

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**DECOLAGEM EM LINGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS):
potências do ensino por conteúdos e tarefas na
comunicação**

SAMARA MARIA CORDEIRO GOMES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA – DF
MARÇO / 2011**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**DECOLAGEM EM LINGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS):
potências do ensino por conteúdos e tarefas na comunicação**

SAMARA MARIA CORDEIRO GOMES

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA – DF
MARÇO / 2011**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

CORDEIRO, Samara Maria. **Decolagem em Língua Estrangeira (Francês): potências do ensino por conteúdos e tarefas na comunicação.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 188 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

C8116 Cordeiro, Samara Maria
Decolagem em Língua Estrangeira (Francês): potências do ensino por conteúdos e tarefas na comunicação/ Samara Maria Cordeiro. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Brasília, 2011. 188 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

1. Ensino-Aprendizagem de Línguas. 2. Ensino por Conteúdos. 3. Ensino por Tarefas. 4. Materialidades do Ensino de Línguas. 5. Competência Comunicativa. 6. Subcompetência Estratégica. I. Universidade de Brasília - UnB. II. Título.

UnB/ BC

CDU – 811.133.1:37.02

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**DECOLAGEM EM LINGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS):
potências do ensino por conteúdos e tarefas na comunicação**

SAMARA MARIA CORDEIRO GOMES

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.**

APROVADA POR:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília (UnB)

Orientador – Presidente

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Examinadora Externa

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília (UnB)

Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Magalhães dos Reis
Universidade de Brasília (UnB)

Examinadora Suplente

BRASÍLIA/DF, 04 de MARÇO de 2011

Dedico esta dissertação,
produto de inspiração, transpiração e lágrimas
ao meu amado, Manoel Raposo,
quem me incentivou, guiou e compreendeu,
nos altos e baixos por que passei.

AGRADECIMENTOS

Muito agradecida sou às pessoas que cruzaram meus caminhos até este momento, pois contribuíram para as minhas experiências e escolhas e para que eu chegasse aqui. Sei que não farei justiça ao citar apenas algumas, mas gostaria que todos os meus professores e colegas se sentissem lembrados, em especial os que diretamente contribuíram para este momento: o Web designer Washington Ribeiro pelo burilamento deste trabalho segundo as normas técnicas e pelas dicas indispensáveis; a amiga Leila Ribeiro por suas palavras de incentivo e pela revisão deste trabalho com seu crivo de linguista aplicada; ao meu amigo e chefe, nesta ordem, Sanderson Batista Lisboa, que facilitou o quanto pôde minhas folgas para redigir esta dissertação; os secretários do PGLA, Eliane Simão, Thelma Elita, Guilherme Fonseca, Daniel Bittencourt, Jaqueline Barros e Sonia Nava, pela solicitude de sempre; o professor, orientador e amigo José Carlos Paes de Almeida Filho, quem primeiro me acolheu no PGLA ainda como aluna especial; a professora Mariney Pereira Conceição, pelos especiais momentos e aprendizado em sua disciplina no verão de 2009; a professora Percília Lopes Cassemiro dos Santos, pelas ricas discussões em suas aulas; o professor Augusto César Luitgards Moura Filho pelo humor, atenção e pela co-orientação neste trabalho; as professoras do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, Eda Maria Henriques e Tereza Cristina Cerqueira, pelas preciosas observações sobre minhas produções acadêmicas; todos os colegas de mestrado, especialmente Eliza Alencar, Hélio Frank e Ana Carolina Araújo, pelas dicas de inglês e palavras de incentivo para que eu participasse da seleção do mestrado no PGLA/LET/UnB; Eduardo Santos, Karina Viana, Marcelo Goulart e Jaçonara Miranda pelas notas de campo e contribuições para esse trabalho; a bancada goiana - Mirelle Stival, Maria Eugênia Sebba e Roberta Cruvinel - e demais colegas, como Bruna Zocaratto, com quem dividi as experiências do mestrado; meus alunos das turmas piloto (2009) e da turma de 2010, sem os quais a minha empreitada não teria sentido; meus familiares, que estiveram sempre em prece por mim e pacientes pela minha ausência, em especial, minha mãezinha, Romilda Cordeiro; a minha sogra Áurea Domingues, que foi uma segunda mãe; a todos, um por um, o meu grande o-bri-ga-da!

“Conhecer a fundo uma língua significa conhecer a fundo o povo que a fala.”
Georg Christoph Lichtenberg

RESUMO

Dado um ambiente onde propositadamente houve intervenção para a implementação de uma tendência específica da abordagem comunicativa, aquela caracterizada por conteúdos e por tarefas, segundo critérios explicitados, propus na pesquisa relatada nesta dissertação sondar a contribuição do subcomponente estratégico da competência comunicativa nessa experiência por meio da observação do desempenho de uma professora (esta mesma pesquisadora) e seus alunos de LE (francês, neste caso), buscando ainda caracterizar suas materialidades em relação aos princípios do ensino comunicativo. A metodologia empregada foi o estudo de caso instrumental. Como resultado o componente estratégico configurou-se como principal aliado da professora e seus alunos na busca por deflagrar e/ou ampliar, por meio de variadas estratégias específicas de comunicação, a competência comunicativa na Língua-alvo (francês) notadamente em sua expressão oral. Esse empenho foi associado à configuração das materialidades coerentemente organizadas em torno de um conteúdo e fortalecidas por atividades propiciadas por intensa interação na L-alvo visando à culminância de tarefas com ganhos aquisitivos na língua e cultura-alvos, e em menor escala, ganhos de aprendizagem, refletindo uma evolução do Ensino Comunicativo do plano ideacional não problematizador (ou inocente) para o comunicativo progressista. O que se obteve ao final do curso foi uma competência comunicativa mais desenvolvida na compreensão e inicial na produção, embora assim, significativa para as duas horas e meia semanais de um curso de três meses. Os resultados sugerem que haveria uma forma de trabalhar o desenvolvimento dessas competências mais conscientemente no programa das aulas, apoiada na avaliação comunicativa do desempenho continuado dos participantes. Recomenda-se, assim, que se busque relacionar o ensino-aprendizagem de estratégias de comunicação à avaliação comunicativa, por sua vez focada nessas estratégias. Pesquisa sobre ensino-aprendizagem das competências estratégicas e de sua avaliação são encaminhamentos que apontam tanto para o trabalho de planejamento de aula como para a formação própria de aprendizes de língua no contexto do ECLin.

Palavras-Chave: Ensino-Aprendizagem de Línguas; Ensino por Conteúdos; Ensino por Tarefas; Materialidades do Ensino de Línguas; Competência Comunicativa; Subcompetência Estratégica.

ABSTRACT

Given an environment where an intervention was purposely for the implementation of a specific trend of the communicative approach, one characterized by content and tasks, according to explicit criteria, I proposed in this research to probe the contribution of the subcomponent of strategic competence through the performance of a teacher (this researcher) and her students from FL (French in this case), still seeking to characterize its materiality in relation to the principles of communicative teaching. The methodology was instrumental case study. As a result the component was configured as the main strategic ally between the teacher and her students in search for initiating and/or expanding, through various specific strategies for communication, communicative competence in the target language (French) markedly in its oral expression. This effort was associated with the configuration of materiality organized coherently involving a specific content and empowered by the activities which offered intense interaction in the target language aiming tasks with the culmination of acquisitive gains in target language and culture, and in a lesser extent, learning gains, reflecting an evolution from Communicative Teaching ideational plan no problematical (or innocent) to progressive communicative approach. What has been achieved at the end of the course was a considerable communicative competence in understanding and an early emergent in production, but significant for the two and a half per week of a course of three months. It leads that there was a way of working to develop these skills more consciously in the program of the classrooms, based on communicative assessment of continued performance of the participants. It is recommended therefore that seek to relate the use of strategies to the degree of consciousness inherent in each one of them aimed for directions referring to a communicative assessment focused on these strategies. This result is related to the teachers' work. The students' performance using these strategies can be worked in a specific development course to language students.

Key words: Teaching and learning language, Teaching for content, Teaching through tasks, Materiality of language teaching, Communicative competence, Strategic subcompetence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contínuo do Ensino Comunicativo	29
Figura 2 - [ideal de] Competências de Professor	34
Figura 3 - [ideal de] Competências de Aluno	35
Figura 4 - [ideal de] Composição da Competência Comunicativa	35
Figura 5 - Arcabouço de Canale e Swain (1980)	37
Figura 6 - Arcabouço de Bachman (1991)	39
Figura 7 - Arcabouço de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995)	40
Figura 8 - Representação da Competências Comunicativa	41
Figura 9 - Operação Global do Ensino de Línguas.	55
Figura 10 - Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas.	57
Figura 11 - Movimento das Abordagens	59
Figura 12 - Linha do Tempo dos Métodos até o Século XX	60
Figura 13- Hierarquia das Atividades Ambientes e Ferramentas no Ensino de Línguas.	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Linha do Tempo dos Métodos desde o Século XX	60
Gráfico 2 - Difratação do ECLin no Curso	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de Seleção e Produção de Material Didático	49
Quadro 2 - Fases de Aula e Respectiva Representação Pictórica	50
Quadro 3 - Adequação dos Materiais do Curso aos Critérios do ECLin	120
Quadro 4 - Inventário de Tarefas do Curso	128
Quadro 5 - Técnicas de Emprego dos Recursos do Curso	130

LISTA DE ABREVIATURAS

- AELin** – Aquisição e Ensino de Línguas
CC – Competência Comunicativa
CE – Competência Estratégica
CEt – Competência Estética
CF – Competência Formulaica
CILC – Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia
CLd – Competência Lúdica
DDaDs – Diários Dialogados a Distância via *e-mail*
DDIS – Diários Dialogados a Distância de Morita (1997)
ECLin – Ensino Comunicativo de Línguas
FLE – Francês Língua Estrangeira
GHF-DC – Geografia Humana da França em sua Dimensão Cultural
HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil
i+1 – Insumo ótimo
LA – Linguística Aplicada
L-alvo – Língua-alvo
LE – Língua Estrangeira
LET – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da UnB
LD – Livro Didático
L1 – Língua Materna
L2 – Segunda Língua
L3 – Outra Língua Estrangeira que não FLE
NA – Não se Aplica
PGLA – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística Aplicada
OGEL – Operação Global de Ensino de Línguas
PPE-UnB Idiomas – Programa Permanente de Extensão - UnB Idiomas
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal
SCE – Subcompetência Estratégica
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

CONVENÇÕES NA TRANSCRIÇÃO

Samara Professora

AA Vários Alunos

A? Aluno não identificado

Itálico em português ou outra língua estrangeira que não o francês

() explicação do universo não verbal da aula e observações

/.../ transcrição parcial

(..) pausa breve

.. abandono de palavra ou frase

da- da - da pronúncia pausada em cada sílaba

(...) pausa longa

Negrito ênfase na pronúncia

[] comentários nos excertos de transcrição apresentados no capítulo de análise

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

CHECK IN ESPERANDO NA SALA DE EMBARQUE: UM ÓCIO CRIATIVO	18
1.1 Justificativa para o Voo: reunindo a bagagem	19
1.2 Plano de Voo (por objetivos).....	21
1.3 Perguntas Norteadoras: destino	22

CAPÍTULO 2

LEITURA PARA VÔO DECOLANDO RUMO AO ESTADO DA ARTE	25
2.1 A Abordagem Comunicacional: uma guinada no leme da aquisição e ensino de línguas	25
2.1.1 Contribuições do Socioconstrutivismo para o ECLin.....	30
2.1.1.1 Papéis de Professor e Aluno	31
2.2 Composição da Competência Comunicativa	33
2.2.1 A Competência Estratégica: subcomponente da CC	36
2.2.1.1 Tipologia da Subcompetência Estratégica	45
2.3 As Materialidades da OGEL: diretivas de navegabilidade	48
2.3.1 Planejamento do Curso.....	48
2.3.2 A Seleção e/ou Produção de Materiais Didáticos.....	49
2.3.3 Experiências em Sala de Aula e em suas Extensões	50
2.3.4 Instrumentos Avaliativos no e sobre o Curso	53
2.4 Efeitos de Proação e Retroação entre as Materialidades da OGEL	54
2.5 Tendências Metodológicas no ECLin	57
2.5.1 A Rota do Ensino por Conteúdos e Atividades Comunicativas ...	62
2.5.1.1 Seguindo a Rota do Ensino por Conteúdos	63
2.5.1.1.1 O Ensino por Conteúdos e a Interdisciplinaridade	64
2.5.1.2 Tarefas: determinando pontos na rota	68

