efetuadas pela docente-participante em autonomia, na escrita do diário reflexivo. Considerações da mesma natureza, relativas a estratégias ligadas à transmissão da língua ou ao

¹³¹Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a segunda aula ministrada com o grupo do primeiro ano.

gerenciamento do grupo (para que os aprendizes falem em francês) reaparecem mais de um ano depois, na reflexão pós-ação efetuada na entrevista em autoconfrontação:

DP20: Sim. Era o que eu tinha previsto porque era uma coisa que + às vezes eles tinham dificuldade de fazer. Em alguns momentos durante as entrevistas eu vi *eles* falando francês, português, eu vi isso no vídeo, e aí quando eu reparava eu dizia PERAÍ GENTE, VOLTA PRO FRANCÊS QUE VOCÊS SABEM FALAR ISSO EM FRANCÊS. E aí eles voltavam. Então eles tinham essa capacidade e eles usaram isso (AC)¹³².

Na reflexão pós-ação, além de explicitar a estratégia didática por ela utilizada para assegurar que os aprendizes interagissem em francês, a docente-participante (DP) valida suas escolhas metodológicas e afirma que elas lhe permitiram lidar com uma prescrição advinda da instituição, que é o fato do grupo de francês ser composto por aprendizes advindos de diferentes turmas:

DP20: Foi muito bom” Eles trabalharam com colegas que eles não trabalhariam normalmente porque foram grupos sorteados e eu achei isso positivo porque essa turma fica junto do primeiro ano até o terceiro então é interessante que eles criem laços entre eles nesse período para minimizar até o estresse de apresentar para os colegas né. Se você está no meio de amigos, você não tem medo de falar na frente deles, então assim, eu acho isso importante, acho que isso aconteceu (AC)¹³³.

Ao relembrar o fato de os grupos serem compostos por alunos advindos de diferentes turmas, a docente-participante traz em seu discurso a *voz da instituição* (LOUSADA, 2011), posto que essa particularidade configura uma prescrição para o seu agir. Dessa prescrição decorrem autoprescrições relativas ao fato de que, além do conteúdo a ser trabalhado, o professor precise pensar em formas de proporcionar uma maior integração entre os aprendizes. A fala da docente-participante no trecho citado anteriormente revela esses aspectos e aponta que, em sua visão, a interação simétrica e o trabalho em grupo pode ser um auxílio para lidar com essa particularidade.

¹³² Trecho da entrevista em autoconfrontação.

¹³³ Ibidem.

Assim, ao dizer que a interação em sala de aula proporcionaria maior integração entre os alunos, a docente-participante toca a dimensão social da interação em sala de aula (SCHIFLLER, 1999; NÓBREGA, 2008; MEDEIROS, 2010; QUINTINO, 2018), pois, depreende-se de sua fala que, para ela, a sensação de bem-estar, de pertença ao grupo favorecida pela interação, traria um maior conforto aos aprendizes para se expressar na LE.

Nos excertos que seguem, a apreciação positiva feita pela docente-participante (DP) sobre a aula ministrada no grupo do primeiro ano parece estar intimamente relacionada ao fato de ter alcançado seu objetivo de fazer com que os aprendizes falassem em francês. O segundo trecho, por sua vez, revela outro dado interessante relativo à contribuição do trabalho entre pares, a qual, desta vez, não está associada à integração (a relação dos aprendizes entre si), mas à aprendizagem (a relação dos aprendizes com a LE):

DP83: nesse período das entrevistas mesmo não dá para entender o que eles estão falando, mas vez ou outra você entende frase solta de algum aluno e tem sempre um aluno diferente falando alguma coisa e dá para ouvir claramente eles falando em francês, isso é muito legal (AC)¹³⁴.

Eu gostei bastante do resultado dessa aula, eles se empenharam, parece que fizeram bem-feito, eles falaram direitinho com os colegas e dessa vez não ficaram inibidos com a câmera. Isso pode ter acontecido porque essa aula não foi de acordo com a estrutura normal de aulas e eles puderam se movimentar dentro da sala de aula (DRA2PA.06)¹³⁵.

As palavras da docente-participante, no segundo trecho acima, trazem especificidades (CICUREL, 2017) ligadas ao público e ao contexto em que realiza sua atividade de trabalho, pois ela afirma que há uma cultura escolar, uma *estrutura normal de aulas* (vide citação). Ao mesmo tempo, ao dizer que a aula não aconteceu de acordo com o que normalmente ocorria, seu discurso aponta um indício de ruptura de rotina (CICUREL, 2017): “*eles puderam se movimentar dentro da sala de aula*”. Assim, ao

¹³⁴ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

¹³⁵ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a segunda aula ministrada com o grupo do primeiro ano.

afirmar que “*a aula não foi de acordo com a estrutura normal de aulas e eles puderam se movimentar dentro da sala de aula*”, a docente-participante descreve indiretamente a forma como as aulas aconteciam habitualmente, o que nos permite identificar a *voz da instituição*, ou a *voz da escola*, (LOUSADA, 2011) presente no discurso da docente-participante, posto que ela revela uma prescrição advinda do contexto: os alunos habitualmente permaneciam assentados em suas carteiras enfileiradas, durante toda a aula.

O que chama a atenção na fala da docente-participante é sua afirmação de que os aprendizes parecem ter ficado à vontade (na visão da professora) e falaram “direitinho” porque estavam interagindo uns com outros de uma forma diferente da habitual. Ou seja, essa “forma diferente”, em vez de causar estranhamento, foi bem recebida pelos alunos, como se viesse ao encontro de uma necessidade já sentida por eles e também pela docente-participante, tendo em vista que ela apontou ter muita expectativa com a formação oferecida, pois esperava propor atividades de PO que de fato atingissem os objetivos, que fossem bem compreendidas pelos aprendizes e que eles se sentissem felizes em realizar, conforme explicitado na análise do primeiro tema desenvolvido nesta seção. A análise de suas considerações aponta, assim, que seus objetivos pedagógicos foram alcançados, e, apesar dos contratempos, ela obteve êxito em favorecer a fala em FLE entre os aprendizes do primeiro ano.

A seguir apresento as considerações da docente-participante sobre a implementação das atividades de PO com a turma do **segundo ano do Ensino Médio**.

No trecho abaixo, observa-se uma apreciação positiva da docente-participante, relativa à implementação da atividade de PO *Les Points Touristiques de Paris*¹³⁶ com o grupo do segundo ano:

A aula foi muito interessante, **apesar de** ser uma aula a princípio **expositiva**, os aprendizes participaram com seus conhecimentos sobre alguns monumentos e **tentamos construir o conhecimento juntos** (DRA1SA.01)¹³⁷.

¹³⁶ Esta atividade didática foi elaborada pela docente-participante e está descrita na página 161.

¹³⁷ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a primeira aula ministrada com o grupo do segundo ano.

Ao dizer que “*a aula foi muito interessante **apesar de** ser a princípio expositiva*”, a docente-participante expressa uma certa discordância com a *voz da didática* (LOUSADA, 2011), pois existe um senso comum na didática de línguas, o qual pressupõe que os aprendizes devem ocupar um papel ativo em sala de aula. Indiretamente, sua fala também expressa uma discordância com a voz da formação, ou da pesquisadora-formadora, dados os objetivos da formação colocada em prática nesta pesquisa, os quais estão ligados à descentralização do ensino pelo viés da interação em sala de aula. Assim, o trecho acima é interessante porque o termo “*apesar de*” pode ser entendido como um atenuante utilizado pela docente-participante para expressar à sua interlocutora (a pesquisadora-formadora) que, na verdade, essa discordância não existiria e que, embora ela reconheça não ser aconselhável ministrar aulas expositivas, nesse momento optou por fazê-lo, e os resultados não foram tão ruins assim: “*a aula foi muito interessante [...] tentamos construir o conhecimento juntos*”. Esse exemplo ratifica que o professor efetua escolhas constantemente durante a realização de seu trabalho, ou seja, que ele não é um mero executor de prescrições. Ao mesmo tempo, elucida o papel ativo desempenhado pela docente-participante ao longo desta pesquisa e explicita o respeito da pesquisadora-formadora à autonomia da docente-participante, pois, apesar de se tratar de uma proposta de formação, não houve imposição, e sim discussões, propostas e orientações.

A passagem abaixo revela estratégias ligadas à transmissão da língua (CICUREL, 2005; 2017) adotadas pela docente-participante durante a segunda aula com o grupo do segundo ano:

Fui circulando pela sala e ajudando os alunos quando necessário. Em algumas ocasiões os aprendizes fizeram perguntas de conteúdos já trabalhados em sala e, por isso, **ao invés de simplesmente dar a resposta, eu tentava ajudá-los a lembrar** (DRA2SA.04)¹³⁸.

O trecho em negrito aponta novamente um diálogo entre a *voz da didática* e a *voz do métier* (LOUSADA, 2011) revelando estratégias ligadas à transmissão da língua, desta

¹³⁸ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a segunda aula ministrada com o grupo do segundo ano.

vez relacionadas ao gerenciamento do meio de trabalho, enquanto os aprendizes interagiam. Quando afirma: “*ao invés de simplesmente dar a resposta, eu tentava ajudá-los a relembrar*”, a docente-participante revela um conjunto de crenças e teorias compartilhadas relativas ao gênero profissional (CLOT [1999], 2018). Seu discurso é, assim, marcado pela pertença a uma determinada comunidade profissional (SCHÖN, 2000).

Como o trecho acima constitui um dado de pesquisa e era de conhecimento da docente-participante que suas anotações seriam lidas pela pesquisadora-formadora, em sua fala a docente-participante busca explicitar uma conduta que acredita ser corroborada pela *voz da didática* (“*ao invés de simplesmente dar a resposta, eu tentava ajudá-los a relembrar*”) e pela *voz do coletivo* (LOUSADA, 2011) mais amplo, representado pela sua interlocutora, a pesquisadora-formadora. Como se trata de um dado de pesquisa, e a docente-participante estava consciente desse fato, a passagem acima corrobora a afirmação de Clot (2004, p. 09), pois, segundo este autor, “a fala do sujeito não está direcionada apenas ao sujeito mas também para a atividade daquele que a solicita”.

Conforme já apresentado neste capítulo, nas reflexões da docente-participante observa-se, em vários momentos, considerações sobre os aspectos sociais que envolvem sua atividade de trabalho: a relação dos alunos entre si ou a relação dela com os aprendizes. No trecho abaixo, aparece novamente uma menção à relação dela com os aprendizes, na forma como designa (CICUREL, 2017) o grupo do segundo ano:

Apesar dessa turma ser mais apática e não se empenhar tanto normalmente em fazer as atividades, eles se mostraram interessados e fizeram tudo que foi proposto (DRA2SA.01)¹³⁹.

Conforme pode ser observado na passagem acima, a docente-participante afirma ter ficado satisfeita com o resultado apresentado pelos aprendizes nessa aula. Contudo, a

¹³⁹ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a segunda aula ministrada com o grupo do segundo ano.

ênfase em sua fala está sobre a caracterização que faz desse grupo. Segundo ela, os aprendizes se “*mostraram interessados e fizeram tudo o que foi proposto*”, MAS trata-se de uma turma “*apática*” e que não se empenha tanto. Enquanto as considerações dela sobre o grupo do primeiro ano estavam voltadas para uma tentativa de integração entre os alunos, aquelas direcionadas ao grupo do segundo ano enfoca o caráter social da interação, mas com ênfase na relação dela com os aprendizes, conforme pode-se observar nessa outra passagem:

No segundo ano a aula foi boa, mas como você pôde ver não teve tanto... Os alunos do segundo ano não têm tanta afinidade comigo, mas eles fazem as coisas né. Se eu proponho eles fazem (WhatsApp2SA.01).

Mesmo tendo alcançado os objetivos previstos para o grupo do segundo ano, a falta de uma relação harmoniosa com esse grupo foi um aspecto que marcou as reflexões da docente-participante (conforme pode-se observar nas passagens acima). Essa constatação ilustra que “por trás dos aspectos técnicos há angústias, sonhos, irritações, em resumo, pessoas e relações” (PERRENOUD, 2012, p. 150) e que “em sala de aula o professor mobiliza seu ser integral, em *suas múltiplas dimensões* (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas, etc.)” (MACHADO; LOUSADA, 2013, p. 39).

Aspectos relativos aos resultados observados nas aulas, contrastados ao relacionamento da docente-participante com o grupo do segundo ano aparecem novamente nos trechos abaixo, mas desta vez ela destaca que a atividade didática proposta foi importante para esse grupo e para ela. O recurso à interação parece ter sido algo benéfico não apenas para a aprendizagem dos alunos e o exercício da fala em FLE. Parece ter contribuído para melhorar a relação da docente-participante (DP) com esse grupo, conforme pode ser observado nos trechos abaixo:

DP140: Eu acho que eles atingiram os objetivos, mas acho que eles são mais... É realmente essa questão. Acho que eles **são difíceis de pegar no tranco mesmo**, assim. GENTE, FAZ DUPLA, GENTE FAZ DUPLA, GENTE FAZ DUPLA PELO AMOR DE DEUS. FILHOS,

ANDA DUPLA, JÁ PEDI DUPLA UMAS CINCO VEZES. Eles demoram mesmo [...] (AC)¹⁴⁰.

A meu ver, essa atividade **foi boa para os alunos e para mim** e eles pareceram gostar da experiência (DRA2SA.06)¹⁴¹.

Mas de maneira geral acho que foi bacana. Acho que eles saíram de uma série de aulas de muito texto e muita atividade de *passé-composé* e acho que foi bem interessante mudar um pouco o foco mesmo. Acho que **para eles foi bom e para mim tb**. Esse tipo de mudança de atividade é importante (WhatsAppA2SA.05)¹⁴².

No trecho acima, a docente-participante (DP) afirma que o grupo do segundo ano vinha de “*uma série de aulas de muito texto e muita atividade de passé-composé*” e, por essa razão, “*foi bem interessante mudar um pouco o foco*”. Nesses trechos, suas palavras trazem aspectos da história didática (SOUZA-E-SILVA, 2004) desse grupo e revela aspectos de sua história profissional (TARDIF, 2019) com essa turma, o que aparece novamente expresso no trecho abaixo:

DP217: Era final de ano eu queria fazer uma coisa mais leve também porque eles iam fazer PISM, então era uma atividade que seria leve, no momento em que eles estavam vivendo em relação à escola como um todo, mas que trabalharia questões que a gente tinha visto ao longo do tempo (AC)¹⁴³.

O trecho acima revela novamente uma busca da docente-participante pela socialização na profissão (TARDIF, 2019). Ao considerar a história didática (SOUZA-E-SILVA, 2004) desse grupo, ela propõe um tipo de atividade didática que, em sua concepção, será bem recebida pelos alunos.

Assim, na reflexão pós-ação realizada mais de um ano após a implementação das atividades de PO, a docente-participante retoma um momento específico da história do grupo do segundo ano para explicar suas escolhas metodológicas: “*era final de ano eu queria fazer uma coisa mais leve também porque eles iam fazer PISM*” (excerto acima).

¹⁴⁰ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

¹⁴¹ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a segunda aula ministrada com o grupo do segundo ano.

¹⁴² Informação pessoal. Trecho do áudio enviado pela docente-participante, via WhatsApp, após ministrar a segunda aula com o grupo do segundo ano.

¹⁴³ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

Esse aspecto específico da história didática da turma do segundo ano, o qual motivou as escolhas metodológicas da docente-participante era de seu conhecimento, mas não era do conhecimento da pesquisadora-formadora. Assim, a reflexão pós-ação fez emergir esses aspectos que subjazem a ação pedagógica, e isso porque “o comentário dos registros em vídeo do operador em autoconfrontação sobre seu trabalho é endereçado, de fato, a um outro e não a si mesmo” (CLOT, 2004, p. 9).

Para o grupo do segundo ano foram propostas duas atividades de PO distintas: *Points Touristiques de Paris* e *Chococulto*¹⁴⁴. A fala da docente-participante na citação acima é relativa à segunda: *Chococulto*. Sua verbalização expressa ainda uma vez estratégias de transmissão da língua (CICUREL, 2005; 2017) e nos trechos supracitados a docente-participante evidencia que suas escolhas metodológicas devem-se não apenas ao conteúdo programático que está sendo trabalhado com os aprendizes, mas também a questões mais particulares e subjetivas, relativas à sua relação com os alunos, à relação dos aprendizes entre si e ao momento vivenciado pelo grupo (“*eles iam fazer PISM [...] eles saíram de uma série de aulas de muito texto e muita atividade de passé-composé*”).

Conforme é possível observar na fala da docente-participante no trecho acima, a atividade de PO *Chococulto* seria uma atividade de retomada dos conteúdos trabalhados ao longo do ano (“*trabalharia questões que a gente tinha visto ao longo do tempo*”) e como se trata de um amigo oculto, seria uma atividade didática lúdica e divertida para fechamento do ano letivo (“*eu queria fazer uma coisa mais leve*”). No trecho abaixo a docente-participante (DP) descreve seus objetivos com essa atividade de PO, revelando suas expectativas, seu planejamento:

DP215: O meu objetivo era que os alunos descrevessem o físico dos colegas no passado usando o *imparfait*, porque a gente tinha trabalhado o *imparfait*. Eles iriam ver as fotos dos colegas e descrever o que eles viam nas fotos, como o colega era nas fotos, e descrever a personalidade das pessoas no presente. Era para eles fazerem essa descrição dos colegas, já que a gente tinha trabalhado com descrição (AC)¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Vide descrição da etapa de implementação, a partir da página 175.

¹⁴⁵ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

No trecho abaixo, relativo ao desenvolvimento da atividade de PO *Chococulto*, a docente-participante (DP) revela as estratégias de transmissão da língua (CICUREL, 2005; 2017) por ela utilizadas para regular seu próprio trabalho e também o trabalho dos aprendizes (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004) quando esteve confrontada a um impedimento apresentado pelo grupo:

DP308: É... Eu reparei que eles estavam tendo muita dificuldade de fazer a descrição sozinhos então eu ia colocando perguntas para eles, para eles tentarem responder e aí ficar um pouco mais fácil, para eles não ficarem mudos o tempo inteiro ou falarem pouca coisa e pararem por aí e não avançar na descrição. Então eu fui dando características para eles escolherem qual das duas a pessoa tinha (AC)¹⁴⁶.

Conforme é possível observar no trecho acima, ao perceber que os aprendizes não estavam conseguindo realizar a atividade didática, a docente-participante cria uma alternativa e, na reflexão realizada no calor da ação (SCHÖN, 2000), mescla interação simétrica e assimétrica dentro da mesma atividade didática: “*eu ia colocando perguntas para eles, para eles tentarem responder*”. A estratégia didática criada pela docente-participante para contornar o impasse criado pelos aprendizes e fazer funcionar a atividade de PO ilustra o que afirma Souza-e-Silva (2004, p. 93): “o que o professor realiza em situação não é apenas um plano de ação adaptável às circunstâncias, mas é também um *ato de concepção em situação*”.

Embora a aula não tenha transcorrido da forma como havia planejado, a docente-participante considera que conseguiu alcançar seus objetivos e fazer com que os aprendizes falassem em francês e adivinhassem quem era o colega (o amigo oculto), conforme declara a docente-participante (DP) à pesquisadora-formadora (P):

DP402: Eles conseguiram produzir alguma coisa pelo menos. Eles conseguiram se fazer entender e que os colegas adivinhassem de quem eles estavam falando. Então isso foi feito.

P403: Teve produção oral aí em francês.

DP404: Sim, sim teve. O negativo é que **não foi do jeito que eu tinha expectativa**, mas aconteceu, então... (AC)¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

¹⁴⁷ Ibidem.

Os termos destacados acima revelam a expectativa da docente-participante (DP) com essa atividade didática, o que também pode ser observado no trecho abaixo:

DP314: Sim. Eu achava assim, ah essa é **uma atividade tranquila de ser feita**. Ainda mais que eles já viram o passado, estão vendo agora mais aprofundado então eles vão conseguir desenvolver isso com MUITA tranquilidade. Então minha expectativa de fato era que eles chegassem falando: *il était petit, il était mince*, e realmente fizessem algumas descrições (AC)¹⁴⁸.

Na análise dessa aula, durante a entrevista em autoconfrontação, vão surgindo aspectos na fala docente-participante que nos permitem compreender um pouco melhor suas expectativas e frustrações. Do olhar sobre o instrumento (a atividade didática elaborada e implementada) e sobre a reação dos aprendizes, a docente-participante (DP) passa a um olhar sobre si, confrontando seu *eu pessoal* e seu *eu profissional* (TARDIF, 2019):

DP219: Eu fiquei um pouco **frustrada com essa aula de maneira geral** assim...

DP223: Fiquei **realmente frustrada com essa aula**.

DP397: Então eu fico mais frustrada porque *PÔ, GENTE, COMO ASSIM, VOCÊS SÓ SABEM ISSO*” Porque **eu tinha uma expectativa para esse aluno** especificamente um pouco maior também, então assim...

DP395: Expectativa **acho que eu é que tenho que trabalhar minha expectativa. Acho que é mais eu comigo mesma** do que de fato... E aí assim, por exemplo, existem alguns alunos nessa turma que eu acho que eles têm um pouquinho mais de capacidade do que outros então por exemplo, o outro, que eu acho que estava com muita dificuldade então eu tinha que ir perguntando para ele porque eu sei que é um aluno que tem mais dificuldade. Esse é um aluno que eu esperava um pouco mais dele.

DP399: Até dentro do grupo eu tenho expectativas diferentes (AC)¹⁴⁹.

¹⁴⁸Trecho da entrevista em autoconfrontação.

¹⁴⁹ Ibidem.

Em outros momentos, a docente-participante expressa novamente seu descontentamento com o resultado dessa aula, explicitando a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, entre a expectativa e a realidade no que tange ao uso da língua francesa pelos aprendizes durante essa atividade de PO:

[...] as descrições elaboradas por eles foram muito simples e rasas de conteúdo sendo bastante difícil para os colegas adivinhar de quem se tratava. Frequentemente houve confusão de quando usar o verbo “*être*” e quando usar o verbo “*avoir*” para fazer descrição e a impressão que tive foi que os alunos não se empenharam e não estudaram para fazer as descrições de maneira satisfatória. Além disso, muitos estavam preocupados em ganhar o chocolate no final (DRchocoSA.02)¹⁵⁰.

Os traços de prazer e desprazer relativos às expectativas e aos descontentamentos da docente-participante com a atividade de PO *Chococulto* reaparecem nos trechos abaixo, mas aqui a ênfase está sobre os aspectos sociais e a integração dentro do grupo:

Por um lado, essa atividade foi muito ruim pela falta de interesse dos estudantes na atividade em si o que fez com que os alunos não estreitassem as relações com os colegas. No início **eu acreditava que essa atividade pudesse aproximá-los e criar uma sala de aula mais integrada e com um relacionamento interpessoal melhor**. Entretanto isso não aconteceu (DRchocoSA.04)¹⁵¹.

No último trecho abaixo a docente-participante (DP) expressa, ao mesmo tempo, suas expectativas, suas frustrações e faz referência aos cálculos mentais por ela efetuados para gerenciar a distância entre o prescrito e o realizado, e solucionar o problema identificado (“*então agora tenho que pensar em outra maneira para resolver esse problema*”), ou seja, suas reflexões-na-ação (SCHÖN, 2000):

DP316: Eu esperava que eles tivessem um certo nível de autonomia nesse aspecto e aí quando eles chegam e falam: *il est brun et timide*, eu digo: GENTE, MAS É ISSO SÓ QUE VOCÊS SABEM DE DESCRIÇÃO” Eu fiquei um pouco frustrada nesse sentido e falei:

¹⁵⁰ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a terceira aula ministrada com o grupo do segundo ano.

¹⁵¹ Informação pessoal. Anotação realizada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a implementação da atividade de PO *Chococulto* com o grupo do segundo ano.

então agora tenho que pensar em outra maneira para resolver esse problema (AC)¹⁵².

As diversas considerações da docente-participante sobre o fato dessa aula não ter transcorrido da maneira como esperava corrobora o que diz Amigues (2004, p. 40): “o não realizado é mais importante do que o que foi efetuado; o fato de que tudo corre bem não gera necessariamente uma satisfação no professor”. O que mais despertou sua atenção na análise das aulas, de um modo geral, foi aquilo que não aconteceu ou aquilo que não aconteceu da forma como estava previsto.

Para Cicurel (2017), esperamos que tudo funcione de uma certa maneira, graças a nosso repertório de experiências vividas, dos cenários esperados. É então uma reserva de experiências que intervém e não questionamos. Quando há surpresas na sala de aula, estamos diante de um mundo que não acontece por si mesmo. Conforme afirma essa autora, em suas verbalizações os professores expõem o que é rotineiro, mas também, e sobretudo, o que não é habitual.

As passagens abaixo trazem uma avaliação da docente-participante sobre a atividade de PO que, a seu ver, não deu muito certo, e apontam aspectos de reorientação de seu agir:

A atividade acho que poderia ter sido mais legal. **Eu vou ver se faço outras atividades.** To pensando em fazer aquele bingo humano com os meninos para ver se eles treinam mais essa coisa. E eles não estavam sabendo qual verbo usar com o que, sabe” Isso eu fiquei meio preocupada. Eu achei que eles fossem saber quando que usa o verbo “être”, quando que usa o verbo “avoir” e eles não estavam sabendo (WhatsAppchoco2A.05)¹⁵³.

Por outro lado, essa atividade foi importante para eu reconhecer e compreender as dificuldades apresentadas por eles e conseguir **refletir sobre o desenvolvimento da disciplina no ano que vem** (DRchocoSA.05)¹⁵⁴.

¹⁵² Trecho da entrevista em autoconfrontação.

¹⁵³ Informação pessoal. Trecho do áudio enviado pela docente-participante, via WhatsApp, após implementar a atividade de PO *Chococulto* com o grupo do segundo ano.

¹⁵⁴ Informação pessoal. Anotação efetuada pela docente-participante, no diário reflexivo, após implementar a atividade de PO *Chococulto*, com o grupo do segundo ano.

Para Perrenoud (2012, p. 35), a reflexão é reflexiva quando ela ocorre fora de uma atividade ou de uma interação ou em um momento de calma, e sua função principal é fazer um balanço, compreender o que funcionou ou não e preparar para uma próxima vez, pois subentende-se que haverá sempre uma próxima vez. É exatamente o que pode ser observado nos grifos efetuados nas passagens acima, o que aponta que, para além de criar dados para esta pesquisa, as reflexões sobre a ação efetuadas pela docente-participante configuraram momentos de análise de sua própria atividade, e abriram um caminho para a reorientação de seu agir pedagógico.

A seguir, apresento as considerações da docente-participante sobre a experiência por ela vivenciada com o grupo do terceiro ano do Ensino Médio.

De acordo com o que afirma a docente-participante (DP) à pesquisadora-formadora (P), na passagem abaixo, a elaboração e implementação da atividade de PO que foi trabalhada com o grupo do terceiro ano também ocorreu em função da história didática (SOUZA-E-SILVA, 2004) dessa turma:

DP409: É pelo processo que eles passaram também. Já tinha um tempo que a gente estava trabalhando com comida, com situações de comida. Eles já tinham escutado áudio sobre isso e feito atividades de compreensão oral mesmo sem ser as que eles estivessem produzindo, a gente já fez uma atividade meio de produção oral, não era bem produção oral, mas de retomada, eu fui tentando usar a oralidade deles na retomada do que a gente tinha visto das situações, de como que se age em cada situação para depois chegar nesse ponto então isso **foi uma construção ao longo do tempo. Não foi a primeira aula isolada disso.** A dos monumentos, por exemplo, foi uma das primeiras aulas sobre o assunto então foi uma aula introdutória. Nessa não, já foi quase que concluindo o trabalho todo.

P410: Então você considera que foi uma atividade de interação e de produção oral mais complexa”

DP411: Sim.

P412: Foi a mais complexa das três”

DP413: Sim. A mais complexa das três (AC)¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

No fragmento acima, a docente-participante explicita os motivos que a levaram a propor uma atividade de PO do tipo *jogos de papéis* para o grupo do terceiro ano. A explicação que faz acerca da *construção ao longo do tempo* e a afirmação de que “*não foi a primeira aula isolada disso*” revelam a consciência didática (TARDIF, 2019) da docente-participante, tendo em vista que ela considerou o percurso vivenciado com esse grupo e percebeu que seria possível propor esse tipo de atividade didática.

Ao mesmo tempo, ao dizer que “*não foi a primeira aula isolada disso [...]*”, a fala da docente-participante revela a apropriação que fez da noção de progressão baseada na dificuldade de interação (KRAMSCH, 1991) discutida e ilustrada pela pesquisadora-formadora ao longo do curso teórico-prático. E ela continua: “*a dos monumentos, por exemplo, foi uma das primeiras aulas sobre o assunto então foi uma aula introdutória. Nessa não, já foi quase que concluindo o trabalho todo*”.

Os termos em negrito são para destacar a forma como a docente-participante assimilou e se apropriou da noção de progressão na dificuldade de interação e, ao mesmo tempo, os trechos em destaque permitem ilustrar como ela lidou com uma prescrição apresentada pela pesquisadora-formadora. Para a realização da etapa de implementação foi solicitado à docente-participante que não repetisse a modalidade de interação a ser proposta de um grupo para o outro. Dessa forma, em sua explicação, ela anuncia como lidou com a prescrição apresentada.

Assim, há um diálogo da docente-participante com a voz da formação em termos metodológicos (a modalidade de trabalho a ser proposta para o grupo do terceiro ano e os motivos), e, conforme desenvolverei abaixo, esse diálogo também ocorre em termos de conhecimentos formais; há incidências da parte teórica da formação sobre o agir pedagógico da docente-participante.

Considerando o trecho “*a gente já fez uma atividade meio de produção oral, não era bem produção oral, mas de retomada, eu fui tentando usar a oralidade deles na retomada do que a gente tinha visto das situações*”, vejo que a distinção feita pela docente-participante entre os termos produção oral x oralidade revela um diálogo estabelecido com a formação colocada em prática nesta pesquisa, tendo em vista que foram conceitos discutidos nos encontros de formação. No que tange à apropriação desses

aspectos teóricos, depreende-se do discurso da docente-participante que o termo “produção oral” diz respeito às produções em que não há intervenção do professor. O termo “oralidade”, por sua vez, é utilizado para referir-se à fala dos aprendizes em resposta aos estímulos verbais do professor durante uma interação didática ou assimétrica (CICUREL, 2011).

Entendo que se trata de outra apropriação feita pela docente-participante, dessa vez, de termos e conceitos formais, posto que ela utiliza sua interpretação desses termos para explicitar que houve uma distinção no trabalho proposto aos aprendizes em um momento e outro: *“atividade meio de produção oral, de retomada [...], usar a oralidade deles na retomada do que a gente tinha visto das situações [...] até chegar nesse ponto [...] até quase que concluindo o trabalho todo”*.

Nos dados referentes à implementação das atividades de PO com o grupo do terceiro ano, observo que as considerações da docente-participante estavam mais direcionadas ao objeto língua francesa do que aos aspectos relacionais que marcam sua atividade de trabalho (alguns deles já apresentados neste capítulo).

Na primeira aula de sua “sequência didática”, a docente-participante propôs uma atividade de PO do tipo informação a completar, acerca da temática frutas, legumes e comidas¹⁵⁶, e no trecho abaixo ela destaca o fato de os alunos terem falado **em francês**:

De maneira geral, **todos falaram em francês**, mas teve um grupo que tentou burlar a parte da escrita: ao invés de escreverem enquanto o colega soletrava, eles copiavam no final, alegando ser complicado escrever enquanto o outro soletrava, mas tentei explicar que essa parte da atividade também era importante (DRA1TA.02)¹⁵⁷.

Em relação ao trabalho com esse grupo, a docente-participante (DP) afirma que um impedimento encontrado foi o fato de os aprendizes não estarem habituados a realizar produções orais sem passar pela escrita. Essa é uma dificuldade evocada no trecho acima, relativo à primeira aula ministrada com o grupo do terceiro ano, que também é

¹⁵⁶ Vide detalhamento da etapa de implementação, a partir da página 175.

¹⁵⁷ Informação pessoal. Anotação efetuada pela docente-participante, no diário reflexivo, após ministrar a primeira aula com o grupo do terceiro ano.

mencionada nos comentários sobre a segunda aula ministrada, quando os aprendizes realizaram os jogos de papéis:

DP415 [...] o objetivo era uma atividade que era para ter um pouco mais de improviso e que como era a primeira vez que eles faziam esse *jeu de rôle* nesse formato, eles não estão acostumados a fazer *jeu de rôle* no improviso. **Eles estão acostumados a assentar, ficar duas aulas escrevendo o que eles vão falar, decorar e apresentar.** Então eles ficaram um pouco desconfortáveis nesse início: **“COMO ASSIM” MAS É HOJE QUE EU VOU TER QUE APRESENTAR ISSO” EU VOU TER QUE DECORAR HOJE” E eu disse: gente, calma, não é assim, vocês não precisam escrever diálogo.** E eu fui tentando acalmá-los nesse processo (AC)¹⁵⁸.

Esse aspecto da cultura escolar (CICUREL, 2017), a falta de hábito dos aprendizes de se expressar na língua-alvo sem passar pela escrita, foi um impedimento encontrado pela docente-participante na realização do seu trabalho, o qual a obrigou a reformular a atividade didática que havia elaborado. Esse é mais um exemplo da distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

Conforme descrito no plano de aula apresentado na página 172, na atividade de PO *Jeu de rôle aliments*, tendo recebido o suporte relativo a uma determinada situação envolvendo a temática alimentação, cada aprendiz deveria ler o que constava em sua ficha sobre o contexto da interação e as características de seu personagem. Cada ficha era marcada com um número e, assim, no momento em que a docente-participante anunciasse um determinado número, a dupla de aprendizes em cujas fichas constasse aquele número, deveria ir à frente e realizar a interação, sem preparação prévia. Contudo, diante do impedimento apresentado pelos aprendizes, a docente-participante optou por reelaborar o desenvolvimento desta atividade didática:

Acho que tive um pouco de dificuldade em explicar a dinâmica da aula no início, em como seria a organização do “*jeu de rôle*”, o que eles deveriam fazer como seria e por isso eles tiveram muita dúvida. Não sei se tomei a melhor decisão mas acabei deixando os aprendizes se encontrarem com suas duplas para organizar as “apresentações”. Para

¹⁵⁸ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

organizar a ordem da apresentação, fiz sorteio com as duplas (DRA2TA.02)¹⁵⁹.

Na passagem acima a docente-participante anuncia uma dificuldade por ela observada durante essa aula, que está associada a incompreensão do anúncio da tarefa por parte dos aprendizes: *“eles tiveram muita dúvida”*. Após relatar uma situação problemática (IMBERNÓN, 2010; PERRENOUD, 2012) com a qual se deparou, a docente-participante aponta o caminho encontrado para solucioná-la: *“acabei deixando os aprendizes se encontrarem com suas duplas para organizar as ‘apresentações’”*.

Muito provavelmente essa “incompreensão” se deu em função da cultura escolar mencionada acima: o fato de os aprendizes não estarem habituados a produzir na LE sem passar pela escrita, o que diz respeito às “experiências sobre o modo de trabalhar e de interagir com o saber, com os colegas e o professor” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 92). Assim, não é possível saber se de fato houve incompreensão da parte dos aprendizes ou se eles expressaram recusa ou receio de realizar a tarefa da forma como a docente-participante havia anunciado em um primeiro momento.

O fato é que a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000) efetuada pela docente-participante mediante essa situação problemática parece ter sido no sentido de reelaborar o anúncio da tarefa e, conseqüentemente, o desenvolvimento da atividade de PO: *“acabei deixando os aprendizes se encontrarem com suas duplas para organizar as ‘apresentações’”*.

O modelo de jogos de papéis elaborado pela docente-participante e implementado com o grupo do terceiro ano foi apresentado pela pesquisadora-formadora durante o curso teórico-prático¹⁶⁰. Retomando um trecho das reflexões da docente-participante já apresentado anteriormente, ela afirma que *“era a primeira vez que eles faziam esse jeu de role nesse formato, eles não estão acostumados a fazer jeu de role no improviso”* (AC). Dessa forma, ao afirmar ter deixado *“os aprendizes se encontrarem com suas duplas para organizar as ‘apresentações’”* (DRA2TA.02), a docente-participante explicita a forma

¹⁵⁹ Informação pessoal. Anotação efetuada pela docente-participante, no diário reflexivo, após ministrar a segunda aula com o grupo do terceiro ano.

¹⁶⁰ Vide detalhamento dos encontros de formação, a partir da página 118.

como reelaborou uma prescrição advinda da formação, prescrição essa que, naquele momento, limitaria seu poder de agir (CLOT, 2017). Caso insistisse em solicitar aos aprendizes que realizassem as interações de forma totalmente improvisada, a docente-participante correria o risco de ouvir o silêncio ao invés de ouvir a voz dos aprendizes, que era seu objetivo.

Assim, ao reelaborar uma prescrição da formação, a docente-participante evidencia que, para ela, a improvisação não era um fator indispensável nessa atividade didática. O que parece ter sido de fato preponderante foi a receptividade dos aprendizes à atividade de PO proposta e o fato de terem interagido em francês, o que evidencia, ainda uma vez, que ela se apropriou das orientações teóricas e metodológicas apresentadas na formação, reelaborando-as e adaptando-as às características do seu público e ao **seu trabalho**. Temendo que os aprendizes não conseguissem realizar a atividade de PO no imprevisto, a docente-participante optou por ignorar a voz da formação para assegurar que houvesse produção da parte dos alunos.

No trecho abaixo é possível observar a expectativa da docente-participante (DP) com implementação da atividade de PO por ela elaborada e também sua realização:

DP415: Nessa turma **aconteceu tudo direitinho mesmo**” Aconteceu dentro do tempo, eles produziram, fizeram direitinho. **Eu acho tão bonitinho eles falando em francês” Eu adoro ver meus alunos falando em francês** então eu fico toda” + toda **feliz** assim. Eles produziram mesmo, eles conseguiram. Alguns com mais dificuldade, outros com menos, isso é normal também independente da turma e... (AC)¹⁶¹.

Foi **muito legal fazer** o “*jeu de rôle*” com os alunos, **saí muito feliz e empolgada da aula**, pude notar o **empenho** e comprometimento dos alunos, foi ótimo mesmo (DRA2TA.01)¹⁶².

Identifico, nos excertos acima, um contentamento, uma satisfação expressa pela docente-participante com os resultados observados nas aulas ministradas com os três grupos. Os traços de prazer (CICUREL, 2017) expressos em sua fala referem-se à

¹⁶¹ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

¹⁶² Informação pessoal. Anotação efetuada pela docente-participante, no diário reflexivo, após ministrar a segunda aula com o grupo do terceiro ano.

resposta dos alunos frente à atividade de PO proposta (“*pude notar o empenho e comprometimento dos alunos, foi ótimo mesmo*”) e também ao sucesso deles na realização da tarefa (“*eles produziram mesmo, eles conseguiram*”). Esses trechos explicitam a relação intrínseca no que concerne ao ensino e à aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2017), entendida aqui não no sentido de explicitar ou verificar a eficácia das práticas educacionais (SAUJAT, 2004), como se a aprendizagem dos alunos fosse um parâmetro para avaliar o trabalho do professor (AMIGUES, 2004). O que destaco aqui é esse caráter dirigido da atividade docente, cujos principais destinatários são os aprendizes.

Além das prescrições e dos impedimentos já apresentados neste tema, as diferentes reflexões efetuadas pela docente-participante revelaram outros fatores e/ou atores que determinaram a realização ou não realização de ações previstas para a etapa de implementação e aqueles que impulsionam ou diminuem seu poder de ação no exercício da prática pedagógica de maneira geral. É sobre essa questão que versará o próximo tema.

Categoria 3 – Relação do professor com os atores da atividade pedagógica

Tema: As prescrições e os impedimentos

Este tema da análise tem por objetivo elencar as prescrições (AMIGUES, 2004) e os impedimentos (CLOT; FAÏTA; FERNANDES; SCHELLER, 2000) que determinaram a atividade da docente-participante nas etapas de concepção e implementação e aqueles que determinam sua atividade pedagógica, de maneira mais abrangente, de acordo com o que observei nos dados reflexivos coletados nas três etapas da metodologia desta pesquisa.

Para Amigues (2004), as prescrições desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade, pois elas não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade. Assim, para esse autor, a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como do dos alunos. Nas palavras de Souza-e-Silva (2004, p. 89), a “atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador”, e, dessa forma, analisar as prescrições às quais está sujeito um determinado professor permite compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido em sua situação de trabalho e “é nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40).

Nesse sentido, a noção de trabalho real (CLOT, [1999]2018) contribui para a compreensão do trabalho do professor, pois confere uma importância não apenas àquilo que foi efetivamente realizado no momento aula, mas também àquilo que o professor não conseguiu realizar, ao que optou por não realizar e ao que fez para não fazer o que deveria realizar (CLOT; FAÏTA; FERNANDES; SCHELLER, 2000).

Dessa forma, identificar e analisar a mobilização de prescrições pelo professor na realização de seu trabalho permite entender a atividade realizada, a qual é constantemente habitada por intenções que não se realizaram. Para Lousada (2004),

Essas intenções são muitas vezes provenientes das prescrições, e acabaram sendo renormalizadas durante a realização da

atividade, em função dos próprios alunos, de imperativos ligados ao tempo, de reflexões durante a própria ação do professor, entre inúmeras outras possibilidades (LOUSADA, 2004, p. 277).

Como considero o agir professoral (CICUREL, 2011; 2017; 2020) como sendo as ações realizadas pelo professor no planejamento do seu trabalho, na interação com os alunos, mas também os motivos que o levam a agir de tal ou tal maneira, a identificação das prescrições que determinam o agir da docente-participante desta pesquisa e dos impedimentos encontrados durante a etapa de implementação me permitiram ter acesso a aspectos do real (CLOT [1999]2018) de sua atividade, o qual diz respeito não apenas àquilo que aconteceu, mas às atividades suspensas, contrariadas, às intenções não efetivadas e aos fatores que as determinaram.

No tema anterior apresentei uma prescrição oriunda da instituição escolar na qual atua a docente-participante desta pesquisa, que é o fato de os grupos de língua francesa serem compostos por alunos advindos de diferentes turmas. O excerto abaixo me permite ilustrar uma das saídas encontradas pela docente-participante para lidar com essa prescrição, conforme já discutido anteriormente:

Como nem todos os alunos desta turma se sentem integrados, eu preferi sortear os temas ao invés de deixá-los escolher os grupos e a partir do sorteio eles se dividiram nos grupos. Mesmo que eles não estejam muito confortáveis em trabalhar com quem eles não têm costume, achei melhor eu mesma fazer essa divisão porque eles serão colegas de classe no francês nos próximos três anos e seria melhor criar um ambiente mais tranquilo e confortável para trabalhar (DRA1PA.04).

Como tem consciência do fato de que, na instituição onde atua, os grupos de língua francesa reúnem alunos advindos de diferentes turmas, entendo que a docente-participante recorreu à interação simétrica como um recurso para dispor o meio de trabalho de forma não arbitrária, tendo em vista que propôs a formação de pequenos grupos de aprendizes por meio de um sorteio, ao invés de apontar quais alunos deveriam trabalhar juntos. Conforme salientado no tema anterior, observa-se aí uma apropriação dos conteúdos da formação, uma vez que a docente-participante inseriu em sua atividade a proposta de descentralização da fala que orientou o curso teórico-prático e recorreu à

interação simétrica para aproximar seus aprendizes. Assim sendo, o caráter social da interação (SCHIFLLER, 1999) em sala de aula parece ter sido considerado pela docente-participante como sendo um fator que poderia auxiliá-la na realização do seu trabalho.

Além das prescrições da instituição, vejo que as orientações da pesquisadora-formadora (P) também figuraram como prescrições para o agir da docente-participante (DP). Contudo, entendo que são prescrições diferentes daquelas oriundas da instituição, visto que a docente-participante teve a possibilidade de interpretá-las e adaptá-las ao seu trabalho à sua maneira. Conforme pode ser observado nos excertos abaixo, durante a entrevista em autoconfrontação, a docente-participante explica suas escolhas no que concerne à modalidade de interação proposta para os grupos do primeiro e do segundo ano:

P123: Você falou no início aí, produção mais simples, frases curtas e isso para a turma do segundo ano e para a turma do primeiro ano você propôs uma atividade um pouco mais elaborada, mais complicada. Quais foram os seus motivos? O que justifica isso?

DP124: Eu acho que **um pouco da minha relação com a turma**. Como minha relação com a turma do primeiro ano é uma relação muito leve, muita coisa que eu propunha eles faziam e com o segundo ano era exatamente o oposto: independente do que eu propunha eles tinham uma resistenciuzinha. Apesar de que nessa atividade funcionou superbem, mas eles eram um pouco resistentes, mais desanimados (AC)¹⁶³.

Conforme explicitado acima, a docente-participante afirma que, embora o grupo do segundo ano tenha mais tempo de contato com a língua francesa (em relação ao grupo do primeiro ano), ela preferiu propor uma atividade de PO mais elementar para esse grupo, do tipo informação a completar, ao passo que, com o grupo do primeiro ano, foi realizada uma atividade de PO mais complexa: os aprendizes tiveram que elaborar conjuntamente as perguntas da enquete, realizar interações face a face, registrar essas

¹⁶³Trecho da entrevista em autoconfrontação. Nesta categoria, os termos e expressões em negrito destacam a relação da docente-participante com os atores da cena pedagógica: os pais, os alunos, a instituição escolar, os colegas de trabalho, a pesquisadora-formadora, etc.

interações no celular e, posteriormente, apresentar os resultados para os outros grupos em um grande círculo.

Observa-se, assim, que as escolhas metodológicas da docente-participante para lidar com a prescrição apresentada pela formação que dizia respeito à diversificação das modalidades de interação propostas, mais uma vez estavam relacionadas à história profissional (TARDIF, 2019) da docente-participante e à história didática (SOUZA-E-SILVA, 2004) dos grupos com os quais atua: “*eu acho que um pouco da minha relação com a turma*” (vide trecho acima).

Assim, a determinação da modalidade de interação que foi trabalhada em cada um dos grupos baseou-se não apenas nos aspectos relativos aos objetivos profissionais da docente-participante no que tange ao ensino da língua francesa, mas também nos aspectos emocionais que envolvem sua atividade: sua relação com os aprendizes que compõem os grupos do primeiro e do segundo ano, conforme apresentado acima.

Esse segundo aspecto ilustra a busca pela “socialização na profissão”, nas palavras de Tardif (2019). Para este autor:

Os saberes não se limitam de modo algum a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente. Eles abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, **a segurança emocional** adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos, etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção, etc. Noutras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma **socialização na profissão** e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2019, p.108).

Utilizando outro termo proposto por Tardif (2019) na citação acima, observo que a *segurança emocional* orientou as ações da docente-participante não apenas no que

concerne à elaboração das atividades de PO para os grupos do primeiro e do segundo ano, mas também orientou suas ações na implementação da atividade de PO elaborada para o grupo do terceiro ano.

Retomando uma discussão apresentada anteriormente, relativa ao fato de a docente-participante ter optado por permitir que os aprendizes se organizassem em duplas antes de realizar os jogos de papéis, identifiquei também aí indícios de que ela buscou agir conforme o que traria, para si e para os alunos, uma maior segurança emocional. Minha interpretação é que o fato de conhecer os aprendizes e saber da dificuldade apresentada pelo grupo do terceiro ano de realizar atividades de PO sem passar pela escrita pode ter motivado a docente-participante a reelaborar o enunciado, orientando os aprendizes a se reunir com seu par para discutir aquilo que deveriam realizar durante a interação. Interpreto o ocorrido como uma forma de amenizar o fato de que os alunos não passariam pela escrita antes de encenarem a situação proposta pela atividade didática, que era o que eles estavam habituados a fazer (vide declarações da docente-participante, página 374).

Dessa forma, a cultura escolar (CICUREL, 2017) e a história didática (SOUZA-E-SILVA, 2004) podem ter motivado a docente-participante a agir conforme descrito acima (e pode ser atestado pela análise apresentada na Categoria anterior, página 230) em função, daquilo que, a meu ver, traria, para ela, uma maior segurança emocional para gerenciar o meio de trabalho. Considerando o fato de os aprendizes não estarem habituados a produzir oralmente sem passar pela escrita, ela agiu de forma a encontrar um meio-termo entre uma prescrição da formação (os jogos de papéis deveriam ser realizados em preparação prévia) e o impedimento imposto pelo seu público.

Nesse trecho da entrevista em autoconfrontação a docente-participante reafirma que manteria suas escolhas, a reelaboração da prescrição:

P432: Mas você mudaria essa etapa de deixá-los preparar juntos ou não? Você manteria?”

DP433: Eu manteria porque é um primeiro... É uma atividade diferente do que eles estão acostumados e dá segurança para eles mesmo. E um

ajuda o outro AH, MAS COMO É QUE FALA ISSO MESMO” Eles conseguem se ajudar mais (AC)¹⁶⁴.

Assim como pode ser observado no excerto acima, a imprevisibilidade (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990), o inesperado da interação face a face foi deixado de lado pela docente-participante em favor de um maior conforto, tanto para ela quanto para os alunos, na realização da atividade didática do tipo jogos de papéis.

No fim das contas, houve produção oral? É espontâneo ou não? Houve prejuízos para a aprendizagem dos alunos? São perguntas que surgem quase que instintivamente se consideramos a primeira etapa desta pesquisa, na qual houve um aprofundamento teórico e discussões acerca dos objetivos e contribuições de cada modalidade de interação a ser proposta.

Por um meio diferente do que havia sido previsto (por ela e pela formação), a docente-participante fez com que seus aprendizes interagissem e falassem em francês e, segundo afirma, ao permitir que os alunos preparassem oralmente o que apresentariam, ela viu aí uma possibilidade de cooperação entre eles, uma forma de favorecer a aprendizagem pela interação simétrica nessa preparação que antecedeu à apresentação diante do grupo: *“um ajuda o outro ‘ah, mas como é que fala isso mesmo’? Eles conseguem se ajudar mais”*. Reconheço, ainda uma vez, uma apropriação dos conteúdos da formação, pois esse trecho apresenta uma interpretação da docente-participante sobre as possíveis contribuições da interação simétrica; de como a colaboração entre os aprendizes pode contribuir para sua aprendizagem. Depreende-se de sua fala que, para ela, a discussão que antecedeu a realização dos jogos de papéis pelos aprendizes seria um momento de aprendizado em potencial, pois haveria o compartilhamento de saberes entre os aprendizes. Assim, eles poderiam falar da língua estrangeira antes de falar na língua estrangeira. É uma concepção de interação diferente, um olhar diferente sobre a interação simétrica que está intimamente relacionado à realidade concreta na qual está inserida a atividade da docente-participante desta pesquisa.

¹⁶⁴ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

Dessa forma, efetuando reflexões-na-ação (SCHÖN, 2000) a docente-participante decidiu modificar o desenvolvimento da atividade de PO de acordo com sua interpretação daquilo que o momento exigia que ela fizesse. Optou por reelaborar a prescrição e propôs a atividade de PO à sua maneira, visando a assegurar o objetivo pedagógico que consistia em ouvir a voz dos seus alunos em francês, considerando, para isso, o que traria mais segurança emocional para ela e para os alunos.

Na reflexão sobre a ação (PERRENOUD, 2012; CLOT [1999]2018), a docente-participante reafirma suas escolhas, dando indícios de como sobrepôs às orientações da formação seus saberes experienciais e sua consciência prática (TARDIF, 2019): *“eu manteria porque é um primeiro... É uma atividade diferente do que eles estão acostumados e dá segurança para eles mesmo”* (trecho acima).

A maneira como a docente-participante lidou com essa prescrição da formação e com outras que orientam seu agir pedagógico evidencia que “a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 95), o que ratifica a afirmação de que o professor não é um mero executor de prescrições (LOUSADA, 2011).

A análise dos dados evidencia ainda que é possível favorecer uma formação teórico-prática sem que esta seja transmissora ou impositiva, conferindo ao professor autonomia e protagonismo na formação e possibilitando ao docente um aprendizado contínuo pelo aprofundamento dos saberes formais (TARDIF, 2019), pela discussão e reelaboração de recursos didáticos, efetuando reflexões na (SCHÖN,2000) e sobre a ação (PERRENOUD, 2012; CLOT [1999] 2018), colocando a própria atividade em perspectiva e buscando reorientá-la, **caso julgue necessário**.

Por conhecer o gênero profissional (CLOT [1999]2018) no qual se insere sua atividade e as ações compartilhadas pela comunidade profissional (SCHÖN, 2000) da qual fazem parte, os professores redefinem **para si mesmos** as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles, por sua vez, vão prescrever aos alunos (AMIGUES, 2004, p. 42). Para Souza-e-Silva (2004), as prescrições impessoais às quais

estão sujeitos os professores são por eles personalizadas e transmitidas aos alunos, e essas prescrições são concebidas a partir das próprias expectativas dos docentes.

Entendo, dessa forma, que as atividades de PO criadas pela docente-participante durante a etapa de concepção constituíram fontes de prescrição tanto para ela quanto para os aprendizes, posto que, ao antever o trabalho que foi realizado pelos alunos, a docente-participante prescreveu tarefas para si mesma; a forma como ela deveria agir na elaboração e na implementação desses recursos didáticos. Nesse sentido, vejo que a análise do tema anterior (expectativas e realizações na interação/PO entre os aprendizes) traduz o olhar da docente-participante sobre a resposta dada pelos alunos e por ela mesma a essas prescrições.

Sintetizei, no quadro abaixo, as **autoprescrições** identificadas nas reflexões da docente-participante desta pesquisa, as quais contribuem para a compreensão de seu agir, pois evidenciam com quais vozes ela dialogou (LOUSADA, 2011) na elaboração e na implementação das atividades de PO e com quais dialoga em sua atividade docente, de maneira mais abrangente:

Quadro 37: Autoprescrições identificadas na fala da Docente-participante (DP).

Autoprescrição da DP	Referência teórica
O professor deve apresentar atividades da maneira mais clara possível e dentro de um contexto compreensível para os alunos [...] (DRE3.02).	Corrobora a voz da didática e do <i>métier</i> . Aceita a prescrição e explicita aquilo que se espera do professor.
DP46: [...] eu não sei se eles já fizeram enquete alguma vez. Então acho que eu tenho que apresentar um modelinho para eles de enquete, sabe? (RPA).	Corrobora a voz da didática e do <i>métier</i> . Explicita aquilo que se espera do professor mediante a história didática da turma.
DP316: Eu esperava que eles tivessem um certo nível de autonomia nesse aspecto e aí quando eles chegam e falam: <i>il est brun et timide</i> , eu digo: GENTE, MAS É ISSO SÓ QUE VOCÊS ABEM DE DESCRIÇÃO” Eu fiquei um pouco frustrada nesse sentido e falei: então agora tenho que pensar em outra maneira para resolver esse problema (AC).	Corrobora a voz da didática e do <i>métier</i> . Explicita aquilo que se espera do professor face a um impedimento apresentado pelos alunos.

Como sugerido no texto de hoje, é preciso diversificar os tipos de interação propostos e esses encontros têm me ajudado a repensar minha prática enquanto professora e a ter ideias de como trabalhar a oralidade com meus alunos. Essa reflexão me ajuda a pensar novas atividades e a repensar algumas que já propus e não deram certo (DRE3.05).	Corrobora a voz da formação e a voz da didática; aceita a prescrição. Aponta uma reorientação de seu agir pedagógico.
DP179: Gente, eu só tenho quarenta e cinco minutos de aula e não posso perder um segundo desses quarenta e cinco, sabe, eu sou muito...	Corrobora a voz do conjunto de professores da instituição, do coletivo mais restrito.
[...] e eu sempre tenho que forçar eles a lembrarem as coisas óbvias. Como é que fala estar? Eles sempre fazem isso [...] (WhatsApp2SA.04).	Evidencia um descontentamento, mas aceita a voz da didática e do <i>métier</i> . Aceita a prescrição de que deve ajudar os alunos a relembrem conteúdos já vistos.
Não sei se tomei a melhor decisão , mas acabei deixando os aprendizes se encontrarem com suas duplas para organizar as “apresentações”. Para organizar a ordem da apresentação, fiz sorteio com as duplas (DRA2TA.02).	Ignora a voz da formação e reelabora a prescrição. Opta por não propor aos aprendizes que façam os jogos de papéis no improviso.
DP08: Tem um ano e meio... Dois anos e meio que eu tô aqui, mais ou menos. Então tem que se reinventar toda hora para trabalhar com adolescente , é um público que muda muito, mas é muito legal (ESE). DP324: Professor tem que ser criativo né (AC).	Corrobora a voz da didática e do <i>métier</i> . Aceita a prescrição de que deve ser uma professora criativa (senso comum).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Conforme pode ser constatado pelos dados apresentados no quadro acima, a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também a si mesmo, à instituição que o emprega e à comunidade profissional da qual participa (incluindo a formação, no caso desta pesquisa). Acresce-se aos atores identificados no quadro acima os familiares dos aprendizes e a sociedade, ou seja, a atividade docente é dirigida a atores presentes e ausentes na cena pedagógica (MACHADO; LOUSADA, 2013) e é na mobilização dessas relações que o professor realiza sua atividade de trabalho.

Nesse caminho, o professor se depara, então, com diversos desafios metodológicos (SOUZA-E-SILVA, 2004), os quais, muitas vezes, configuram impedimentos (CLOT, FAÏTA, FERNANDES & SCHELLER, 2000; LOUSADA, 2004) para seu agir, exigindo que ele efetue escolhas, seja no calor da ação (SCHÖN, 2000), seja *a posteriori*, refletindo sobre sua atividade buscando compreender para reorientar suas ações ou programar ações futuras (PERRENOUD, 2012; CLOT [1999]2018). Essa articulação (reflexão-na-ação e sobre a ação) foi privilegiada na metodologia desta pesquisa e alguns resultados já foram apresentados no decorrer deste capítulo. No quadro abaixo apresento outra prescrição identificada nos dados coletados, referente a atores ausentes da cena pedagógica, os pais dos alunos:

Quadro 38: Prescrição advinda dos pais dos alunos.

Anuncia a prescrição	Diz como vai lidar com a prescrição:
DP87: às vezes os pais entendem que ah se não tem nada escrito no caderno é porque não está sendo feito nada. E isso assim, pais de alunos de maneira geral, então eles não entendem que se é uma atividade oral não tem registro no caderno então não foi feito né. Eles às vezes acham que não tem nada dado em sala (AC).	DP91: Vamos ver ano que vem porque ano que vem eu tenho planejado algumas coisas pro ano que vem para tentar fazer mais interação oral e depois passar para o escrito com os alunos do sexto ano que vai ser o primeiro contato deles com o francês e aí eu já estou prevendo... (AC).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Conforme pode ser observado nos dados acima, em sua reflexão pós-ação, a docente-participante aponta a existência de uma prescrição e, em seguida, anuncia como pretende lidar com ela mediante a reorientação de seu agir pedagógico que diz respeito à inclusão da interação simétrica como parte integrante da aprendizagem dos alunos. Sua verbalização sinaliza que se trata de uma prescrição que limita seu agir pedagógico no que diz respeito à maneira como pode ser trabalhada a PO em sala de aula: “às vezes os pais entendem que ah se não tem nada escrito no caderno é porque não está sendo feito nada”. Esse trecho da fala da docente-participante aponta que essa prescrição marca sua atividade, limitando seu poder de ação (CLOT, 2017).

Em outros trechos da interação com a pesquisadora-formadora durante a entrevista em autoconfrontação, a docente-participante (DP) retoma essa prescrição oriunda dos pais, o que demonstra que de fato se trata de um aspecto importante de sua atividade:

DP93: Os pais cobram.

DP95: Quando **você** chega *na* reunião de pais eles dizem: por que não tem nada no caderno. Primeiro que o aluno pode não ter anotado e segundo que existem outras atividades que são feitas além das que são só escritas (AC)¹⁶⁵.

No trecho acima, a palavra em destaque (“*você*”) indica a presença da voz do coletivo mais restrito (LOUSADA, 2011) no qual está inserida a docente-participante desta pesquisa, posto que ela faz referência a um momento específico, que é o conselho de classe, no qual o conjunto de professores da escola estabelece contato com os familiares dos alunos. Dessa forma, esse “*você*” faz referência aos professores de todas as áreas da instituição, incluindo aí aqueles que lecionam a língua francesa. Sua fala revela a representação (CICUREL, 2017) que a docente-participante possui tanto do coletivo do qual faz parte quanto da instituição onde trabalha e ela verbaliza essa representação para a pesquisadora-formadora: na escola onde atua, os pais participam ativamente da educação dos filhos, e os professores devem ouvir a sugestão dos familiares e integrá-las de alguma forma ao seu trabalho. Essa prescrição pode ser atestada nos trechos dos dados apresentados acima, e a aceitação dessa prescrição pela docente-participante pode ser observada na passagem onde afirma que vai “*tentar fazer mais interação oral e depois passar para o escrito*”.

Nos dados coletados nas duas primeiras etapas da metodologia desta pesquisa, não foi identificada menção aos pais dos aprendizes. A informação de que há uma cobrança da parte dos pais relativa ao fato de que os alunos devem ter algo escrito no caderno apenas é conhecida pela pesquisadora-formadora durante a entrevista em autoconfrontação.

¹⁶⁵Trecho da entrevista em autoconfrontação.

É um dado que legitima as etapas da metodologia desta pesquisa, pois a reflexão sobre a ação efetuada pela docente-participante na etapa de avaliação (análise das aulas ministradas) revelou aspectos de seu agir professoral (CICUREL, 2011) que vieram a complementar as reflexões efetuadas nas etapas anteriores, possibilitando à pesquisadora-formadora compreender de maneira mais aprofundada os motivos que subjazem à atividade pedagógica da docente-participante.

No que concerne à profissionalização docente, vejo que o olhar para sua própria atividade no papel exclusivo de observadora pode ter trazido à tona questões que não aparecem na imagem observada no vídeo, mas que determinam sua rotina pedagógica. A reflexão pós-ação efetuada na entrevista em autoconfrontação pode ter proporcionado uma maior compreensão das prescrições e dos impedimentos aos quais a docente-participante está confrontada, os quais deverão ser mobilizados nesse novo fazer pedagógico que consiste em integrar a interação simétrica em suas aulas, conforme anuncia: *“vamos ver ano que vem porque ano que vem eu tenho planejado algumas coisas pro ano que vem para tentar fazer mais interação oral e depois passar para o escrito com os alunos do sexto ano que vai ser o primeiro contato deles com o francês e aí eu já estou prevendo...”*.

Observa-se no trecho acima um anúncio de ações futuras, de reorientação do agir pela docente-participante. Além de afirmar que pretende integrar a interação simétrica em suas aulas, ela aponta que tem o intuito de fazê-lo com os aprendizes que estão iniciando o contato com a língua francesa.

O trecho abaixo refere-se à primeira aula ministrada pela docente-participante com o grupo do terceiro ano (vide descrição da etapa de implementação, página 175). Na aula em questão ela propôs uma atividade de PO do tipo informação a completar. De acordo com o que aponta, seu objetivo era aprofundar o léxico relativo a alimentos e comidas, como uma forma de preparar os aprendizes para aula seguinte, na qual realizariam os jogos de papéis:

Aí eles fizeram de *fruits, legumes et aliments et boissons*. Então eles fizeram de tudo. Eu achei melhor porque como eu já trabalhei isso no oitavo ano com tudo eu falei bom, já que eu tô no terceiro ano eu posso

dar mais vocabulário mesmo, então eu não selecionei (WhatsAppA1TA.04)¹⁶⁶.

No trecho acima observa-se um pensamento didático (CICUREL, 2017) da docente-participante relativo ao fato de que para o grupo do terceiro ano ela poderia propor uma atividade didática mais densa, dado o estágio em que se encontra esse grupo no aprendizado do francês: *“já que eu tô no terceiro ano eu posso dar mais vocabulário mesmo, então eu não selecionei”*. Ao propor essa atividade de PO como forma de aprofundar o conhecimento lexical relativo à temática alimentação, visando à preparação dos aprendizes para a aula seguinte, na qual realizariam os jogos de papéis, a docente-participante está considerando o caráter funcional da língua (WEBER, 2013), pois, para interagir com o colega nas situações propostas nos jogos de papéis, eles precisariam conhecer (na concepção da docente-participante) o vocabulário relativo a frutas, legumes, alimentos e bebidas, conforme declara na citação acima.

Analisando o resultado dessa aula, depreende-se da fala da docente-participante que ela esteve confrontada a um impedimento relativo ao fato de os aprendizes não estarem habituados a falar em francês. Embora a atividade de PO por ela proposta possa ser considerada uma atividade didática bastante elementar, uma vez que os aprendizes deveriam apenas soletrar uma determinada palavra que constava em sua ficha para que o colega pudesse anotar e completar a sua, eles demonstraram uma certa resistência em falar na LE sem passar pela escrita e até mesmo em utilizar a LE durante a realização da tarefa proposta, conforme pode ser observado abaixo:

¹⁶⁶ Informação pessoal. Trecho do áudio enviado pela docente-participante, via WhatsApp, após ministrar a primeira aula com o grupo do terceiro ano.

Quadro 39: Impedimento relativo ao uso do FLE pelos aprendizes.

Impedimento	Ocorrência na fala da DP	Solução dada pela DP
Os alunos não têm o hábito de falar em francês, por isso tentavam em alguns momentos falar em português.	De maneira geral, todos falaram em francês , mas teve um grupo que tentou burlar a parte da escrita: ao invés de escreverem enquanto o colega soletrava, eles copiavam no final, alegando ser complicado escrever enquanto o outro soletrava (DRA1TA.02).	[...] tentei explicar que essa parte da atividade também era importante (DRA1TA.02).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Considerando o que pode ser observado nos dados apresentados acima, ao identificar que os aprendizes não estavam utilizando a língua-alvo durante a realização da atividade de PO, ela interveio e conseguiu fazer com que eles retomassem o uso da LE durante as interações. Outro impedimento identificado em sua fala e que pode ser observado acima diz respeito ao fato de os aprendizes não terem o hábito de falar em francês sem passar pela escrita: *“ao invés de escreverem enquanto o colega soletrava, eles copiavam no final, alegando ser complicado escrever enquanto o outro soletrava”* (acima). Esse impedimento reaparece nas reflexões relativas à segunda aula ministrada com a turma do terceiro ano, e foi o que impeliu a docente-participante a reformular o desenvolvimento previsto para a realização dos jogos de papéis, conforme já discutido anteriormente e reapresentado abaixo:

Quadro 40: Impedimento relativo à necessidade apresentada pelos alunos de passar pela escrita.

Impedimento	Ocorrência na fala da DP	Solução dada pela DP
Os alunos não têm o hábito de produzir oralmente sem passar pela escrita	Acho que tive um pouco de dificuldade em explicar a dinâmica da aula no início, em como seria a organização do <i>“jeu de rôle”</i> , o que eles deveriam fazer como seria e por isso eles tiveram muita dúvida (DRA2TA.02).	Não sei se tomei a melhor decisão mas acabei deixando os aprendizes se encontrarem com suas duplas para organizar as “apresentações”. Para organizar a ordem da apresentação, fiz sorteio com as duplas (DRA2TA.02).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Outro dilema vivenciado pela docente-participante na etapa de implementação foi o fato de os aprendizes do grupo do segundo ano terem atribuído uma atenção demasiada um elemento externo à atividade de PO: o chocolate que ganhariam após a revelação do amigo oculto. No quadro abaixo é possível observar a identificação desse impedimento na fala da docente-participante (DP) e a solução por ela encontrada:

Quadro 41: Impedimento – um elemento externo desvia a atenção dos aprendizes.

Impedimento	Ocorrência na fala da DP	Solução dada pela DP
Os alunos desviam o foco daquilo que deveria ser feito na atividade de PO.	Por um lado os alunos estavam mais preocupados em ganhar o chocolate ou não então eles ficaram falando muito assim: “e quem não trouxe chocolate, como é que a gente vai fazer?” (WhatsAppchoco2A.04).	DP347: Aí eu resolvi fazendo assim: eu te tirei, eu trouxe o chocolate e você não, então se você tirar uma pessoa que trouxe o chocolate o meu chocolate vai para ela. Como se eu te desse e você desse para ela. Então todo mundo que trouxe vai receber. E quem não trouxe fica sem mesmo. Aí foi a saída que eu encontrei para que todo mundo que tinha <i>trago</i> receber o chocolate (AC).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Conforme pode ser observado no quadro acima, na reflexão sobre a ação efetuada logo após ministrar a aula, a docente-participante afirma que o chocolate, em vez de ser um elemento motivador, acabou sendo um grande causador de problemas, pois desviou a atenção dos aprendizes do foco da atividade de PO, que era descrever um colega para que o grupo pudesse adivinhar de quem se tratava. Na análise dessa aula, na terceira etapa da metodologia desta pesquisa (a avaliação), ao ver os momentos selecionados no vídeo, a docente-participante (DP) faz um resumo do que ocorreu nessa aula:

DP345: A grande polêmica dessa aula foi: mas eu trouxe o chocolate e eu não quero sair sem chocolate daqui. O problema todo da aula era o

chocolate. Eles não queriam saber da descrição. Só queriam saber do chocolate (AC)¹⁶⁷.

Posteriormente, em outro momento da entrevista em autoconfrontação, a docente-participante aponta como resolveu o conflito (“*então se você tirar uma pessoa que trouxe o chocolate o meu chocolate vai para ela*”), conforme pode ser observado no quadro acima.

A reflexão pós-ação efetuada pela docente-participante na terceira etapa da pesquisa possibilitou ainda saber como ela se sentiu durante essa aula, no momento em que uma das alunas a interrompe para perguntar como ela resolveria a questão de quem não havia levado o chocolate:

DP351: Aí eu pensei NÃO É POSSÍVEL QUE ESSA MENINA ESTÁ ME INTERROMPENDO PARA FALAR DE CHOCOLATE”. Aí eu falo CALMA, DEIXA QUE EU RESOLVO” (AC)¹⁶⁸.

Retomando o que apresentei acima, na reflexão efetuada em autonomia, logo após ministrar a aula, a docente-participante relata à pesquisadora-formadora que vivenciou um conflito durante a implementação da atividade de PO *Chococulto*. Na entrevista em autoconfrontação, a docente-participante retoma o dilema vivenciado ao observar o vídeo da aula, mas, nessa ocasião, relata como se sentiu naquele momento (“*aí eu pensei: ‘não é possível que essa menina está me interrompendo para falar de chocolate’*”) e explicita como resolveu a questão (“*então se você tirar uma pessoa que trouxe o chocolate o meu chocolate vai para ela*”). Esse fato ilustra, ainda uma vez, que a reflexão sobre a ação efetuada pela docente-participante na terceira etapa da metodologia da pesquisa (avaliação) revela aspectos do seu agir pedagógico que complementam aqueles identificados nas reflexões por ela efetuadas nas etapas de concepção e implementação, ratificando a interdependência das etapas da metodologia desta pesquisa.

¹⁶⁷ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

¹⁶⁸ Ibidem.

Dando sequência aos impedimentos aos quais a docente-participante esteve confrontada na etapa de implementação, apresento a seguir um dilema vivenciado com o grupo do primeiro ano.

Alguns aspectos da implementação da atividade de PO com a turma do primeiro ano já foram apresentados, sobretudo no que concerne à avaliação da docente-participante acerca da resposta dada pelos aprendizes à tarefa proposta bem como à sua autoavaliação com relação ao gerenciamento do meio de trabalho durante a realização desta atividade de PO.

Recontextualizando, a atividade de PO intitulada *Enquete* (vide descrição da etapa de implementação, página 182) deveria ser realizada em cadeia, pois a produção dos aprendizes em uma determinada aula seria essencial para a aula seguinte: na primeira aula eles deveriam elaborar as perguntas da enquete, na segunda aula seria necessário que eles tivessem em mãos essas perguntas para realizar a enquete propriamente dita, e na terceira aula eles precisariam estar em posse do vídeo ou áudio dessas enquetes para compilar os resultados e apresentar para os demais grupos. Contudo, de acordo com o que aparece abaixo, o planejamento da docente-participante encontrou um obstáculo na organização dos aprendizes:

Quadro 42: Impedimento- os aprendizes do primeiro ano não levaram o que foi solicitado pela docente-participante.