CAPÍTULO 3

GUIA DOS VIAGEIROS DEFININDO PRINCÍPIOS PARA BEM APROVEITAR A VIAGEM	73
3.1 Estudo de Caso: o caso do voo comunicacional por conteúdos.....	74
3.2 Procedimentos de Análise dos Dados	76
3.3 Princípios Filosóficos e Éticos da Investigação: moldando os ânimos e a postura para a viagem	77
3.3 Instrumentos e Procedimentos da Coleta de Dados.....	80
3.4 O Contexto da Pesquisa	84
3.5 A Pesquisadora-Professora	87
3.6 Os Alunos-Participantes da Pesquisa: passageiros do mesmo voo	88

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DA VIAGEM PELOS REGISTROS DE BORDO	90
4.1 Eixo Primeiro: Traços da Competência Comunicativa: elementos da competência estratégica	91
4.1.1 Estratégias de Compensação	91
4.1.1.1 Circunlocução e Aproximação.....	92
4.1.1.2 Invenção, Estrangeirização, Comutação, Tradução e Abandono de Mensagem	94

4.1.1.3	Generalizações e Uso de Fórmulas	98
4.1.1.4	Apelo por Ajuda e Ganho de Tempo	103
4.1.1.5	Signos não Verbais	105
4.1.2	Estratégias de Realce	107
4.2	Eixo Segundo: as materialidades da operação global do ensino de línguas no curso por conteúdos e tarefas.....	111
4.2.1	Planejamento do Curso.....	111
4.2.1.1	Abordagem Subjacente às Materialidades.....	112
4.2.1.2	Plano de Curso.....	114
4.2.1.3	Planos de Aula	115
4.2.2	Produção e Seleção de Materiais do Curso	118
4.2.3	Experiências em Sala de Aula e em suas Extensões	125
4.2.4	Instrumentos Avaliativos no e sobre o Curso	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS		
ATERRISSANDO COM ÊXITO		138
Relatos da Viagem: sintetizando os vínculos da CC (CE) de professor e alunos com a OGEL no molde comunicativo por conteúdos e tarefas		139
Na pista de Pouso		145
REFERÊNCIAS		148
ANEXOS		154
ANEXO A – Projeto do Curso (Turma de 2010) p.01		155
ANEXO A – Projeto do Curso (Turma de 2010) p.02		156
ANEXO A – Projeto do Curso (Turma de 2010) p.03		157
ANEXO A – Projeto do Curso (Turma de 2010) p.04		158
ANEXO A – Projeto do Curso (Turma de 2010) p.05		159
ANEXO A – Projeto do Curso (Turma de 2010) p.06		160
ANEXO A – Projeto do Curso (Turma de 2010) p.07		161
ANEXO A – Projeto do Curso (Turma de 2010) p.08)		162
ANEXO B – Cartaz de Divulgação das Turmas Piloto no Campus Carcy Ribeiro		163
ANEXO C – Primeira Divulgação das Turmas Piloto no Portal UnB.....		164
ANEXO C – Primeira Divulgação das Turmas Piloto no Portal UnB (Continuação)		165
ANEXO D – Mais Divulgação das Turmas Piloto do Curso do Portal UnB.....		166
ANEXO E – Roteiro da Entrevista dos Pesquisadores do PGLA com a Professora na Implantação das Turmas Pilotos.....		167
ANEXO F – Questionário 1 Aplicado Pelos Pesquisadores do PGLA na Turma Piloto.....		168
ANEXO G CD		169
APÊNDICES		170
APÊNDICE A – <i>Folder</i> de Divulgação do Curso nas Secretarias do LET E PPE/UnB Idiomas – Face A.....		171
APÊNDICE A – <i>Folder</i> de Divulgação do Curso nas Secretarias do LET E PPE/UnB Idiomas – Face B.....		172
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista com Alunos de uma Turma de 2010.....		173
APÊNDICE C – Questionário 2 Turma de 2010 (p. 1)		174

APÊNDICE C – Questionário 2 Turma de 2010 (p. 2).....	175
APÊNDICE C – Questionário 2 Turma de 2010 (p. 3).....	176
APÊNDICE C – Questionário 2 Turma de 2010 (p. 4).....	177
APÊNDICE C – Questionário 2 Turma de 2010 (p. 5).....	178
APÊNDICE D – Plano do Curso	179
APÊNDICE D – Plano do Curso (Continuação).....	180
APÊNDICE E – Planos de Aula (1).....	181
APÊNDICE E – Planos de Aula (2).....	182
APÊNDICE E – Planos de Aula (3).....	183
APÊNDICE E – Planos de Aula (4).....	184
APÊNDICE E – Planos de Aula (5).....	185
APÊNDICE E – Planos de Aula (6).....	186
APÊNDICE E – Planos de Aula (7).....	187
APÊNDICE E – Planos de Aula (8).....	188

CAPÍTULO 1

CHECK IN **ESPERANDO NA SALA DE EMBARQUE: UM ÓCIO CRIATIVO**

*(...) a plenitude da atividade humana é alcançada somente quando nela coincidem, se acumulam, se exaltam e se mesclam o trabalho, o estudo e o jogo; isto é, quando nós *trabalhamos, aprendemos e nos divertimos, tudo ao mesmo tempo.* (...) É o que eu chamo de “ócio criativo”, uma situação que, segundo eu [penso], se *tornará cada vez mais difundida no futuro.**

Domenico de Masi (2000, p. 148).

A presente dissertação relata e analisa pela metáfora da aviação minha experiência como professora-pesquisadora em um curso comunicativo por conteúdos (Geografia Humana da França em sua Dimensão Cultural – GHF-DC) ministrado na língua-alvo (Francês Língua Estrangeira - FLE) a alunos, funcionários da Universidade de Brasília e comunidade (Brasília-DF), público iniciante na língua, e ofertado pelo Programa Permanente de Extensão - UnB Idiomas (PPE-UnB Idiomas) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da mesma universidade (UnB) no segundo semestre de 2009 em caráter piloto e no primeiro semestre de 2010, como pesquisa efetiva. Nesse cenário, busco explicitar a relação do emprego da competência comunicativa (competência estratégica) com as materialidades (o planejamento, a seleção e produção de materiais, as experiências de sala de aula e suas extensões e a avaliação no/do curso) de um curso comunicativo na manutenção da língua estrangeira em circulação num ambiente formal de aprendizagem.

1.1 Justificativa para o Voo: reunindo a bagagem

Desde meu último ano de graduação (2007), período do estágio docente, participo de cursos de aperfeiçoamento da prática de sala de aula nas línguas francesa e portuguesa, e em 2009 embarquei no PGLA que me deu toda a segurança, conforto e ganho de tempo que eu almejava por todo esse período de formação e trabalho continuado, do qual um professor reflexivo não pode nem deve prescindir.

Buscando coerência com o caráter reflexivo de um professor-pesquisador li trabalhos da Linguística Aplicada (doravante LA) e áreas de contato, dentre os quais encontrei eco para a realização desta pesquisa. Entre as referidas leituras verifiquei que nos séculos XVI a XIX em oposição ao método tradicional quatrocentista de Gramática e Tradução (séculos XV a XVIII) de autores da literatura clássica grega ou romana surge implícita ou explicitamente a idéia de ensino para a comunicação, aparecendo em sinais de diferentes proporções nas produções científicas de diversos autores europeus e americanos (FLORIO, 1545-1620; COMENIUS, 1592-1670; BASEDOW, 1723-1790; PESTALOZZI, 1746-1827; GOUIN, 1880; VIËTOR, 1882). Mais tarde, século XX, outros autores (OGDEN, 1933; FRIES, 1945; MADSEN, 1962; BROUGHTON, 1968; WILKINS, 1972; WIDDOWSON, 1978; CARROLL, 1980; JOHNSON, 1982; ALMEIDA FILHO, 1986) sugerem uma pedagogia peculiar das línguas que resulta na instituição da Linguística Aplicada como área de conhecimento crescentemente separada da Linguística Geral. Por meio dessa ciência nascente estabelece-se nos anos 2000 (ALMEIDA FILHO, 2004; BROWN, 2007) uma tradição (filosófica ou abordagem) de ensinar e aprender línguas para aquisição por meio de práticas sociais significativas e reais (Cf.

ALMEIDA FILHO, 1993, p. 11-16) sem uma base gramatical explicitada preventivamente.

Atrelado a essa abordagem encontra-se o conceito de Hymes (1971) de competência comunicativa. Ora, se o ensino comunicativo de línguas (ECLin) tem um objetivo ele é o desenvolvimento em professores e alunos da capacidade de se comunicarem com fluência, proficiência¹ e adequação às situações e contextos de produção na língua-alvo (L-alvo) em situações reais de uso. Nesse sentido, uma das tendências metodológicas de ensinar com largas possibilidades de uso da L-alvo nas salas de aula é o ensino por conteúdos, temas e tarefas. Com conteúdos, comumente oriundos de um campo do conhecimento, de outra(s) disciplina(s) escolar(es) ou com um tema-eixo e tarefas o professor ganha impulso para gerir as materialidades da OGEL da L-alvo, no sentido de aquisição. Os conteúdos interdisciplinares, outrossim, podem despertar os alunos para uma visão de complexidade, própria dos novos desafios da educação nos nossos dias (Cf. ALMEIDA FILHO, 1993, p. 31; CETRANS 1999 e UNESCO², 1991; 1999; 2000). Sugestões de conteúdos e temas serão dadas na seção 2.5.

Assim, por meio de várias leituras em LA, encontrei apoio e direção para o desafio de ensinar a língua-alvo por conteúdos e não apenas pela forma ou estrutura e lendo autores como Mohan (1986), Almeida Filho (1986; 1993), Almeida Filho e Barbirato (2000) e Cunha (2008) decidi-me pelo tema de pesquisa “ensino por

1A fluência segundo Silva (2008, p. 378-379) “é uma medida de desempenho oral [e escrito] acessível a todos, uma confiança baseada mais em intuições que propriamente em teorias científicas” ou em conhecimento metalinguístico, matacomunicativo ou metacognitivo. A fluência é identificada por meio das formas [estilos e estratégias cognitivas e comunicativas] que o aprendiz emprega para atingir seu propósito linguístico-comunicativo na L-alvo; Silva (*op cit.*) define proficiência como um conceito mais amplo que engloba a proficiência oral e muitas vezes se confunde com esta, “um conjunto de capacidades relacionadas ao fluxo e à continuidade, à densidade semântica e à coerência; à sensibilidade ao contexto e à criatividade; e ao uso imaginativo da língua” (p.381).