Impedimento	ocorrência na fala da DP	Solução dada pela DP
Os alunos não tinham o registro do que havia sido feito na aula anterior.	DP45: [...]. isso é uma questão que os alunos têm de maneira geral, eles são um pouco desorganizados com material, com as coisas e toda vez que eu faço trabalho em grupo eu peço para que todas as pessoas do grupo tenham as anotações do trabalho porque acontece às vezes de um aluno faltar e eles não terem aquilo escrito. Então eu tinha pedido que eles anotassem as perguntas e aí eles não anotaram as perguntas e eu fiquei brava com isso (AC).	DP47: [...] os que não tinham as perguntas escritas recuperaram de memória e reescreveram e os alunos que tinham as perguntas lá com uma pessoa do grupo, eles copiaram as perguntas antes de fazer as entrevistas (AC).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

O conflito exposto no quadro acima é uma dificuldade à qual a docente-participante esteve confrontada durante a implementação da atividade de PO *Enquete*, a qual apenas apareceu no momento em que ela desempenhou o papel de observadora da própria atividade. Após ministrar essa aula, a docente-participante registrou um áudio relatando suas impressões dessa aula, fez anotações no diário reflexivo, mas apenas na *reflexão a posteriori*, na visualização do vídeo, é que essa questão veio à tona, na discussão com a pesquisadora-formadora sobre um dos momentos no qual a docente-participante recorre ao português (LM) para chamar a atenção dos aprendizes; uma estratégia didática relativa à sua subjetividade profissional, conforme discutido na análise do primeiro tema deste capítulo (*Eu professora*).

Durante a entrevista em autoconfrontação, na sequência da discussão sobre o conflito apresentado acima, foi identificado um dilema (CICUREL, 2017) vivenciado pela docente-participante relativo à dificuldade de integrar os aprendizes que não levaram o material. Na terceira aula da atividade de PO *Enquete*, dois aprendizes não possuíam nem as perguntas elaboradas pelo grupo, nem o registro das entrevistas nem tampouco os resultados para apresentar aos colegas e os demais membros deste grupo não compareceram a essa aula. Segue abaixo o trecho da entrevista em autoconfrontação no qual a docente-participante (DP) e a pesquisadora-formadora (P) discutem sobre esse fato:

P54: E qual foi a solução que você deu para o caso”

DP55: Eu acabei deixando eles sem fazer nada na sala porque não tinha o que fazer com eles ali (AC)¹⁶⁹.

Esse dilema reaparece durante a entrevista em autoconfrontação durante a análise da aula na qual foi implementada a atividade de PO *Chococulto*, com a turma do segundo ano. Novamente os aprendizes que não levaram o material ficaram ociosos durante a aula, mas desta vez a docente-participante propôs uma saída, conforme pode-se observar abaixo:

¹⁶⁹ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

Quadro 43: Impedimento – os aprendizes do segundo ano não levaram o que foi solicitado pela docente-participante.

Impedimento	Ocorrência na fala da DP	Solução dada pela DP
Os alunos não levaram o material.	Alguns alunos não levaram foto e aí eu não deixei eles participarem (WhatsAppchoco2A.03).	[...] eu pedi para eles levarem na próxima aula para a gente tentar continuar e se eles não levarem eu vou dar alguma imagem para eles descreverem, tal, para a gente tentar fazer alguma coisa, alguma atividade nesse ponto. É... Eu não sei se foi a melhor escolha, eu não tinha realmente pensado sobre isso, eu deveria ter pensado nisso antes, mas eu não pensei (WhatsAppchoco2A.03).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Na atividade de PO *Chococulto*, a foto era um suporte indispensável, pois a partir dele os aprendizes tirariam o amigo secreto e descreveriam esse colega para que o grupo pudesse adivinhar de quem se tratava. Como alguns aprendizes não levaram a foto, ficaram sem participar da aula. Conforme se pode observar no trecho acima, na reflexão sobre a ação efetuada logo após ministrar essa aula, a docente-participante anuncia o dilema e também as possíveis alternativas encontradas para integrar os alunos que não participaram da aula, ainda que em outro momento, posto que ela afirma ter solicitado que os alunos levassem a foto na aula seguinte. Considerando a possibilidade de eles não levarem novamente a foto, ainda na reflexão em autonomia ela anuncia um terceiro plano: “*se eles não levarem eu vou dar alguma imagem para eles descreverem*” (trecho acima).

Na discussão sobre esse dilema, na entrevista em autoconfrontação, a docente-participante (DP) aponta que o plano 2 acabou acontecendo parcialmente (alguns aprendizes levaram a foto na aula seguinte e realizaram a atividade de PO):

DP234: Depois na outra aula dois deles levaram foto. Um continuou não levando, ele se recusou a levar a foto dizendo que não tinha, que não ia levar e ficou nisso e aí eles não levaram (AC)¹⁷⁰.

¹⁷⁰ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

Novamente o caráter social da interação em sala de aula aparece nas reflexões da docente-participante, mas aqui há um sentido diferente daqueles apresentados até o momento, pois não diz respeito nem à relação dos aprendizes entre si, nem à relação dos aprendizes com a docente-participante. A recusa de um determinado aprendiz em levar a foto toca o caráter social do aprendizado de uma LE, revelando uma relação do aprendiz consigo mesmo. Não é possível saber o que exatamente motivou a recusa desse aluno em levar a foto, mas possivelmente o suporte solicitado pela docente-participante para a realização dessa atividade de PO ou mesmo o desenvolvimento da tarefa exigiria um grau de exposição para o qual esse aprendiz não estava preparado.

Corroborando o que afirma Quintino (2018), “a relação do sujeito com a linguagem é por si só complexa, inclusive essa relação passa pelo corpo do aluno, demandando algo dele” (QUINTINO, 2018, p. 12). Quando o professor propõe uma determinada tarefa, ele não tem como saber de que maneira essa tarefa será recebida pelo aprendiz. Segundo declara a própria docente-participante, seu objetivo com essa atividade de PO era “*fazer uma coisa mais leve porque eles iam fazer PISM [...], uma atividade que seria leve, no momento em que eles estavam vivendo em relação à escola como um todo*” (AC18.12.19). Com isso, ela visava “*aproximá-los e criar uma sala de aula mais integrada e com um relacionamento interpessoal melhor*” (DRchocoSA.04). Entretanto, conforme avalia a docente-participante, “*isso não aconteceu*” (DRchocoSA.04).

A recusa do aprendiz em participar dessa atividade de PO e o fato de o próprio desenvolvimento da atividade de PO *Chococulto* não ter saído conforme o planejado, causando uma frustração na docente-participante (vide discussão do tema anterior), ilustram a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Esse exemplo ratifica a concepção de ensino como trabalho (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; MACHADO, 2007), pois evidencia que o professor planeja, organiza o meio de trabalho visando à efetivação da sua atividade, mas a aprendizagem do aluno passa pela pré-disposição dele em realizar a tarefa proposta pelo professor.

Ademais, em uma profissão de natureza não técnica, como é o trabalho do professor, as situações que podem ocorrer no ambiente da sala de aula são imprevisíveis, pois as variáveis que incidem sobre esse trabalho são inúmeras.

Assim sendo, as possíveis soluções encontradas para uma determinada situação problemática (IMBERNÓN, 2010; PERRENOUD, 2012) não são infalíveis, tampouco impossibilitam que outras situações problemáticas ou complexas venham a surgir, como foi o caso apontado acima. A docente-participante obteve êxito em favorecer a interação simétrica entre seus aprendizes, mas, durante seu trabalho, surgiram outras situações complexas oriundas de impedimentos apresentados, sobretudo, pelos aprendizes.

No final da entrevista em autoconfrontação, questionada pela pesquisadora-formadora sobre as eventuais dificuldades encontradas na implementação das atividades de PO, a docente-participante (DP) aponta exatamente a dificuldade de incluir os alunos que ficaram de fora, de pensar em um papel para eles, o dilema evocado acima:

P235: E aí observando hoje + o que você acha que + você faria diferente, você faria a mesma coisa”

DP236: Eu não + assim + eu não sei o que fazer nessas situações porque eu aviso com antecedência, eu lembro, lembro, lembro e eles continuam não fazendo aí eu não sei como reagir com esses alunos. Eu continuo sem saber o que fazer (AC)¹⁷¹.

Analisando o vídeo dessa aula, mais de um ano após a realização da etapa de implementação, a docente-participante afirma que continua sem saber o que fazer (vide citação acima). Sua fala ilustra a complexidade dessas situações imprevisíveis, para as quais nem sempre conseguimos encontrar respostas.

Em outro momento, quando a pesquisadora-formadora (P) pergunta se a docente-participante (DP) faria algo diferente daquilo que observou nas aulas, ela indica novamente o desejo de ter conseguido lidar com esse conflito:

P558: Tem alguma coisa que você gostaria de ter feito, de ter realizado, mas por algum motivo você não pôde fazer ou optou por não fazer”

DP559: Acho talvez os alunos que ficaram de fora de alguma forma. Igual nessa atividade apesar de ficarem olhando os alunos que estavam fazendo eles estavam participando de alguma forma (referindo-se à atividade de PO com a turma do terceiro ano). Os outros, nas outras

¹⁷¹ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

turmas, ficaram de fora e ficaram de fora. Não participaram de nenhuma maneira.

P560: Hum hum pensar em alguma maneira de /

DP561: Integrar os outros alunos (AC)¹⁷².

Os excertos acima evidenciam um deslocamento da atenção da docente-participante para outra situação problemática identificada: como lidar com os imprevistos e integrar os aprendizes que não levaram o material ou não fizeram o que foi pedido. A situação problemática inicial, a dificuldade de fazer com que seus alunos falem em francês durante as aulas e favorecer interações simétricas entre seus aprendizes, parece ter sido considerada solucionada pela docente-participante, posto que ela direciona a discussão para outra questão: a necessidade de pensar em um plano *B* no planejamento da aula ou criar um plano *B* durante a aula para poder integrar os alunos.

Esse deslocamento da atenção evidencia que a situação de partida que motivou sua participação na formação não era mais um problema para ela. Ela já sabia como integrar e já estava decidida a integrar a interação simétrica entre os aprendizes em seu agir pedagógico. Observando os resultados da implementação das aulas e toda a sua vivência no percurso formativo, ela constatou que obteve êxito nessa integração, mas e agora? Existe uma outra questão sobre a qual gostaria de discutir.

Corroborando os dados apresentados até o momento, os excertos acima apontam uma postura crítica e reflexiva por parte da docente-participante. Sua abertura para a discussão e a indagação sobre a nova situação problemática identificada apontam, para esta pesquisadora, um crescimento profissional da docente-participante durante o percurso de formação e também de sua inclinação para a discussão e busca pela aprendizagem contínua. É sobre esse aspecto do seu agir pedagógico que discorrerei a seguir.

¹⁷² Trecho da entrevista em autoconfrontação.

Categoria 4 – Formação docente

Tema: Articulação das etapas de formação: concepção, implementação e avaliação

Considerando os dados analisados até o momento, pode-se afirmar que o perfil da docente-participante é o de uma professora que busca um aprimoramento contínuo, que questiona sua própria prática. Essa característica do seu agir pedagógico pode ser igualmente identificada no trecho abaixo, o qual é parte do diálogo ocorrido entre a docente-participante (DP) e a pesquisadora-formadora durante a entrevista semiestruturada:

DP76: [...] eu não estou, não é que eu não estou satisfeita comigo enquanto professora, na verdade acho que nunca vou chegar num ponto de satisfação total e eu acho que **a gente tem que buscar sempre aprender coisas novas**. [...] então **eu gosto de aprender e eu quero aprender** como ser uma professora melhor, sempre né” A gente não tem tanto tempo né” (ESE)¹⁷³.

A fala da docente-participante, na passagem acima, expressa sua consciência de que o saber relacionado à prática pedagógica está em constante evolução (PERRENOUD, 2012; TARDIF, 2019) e daí a necessidade de aperfeiçoar-se continuamente: “*na verdade acho que nunca vou chegar num ponto de satisfação total e eu acho que a gente tem que buscar sempre aprender coisas novas*” (excerto acima).

Retomando as dez entradas de análise propostas por Cicurel (2017), a passagem acima ilustra os itens 4 e 8, pois revela teorias pessoais e convicções (4) que a docente-participante traz sobre a aprendizagem contínua e, ao mesmo tempo, uma autoavaliação, indícios de autocategorização e autoqualificação (8) expressos pelos termos “*eu quero aprender, eu gosto de aprender [...] a gente tem que buscar sempre aprender coisas novas*” (excerto acima).

¹⁷³Trecho da entrevista semiestruturada. Nesta categoria, os termos e expressões em negrito destacam a relação da docente-participante com sua própria aprendizagem contínua e a relação por ela estabelecida com as diferentes etapas da metodologia da pesquisa: concepção, implementação e avaliação.

Identifico, ainda, considerando os critérios de análise propostos por Lousada (2011), um diálogo com a *voz* da formação, pois o excerto acima pode ser interpretado como sendo uma explicitação, pela docente-participante, das suas expectativas com a formação, tendo em vista que foi extraído da entrevista semiestruturada, a qual consistiu no primeiro contato entre a docente-participante e a pesquisadora-formadora. Dessa forma, o trecho “*a gente tem que buscar sempre aprender coisas novas*” (excerto acima) pode ser interpretado como uma atestação, pela docente-participante, de que a participação nesta pesquisa doutoral poderia agregar conhecimentos à sua bagagem profissional.

Outro trecho que gostaria de destacar é: “*a gente não tem tanto tempo né?*”. Esse trecho retoma um aspecto da atividade da docente-participante já mencionado nesta tese: a dificuldade de se ausentar do colégio para participar de uma formação complementar. Assim, ao dizer “*a gente não tem tanto tempo*”, a docente-participante estabelece um diálogo com voz do *métier* (LOUSADA, 2011), com a voz do coletivo de trabalho mais amplo, do qual também participa a pesquisadora-formadora e explicita, por conseguinte, a realidade de boa parte dos professores que atuam no sistema educativo brasileiro, sobretudo na escola pública: trata-se de uma comunidade de profissionais sobrecarregados. Na minha interpretação, esse “*a gente*”, na fala da docente-participante, refere-se aos professores de modo geral.

Saindo do contato prévio (passagem citada anteriormente) e enfocando a primeira etapa da pesquisa, conforme detalhamento apresentado na Metodologia, página 118, nos encontros de formação foram discutidos aspectos teóricos e práticos no tocante à temática interação/PO em sala de aula de FLE. A discussão dos textos selecionados para cada encontro era seguida de uma contextualização para a prática, com a discussão das atividades-modelo apresentadas pela pesquisadora-formadora, e o segundo momento era destinado à elaboração de atividades de PO pela docente-participante (DP).

Os excertos apresentados no quadro a seguir apontam que, na concepção da docente-participante, a relação teoria x prática empreendida na etapa de concepção consistiu em um elemento que contribuiu para sua aprendizagem contínua:

Quadro 44: Relação teoria x prática e aprendizagem docente.

Os textos apresentados parecem muito interessantes. Dá vontade de ler para saber mais e ter mais ideias de atividades para trabalhar em sala (DRE1.01) ¹⁷⁴ .	Como sugerido no texto de hoje, é preciso diversificar os tipos de interação propostas e esses encontros têm me ajudado a repensar minha prática enquanto professora e a ter ideias de como trabalhar a oralidade com meus alunos. Essa reflexão me ajuda a pensar novas atividades e a repensar algumas que já propus e não deram certo (DRE3.05) ¹⁷⁵ .	DP571: eu tenho um pouco de dificuldade de às vezes pegar a teoria e aplicar na prática, mas como a teoria vinha sempre com a prática , com o exemplo de atividade prática isso eu consegui... As práticas eu consigo assimilar melhor eu acho. E aí isso me dá ideia de coisas novas para fazer com os alunos (AC) ¹⁷⁶ .
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Os excertos acima permitem retomar a relação da docente-participante com a atividade didática (a qual foi discutida nas categorias 1 e 2 desenvolvidas neste capítulo), mas desta vez o aspecto que gostaria de destacar é a relação que ela estabelece entre o enfoque dado a esses recursos didáticos na formação e sua aprendizagem contínua. Os trechos em destaque no quadro acima apontam que, para a docente-participante, a relação teoria x prática favoreceu seu desenvolvimento profissional no que concerne à elaboração de atividades didáticas, posto que nos três excertos acima ela faz menção a essa relação (teoria x prática) e aponta como consequências “**ter mais ideias de atividades para trabalhar em sala**” (DRE1.01), “**ter ideias de como trabalhar a oralidade**” (DRE3.05) com os alunos, “**de coisas novas para fazer com os alunos**” (AC).

Em outro trecho (quadro acima), a docente-participante afirma que as reflexões efetuadas durante os encontros de formação lhe permitiram “*pensar novas atividades e repensar algumas que [...] não deram certo*” (DRE3.05). Esses dados elucidam o papel ativo desempenhado pela docente-participante na etapa de concepção, e sua reflexão

¹⁷⁴ Informação pessoal. Anotação efetuada pela docente-participante, no diário reflexivo, após o primeiro encontro de formação.

¹⁷⁵ Ibidem.

¹⁷⁶ Trecho da entrevista em autoconfrontação. DP = docente-participante.

sobre a ação indica que as ações e discussões efetuadas nos encontros de formação possibilitaram a essa profissional focar os instrumentos utilizados em seu agir pedagógico de forma retrospectiva e prospectiva: “*pensar novas atividades e repensar algumas que [...] não deram certo*” (acima). Suas observações indicam novamente uma convergência entre sua concepção de aprendizagem docente, considerando o que é possível depreender de sua fala (contribuição da relação teoria-prática-ação-reflexão) e as hipóteses que deram origem a esta pesquisa.

Assim, a análise dos dados coloca em relação (para a compreensão das expectativas da docente-participante com esta pesquisa) a situação problemática de partida x os recursos didáticos x sua aprendizagem contínua. O ganho profissional visado pela docente-participante teria, assim, por consequência, o favorecimento da interação simétrica entre seus alunos, ou seja, favoreceria a ocorrência da fala em FLE pelos seus aprendizes.

A relação situação problemática de partida x recursos didáticos x aprendizagem contínua coloca novamente em evidência o papel ativo desempenhado pela docente-participante durante esta pesquisa e explicita que, além de **ator**, o professor também pode ser **autor** de instrumentos (CLOT [1999] 2018; MACHADO & LOUSADA, 2013) que lhe permitam agir de maneira a realizar aquilo que o trabalho exige dele. Identifico aí uma valorização do professor como sujeito do conhecimento (TARDIF, 2019), como produtor de saberes e não como receptor passivo (se pensarmos a formação docente) ou executor de prescrições (no exercício da prática pedagógica).

Nesta pesquisa, o resultado desse trabalho autoral da docente-participante foi apresentado no capítulo de Metodologia, página 157, no qual estão descritas as atividades de PO por ela elaboradas, os quadros de tipologia e os planos de aula. Nos termos de Perrenoud (2012), pode-se dizer que a etapa de concepção figurou como um laboratório de formação à prática reflexiva. Para esse autor, a formação continuada deve estabelecer uma ponte entre aquilo que os professores fazem e aquilo que é proposto (na formação), favorecendo a autoformação. Os resultados apresentados até o momento me permitem afirmar que foi o que de fato ocorreu nesta pesquisa doutoral.

Os dados reflexivos analisados neste capítulo explicitam a aprendizagem contínua e a autoformação, pela docente-participante, posto que em suas considerações pode-se observar (1) a relação por ela estabelecida entre as propostas da formação e suas necessidades profissionais tanto na elaboração quanto na (2) implementação dos recursos didáticos e (3) os resultados por ela obtidos na mobilização desses recursos. Dessa forma, as reflexões sobre a ação e pós-ação (os dados reflexivos) trazem indícios das reflexões-na-ação efetuadas pela docente-participante, o que aponta a relação pesquisa-formação-ação-reflexão (ALARCÃO, 2011) já na primeira etapa da metodologia desta pesquisa. Essa argumentação ratifica o caráter colaborativo e não transmissor da metodologia empreendida nesta pesquisa doutoral.

A colaboração evocada no parágrafo acima ocorreu não apenas na etapa de concepção, na qual houve discussões entre a docente-participante e a pesquisadora-formadora sobre os textos apresentados, as atividades-modelo e os recursos didáticos elaborados pela docente-participante. Ocorreu, de igual maneira, nas reuniões de pré-aplicação, nas quais a pesquisadora-formadora (P) e a docente-participante (DP) discutiram os planos de aula elaborados por esta última, visando à implementação das atividades de PO. Essa colaboração pode ser verificada no excerto a seguir:

P251: Ah eu acho que a gente pode fazer uma coisa mais organizadinha, tipo assim: PLANO DE AULA, TEMA, DESENVOLVIMENTO...

DP254: Acrescentar o que estava aqui, tem algumas coisas que eu tenho que fazer, esse tipo de coisa né”

P255: É. Pode fazer de uma vez a gente está com tempo. Já deixa pronto esse do primeiro ano.

DP256: É porque o desenvolvimento/

P257: Já está aí. É só colocar o título.

DP258: Título DESENVOLVIMENTO (RPA)¹⁷⁷.

A discussão ilustrada pelo excerto acima pode ser identificada como outro componente apontado pela docente-participante como um elemento que favoreceria sua

¹⁷⁷Informação pessoal. Trecho da reunião de pré-aplicação. Transcrição disponível no Apêndice.

aprendizagem. Considerando a passagem abaixo, pode-se afirmar que a docente-participante (DP) tinha expectativas de, durante a formação, poder efetuar discussões com um par sobre questões relacionadas à prática do ensino:

DP76: [...] então assim, me chamar para participar de uma pesquisa” Vamos, claro, porque **eu quero aprender, quero colocar coisas novas na sala de aula**, acho que **essa troca é importante** porque quando eu penso sozinha, tem hora que a atividade funciona que é uma beleza na minha cabeça, mas chega na sala de aula, na vida real ela não acontece. Então é importante **essa troca**, onde é que eu errei”, porque a gente não vê também o que poderia ter sido diferente, o que eu poderia ter feito melhor [...] (ESE)¹⁷⁸.

Considerando o excerto acima, observa-se que, na concepção da docente-participante, a discussão com outro professor sobre o fazer docente poderia contribuir para seu desenvolvimento profissional, pois lhe permitiria identificar aquilo que não funcionou e a partir daí reorientar seu agir, o que ocorreria em decorrência da análise e reelaboração do recurso didático. Sua fala expressa, dessa forma, um anseio pelo estabelecimento da relação formação x ambiente escolar ou formação x realidade concreta do ensino (IMBERNÓN, 2010; ALARCÃO, 2011; PERRENOUD, 2012, TARDIF, 2019). Esse anseio pode ser observado no trecho “*tem hora que a atividade funciona que é uma beleza na minha cabeça, mas chega na sala de aula, na vida real ela não acontece*” (excerto acima). Assim, a passagem acima pode ser considerada como um anúncio de uma expectativa, pela docente-participante, relativa à possibilidade de discutir com outro professor questões práticas do ensino, o que, por conseguinte, conduziria a um aprimoramento de seu agir pedagógico, concretizado pela elaboração dos recursos didáticos.

Essa interpretação pode ser corroborada pelos excertos que seguem, nos quais observa-se novamente a menção a esses três elementos: discussão com um par x elaboração de recurso didático x aprimoramento pedagógico:

¹⁷⁸Informação pessoal. Trecho da entrevista semiestruturada. Transcrição disponível no Apêndice.

As considerações sobre as atividades que propomos **foram boas** e nos **ajudam a formular atividades mais bem pensadas** e que terão maior chance de sucesso (DRE2.02)¹⁷⁹.

Montamos o plano de aula juntas, o que **foi muito positivo** porque duas cabeças pensam melhor que uma e por isso uma contribui com a outra [...] (DRE6.01)¹⁸⁰.

Fazendo novamente referência às dez entradas de análise propostas por Cicurel (2017), nas passagens acima identifico a entrada 9, relativa aos traços de prazer e desprazer. Na primeira passagem, os trechos “*as considerações [...] foram boas e ajudam a formular atividades mais bem pensadas*” (excerto acima), expressam o contentamento da docente-participante com as discussões efetuadas durante a etapa de concepção, relativas às atividades de PO por ela elaboradas. Na segunda passagem, ao dizer que a discussão sobre o plano de aula foi um aspecto positivo, a docente-participante atesta que, para ela, o caráter colaborativo mantido na segunda etapa da pesquisa também teria favorecido sua aprendizagem: “*duas cabeças pensam melhor que uma e por isso uma contribui com a outra*” (excerto acima).

O trecho extraído do diálogo que ocorreu em uma das reuniões de pré-aplicação (RPA), explicita a colaboração entre a pesquisadora-formadora (P) e a docente-participante (DP) na preparação da etapa de implementação, ou seja, na organização prévia do meio de trabalho (MACHADO, 2007):

P288: Aí primeiro vem a turma.

DP289: ((risos)) eu não lembro qual é a ordem disso. Eu sempre tenho que olhar quando monto plano de aula.

P290: Você vai sempre do mais geral pro mais específico. Aí entre a atividade e a turma. Depois da turma eu colocaria nível. Em relação mais ou menos ao quadro. Que seria o A1 né” (RPA)¹⁸¹.

A passagem acima demonstra um compartilhamento de conhecimentos e experiências entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante no que concerne à

¹⁷⁹Informação pessoal. Anotação efetuada pela docente-participante, no diário reflexivo, após o segundo encontro de formação.

¹⁸⁰Ibidem.

¹⁸¹ Trecho da reunião de pré-aplicação.

elaboração de planos de aula, tendo em vista a discussão sobre a ordem de aparecimento de termos como “turma”, “nível”, “título dado à atividade didática” etc. Esse trecho permite, ainda uma vez, explicitar o contato direto entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante e os diferentes papéis, ações e reflexões que decorreram desse contato, explicitando que se tratou de uma pesquisa realizada com o professor e não apenas sobre o professor (ALARÇÃO, 2011; IMBERNÓN, 2010; PERRENOUD, 2012; TARDIF, 2019).

Conforme anunciado no capítulo de Metodologia, na página 118, todas as interações que ocorreram entre a pesquisadora-formadora (P) e a docente-participante (DP) foram realizadas em português (LM). Contudo, durante as reuniões de pré-aplicação (RPA), nas quais ocorreram discussões sobre os planos de aula elaborados pela docente-participante, em alguns momentos observa-se o emprego de termos em língua francesa, o que pode ser verificado nos dados apresentados no quadro abaixo:

Quadro 45: Uso da língua francesa pela docente-participante.

P339: Aqui ó, acho que seria bom colocar aqui: cada grupo...	DP296: É. Aula 1. Documento. Como é que fala <i>document déclencheur</i> ”
DP340: Ah tá. Nos dois né”	P297: Nossa” Boa pergunta” eh /
P341: Onde”	DP298: Inicial, documento + ((estala os dedos)), gatilho...
DP342: Você tá falando juntar os resultados né” E no apresentar”	P299: Eu tinha achado uma mais + uma palavra uma vez para isso + não lembro.
P343: Isso. Cada grupo deverá, deverá, é + /	Deixa ele aí. Depois a gente acha um (RPA).
DP344: <i>Rassembleur</i> .	
P345: É ((risos de P e D)) (RPA).	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Dialogando novamente com os critérios de análise propostos por Lousada (2011), identifico, nos excertos acima, um diálogo da docente-participante com a *voz do métier*. Em minha interpretação, o uso de termos em língua francesa, nos casos acima, deve-se não somente ao fato de a interlocutora da docente-participante também ser professora de língua francesa e, portanto, ser capaz de compreender as palavras utilizadas na língua-

estrangeira. Para mim, esse emprego deve-se, sobretudo, ao fato de a língua francesa ser a “língua do trabalho”.

A docente-participante ministra suas aulas em francês, interage com os alunos fora da sala de aula e com alguns colegas de trabalho também em francês. Na preparação de suas aulas estabelece contato com documentos escritos e orais produzidos em francês (livros didáticos utilizados como material de apoio, vídeos, músicas, filmes etc.).

Por essa razão, entendo que a utilização de alguns termos em francês nos registros orais e escritos produzido pela docente-participante durante esta pesquisa pode estar relacionada à dificuldade de encontrar palavras em português que traduziriam de maneira satisfatória termos ou expressões (em francês) por ela utilizados no exercício da profissão. Essa utilização pode configurar, ainda, uma escolha por manter esses termos em francês por serem comumente utilizados em sua rotina profissional, ou seja, quando está exercendo alguma função típica de sua atividade de trabalho, como no caso em questão: a preparação de um plano de aula.

A ocorrência de termos em francês nas considerações efetuadas pela docente-participante também pode ser observada nos excertos presentes no quadro abaixo:

Quadro 46: Língua francesa, a língua do trabalho.

<p>DP201: Eu dei as frases né qu'est-ce que c'est, c'est e aí você fala o nome do monumento. Aí nesse momento acho que eu podia ter usado um exemplo. Por exemplo: c'est la tour. Mesmo que não fosse o exemplo de um monumento mesmo, ou que fosse um monumento que não estivesse na folha e aí Comment ça s'écrit? Ça s'écrit TOUR assim né fazer esse tipo de... [...]</p> <p>Não sei se eles demoraram a reagir porque demoraram a entender (AC)¹⁸².</p>	<p>DP431: Não. Eu gostei dela ter sido assim. Acho que foi importante assim porque eles vêm de uma rotina de jeu de rôle que é fazer primeiro, pensar, corrigir, ficar vários dias pensando para depois apresentar. Então assim, nesse ponto como foi a primeira experiência deles depois de uma rotina muito diferente eu acho que eles apresentaram um resultado muito bom. Fiquei bem satisfeita (AC)¹⁸³.</p>	<p>No início eu percebi alguns alunos fazendo as perguntas e as respostas em português e ao longo da atividade eu fui mostrando que eles tinham capacidade de fazer direto em francês, mas isso não aconteceu com todos. Quando eu percebia alunos falando em português, eu tentava retomar falando “en français” (DRA2PA.03)¹⁸⁴.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

Os dois primeiros excertos apresentados no quadro acima dizem respeito a verbalizações da docente-participante na interação com a pesquisadora-formadora durante a entrevista em autoconfrontação (AC), e o terceiro compõe as reflexões sobre a ação, efetuadas em autonomia, pela docente-participante, após ministrar a segunda aula com o grupo do primeiro ano.

Nos três excertos, observa-se que ela descreve uma determinada situação, em português (LM), e emprega alguns termos em língua estrangeira (FLE), os quais dizem respeito a frases que deveriam ser utilizadas pelos aprendizes durante o desenvolvimento da atividade de PO (*“qu'est-ce que c'est, c'est [...] c'est la tour [...] Comment ça s'écrit? Ça s'écrit TOUR”*) ou a uma expressão por ela utilizada durante a aula para fazer com que os

¹⁸² Trecho da entrevista em autoconfrontação.

¹⁸³ Ibidem.

¹⁸⁴ Informação pessoal. Anotação efetuada pela docente-participante, no diário reflexivo, após a realização da segunda aula com o grupo do primeiro ano.

alunos falem em FLE durante a realização das atividades de PO: *en français*. Retomando a interpretação que fiz anteriormente, vejo que nesses momentos, a docente-participante recorre à “língua do trabalho” como se trouxesse parte desse trabalho para o seu discurso, o que pode justificar a utilização dos termos e expressões em francês.

Abrindo um parênteses, recorro aqui um dado fornecido pela docente-participante, que se referem aos momentos no qual utiliza o português (LM) em suas aulas. Segundo ela, a LM é utilizada para chamar a atenção dos alunos (conforme pode-se observar na análise empreendida no tema *Eu professora*).

Depreendo dessa informação que, quando o trabalho está transcorrendo conforme o esperado, a docente-participante utiliza a “língua do trabalho”, mas quando aparece alguma situação que pode interromper o andamento desse trabalho, ela recorre à língua materna para chamar a atenção dos aprendizes, como se “saísse” do mundo do trabalho ou desse uma “pausa” para enfocar a relação interpessoal dela com os aprendizes, os quais são falantes do português como língua materna, assim como ela. Daí a utilização da “língua do sentimento”, conforme definição apresentada pela própria docente-participante (vide análise do tema *Eu professora*). É outra relação LM x LE identificada na análise das reflexões efetuadas pela docente-participante que permite aprofundar a compreensão de seu agir professoral.

Considerando os dados apresentados nos dois quadros acima, essas passagens apontam que da mesma forma que o sujeito imprime sua personalidade no trabalho, a atividade de trabalho também imprime uma marca naquele que a realiza, e essas marcas podem ser identificadas por meio de seu discurso (vide dados apresentados acima). A esse respeito, cito Tardif (2019):

Pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo [...]. Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (TARDIF, 2019, p. 56).

Conforme contextualizado no capítulo de Metodologia, a docente-participante ministra aulas de língua francesa há bastante tempo, o que me permite afirmar que se trata de uma professora experiente. Dessa forma, o uso de termos em francês em suas reflexões e nas interações com a pesquisadora-formadora explicita aspectos de sua identidade profissional (TARDIF, 2019), enquanto professora de língua francesa, corroborando a citação acima.

Além da colaboração entre a docente-participante e a pesquisadora-formadora, o que possibilitou atenuar a assimetria existente na relação professor x pesquisador, a segunda etapa da metodologia desta pesquisa, a **Implementação**, consistiu na concretização da relação entre formação docente e ambiente escolar, permitindo à docente-participante ir além da abstração à qual ficaria restrito seu trabalho de elaboração caso não houvesse um confronto com sua prática, em seu contexto real de atuação.

Na análise das categorias 2 (relação do professor com os instrumentos) e 3 (relação do professor com os atores da cena pedagógica), enfoquei o olhar da docente-participante sobre os resultados dessa relação (formação docente e ambiente escolar), e no tema desenvolvido nesta categoria (formação docente) apresento elementos que apontam para sua aprendizagem contínua também na fase de planejamento, na organização prévia do meio de trabalho (MACHADO, 2007), conforme já discutido acima e retomado pelo trecho abaixo:

P59: Isso. Aí você vai ficar no máximo 15 minutos nessa atividade”

DP60: Do *document déclencheur*”

DP62: Eu já vou apresentar a/

P63: [Eles já vão fazer as perguntas né” Em grupos.

DP64: Então peraí ((falando baixo e escrevendo no computador – trecho incompreensível)).

P65: Coloca a duração lá que você já tem mais ou menos ideia do tipo de documento que você vai precisar encontrar.

D66: É. Não pode ser mais que quinze minutos não (RPA)¹⁸⁵.

¹⁸⁵ Trecho da reunião de pré-aplicação. Transcrição disponível no Apêndice.

O trecho acima foi extraído do diálogo entre a docente-participante e a pesquisadora-formadora na reunião em que discutiram a primeira aula com o grupo do primeiro ano. Na reunião em questão, a docente-participante havia afirmado que utilizaria algum suporte para familiarizar os aprendizes com o tema da atividade de PO Enquete: “D46: [...] eu não sei se eles já fizeram enquete alguma vez. Então acho que eu tenho que apresentar um modelinho para eles de enquete, sabe?” (RPA)¹⁸⁶. Em decorrência dessa afirmação, conforme pode-se observar nos excertos acima, a pesquisadora-formadora (P) faz apontamentos sobre a duração de cada momento da aula e sobre o tipo de documento que seria mais adequado, considerando o plano de aula apresentado pela docente-participante (“P: Coloca a duração lá que você já tem mais ou menos ideia do tipo de documento que você vai precisar encontrar”) (excertos acima).

O trabalho de planejamento ilustrado pelos trechos acima foi seguido pela execução prática, pela **implementação** propriamente dita, na qual a docente-participante recorreu aos instrumentos por ela criados na etapa de concepção (as atividades de PO por ela elaboradas) e, seguindo a organização efetuada nas reuniões de pré-aplicação, agiu de forma a favorecer a interação simétrica entre seus aprendizes.

A etapa de implementação favoreceu, assim, uma experimentação ativa (ALARCÃO, 2011) pela docente-participante, dadas as ações e reflexões que ocorreram antes e durante a realização das aulas. Assim como na criação dos instrumentos (etapa de concepção) e na organização do trabalho (reuniões de pré-aplicação), a implementação das atividades de PO proporcionou uma aprendizagem pela prática reflexiva (PERRENOUD, 2012), dadas as reflexões-na-ação efetuadas pela docente-participante antes, cujos aspectos foram explicitados em suas reflexões sobre a ação e pós-ação.

A meu ver, o movimento favorecido pela metodologia desta pesquisa pode exemplificar o que Alarcão (2011) denomina aprendizagem cíclica, posto que houve a identificação de um problema, pela docente-participante, a elaboração de recursos para agir visando a solucionar esse problema (concepção), a efetivação de ações e reflexões

¹⁸⁶ Ibidem.

de diferentes ordens na utilização desses recursos (implementação) e a análise dos resultados (avaliação).

O quadro a seguir foi elaborado de maneira a ilustrar essa aprendizagem cíclica. Assim, nos excertos apresentados abaixo trago considerações da docente-participante coletadas nas três etapas da metodologia desta pesquisa (concepção, implementação e avaliação):

Quadro 47: Aprendizagem docente de forma cíclica.

Concepção	Implementação	Avaliação
As atividades apresentadas também são interessantes e nos fazem ter ideias , o que podemos aplicar, quais mudanças precisamos fazer, para qual série e em qual contexto... (DRE1.02).	DP289: (risos) eu não lembro qual é a ordem disso. Eu sempre tenho que olhar quando monto plano de aula (RPA).	DP316: Eu fiquei um pouco frustrada nesse sentido e falei: então agora tenho que pensar em outra maneira para resolver esse problema (AC).
No início discutimos as atividades que eu pensei em fazer e foi muito bom [...] (DRE4.01).	[...] eu não tinha realmente pensado sobre isso, eu deveria ter pensado nisso antes, mas eu não pensei (WhatsAppcho2A.03).	DP24: aí eu fiquei na dúvida, vendo o vídeo , se eles não entenderam porque não estavam prestando atenção no que eu estava explicando ou se realmente não ficou claro o que eu disse (AC).
Depois fomos discutir a teoria : assuntos que de certa forma já discutimos, o que reforça o que aprendemos ao mesmo tempo que reparamos em dados novos [...] (DRE4.02).	[...] foi importante para eu reconhecer e compreender as dificuldades apresentadas por eles e conseguir refletir sobre o desenvolvimento da disciplina no ano que vem . (DRchocoSA.05).	DP395: Expectativa acho que eu é que tenho que trabalhar minha expectativa . Acho que é mais eu comigo mesma do que de fato... (AC).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora-formadora.

O quadro acima ilustra a aprendizagem cíclica da qual falei anteriormente e me permite retomar uma discussão empreendida ao longo de todo este capítulo: a reflexão pós-ação efetuada pela docente-participante na etapa de avaliação possibilitou conhecer as reflexões-na-ação por ela efetuadas nas duas etapas anteriores, vindo a complementar os aspectos de seu agir docente revelados pelas considerações feitas em suas reflexões

sobre a ação. Um exemplo dessa relação é o fragmento apresentado no quadro acima e já discutido anteriormente: “*eu fiquei um pouco frustrada nesse sentido e falei: então agora **tenho que pensar** em outra maneira para resolver esse problema*” (AC).

Nesse trecho a docente-participante relata um dilema (SCHÖN, 2000; CICUREL, 2017) vivenciado com os aprendizes do segundo ano durante a implementação da atividade de PO *Chococulto*. Ao perceber que os aprendizes não estavam conseguindo descrever os colegas, a docente-participante fez algumas perguntas para ajudá-los a elaborar as descrições, possibilitando o andamento da atividade didática. O trecho em destaque revela, dessa forma, uma reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000) por ela efetuada durante a aula, a qual foi revelada em sua reflexão pós-ação, na interação com a pesquisadora-formadora. Esse trecho exemplifica o que Clot (2004, p. 07) denomina transformar a experiência vivida de um objeto em objeto de uma nova experiência vivida, o que, no caso desta pesquisa, ocorreu graças ao método de investigação empreendido (a entrevista em autoconfrontação).

Para Faïta (2007), ao visualizar o registro em vídeo de suas próprias ações, o profissional “descobre os gestos” de um outro “que é ele mesmo em ação em uma vivência anterior” e “engendra um **trabalho de compreensão** através dos gestos reproduzidos na tela” (FAÏTA, 2007, p. 08). Esse trabalho de compreensão do que fala este autor pode ser interpretado como sendo a razão pela qual elementos relativos ao agir professoral (CICUREL, 2011) da docente-participante apenas foram revelados na terceira etapa da pesquisa, em sua reflexão pós-ação.

Retomo abaixo alguns trechos da entrevista em autoconfrontação que revelam aspectos do agir da docente-participante (DP), explicitados em sua reflexão pós-ação:

DP280: Eu acho que dentro de mim eu me vejo como uma pessoa mais impaciente do que as pessoas falam que eu sou.

DP148: Quando eu estou chamando a atenção deles eu uso português.

DP168: É a língua do sentimento. É mais difícil falar do sentimento em outra língua.

DP298: Quando eu acho que a atividade tem um potencial para ser muito boa e eles demoram a pegar no tranco eu acho que vou ficando mais irritada.

DP124: Eu acho que um pouco da minha relação com a turma [...].

DP395: Eu é que tenho que trabalhar minha expectativa. Acho que é mais eu comigo mesma [...].

DP399: Até dentro do grupo eu tenho expectativas diferentes.

DP87: [...] E isso assim, pais de alunos de maneira geral, então eles não entendem que se é uma atividade oral não tem registro no caderno então não foi feito né. Eles às vezes acham que não tem nada dado em sala. (AC)¹⁸⁷.

O método de análise (autoconfrontação) empreendido na terceira etapa da metodologia da pesquisa possibilitou que a docente-participante desempenhasse um outro papel, o de observadora da própria ação. Os trechos abaixo evidenciam uma compreensão da própria docente-participante (DP) sobre esse papel:

DP523: É um pouco estranho assim, é **ser observador de uma cena que eu estava lá** [...].

DP579: [...] essa reflexão sobre o que eu fiz acho que talvez seja a parte mais difícil, de ver o vídeo e dizer meu Deus peraí, calma. Porque **tem coisa que eu lembro de como foi de outro ponto de vista que a câmera está mostrando**. É um pouco estranho, sei lá. **Sobrepor essas duas imagens** assim, **a que eu estou vendo e a que eu lembro...**

DP110: Assim, é estranho observar porque agora estou num ponto fixo da sala e **observo diferente do que foi no dia** né? Alguns comportamentos de alunos, comportamentos negativos, acho que eles me chamaram atenção e eu fiquei um pouco com raiva dos alunos, mas os positivos também foram muito positivos. Eu acho que **o vídeo talvez aumente um pouco a sensação** (AC)¹⁸⁸.

O trecho acima exemplifica o que Clot (2004) denomina o “redobramento” da experiência vivida, pois a análise da aula ministrada coloca em evidência dois planos que dialogam: o plano da experiência passada, a qual pode ser observada no registro em vídeo (*comportamentos de alunos*) e o plano da interação presente (*acho que eles me chamaram atenção e eu fiquei um pouco com raiva dos alunos*). É o diálogo entre esses dois planos que pode conduzir a um aprofundamento da compreensão, pelo próprio profissional, dos

¹⁸⁷ Trechos da entrevista em autoconfrontação.

¹⁸⁸ Ibidem.

aspectos não observáveis de suas ações. E essa tomada de consciência (LOUSADA; ROCHA, 2020) assim como as interrogações que dela decorrem podem conduzir ao desenvolvimento profissional (KOSTULSKI, 2013) e à reorientação do agir pedagógico.

Um exemplo dessas interrogações pode ser observado no excerto abaixo:

DP24: Aí **eu fiquei na dúvida, vendo o vídeo**, se eles não entenderam porque não estavam prestando atenção no que eu estava explicando ou se realmente não ficou claro o que eu disse (AC)¹⁸⁹.

Assim como na passagem acima, no excerto abaixo a docente-participante afirma que a análise das aulas ministradas possibilitou uma compreensão mais aprofundada da implementação das atividades de PO, pois revelou situações às quais ela não tinha se atentado anteriormente (nem durante a realização das aulas, nem, tampouco, nas reflexões sobre a ação efetuadas em autonomia):

DP191: Eu não sei se eles acharam essa questão do... Se eles estavam realmente tentando conferir o deles também, se eles estavam... Não sei. Eu não entendi também. **Fiquei surpresa e eu reparei isso só na hora do vídeo**. Na aula eu não tinha visto que eles tinham ficado tão atentos nesse momento da correção (AC)¹⁹⁰.

O excerto acima é parte das observações da docente-participante sobre a implementação que ocorreu com o grupo do segundo ano. Ao dizer “*na aula eu não tinha visto que eles tinham ficado tão atentos nesse momento da correção*” (excerto acima), a docente-participante ratifica que a entrevista em autoconfrontação, além de figurar como um momento de interação do professor com o formador, constitui, ao mesmo tempo, um diálogo do professor com sua própria prática (FAZION; LOUSADA, 2016).

Na passagem acima a docente-participante afirma que não havia percebido a atenção conferida pelos aprendizes à atividade de PO por ela proposta. Ela faz referência à aula na qual implementou a atividade de *PO Les Points Touristiques* de Paris, com a turma do segundo ano, e eu teria chamado sua atenção ao fato de os aprendizes terem

¹⁸⁹ Trechos da entrevista em autoconfrontação.

¹⁹⁰ Ibidem.

ficado atentos no momento em que um grupo faz uma determinada descrição para que o outro adivinhasse qual era o lugar ou monumento descrito (vide plano de aula, página 164).

Conforme já explicitado neste capítulo, a docente-participante afirma que sua relação interpessoal com os aprendizes do segundo ano não era tão harmoniosa: “*os alunos do segundo ano não têm tanta afinidade comigo [...]*” (WhatsAppA2SA.01)¹⁹¹. Em minha interpretação, a história profissional (TARDIF, 2019) da docente-participante com esse grupo de aprendizes pode ter influenciado sua compreensão da forma como transcorreu a implementação das atividades didáticas. Na entrevista em autoconfrontação, a pesquisadora-formadora ressalta o empenho dos aprendizes na realização da atividade de PO, o que não havia sido notado pela docente-participante, conforme declarado no excerto acima, e pode ser igualmente verificado nas passagens que seguem:

P192: Não só na correção, mas quando um grupo fala pro outro adivinhar.

DP193: Sim. Eles estavam realmente atentos.

P194: Surpreendente para você”

DP195: Surpreendente.

P196: Não era o que você esperava dessa turma”

DP197: Isso, às vezes assim, quando eu estou corrigindo exercício, independe da turma, isso acontece muito, eles falarem assim, ah cada hora é um, o primeiro fala, tá bom já fiz, aí vai e começa a fazer outra coisa. Eles têm essa postura mesmo às vezes e aqui não. Aqui deu certo (AC)¹⁹².

Conforme pode ser observado no trecho acima, a docente-participante conseguiu assegurar a manutenção da atenção durante a implementação da atividade de PO, uma dificuldade por ela evocada na entrevista semiestruturada: “*DP64: Nem sempre dá para ter produção porque parece que a sala vira uma bagunça*” (ESE)¹⁹³.

¹⁹¹ Transcrição do áudio enviado pela docente-participante, via WhatsApp, após a realização da segunda aula com o grupo do segundo ano.

¹⁹² Trechos da entrevista em autoconfrontação.

¹⁹³ Trecho da entrevista semiestruturada.

Entretanto, conforme afirma, ela não havia se dado conta desse fato e apenas observou que obteve êxito nesse quesito quando visualizou o vídeo da aula. Vejo, dessa forma, que ao mesmo tempo que a reflexão pós-ação permitiu à pesquisadora-formadora uma compreensão mais aprofundada do agir da docente-participante, a autoconfrontação possibilitou a esta última obter respostas para seus próprios objetivos, os quais estavam relacionados ao sucesso das atividades didáticas por ela elaboradas e implementadas.

Após analisar cada uma das quatro aulas registradas em vídeo, relativas às atividades de PO selecionadas pela docente-participante para a realização da etapa de implementação (vide página 175), durante a entrevista em autoconfrontação a pesquisadora-formadora (P) fez perguntas mais gerais sobre a experiência vivenciada pela docente-participante (DP) durante esta pesquisa.

Uma das perguntas dizia respeito à descentralização da fala no espaço da sala de aula, sobre o que a docente-participante observou em relação ao tempo de fala dos aprendizes durante a implementação das atividades de PO. Segue abaixo trechos relativos a essa questão:

P542: E o que você observou em relação ao tempo de fala dos alunos e ao seu tempo de fala”

DP543: O deles aumentou muito mais em relação ao meu nessas atividades.

P544: E o que você acha disso”

DP545: Acho bom e foi legal de vê-los falando, foi bom vê-los falando.

DP575: O *jeu de rôles* eu achei muito diferente a maneira de fazer e essa questão de tentar fazer com que os alunos falem mais do que eu então às vezes eu tento fazer atividades para que eles produzam, para que eles falem mesmo e tentando fazer com que os colegas prestem atenção (AC)¹⁹⁴.

Outra pergunta feita pela pesquisadora-formadora dizia respeito à relação interação simétrica x aprendizagem da LE pelos alunos. A essa pergunta a docente-participante respondeu:

¹⁹⁴ Trechos da entrevista em autoconfrontação.

DP553: Mesmo que às vezes, igual no terceiro ano, eles estavam fazendo os diálogos igual às vezes em português e depois iam para o francês, depois tinha um momento que **eles tinham que fazer em francês mesmo**, então, assim... **Eles tinham que dar um jeito de chegar naquele resultado, de alcançar aquilo, então eles tinham aquilo como um objetivo deles também.**

DP555: É porque às vezes assim... **Era uma tarefa a ser cumprida**, mas que **acaba assim virando um objetivo deles** porque **para cumprir a tarefa eles têm que falar em francês** então **eles têm que dar um jeito para que isso aconteça** (AC)¹⁹⁵.

As verbalizações da docente-participante, nos trechos acima, ilustram o que já foi desenvolvido nesta tese sobre a concepção de trabalho docente como uma atividade dirigida e instrumentada (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; MACHADO, 2007; MACHADO; LOUSADA, 2013, dentre outros autores), pois conforme discutido anteriormente, e pode ser ilustrado pelos excertos acima, por meio das atividades de PO elaboradas a docente-participante prescreveu tarefas para si mesma e para os aprendizes.

No excerto abaixo, observa-se uma interpretação da docente-participante sobre a dinâmica que ocorre em sala de aula quando o professor propõe interações simétricas:

A relação simétrica entre os alunos é guiada pela relação assimétrica entre professor e aluno ao longo das atividades propostas (DRE3.03)¹⁹⁶.

O excerto acima foi extraído das anotações efetuadas pela docente-participante (DP) durante os encontros de formação, e o excerto abaixo é parte de suas verbalizações durante a entrevista em autoconfrontação (AC), o qual também está relacionado à interação simétrica e assimétrica em sala de aula:

DP71: Nesse momento eu ia circulando entre as duplas para ver se eles estavam fazendo as perguntas direitinho, para tentar acompanhar eles enquanto faziam a enquete, para ver se estavam falando em português,

¹⁹⁵ Trechos da entrevista em autoconfrontação.

¹⁹⁶ Informação pessoal. Anotação efetuada pela docente-participante, no diário reflexivo, após o terceiro encontro de formação.

para ver se eles tinham alguma dúvida, se precisavam de alguma coisa, para tentar ver como estava sendo isso (AC)¹⁹⁷.

Considerando os excertos acima, observo que o primeiro, produzido pela docente-participante durante os encontros de formação, anuncia sua interpretação de como ocorre a dinâmica interação simétrica x assimétrica em sala de aula quando o professor propõe interações entre os aprendizes, ao passo que o segundo excerto figura como uma exemplificação dessa dinâmica. Nele a docente-participante explicita a posição que ela ocupa no espaço da sala de aula enquanto os aprendizes interagem e também sua função: ela circula no espaço da sala de aula, e essa postura evidencia que se coloca à disposição dos aprendizes para auxiliá-los em suas produções (*“eu ia circulando [...] para ver se eles tinham alguma dúvida, se precisavam de alguma coisa”*) e também para assegurar o desenvolvimento da tarefa e a realização do objetivo maior que corresponde à fala em FLE (*“eu ia circulando entre as duplas para ver se eles estavam fazendo as perguntas direitinho [...] para ver se estavam falando em português”*).

Observa-se claramente, no excerto acima, o gerenciamento do meio de trabalho (MACHADO, 2007) pela docente-participante, a regulação de seu próprio trabalho e do trabalho dos alunos (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004). Essa passagem diz respeito a uma das aulas realizadas pela docente-participante com o grupo do primeiro ano, mas considerando a análise dos dados desenvolvida sobretudo na Categoria 2 (a relação da docente-participante com os instrumentos de trabalho), pode-se afirmar que essa postura se repetiu nas outras aulas, e seu objetivo com as atividades de PO elaboradas e implementadas foi conferir aos aprendizes a responsabilidade de gerenciar as interações entre pares.

Assim, as trocas (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990) entre os aprendizes configuram a resposta dos alunos às prescrições apresentadas pela docente-participante por meio das atividades de PO, e, considerando seus objetivos pedagógicos, essa resposta

¹⁹⁷ Trecho da entrevista em autoconfrontação.

dialoga com as definições apresentadas por Kramsch (1991) e Nussbaum (1998) para o que seriam interações simétricas.

Desse modo, a descrição feita pela docente-participante sobre aquilo que as atividades de PO demandaram aos aprendizes (*“eles tinham que dar um jeito de chegar naquele resultado”*) dialoga com as definições propostas pelas autoras supracitadas, pois, conforme pode-se depreender de sua fala, coube aos próprios aprendizes gerenciar as interações em curso. A afirmação *para cumprir a tarefa eles têm que falar em francês então eles têm que dar um jeito para que isso que isso aconteça* (trecho acima), faz referência ao trabalho conjunto a ser efetuado pelos aprendizes na realização das atividades de PO, à coconstrução discursiva que pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento da fala em LE (KRAMSCH, 1991; SCHIFFLER, 1991; NUSSBAUM, 1998; ARDITTY & VASSEUR, 1999; WEBER, 2013; VALENTIM, 2009; GOMES, 2012, 2020; CORRÊA, 2018; FIGUEIREDO, 2019). Ao mesmo tempo, os excertos acima ratificam o papel preponderante desempenhado pela atividade didática, pois é por meio dela que o professor propõe um determinado trabalho aos aprendizes (PENDANX, 1998; CICUREL, 2002; WEBER, 2013).

Para concluir este capítulo, cito ainda uma vez Clot (2001). Para esse autor, a análise do trabalho se revela um instrumento de formação dos sujeitos desde que se torne um instrumento de transformação da experiência. Em sua visão, o que é formador para os trabalhadores, o que expande sua rede de ação e seu poder de agir, é a possibilidade de mudar o *status* daquilo que foi vivenciado: de objeto de análise, a experiência deve se tornar um meio para viver outras vidas.

No caso desta pesquisa, vejo que essa “transformação da experiência” se deu não apenas na análise do trabalho, mas também ao longo do processo no qual ocorreram reflexões-na-ação e sobre a ação, pela docente-participante. A descrição feita no excerto apresentado anteriormente (*“nesse momento eu ia circulando entre as duplas para ver se eles estavam fazendo as perguntas direitinho”*) explicita uma mudança de rotina (CICUREL, 2017), uma mudança no papel desempenhado pela docente-participante durante suas aulas: de gerenciadora da interação (na interação assimétrica) ela passou a gerenciadora das interações dos alunos (das interações simétricas).

Da interação com um aluno por vez, a docente-participante passou a promover a interação entre vários alunos ao mesmo tempo, ou seja, a mudança no papel por ela desempenhado propiciou a descentralização da fala no espaço da sala de aula. Essa mudança, conforme atestado pelos dados apresentados, não se restringiu à experiência vivenciada durante esta pesquisa.

Nos excertos abaixo, as verbalizações da docente-participante explicitam que ela continuou a integrar a interação simétrica em suas aulas após as experiências vivenciadas durante esta pesquisa:

DP584: às vezes o tempo de aula na escola passa muito rápido e a gente tem funções muito burocráticas que precisam ser cumpridas e que acabam tomando tempo, mas eu tentei incluir algumas vezes, tentei fazer isso com os alunos do oitavo, com turmas maiores, que foi bem desafiador, assim, eu vi como atividades positivas.

DP584: Eu acabo aproveitando esses momentos para avaliar ainda, porque a gente precisa desse tipo de avaliação também, mas eu tento fazer mais vezes (AC)¹⁹⁸.

A resposta da docente-participante, nos excertos acima, é bastante interessante do ponto de vista da compreensão do agir professoral, posto que ela retoma uma prescrição advinda da instituição, a qual foi anunciada em seu primeiro contato com a pesquisadora-formadora, na entrevista semiestruturada, mas não de maneira tão explícita: a necessidade de avaliar os alunos. Ao dizer *eu acabo aproveitando esses momentos para avaliar ainda* (excerto acima), a docente-participante retoma essa prescrição já conhecida pela pesquisadora-formadora e no mesmo turno anuncia o meio encontrado para lidar com essa prescrição e tornar a interação entre os aprendizes um exercício rotineiro: *eu tento fazer mais vezes* (excerto acima).

Em outros momentos da entrevista em autoconfrontação a docente-participante explicita essa reorientação de sua prática e é o que pode ser observado abaixo:

DP91: Vamos ver ano que vem porque ano que vem eu tenho planejado algumas coisas pro ano que vem para tentar fazer **mais interação oral**

¹⁹⁸ Trechos da entrevista em autoconfrontação.

e depois passar para o escrito com os **alunos do sexto** ano que vai ser o **primeiro contato deles com o francês** e aí eu já estou prevendo...

DP571: Eu gostei muito da questão de elaborar atividades e entender que em certo nível eu fazia algumas parecidas, outras não, mas **eu comecei a incluir, por exemplo, esse tipo de jogo de rôles, já... Eu trabalhei com esses meninos em relação ao restaurante e eu apliquei para os meninos do oitavo ano esse ano.** Foi um caos porque eram trinta alunos em sala, foi um pouco mais difícil de trabalhar, mas eles conseguiram fazer. **Então assim, fui tentando aplicar essas atividades e isso me ajuda a ter ideias de atividades para que eles consigam... Para trazer coisas novas para os alunos, coisa que antes eu não pensaria às vezes em fazer, ou atividades que eu não tinha tanto... Porque com a formação veio uma base de...** Eu tenho um pouco de dificuldade de às vezes de pegar a teoria e aplicar na prática, mas como a teoria vinha sempre com a prática, com o exemplo de atividade prática isso eu consegui... As práticas eu consigo assimilar melhor eu acho. E aí isso me dá ideia de coisas novas para fazer com os alunos (AC)¹⁹⁹.

Os excertos acima corroboram uma das hipóteses desta pesquisa, relativa ao fato de que a bagagem adquirida pelo profissional se incorpora ao seu agir pedagógico. Aprender ou se apropriar de algo, de algum conhecimento implica em trazer para si, para sua realidade, e conforme pode ser observado nos excertos acima e na análise apresentada neste capítulo, foi exatamente o que fez a docente-participante desta pesquisa.

Nos excertos acima, observa-se que a docente-participante utilizou algumas atividades de PO por ela elaboradas durante esta pesquisa (visando à interação simétrica) com alunos do Ensino Fundamental; da sexta e oitava séries.

Os dados apresentados nesta tese dizem respeito ao trabalho realizado pela docente-participante com alunos do Ensino Médio (primeiro, segundo e terceiro ano). Assim, ao afirmar que implementou algumas das atividades de PO por ela elaboradas com os alunos da oitava série e que pretende “*tentar fazer mais interação oral e depois passar para o escrito com os alunos do sexto ano*” (excerto acima), a docente-participante aponta indícios de apropriação da formação, posto que interpretou e adaptou os conteúdos da formação à sua prática pedagógica. Essa constatação traduz o que Alarcão (2011) chama

¹⁹⁹ Ibidem.

de **reflexão para a ação**. Cito um trecho da obra desta autora, o qual, a meu ver, traduz a experiência de pesquisa e formação realizada e descrita nesta tese:

Se agora analisarmos o processo numa perspectiva reflexiva de cariz schöniano, podemos nele encontrar as componentes de **reflexão na ação e sobre a ação**, a que acrescentei a da **reflexão para a ação** (ALARCÃO, 2011, p. 54).

Para mim, a análise dos dados evidencia que nesta pesquisa ocorreu, de fato, o movimento anunciado por Alarcão (2011): as **reflexões na ação e sobre a ação** favoreceram uma **reflexão para a ação**, pela docente-participante, o que ficou explicitado em **sua reflexão pós-ação**, momento em que apontou ter incorporado aspectos da formação em sua prática pedagógica. Esse movimento, para mim, evidencia essa reflexão para a ação, da qual fala Alarcão, e ilustra igualmente, a mudança de *status* da qual fala Clot (2001).

Na passagem a seguir é possível identificar os motivos dessa mudança no agir pedagógico da docente-participante (DP):

DP590: Eu acho que é quando **você descobre que tem a possibilidade de fazer aquilo também né**. Acho que é uma questão mais que... Às vezes faltava porque **antes eu fazia assim um pouco no feeling** eu ia... Eu acho que dá para fazer, mas... Ih acho que não. Foram construídas possibilidades, **me foram apresentadas várias possibilidades** para poder **trabalhar sobre uma base que eu já conheço** (AC)²⁰⁰.

As palavras da docente-participante, no excerto acima, me permitem concluir esse capítulo contemplando as hipóteses que deram origem a esta pesquisa e as quais foram corroboradas pela análise dos dados coletados.

O primeiro trecho que gostaria de destacar no excerto acima é: “*antes eu fazia assim um pouco no feeling*”. Essa parte da verbalização da docente-participante é uma resposta a uma das hipóteses que orientaram esta pesquisa, qual foi apresentada no capítulo de Metodologia, página 96: a pertinência de aliar o conhecimento epistêmico

²⁰⁰Trechos da entrevista em autoconfrontação.

(textos sobre interação em sala de aula) à ilustração prática de como esses saberes podem contribuir para o trabalho pedagógico; a abordagem teórico-prática adotada na etapa de concepção.

Outro trecho da passagem acima a ser destacado é: “*quando você **descobre** que tem a possibilidade de **fazer** aquilo também né*”. Esse trecho corrobora as etapas de concepção e implementação: da criação, da elaboração de hipóteses e da materialização dessas hipóteses, a docente-participante teve a oportunidade de “testar” um “fazer diferente” e discutir a respeito. Essas duas etapas da pesquisa, a meu ver, asseguraram a relação entre pesquisa e ensino e, ao mesmo tempo, a relação entre formação docente-pesquisa-ambiente escolar. A simples observação do professor em sala de aula, a meu ver, privaria a docente-participante desse trabalho criativo, das descobertas que possibilitaram o questionamento de sua própria prática (pelas reflexões-na-ação, sobre a ação e pós-ação). Ao mesmo tempo, privaria a pesquisadora-formadora de acompanhar a docente-participante na realização de diferentes ações relativas à atividade pedagógica (no planejamento, na execução e na análise), o que provavelmente não teria permitido conhecer as expectativas, motivações, realizações e impedimentos vivenciados pela docente-participante na elaboração e implementação dos recursos didáticos por ela elaborados visando solucionar a situação problemática que motivou sua participação na pesquisa.

O último trecho que gostaria de destacar na passagem acima é: “*me foram apresentadas várias **possibilidades** para poder trabalhar sobre **uma base que eu já conheço***”. Essa passagem corrobora outra hipótese levantada nesta tese, a qual diz respeito ao necessário diálogo entre as orientações da formação e a subjetividade ou peculiaridades inerentes à atividade do professor em formação. Esse foi o grande desafio desta pesquisa, pois diz respeito à relação formação docente x ambiente escolar, e os dados apresentados me permitem afirmar que essa relação foi satisfatória devido ao caráter colaborativo, não transmissor, tampouco impositivo, da formação colocada em prática nesta pesquisa, o que fica atestado pelas palavras da docente-participante no excerto acima: “*me foram apresentadas **possibilidades** [...]*”. Possibilidade não dialoga com imposição ou transmissão. Em outro trecho, ao afirmar: “*para poder trabalhar sobre*

uma base que eu já conheço” (excerto acima), a docente-participante corrobora novamente o caráter colaborativo desta pesquisa e explicita que houve a valorização da bagagem trazida pelo professor, pois sua fala ilustra que ela teve a possibilidade de “se colocar” na formação.

Tocando outra hipótese levantada, vejo que o fato de a docente-participante ter continuado a favorecer a interação simétrica em sala de aula após o término do percurso de formação demonstra que as implicações desta pesquisa na atividade pedagógica da docente-participante extrapolam os limites desta tese, ou seja, a repercussão dessa experiência na prática docente desta professora de língua francesa não é mensurável apenas pelos dados gerados e apresentados neste trabalho, posto que outras ações e reflexões provavelmente continuaram a ocorrer após a coleta dos dados apresentados nesta tese.

Assim, concluindo este denso trabalho, faço algumas considerações sobre os resultados obtidos com esta pesquisa, destacando:

- O tripé formativo (concepção, implementação, avaliação) do ponto de vista da pesquisa e da formação docente;
- A relação pesquisa x formação docente x ambiente escolar;
- Os limites desta pesquisa;
- Novos desafios para a formação docente no tocante à interação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tripé formativo no qual se baseou o desenvolvimento desta pesquisa na perspectiva da formação docente consistiu em uma proposta de formação continuada em três etapas: concepção (A), implementação (B) e avaliação (C), tendo como foco o trabalho docente relacionado ao favorecimento da PO por meio da interação simétrica em grupos iniciantes de FLE.

Os resultados apresentados nesta tese evidenciaram a interdependência entre as três etapas da pesquisa (A+B+C), as quais mantiveram uma estreita relação entre duas palavras-chave: **subjetividade docente** e **reflexão**.

Na etapa de **concepção**, que compreende o curso teórico-prático, a docente-participante procedeu à **elaboração** de atividades de PO para seus grupos, em um contato permanente com a pesquisadora-formadora, relacionando aspectos teóricos e práticos no que tange à interação e PO em sala de aula de FLE e, por conseguinte, contrastando esse aprofundamento teórico-prático às peculiaridades de seu público e contexto de atuação.

Na segunda etapa, a **implementação**, a docente-participante teve a oportunidade de **incorporar** as atividades didáticas elaboradas na etapa de concepção à sua prática efetiva, estabelecendo contato com os atores que participam de sua atividade pedagógica (presentes, ausentes, interiorizados etc.) por meio dos instrumentos por ela elaborados, de forma a organizar seu meio de trabalho e a proporcionar a seus aprendizes o “desenvolvimento de capacidades específicas” (MACHADO, 2007, p. 92). No caso da docente-participante desta pesquisa, essas capacidades estavam ligadas à fala em francês, pelos seus aprendizes, por meio da interação simétrica.

Com a etapa de **avaliação**, que consistiu na **análise das aulas ministradas**, durante uma entrevista em autoconfrontação, a docente-participante teve a oportunidade de explicitar os aspectos não observáveis de seu agir pedagógico, evidenciando suas expectativas com os instrumentos por ela elaborados, as realizações, os impedimentos e as dificuldades relativos à implementação dos recursos didáticos por ela criados. O diálogo profissional empreendido nesta etapa favoreceu também a emergência de aspectos que determinam sua atividade pedagógica de maneira mais abrangente (prescrições advindas da instituição, dos pais dos alunos, autoprescrições etc.).

Retomando o que foi desenvolvido no referencial teórico e o diálogo com as pesquisas que recorrem à autoconfrontação visando a analisar e compreender o trabalho docente, vejo que a interação que ocorreu nesta etapa da pesquisa possui um caráter formativo e contribuiu para o desenvolvimento profissional da docente-participante, dada a tomada de consciência favorecida por esse método de análise. Assim, a relação linguagem x desenvolvimento ou interação x aprendizagem (VYGOTSKY, 2008) esteve presente nesta pesquisa de duas formas distintas: (1) nos objetivos pedagógicos da docente-participante (os quais dialogaram com as hipóteses desta pesquisa) relativos ao trabalho de ensino visando ao favorecimento da interação simétrica em sala de aula de FLE e (2) no método de análise utilizado pela pesquisadora-formadora na terceira etapa da pesquisa, a entrevista em autoconfrontação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da docente-participante.

Dessa forma, a aprendizagem contínua da docente-participante foi favorecida em uma formação em **espiral**, na qual uma etapa complementou a outra, possibilitando a realização de ações distintas (elaboração, ação e observação), porém interdependentes: as atividades de PO por ela elaboradas na etapa de **concepção** constituíram os instrumentos de ação utilizados na **implementação** desses recursos, a qual, por sua vez, figurou como objeto de análise da etapa de **avaliação**.

Identifica-se, portanto, neste trabalho doutoral, dois eixos indissociáveis: a pesquisa e a formação docente. No que tange à formação, os papéis e as ações de natureza distintas desempenhadas pela docente-participante possibilitaram a essa profissional confrontar-se, de forma crítico-reflexiva, com a própria atividade de diferentes perspectivas: no planejamento, na execução e na observação/análise da própria ação.

No que concerne à pesquisa, a situação problemática vivenciada pela docente-participante foi o ponto de partida para a realização da formação, e as etapas da pesquisa deram origem a **reflexões-na-ação, sobre a ação** e a **pós-ação** pela docente-participante, gerando dados que revelaram diferentes aspectos de seu agir pedagógico e possibilitando à pesquisadora-formadora conhecer de maneira mais aprofundada a atividade da docente-participante e as implicações das propostas da pesquisa doutoral em sua prática pedagógica.

Entendo que esse mesmo tripé (concepção x implementação x avaliação) pode ser adaptado em projetos de formação docente que contemplem outras temáticas relativas ao ensino de LE: produção escrita, compreensão oral, fonética, aspectos culturais de uma língua estrangeira, e isto contemplando diferentes níveis, não apenas o nível inicial de aprendizagem, considerando as necessidades apresentadas pelo professor em formação. A adesão da docente-participante à metodologia proposta nesta pesquisa permitiu que ela experimentasse pela reflexão-ação-reflexão procedimentos no seu agir professoral que se incorporaram ao seu cotidiano, à sua prática pedagógica, de acordo com suas próprias palavras.

Assim, os resultados apresentados nesta tese podem inspirar outros pesquisadores e formadores, e as conclusões deste estudo “poderão ser extrapoladas ou transferíveis para outros casos tendo em conta as similaridades das condições particulares e contextuais de cada situação” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2016, p. 52).

A relação pesquisa x formação docente x ambiente escolar

No primeiro capítulo da fundamentação teórica, discorri acerca da necessidade de enfocar a temática da interação em sala de aula de FLE e o favorecimento da interação simétrica em projetos de **formação docente**, tendo em vista a complexidade do tema e a constatação de que, muitas vezes, a teoria não dialoga com a prática no que tange às orientações metodológicas oficiais. Naquele capítulo, problematizei, ainda, o fato de que, na maioria das vezes, as pesquisas que possibilitam um diálogo entre teoria e prática docente no que concerne à oralidade em sala de aula de FLE são aquelas nas quais o pesquisador atua igualmente como professor (pesquisas-ação), e o enfoque dado nessas pesquisas acaba sendo ao polo aprendizagem e não ao fazer docente. Nas pesquisas cujo objetivo tenha sido analisar a atividade pedagógica com enfoque na PO em sala de aula de FLE, observou-se que não houve um retorno para a prática dos docentes observados.

Assim, a metodologia empreendida nesta pesquisa possibilitou preencher as lacunas apontadas acima e criar uma ponte entre formação docente e ambiente escolar, ilustrando que a intervenção do pesquisador no contexto de trabalho do professor para a

realização de pesquisas sobre o ensino pode ter um caráter colaborativo e não apenas exploratório. A análise dos dados evidenciou, dessa forma, que as propostas da formação dialogaram com as necessidades identificadas pela docente-participante e com seus objetivos pedagógicos, ressignificando a relação teoria x prática que muitas vezes ainda é vista como algo complexo a ser vivenciado no contexto da sala de aula.