2 A partir do I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado em Arrábida, Portugal, 1994, e do I Congresso Internacional, realizado em Locarno, Suíça, 1997, ambos organizados pelo CIRET - *Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* - de Paris e pela UNESCO, foram definidos os três pilares da metodologia transdisciplinar: a Complexidade, a Lógica do Terceiro Incluído e os Níveis de Realidade.

conteúdos e tarefas”, por entender que esse foco levava à construção da competência comunicativa (CC) tanto de alunos quanto do próprio professor não-nativo, destacando-se o componente estratégico desse importante construto, uma vez que o mesmo permanece como campo fértil de exploração (Brown, 2007) devido a sua relevância para a circulação da nova língua em contextos comunicativos. Em suma, esta pesquisa ocorreu num contexto em que deliberadamente houve intervenção sistemática para propiciar vivências numa variante metodológica da abordagem comunicativa, segundo os critérios citados acima e especificados no capítulo seguinte, por conteúdos e tarefas. Nessa direção, traço o plano de voo efetivo a seguir:

1.2 Plano de Voo (por objetivos)

Relacionar a mudança do eixo das materialidades da OGEL, de estrutural (gramatical) para comunicacional (por conteúdos e tarefas), com o desenvolvimento da competência comunicativa de uma professora (eu) e seus alunos por meio das estratégias empregadas pelos mesmos, constitui meu objetivo geral, a partir do qual posso especificar dois objetivos específicos:

1.2.1 Descrever e discutir a manifestação do componente estratégico da competência comunicativa entre professor e alunos para a manutenção da língua-alvo em circulação na sala de aula e suas extensões; e

1.2.2 Caracterizar como as materialidades da OGEL de um curso comunicacional na vertente por conteúdos e tarefas são implementadas para atender os requisitos do ECLin.

Nessa busca por melhor delinear as materialidades do grande processo da OGEL em curso por conteúdos e a participação do elemento estratégico da

competência comunicativa de uma professora e seus alunos na manutenção da língua estrangeira em circulação num ambiente formal de aprendizagem, faça-me os questionamentos abaixo.

1.3 Perguntas Norteadoras: destino

1.3.1 Como o componente estratégico da competência comunicativa de professor e alunos pode contribuir para a manutenção da língua-alvo em circulação na sala de aula e em suas extensões? e

1.3.2 Como se caracterizam as materialidades da OGEL no contexto experimental desta pesquisa marcada por uma abordagem comunicativa na sua tendência de ensino por conteúdos e tarefas para atender os requisitos do ECLin?

Dada a justificativa acima descrita, o leitor pode questionar o porquê da análise da competência estratégica relacionada ao desempenho também da professora e não somente dos alunos, questão à qual respondo que são dois os motivos dessa escolha: primeiro por que considero que professores não-nativos, como é meu caso, podem sempre ampliar seus conhecimentos na língua-alvo que leciona; segundo porque o ensino por conteúdos gera um desafio ainda maior que ensinar a língua por ela mesma. No ensino por conteúdos o professor além de dominar a língua-alvo precisa apropriar-se de conhecimentos outros, de outras áreas, neste caso a Geografia Humana - o que gera um processo de ampliação dos conhecimentos, habilidades e competências também do professor e não apenas de seus alunos.

Pelo exposto, inscrevi-me no projeto Pró-Formação³ (Análise e formação de professores e alunos de língua(s) por abordagem e competências) coordenado pelo

³ Mais informações sobre o projeto e seu grupo de pesquisa estão disponíveis em <http://www.pgla.org.br/site/projeto_almeida_filho.pdf>.

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB/IL/LET/PGLA). Esse projeto inscrito na linha de pesquisa “Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas” do PGLA/UnB busca acumular evidências passíveis de constituírem um modelo teórico mais abrangente, a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), que explicita elementos e relações do processo de AELin. Esta fase do projeto, originada em 2006 e hoje em vias de conclusão de sua segunda fase, volta-se para a delimitação do conjunto de conceitos e relações entre as abordagens e competências de ensinar de professores e a abordagem de aprender e competências comunicativa de alunos de línguas tendo gerado um conjunto de publicações, teses e dissertações⁴, como as de Cunha (2008), Ferraço de Paula (2008), Nascimento (2009), Medeiros Ribeiro (2009), voltadas à filosofia de aprender de alunos; de Sousa Silva (2009), Silva Falcomer (2009), Kol (2009), Torres de Faria (2010), Alcântara Alencar (2010), sobre abordagem de ensinar de professores; e de Ribeiro Campos (2008) sobre a tensão de abordagem dos agentes (professor, aluno e Livro Didático), que precederam o presente trabalho sobre os processos de ensinar de uma professora de língua estrangeira (francês) e de aprender de seus alunos dentro de uma abordagem comunicativa marcada por conteúdos e tarefas.

A pesquisa aqui relatada teve como metodologia o estudo de caso instrumental e obedecerá a seguinte organização: no capítulo 2, a fundamentação teórica do Ensino Comunicativo de Línguas (ECLin); da Competência Comunicativa e seu componente estratégico; da Operação Global do Ensino de Línguas em suas dimensões; e das tendências metodológicas no ECLin por conteúdos interdisciplinares e tarefas; no capítulo 3, a metodologia em seus procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados; seus princípios filosóficos e éticos, aos

4 Para acessar dissertações do PGLA/UnB, consultar banco de dissertações disponível em <http://www.pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=36>.

participantes e ao contexto; no capítulo 4, dividido em dois eixos conforme busco responder as perguntas de pesquisa, segue a análise dos dados e apresentação dos resultados segundo o paradigma qualitativo; o capítulo seguintes é reservado às considerações finais, com apontamentos sobre as contribuições da pesquisa e suas limitações além de sugestões para novas pesquisas; seguinte às considerações finais apresento as referências e por último os anexos e apêndices. Eis a nossa aeronave e seu comissariado de bordo.

CAPÍTULO 2

LEITURA PARA VÔO DECOLANDO RUMO AO ESTADO DA ARTE

“Eles [os pesquisadores] têm explorado uma miríade de funções da linguagem as quais os alunos precisam dominar. Eles têm falado e escrito sobre as convenções do discurso. Eles têm examinado a natureza dos estilos de aprendizagem e da comunicação não verbal. Com toda essa gama de conhecimentos nós temos buscado de toda forma alcançar como melhor ensinar para a comunicação.”

H. Douglas Brown (2007, p.241)
(tradução minha)

Nesta seção, ocupar-me-ei de resenhar a teoria precedente desta produção buscando expandir a discussão e teorização dos processos de formação de professores e alunos de línguas por abordagem e competências e, mais especificamente, do potencial de um curso comunicacional por conteúdos e tarefas para mostrar efeitos dessa abordagem de ensino de línguas (ECLin) na promoção da competência comunicativa com destaque para seu componente estratégico. Pautei-me para tanto nas pesquisas em LA em âmbito nacional e internacional e em ciências afins (Antropologia, Educação, Filosofia, Psicologia, Sociologia), que se integram aos conhecimentos sobre Aquisição e Ensino de Línguas (AELin).

2.1 A Abordagem Comunicacional: uma guinada no leme da aquisição e ensino de línguas

Apesar de o ECLin remontar a séculos de história da pedagogia do ensino de idiomas, é a partir do século XX que vamos conhecer uma sistematização de seus princípios em arcabouço teórico-prático para o processo de AELin sob o termo

“Ensino Comunicativo de Línguas”⁵, prevalente entre outros usados por diferentes autores na década de 1970 ao tratarem dessa filosofia de ensinar e aprender/adquirir “pela” e “para” a comunicação.

Em oposição à tradicional abordagem gramatical fortemente vigente no século XIX e em todo o século XX surge no último quartel desse século uma nova filosofia de AELin em decorrência das discussões trazidas pelas ciências sociais, por exemplo, com os antropólogos sociais Sapir e Whorf nas décadas de 1920 e 1930 quando associam cultura e língua; nos anos 1960 e 1970 com um campo dinâmico e interdisciplinar que une o sistema linguístico a ramificações de outras ciências sociais como a psicologia humanística cujos expoentes são Abraham Maslow, Carl Rogers, Fritz Perls e Erich Berne. A dimensão sociocultural da linguagem ganha então proeminência, atribuindo grande valor à responsabilidade do aluno/aprendente⁶ pelo seu processo de aprendizagem, ao papel do professor como mediador do aprendizado e à cooperação entre professor-aluno e aluno-aluno em grupo (CARDOSO 2004, p. 7-8). Outros colaboradores assomam-se ao movimento comunicativo a partir de então.

No ano de 1972, integrou-se à malha do ensino de línguas o método nocional-funcional (sintático-morfológico e pragmático, no sentido de Bachman,1991) – de Wilkins, linguista aplicado inglês, que em seu projeto de ensino de língua estrangeira para adulto “sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática tradicional”

5 Termo utilizado no Brasil desde o primeiro evento científico-profissional, intitulado Seminário Nacional sobre o Ensino Comunicativo de Línguas, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, em outubro de 1978.

6 O *Glossário em Linguística Aplicada* define “aprendente”, por analogia à aprendiz, como aquele(a) que aprende alguma arte ou ofício em nível básico, diz-se do(a) aluno(a) em níveis iniciais de aprendizado de uma língua, principalmente no caso de uma língua estrangeira, que aprende seguindo os ensinamentos de quem já aprendeu essa língua e a ensina por ofício agora.

(ALMEIDA FILHO, 1993, p. 49). Wilkins lança em 1976 um arcabouço teórico sobre cursos nocionais-funcionais em seu livro *Notional Syllabuses*.

Em junho de 1977, Almeida Filho, expoente brasileiro da Linguística Aplicada, defende em sua dissertação de mestrado pela Universidade de Manchester, na Inglaterra, as bases para um planejamento comunicativo nocional-funcional de um curso de língua e em outubro de 1978, no primeiro evento científico-profissional de Linguística Aplicada no Brasil, o Seminário Nacional sobre o Ensino Comunicativo de Línguas, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, retoma o tema abordado em sua dissertação seguido de discussão pelos presentes, “muitos tomando contato com as bases do comunicativismo precisamente nesse evento pioneiro” (ALMEIDA FILHO, 2009).

Em 1980, é a vez de Carroll estabelecer parâmetros para uma avaliação comunicativa com descrição dos participantes, realização de tarefas e delimitação de graus de habilidades a serem alcançados. Em 1982, Widdowson, relevante linguista aplicado inglês, lança uma arrazoado teórico com as bases do ECLin enfatizando a importância do desenvolvimento de uma competência comunicativa por fragmentos sintático-morfológicos (nocionais), num movimento de oposição à metodologia gramatical. No mesmo ano, Johnson soma critérios básicos para uma metodologia de base comunicativa com técnicas de ensino praticáveis, relevantes e com sentido oferecendo desafios do tipo quebra-cabeça ou, segundo a teoria de Krashen (1981, p. 102; 1982, p. 20-25), apresentando um insumo ótimo⁷ (i+1) que

7 Segundo definição do GlossárioLA, Insumo + 1 é : Insumo ótimo um pouco acima da capacidade de compreensão da nova língua por parte do adquiridor num dado momento, fortalecendo a expectativa de que ocorra assim aquisição da L-alvo. A fórmula utilizada para representar essa hipótese da teoria de ASL (Aquisição de Segunda Língua) é o I+1. Para que ocorra progressão na aquisição de uma língua do estágio I (no qual I representa a competência corrente do aprendente) para I+1 (o próximo nível), é necessária a condição de que o aprendente compreenda parte do insumo ofertado, ou seja, que apenas uma pequena porção desse insumo esteja acima de sua atual capacidade de entendimento da língua-alvo. A resolução dessa "dificuldade" parcial se dá, frequentemente, com o auxílio do contexto ou de informações extralinguísticas.

constitui os referidos desafios para o aprendente buscar entender o que não está evidente, mas passível de compreensão mediante seu esforço e capacidade (Cf. ALMEIDA FILHO, 1993, p. 49).

Já em 1986 e 1987, as idéias nocionais-funcionais influenciam debates sobre o ensino de línguas aqui no Brasil gerando em 1987 uma proposta curricular por parte da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Almeida Filho (1987 *apud* ALMEIDA FILHO, 1993, p. 49) propôs, por sua vez, uma introdução ao que significaria ser comunicativo e desde então assumiu uma postura de trabalho constante pela ampliação no Brasil do arcabouço teórico sobre o ECLin.

Há, no entanto, uma difratação do ECLin no Brasil e no mundo que vai de uma face de ensino falso comunicativo, de base gramatical com algumas nuances comunicativas, passando pelo ensino comunicativo progressista a um ensino ultracomunicativo. Para saber mais sobre essa difratação, abaixo representada na figura 1, indico a dissertação de Antônio Gonçalves de Araújo Neto (PGLA, 2005). Mais reflexões sobre ser comunicacional também podem ser encontradas na dissertação de Gerson Araujo de Moura (PGLA, 2005).



Figura 1 – Contínuo do Ensino Comunicativo

O ECLin encontra apoio nas duas últimas décadas do século XX em correntes linguísticas e do pensamento filosófico. Os pensamentos filosóficos que dão base à educação desde o século passado (século XX) são resumidos em três escolas: a estruturalista/comportamentalista (Linguística Estrutural casada com a Psicologia Comportamental); a gerativista/cognitivista (Linguística Gerativa e Psicologia Cognitiva), as quais contrastam a seguir com a visão sociológica na terceira escola psicológica de pensamento, o Construtivismo. Há uma vertente cognitiva e outra social de construtivismo que associam as contribuições dos filósofos Jean Piaget e Lev Vygotsky, respectivamente (Cf. BROWN 2007, p. 12). Dessas, destaco a escola do construtivismo de Vygotsky em particular por suas contribuições à ampliação dos papéis de professor e aluno que apontam para a mudança de filosofia acima referenciada.

2.1.1 Contribuições do Sociostrutivismo para o ECLin

A teoria socioconstrutivista é basilar para a compreensão do ensino de línguas, pois segundo Vygotsky (1987) a linguagem tem uma função central no desenvolvimento cognitivo: pela aquisição da linguagem modificam-se todos os processos mentais, pois a linguagem é fator de interação social.

Para o socioconstrutivismo o indivíduo desde os primeiros anos de vida aprende a partir de práticas sociais desenvolvendo ideias, sentimentos, hábitos morais e traços de personalidade próprios do caráter cultural, da consciência e emoções que fazem de cada homem um ser único e distinto dos outros animais. O conhecimento humano é assim mais ou menos ampliado conforme o lugar que o indivíduo ocupa nas relações sociais.

Pode-se atribuir uma hierarquia aos processos desencadeadores do desenvolvimento cognitivo segundo o socioconstrutivismo: primeiro vem a relação educação-aprendizagem-desenvolvimento: o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem da cultura e aptidões por ela demandadas; em segundo, a mediação social entre indivíduo e ambiente: suas condições materiais de vida, educação, lugar que ocupa na sociedade; e por último a passagem de uma fase infantil de maturação biológica (período sensório-motor) para uma fase de processos mentais superiores em que ocorre uma troca entre processos de cognição interpessoais e intrapessoais: nas situações de comunicação social os indivíduos desenvolvem suas funções psíquicas primeiro as vivenciando com outras pessoas (item interpessoal) mais experientes, depois as internalizando para suas próprias práticas (item intrapessoal) (Cf. MELLO, 2004; LUZ, 2005).

Transferindo esses conceitos para a educação formal, nas escolas e salas de aula, antes de iniciar seu trabalho o professor precisa diagnosticar o nível de

desenvolvimento em que se encontram seus alunos bem como, elementos de sua bagagem cultural, de sua vida. Para tanto o socioconstrutivismo aponta o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), segundo o qual toda pessoa tem dois planos de conhecimento: um inferior, o plano de desenvolvimento real – as aptidões de que já dispõe e usa de forma independente, o conhecimento que já domina; e outro superior, de desenvolvimento potencial, passível de ser aprendido pelo auxílio de pessoas mais experientes (um professor, outro aluno). Ele indica o limite máximo que uma pessoa pode atingir, naquele estágio de conhecimento. Corresponde a um nível acima do que o aluno já sabe e abaixo do que não conseguiria aprender (Cf. MELLO, 2004; LUZ, 2005).

Entendido como se dão os processos cognitivos humanos, professor e alunos precisam refletir sobre seus papéis. A escola socioconstrutivista, descrita por Mello (2004) e Luz (2005), Littlewood (1981), Freire (1996), Canagarajah (1999), Almeida Filho (1997), Almeida Filho e Barbirato (2000) apontam a configuração da prática desses agentes do processo da AELin que apresento na sequência.

2.1.1.1 Papéis de Professor e Aluno

O termo “papel” segundo fora descrito na obra de Widdowson (1978) é uma função que as pessoas desempenham na vida social. É uma espécie de conjunto de normas que são aplicadas àqueles que ocupam uma determinada posição em um grupo específico, ou seja, o papel é algo que se tem como expectativa de alguém com uma incumbência no grupo. Busco a seguir definir a nova configuração dos papéis de professor, de aluno e mesmo das materialidades da OGEL nos parâmetros do ECLin.

Ao professor cabe: colaborar para a construção de conhecimentos respeitando a ZDP, ou o $i+1$ de Krashen, para o ensino de línguas; mediar a aprendizagem propondo desafios para resolução dos quais o aluno será auxiliado pelo professor e/ou por aluno mais adiantado no aprendizado; explorar a motivação do aluno para a manutenção da aprendizagem/aquisição na ZDP, isso é possível quando levado em conta o interesse do aluno, e o grau de significação dado às atividades propostas – aquisição significativa (Cf. MELLO, 2004; LUZ, 2005).

O professor sai da posição tradicional de detentor do conhecimento para a de gestor das ações de aprender e ensinar na sala de aula no sentido de promover a comunicação, é observador consciente do capital cultural que os alunos trazem consigo. É assim articulador, facilitador e orientador, respondendo às perguntas do aluno e monitorando seu desempenho. Outras vezes, o professor deve ser um co-comunicador, propiciador de que a língua não falada pelo aluno passe a ser parte de sua realidade (desestrangeirizador da LE) e negociador do processo de aprendizagem/aquisição. A dimensão de pesquisador(a) que aprende com seus alunos e atravessa fronteiras a caminho de práticas pedagógicas passíveis de reformulação também se harmoniza com a filosofia comunicacional almejada na situação de pesquisa construída para este estudo (Cf. LITTLEWOOD, 1981; CANAGARAJAH, 1999; ALMEIDA FILHO, 1997).

Ao aluno cabe: manter-se empenhado em tentar se fazer entender (ser falante/produzidor de linguagem), mesmo quando seu conhecimento da L-alvo seja incompleto; comunicar-se comunicando (colocar-se como locutor/ interlocutor); ser responsável pelo próprio aprendizado; ter uma visão mais crítica e reflexiva dos assuntos que lhes são apresentados; esforçar-se para o aprendizado (ser leitor); manter-se motivado, engajado (ser co-responsável) na aprendizagem. Ele deixa sua

postura passiva de receptor do conhecimento para a de comunicador, analisador de informação, negociador de significado e produtor de insumo na interação (Cf. LITTLEWOOD, 1981; FREIRE 1996; ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000; ALMEIDA FILHO, 2007).

A remodelação dos papéis de professor e aluno para a AELin precisa se tornar um processo cada vez mais consciente de ambas as partes e compor uma agenda de formação para professor e alunos. A esse respeito não há ainda uma tradição direcionada a alunos como há para professores. O desenvolvimento de autonomia por parte dos alunos passa por uma necessária formação visando ao autoconhecimento dos mesmos, a potencialização e aprimoramento das habilidades e competências desses alunos. Sobre esse tema indico a tese de Moura Filho (UFMG, 2005) e as dissertações dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA/UnB) voltadas para a análise e formação de alunos, como a de Medeiros Ribeiro (2009), as quais indiquei no capítulo anterior.

Como é de conhecimento do leitor, neste trabalho visou a discutir os vínculos entre o ECLin por conteúdos e tarefas e suas materialidades e a competência comunicativa - CC (competência estratégica - CE) deflagrada por esse ensino. Aspectos do ECLin já foram destacados até aqui, agora sigo com a discussão sobre a CC (CE).

2.2 Composição da Competência Comunicativa

Desde o primeiro arcabouço teórico proposto por Hymes (1971) para a competência comunicativa (a qual chamaremos CC) diversos outros arcabouços

foram propostos⁸. O arcabouço que adoto para este trabalho é de Almeida Filho e associados, Almeida Filho et al. (2009)⁹. Nele a CC¹⁰ (figura 4)¹¹, é composta por 4 partes essenciais: 1- subcompetência linguística (incluindo a subsubcompetência metalinguística); 2- subcompetência estratégica (constituída das subsubcompetências estratégico-formulaica, estético-lúdica); 3- subcompetência Interacional (com o traço cultural, que permeia tanto o componente textual, quanto o discursivo); e 4- subsubcompetência metacomunicacional.

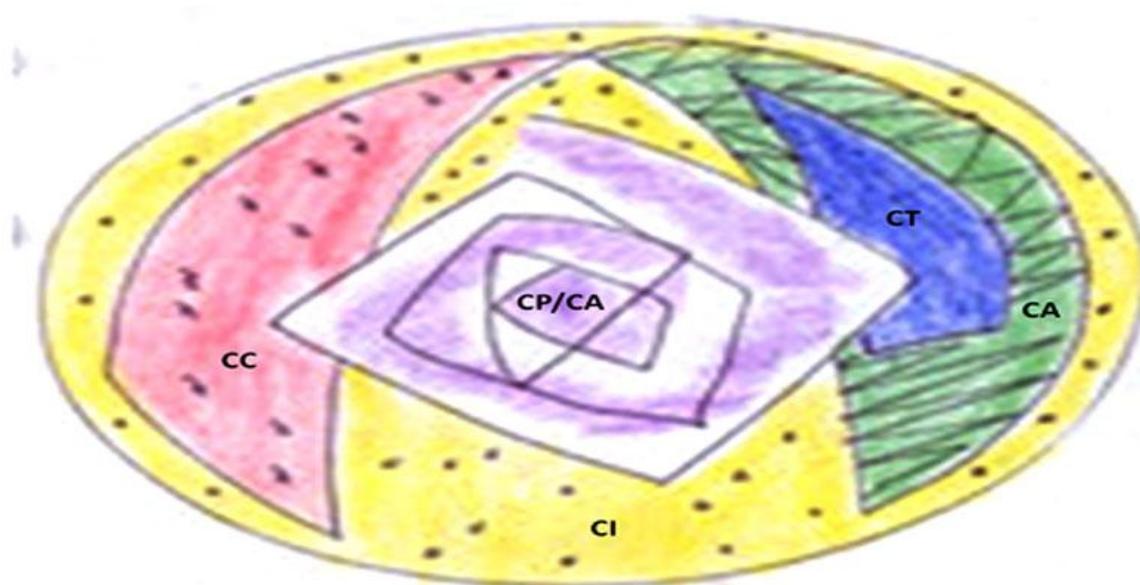


Figura 2 - [ideal de] Competências de Professor
Fonte: Zocaratto et al., 2009, p. 6

8 Cf. Canale; Swain (1980); Canale (1983); Bachman (1990); Almeida Filho (1993); Celce-Murcia; Dörnyei; Thurrel (1995) *apud* Iragui (2005); Bachman; Palmer (1996) *apud* Cunha (2008); Almeida Filho (1996); Brown (2007); Almeida Filho et al. (2009).

9 Grupo de estudos sobre Competência Comunicativa, disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, no primeiro semestre de 2009 e ministrada pelo Prof. Dr. José Carlos Paes Almeida Filho.

10 No diagrama as competências aparecem em siglas: CC (competência comunicativa), CP/CA (competência profissional/competência aplicada), CI (competência implícita), CT (competência teórica) e CA (competência aplicada).

11 A figura 2 representa um escopo que abriga todas as competências ideais de um professor, sendo a CC apenas uma dos componentes deste modelo, conforme representação da figura 4. As competências da figura 2 são cinco: i. a competência implícita: intuições, crenças e experiências; ii. a competência linguística: de uso da L-alvo; iii. a competência teórica: habilidade oriunda de leituras e/ou pesquisas e produções que o leva a compreender o porquê e o como de sua prática; iv. a competência aplicada: capacidade de ensinar de acordo com o que sabe; e v. a competência profissional: habilidade ou consciência de seus deveres de manter-se engajado na busca por crescimento profissional e em participar de movimentos e eventos coletivos de formação continuada. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20-21) Já a figura 3 representa as competências ideais do aluno, suas siglas são: CC (competência comunicativa), CAc (competência acadêmica), CI (competência implícita) CT (competência teórica) e CA (competência aplicada).