Percebo que a relação teoria x prática estabelecida nesta pesquisa foi significativa devido ao caráter colaborativo da formação. A escuta e discussão sobre as dificuldades trazidas pela docente-participante relativas ao favorecimento da interação simétrica podem ter tornado mais palpável e significativa a formação oferecida, abrindo espaço para que ela pudesse interpretar e integrar em seu trabalho aquilo que julgasse pertinente. Os resultados obtidos com a análise dos dados me permitem afirmar que houve autoformação, autoavaliação, colaboração (entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante) e aprendizagem docente.

Além de responderem à articulação teoria x prática na formação do professor, as etapas empreendidas possibilitaram à docente-participante expandir sua bagagem teórica, discutir a relação teoria-prática no que tange à interação em sala de aula, alargar seu repertório de atividades de PO pelo contato com as atividades-modelo apresentadas pela pesquisadora-formadora e pela criação de seus próprios recursos para, por fim, analisar o resultado da implementação desses instrumentos.

Dessa forma, os dados coletados demonstraram que a pesquisa favoreceu a aprendizagem da docente-participante da pesquisa, um dos objetivos por ela apontados, conforme discutido no capítulo da análise.

..... Pesquisa-ensino-ensino-pesquisa-ensino.....

Quando esta pesquisa foi iniciada, a docente-participante estava concluindo seu mestrado na área de literatura francesa, e no decorrer dos encontros de formação e em diversos outros momentos em que houve o contato com a pesquisadora-formadora, a

docente-participante afirmou que a participação nesta pesquisa despertou seu desejo de realizar um doutorado na área de didática de línguas.

Em 2019, ano em que foi realizada a última etapa da metodologia da pesquisa (a pesquisa em autoconfrontação), ocorreu o Congresso Brasileiro de Professores de Francês.

Conforme já apontado nesta tese, a docente-participante tinha dificuldades em participar de uma formação complementar devido às especificidades do contexto no qual atua (a dificuldade de repor as aulas em outro horário). No entanto, a imersão na relação ensino-pesquisa-ensino, favorecida por esta pesquisa doutoral, pode ter motivado a docente-participante a comparecer a esse congresso nacional. Na ocasião, ela apresentou uma comunicação oral na área de literatura francesa, na qual apresentou os resultados de sua pesquisa de mestrado. Em conversas com a pesquisadora-formadora, durante o evento citado acima, a docente-participante reafirmou seu desejo de mudar seu enfoque enquanto pesquisadora e realizar um trabalho na área da Didática do Francês, em nível de doutorado, o que motivou sua escolha, no congresso, por estar (como ouvinte) nos seminários relativos ao ensino de francês.

A meu ver, essa é outra contribuição indireta desta pesquisa e da intervenção colaborativa do pesquisador no ambiente escolar, pois, no caso estudado aqui, a aproximação entre pesquisa, formação docente e realidade do ensino possibilitou à docente-participante efetuar ações e reflexões que despertaram ou reacenderam o desejo de focar sua atividade por um outro viés, como pesquisadora.

A opção de realizar a pesquisa com apenas um professor deveu-se ao fato de a investigação, nesta tese, estabelecer-se sobre o tripé concepção x implementação x avaliação. Por entender que os dados gerados refletem o olhar e a interpretação de um sujeito específico acerca de sua atividade pedagógica dentro dessa proposta de formação, optei por realizar a pesquisa com apenas um professor, no intuito de compreender de maneira aprofundada a atividade profissional do docente (meu papel enquanto pesquisadora) e as implicações da metodologia desta pesquisa em sua prática pedagógica. De igual maneira, o fato de contar com apenas uma participante me possibilitou, enquanto formadora, acompanhar a docente-participante em todas as etapas de seu trabalho. Pude,

dessa forma, escutar as dificuldades, expectativas e realizações trazidas por um professor específico, relativas a um contexto específico e a um determinado público-alvo.

No tocante à relação entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante, entendo que, num processo de formação docente, a atuação do pesquisador não é dotada de neutralidade. Como fui eu quem ministrou o curso teórico-prático e concebeu cada uma das etapas desta pesquisa (e formação), constituí um dos atores que participaram da atividade da docente-participante e suas ações, certamente, foram endereçadas também a mim, conforme desenvolvido no capítulo da análise.

Entretanto, os múltiplos espaços de ação e reflexão criados pela pesquisa asseguraram a autonomia da docente-participante (na elaboração e implementação das atividades de PO) e o caráter personalizado e situado da metodologia desta pesquisa contemplaram a subjetividade e o protagonismo do trabalho docente, permitindo consequentemente, que as reflexões por ela efetuadas revelassem aspectos de **sua** atividade pedagógica, o que constitui um dos objetivos desta pesquisa de doutorado e traz contribuições significativas para a pesquisa acadêmico-científica e para a Didática de Línguas, sobretudo no que concerne à formação docente.

Assim, tanto meu papel enquanto pesquisadora-formadora quanto aquilo que foi proposto na formação configuraram referências para o trabalho da docente-participante, tendo em vista que foram apresentadas possibilidades relativas ao favorecimento da PO em sala de aula de FLE e algumas orientações relativas à implementação das atividades de PO criadas pela docente-participante. É possível concluir que a forma como ela se apropriou das orientações propostas para realizar **o seu** trabalho, com **seus** aprendizes e em **seu** contexto de atuação revelaram aspectos de **sua subjetividade**, do real de **sua** atividade pedagógica, os quais pude identificar graças às reflexões por ela efetuadas. Ademais, os resultados por ela obtidos com a elaboração e implementação das atividades de PO evidenciaram o alcance de seu objetivo de favorecer interações simétricas entre seus aprendizes para que eles pudessem exercitar a prática do diálogo em língua francesa.

Novos desafios e outros produtos desta pesquisa:

Como já afirmado no decorrer desta tese, o favorecimento da produção oral é uma problemática que pode trazer indagações e apresentar dificuldades para o trabalho do professor em todos os níveis do ensino de uma LE. Enquanto pesquisadora, tenho me dedicado ao nível inicial de aprendizagem, pois vejo que nesse estágio a atuação do professor é determinante para que os aprendizes desenvolvam a prática do diálogo em LE, conforme desenvolvido no primeiro capítulo desta tese. O aprendiz iniciante precisa ser convidado e encorajado a produzir oralmente em LE e sentir-se seguro de que é capaz de realizar aquilo que é solicitado pelo professor. Vejo, dessa forma, que a atividade didática é um recurso imprescindível ao trabalho docente no favorecimento da produção oral em grupos de aprendizes iniciantes, e essa hipótese orientou tanto a pesquisa-ação por mim realizada no mestrado quanto a pesquisa e formação colocada em prática na pesquisa de doutorado.

Os resultados obtidos com esta pesquisa colocam em evidência a importância de multiplicar formações dessa natureza, nas quais o professor ocupe um papel ativo e possa explicitar aquilo que o impele a buscar um aperfeiçoamento profissional, discutindo com o formador e buscando encontrar (pelas ações e reflexões realizadas) meios para lidar com as situações problemáticas vivenciadas em sala de aula. A conclusão desta pesquisa abre para mim, enquanto docente-pesquisadora-formadora, outras indagações no que concerne ao trabalho do professor e o favorecimento da interação simétrica em sala de aula de LE.

Paralelamente à pesquisa de doutorado, participei de eventos acadêmico-científicos apresentando as constatações parciais da pesquisa e fui convidada a oferecer cursos de extensão com enfoque na formação docente e oficinas de formação de professores. Em 2018, uma formação de três horas foi realizada com licenciandos-estagiários do Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). No mesmo ano, em outra oportunidade, uma oficina em francês foi oferecida para os estagiários do Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF-UFV) e, em 2019, a convite da coordenadora do curso, uma conversa sobre metodologias de ensino do oral foi realizada com estagiários do Curso de Extensão em Língua Brasileira

de Sinais (CELIB-UFV). Em 2020 ofereci um curso de extensão junto ao Centro de Línguas da USP cujo público-alvo eram professores que lecionam diferentes línguas estrangeiras (português, inglês e espanhol).

Essas experiências de formação fomentaram em mim o desejo de analisar, discutir e acompanhar o trabalho docente contemplando um coletivo de professores de LE. No contexto onde atuo, a Universidade Federal de Viçosa, o Programa de Extensão em Línguas (PRELIN) oferece aos licenciandos do Departamento de Letras a oportunidade de desenvolverem estágios remunerados sob a orientação de um professor da universidade que seja especialista em didática de línguas, e esse professor atua como coordenador do programa. Antes de ausentar-me das minhas funções enquanto docente para a realização da pesquisa de doutorado, atuei como coordenadora do CELIF, e o convite das colegas coordenadoras para que eu viesse a ministrar formações para os estagiários dos outros cursos evidencia que a problemática do oral em sala de aula é uma questão que traz indagações para docentes de outras línguas estrangeiras.

Desenhou-se, assim, nesses contatos e formações oferecidas, um projeto de pesquisa que pretendo desenvolver, tendo como participantes os professores estagiários do PRELIN; licenciandos em Letras que lecionam diferentes línguas estrangeiras (português para estrangeiros, inglês, francês, espanhol e Língua Brasileira de Sinais). O objetivo é proporcionar discussões sobre a problemática do oral em sala de aula em um coletivo mais amplo, o que pode trazer contribuições significativas para a formação colaborativa dos estudantes: leitura em diferentes línguas, discussões sobre as similaridades e distinções relativas ao ensino de uma LE ou outra, compartilhamento de material didático (atividades de PO), colaboração na escrita de artigos acadêmicos, pesquisas de conclusão de curso etc.

Os resultados parciais desta pesquisa e minhas indagações enquanto pesquisadora e formadora relativas ao ensino do oral têm sido objeto de intervenções minhas em eventos acadêmico-científicos em âmbito nacional e internacional, e as investigações realizadas apontam que sempre haverá um elemento novo a ser explorado, um aspecto do agir docente em relação ao ensino do oral que merece a atenção.

No momento, a todos nós está sendo imposta uma nova realidade do ensino, que é a modalidade *online*. A integração das ferramentas virtuais no ensino de uma língua

estrangeira (LE) e na formação do professor de LE é uma temática que vem sendo discutida por vários pesquisadores (MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017, 2021; COSTA-ALBUQUERQUE, MAYRINK; OLIVEIRA, 2020) e tornou-se uma realidade a partir de 2020, em virtude da pandemia da Covid-19, pois neste momento a sala de aula tornou-se virtual. Não se trata mais de integrar as tecnologias ao ensino de uma LE, mas de agir, ensinar e interagir no ambiente virtual. Nesse sentido, interrogar-se sobre as possibilidades de promover interações simétricas no ambiente virtual torna-se uma questão mais do que necessária, se pensarmos na necessidade de favorecer o exercício da fala em LE pelos aprendizes, o que, nesse novo cenário de ensino e aprendizagem ocasionaria não somente a descentralização da fala, mas também a motivação em participar, em ligar a câmera, diminuindo a solidão do professor nessa nova realidade do fazer pedagógico.

Espero, dessa forma, que esta tese possa contribuir para que outras indagações e possibilidades sobre a formação docente sejam suscitadas, estejam elas relacionadas ao tripé formativo (concepção, implementação e avaliação), ao favorecimento da PO ou outras temáticas e contextos relacionados ao ensino de línguas.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In: Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Coimbra: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, I. TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. Ensinar e aprender a ser professor-pesquisador em contextos de ensino de língua estrangeira. *In: ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. (org.). Práticas de ensino, práticas de aprendizagem em línguas estrangeiras*. Enjeu. São Paulo: FFLCH-Humanitas, 2017, p. 11-30. v. 5.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In: MACHADO, A. R. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

AMIGUES, R. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'Éducation** - Pour l'ère nouvelle, Le travail partagé des enseignants, v. 42, p. 11-26, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>. Acesso em: jun. 2020.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H. A interação em aula de línguas: uma proposta de categorização didática. **Intercompreensão**, n. 4, p. 85-106, 1994.

APPOLINARIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ARAÚJO E SÁ, M. H. **A interação em didática de línguas: percurso epistemológico de um objeto de investigação**. Congresso Internacional Linguagem e Interação/III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem: Linguagem e Interação. S. Leopoldo: UNISINOS (editado em CD-ROM), 2005.

ARAÚJO E SÁ, M. H. A intercompreensão em didática de línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. **Linguarum Arena: Revista de Estudos da Linguagem da Universidade do Porto**, v. 4, p. 79-106, 2013.

ARDITTY, J.; VASSEUR, M.T. Interactions et langue étrangère: Apresentação. *In: Langages*, n. 134, 33. ed. Paris: Larousse, 1999.

BAKTHIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 1. ed. 1992. 4ª tiragem, 2018.

BANGE, P. Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. In: **Les Carnets du Cediscor**, 1996. Disponível em: <http://cediscor.revues.org/443>. Acesso em: jun. 2016.

BARBIER, R. **A pesquisa-Ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARRICELLI, E. M.; ANJOS, Daniela dos Dias. Autoconfrontação: Interação pesquisador-professor revelando sentido para o discurso do professor. **Revel**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/875feec13da1afbd666056701d77670f.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

BARTHÉLÉMY, F. **Professeur de FLE Historique, Enjeux et Perspectives**. Paris: Hachette, 2007.

BÉRARD, E. **L'approche communicative**. Paris: CLE International, 1991.

BESSE, H. **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris: Didier, 1985.

CAROLY, S.; CLOT, Y. Du travail collectif au collectif de travail: développer des stratégies d'expérience. **Formation Emploi**, n. 88, p. 43-55, 2004.

CHAMPSEIX, E. La fabrication d'un discours d'enseignant dans des entretiens d'auto-confrontation. In: **Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle**, v. 12, n. 2, 2015. Disponível em: <https://acedle.org/old/spip.php?article4417>. Acesso em out. 2018.

CICUREL, F. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. **AILE**, n. 16, p. 145-164, 2002.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues**. Paris: Didier, 2011.

CICUREL, F. Le dire sur le faire: un retour (possible?) sur l'action d'enseignement. In: BIGOT; CADET (ed.). **Discours d'enseignants sur leur action en classe**. Riveneuve éditions, 2011.

CICUREL, F. O Agir Professoral, entre Esquemas de Ação, Circunstâncias e Inventividade. Disciplina de pós-graduação oferecida no Programa Letras Estrangeiras e Tradução da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, entre os meses de outubro e novembro de 2017.

CICUREL, F. De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques (online)*, n. 149-150, p. 41-55, 2011. Disponível em : <https://journals.openedition.org/pratiques/1693>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CICUREL, F. A interação didática em sala de aula de línguas. Palestra ministrada na III Jornada do GEPLA, da Universidade Federal do Ceará, no dia 23 de novembro de 2020.

CICUREL, F., VÉRONIQUE, D. **Discours, action et appropriation des langues**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2002.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **PISTES**®, v. 2 n. 1, maio 2000.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. **Concepts et méthodes. Travailler**, v. 4, p. 7-42, 2000.

CLOT, Y. La fonction psychologique du travail. Presses Universitaires de France. Paris, 1999. 6. ed. 3. tiragem, 2018.

CLOT, Y. Editorial. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**, n. 146, 2001.

CLOT, Y. Le travail entre fonctionnement et développement. Bulletin de psychologie, v. 1, n. 57, p. 5-12, 2004.

CLOT, Y. Travail et pouvoir d'agir. Paris: Presses Universitaires de France. 2008. 2. ed., 2017. 2. tiragem, 2018.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2005.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Volume complémentaire, 2018, avec de nouveaux descripteurs. Disponível em: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. Acesso em: mar. 2021.

CORREA, M. I. S. **Agir para comunicar e aprender**: ressignificando a expressão oral em um curso de conversação em língua francesa para aprendizes iniciantes. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras e Tradução) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

COSTA-ALBUQUERQUE, H.; MAYRINK, M. F.; OLIVEIRA, R. D. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. **Revista Intercâmbio**, v. 45, p. 182-212, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50454>. Acesso em: 05 fev. 2021.

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

DANTAS-LONGHI, S. M.; **A formação como trabalho**. Análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira. 2017. 370 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DANTAS-LONGHI, S. M.; FAZION, F. Aconselhar e orientar: transformar a experiência vivida em recurso para a formação de professores. **Revel**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.

DANTAS-LONGHI, S. M.; GOMES, R. C. Expériences et défis: formation initiale et continue de professeurs de français dans deux écoles d'application de la zona da mata mineira. **Revista Letras Raras**, v. 9, p. 63-86, nov. 2020. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1970>. Acesso em: nov. 2020.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Edue, 2004.

FAÏTA, D. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. **@ctivités**, v. 4, n. 2, 2007.

FAÏTA, D. Autoconfrontation et formation des enseignants: dialogues et contributions. [Entrevista concedida a] Elisandra Maria de Magalhães. **Revista linguagem em foco**, v. 13, n. 1, 2021, p. 409-436. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5473/4321>. Acesso em jun. 2021.

FARRACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAZION, F.; LOUSADA, E. A entrevista em autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. **Revista Delta**, v. 32.1, p. 215-236, 2016.

FERREIRA, A. **O professor e seu trabalho**. A linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FERRONI, R.; ORTALE, F. Perspectivas metodológicas para a análise da interação na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 14, p. 61-89, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica, Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: CLE International, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2007.

GOMES, I. M. S. S. **Interação verbal e ensino de uma competência discursiva oral em turmas de francês língua estrangeira de Macapá**. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

GOMES, R. C. **Interações verbais: analisando práticas centradas na espontaneidade e na solução de problemas em nível inicial de FLE**. 2012. 116 f. (Mestrado em Letras Est. Ling., Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOMES, R. C. Interação verbal e aprendizagem: Estratégias de Ensino em sala de aula de FLE. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, v. 17 n. 1, p. 97-113, jan/jun. 2017.

GOMES, R. C. Atividades de ensino e interação entre pares: favorecendo o desenvolvimento de competências discursivas em LE. In: Oralidade e Ensino: discussões teórico-metodológicas. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria** – Edição Especial 1, p. 567-586, 2020.

GRAÇA, R. M. O. **A interação e a colaboração no ensino e na aprendizagem de francês como língua estrangeira na escola**. 2011. 134 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GUERNIER, M. C.; DURAND-GUERRIER, V.; SAUTOT, J. P. **Interactinos verbales, didactiques et apprentissages**. Presses Universitaires de Franche-Comté, Université de Franche Comté, 2006.

HALTÉ, J. F.; RISPAIL, M. **L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités**. Paris: L'Harmattan, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. K. **Les interactions verbales**. Paris: Armand Colin, 1990.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. K. **Les interactions verbales**. Paris: Armand Colin, 1990.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. K. La notion d'interaction en linguistique: origine, apports, bilan. **Langue française**, n. 117, p. 51-67, 1998. Disponível em:

https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_117_1_6241. Acesso em: mai. 2018.

KRAMSCH, C. **Interaction et discours dans la classe de langue**. Paris: Hatier/Didier, 1991.

KOSTULSKI, K. A linguagem na análise da atividade: formas de realização e funções psicológicas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. especial, p. 59-68, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000300007. Acesso em: jan. 2021.

LAVILLE, A. Repères pour une histoire de l'ergonomie francophone. In: **Comptes rendus du congrès SELF-ACE 2001** – Les transformations du travail, enjeux pour l'ergonomie Proceedings of the SELF-ACE 2001 Conference – Ergonomics for changing work.

LHOTE, E. **Enseigner l'oral en interaction**. Paris: Hachette, 1995.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

LOUSADA, E. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; D'ORANGE. **O professor e seu trabalho**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LOUSADA, E.; DANTAS-LONGHI, S. M. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: NASCIMENTO, E. L. e ROJO, R. H. R. (ed.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editora, 2014.

LOUSADA, E.; ROCHA, S. Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade. **Revista Calidoscópio**, v. 18, n. 2, p. 329-350, mai/ago. 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.05>. Acesso em: jan. 2021.

LUZZATI, D. Enseigner l'oral spontané. In: BEACCO, J. C. **Éthique et politique en didactique des langues** – Autour de la notion de responsabilité. Paris: Éditions Didier, 2013.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M., MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; LOUSADA E. As pesquisas do grupo Alter-Lael para a análise do trabalho educacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 16, p. 35-46, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77859>. Acesso em: ago. 2020.

MARTINEZ, P. **La didactique des langues étrangères**. Paris: Presses Universitaires de France, 2014.

MATIAS BRASILEIRO, A. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205- 224, 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4316>. Acesso em jan. 2021.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. **The ESPecialist**, v. 38, n. 1, p. 01-14, jan-jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32218>. Acesso em: 05 fev. 2021.

MEDEIROS, S. H. G. D. de. **Perspectiva intercultural e motivação à oralidade em Francês Língua Estrangeira (FLE)**. 2010. 150 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa, 2010.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser**: Revista de Educação, v. 2, 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>. Acesso em jun. 2019.

MENDES, E.; CUNHA, J. C. **Práticas em sala de aula de línguas**: diálogos necessários entre teorias e ações situadas. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1982.

MONDADA, L. **Contributions de la linguistique interactionnelle**. Congrès Mondial de Linguistique Française. Paris, 2008. Disponível em:

<https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2008/01/cmlf08348/cmlf08348.html>. Acesso em: jun. 2016.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa- Características, usos e possibilidades. In: **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, segundo semestre 1996.

NONATO, S. Metodologia de ensino de língua portuguesa na formação docente: incursão em um corpus de manuais pedagógicos. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 01-23, 2019.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

NUSSBAUM, L. Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. In: **Langages. Interaction et langue étrangère**, sous la direction de Jo Arditty et Marie-Thérèse Vasseur, 33^e année, n. 134, p. 35-50, 1999.

OLIVEIRA, S. R. N. de. **Da dificuldade de produção oral à construção do indivíduo-aprendiz-adulto em língua francesa**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PEKAREK-DOEHLER, S. (2000). “Approches interactionnistes de l’acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives”. In: **Aile-Acquisition et interaction en Langue Étrangère**, n. 12, Association Encrages, p. 03-26. Disponível em: <http://aile.revues.org/934>. Acesso em out. 2017.

PENDANX, M. **Les activités d’apprentissage en classe de langue**. Paris: Hachette, 1998.

PERRENOUD, P. **Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant**. Paris: ESF, 2012.

PERRENOUD, P. **Formation continue et obligation de compétences dans le métier d’enseignant** (1997). Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html. Acesso em: jun. 2020.

PIMENTEL, J. C. **Materiais didáticos e ensino do oral: práticas de sala de aula de francês língua estrangeira em turmas de 5ª série**. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

PORCHER, L. **L’enseignement des langues étrangères**. Paris: Hachette, 2004.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: CLE International, 1988.

QUINTINO, I. S. A. **Da oralidade à enunciação**: um mo(vi)mento de tomada da palavra na língua do outro. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995.

RABARDEL, P. Le langage comme instrument, elements pour une théorie instrumentale élargie. In: CLOT, Y. (Ed.). **Avec Vygotsky**. Paris: La Dispute, 1999. p. 241-265.

ROGER, J. L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, p. 111-120, 2013, 16 (spe1). Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p111-120>. Acesso em out. 2018.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. **Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa**. Traduzido por NAME, M. C. e GAGO, P. C. Juiz de Fora: Veredas, 2003.

SANCHEZ, A. **Evolución Histórica Y Análisis Didáctico**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1997.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. C. da. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo**: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais. 2015. 310 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Est. Ling., Literários e Tradutológicos em Francês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. **Transformar a experiência vivida**: uma análise sobre as verbalizações dos professores na entrevista de autoconfrontação. **Nonada**: Letras em Revista, v. 1, n. 28, p. 135-155, maio 2017.

SILVA, H. **Le jeu en classe de langue**. Paris: Cle International, 2008.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. **Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils.** London: Oxford University Press, 1975.

SCHIFFLER, L. **Pour un enseignement interactif des langues étrangères.** Paris: Hatier, 1991.

SOARES, F. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante.** 2016. 225 f. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras e Tradução Instituição) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA-E-SILVA, M. C. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004.

SPRINGER, C. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *In*: **Le Français dans le Monde- Recherches et applications.** Paris: CLE International, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

VALENTIM, A. A. A. **A vivência lúdico-improvisacional compartilhada: uma experiência em nível inicial de aprendizagem do francês – língua estrangeira.** 2009. 248 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Língua e Literatura Francesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VASSEUR, M. T. **Rencontres de langues, questions d'interaction.** Paris: Didier, 2005.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, p. 383-386, 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em out. 2019.

VIGNER, G. **Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère.** Paris: Hachette, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009. 4ª tiragem, 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2018.

WEBER, C. **Pour une didactique de l'oralité - enseigner le français tel qu'il est parlé.** Paris: Didier, 2013.

APÊNDICE

Programa do curso de formação teórico-prático:

Primeiro encontro de formação: 31/07/2018

A- Desenvolvimento do curso:

1. Abertura do diário reflexivo. 10'
2. Apresentação da parte teórica do encontro. 30'
3. Apresentação das atividades-modelo previstas para esse encontro. 30'

Pausa (15')

4. Discussão sobre o que a docente-participante apresentou como sendo os objetivos linguístico-comunicativos a serem trabalhados com seus aprendizes para que ela possa escolher um tema e elaborar atividades na modalidade interação com todo o grupo, de acordo com o modelo que terei apresentado. 20'
5. Elaboração das atividades de PO pela docente-participante (20')
6. Primeira escrita no diário reflexivo. 10'
7. Orientações para o próximo encontro. 10'

B- Apresentação da parte teórica:

A interação em sala de aula

- 1- A interação entre professor e aprendizes: interação didática, interação de ensino ou comunicação de aprendizagem (Cicurel, 2011; p. 17 a 42).
- 2- A interação entre os aprendizes: pedagogia da interação em direção a uma comunicação natural no espaço da sala de aula (Kramsch, 1991 capítulos 3 e 6)

C- Atividades-modelo:

Com base em Kramsch (1991) fiz um roteiro para organizar todas as atividades-modelo apresentadas, com o qual apresentei, na formação minha interpretação da noção de progressão baseada na dificuldade de interação. A organização das atividades-modelo por tipo e seguindo essa progressão permite ao professor compreender aquilo que cada

formato de grupo demanda ao aprendiz no que diz respeito à produção oral e à interação em língua estrangeira. No primeiro encontro, as atividades-modelo inserem-se na modalidade interação com todo o grupo de aprendizes.

Atividade-modelo 1: Chercher la personne qui a la même nationalité

Quadro de tipologia:

Objetivo da interação	Chercher la personne qui a la même nationalité
Formato da atividade	Momento 1: Com o grupo todo. Tipo de discurso: privado Momento 2: individualmente. Tipo de discurso: público
Desenvolvimento	1- Cada aprendiz retira de uma sacola um pedaço de papel onde consta a identidade de uma pessoa famosa e devem circular pela sala procurando alguém que possua a mesma nacionalidade. Eles devem se apresentar e perguntar o nome da pessoa e a nacionalidade. Ao encontrar o par, o aprendiz deve retornar ao seu lugar juntamente com seu par. 2- Cada aprendiz apresenta o colega famoso ao grupo.
Tema	Apresentar-se, perguntar a nacionalidade e apresentar alguém.
Conhecimento prévio	Verbo s'appeler na primeira e na terceira pessoa. Verbo être na primeira e na terceira pessoa. Como perguntar a nacionalidade de alguém.
Estratégias solicitadas	<i>Interpretação</i> (o aprendiz precisará o que está escrito no papel e também o que dirá seu interlocutor), <i>expressão</i> (ele precisará se apresentar e apresentar o outro) e <i>negociação do sentido</i> (caso não compreenda o que disse o colega precisará perguntar ou mesmo precisará pedir ajuda no momento de apresenta-lo, caso não se lembre de algo).
Suporte	Ficha onde consta o nome de uma celebridade e sua nacionalidade.

Documento Suporte (fichas a serem recortadas e entregues aos aprendizes):

Gérard Dépardieu Acteur Français	Emmanuel Maccron Homme politique Français
Gisele Bundchen Mannequin Brésilienne	Jô Soares Humoriste, acteur et présentateur Brésilien
Michael Jordan Ex-joueur de basketball Américain	Rihanna Chanteuse Américaine
Javier Bardem Acteur Espagnol	Penélope Cruz Actrice Espagnole
Adele Chanteuse Anglaise	David Beckham Ex-joueur de football Anglais
Diego Maradona Joueur de football Argentin	Lionel Messi Joueur de football Argentin
Shakira Chanteuse Colombienne	James Rodriguez Joueur de football Colombien
Jean-Claude- Van dame Acteur Belge	Tintim Personnage de BD Belge

Atividade-modelo 2: Faire une inscription

Quadro de tipologia :

Objetivo da interação	Preencher um formulário de inscrição (grupos pequenos: até 18 alunos).
Formato da atividade	Dois aprendizes interagem (verbalmente) por vez, assentados, estando todos os membros do grupo inseridos em um grande círculo. Tipo de discurso: público.
Desenvolvimento	Cada aprendiz coloca seu número de telefone em um papel, dobra e o coloca em uma sacola. Posteriormente cada um deles recebe uma ficha que simula o formulário de inscrição de uma escola de idiomas. O professor passa redistribuindo os números de telefone, se o aprendiz pegar o próprio número, deverá devolvê-lo à sacola. Após ter redistribuído todos os números de telefone, o professor permite que se inicie a interação: um aprendiz diz em voz alta o número de telefone que tirou da sacola e começa a ligação telefônica em grupo. O aprendiz que fala o número de telefone (faz a ligação) é o interessado em realizar a inscrição no curso de idiomas, e aquele que atende é o funcionário do local, o qual deve fazer perguntas relacionadas aos campos que precisa preencher no formulário. Para dar continuidade à atividade, o aprendiz que recebeu a ligação deve, agora, ligar para o número que retirou da sacola, e assim sucessivamente até que todos tenham efetuado e recebido uma ligação.
Tema	Realizar uma inscrição por telefone.
Conhecimento prévio	Saber como dizer os números de telefone em francês. Saber como iniciar e terminar uma ligação telefônica. Saber perguntar qual é o nome, a idade, a nacionalidade, o <i>e-mail</i> de alguém e o curso pretendido e saber responder a tais perguntas.
Estratégias solicitadas	Interpretação e compreensão oral: identificar o número de telefone que está sendo lido. Expressão oral: pedir/fornecer dados pessoais. Negociação: eventual necessidade de pedir para que se repita um número não compreendido ou qualquer outra informação.
Suporte	Ficha simulando um formulário de inscrição contendo as seguintes informações: nome e sobrenome, idade, nacionalidade, <i>e-mail</i> e curso escolhido.

Documento Suporte que deve ser entregue aos aprendizes:

Formulaire d'inscription:

Nom: Prénom:

Nationalité:

Âge:

Adresse e-mail:

Cours choisi :

Atividade-modelo 3: Chercher quelqu'un qui

Quadro de tipologia:

Objetivo da interação	Chercher quelqu'un qui
Formato da atividade	Momento 1: Com o grupo todo. Tipo de discurso: privado Momento 2: individualmente. Tipo de discurso: público
Desenvolvimento	Cada aprendiz recebe a ficha abaixo e deve circular pela sala de aula fazendo perguntas aos colegas no intuito de preencher sua ficha. Em um segundo momento, o professor pede para que um aprendiz fale uma característica de uma colega, o qual continuará falando de outro colega, assim sucessivamente.
Tema	Falar de seus hábitos, conhecer os hábitos dos colegas.
Conhecimento prévio	Pronúncia dos verbos do primeiro grupo na segunda pessoa do singular. Conhecimento do vocabulário apresentado na atividade.
Estratégias solicitadas	Interpretação e Compreensão oral para identificar a pergunta que está sendo feita e para responder corretamente. Expressão oral: ao fazer perguntas, responder e apresentar o hábito de um colega. Negociação: para gerenciar eventuais incompreensões.
Suporte	Ficha escrita contendo os verbos no infinitivo e as atividades que a pessoa realiza ou não ou algo de que gosta ou não.

Documento Suporte:

Circulez dans la classe et cherchez quelqu'un qui...

Activité	Nom de la personne
1- Voyager pendant les vacances en juillet (si oui, dites où)	
2- Habiter le même quartier que vous	
3- Manger du chocolat au moins deux fois par semaine	
4- Aimer la danse (<i>3 personnes</i>)	
5- Ne mange pas de fromage	
6- N'aime pas le samedi ou le dimanche	
7- Être passionné par le rock (<i>2 personnes</i>)	
8- Détester le froid	
9- Regarder la télé tous les jours	
10- Déjeune tous les jours à la maison (<i>2 personnes</i>)	

Atividade-modelo 4: Faire une enquête

Quadro de tipologia:

Objetivo da interação	Faire une enquête
Formato da atividade	Momento 1: individualmente ou em duplas – compreensão oral Momento 2: com todo o grupo. Tipo de discurso: privado Momento 3: com todo o grupo. Tipo de discurso: público
Desenvolvimento	O professor passa o vídeo e faz perguntas de sensibilização sobre o tema. O professor entrega a ficha de compreensão oral para que os alunos preencham (em dupla preferencialmente). O professor entrega as fichas de entrevista e pede para que os alunos circulem pela sala e realizem a entrevista. Todos devem entrevistar e ser entrevistados, mas precisam trocar o par. O professor traça no quadro um gráfico com o perfil do grupo: quais são as atividades esportivas e culturais preferidas pelos alunos.
Tema	Hábitos relacionados a atividades esportivas e culturais
Conhecimento prévio	Saber elaborar perguntas abertas e fechadas em francês. Saber conjugar verbos no presente do indicativo.
Estratégias solicitadas	Interpretação e Compreensão oral para realizar a primeira atividade relacionada ao vídeo. Interpretação e Compreensão oral para ouvir as respostas do colega e completar a ficha. Expressão oral: para responder as perguntas do formulário de entrevista. Negociação: para gerenciar eventuais incompreensões.
Suporte	Vídeo: compreensão oral e sensibilização sobre o tema. Ficha para realizar uma entrevista.

Documento Suporte 1 – Ficha de compreensão oral :

Fiche de compréhension orale

Reflets épisode 5

Source: <https://www.youtube.com/watch?v=pJ-7GYhTbUY>

Regardez la vidéo (jusqu'à 3'34'') et répondez aux questions:

1) Que font les deux jeunes filles dans la rue? _____

2) Quel est le sujet de l'enquête? _____

3) Qu'est-ce que Julie demande à la première personne qui passe?

() Quels sont vos activités préférées?

() Vous faites sûrement des choses passionnantes pendant le week-end.

() Qu'est-ce que vous faites pendant le week-end?

() Aimez-vous le sport ?

4) Quelle est la réponse de la première personne interviewée?

5) Citez une activité pratiquée par:

La deuxième femme qui répond aux questions de Claudia

Son mari

Ses enfants

6) Complétez : *Oh non, mon mari fait _____ mais moi _____ le sport. Je vais _____ et je fais _____.*

7) Quelles sont les autres activités citées par la deuxième femme interviewée par Claudia?

() je lis. () je fais des cours de langues. () je visite des musées.

() je fais du bricolage. () je vais à l'opéra. () je vais au cinéma et au théâtre. () je fais des courses.

9) Quelles activités fait le jeune homme interviewé par Julie? _____

Documento Suporte 2 – Ficha a ser entregue a cada aprendiz:**Enquête**

Sujet: les habitudes quotidiennes des Brésiliens

Nom : _____ Prénom : _____

A) Profil:

1) Situation de famille:

() marié (e) () célibataire () autre _____

2) Âge: _____

3) Des enfants: () oui () non

3) Profession: _____

4) Fumeur: () oui () non

B) Des activités culturelles:

() joue un instrument de musique

() fait de la danse

() fait du théâtre

() visite des musées

() va au théâtre

() va au cinéma

() autre _____

C) Des activités sportives:

Fait du sport: () oui () non

Quel (s) sport(s)? _____

D) D'autres activités (pendant le week-end):

() regarde la télévision

() lit un livre

() lit un magazine

() voyage à la campagne

() va à la mer

() autre _____

Segundo encontro de formação: 07/08/2018

A- Desenvolvimento do curso:

1. Apresentação, pela docente-participante, da(s) atividade(s) elaborada(s) no primeiro encontro e sugestões de ajustes. 40'
2. Apresentação da parte teórica do encontro. 30'

Pausa (5')

3. Apresentação de dois dos 4 tipos de atividades-modelo previstas para esse encontro (precisaremos terminar mais cedo porque ela tem reunião). 30'
4. Elaboração de atividades pela docente-participante (em casa se não der tempo).
5. Orientações para o próximo encontro: completar o diário reflexivo e mandar as atividades de PO para o meu e-mail para que eu possa documentar.