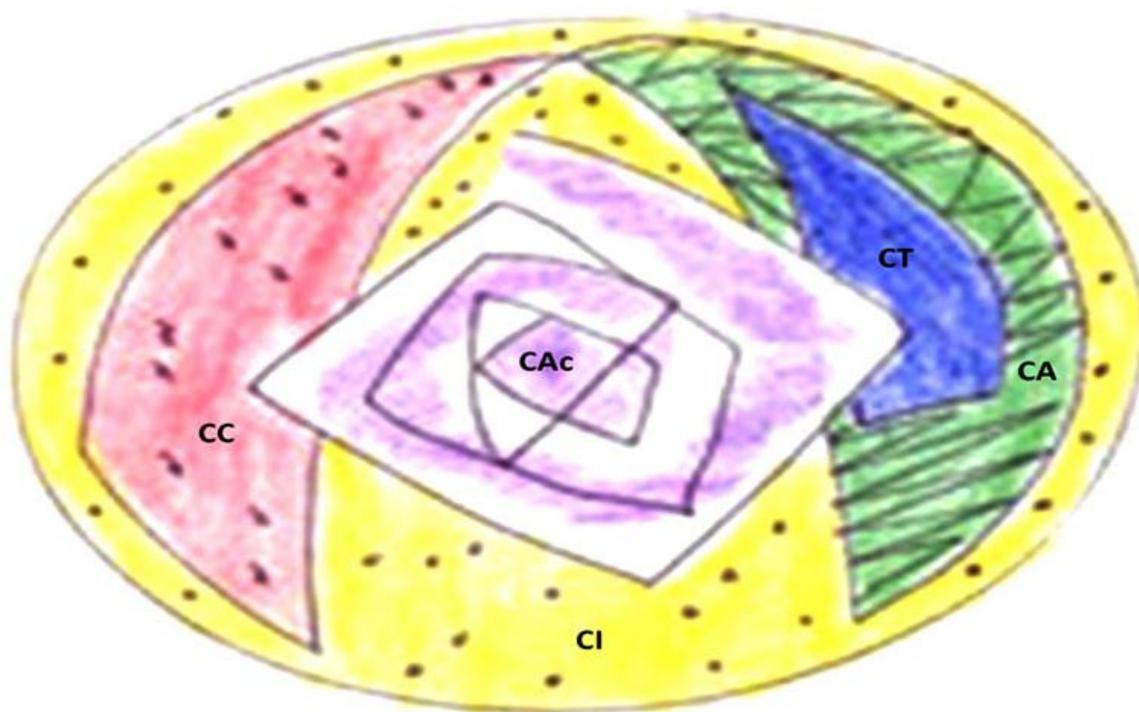


Figura 3 - [ideal de] Competências de Aluno

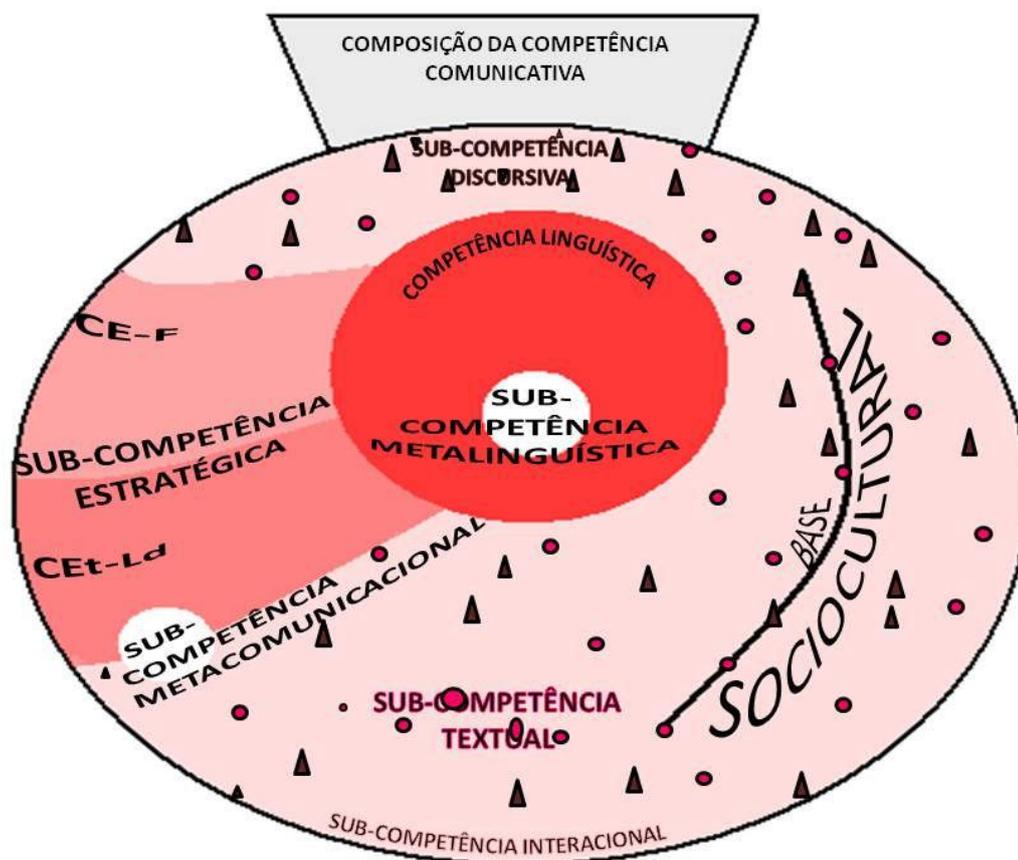


Figura 4 - [ideal de] Composição da Competência Comunicativa
Fonte: Zocaratto et al., 2009, p. 29

Na pesquisa relatada, proponho-me a trabalhar o conceito e a análise do componente estratégico na experiência de AELin num curso comunicativo por conteúdos e tarefas de modo que seguirei com a definição de cada um dos componentes da Competência Estratégica retomando sua trajetória histórica.

2.2.1 A Competência Estratégica: subcomponente da CC

O estudo do componente estratégico, não é novo na literatura sobre AELin e geralmente aparece atrelado a crenças e ao conceito do bom aprendiz, no campo dos estudos cognitivos, voltados para a compreensão. Recentemente a Competência Estratégica (CE) vem ganhando corpo também no escopo das competências de professor e de aluno como elemento promotor da competência comunicativa em produção. Conforme Brown (2007):

Enquanto as estratégias de aprendizagem [compreensão] preocupam-se com o domínio receptivo de insumo, com a memória, com o armazenamento, e com a retomada, as estratégias de comunicação [produção] pertencem ao campo dos mecanismos verbais ou não verbais da comunicação produtiva da informação. Na área da interação linguística, é às vezes difícil, distinguir uma da outra, como Tarone (1983) competentemente observou, desde que a compreensão e a produção podem ocorrer quase simultaneamente. Ao tempo que cada um pode apreciar a sutileza de tal dicotomia, essa permanece uma distinção útil na compreensão da natureza das estratégias, especialmente para objetivos pedagógicos. (BROWN, 2007, p. 132-151, tradução minha)

Em artigo anterior (ZOCARATTO et al., 2009), produzido em parceria com o orientador deste trabalho e com colegas do PGLA, realizei um levantamento histórico de arcabouços que abrigaram a então competência estratégica e que resenho logo abaixo. Nesta dissertação, no entanto, a resenha é expandida acrescentando-se os trabalhos direcionadores de Xavier Moura (1992) e Basso (2008).

No arcabouço de Canale e Swain (1980, p. 30) a CE é um componente da CC (figura 4). Neste arcabouço ela é constituída por estratégias verbais e não verbais geralmente relacionadas à competência gramatical ou à competência sociolinguística para compensação das falhas na comunicação por competência insuficiente ou por variáveis de desempenho. Mais tarde Canale (1983, p. 10-11) aponta a necessidade da compensação ser gerada pelos mesmos motivos e também com objetivo de melhorar a efetividade da comunicação, por meio de recursos retóricos ou estilísticos.



Figura 5 - Arcabouço de Canale e Swain (1980)
 Fonte: Zocaratto et al., 2009, p. 25

Cunha (2008) referenciando o arcabouço de Bachman (1991) explica a competência metacognitiva (figura 6), termo empregado por Bachman para referir-se à competência estratégica:

Em relação às estratégias metacognitivas, têm-se como seus componentes a tríade avaliação, objetivos e planejamento. O primeiro engloba determinar o que se deseja comunicar, quais componentes de conhecimento estão disponíveis para realizar tal comunicação e até que ponto o enunciado atinge sua intenção. O segundo tem a ver com a decisão sobre o que o falante quer alcançar comunicativamente, e o terceiro relaciona-se à seleção das áreas de conhecimento lingüístico para a realização de uma dada intenção comunicativa. (CUNHA, 2008, p. 40)

Nessas palavras o componente estratégico (metacognitivo) pode ser compreendido como produto de uma maior reflexão e, por conseguinte, de uma maior consciência do acionamento dessas estratégias e de seus resultados para a aprendizagem (não para a aquisição), o que implica a possibilidade de ter sido

planejado com antecedência, uma vez que o falante pode ter conhecimento do contexto comunicativo antes de se lançar no mesmo. Antes de prosseguir e para dirimir qualquer dúvida quanto aos termos aprendizagem e aquisição, mais uma vez recorro ao Glossário Eletrônico em LA¹²:

Aprendizagem de Língua: Processo formal e consciente de desenvolvimento de uma competência comunicativa focalizando aspectos formais e regras que são monitoradas durante sua produção. A competência aprendida depende de regras explícitas e, por conseguinte, de metalinguagem. Caracteriza-se pela captação e retenção explícita e consciente de conhecimentos, sendo construídos incessantemente pela prática, na qual o sistema é regido por regras, aplicação e monitoramento das mesmas. A aprendizagem não se dá naturalmente em contexto real, aprende-se sobre a língua, mas nem sempre na língua. Muitas vezes o indivíduo aprende, mas não adquire a língua-alvo, não é capaz de usar essa língua aprendida em contextos reais.

Aquisição de Língua: O sistema de aquisição se centra na internalização (mental) de modo informal em situações de uso compreensível da língua-alvo, uso esse monitorado pela sensação de um saber fazer cada vez mais fluente até tornar-se uma segunda natureza, um saber comunicar-se, mesmo que se explique. Esse processo adquiridor pressupõe uma ação social de interação motivada em situações de uso da nova língua. Aquisição é, portanto, um processo informal e subconsciente de desenvolvimento da competência comunicativa na nova língua produzido a partir de abundância de instâncias de uso contextualizado e envolvido da nova língua. O adquirente sabe se comunicar mas não sabe, necessariamente, explicar formalmente porque ou como se comunica da forma como se comunica. Ele não está ciente do fato de que está internalizando de forma natural e informal as regras de uso na nova língua e tampouco sabe identificar ou explicar essas regras, ou seja, não possui domínio automático da metalinguagem.

Exemplos de situações de comunicação previstas são entrevistas de emprego, banca de concurso, encontros em situações assimétricas diversas, que costumam gerar algum desconforto, ansiedade ou tensão demandando um preparo prévio.

12 Disponível em <<http://glossario.sala.org.br>>. Acesso em 08 dez. 2008 às 19h.

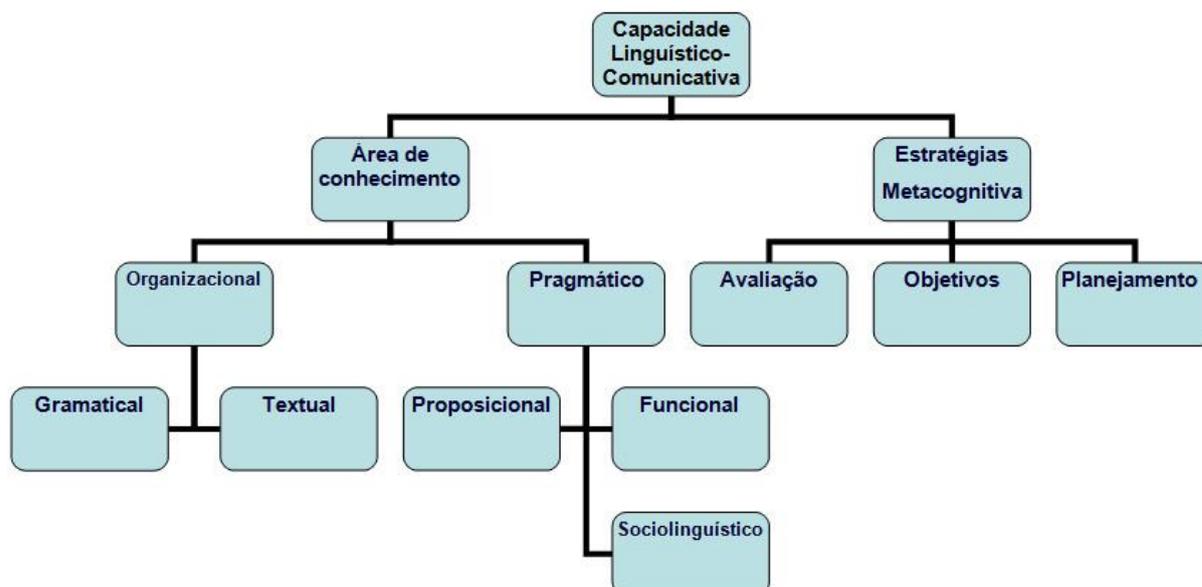


Figura 6 - Arcabouço de Bachman (1991)
 Fonte: Cunha, 2008, p. 39

Xavier Moura (1992) inaugura no Brasil a pesquisa sobre estratégias de aprendizes de LE em ambientes formais e realça os percalços percorridos pela investigação do objeto em função das diferentes taxonomias recebidas em inúmeras pesquisas sobre estratégias de aprendizes de L2. Além das diferentes taxonomias para estratégias (“táticas”, “comportamentos”, “processos”, “procedimentos”, “técnicas”, “planos”) há diferentes classificações das mesmas. Dentre elas há uma diferenciação entre as estratégias conscientes e as inconscientes, sendo as primeiras denominadas metacognitivas e as segundas cognitivas (Cf. FLAVELL, 1988; SARIG; FOLMAN, 1987, *apud* XAVIER MOURA, 1992, p. 17). No entanto, devo concordar com Kintsch e Van Dick (1993, *apud* XAVIER MOURA, 1992, p. 17) que o fator consciência está em diferentes graus nos dois tipos de estratégia, sendo que para o primeiro tipo há um maior tempo de reflexão, avaliação, planejamento e automonitoração enquanto que para o segundo todo esse processo se torna menos forte e mais automático e dinâmico, mas ainda consciente. Nesse sentido, Almeida

Filho e El Dash (2002) já apontavam essas características do componente estratégico-comunicativo:

Tais estratégias podem ser de várias naturezas, desde metacognitivas (que ajudam o aprendiz a organizar o seu conhecimento sobre como aprender uma língua) ou cognitivas (para interagir com o insumo e aproveitar o que já se sabe) até as sócio-afetivas (como tomar a iniciativa de indagar ao professor ou aos colegas ou ainda procurar contatos pessoais com falantes nativos) (CHAMOT, 1995, *apud* ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002, p. 15-16).

O arcabouço de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995, *apud* IRAGUI, 2005, p. 457) refere-se a uma competência estratégica compensatória com ênfase nas estratégias de interação para comprovação da compreensão ou para pedir ajuda ao interlocutor. Aciona-se, por exemplo, a função fática para teste do canal de comunicação e os modalizadores do discurso com efeito de maior polidez para solicitação da intervenção do interlocutor.



Figura 7 - Arcabouço de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995)
Fonte: Zocaratto et al., 2009, p. 25

Basso (2008) ratifica a noção da competência estratégica apresentada por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) e inova ao associá-la à competência discursiva (uma das subcompetências da CC). Esta competência no artigo de Basso é ressignificada a partir do arcabouço de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (*op cit*) e entende a Competência Discursiva como:

(...) a capacidade, de operar, gerar, construir e fazer sentidos no discurso [...] dessa maneira a Competência Discursiva pressupõe e expande os conceitos de Competência Lingüístico-Comunicativa [CC], uma vez que para o professor de LE alcançar o discurso, deverá ter a capacidade de organizar as diferentes modalidades de linguagem possibilitadas pela nova língua. Implica ainda organizar a língua-alvo nas modalidades tradicionalmente conhecidas: oral e a escrita, expandindo sua área semântica para alcançar tanto as regras gramaticais, quanto as sociais e culturais presentes no seu uso, de modo a ser reconhecida como amostra real da mesma. (BASSO, 2008, p. 142)

Dentro dessa concepção de Competência Discursiva, Basso (2008) afirma que sua proposta é “ratificar a *Competência Discursiva* como meta circundada pela competência estratégica” (p. 144), tema de possíveis novas discussões tanto sobre a correlação das competências entre si quanto a um novo diagrama ilustrativo das mesmas, sempre no sentido de melhor representar a dinamicidade dessas relações.

O arcabouço de Almeida Filho (2006), figura 08, não objetiva conceituação, mas uma síntese dos arcabouços anteriores com a ilustração por diagrama de seus componentes bem como a proporção de cada um dentro da CC.

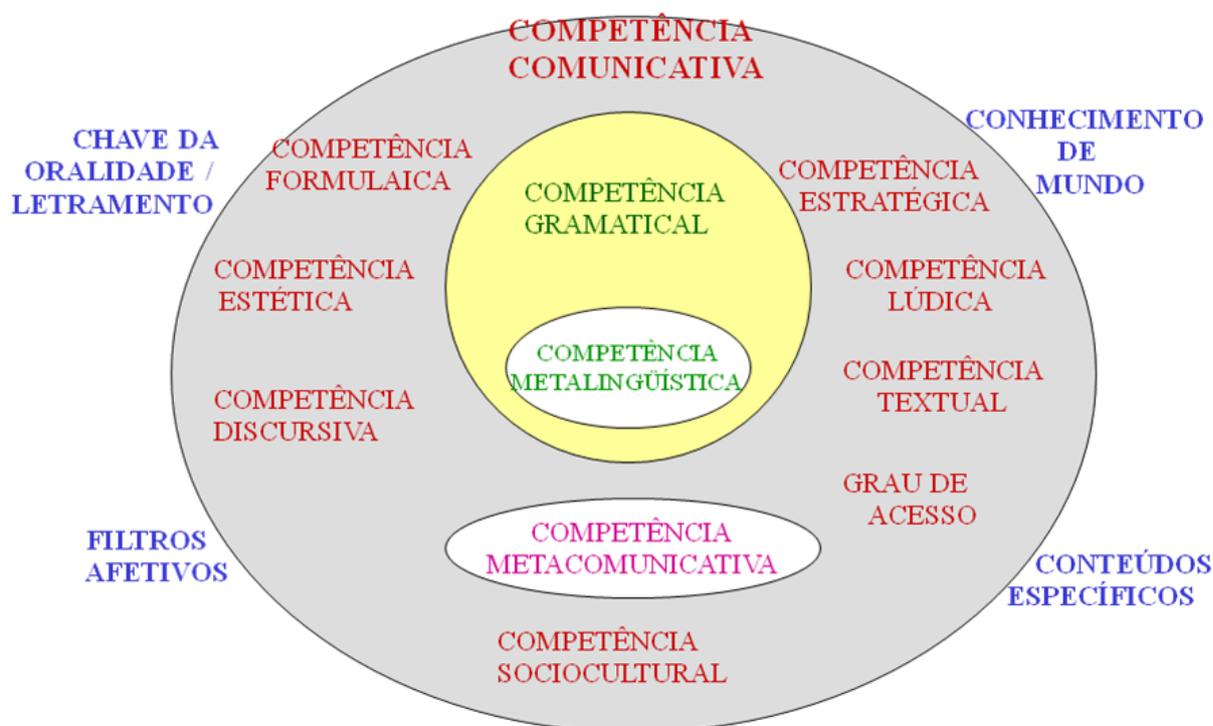


Figura 8 - Representação da Competências Comunicativa
Fonte: Zocaratto et al., 2009, p. 27

O arcabouço de Almeida Filho et al. (2009) ilustrado na figura 4 revisa o diagrama proposto por Almeida Filho (2006) associando componentes afins e simplificando ainda mais o arcabouço teórico proposto para a CC. Assim o componente CE incorpora os componentes formulaico (CF), estético (CEt) e lúdico (CLd). Nessa organização da CE os aspectos de compensação uniram-se aos de realce em matizes de um mesmo composto. Composto este mais condizente com a realidade, mas ainda ilustrado de forma estática. Novas propostas de uma representação mais flexível e correspondente à realidade dinâmica das competências de professor e alunos seriam bem-vindas nesse campo de pesquisa. Apresento a seguir a resenha dos componentes da CE proposto por mim em Zocaratto et al. (2009):

- A subcompetência estratégica (SCE) é um complexo construto de estratégias verbais e não verbais relevantes à aprendizagem de línguas, ao processo linguístico e à produção linguística usado para compensar a falta ou o pouco domínio do código comunicativo em questão e seus papéis, possibilitando a manutenção da comunicação. (...) Por exemplo, numa situação de uso da língua entre falantes em que um não compreenda o que foi dito pelo outro, este [um] pode repetir o termo não compreendido na espera de que o interlocutor [o outro] o retome de forma mais compreensível em sua fala (ZOCARATTO et al. 2009, p. 34-35).
- A subsubcompetência formulaica (CF), segundo definição de Ortiz Alvarez e Silva (2008, p. 15), refere-se ao uso de padrões de sentenças, palavras ou de estruturas discretas – inclui os clichês, frases lexicais associadas a atos de fala e palavras multifuncionais. Listemos alguns exemplos: i. clichês da língua portuguesa: a ver navios, horas a fio e

varrer do mapa; **ii.** frases lexicais: “ser alguém na vida” e “Você arranja cada negócio!”; **iii.** são atos de fala: os atos de batizar, condenar, perdoar, abrir uma sessão, ex.: “eu vos declaro marido e mulher”; **iv.** palavras multifuncionais como o verbo do inglês *make*: *make an attempt* (to) - fazer uma tentativa, *make the bed* – fazer a cama, *make believe* - fazer de conta (ZOCARATTO et al. 2009, p. 34, com adaptações).

- As fórmulas de fala, segundo Rottava (1995, p. 21-22), são expressões pré-fabricadas, memorizáveis, subconscientes e não analisáveis que, apesar de pouco contribuírem para a capacidade de aprendizagem consciente, criativa, promovem o aumento da habilidade comunicativa, por exemplo, uma sequência de saudações, fórmulas memorizáveis, mais fixas e previsíveis (Cf. ELLIS, 1984, *apud* ROTTAVA, *op. cit*).
- A subsubcompetência estética (CEt) está internamente ligada à sensibilidade e pode ser vista como um conjunto de componentes de ordem afetiva a serem mobilizados na construção do conhecimento. Essa competência permite compor o conhecimento com intensidade, sensibilidade, coerência e coesão em um embate dialógico com a realidade e consigo mesmo, pois possibilita uma (re) aproximação conceitual da linguagem e do sujeito, mobilizando a desestrangeirização da língua, da cultura, da sociedade e do nativo da língua em questão. Almeida Filho (2000, p. 34) chama a atenção para a importância de professores se familiarizarem com as condições culturais e efeitos artísticos e lúdicos da criação (literária, teatral, televisiva, entre outras) numa esfera sociocomunicativa.