B- Apresentação da parte teórica: O trabalho em grupo e o aprendizado de uma LE: a interação entre os aprendizes

Schiffler (1991): Pour un enseignement interactif des langues étrangères.

Kramsch (1991) capítulos 2 e 4.

Weber (2013) Enseigner le français tel qu'il est parlé. Cap. 9

C- Atividades-modelo.

Atividade-modelo 1: Les objets de la salle de classe

Quadro de tipologia

Objetivo da interação	Ajudar oralmente o colega a completar sua ficha
Formato da atividade	Momento 1: em duplas. os aprendizes possuem fichas com informações complementares e devem completar seu material por meio da colaboração oral. Tipo de discurso: privado

	Momento 2: com o grupo todo (em dois grupos que concorrem). Tipo de discurso: público
Desenvolvimento	<p>1- Quem começa a interação é o aprendiz que possui a ficha A. Ele deve perguntar ao colega o que é o objeto cujo nome não consta na sua ficha utilizando Qu'est-ce que c'est?. O par, por sua vez, deve responder utilizando c'est un, c'est une ou ce sont des. Após ter ouvido a resposta o colega pede para que o outro soletrasse (comment ça s'écrit?, tu peux épeler, etc). Duração da atividade: 15 minutos em média.</p> <p>Segundo momento: Após memorizar o nome dos objetos, os aprendizes, divididos em grupos de dois, leem a descrição da utilização dos objetos para o outro grupo, que deve adivinhar de que objeto se trata. O professor pode pedir para que o grupo formule algumas adivinhações também.</p>
Tema	<p>Aprender o nome dos objetos da sala de aula.</p> <p>Trabalhar o alfabeto e os artigos indefinidos.</p> <p>Mostrar aos aprendizes uma forma de fazer a descrição de um objeto ou de sua utilização.</p>
Conhecimento prévio	<p>Alfabeto em francês.</p> <p>Verbos no presente do indicativo e adjetivos demonstrativos.</p> <p>Perguntas do tipo: Qu'est-ce que c'est, comment ça s'écrit.</p>
Estratégias solicitadas	<p><i>Interpretação:</i> o aprendiz precisará compreender o que diz o colega no momento em que ele perguntar o nome do objeto e também no momento em que o colega soletrar o nome do objeto. Ele precisará igualmente recorrer à interpretação no momento em que o outro grupo verbalizar a definição do objeto para que ele identifique de qual objeto se trata.</p> <p><i>Expressão:</i> o aprendiz deverá perguntar de que objeto se trata, dizer o nome de um objeto, soletra-lo e ainda dizer a definição de um objeto.</p> <p><i>negociação do sentido:</i> caso não compreenda o que disse o colega, o aprendiz precisará perguntar, pedir para repetir, etc. haverá negociação ainda no momento em que o grupo precisar dizer de que objeto se trata, pois precisarão entrar em um consenso. Esse consenso será igualmente necessário no momento de elaborar uma definição.</p>
Suporte	<p>1- Ficha a completar onde constam os nomes de alguns objetos.</p> <p>2- Frases elaboradas pelo professor descrevendo a utilização dos objetos da folha a completar.</p>

Documento Suporte:

Les objets de la salle de Classe A (à tour de rôles)

un livre

un classeur		un ventilateur
un rideau

un lecteur de cd		un tableau noir
une serviette

des ciseaux		une règle
des livres

une poubelle		une gomme

Les objets de la salle de Classe B (à tour de rôles)

<p>un stylo</p>		<p>des crayons</p>
<p>un cartable</p>

<p>un taille crayon</p>		<p>une chaise</p>
<p>une fenêtre</p>

<p>une trousse</p>		<p>un portemine</p>
<p>une agrafeuse</p>

<p>une éponge</p>		<p>un portable</p>
<p>une table</p>

Atividade-modelo 2: Où se trouve?

Objetivo da interação	Ajudar oralmente o colega a completar seu mapa
Formato da atividade	Momento 1: em duplas, <i>à tour de rôles</i> (os aprendizes possuem fichas contendo informações a completar, ou seja, alguns lugares que se encontram na ficha A não se encontram na ficha B e vice-versa). Tipo de discurso: privado. Momento 2: com o grupo todo (interagindo dupla a dupla). Tipo de discurso: público
Desenvolvimento	<p>1- Entre pares, os aprendizes devem interagir verbalmente utilizando as expressões que estão informadas no suporte e completar seu mapa servindo-se sempre das mesmas perguntas: Qu'est-ce qu'il y a? ou Où se trouve?</p> <p>2- Voltando a trabalhar no grande círculo, uma dupla pergunta para a outra a localização de um determinado lugar e a outra dupla explica. O professor escreve as respostas no quadro ou pede para que os próprios alunos escrevam. Pode-se ainda perguntar quais seriam as outras respostas possíveis e colocá-las igualmente na lousa.</p>
Tema	Localizar um lugar e/ou dar a localização de um lugar.
Conhecimento prévio	Conhecer as preposições de lugar (devant, en face, à côté de, au coin, derrière, près, etc). Saber elaborar frases em francês relativas à localização de um determinado lugar.
Estratégias solicitadas	<p>Intepretação: o aprendiz precisará compreender o que diz o colega no momento em que ele disser onde se encontra um determinado lugar e deverá igualmente conseguir compreender a pergunta do colega quando este quiser saber uma localização. Expressão: dizer ou perguntar onde se encontra um determinado lugar no mapa.</p> <p>Negociação: pedir para que um colega repita um enunciado que tenha ficado mal compreendido, mudar de referência quando o colega não tiver no mapa o lugar que utilizou para conseguir uma localização, decidir em dupla de qual lugar pedirão a outra dupla para dar a localização e decidir, também em dupla, como dirão onde se encontra um determinado lugar no mapa.</p>
Suporte	Fichas A e B (distintas) contendo lugares cuja localização deve ser explicada pelos aprendizes.

Documento Suporte:

Où se trouve ?

A

Posez des questions à votre collègue pour découvrir les noms des endroits manquants :

Ex: Qu'est-ce qu'il y a *entre* la banque et l'hôtel ?

Utilisez :

au coin de	en face de
devant	derrière
à côté de	à droite
	à gauche
au bout de	

Où se trouve ?

B

Posez des questions à votre collègue pour découvrir les noms des endroits manquants :

Ex: Qu'est-ce qu'il y a *entre* l'épicerie et l'école ?

Utilisez :

au coin de	en face de
devant	derrière
à côté de	à droite
	à gauche
au bout de	

Terceiro encontro de formação: 21/08/2018

A- Desenvolvimento do curso:

- Retomar a discussão do último encontro sobre a interação entre os aprendizes.
- Retomar os tipos de atividade que vimos no último encontro e ver se ela conseguiu elaborar alguma atividade desse tipo (tivemos que terminar mais cedo).
- Caso ela não tenha elaborado nenhum tipo de atividade, dar um tempo para que ela o faça durante o curso.
- Verificar se ela fez as anotações no diário reflexivo e, caso não tenha feito, dar um tempo para que ela o faça, pois tivemos que terminar o último encontro mais cedo.
- Pedir para ela finalizar e me enviar completa a atividade de PO Enquete.
- Iniciar a parte teórica prevista para esse encontro e ir discutindo ao longo da leitura.
- Apresentar as atividades-modelo na modalidade interação em pequenos grupos.
- Elaboração pela docente-participante.
- Escrita no diário reflexivo.

Atividade-modelo: Quelle est la famille?

Chris présente sa famille

Homer présente sa famille

Florianinho présente sa famille

Quadro de tipologia:

Objetivo da interação	Descobrir qual é a família famosa descrita pelo(s) colega(s)
Formato da atividade	Em pequenos grupos: 3 a 4 aprendizes. Tipo de discurso: Momento 1: privado. Momento 2: público
Desenvolvimento	O professor passa com uma sacola na qual estão contidas fichas como aquelas exemplificadas acima. Nas fichas estão contidas a foto de uma família conhecida e uma frase dizendo qual membro da família deverá apresentá-la. Após ter distribuído as fichas, o professor concede um tempo para que o grupo elabore oralmente a apresentação da família. Terminada a elaboração, os membros do grupo falam ou leem (caso tenham escrito a descrição) a apresentação da família e os outros grupos tentam adivinhar de

	que família se trata fazendo perguntas que complementem a apresentação dos colegas. O grupo que acertar o maior número de adivinhações é o vencedor.
Tema	<p>Apresentar os membros da família de alguém.</p> <p>Obs: A determinação prévia de que personagem deve fazer a apresentação possibilita uma ampliação do campo lexical, tendo em vista que em cada ficha é um membro diferente da família que fala. Na ficha 1, por exemplo, é o filho que apresenta os irmãos e os pais. Já na ficha 2 é um marido quem apresenta a esposa e os filhos, enquanto que na ficha 3, o personagem que faz a apresentação tem pai, mãe, tio e avós. A determinação prévia assegura essa variedade lexical, o que poderia não acontecer se o professor deixasse a escolha livre.</p>
Conhecimento prévio	<p>Vocabulário da família (soeur, père, mère, etc).</p> <p>Descrição de características físicas, hábitos, profissão, dentre outras qualificações necessárias para se descrever uma pessoa ou um grupo de pessoas.</p> <p>Verbos no presente do indicativo como s'appeler, être, avoir, travailler, boire, etc.</p>
Estratégias solicitadas	<p>Interpretação: no momento em que o grupo fizer a apresentação da família, os outros aprendizes precisarão recorrer à compreensão oral para reconhecer as características faladas e identificar de que família se fala.</p> <p>Expressão: oralização da descrição feita para que o outro grupo adivinhe. Elaboração de perguntas sobre os personagens no intuito de ratificar um palpite ou mesmo para melhor compreender de que família o outro grupo está falando.</p> <p>Negociação: Os aprendizes precisarão negociar a forma como farão a apresentação. Se o objetivo é ganhar o jogo, eles tentarão fazer uma apresentação mais complexa. Entretanto, eles precisam ser fiéis às características da família que devem apresentar e também à determinação da ficha.</p>
Suporte	Ficha contendo a imagem de uma família famosa e uma frase dizendo qual personagem apresenta seus familiares.

Quarto encontro de formação: 28/08/2018

A) Desenvolvimento do curso

1) Começar discutindo as atividades de PO que ela elaborou, pedir para que ela me descreva novamente de cada uma delas e discutir novamente a noção de progressão baseada na dificuldade de interagir a partir do trabalho dela (30 minutos)

2) Passar para a parte teórica do curso (60 minutos): Corresponsabilidade do discurso e imprevisibilidade na interação verbal e Interação e apropriação de uma língua estrangeira. Autores:

Kerbrat-Orecchioni, 1990: Les interactions verbales.

Bange (1996) : Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère

Weber (2013) Enseigner le français tel qu'il est parlé. Cap. 3 ponto 3.3

Pekarek-Doeheler (2000): Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives

Vasseur (2005) : Peut-on localiser l'appropriation de la langue seconde ?

3) Apresentar o tipo de atividade-modelo previsto: interação diante do grupo.

4) Elaboração, pela docente-participante (30 min).

5) Discussão sobre como ela pretende fazer a implementação das atividades de PO (10 min).

6) Escrita no diário reflexivo (10 min).

Atividade-modelo 1: Présenter quelqu'un fichas A, B e C.

Objetivo da interação	Apresentar um colega estrangeiro
Formato da atividade	Em grupos de três aprendizes Produção de discurso público (diante do grupo)
Desenvolvimento	Momento 1: O professor explica a atividade para o grupo e dá um exemplo de como ela deve se desenrolar. Momento 2: O professor recorta os papéis e os coloca em cima da mesa virados para baixo. Momento 3: Em grupos de três aprendizes, eles devem escolher uma fileira de três papéis e iniciar a interação. Os aprendizes ouvintes devem dizer

	quem apresentou quem e por que motivo, ou seja, o que eles tinham em comum.
Tema	Apresentar uma pessoa a outra.
Conhecimento prévio	Verbos no presente do indicativo como <i>être</i> e <i>avoir</i> , saber dizer os números em francês e a profissão.
Estratégias solicitadas	<p>Intepretação: os aprendizes precisam entender o que a situação pede que façam e no momento de interagir, assim como a expressão será solicitada, deverão recorrer igualmente à escuta e à interpretação da fala do outro par manter a interação.</p> <p>Expressão: no momento de falar de si e apresentar o outro.</p> <p>Negociação: esse tipo de atividade se assemelha muito a uma conversa ordinária na qual a gestão dos turnos de fala é feita pelos interlocutores. Sendo assim, ao longo de toda a interação os aprendizes vão precisar recorrer à negociação para gerenciar a abertura, manutenção e fechamento da troca comunicativa em curso.</p>
Suporte	Pedaço de papel contendo a nacionalidade, idade, profissão e cidade onde mora.

Documento Suporte:

A Mexicain (e) 23 ans étudiant(e) en géographie habite à SP	B Chinois (e) 18 ans étudiant(e) en informatique habite à Rio	C Américain (e) 25 ans Dentiste Habite à SP
A Australien (ne) 16 ans étudiant(e) au lycée habite à Rio	B Tunisien (ne) 24 ans étudiant(e) en histoire Habite à SP	C Autrichien (ne) 30 ans étudiant(e) en histoire au master habite à Rio
A Canadien (ne) 27 ans Professeur de musique Habite à SP	B Equatorien(ne) 29 ans étudiant(e) en lettres et professeur d'espagnol Habite à SP	C Hollandais (e) 31 ans étudiant(e) en droit et professeur d'anglais Habite à BH.
A Norvégien(ne)	B Algérien(ne)	C Egyptien(ne)

19 ans étudiant(e) en psychologie habite à SP	22 ans étudiant(e) en théâtre Habite à Rio	23 ans étudiant(e) en musique Habite à Rio
A Marocain(e) 30 ans Professeur de natation Habite à Madrid	B Cubain(e) 35 ans Professeur de salsa et étudiant(e) en droit habite à Madrid	C Allemand(e) 28 ans étudiant(e) éducation physique habite à SP
A Japonais (e) 20 ans étudiant(e) en gastronomie Habite à Paris	B Sénégalais (e) 32 ans Professeur de français Habite à Santos	C Argentin(e) 24 ans étudiant(e) en lettres Habite à SP

Atividade-modelo 2: *Choisir un locataire*

Quadro de tipologia:

Objetivo da interação	Choisir un nouveau locataire
Formato da atividade	Em grupos de três aprendizes. Produção de discurso público (diante do grupo)
Desenvolvimento	<p>Momento 1: o professor passa sem o som a cena do filme Auberge Espagnole na qual o personagem principal vai até uma república procurando vaga e os estudantes que ali moram fazem uma entrevista. Ele conversa com os alunos sobre a cena e faz hipóteses sobre o que está acontecendo conduzindo a discussão para que fique claro do que se trata.</p> <p>Momento 2: O professor explica que assim como acontece no filme, os aprendizes deverão fazer uma cena em que uma pessoa entrevista dois candidatos para morar em uma república e o grupo de aprendizes que está ouvindo (o público) deverá dizer quem é o melhor candidato e por que razão.</p> <p>Momento 3: Os aprendizes retiram de uma sacola uma ficha contendo as informações do personagem que irão representar e após alguns minutos (para que leiam sua ficha e tirem qualquer dúvida) iniciam a interação à medida que o professor for chamando por número. Por exemplo: número 1; os três aprendizes que possuem o número 1 vão à frente e iniciam a interação, tendo</p>

	em vista que cada um já sabe que papel deve desempenhar. Os aprendizes não sabem com quem irão interagir. Eles conhecem apenas sua própria ficha.
Tema	Escolher alguém para dividir apartamento ou para ser morador de uma república.
Conhecimento prévio	<p>Saber fazer perguntas pessoais a alguém: estado civil, filhos, horário de trabalho, idade, profissão, telefone, se é fumante ou não, se gosta ou possui animais, gostos musicais, etc.</p> <p>Saber responder às possíveis perguntas mencionadas acima utilizando verbos no presente do indicativo: verbos do primeiro grupo, être, avoir.</p>
Estratégias solicitadas	<p>Interpretação: o aprendiz precisará compreender o que se espera de sua produção no que diz respeito às características do seu personagem e igualmente compreender o que diz o colega para assegurar a coerência da interação.</p> <p>Expressão: O aprendiz precisará dar informações sobre si ou perguntar informações ao colega, dependendo do personagem que ele irá interpretar.</p> <p>Negociação do sentido: O gerenciamento da interação dependerá muito da negociação entre os aprendizes, pois um precisará responder àquilo que o outro pergunta, mesmo se a informação não constar em sua ficha de apoio. Essa foi uma restrição interacional que colocamos na atividade para que os aprendizes de fato utilizem de estratégias para assegurar a interação. Pode acontecer do colega pedir o número de telefone do candidato e o número não estar exposto na ficha, o que obrigará o aprendiz a improvisar. É necessário entretanto deixar claro que o tipo de improvisação solicitada está em consonância com aquilo que o aprendiz de nível iniciante é capaz de produzir.</p>
Suporte	<p>1) Pedaco de papel contendo informações que o aprendiz deve perguntar ao colega.</p> <p>2) Pedaco de papel contendo as informações do personagem que o aprendiz deve representar.</p>

Quinto encontro de formação: 03/09/2018

A) Desenvolvimento do curso

- 1) Parte teórica do curso: Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (2005): páginas 15 a 22.
- 3) Retomada das três modalidades de interação apresentadas pelas atividades-modelo: com o grupo todo, em pares, em pequenos grupos e diante do grupo.
- 4) Discussão sobre o quadro de tipologia e seus componentes.
- 5) Elaboração, pela docente-participante, de pelo menos um quadro de tipologia relativo às atividades de PO que elaborou.
- 6) Conversa sobre possíveis encontros via Skype para discutir e preparar a implementação das atividades de PO.
- 7) Escrita do diário reflexivo.

Atividade-modelo 1: Bingo

Objetivo da interação	Completar a tabela do bingo procurando um colega que responda afirmativamente à pergunta feita
Formato da atividade	Momento 1: Com o grupo todo. Tipo de discurso: privado Momento 2: individualmente. Tipo de discurso: público
Desenvolvimento	Cada aprendiz recebe uma das fichas abaixo e deve circular pela sala de aula fazendo perguntas aos colegas no intuito de preencher sua cartela. Obs: o aprendiz não pode repetir o nome de nenhum colega na ficha. Se o grupo for muito pequeno, pode colocar duas informações por colega. Em um segundo momento, o professor pede para que um aprendiz fale uma característica de uma colega, o qual continuará falando de outro colega, assim sucessivamente.
Tema	Falar de fatos pontuais no passado.
Conhecimento prévio	Conjugação de verbos no passé-composé (com o auxiliar <i>être</i> e também <i>avoir</i>). Conhecimento lexical relacionado a indicação de tempo e atividades corriqueiras.
Estratégias solicitadas	Interpretação e Compreensão oral para identificar a pergunta que está sendo feita e para responder corretamente.

	<p>Expressão oral: ao fazer perguntas, responder e apresentar a informação recebida.</p> <p>Negociação: para gerenciar eventuais incompreensões.</p>
Suporte	Ficha escrita contendo os verbos no infinitivo e as atividades que a pessoa realizou ou experiências vivenciadas. Fizemos duas fichas diferentes para diversificar as informações que deverão ser compartilhadas entre eles, aumentando o campo lexical e a motivação dos aprendizes.

Documento Suporte: Fichas a serem entregues aos aprendizes

Cartela 1:

commencer à regarder une nouvelle série récemment	partir de la maison avant 8 heures	avoir un cadeau d'anniversaire cette année	attendre le bus pour venir au cours
boire du café au lait ce matin	lire un livre la semaine dernière	vouloir travailler (étudier) moins	aller au cinéma ou au théâtre le week-end
venir au cours en voiture	porter une chemise blanche la semaine dernière	finir tous ses devoirs avant d'aller au cours	sortir en famille le week-end

Cartela 2:

connaître quelqu'un de différent ce mois-ci	offrir un cadeau à quelqu'un cette année	avoir un animal domestique comme cadeau	sortir avec des amis le week-end
boire du café noir ce matin	oublier quelque chose d'important à la maison cette année	étudier un contenu très difficile le week-end	faire une activité sportive cette semaine
venir au cours tous les jours de la semaine	porter une nouvelle tenue cette semaine.	changer de maison les trois dernières années	être surpris avec une bonne nouvelle cette année

Atividade-modelo 2: Parler d'une personne célèbre

Objetivo da interação	Ajudar oralmente o colega a completar as informações sobre uma pessoa famosa.
Formato da atividade	Momento 1: em duplas, à tour de rôles (os aprendizes possuem fichas com informações complementares e devem fazer perguntas um ao outro para completar a ficha da celebridade por meio da colaboração). Tipo de discurso: privado. Momento 2: com o grupo todo (correção coletiva). Tipo de discurso: público
Desenvolvimento	1- Os aprendizes recebem as fichas contendo uma foto das celebridades e o professor explica que para cada pessoa consta o nome, a idade e a nacionalidade. Sendo assim, eles devem verificar as informações que não possuem e fazer perguntas uns aos outros para completar sua ficha. Entretanto, eles precisam se atentar para o tipo de pergunta que farão: se é uma pergunta para confirmar a informação que possuem ou se é para obter uma informação que falta. 2- Em um segundo momento, tendo todos completado as fichas, o professor pode pedir para que, em duplas, eles escrevam no quadro as perguntas e respostas relativas a um determinado personagem.
Tema	Trabalhar perguntas fechadas (resposta sim ou não) e abertas utilizando palavras interrogativas: Comment, quel (quelle), est-ce que.
Conhecimento prévio	Léxico relacionado a idade, profissão e nacionalidade. Saber fazer perguntas em francês utilizando palavras interrogativas.
Estratégias solicitadas	<i>Interpretação:</i> o aprendiz precisará compreender que tipo de pergunta precisará fazer ao colega ao olhar sua ficha e terá ainda que compreender a resposta recebida. <i>Expressão:</i> o aprendiz deverá fazer perguntas e dar informações, lendo o que está escrito em sua ficha. <i>Negociação do sentido:</i> caso não compreenda o que disse o colega, o aprendiz precisará perguntar, pedir para repetir, etc. haverá negociação ainda se o tipo de pergunta feito não corresponder àquele que se espera. Por exemplo: se o aprendiz possui a informação “française(?)”, ele não vai perguntar qual é a nacionalidade e sim se a pessoa é francesa.
Suporte	1- Ficha a completar onde constam os nomes de alguns objetos. 2- Frases elaboradas pelo professor descrevendo a utilização dos objetos da folha a completar.

Documento Suporte :

<i>Complétez leur fiche A</i>	<i>Complétez leur fiche B</i>
Céline Dion / Canadienne / 46 ans	Nom: / française (?) / 40 ans (?)
/ (?) / 35 ans (?)	Penélope Cruz / espagnole / 40 ans
Pierce Brosnan / irlandais / 61 ans	Nom: / anglais (?) / âge:
Nom: / (?) / 28 ans (?)	Audrey Tautou / française / 38 ans
Pelé / brésilien / 74 ans	Nom: / argentin (?) / âge:
Nom: / (?) / âge:	Michael Schumacher / allemand / 45 ans
Andrea Bocelli / italien / 56 ans	Nom: / suédois (?) / âge:
Nom: / (?) / 40 ans (?)	Madonna / américaine / 56 ans

Atividade-modelo 3 : Demander un chemin

Objetivo	Ajudar uma pessoa a se deslocar de um lugar ao outro, indicar um caminho.
Formato da atividade	Em grupos de dois aprendizes. Produção de discurso público (diante do grupo)
Desenvolvimento	Momento 1: O professor explica a atividade para o grupo e dá um exemplo de como ela deve se desenrolar. Momento 2: O professor coloca os papéis em uma sacola e os distribui entre os aprendizes. Momento 3: Em grupos de dois, os aprendizes vão à frente e iniciam a interação à medida que o professor for chamando, de acordo com o número da sua ficha. O professor, por sua vez, projeta na parede o mapa correspondente à interação que deverá acontecer.
Tema	Indicar um caminho, dar direções em francês.
Conhecimento prévio	Expressões utilizadas para dar um itinerário em francês (<i>à gauche, à droite, au bout de</i> , etc) e a localização de lugares (<i>en face de, près de, à côté</i> , etc). Verbos no presente do indicativo (<i>prendre, tourner, se trouver, être, voir, continuer, traverser</i> , etc).
Estratégias solicitadas	Intepretação: os aprendizes precisam entender o que a situação pede que façam e no momento de interagir, assim como a expressão será solicitada, deverão recorrer igualmente à escuta e à interpretação da fala do outro par manter a interação. Expressão: no momento de indicar o caminho ou pedir informações de como chegar a um determinado lugar. Negociação: esse tipo de atividade remete a um gênero oral e, portanto, reconhecido pelos aprendizes como uma situação passível de acontecer. Trata-se de um tipo de interação simétrica na qual a gestão dos turnos de fala é feita pelos interlocutores, porém é mais objetiva que os outros exemplos de JDR apresentados. Sendo assim, a coerência da interação terá como restrição não apenas a alternância dos turnos (escuta e interpretação), mas também o suporte (mapa), pois a informação dada precisa estar em consonância com o que apresentado pela imagem projetada. O fato de projetar um mapa para cada dupla assegura não apenas a motivação em participar, mas também a atenção na interação dos demais aprendizes, além de proporcionar ao professor a possibilidade de criar outras atividades a partir desta: ele pode, por exemplo, ao fim de cada interação pedir para que o grupo indique outro caminho além daquele apresentado na interação da dupla.
Suporte	Projeção de mapas, os quais serão diversificados de acordo com o número de aprendizes presentes (um para cada dupla) e os quais serão apresentados apenas quando estiverem à frente e prontos para iniciar a interação. Pedaço de papel no qual está contida a orientação ao aprendiz: ele vai dar ou pedir uma informação de um caminho, de onde sai e para onde vai.

Documento-Suporte 2: Fichas a serem entregues aos aprendizes

<p>1</p> <p>De l'hôtel Comfort au théâtre</p> <p>Plan 1 Demande de l'information</p>	<p>1</p> <p>De l'hôtel Comfort au théâtre</p> <p>Plan 1 Répond à la demande d'information</p>
<p>2</p> <p>De la Rue du Lombard à l'hôtel Comfort</p> <p>Plan 1 Demande de l'information</p>	<p>2</p> <p>De la Rue du Lombard à l'hôtel Comfort</p> <p>Plan 1 Répond à la demande d'information</p>
<p>3</p> <p>De l'Aérogare des Invalides au Palais Bourbon</p> <p>Plan 2 Demande de l'information</p>	<p>3</p> <p>De l'Aérogare des Invalides au Palais Bourbon</p> <p>Plan 2 Répond à la demande d'information</p>
<p>4</p> <p>Du parking de la rue Saint-Dominique au Ministère des Affaires Étrangères</p> <p>Plan 2 Demande de l'information</p>	<p>4</p> <p>Du parking de la rue Saint Dominique au Ministère des Affaires Étrangères</p> <p>Plan 2 Répond à la demande d'information</p>
<p>5</p> <p>De l'hôpital à l'École Saint Jean (rue Carnot)</p> <p>Plan 3 Demande de l'information</p>	<p>5</p> <p>De l'hôpital à l'École Saint Jean (rue Carnot)</p> <p>Plan 3 Répond à la demande d'information</p>
<p>6</p> <p>De la place des Bastians à la place Saint Claude</p> <p>Plan 4 Demande de l'information</p>	<p>6</p> <p>De la place des Bastians à la place Saint Claude</p> <p>Plan 4 Répond à la demande d'information</p>

Sexto encontro de formação: 10/09/2018

Desenvolvimento do curso

O encontro começou com uma revelação muito interessante da professora. Ela fez uma aplicação piloto em dois grupos dela e gravou no final da aula a opinião dela sobre a reação dos alunos e o funcionamento das atividades. Ela me pareceu muito consciente do que está fazendo e disse inclusive que se caso vier a utilizar os mesmos tipos de atividade, terá que ser em outro grupo para que a dinâmica não fique repetida e disse ainda que já está pensando em elaborar outros tipos de atividades modificando o tema para a “aplicação oficial”. Ela testou as atividades *chercher quelqu’un* e a das profissões nos seus grupos.

- 1) **Parte teórica do curso:** Amigues, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado (2004).

Meu objetivo com esse texto foi deixar claro que o intuito da minha pesquisa é a compreensão do trabalho do professor por meio do desenvolvimento de técnicas de ensino ou estratégias de aprendizagem e que a filmagem não será feita de forma alguma para avaliar o trabalho dela. O texto do Amigues fala da complexidade do trabalho docente e das contribuições da ergonomia francesa e da clínica da atividade para o desenvolvimento de pesquisas na área da educação e acredito que a escolha foi acertada porque ela gostou muito da leitura.

- 2) **Apresentação de mais um tipo de atividade em pares (à tour de rôles).**

Embora já tenhamos visto esse tipo de atividade, achei interessante apresentar mais um modelo, que se assemelha às demais pelo fato de terem informações a completar em fichas distintas, mas na atividade de hoje o trabalho dos aprendizes estaria mais voltado para o léxico, para o sistema da língua estrangeira. Apresentei a atividade à tour de rôles com uma letra de música visando a aumentar o repertório de modelos de atividades, o que auxiliará a professora a ter mais ideias para elaborar novas atividades.

- 3) **Elaboração do plano de aula da primeira aplicação.**

- 4) **Definição de possíveis datas para a aplicação.**

A princípio, ela está pensando em fazer a aplicação nos dias 27 de setembro, 02 e 04 de outubro na turma de primeiro ano, já que a atividade terá a duração de três aulas.

- 5) **Escrita no diário reflexivo.**

Atividade-modelo 1: Faire une hypothèse sur la suite de l’histoire et la présenter au groupe.

Desenvolvimento: Pedir para que os aprendizes visualizem (sem o som) parte do clipe da música *À quoi ça sert l’amour* (até os 33’’) e elaborem, em duplas, a continuação da estória, imaginando um roteiro que pode ser pensado no tempo presente, passado ou futuro, conforme os objetivos e a orientação do professor.

Documento Suporte: clipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HCiaC2xfn9Y>.

Atividade-modelo 2: completar a letra da música utilizando qui, que ou où

Objetivo da interação	Ajudar oralmente o colega a completar a letra da música.
Formato da atividade	Em duplas, à tour de rôles (os aprendizes possuem fichas com informações complementares e devem completar seu material por meio da colaboração discursiva). Tipo de discurso: privado
Desenvolvimento	As fichas da letra da música são diferentes, A e B. Em cada uma delas estão marcadas dez palavras cujo significado deve ser dito ao colega para que ele adivinhe de que palavra se trata. A descrição da palavra deve ser feita utilizando os pronomes relativos <i>qui</i> , <i>que</i> e <i>où</i> .
Tema	Fazer a descrição de uma palavra utilizando um pronome relativo.
Conhecimento prévio	Pronomes relativos <i>qui</i> , <i>que</i> e <i>où</i> , verbos no presente e vocabulário relacionado às palavras selecionadas para serem descritas.
Estratégias solicitadas	<i>Interpretação:</i> o aprendiz precisará compreender o que diz o colega no momento em que perguntar qual é a palavra de número “x” e deverá igualmente buscar compreender a descrição dada pelo colega no intuito de adivinhar qual é a palavra em questão. <i>Expressão:</i> o aprendiz deverá elaborar e dar a definição de uma determinada palavra. <i>Negociação do sentido:</i> caso não compreenda a definição do colega, o aprendiz precisará perguntar, pedir para repetir, esclarecer, etc..
Suporte	Pedaço de papel onde se encontra a letra de uma música na qual há palavras marcadas por números (que devem ser descritas pelos aprendizes) e lacunas a serem completadas pela descrição do colega.

Documento Suporte da atividade-modelo “Complétez les paroles de la chanson”.

Que Reste-t-il de Nos Amours	Que Reste-t-il de Nos Amours
Patrick Bruel FICHE A	Patrick Bruel FICHE B
Ce soir le _____ qui frappe à ma porte	Ce soir le vent ¹ qui frappe à ma porte
Me parle des amours ¹ mortes	Me parle des _____ mortes
Devant le _____ qui s' éteint	Devant le feu ² qui s' éteint
Ce soir c'est une chanson d' automne ²	Ce soir c'est une chanson d' _____
Dans la maison ³ qui frissonne	Dans la _____ qui frissonne
Et je pense aux _____ lointains	Et je pense aux jours ³ lointains
{refrain:}	{refrain:}
Que reste-t-il de nos amours	Que reste-t-il de nos amours
Que reste-t-il de ces _____ jours	Que reste-t-il de ces beaux ⁴ jours
Une photo ⁴ , vieille photo ⁴	Une _____, vieille _____
De ma jeunesse	De ma jeunesse
Que reste-t-il des _____ doux	Que reste-t-il des billets ⁵ doux
Des mois d' avril, des rendez-vous	Des mois d' avril, des rendez-vous
Un souvenir ⁵ qui me poursuit	Un _____ qui me poursuit
Sans cesse	Sans cesse
+	+
_____ fané, cheveux au vent	Bonheur ⁶ fané, cheveux au vent
Baisers volés, rêves ⁶ mouvants	Baisers volés, _____ mouvants
Que reste-t-il de tout cela	Que reste-t-il de tout cela
Dites-le- <u>moi</u> ⁷	Dites-le- _____
+	+
Un petit village, un vieux _____	Un petit village, un vieux clocher ⁷
Un paysage ⁸ si bien caché	Un _____ si bien caché
Et dans un _____ le cher visage ⁹	Et dans un nuage ⁸ le cher _____
De mon passé	De mon passé
Les _____ les _____ tendres	Les mots ⁹ les mots ⁹ tendres qu'on
qu'on murmure	murmure
Les caresses les plus pures	Les caresses les plus pures
Les serments au fond des bois ¹⁰	Les serments au fond des _____
Les fleurs qu'on retrouve dans un livre	Les fleurs qu'on retrouve dans un livre
Dont le _____ vous enivre	Dont le parfum ¹⁰ vous enivre
Se sont envolés pourquoi?	Se sont envolés pourquoi?

Dados reflexivos coletados

Trechos da entrevista semiestruturada (ESE)

A entrevista semiestruturada teve uma duração de 1h18'30''. Conforme critério adotado ao longo desta tese, *P* corresponde à fala da pesquisadora-formadora e *DP* corresponde à fala da docente-participante neste e nos demais trechos apresentados nesta seção.

DP36: É, o foco mudou né ((risos))

P37: Não, mas é bom para eu conhecer um pouco da universidade também né + porque tem uma relação.

P38: Então são vocês mesmas que estabelecem esses objetivos”

DP39: Sim, sim.

DP40: A gente tem um programa que a gente tá precisando conversar + é um programa que foi feito antes de eu entrar aqui, então assim, eu tenho o produto final, mas a gente precisa arrumar um método melhor, a gente precisa de mudar alguma coisa.

P41: Vocês seguem um manual então, didático”

DP42: A gente tem um manual do sexto ao nono. No Ensino Médio somos nós que preparamos, então a gente não tem material nenhum. Mas eu peguei esse + a gente vem tentando marcar reuniões do francês para discutir o nosso programa, mas a gente não consegue.

P43: E como vocês não têm material didático, principalmente você que trabalha mais com o Ensino Médio, como você faz para pensar no programa sozinha” porque o livro é um norte né”

DP44: Existem algumas coisas assim que a gente define mais ou menos. Acho que eu tenho até aqui o programa. É um programa que está desatualizado, a gente não dá conta de fazer de tudo, mas a gente tem mais definição em relação à gramática, o que a gente tem que ver de gramática e aí eu penso o resto da minha cabeça, é mais ou menos isso. Então assim, eu vou trabalhando o que eu acho interessante, o que eu percebo nos alunos: ah, eles estão afim desse tema, então vamos trabalhar esse tema, e aí a gente tenta puxar o que a gente precisa para aquilo. Esqueci o que eu ia dizer, mas assim, a gente trabalha as competências baseado naquele ou naquela gramática que a gente está estudando e aí vou procurando textos a partir daquilo. Mas aí eu vou mudando, tem hora que a gente trabalha fait divers, tem hora que trabalha carta, tem hora que a gente trabalha texto

literário, vai misturando bastante, vai fazendo. Aí eu vou sentindo a turma e fazendo: ah, acho que essa turma vai ser legal trabalhar comida aí eu trabalho comida e aí a gente vai vendo coisas de restaurante /

P45: Porque no Ensino Médio então são aqueles que optaram por continuar”

DP46: Sim. Os que optaram por continuar.