- A subsubcompetência lúdica (CLd) é instrumento de intermediação da relação do professor ou dos aprendentes com as regras do jogo comunicativo por meio de co-participação comunicativa, reflexiva, criativa e lúdica na co-produção, singular e universal, “uns com outros”; e “um entre muitos”, da sua autonomia e na valorização da sua autoria como agentes do seu próprio desenvolvimento na língua-alvo. Define-se, segundo Cunha (2008, p. 77), como “a capacidade do indivíduo em participar de interações que buscam comunicação desestrangeirizadora na nova língua” (ZOCARATTO et al. 2009, p. 34-35).

O construto da competência estratégica (CE) compreende, assim, quatro competências menores (Estratégica-SCE, Formulaica-CF, Estética-CEt e Lúdica-CLd). A CE agrupa suas subcompetências em dois grandes grupos: de compensação (competência Estratégico-Formulaica) e de realce (competência Estético-Lúdica). As competências de compensação e de realce podem ser também cognitivas ou metacognitivas e/ou verbais ou não verbais. A SCE, por sua vez divide suas estratégias em verbais e não verbais e é sempre de compensação. As estratégias de compensação são a SCE e CF; as de realce são a CEt e a CLd. As competências cognitivas e metacognitivas, entre elas, não são facilmente listáveis e podem abarcar umas e outras de cada grupo. Brown (2007) descreve um rol de estratégias típicas da CE.

Esse novo arcabouço de Zocaratto et al. inova no enfoque dado às estratégias de realce do código comunicativo expandindo os conceitos dos componentes da CE e oferecendo exemplos ilustrativos bem como subsídios para a análise dessas subcompetências. Ele coloca de um lado as competências de compensação, de outro as de realce. Brown (2007) considera ainda uma terceira categoria a das

estratégias de evitamento. Mereceria esta última uma inserção no arcabouço teórico da competência comunicativa como elemento independente ou como parte das estratégias de compensação? Para responder é preciso considerar que o falante ao deixar a lacuna do evitamento para seu interlocutor, tem a possibilidade de, de alguma forma, vê-la preenchida por este ou pelo contexto da comunicação, representando uma esperança de compensação da limitação apresentada. Não querendo delongar-me nesta discussão apresento abaixo a categorização da competência estratégica (CE) em suas várias manifestações indicadas por Brown (2007, p. 137-139, tradução e adaptações minhas).

2.2.1.1 Tipologia da Subcompetência Estratégica

I) ESTRATÉGIAS DE EVITAMENTO

(A) Abandono de Mensagem: a mensagem fica inacabada por causa da dificuldade linguística (SCE):

- (a) Evitamento sintático ou lexical dentro de uma categoria semântica (SCE):
 - usando uma palavra inadequadamente e apercebendo-se disso o aprendiz passa a evitar repeti-la por não saber qual palavra melhor corresponderia ao sentido buscado;
 - não conhecendo um determinado tempo verbal o aluno usa outro equivalente;
 - desconhecendo o emprego de determinado pronome o aluno parafraseia uma sentença de semântica correspondente.
- (b) Evitamento fonológico: tendo dificuldade com determinados sons e palavras, o aprendiz os evita (SCE);

(B) Evitamento de Tópico: evitam-se tópicos (temas) ou campos de conhecimento do qual não há domínio linguístico (semântico, sintático e/ou lexical) - (SCE);

II) ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO (DÖRNYEI, 1995 *apud* BROWN, 2007, p. 138, com adaptações):

- (a) Circunlocução: descrevendo ou exemplificando o objeto alvo da ação, citando as marcas dos produtos (ex. Ex. *Effaceur, c'est un objet qui permet d'effacer un tableau noir*; ex. *Boisson rafraîchissante, c'est Coca, Soda*). (SCE);
- (b) Aproximação: definição de um termo por outro(s) sinônimo(s) o mais próximo possível, emprego de paráfrase (SCE);
- (c) Generalizações – uso de palavra generalista, vazia de sentido em si mesma em contextos onde há lacunas. Ex.: coisa, negócio, treco, *ça, truc, chose (francês.), thing (inglês)* (SCE);
- (d) Invenção (cunhagem de termo): criação de termos não existentes na L-alvo baseando-se em inferência ou conhecimento de regras (SCE);
- (e) Uso de fórmulas (expressões fixas da língua) de cujos elementos mórficos não se tenha conhecimento em separado (CF);
- (f) Signos não verbais: mímica, gesto, expressão facial (SCE);
- (g) Tradução literal: de léxicos simples ou compostos, idiomatismos, expressões da L1 para a L-alvo (SCE);
- (h) Estrangeirização: uso de vocábulo da L1 nos padrões fonológicos da LE ou adicionando a ela um sufixo da L-alvo (SCE);
- (i) Comutação entre L1, LE/L2 e L3 – uso de vocábulo da língua materna nos padrões fonológicos da L1 ou vocábulo de uma L3 nos padrões fonológicos da L3, enquanto fala a L-alvo (SCE);

- (j) Apelo por ajuda: diretamente, questionando sobre a dúvida (*Qu'est-ce que c'est?*) ou indiretamente (alterando a entonação, dando pausa, usando expressão de dúvida) (SCE);
- (k) Estratégia de ganho de tempo: uso de interjeições, ou artifícios linguísticos variados para ganhar tempo enquanto pensa (SCE).

Ilustrarei os tipos de estratégias aqui relacionados no capítulo de análise quando das observações das quatro aulas típicas. Por ora, vale uma reflexão sobre como a CE de professor e aluno molda e é moldada pela Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) dentro da abordagem que lhe é própria, neste trabalho, a humanista-construtivista do ECLin por conteúdos e tarefas, bem como sobre o remodelamento da OGEL (o planejamento, os materiais, a sala de aula, suas extensões e a avaliação) dentro dessa filosofia de aprendizagem/aquisição. O professor, investigador das necessidades dos seus alunos, busca um eixo organizador da metodologia dos materiais e atividades no ambiente formal e fora dele que não mais se caracterize por temas fragmentados ou diversos trazidos pelo livro didático (LD) estruturalista; sua escolha versa por um tema-macro ou por conteúdos (inter)disciplinares que se mantenha do início ao fim do curso, nível, módulo, unidade. Outrossim, trabalhos de pesquisadores sobre os processos de AELin como Carroll (1980 *apud* ALMEIDA FILHO, 1993, p. 49), Mohan (1986), Prabhu (1987) e Almeida Filho (1996) ratificam o ensino por conteúdos e tarefas como uma alternativa de resignificação das materialidades da OGEL e dos papéis de professor e de aluno.

2.3 As Materialidades da OGEL: diretivas de navegabilidade

As dimensões do grande processo de AELin formam em Almeida Filho (1993) um arcabouço sem precedente ou equivalentes até hoje e vem sendo fortalecida por inúmeros trabalhos (artigos, dissertações e teses) em LA como esta dissertação, além de encontros, seminários e congressos da área.

Na caracterização de cada uma das materialidades compreendidas pela OGEL orientaram-me Barbirato (2008), Almeida Filho (1993) e as discussões por ele mantida com seus alunos, entre os quais eu, ao longo das disciplinas “Abordagens de Ensino de Línguas” (2º semestre de 2008), Almeida Filho et. al. (2008), e “Competência Comunicativa” (1º semestre de 2009), Almeida Filho et. al. (2009), inscritas no PGLA detalhadas na seção abaixo.

2.3.1 Planejamento do Curso

O Planejamento do curso constitui-se da especificação de conteúdos por nível, módulo, unidade, da definição de objetivos, de metodologia e da produção de atividades comunicativas, como as tarefas.

Assim, o referido curso foi desenhado com base na convergente máxima de Almeida Filho (1993) de que “o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno” (p.36). Partindo dessas inspiradoras considerações de Almeida Filho e de Widdowson (1978), já referenciado, busquei, na relação interdisciplinar da Geografia Humana com o Francês Língua Estrangeira, estabelecer um processo de ensino-aprendizagem significativo “para” e “na” comunicação por meio de conteúdos já visitados pelo público do curso em sua

formação básica. Visava, dessa forma, a apresentar uma temática desestrangeirizadora, nos termos de Almeida Filho (1993, p. 12), de uma língua que ora apresentava-se como estrangeira, estranha, e que se vestia nesse curso de um formato outro que não o restrito a formas (estruturas) e funcionamento (regras) do sistema da língua francesa. Seguinte a essa primeira fase, logo se faz necessária a fase de seleção de materiais.

2.3.2 A Seleção e/ou Produção de Materiais Didáticos

A seleção e/ou produção de material didático consiste na organização criteriosa de recursos respeitando-se o princípio da oferta de insumo i+1, ao mesmo tempo compreensível e desafiador, bem como a geração de interação legítima promovida por esses recursos.

Os critérios de seleção e produção de material didático¹³ foram considerados com base em Almeida Filho (1993, p. 20 e 41) e são sintetizados no quadro 1.

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COMUNICATIVO	
EIXO	Estabelecimento de um eixo temático ou por conteúdos vivenciado por tarefas comunicativas, eventualmente complementado por tópicos gramaticais e funções comunicativas, conforme necessidade dos alunos ¹⁴ .
OBJETIVOS	Promoção do objetivo maior de manter a comunicação real, ações significativas “com” e “na” LE (francês) e durante o curso.
NECESSIDADES	Levantamento das necessidades dos alunos e realização de ajustes segundo apontamentos, assim possibilitando aos alunos expressar suas vivências e conhecimentos, fazer-se entender e “atender” dentro do grupo e vivenciar sua subjetividade. ¹⁵

Quadro 1 - Critérios de Seleção e Produção de Material Didático

Tendo procurado esclarecer os critérios norteadores do material utilizado no curso, passo a falar das experiências em sala de aula.

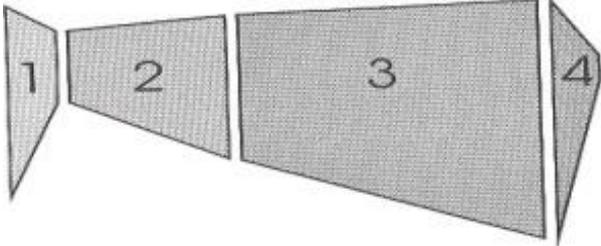
13 Os materiais didáticos na íntegra podem ser vistos no apêndice E, no capítulo de análise desta dissertação.

14 Quanto a esse aspecto, o capítulo de maior visibilidade do mesmo é o de análise - seção 4.2.1.

15 As expectativas e necessidades apontadas pelos alunos constam da análise, item 4.2.2.

2.3.3 Experiências em Sala de Aula e em suas Extensões

A aula, conforme definição do já citado Glossário eletrônico em LA, é um “evento social e pedagógico no qual se busca, de forma organizada, empreender experiências com e na nova língua visando a sua aprendizagem e/ou aquisição.” As experiências na sala de aula e em suas extensões são os esforços de aluno e professor em alinhar a abordagem comunicativa com a metodologia de base e com as diversas atividades dentro e fora da sala de aula para que essas sejam convergentes com o objetivo de promoção das quatro habilidades de comunicação (compreensão oral e escrita; produção oral e escrita). As experiências dos aprendente devem visar ainda à aprendizagem autônoma que motiva e impele o processo de aprendizagem/aquisição. O quadro 2 apresenta as fases prevista para uma aula considerada ideal para a AELin.

FASES	REPRESENTAÇÃO PICTÓRICA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Clima e Confiança 2. Apresentação de Insumo 3. Ensaio e Uso 4. Pano 	

Quadro 2 - Fases de Aula e Respectiva Representação Pictórica
 Fonte: Almeida Filho, 1993, p. 29.