P47: Mas obviamente é sempre bom escolher temas que interessem o grupo né”

P48: As turmas são grandes”

DP49: São trinta alunos.

P50: Todas as séries”

DP51: Do sexto ao nono. No médio, porque no médio eles entram as três turmas e eles podem optar entre francês e espanhol. Normalmente não fica mais de 45 alunos do francês, é menos. Dessa vez a gente está com uma turma bem pequena no primeiro ano e aí é uma turma entre 15 e 25 alunos. Normalmente mais perto de 20, 15, 20, então quer dizer cai bastante.

P52: E quantas salas normalmente tem por série”

P53: Três salas por série então são três salas de sexto ano, três de sétimo, três de oitavo, ah, entendi. É a mesma coisa no Ensino Médio”

DP54: Hum hum

DP55: Aí no médio, as três turmas viram quatro só que duas ficam para o francês e duas para o espanhol + então você pega esses noventa alunos, divide em quatro grupos e cada professora fica com um grupo. Por isso que somos duas professoras no primeiro, duas no segundo e duas no terceiro. Acho que eu gosto mais de trabalhar no médio porque são turmas menores e eu dou conta melhor de construir alguma coisa porque trinta alunos é uma coisa que para mim ainda é enlouquecedor. Eu tento. Porque você tem que dividir a atenção entre trinta adolescentes que querem atenção o tempo inteiro e/

P56: E as atividades de produção oral” Toda aula tem” Como que é”

DP57: Não necessariamente. Comigo não. A gente faz todo trimestre a gente faz uma prova oral. Assim varia. No oitavo e o nono ano a gente tem uma particularidade que a gente tem uma aula e meia. Como funciona essa uma aula e meia” Porque na verdade tiveram que diminuir a carga horária de línguas estrangeiras porque aumentou a de outra coisa. Eu não sei direito como é esse processo porque eu já peguei no meio do caminho, mas nós temos uma aula e meia de francês e uma aula e meia de inglês. Então durante seis meses você tem duas aulas de francês e uma de inglês e nos outros seis meses inverte então você tem uma aula de francês e duas de inglês. Quando tem duas aulas por semana é maravilhoso. Quando tem uma o negócio /

P58: Ah tá. Então uma semana o aluno tem duas/

DP59: Não + é um semestre. A gente faz por semestre para não ficar uma semana cada hora um e vai ficar confuso para os alunos, inclusive, então um semestre inteiro, igual nesse primeiro semestre de 2018 eu trabalhei com duas aulas por semana em cada turma, de francês. No segundo semestre eu vou trabalhar com uma aula por semana. E uma aula por semana não rende nada, é assustador!

DP60: Nossa, dá até desespero, meu coração até acelera. No Ensino Médio são duas aulas por semana mesmo, garantidas, o que ajuda muito.

P61: a duração é cinquenta minutos”

DP62: Cinquenta minutos sendo que no Ensino Médio tem algumas de quarenta e cinco. É uma forma de adequar os horários né, para os alunos. Mas não sei por que eu comecei a falar disso.

P63: Isso, como é que é, se tem atividades de produção oral em todas as aulas ou não...

DP64: Então + não tem atividade de produção oral em todas as aulas. Quando tem duas aulas por semana eu consigo fazer mais, quando chega no outro tenho que dar prova de escuta, prova de escrita, prova de gramática, prova oral, eu fico um pouco perdida e o negócio corre um pouco ((palavra incompreensível)) nesse sentido. Então acaba que a avaliação é feita em sala. Não só de produção, mas também de leitura, mais nesse sentido. Nem sempre dá para ter produção porque parece que a sala vira uma bagunça. Tem hora que dá certo e tem hora que não funciona nem um pouco.

P65: Trinta né”

DP66: São trinta. Alguns muito e flui muito bem, outros nem um pouco interessados que travam a aula.

P67: As aulas são sempre ministradas em francês”

DP68: Eu esqueço dessas coisas, eu faço isso também. Às vezes acho que não faço nada.

P69: Então pelo que você está falando, na maior parte do tempo, o que tem de produção oral, de interação, é você com eles”

DP70: Sim.

P71: É mais você com eles, é uma interação mais de aprendizagem, ajudando... E eles entre si”

DP72: Aí isso é quando eu proponho prova oral de situação, então a gente trabalha uma situação, por exemplo, situação de restaurante então a gente vê várias frases de restaurante, a gente escuta situações de restaurante. A gente trabalhou isso” Então tá. Agora vocês vão montar uma situação de restaurante. É aquela situação fictícia. Aí eles montam às vezes teatrinho mesmo e aí eles vão, ah tem um garçom, e eles têm que escolher isso, e eles vão apresentar depois aquela situação.

P73: Então na maioria das vezes a interação entre eles é para prova.

DP74: É para prova.

P75: E por que o interesse em aceitar o meu convite, em participar da pesquisa, da proposta”

DP76: Eu confesso que não sou tão altruísta + (...), assim claro que eu entendo a dificuldade para você de fazer doutorado, mas eu não estou, não é que eu não estou satisfeita comigo enquanto professora, na verdade acho que nunca vou chegar num ponto de satisfação total e eu acho que a gente tem que buscar sempre aprender coisas novas, então assim, me chamar para participar de uma pesquisa” Vamos, claro, porque eu quero aprender, quero colocar coisas novas na sala de aula, acho que essa troca é importante porque quando eu penso sozinha, tem hora que a atividade funciona que é uma beleza na minha cabeça, mas chega na sala de aula, na vida real ela não acontece. Então é importante essa troca, ONDE É QUE EU ERREI”, porque a gente não vê também o que poderia ter sido diferente, o que eu poderia ter feito melhor, então eu gosto de aprender e eu quero aprender como ser uma professora melhor, sempre né” A gente não tem tanto tempo né”

Registros efetuados pela docente-participante no diário reflexivo (DR):

Abaixo encontram-se considerações feitas pela docente-participante durante o curso teórico-prático (etapa de concepção) e após a implementação das atividades de PO (etapa de implementação).

Primeiro encontro 31.07

Os textos apresentados parecem muito interessantes. Dá vontade de ler para saber mais e ter mais ideias de atividades para trabalhar em sala (DRE1.01).

As atividades apresentadas também são interessantes e nos fazem ter ideias, o que podemos aplicar, quais as mudanças precisamos fazer, para qual série e em qual contexto... (DRE1.02).

É importante lembrar que a interação acontece em três fases: interpretação, expressão e negociação do sentido (DRE1.03).

Estou feliz com o fato de os encontros terem começado e animada com tudo que iremos aprender e discutir (DRE1.04).

Segundo encontro 07.08.2018

Foi interessante destacar as diferenças de nomenclatura embora os conceitos sejam parecidos entre si – houve uma evolução na nomenclatura, mesmo que os autores falem a mesma coisa (DRE2.01)

As considerações sobre as atividades que propomos foram boas e nos ajudam a formular atividades mais bem pensadas e que terão maior chance de sucesso (DRE2.02).

Algumas atividades apresentadas me lembram de atividades que eu tentei fazer em sala. Nesse sentido, as discussões me mostraram o que eu fiz de “errado” e como posso melhorar minha atuação em sala de aula. Ao mesmo tempo me sinto feliz por perceber que estou “no caminho certo” (DRE2.03).

Terceiro encontro 21.08

Lembrar da importância de ver se a atividade oral permite ou não (de acordo com o gênero) que os alunos façam anotações (exemplo: atividades de definição que se aproximam do gênero verbete de dicionário permitem anotações, já atividades de *jeu de rôle* não precisam anotar todo o diálogo, mas podem ter anotações do que se espera para cada ponto seguindo uma ficha por exemplo; são atividades de improvisação) (DRE3.01).

O professor deve apresentar atividades da maneira mais clara possível e dentro de um contexto compreensível para os alunos, assim eles conseguirão realizar a tarefa com mais autonomia, correndo menos o risco de ter bloqueio (DRE3.02).

A relação simétrica entre os alunos é guiada pela relação assimétrica entre professor e aluno ao longo das atividades propostas (DRE3.03).

Após as atividades é importante fazer um momento de formalizar os conhecimentos (naquelas atividades que for possível fazê-lo) (DRE3.04).

Como sugerido no texto de hoje, é preciso diversificar os tipos de interação propostas e esses encontros têm me ajudado a repensar minha prática enquanto professora e a ter ideias de como trabalhar a oralidade com meus alunos. Essa reflexão me ajuda a pensar novas atividades e a repensar algumas que já propus e não deram certo (DRE3.05).

Quarto encontro 28.08

No início discutimos as atividades que eu pensei em fazer e foi muito bom pensar que já faço algumas atividades parecidas (DRE4.01).

Depois fomos discutir a teoria: assuntos que de certa forma já discutimos, o que reforça o que aprendemos ao mesmo tempo que reparamos em dados novos, que antes não tínhamos percebido (DRE4.02).

É importante lembrar que nenhuma interação é feita somente a partir do que a outra pessoa falou, mas nós julgamos, usamos conhecimento prévio, usamos informações estocadas na

memória e precisamos compreender do que o outro está falando para que a interação ocorra (DRE4.03).

Pensamos ao mesmo tempo que falamos. Em uma interação elas são concomitantes, simultânea e não uma após a outra (DRE4.04).

É preciso incentivar os alunos a improvisar, mas nós como professores precisamos pensar em como apresentar as atividades para diminuir o bloqueio dos alunos. Improvisar é gerenciar o inesperado da comunicação (DRE4.05).

Quinto encontro 03.09

Gostei muito de conhecer uma parte do documento *cadre européen commun*, por já ter ouvido falar mas nunca ter visto de fato (DRE5.01).

Foi muito bom ver que as teorias que estudamos aqui estão presentes no quadro (DRE5.02).

No segundo momento discutimos as tabelas de tipologias e montamos duas tabelas de atividades minhas. Nesse momento foi interessante ver a aplicabilidade das teorias que estudamos aqui, sobretudo em relação à interação, que demanda: interpretação, expressão e negociação do sentido (DRE5.03).

Em relação a essa teoria da interação eu vi sua importância teórica, mas estava com dificuldade em aplicá-la e trazê-la para a realidade da sala de aula (DRE5.04).

Outra coisa que me chamou a atenção foi a questão do discurso público e discurso privado e a classificação das diferentes etapas das atividades dentro desses discursos (DRE5.05).

Sexto encontro 10.09

Foi muito bom ver no texto de hoje o falando sobre o professor de maneira positiva (sem tentar nos obrigar a agir de tal ou tal forma em sala de aula). Me senti verdadeiramente acalentada por esse texto (DRE6.01).

Montamos um plano de aula juntas, o que foi muito positivo porque duas cabeças pensam melhor que uma e por isso uma contribui com a outra. Além disso alguns detalhes que não estou acostumada a me preocupar foram acrescentados (...) (DRE6.02).

Considerações da docente-participante, no diário reflexivo, após a implementação das atividades de PO:

Turma do Primeiro Ano:

Primeira aula com o grupo do primeiro ano

A aula foi muito legal, mas no início pude perceber um pouco de tensão nos alunos por causa da câmera. Eles queriam trocar de lugar toda hora, mas depois aceitaram e começaram a agir mais naturalmente (DRA1PA.01).

Quando eu expliquei a atividade da enquete, os aprendizes se assustaram no início, eles perguntaram se poderiam fazer a enquete no *instagram*. Depois eu expliquei mais detalhadamente como seria a atividade o que fez eles se sentirem mais a vontade e confiantes (DRA1PA.03).

Como nem todos os alunos desta turma se sentem integrados, eu preferi sortear os temas ao invés de deixá-los escolher os grupos e a partir do sorteio eles se dividiram nos grupos. Mesmo que eles não estejam muito confortáveis em trabalhar com quem eles não têm costume, achei melhor eu mesma fazer essa divisão porque eles serão colegas de classe no francês nos próximos três anos e seria melhor criar um ambiente mais tranquilo e confortável para trabalhar (DRA1PA.04).

Segunda aula com o grupo do primeiro ano

O início da aula foi bastante confuso porque os aprendizes não compreenderam a questão da divisão dentro dos próprios grupos e quem entrevistaria quem, por isso tive que reexplicar e pedir para os alunos se reunirem no grupo para fazer essa divisão (DRA2PA.01).

Durante a realização das atividades das perguntas, das entrevistas em si, foi muito bacana, os alunos se empenharam e gostaram de fazer a enquete (DRA2PA.02).

No início eu percebi alguns alunos fazendo as perguntas e as respostas em português e ao longo da atividade eu fui mostrando que eles tinham capacidade de fazer direto em francês, mas isso não aconteceu com todos. Quando eu percebia alunos falando em português, eu tentava retomar falando “*en français*” (DRA2PA.03).

A realização da enquete em si foi muito rápida e, por isso, quando eles terminaram de fazer as perguntas para os colegas que eles deveriam fazer, eu os deixei continuar a entrevista com outros colegas, mesmo que o grupo já tivesse as respostas daquela pessoa (mais par treinar o francês do que para descobrir as respostas) (DRA2PA.04).

Eu gostei bastante do resultado dessa aula, eles se empenharam, parece que fizeram bem feito, eles falaram direitinho com os colegas e dessa vez não ficaram inibidos com a

câmera. Isso pode ter acontecido porque essa aula não foi de acordo com a estrutura normal de aulas e eles puderam se movimentar dentro da sala de aula (DRA2PA.06).

Terceira aula com o grupo do primeiro ano

A aula do *mise en commun* dos resultados foi tranquila, mas eu achei que os alunos demoraram mais do que o previsto para organizarem os resultados por grupo. O tempo que eles vão gastar com cada atividade ainda não é fácil para mim, no sentido de prever quanto tempo eles vão precisar. Por isso, a organização dos resultados e da apresentação em si foi muito mais demorada e a apresentação em si ficou bem corrida (DRA3PA.01).

Durante a parte da atividade dividida nos grupos, percebi que os alunos falavam mais em português do que em francês entre eles. Como nas entrevistas eles tinham um roteiro para seguir, foi mais fácil a produção em língua francesa, já nas trocas dentro dos grupos isso não aconteceu. A organização da apresentação dos resultados foi muito mais elaborada em português do que em francês. Alguns alunos tentaram até escrever pequenos textos como eles iriam apresentar (em português para traduzir depois) (DRA3PA.02).

As apresentações foram muito legais, apesar de terem sido muito rápidas e corridas (pela falta de tempo) e, infelizmente, eu não consegui dar algumas orientações que eu achava necessárias para garantir que os colegas prestassem atenção (estabelecer no início alguma informação que eles deveriam prestar atenção para discutirmos depois). Mas no final, acabei fazendo algumas perguntas para retomar isso (DRA3PA.03).

Reflexões da docente-participante sobre as aulas ministradas com o grupo do Segundo ano:

Sequência didática dos monumentos de Paris (título dado pela docente-participante)

Aula 1: Expositiva

– Aula de apresentação dos monumentos e pontos turísticos de Paris com *power point* de imagens e com “*quizz*” para os alunos responderem.

A aula foi muito interessante, apesar de ser uma aula a princípio expositiva, os aprendizes participaram com seus conhecimentos sobre alguns monumentos e tentamos construir o conhecimento juntos (DRA1SA.01).

A dinâmica foi a seguinte: eu apresentava a imagem de um ponto turístico em Paris, os alunos compartilhavam o que eles já sabiam, eu instigava com algumas perguntas para que eles pensassem e tentassem adivinhar algumas informações e depois eu completava. Os aprendizes pareceram bastante interessados na atividade e prestaram bastante atenção. Ao longo das apresentações dos lugares, os alunos tinham que responder um “*quizz*”. Foi muito boa a experiência (DRA1SA.02).

Segunda aula com o grupo do segundo ano

Apesar dessa turma ser mais apática e não se empenhar tanto normalmente em fazer as atividades, eles se mostraram interessados e fizeram tudo que foi proposto (DRA2SA.01).

Todos conseguiram fazer, tanto os alunos com mais facilidade como os com mais dificuldade. Os aprendizes fizeram com certa tranquilidade a parte de descobrir o nome de determinado monumento e a de soletrar. Para eles foi importante aprender como se escreve os nomes dos pontos turísticos apresentados. Algo muitas vezes difícil para eles (DRA2SA.02).

No momento de elaborar frases e definições para os monumentos sorteados, os estudantes tiveram um pouco mais de dificuldade, sobretudo o grupo do *Moulin Rouge*, por ser um lugar menos conhecido e que eu menos abordei em sala (DRA2SA.03).

Para as elaborações das frases, fui circulando pela sala e ajudando os alunos quando necessário. Em algumas ocasiões os aprendizes fizeram perguntas de conteúdos já trabalhados em sala e, por isso, ao invés de simplesmente dar a resposta, eu tentava ajudá-los a relembrar (DRA2SA.04).

As apresentações para os outros grupos foram tranquilas e de maneira geral os colegas conseguiram compreender bem e descobrir de qual ponto turístico se tratava (DRA2SA.05).

A meu ver, essa atividade foi boa para os alunos e para mim e eles pareceram gostar da experiência (DRA2SA.06).

Atividade de PO Chococulto com o grupo do segundo ano:

Foi pedido para os alunos trazerem fotos da própria infância e a maioria o fez. A atividade consistia em sortear uma foto e descrever o colega no passado (usando o *imparfait*) e no presente (DRchocoSA.01).

Como trabalhamos em algumas aulas a descrição, sobretudo a descrição pessoal, achei que os aprendizes teriam mais facilidade em cumprir a tarefa. As descrições elaboradas por eles foram muito simples e rasas de conteúdo sendo bastante difícil para os colegas de adivinhar de quem se tratava. Frequentemente houve confusão de quando usar o verbo “être” e quando usar o verbo “avoir” para fazer descrição e a impressão que tive foi que os alunos não se empenharam e não estudaram para fazer as descrições de maneira satisfatória. Além disso, muitos estavam preocupados em ganhar o chocolate no final. (DRchocoSA.02)

Com a dificuldade que os alunos apresentaram, acabei tendo que guiar um pouco mais a interação como: é homem ou mulher, tem cabelo longo ou curto, a cor dos olhos, quais são as características da personalidade, etc. No mais, muitos alunos ainda não conseguem perceber suas próprias capacidades e por isso, dizem que não sabem falar nada. A maioria

dos alunos que estavam com dificuldade em realizar a tarefa não estavam com a folha de apoio dada nas aulas anteriores para consultar. (DRchocoSA.03)

Por um lado, essa atividade foi muito ruim pela falta de interesse dos estudantes na atividade em si o que fez com que os alunos não estreitassem as relações com os colegas. No início eu acreditava que essa atividade pudesse aproximá-los e criar uma sala de aula mais integrada e com um relacionamento interpessoal melhor. Entretanto isso não aconteceu. (DRchocoSA.04)

Por outro lado, essa atividade foi importante para eu reconhecer e compreender as dificuldades apresentadas por eles e conseguir refletir sobre o desenvolvimento da disciplina no ano que vem. (DRchocoSA.05)

Reflexões da docente-participante sobre as aulas ministradas com o grupo do terceiro ano:

Sequência didática sobre alimentação (título dado pela docente-participante)

Aula 1: atividade *Qu'est-ce que c'est* de frutas, legumes e comidas. Pedi para os alunos se dividirem em grupos de 3 e distribuí folhas com as mesmas imagens, mas nomes diferentes dos alimentos. O objetivo era que cada um completasse sua folha e para isso soletrasse os nomes de cada coisa. Acabei esquecendo de revisar o alfabeto com a turma toda, mas tive que fazer isso com alguns grupos que não lembravam. Alguns alunos acharam a atividade boba, mas todos fizeram e gostaram do desenvolvimento. Eles acharam divertido e conseguiram fazer todos em francês. Gostei muito do empenho dos alunos mesmo sendo uma atividade um pouco repetitiva, pois dei 3 folhas diferentes para cada aluno (*fruits, legumes et aliments* e *boissons*), mas teve um resultado interessante. No final eles já estavam um pouco cansados da atividade, mas mesmo assim fizeram tudo (DRA1TA.01).

De maneira geral, todos falaram em francês, mas teve um grupo que tentou burlar a parte da escrita: ao invés de escreverem enquanto o colega soletrava, eles copiavam no final, alegando ser complicado escrever enquanto o outro soletrava, mas tentei explicar que essa parte da atividade também era importante (DRA1TA.02).

Aula 2: *jeu de rôle*

Foi muito legal fazer o “*jeu de rôle*” com os alunos, sai muito feliz e empolgada da aula, pude notar o empenho e comprometimento dos alunos, foi ótimo mesmo (DRA2TA.01).

Acho que tive um pouco de dificuldade em explicar a dinâmica da aula no início, em como seria a organização do “*jeu de rôle*”, o que eles deveriam fazer como seria e por isso eles tiveram muita dúvida. Não sei se tomei a melhor decisão, mas acabei deixando os aprendizes se encontrarem com suas duplas para organizar as “apresentações”. Para organizar a ordem da apresentação, fiz sorteio com as duplas (DRA2TA.02).

A turma não estava acostumada com aulas sendo gravadas então quando eles se lembravam da câmera, eles tentavam se comportar melhor (normalmente essa turma é muito falante) e por isso acabaram se policiando mais (DRA2TA.03).

No início, quando entreguei as fichas com as instruções de cada diálogo, não dei muita instrução para os estudantes, só falei que o diálogo deles deveria se basear nas informações da ficha. Esqueci de falar que praticamente todos os diálogos seriam formais e, por isso, eles teriam que usar o pronome *vous* (DRA2TA.04).

Antes de sortear as fichas, como eu não sabia quantos alunos eu teria em sala, acabei selecionando diálogos e situações diferentes para que eles pudessem observar e ter contato com várias situações diferentes (selecionei uma do “*marché de fruits*”, uma do “*marché de légumes*”, uma da “*boulangerie*”, duas no restaurante diferentes, a da reserva do restaurante e a da receita entre amigos). Fiz isso para ficarem diálogos o mais diferente e menos repetitivo possível. A intenção era utilizar o número de fichas de acordo com o número de alunos em sala (DRA2TA.05).

Como não dei muita informação no início, os alunos acabaram fazendo misturas em relação aos pronomes, eles começavam usando “*vous*”, depois mudavam para o “*tu*” e assim por diante (DRA2TA.06).

No final da aula, como sobraram mais ou menos 5 minutos, passei em cada dupla dando dicas e corrigindo alguns erros para que eles pudessem melhorar no futuro. Os comentários eram relativos à utilização dos pronomes, à leitura da ficha com mais atenção e o que eles fizeram de bom (DRA2TA.07).

Depois de cada apresentação eu fiz perguntas como: “o cliente saiu satisfeito?”, “o que ele comprou?”, etc. (DRA2TA.08).

Trechos dos áudios enviados pela docente-participante à pesquisadora-formadora, via *WhatsApp*:

Reflexões da docente-participante sobre as aulas ministradas com o grupo do primeiro ano

Primeira aula

É + a aula foi muito legal, eu gostei + parece que os meninos gostaram. No início eles ficaram meio tensos por causa da câmera e aí ficaram com vergonha de ler o texto, mas eles leram, entenderam direitinho, a gente foi conversando sobre o texto toda hora aí eu fui fazendo mini resumos ao longo do texto para ver se eles estavam entendendo direitinho, eles entenderam tranquilamente, fui explicando o que eles tinham dúvida é + depois, e aí eles leram alguns que ficaram com menos vergonha leram em voz alta direitinho, depois eles, eu expliquei para eles como que era a atividade e eles tinham que fazer (WhatsApp1PA.01).

Ao invés de deixar eles escolherem os grupos eu sorteei os temas e a partir dos temas eles montaram os grupos né” Então todo mundo que tinha o tema de alimentação foi pro grupo junto e tal etc. nesse ponto foi tranquilo. Acho que eles ficam meio sem graça de trabalhar com gente que não estão acostumados, mas acho que isso é importante também (WhatsApp1PA.02).

Então aí eles juntaram nos grupos, alguns ficaram com dificuldade em relação a fazer direto em francês. Tiveram alguns grupos que fizeram já direto em francês a atividade. Tem uma menina que sempre fala: ah eu não consigo fazer direto em francês e aí ela fez em português primeiro e a gente foi discutindo depois, conversando como é que ia fazer essa pergunta, mas eles conseguiram fazer direitinho. Vamos ver quinta feira como é que vai ser a atividade e é isso (WhatsApp1PA.03).

Segunda aula

A aula do primeiro ano foi muito bacana, gostei muito do jeito que foi. No início deu muita confusão. Tive que brigar com os meninos por umas coisas fora, que não têm nada a ver com a aula em si, mas bom...foi muito bacana, eu gostei bastante do resultado, os meninos fizeram direitinho, se empenharam sabe? Fizeram as perguntas. No início teve hora que eu vi eles falando em português, não foi toda hora, mas eles fizeram assim aí quando eles falavam em português eu falava *en français*, *en français* tentando reclamar (WhatsApp2PA.01).

Eles fizeram as perguntas muito rápido aí depois eu deixei eles fazerem as perguntas para os alunos que não tinham feito, mesmo se o grupo já tivesse feito, só para eles treinarem. Alguns alunos me perguntaram, fizeram a enquête comigo também. Eles estavam falando direitinho. Foi bem bacana de um modo geral. Acho que parece que gravou dessa vez,

tem o vídeo direitinho. Acho que a gente vai conseguir ver (...) Eu gostei bastante da experiência (WhatsAppA2PA.02).

Terceira aula com o grupo do primeiro ano

Então + a aula de hoje + acho que foi tranquila (WhatsAppA3PA.01).

Acho que eles demoraram mais tempo para fazer as coisas do que eu tinha previsto. Tem hora que eles demoram muito para engatar nas atividades, mas eles fizeram direitinho (WhatsAppA3PA.02).

Eu gostei muito da parte de apresentação (WhatsAppA3PA.03).

Eu tinha pensado, na verdade acho que eu tinha que ter dado uma orientação antes de algum tipo de informação que eles tinham que guardar para eles compartilharem depois para ver se eles estavam prestando atenção ou não, mas eu conduzi isso de outra forma no final das contas né, de ter que passar na verdade, de ir perguntando para ver se eles tinham prestado atenção nas respostas que os meninos deram, mas acho que foi + foi bom, foi bem legal (WhatsAppA3PA.04).

Eles fizeram direitinho, eles conversam muito em português entre eles, têm muita dificuldade de falar em francês. Na hora da entrevista eles conseguiram fazer isso mais porque eles tinham mais ou menos um roteiro, mas nessa organização para apresentação eles fizeram menos em francês, eles fizeram mais em português mesmo aí depois eles iam traduzindo aquilo que eles achavam de importante, o que eles iam apresentar (WhatsAppA3PA.05).

Tiveram algumas coisas que é de adolescente mesmo, de repente começa a falar uma coisa que não tem nada a ver, mas acho que foi bacana. Como resultado final acho que ficou bacana (WhatsAppA3PA.06).

Reflexões da docente-participante sobre as aulas ministradas com o grupo do segundo ano

No segundo ano a aula foi boa, mas como você pôde ver não teve tanto + os alunos do segundo ano não têm tanta afinidade comigo, mas eles fazem as coisas né. Se eu proponho eles fazem (WhatsAppA2SA.01).

Eu fiquei muito feliz com o X, aquele menino que estava tendo dificuldade, que ele fez direitinho as atividades que eu propus, você vê que ele tentou fazer, o que é bom porque tem dia que ele não tenta. É+ o pessoal que tem mais dificuldade também conseguiu fazer de forma tranquila, foi bem tranquilo nessa parte (WhatsAppA2SA.02).

Na hora dos meninos montarem as definições deles, um grupo teve mais dificuldade, o grupo do *Moulin Rouge*. Na verdade eu acho que eles não sabiam tanta coisa sobre o lugar. Como foi o lugar que eu menos falei, na verdade eu citei que ele está em Monmartre e eu presumi que eles sabiam sobre o assunto. Então foi o grupo que teve mais dificuldade.

Talvez se eu tivesse colocado o Panthéon não seria tão difícil. Não sei + na verdade realmente eu não sei (WhatsAppA2SA.03).

Mas eu gostei bastante da atividade em si, acho que eles fizeram bem feito, eles tinham algumas dúvidas como eles sempre têm e me perguntam, coisas às vezes óbvias, que eles sabem, igual perguntaram como é que fala o verbo TEM, PELO AMOR DE DEUS, mas isso sempre tem e eu sempre tenho que forçar eles a lembrarem as coisas óbvias. Como é que fala ESTAR” Eles sempre fazem isso ... (WhatsAppA2SA.04)

Mas de maneira geral acho que foi bacana. Acho que eles saíram de uma série de aulas de muito texto e muita atividade de *passé-composé* e acho que foi bem interessante mudar um pouco o foco mesmo. Acho que para eles foi bom e para mim também. Esse tipo de mudança de atividade é importante (WhatsAppA2SA.05).

Reflexões da docente-participante sobre a implementação da atividade de PO Chococulto com o grupo do segundo ano

Sobre a apresentação do segundo ano, os meninos parecem que chegaram lá meio que sem saber fazer nada e aí fizeram um negócio + parece que não treinaram em casa direito e fizeram um negócio bem mais ou menos (WhatsAppchocoSA.01).

Parece que não se empenharam tanto. Assim, eles davam duas ou três características e achavam que era suficiente para falar de um amigo oculto. É claro que ninguém sabia adivinhar ninguém e eu só fiquei instigando eles a falar mais, a tentar dar mais informação. É + aí nesse ponto foi ruim e alguns alunos cismam que não sabem falar absolutamente nada, mas também não têm a folha nem para dar uma olhada porque eu tinha dado uma folha sobre descrição então assim eles não tinham a folha para poder olhar e eu tinha que ficar compartilhando folha com os alunos, entre os próprios alunos né, então nisso teve um pouco de problema (WhatsAppchocoSA.02)

Alguns alunos não levaram foto e aí eu não deixei eles participarem, mas eu pedi para eles levarem na próxima aula para a gente tentar continuar e se eles não levarem eu vou dar alguma imagem para eles descreverem, tal, para a gente tentar fazer alguma coisa, alguma atividade nesse ponto. É + eu não sei se foi a melhor escolha, eu não tinha realmente pensado sobre isso, eu deveria ter pensado nisso antes, mas eu não pensei (WhatsAppchocoSA.03)

Por um lado, os alunos estavam mais preocupados em ganhar o chocolate ou não então eles ficaram falando muito assim E QUEM NÃO TROUXE CHOCOLATE, COMO É QUE A GENTE VAI FAZER”. E eu falei GENTE, DEIXA QUE EU RESOLVO e eles não, parece que não acham que isso é o suficiente, eles querem saber como que vai ser resolvido e a todo momento eles ficavam interrompendo as vezes o colega falar para ficar falando E AGORA COMO É QUE EU VOU RECEBER O CHOCOLATE, COMO É QUE VAI SER MEU CHOCOLATE”, eles só queriam saber do chocolate deles e isso foi bem ruim (WhatsAppchocoSA.04)

A atividade acho que poderia ter sido mais legal. Eu vou ver se faço outras atividades. To pensando em fazer aquele bingo humano com os meninos para ver se eles treinam mais essa coisa. E eles não estavam sabendo qual verbo usar com o que, sabe? Isso eu fiquei meio preocupada. Eu achei que eles fossem saber quando que usa o verbo *être*, quando que usa o verbo *avoir* e eles não estavam sabendo (WhatsAppchocoSA.05)

Então eu vou fazer o bingo humano para tentar fazer com que eles treinem isso porque nesse ponto foi meio fraco assim. Eh + aí como acabou um pouquinho mais cedo, eu pedi para os alunos se descreverem. Já que eles estavam tendo tanta dificuldade de falar do colega, eu falei vamos tentar se descrever né porque aí eles não podem falar AH EU NÃO CONHEÇO O COLEGA” e nesse ponto foi ruim, mas vamos ver se eles vão conseguir + Aí eles se descreveram um pouquinho, falaram pouca coisa também + vamos ver se nas próximas aulas com o bingo humano isso melhora (WhatsAppchocoSA.06).

Reflexões da docente-participante sobre as aulas ministradas com o grupo do terceiro ano

Primeira aula

Atividade de PO *Qu'est-ce que c'est aliments*

Em relação ao terceiro ano eu fiz aquela atividade com as comidas né” Eu dividi em grupos de três e aí eles tinham que perguntar *Qu'est-ce que c'est*” e aí falar e depois soletrar (WhatsAppA1TA.01).

É uma atividade que é um pouco bobinha. Alguns alunos acharam isso + Mas teve gente que gostou muito, eles fizeram direitinho, a maioria, eu vi que eles estavam fazendo tudo em francês perguntando *qu'est-ce que c'est* mesmo e soletrando, foi bem legal (WhatsAppA1TA.02).

Gostei muito” Nossa, gostei de verdade” Tem um lado que é meio bobinho e teve um pouco de repetição porque eu acabei dando as três folhas mesmo. Eu fui vendo, se eles acabavam eu dava a outra (WhatsAppA1TA.03).

Aí eles fizeram de *fruits, legumes et aliments* e *boissons*. Então eles fizeram de tudo. Eu achei melhor porque como eu já trabalhei isso no oitavo ano com tudo eu falei bom, já que eu tô no terceiro ano eu posso dar mais vocabulário mesmo, então eu não selecionei (WhatsAppA1TA.04).

Se eu fosse dar essa atividade no oitavo, por exemplo, eu teria selecionado e diminuído um pouco de coisas porque tem muita coisa ali que não faz parte da vida, do cotidiano deles então eles não sabem o que é, eles não sabem mesmo. Mas foi bem legal também a atividade (WhatsAppA1TA.05).

Essa eu ainda não gravei porque teve gente que ainda não me trouxe o termo então achei melhor não gravar. É + foi bem legal. Eu gostei. Depois vou passar de novo com essas comidas, ver se eles anotaram o nome direitinho e vou mostrar isso no *data-show*.

Explicar que fruta é aquela, mostrar exemplos de foto talvez real para eles entenderem que comida é aquela, mas gostei também, foi bem legal de fazer (WhatsApp1TA.06).

Alguns alunos ficam pouco motivados: nossa, mais um” Fica meio repetitivo, meio chatinho nesse ponto, mas eles fizeram, todos eles fizeram. Os alunos que normalmente me dão mais trabalho, que não querem fazer, que reclamam, que fazem bagunça não foram nessa aula, então + isso pode ter contribuído, não sei (WhatsApp1TA.07).

Segunda aula com o grupo do terceiro ano

Sobre a aula do terceiro ano. Foi muito legal, eu gostei muito, eu fiquei muito empolgada. Eu achei o resultado bom, apesar de que os alunos continuam insistindo em fazer... em escrever os diálogos né (WhatsApp2TA.01).

Eu acabei colocando eles nas duplas para eles conseguirem se programar um pouco mais, para eu conseguir fazer o sorteio depois, de qual grupo ia ser que horas (WhatsApp2TA.02).

É + mas eu gostei bem do resultado, acho que eles se empenharam em fazer, fizeram um negócio bem feito. O engraçado é que essa turma às vezes é muito falante e eles se policiaram um pouco porque estava sendo gravado. Foi muito engraçado de ver (WhatsApp2TA.03).

Eu gostei muito do resultado, mas é claro que tiveram algumas falhas. Eu também esqueci de algumas coisas, de falar no início, mas o engraçado foi assim, eles começaram usando o *vous* e depois usavam o *tu*, de repente usavam o *vous*. Eles estavam meio confusos em relação a isso. Eu reforcei isso no final (WhatsApp2TA.04).

Talvez eu faça a atividade de novo ou tento fazer de outra maneira, para tentar mudar algumas coisas nos que a gente usou, porque a gente não usou todos, então talvez mudar algumas coisas nos que foram usados e tentar repetir a atividade para ver se na repetição eles conseguem acertar essas coisas que eles acabaram errando, mas foi muito legal de fazer. Foi bem bacana como atividade. Eu gostei muito da atividade. Acho que eles também gostaram de maneira geral (WhatsApp2TA.05).

Trechos de uma das reuniões de pré-aplicação (RPA):

P: pesquisadora-formadora

DP: docente-participante

P16: Hum. E como que eles são normalmente” São meio topa tudo, se jogam na atividade, são mais contidos”

DP17: Do primeiro ano tem três alunos recém + são turmas misturadas. Então o pessoal que vem do A e vem do C são muito empolgados, topam tudo, fazem as coisas, qualquer coisa que eu proponho para eles, eles fazem. Tem hora que eu dou até + uma atividade qualquer para eles fazerem e eles fazem como se fosse prova assim. Eles ficam concentrados, fazem mesmo. De vez em quando conversam, porque é normal de adolescente também, mas eles voltam e fazem tudo direitinho. O que eu pedir eles fazem. Tem três alunos que fazem mais ou menos. Que são do B. Eles são menos integrados, eles se isolam/

P18: Eles são menos integrados porque estão em menor quantidade no caso” Das outras turmas tem mais gente”

DP19: Sim. Mas + no + quando a gente chega no primeiro ano a gente dá para os alunos a possibilidade de escolherem a turma em que eles querem ficar. Eles montam a turma. Aí você espera que vai ser uma turma mais ou menos integrada, mas na verdade não é. Os outros alunos todos sentam na frente e eles sentam lá atrás. Aí você chama para eles sentarem na frente e não sentam. De jeito nenhum. Aí você pede uma atividade e eles fazem entre eles, mas não saem do grupinho, sabe”

P20: Hum hum. E a questão do círculo” Você tentou fazer”

DP21: Eu tentei fazer... em uma atividade antes das férias. Eu não faço sempre não. Não é uma coisa comum não, mas eu tento fazer em algumas atividades de *mise en comun*. Que eu cheguei. Não sei se eu cheguei a te contar. Eu fiz uma atividade que eles tinham que sortear algum assunto e eles tinham que fazer pergunta pro colega /

P22: Hum hum

DP23: Te contei não” Foi antes das férias. Naquele modelo de *jeu de l’oie*”

P24: Hum hum

DP25: Tinha...

P26: Ah contou sim. Contou sim.

DP27: E + aí depois na *mise en comun* eles tinham que fazer pergunta pro colega no círculo na frente de todo mundo. Aí todo mundo tem que fazer pergunta e responder.

P28: Mas você não acha que se você desse aula sempre em círculo diminuiria esses problemas aí”

DP29: É + eu já pensei. Assim, eu não sei quanto tempo de + Porque assim esse foi um círculo rápido só com cadeira e não precisou de muita coisa. Posso tentar fazer.

P30: É porque a + ah é assim desse jeito que está aqui. Todas as salas são assim”

DP31: São. Na + os meus alunos eu não tenho problema às vezes eles sentam em dupla por conta própria. Não é uma coisa que me incomoda. Eles já sentam pegam a cadeirinha e vão sentando em duplas + eles são mais ou menos agrupadinhos assim sabe” E essa turma porque normalmente às vezes a turma fica espalhada na sala. Como são sei lá quinze alunos numa sala assim fica cada um num ponto. Nessa turma fica um bolo de aluno na frente e [[só os três isolados]]

P32: Isso é chato né”

DP33: É. Aí eu não sei como fazer pra + aí eu tento fazer atividade e eles ficam AI, SÉRIO” Eles reclamam sabe”

P34: Já tive turma assim.

DP35: Aí eles não querem. As atividades mais ((incompreensível)) eles fazem, atividades de escrita, mas qualquer coisa que eu peço oral... assim igual apresentar diálogo AI, SÉRIO” ((trecho incompreensível)). Os outros pensam, fazem teatro sabe” Eles fazem + se preocupam muito, se preocupam até em como vir vestido e tal + e eles não. Eles ficam lá isolados e/

P36: É + e nem se fosse no caso assim + ao invés de você dispor + e também é um trabalhão danado que vai dar porque é mesa e cadeira + se fosse só cadeira com braço é mais fácil de organizar né”

DP37: E no final das contas, como eles trocam de turma, o material dos outros alunos fica na sala.

P38: Aí é complicado.

DP39: Às vezes fica um pouco difícil de mexer, mas dá para tentar. Não é uma coisa que eu descarto não.

P40: É. Eu vejo sempre que eles deixam né.

P41: É. De repente se a turma não for muito grande não precisa mexer com as mesas né. Eles podem sentar de forma que todo mundo se veja, assim/

DP42: Sem realmente/

P43: Sem ter que fazer o círculo né” Eles sentam assim para todo mundo se ver. E aí elimina esse bloco da frente com os três lá atrás né. Eles ficam + mais integrados. Porque esse tipo de coisa acaba atrapalhando também o andamento né” Então tá bom. Vamos lá. Primeira aula então né”

DP58: Mas aí é que esse daqui, aí vai ser assim com modelo de enquete e compreensão de texto.

P59: Isso. Aí você vai ficar no máximo 15 min nessa atividade né”

DP60: Do *document déclencheur*?

P61: É. Tem que ser um + se for texto tem que ser um texto pequeno e se for compreensão oral tem que ser algo objetivo porque nessa aula/

DP62: Eu já vou apresentar a/

P63: Eles já vão fazer as perguntas né” Em grupos.

DP64: Então perai ((falando baixo e escrevendo no computador- trecho incompreensível)).

P65: Coloca a duração lá que você já tem mais ou menos ideia do tipo de documento que você vai precisar encontrar.

DP66: É. Não pode ser mais que quinze minutos não.

P67: É.

DP68: Se eu fizer isso na aula de terça + É porque + no Ensino Médio a gente tem 45 min de AULA, menos é + a gente tem uma aula no primeiro ano que é de cinquenta, que são nas terças-feiras. Se eu conseguir fazer isso na aula de terça é melhor.

P107: Aí depois você pede para eles dividirem em grupos. Você vai ter que falar de novo ((risos de P e D)).

DP108: Aff ((risos)). Mas a gente sempre tem que repetir isso mesmo. Eles nunca vão entender da primeira vez mesmo ((risos)).

P109: A gente já está acostumado com esse papel de papagaio né?

DP110: Já. Então aqui ((escrevendo no computador)) tá. Depois + ah eu tô falando das temáticas: atividades esportivas, atividades culturais, atividades musicais ou gosto musical, livros e séries e hábitos alimentares.

P111: Você vai deixar bem livre” Você só vai por exemplo colocar isso num papelzinho” E aí eles elaboram as perguntas que eles quiserem”

DP112: Eu não sei. Eu tinha pensado talvez de dar os verbos. Alguns verbos assim. Não frases prontas, mas algumas expressões para eles usarem. Então é + se bem que na verdade eu penso muito + que eles podem perguntar ah atividades esportivas. Eles podem

perguntar quais são, quantas vezes por semana, né+ se eles praticam ou não. Na verdade eles estão usando o mesmo verbo né. Então não sei se colocar isso ajuda ou não, mas também/

P113: Porque se você colocar você acaba direcionando muito né.

DP114: Muito né. O que eu posso fazer também é não dar, mas ter comigo ideias que eu posso passar para eles né.

P115: Isso. Se você ver que o grupo está com dificuldade.

P249: Aí você vai pedir para filmar todas elas”

DP250: Isso. Vou pedir para filmar todas elas. Aliás eu tenho que falar com o XXX. Que é o responsável por essas coisas ((escrevendo no computador)) Ah tá 110 por isso que o trem tá grande” Deixa eu ver + peraí + eh + você quer faz faz alguma + isso aqui tá bom como plano de aula ou não é o suficiente” O que você acha” ((mostrando o documento no computador))

P251: Ah eu acho que a gente pode fazer uma coisa mais organizadinha, tipo assim: PLANO DE AULA, TEMA, DESENVOLVIMENTO

DP252: Ah não sim, acrescentar por exemplo aquelas coisas que a gente/

P253: Só tópico.

DP254: Acrescentar o que estava aqui, tem algumas coisas que eu tenho que fazer, esse tipo de coisa né”

P255: É. Pode fazer de uma vez a gente está com tempo. Já deixa pronto esse do primeiro ano.

DP256: É porque o desenvolvimento/

P257: Já está aí. É só colocar o título.

DP258: Título DESENVOLVIMENTO.

...

P339: Aqui ó, acho que seria bom colocar aqui: CADA GRUPO...

DP340: Ah tá” Nós dois né”

P341: Onde”

DP342: Você tá falando juntar os resultados né” E no apresentar”

P343: Isso. Cada grupo deverá, deverá, é + /

DP344: *Rassembleur*.

P345: É ((risos de P e DP)).

Trechos da entrevista em autoconfrontação (AC):

P9: Ta bom + Então a agente vai começar pela turma do Primeiro Ano. Nessa turma aqui do Primeiro Ano + quando você elaborou essa atividade + quais eram seus objetivos”

DP10: É + na verdade essa aula do primeiro ano foi uma mini sequência didática no final das contas porque ela + foram três aulas na verdade + então o objetivo era trabalhar com enquete de maneira geral e fazer com que os alunos se entrevistassem e depois apresentassem os resultados das enquetes que eles realizaram. Então na primeira aula foi começar a trabalhar o tema da enquete, que eram os hábitos dos jovens, é + eu trouxe um texto inicial, mas ele era mais voltado para a alimentação dos jovens porque eu tive dificuldade de encontrar um texto mais geral sobre as atividades que os jovens fazem. Discuti com os alunos esse primeiro texto e parti para a ideia, eles já tinham visto algumas enquetes antes e eu apresentei a ideia para eles, que eles iam realizar uma enquete + com os colegas. E sorteei os temas da enquete, os temas que os alunos fariam as enquetes. Então nessa primeira aula o objetivo mesmo era eles entenderem o que seria feito, que seria essa proposta da enquete e já começar a elaborar as perguntas que eles fariam para os colegas. Na segunda aula o objetivo era que eles se entrevistassem mesmo. E foi uma aula até que + achei que durou menos tempo que o previsto na verdade + eles resolveram tudo bem mais rápido do que eu imaginava. E na terceira aula o objetivo era eles apresentarem para os colegas os resultados. Então eles tiveram momentos em pequenos grupos para conversar entre eles os resultados e depois expor para a turma.

P11: E do que você viu no vídeo + o que você tinha previsto com essas aulas + que na verdade não é uma aula só, são três aulas, aquilo que você tinha pensado como objetivo de ensino foi alcançado ou teve alguma coisa que você gostaria de ter realizado, mas não realizou”

DP12: Não + Deu tempo de fazer tudo direitinho. Eu achei até que a segunda aula acabou sendo mais curta do que eu esperava, mas o resto deu tempo certinho. É claro que às vezes quando dou um tempo para os alunos conversarem entre eles e apresentarem depois, eu falo assim + não vão ser dez minutos aí dez minutos não dá tempo aí eu dou vinte, não dá tempo aí eu dou meia hora e aí acaba que no momento da apresentação fica um pouco corrido porque eu acabo estendendo muito o tempo deles se prepararem entre eles porque eles ficam muito inseguros para apresentar oralmente os resultados deles. Aí eu digo: **MAS NÃO TEM QUE ESCREVER, É TROCAR INFORMAÇÕES, É UMA COISA SIMPLES.** Mesmo falando que é uma coisa simples eles ficam apavorados demais e acabam demorando muito tempo nesse processo.

P13: Vendo o vídeo você achou que eles ficam ansiosos e apavorados para elaborar”

DP14: Eles ficam um pouco + Assim, não é ansiosos assim, ai meu Deus, mas é tipo assim, como é que fala isso” Mas eu não sei falar isso + Eu ouvi algumas perguntas nesse sentido assim. Eles acham que eles não sabem é mais nesse sentido ...

P15: Depois que tem a sua intervenção eles entendem que eles sabem.

DP16: É” Aí eles vão acalmando.

P17: E quais foram os pontos positivos que você observou nessas três aulas” Como é um bloco que faz sentido eu vou falar dessa aula, mas considerando as três. Tá bom”

DP18: Sim. É + eu acho que foi bom porque eles acabaram conver/ eles tiveram momento de trocas em francês entre eles.

P19: Que é o que você tinha previsto”

DP20: Sim. Era o que eu tinha previsto porque era uma coisa que + às vezes eles tinham dificuldade de fazer. Em alguns momentos durante as entrevistas eu vi eles falando francês, português, eu vi isso no vídeo, e aí quando eu reparava eu dizia: PERAÍ GENTE, VOLTA PRO FRANCÊS QUE VOCÊS SABEM FALAR ISSO EM FRANCÊS”. E aí eles voltavam. Então eles tinham essa capacidade e eles usaram isso. Foi muito bom” Eles trabalharam com colegas que eles não trabalhariam normalmente porque foram grupos sorteados e eu achei isso positivo porque essa turma fica junto do primeiro ano até o terceiro então é interessante que eles criem laços entre eles nesse período para minimizar até o stress de apresentar para os colegas né. Se você está no meio de amigos, você não tem medo de falar na frente deles, então assim, eu acho isso importante, acho que isso aconteceu ...

DP24: De negativo é + Foi eles não terem entendido a consigne mesmo na enquete. Na enquete não, quando eu falei para eles é + escreverem as perguntas e a partir das perguntas dividirem os alunos que eles iriam entrevistar. Então, por exemplo, para duas pessoas do mesmo grupo não entrevistarem a mesma pessoa. Eles não entenderam isso e aí eu fiquei na dúvida, vendo o vídeo, se eles não entenderam porque não estavam prestando atenção no que eu estava explicando ou se realmente não ficou claro o que eu disse.

DP81: Eu acho + eu adoro essa função. Eu gosto muito de toda vez que eles estão fazendo alguma atividade, eu gosto que eles estejam fazendo e estar ali realmente só no caso que eles precisem de alguma coisa, então eu adoro quando eles estão produzindo e eu estou só observando o que eles estão fazendo.

P82: E você observa que eles realmente estavam empenhados na atividade. Eles estavam trabalhando.

DP83: Sim, e no + nesse período das entrevistas mesmo não dá para entender o que eles estão falando, mas vez ou outra você entende frase solta de algum aluno e tem sempre um aluno diferente falando alguma coisa e dá para ouvir claramente eles falando em francês, isso é muito legal.

P84: Hum hum. Você acha que esse empenho e eu pergunto porque dá para ver que eles estão trabalhando e seriamente inclusive na atividade que você propôs, o que é bem diferente daquilo que você falou na entrevista, no primeiro contato que a gente teve, que

tinha algum tipo algum de receio de propor atividades de PO porque os alunos não levavam muito a sério esse tipo de atividade.

P86: Por que você acha que aqui foi diferente”

DP87: Essa turma eu não costumo ter receio de nada não porque eles são muito, são alunos que topam tudo. Então às vezes eles não gostam igual não sei se você lembra do início do vídeo quando eu falei da enquete eles fizeram: AH NÃO. Então assim, eles têm um primeiro momento de falar não, mas depois eles sempre fazem o que é pedido, independente do que é pedido, entendeu, eles topam tudo, mas existe, eu não sei porque isso aí é uma questão mais assim, às vezes os pais entendem que ah se não tem nada escrito no caderno é porque não está sendo feito nada. E isso assim, pais de alunos de maneira geral, então eles não entendem que se é uma atividade oral não tem registro no caderno então não foi feito né. Eles às vezes acham que não tem nada dado em sala.

P88: Sério”

DP89: Sim

P90: Então isso às vezes te impede de fazer uma aula dedicada só à produção”

DP91: Vamos ver ano que vem porque ano que vem eu tenho planejado algumas coisas pro ano que vem para tentar fazer mais interação oral e depois passar para o escrito com os alunos do sexto ano que vai ser o primeiro contato deles com o francês e aí eu já estou prevendo...

P92: Mas é uma realidade então, os pais cobram isso”

DP93: Os pais cobram

P94: Que coisa”

DP95: Quando você chega na reunião de pais eles dizem: PORQUE NÃO TEM NADA NO CADERNO. Primeiro que o aluno pode não ter anotado e segundo que existem outras atividades que são feitas além das que são só escritas.

P96: Que coisa”

P123: Você falou no início aí, produção mais simples, frases curtas e isso para a turma do segundo ano e para a turma do primeiro ano você propôs uma atividade de PO um pouco mais elaborada, mais complicada. Quais foram os seus motivos” O que justifica isso”

DP124: Eu acho que um pouco da minha relação com a turma. Como minha relação com a turma do primeiro ano é uma relação muito leve, muita coisa que eu propunha eles faziam e com o segundo ano era exatamente o oposto: independente do que eu propunha eles tinham uma resistenciazinha. Apesar de que nessa atividade funcionou super bem, mas eles eram um pouco resistentes, mais desanimados

P125: Então você propôs uma interação mais complexa para o primeiro ano que, digamos assim, em tese teriam menos condições de realizar e uma mais simples para o segundo ano que, teoricamente estão um ano à frente da turma do primeiro mais com base na sua relação com eles, nem tanto no nível linguístico dos alunos.

DP126: É + Existia até uma pequena influência em relação ao nível linguístico porque assim tecnicamente na enquete eu queria que eles produzissem frases no passado e eles tinham acabado de ver o passado então eles estariam confortáveis, assim, gramaticalmente falando é uma coisa que eles tinham acabado de + que eles estavam vendo, estava fresco na memória. E nesse ponto, para a turma do segundo ano, eles vinham de uma gramática muito pesada e eu quis trazer uma atividade mais leve também.

P127: Então você também olhou o seu lado, você ficou mais confortável com o tipo de atividade que propôs para uma turma ou para outra.

DP132: Sim. Até para tentar, que às vezes eu tento equilibrar assim. Se às vezes eles vêm de atividades muito pesadas eu vou alternando atividades muito pesadas com atividades mais leves. A outra, apesar de ser uma atividade complexa, não complexa assim, mas com um nível de dificuldade um pouco maior /

P133: [A do primeiro ano você está falando”

DP134: Sim. Ela era uma atividade bastante + As duas eram atividades bastante dinâmicas, mas eram um nível, não era uma + Eles não vinham de um momento tão pesado para ter que ser uma coisa muito leve para equilibrar. A do segundo ano eles vinham de um momento muito pesado e isso dava uma /

P135: [momento muito pesado é gramática”

DP136: Gramática, é. Foi um tempo bem + E eu estava trabalhando com *fait divers* e eles diziam ai meu Deus histórias tristes ((incompreensível)) por que você está dando isso para a gente”

P137: ((risos))

DP138: Tinha umas coisas assim então eles passaram um tempo até entender o que era *fait divers*. Eles passaram um tempo com textos muito pesados. Com a temática mesmo mais pesada e aí eles passaram por uma atividade muito mais leve, agradável.

P139: E no final das contas foi tranquilo” Como você avalia essa aula depois que você visualizou”

DP140: Eu acho que eles atingiram os objetivos, mas acho que eles são mais + É realmente essa questão. Acho que eles são difíceis de pegar no tranco mesmo, assim. GENTE, FAZ DUPLA, GENTE FAZ DUPLA, GENTE FAZ DUPLA PELO AMOR DE DEUS. FILHOS, ANDA DUPLA, JÁ PEDI DUPLA UMAS CINCO VEZES. Eles demoram mesmo a ((trecho incompreensível)).

DP150: Às vezes eu... eu tenho dificuldade de chamar atenção em francês mesmo, mas às vezes eu começo *s'il vous plaît, s'il vous plaît* e quando acho que não tem mais resultado eu falo NÃO É POSSÍVEL, GENTE, PELO AMOR DE DEUS”.

P151: Você acha que eles vão conseguir ver que é sério”

DP152: É. Talvez. Não sei assim. Acho que eles dão uma assustada quando eu tenho esse momento assim. Tava tudo indo tranquilo agora ela falou em português, peraí. Acho que eles dão um + tanto que eles dão uma olhada assim para mim. No vídeo deu para ver.

P176: Aí você fica nervosa.

DP177: Fico nervosa.

P178: E a sua preocupação é com o que exatamente”

DP179: É porque eu fico com medo de perder tempo. Nesses momentos que são bobagens e aí não dar tempo de fazer a atividade, que é realmente o objetivo. Então toda vez que eu acho que tô perdendo tempo, eu acho que+ esse é um problema para mim assim, perder tempo me incomoda muito em vários aspectos então na do primeiro ano, acho que no início da aula do primeiro ano teve um dia que eu dei um esporro com eles porque teve um dia que chegaram atrasados e ainda queriam sair cedo. Eu DISSE GENTE, COMO ASSIM, VOCÊS CHEGARAM ATRASADOS E AINDA ESTÃO QUERENDO SAIR CEDO, QUE ISSO” Assim, olha só, já tem quinze minutos, a gente já perdeu quinze minutos, a gente já perdeu sete minutos de aula e vocês estão reclamando, peraí, foca aí. GENTE, EU SÓ TENHO QUARENTA E CINCO MINUTOS DE AULA E NÃO POSSO PERDER UM SEGUNDO DESSES QUARENTA E CINCO, sabe, eu sou muito...

DP217: Era final de ano eu queria fazer uma coisa mais leve também porque eles iam fazer PISM, então era uma atividade que seria leve, no momento em que eles estavam vivendo em relação à escola como um todo, mas que trabalharia questões que a gente tinha visto ao longo do tempo.

P218: E o que você viu no vídeo correspondeu às suas expectativas”

DP219: Eu fiquei um pouco frustrada com essa aula de maneira geral assim...

P220: Por”

DP221: Porque eu esperava que eles fossem descrever os colegas muito mais. Igual tem um momento que eu não sei o tempo aqui do vídeo, não sei se você anotou, mas eu falo em francês mesmo com os alunos, mas um aluno falou assim: *Il était timide et brun*”. Falei tá, e o que mais” Eu já falei, *il était timide et brun*” Eu falei GENTE, VOCÊS ESTÃO DESCREVENDO A PESSOA COM DUAS CARACTERÍSTICAS. Não é o suficiente para a pessoa adivinhar de quem vocês estão falando + *Timide et brun* pode ser aplicado em várias pessoas da turma. Então eu esperava que eles tivessem desenvolvido

melhor essas descrições. Até porque eles estavam com a folha com as características na mão então eles poderiam ter olhado né... eu achei que isso faltou assim.

P266: E como você se sente” De ter que explicar a mesma coisa n vezes seguidas”

DP267: Eu fico cansada com esse tipo de coisa.

P268: Mas não parece não.

DP269: Não”

P270: Não. Você vai com muita energia explicando, na maior paciência, explicando...

DP271: Mas dentro de mim eu tô assim: NÃO É POSSÍVEL” Mas eu explico: Vamos lá então, de novo, de novo, eu vou mesmo...

DP275: O objetivo é sempre que eles entendam então eu quero repetir ao máximo para dizer: Não, agora vocês entenderam então vão fazer direitinho. Para eles realizarem a tarefa do jeito que eu pedi.

DP280: Eu acho que dentro de mim eu me vejo como uma pessoa mais impaciente do que as pessoas falam que eu sou.

DP308: É + eu reparei que eles estavam tendo muita dificuldade de fazer a descrição sozinhos então eu ia colocando perguntas para eles, para eles tentarem responder e aí ficar um pouco mais fácil, para eles não ficarem mudos o tempo inteiro ou falarem pouca coisa e pararem por aí e não avançar na descrição. Então eu fui dando características para eles escolherem qual das duas a pessoa tinha.

P309: Você criou uma atividade dentro da atividade e aí + para conseguir alcançar seu objetivo. E foi alcançado né” Eles foram respondendo.

DP310: É + Eu falei assim + Eu fiquei frustrada no início porque eu esperava que eles já chegassem com pelo menos umas três frases completas para falar da pessoa e não. Então eu falei, gente, vou ter que pensar em outra forma de lidar com isso porque não dá para ficar esperando eles pensarem uma vida e não andar para frente. Tipo assim, a ideia vai ser então começar a fazer perguntas e eu fui fazendo perguntas para eles.

P323: Porque você acha uma solução, não está dando e aí rapidinho nesse segundo você já achou uma solução e...

DP324: Professor tem que ser criativo né”

P403: Teve produção oral aí em francês.

D404: Sim, sim teve. O negativo é que não foi do jeito que eu tinha expectativa, mas aconteceu então...

P463: Você pede para eles prestarem atenção e fala em português. Aconteceu umas três ou quatro vezes. Você acha que foi uma dificuldade dessa aula fazer o colega prestar atenção na apresentação do outro”

DP464: Sim. Ah + é porque quando o colega está apresentando eles têm mania de ou ficar treinando o que eles têm para fazer porque eles ficam inseguros e precisam treinar porque precisam fazer um negócio melhor ou eles ficam + quando é diálogo eles querem escrever absolutamente tudo então eles ficam nessa necessidade mesmo de escrever e aí toda vez que tem uma apresentação oral é uma dificuldade para que os colegas prestem atenção e mesmo eu avisando que ia fazer perguntas e fazendo perguntas no final das apresentações ainda assim eles + precisou +

P465: precisou

DP466: As primeiras + eu acho que depois eles começam a prestar um pouco mais de atenção, mas nesse início eles ficam...

P467: É. Acho que só na primeira que você precisou insistir mais. Nas outras/

DP468: Nas outras foi um pouco mais natural.

P469: Fluiu né”

DP470: Foi um pouco melhor.

P471: Fluiu mais.

P472: Aqui no 17’ até 17’30”

((Assistindo ao vídeo))

((risos))

P473: Por que você riu”

DP474: Hã”

P475: Por que você riu”

DP476: Porque eu achei engraçado a própria colega falando *très bien*”, tipo assim: você prestou atenção...

P477: hum hum

DP478: Legal. Eu não tinha reparado nisso em casa.

P479: Não”

DP480: Não.

P481: Nesse momento aí o que você fez”

DP482: Eu estava chamando a atenção deles justamente por isso porque como tinha acabado de ir a primeira dupla e eles ainda tentando montar o diálogo correndo, desesperados, no escrever o diálogo eles não prestaram atenção no que os colegas estavam falando ali na frente e aí eu falei nossa, vocês não estão prestando atenção em nada do que os colegas estão falando. É importante isso também.” Eles acham importante o apresentar e não o ver a apresentação.

P483: É porque é o momento deles com você né”

DP484: É. Eles acham que os colegas estão apresentando para mim e não para a turma. E em vários tipos de apresentação oral que eu faço com os alunos eles fazem isso mesmo, apresentam para mim e aí teve uma vez, aí foi outra turma e tal mas eles estavam no meio da apresentação e eu falei: GENTE, EU JÁ SEI O QUE VOCÊS VÃO APRESENTAR. VOCÊS TÊM QUE APRESENTAR PARA OS COLEGAS.

P487: Mas você observou que nas outras nem precisou de tanta intervenção”

DP488: Depois que eles entenderam que eles tinham que prestar atenção para responder as perguntas depois, que eles tinham que, que essa é a função deles, eles entenderam, mas primeiro...

P493: Aqui eu marquei uma outra parte 15’08” que você faz uma pergunta para a aluna.

P494: O que aconteceu nesse momento”

DP495: Eles não + porque se fosse uma improvisação e eles falassem é tenho vinte euros, mas peraí aqui está dando dezoito, acho que eles teriam entendido que aquela questão era importante. Como na dupla eles disseram ah então dá vinte e é isso mesmo, tá tudo bem e aí eles acharam, vale o valor maior e é isso mesmo.

P496: E aí você entrevistou...

DP497: É. Porque eles tinham acabado o diálogo e eu disse: peraí, vocês fizeram tudo o que estava pedindo aí” Foi para tentar fazer com que eles falassem tudo o que estava escrito no papel.

P498: Você queria que eles fossem fieis ao que estava lá na [

DP499: [respeitassem o que estava na minha consigne, no papel.

P500: você queria que eles fossem fiéis à atividade.

DP501: Sim, isso.

P511: Bom, no finalzinho dessa aula, 31’49”. Aí você pode deixar até o fim, que é bem no final mesmo.

P512: Você consegue lembrar o que você estava falando para eles nesse final”

DP513: É porque eu queria dizer que eram improvisações, que eles não precisavam ficar escrevendo tudo demais, o objetivo não era esse da atividade, que eles não precisavam sentar e fazer um diálogo, nervosos. Era uma improvisação então era para ser uma coisa leve, que de certa forma pode ser um pouco mais difícil, mas era para ser um negócio leve, não para eles encararem aquilo da maneira... parecia que eles ficavam tensos assim, entendeu”

P516: E o seu objetivo ao falar isso foi tranquiliza-los”

DP517: Sim sim. Foi tranquiliza-los. É porque cortou o vídeo e depois disso eu fui olhar no telefone e sobrou um tempinho. Aí eu fui passando nas turmas e eu não vi que tinha cortado o vídeo. Acho que a bateria estava acabando e ela acabou e eu não vi. Aí eu fui passando nas duplas e fazendo comentários assim, olha, aí foi assim uma correção, mas bem individual mesmo: olha, naquele momento você começou com o tu e depois você usou o vós”. Quando a gente está em uma situação dessas a gente usa.... aí fui passando em todos eles para dar esse tipo de retorno.

DP523: É um pouco estranho assim, é ser observador de uma cena que eu estava lá. É esquisito. Acho meio estranho.

P524: Mas você acha que isso traz alguma coisa de positivo para você, para a sua prática, para a sua docência”

DP525: Sim. Porque é a análise do que eu fiz né. Então sim.

P526: Tanto que você observou uma coisa e com outra turma já fez diferente.

DP527: Eu fiz diferente, é.

P528: De repente se não tivesse filmado você não teria percebido.

DP529: Exatamente.

P570: A gente passou por esse percurso de formação, a primeira etapa foi a formação teórico-prática, depois a elaboração das atividades e o curso teórico, depois a aplicação e agora a discussão sobre as suas aulas. O que você vai levar com você ou que você já tem trazido com você desse percurso de formação” Quais foram as contribuições, se é que houve, para a sua prática em sala de aula desse percurso que você vivenciou”

DP571: Eu gostei muito da questão de elaborar atividades e entender que em certo nível eu fazia algumas parecidas, outras não, mas eu comecei a incluir, por exemplo, esse tipo de *jeu de rôles*, já + eu trabalhei com esses meninos em relação ao restaurante e eu apliquei para os meninos do oitavo ano esse ano. Foi um caos porque eram trinta alunos em sala, foi um pouco mais difícil de trabalhar, mas eles conseguiram fazer. Então assim, fui tentando aplicar essas atividades e isso me ajuda a ter ideias de atividades para que eles consigam + para trazer coisas novas para os alunos, coisa que antes eu não pensaria às vezes em fazer, ou atividades que eu não tinha tanto + porque com a formação veio uma base de + eu tenho um pouco de dificuldade de às vezes de pegar a teoria e aplicar

na prática, mas como a teoria vinha sempre com a prática, com o exemplo de atividade prática isso eu consegui + as práticas eu consigo assimilar melhor eu acho. E aí isso me dá ideia de coisas novas para fazer com os alunos.

P572: E em relação à elaboração de atividades de produção oral, o que você pegou assim: ah isso eu peguei da formação e vou levar comigo”

DP573: Eu peguei várias atividades, vários modelos de atividades ...

P574: Até assim, formas de fazer ou alguma coisa que você tenha achado interessante.

DP575: O *jeu de rôles* eu achei muito diferente a maneira de fazer e essa questão de tentar fazer com que os alunos falem mais do que eu então às vezes eu tento fazer atividades para que eles produzam, para que eles falem mesmo e tentando fazer com que os colegas prestem atenção.

P576: A questão da tarefa para quem está escutando

DP577: dar uma tarefa para quem está escutando.

P578: E você tem alguma crítica. Quais foram os pontos positivos ou negativos desse tipo de formação. Porque foi uma formação pesadinha, densa, uma formação teórico-prática, depois veio a aplicação e agora o retorno sobre aquilo que você realizou. O que você acha dessa forma de, porque existem vários tipos de formação. O que você achou dessa proposta em três blocos, em três etapas”

DP579: Eu acho que foi interessante assim. Mesmo na parte da formação não era uma formação desassociada da prática, então você apresentava um modelo e a gente tinha que produzir alguma coisa. Então essa produção que foi tornando mais natural ao longo do processo de formação pra chegar na atividade que foi aplicada para os alunos de fato então eu gostei desse processo de uma coisa vir junto da outra e essa reflexão sobre o que eu fiz acho que talvez seja a parte mais difícil, de ver o vídeo e dizer MEU DEUS PERÁÍ, CALMA. Porque tem coisa que eu lembro de como foi de outro ponto de vista que a câmera está mostrando. É um pouco estranho, sei lá. Sobrepor essas duas imagens assim, a que eu estou vendo e a que eu lembro + É um pouco estranho para mim.

P583: Você tinha falado antes, no nosso primeiro contato, que a interação entre os alunos era restrita aos momentos de avaliação. E hoje, mais de um ano depois do início da formação, a interação entre os alunos você acha necessário que ela continue sendo restrita a esses momentos ou você já integra ou pretende integrar às suas aulas no decorrer do semestre e não restrito aos momentos de avaliação. O que mudou” Se mudou alguma coisa”

DP584: Eu acabo aproveitando esses momentos para avaliar ainda, porque a gente precisa desse tipo de avaliação também, mas eu tento fazer mais vezes. Mesmo de formas assim é + às vezes o tempo de aula na escola passa muito rápido e a gente tem funções muito burocráticas que precisam ser cumpridas e que acabam tomando tempo, mas eu tentei

incluir algumas vezes, tentei fazer isso com os alunos do oitavo, com turmas maiores, que foi bem desafiador, assim, eu vi como atividades positivas.

P585: Então você já tem tentado incluir a interação entre pares nas suas aulas. Por mais que, vamos supor, você deu uma atividade, você vai avaliar, mas não vai ser uma avaliação, você faz vários momentos. É isso que você está dizendo”

DP586: Sim. É isso.

P587: Então já mudou isso.

DP588: Sim.

P589: E quais foram os motivos”

DP590: Eu acho que é quando você descobre que tem a possibilidade de fazer aquilo também né. Acho que é uma questão mais que... às vezes faltava porque antes eu fazia assim um pouco no feeling eu ia... eu acho que dá para fazer, mas... ih acho que não. Foram construídas possibilidades, me foram apresentadas várias possibilidades para poder trabalhar sobre uma base que eu já conheço.

P591: Então a formação te deixou mais segura”

DP592: Sim.

P593: Para propor a interação nas suas aulas com mais frequência.

DP594: Sim.

ANEXOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DOS DADOS COLETADOS

Pelo presente termo, eu _____, CPF _____, professora de língua francesa do Colégio _____, autorizo a pesquisadora Rita de Cássia Gomes, doutoranda no Programa de Estudos Linguísticos Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo, a divulgar os dados coletados ao longo da realização da parte metodológica da pesquisa. O objetivo do trabalho é o desenvolvimento de técnicas de ensino visando ao aperfeiçoamento da fala em sala de aula língua francesa e para isso torna-se necessário o registro em vídeo das minhas aulas, enquanto docente-participante da pesquisa, e o registro por escrito e em áudio das minhas apreciações ao longo da formação continuada. Sendo assim, autorizo a pesquisadora a registrar e divulgar esses dados posteriormente para produções técnicas e bibliográficas relacionadas ao seu trabalho de pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2019.

Assinatura da professora

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente termo, eu _____, CPF _____, responsável por _____, aluno do Colégio _____, declaro estar ciente de que a pesquisadora Rita de Cássia Gomes, doutoranda no Programa de Estudos Linguísticos Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo, fará o registro em vídeo das aulas da professora Isabela Ferreira Lima, entre os meses de setembro e novembro de 2018, o qual não será divulgado por nenhum meio, tendo como única finalidade constituir o corpus da pesquisa de doutorado em andamento. O objetivo do trabalho é o desenvolvimento de técnicas de ensino visando ao aperfeiçoamento da fala em sala de aula língua francesa e para isso torna-se necessário o registro das aulas da professora participante da pesquisa no momento da aplicação das atividades desenvolvidas ao longo do curso de formação, o qual vem sendo oferecido desde o dia 31/07/2018. Sendo assim, venho por meio deste termo autorizar a pesquisadora a utilizar as gravações nas quais figuram o menor _____ como dados para pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do responsável pelo aluno