O quadro acima leva em consideração as quatro macro-fases de aula propostas por Almeida Filho (1993). De forma bem sucinta a primeira fase corresponde aos avisos e acordos sobre a aula do dia já apresentando insumo na L-alvo e promovendo sua desestrangeirização; na segunda fase os conteúdos são apresentados na L-alvo, promovendo interações na busca de gerar comunicação

significativa; a terceira fase, que deve ser maior que as demais, reserva-se a trocas e ações dos alunos entre si e com o professor para desenvolver uma atividade comunicativa previamente acordada (tarefas, projetos etc); e a última fase é o fechamento da aula definindo em conjunto as experiências vindouras, com exemplos e procedimentos, pode ser também momento oportuno para realizar uma atividade lúdica. Sobre a tipologia das Atividades comunicativas, Patrocínio (1997, p.71-73), referencia onze atividades com base em Dubin e Olshtain(1986):

- 1) Aquecimento/Relaxamento: uso de elemento lúdico para motivar e driblar tensões no ambiente de AELin: jogos, música, atividades combinadas com linguagem, quebra-cabeças.
- 2) Atividade Centrada na Informação: uso de linguagem naturalmente enquanto se envolve em ações: contar histórias, levantar informações dentro e fora de sala, fazer entrevistas.
- 3) Jogos Teatrais: simulação de realidade por meio da encenação de uma peça, leitura dramática, improvisação a partir de situação, cenário ou fotografia;
- 4) Mediações/ Intervenções: a partir de situações incompletas os alunos capacitam-se a preencher as lacunas dessas situações interativas em L-alvo: mudar opiniões, safar-se de situação difícil;
- 5) Dinâmicas de grupo: pares ou grupos envolvidos em resolução de problema.
- 6) Atividades Experienciais: possibilitam o compartilhamento de sentimentos pessoais, opiniões e emoções: em grupo, criar algo concreto relacionado ao material temático ou aos conteúdos (inter)disciplinares do curso.;

- 7) Projeto: atividade temática de aprofundamento dos conhecimentos pelo levantamento de dados para apresentação de um trabalho individual ou coletivo;
- 8) Resolução de Problemas: usando a L-alvo, tomar decisões consensuais sobre uma questão, de forma que se concentrem mais no problema que nas formas linguísticas que estão sendo empregadas.
- 9) Transferência/ Reconstituição de Informações: enfatiza a congnição: a partir de um estímulo linguístico (um texto), transferir informações aí obtidas para outra modalidade: quadro, tabela, formulário, cartuns, fotografias, ordenar frases que (re)construam a história.
- 10) Desenvolvimento de habilidades (*skill*): atividades que capacitam os alunos a desenvolver estratégias nas quatro habilidades na L-alvo: contato auditivo antes da leitura (áudio ou áudio-vídeo mais leitura), numa sequência de pergunta-resposta-revisão; re-organização de frases fora de ordem para construir um parágrafo completo – escrita;
- 11) Operações/ Transformações: foco em características semântico-gramaticais que são necessárias à acuidade na produção e interpretação da língua: elementos linguísticos são apagados, substituídos, reordenados ou combinados; elementos dispostos em múltipla escolha para que o aluno escolha um deles.

A respeito da representação das fases de aula, Almeida Filho (1993) explica que essa sequência e proporção aproximadas de tempo para cada fase comporiam o modelo desejável para a sala de aula como lugar social específico de aprender e

ensinar conhecimentos como nas outras disciplinas do currículo. Quanto à divisão em quatro fases, o mesmo elucida que:

O número não é absolutamente cabalístico mas sim o produto do reconhecimento de movimentos distintos, não redutíveis uns aos outros sem alguma perda para o conjunto da aula. São fases necessárias (não necessariamente suficientes) para uma incursão breve num mundo linguístico distinto e o retorno dele para outras experiências educacionais da escola. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 29)

A partir e além das experiências em sala de aula muitas ações da AELin podem ser vivenciadas fora de sala. Nas chamadas extensões da sala de aula, o professor planeja sozinho, com colegas de área, ou com coordenadores, seleciona ou elabora materiais básicos e complementares; atualiza seus conhecimentos teóricos com leituras, participação em cursos e/ou eventos e, se assim desejar, redige trabalhos para os meios de comunicação da sua área; já o aluno tem atividades a cumprir ora por solicitação do professor, ora por necessidade própria buscando os diversos meios que lhe forem acessíveis (livros, Internet, programas de TV, filmes, músicas, artes em geral).

2.3.4 Instrumentos Avaliativos no e sobre o Curso

A avaliação do rendimento dos alunos, do desempenho do professor e do curso é uma verificação das habilidades e competências assimiladas e das experiências vivenciadas no processo de AELin e pode ser realizada por professores, alunos ou por terceiros (autores de livro didático, pais, outros agentes escolares ou órgãos competentes). Para um sistema avaliativo coerente com a abordagem comunicativa para a AELin os critérios de produção de instrumentos de

avaliação de rendimento devem privilegiar a interação, ser pensados o quanto antes e se possível na fase de planejamento.

O conhecimento de cada uma das materialidades da OGEL e suas reações em cadeia, de modo que modificações em uma pode acarretar conseqüentes alterações nas outras, constitui-se em diretivas da AELin. Essas diretivas são coordenadas em primeira mão pelo agente que as concebe e organiza – o professor – com sua abordagem e competências.

2.4 Efeitos de Proação e Retroação entre as Materialidades da OGEL

A análise das materialidades do grande processo da OGEL é objeto da presente pesquisa na qual o ensino por conteúdos e tarefas vem instrumentalizar a AELin na busca por promover a CC (foco na CE) de professor e alunos.

O aqui proposto curso por conteúdo intersdisciplinar, foi concebido para promover aquisição e ensino de uma língua estrangeira (francês) e configura-se em curso novo, numa situação nova de ensino em “que se inicia com grupos para os quais não havia provisões anteriores de ensino na L-alvo ou com grupos onde se abandonam todas as provisões anteriores para que uma nova proposta se instale” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 18). Nesses moldes, o linguista aplicado Almeida Filho (1993) explica que as materialidades de ensino são trabalhadas ordenadamente e de forma harmônica partindo-se do planejamento, seguindo pela elaboração/seleção de materiais, pelas experiências em sala de aula ou fora dela e chegando à avaliação.

A relação entre essas fases é de efeito proativo(\rightarrow), no caso de reações em cadeia e subsequentes, ou de efeito retroativo(\leftarrow), quando as reações ocorrem em sentido oposto, da última para as primeiras fases, conforme ilustrado na figura 9.

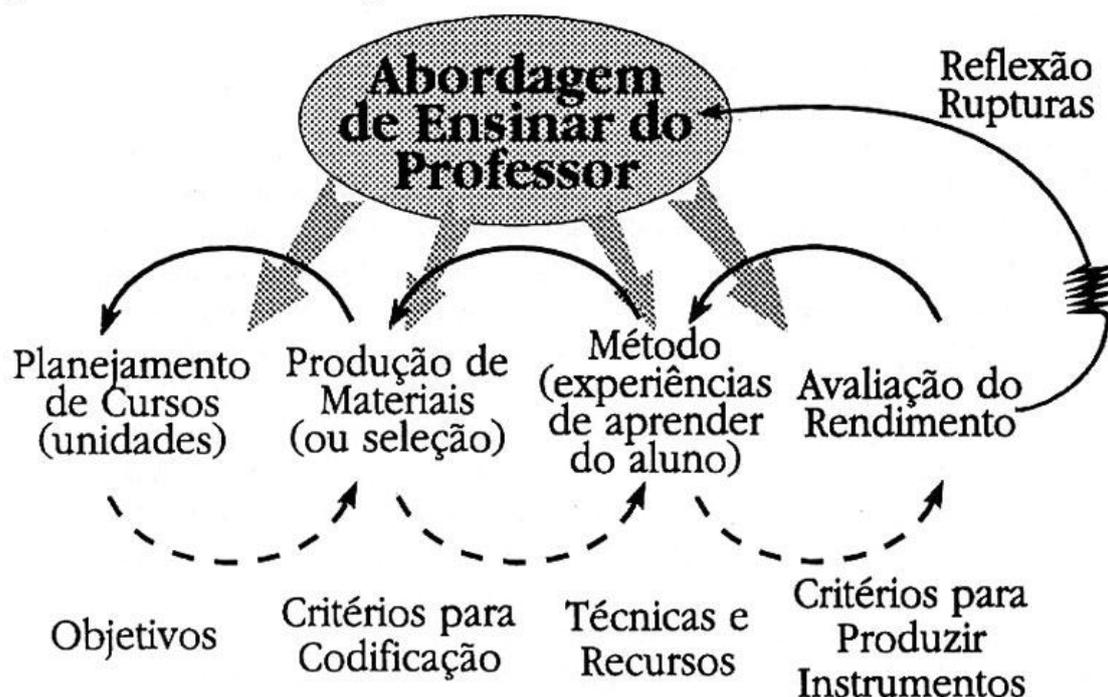


Figura 9 - Operação Global do Ensino de Línguas
 Fonte: Almeida Filho, 1993, p.19.

Apesar de seu caráter harmônico ou “ecológico” nos termos de Almeida Filho (1993, p. 18 e 42), a força do efeito proativo nas materialidades da OGEL pode variar em caso de desequilíbrio ou conflito na abordagem aplicada a cada uma delas. Se houver uma abordagem mista pode-se ter, por exemplo, de um lado materiais comunicativos e de outro experiências estruturalistas como “dar ordens usando o imperativo”. Assim:

(...) se escolhida uma dimensão ou fase mais à esquerda, não há garantia de alterações à frente com o mesmo vigor. [...] Por outro lado, alterações mais à direita, como uma súbita e profunda mudança no sistema de avaliação de uma escola, causarão necessidades mais prementes de ajustes nas fases anteriores. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 18-19)

Por isso a importância de se manter uma coerência na abordagem orientadora de cada materialidade da OGEL. Para melhor explicitar o termo abordagem busquei a definição do Glossário de Linguística Aplicada:

Abordagem: Composto de concepções dos agentes sobre língua, aprender e ensinar uma nova língua que orienta o processo real de ensino e aprendizado dessa língua-alvo marcando-o com os traços distintivos de uma filosofia de trabalho. Na abordagem se aninha a base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças. Além da base de conhecimentos, no plano das abordagens estão, ainda, os condicionantes afetivos de cada agente e as atitudes mantidas por eles. No ensino contemporâneo de línguas, duas grandes reduções de abordagens co-existem: a estrutural-sistêmico-gramatical e a comunicativo-interacional centradas na forma e no sentido em construção da/na língua-alvo, respectivamente.

Para analogamente elucidar o que ao longo deste trabalho denominei abordagem comunicacional o mesmo Glossário é fonte da seguinte definição:

Abordagem Comunicativa: Motivada pelo crescente interesse em adquirir uma capacidade de uso real de novas línguas e embalada por críticas ao estruturalismo audiolingualista, a abordagem comunicativa propõe que a experiência de aprender não seja marcada pelos critérios sistêmicos da língua e, sim, por comunicação compreensível organizada em torno de temas e tópicos, conteúdos de outras disciplinas, projetos e tarefas que valorizam continuamente a produção de sentido entre os participantes da pequena comunidade de uma sala de aula como aspirantes ao uso situado da nova língua. A unidade básica do idioma que requer atenção é o ato comunicativo. A função se sobrepõe à forma, e o significado e as situações de uso é que inspiram o planejamento didático, a confecção ou escolha de materiais, a construção de experiências comunicacionais de aprender e modos interativos de avaliação da competência comunicativa na nova língua. O mesmo que Abordagem Comunicacional.

Até aqui, a administração das materialidades da OGEL pareceu fácil, mas como o plano das idéias muito se distancia da realidade, outros fatores podem trazer tensões entres as fases do processo ou para a fase de interação em sala de aula, como filtros afetivos de professor e alunos, a abordagem de ensinar do professor, a abordagem e os estilos de aprender dos alunos e a abordagem de terceiros agentes como a instituição em que ocorre o processo, autores de livros didáticos, coordenadores de área e formadores de opinião na mídia. Essas tensões foram citadas apenas para ilustração não havendo espaço para delongas no tema. Àqueles que se interessarem por uma discussão mais aprofundada do tema, indico

já citada dissertação de Ribeiro Campos (2008). Os elementos interferentes são ilustrados na figura 10.

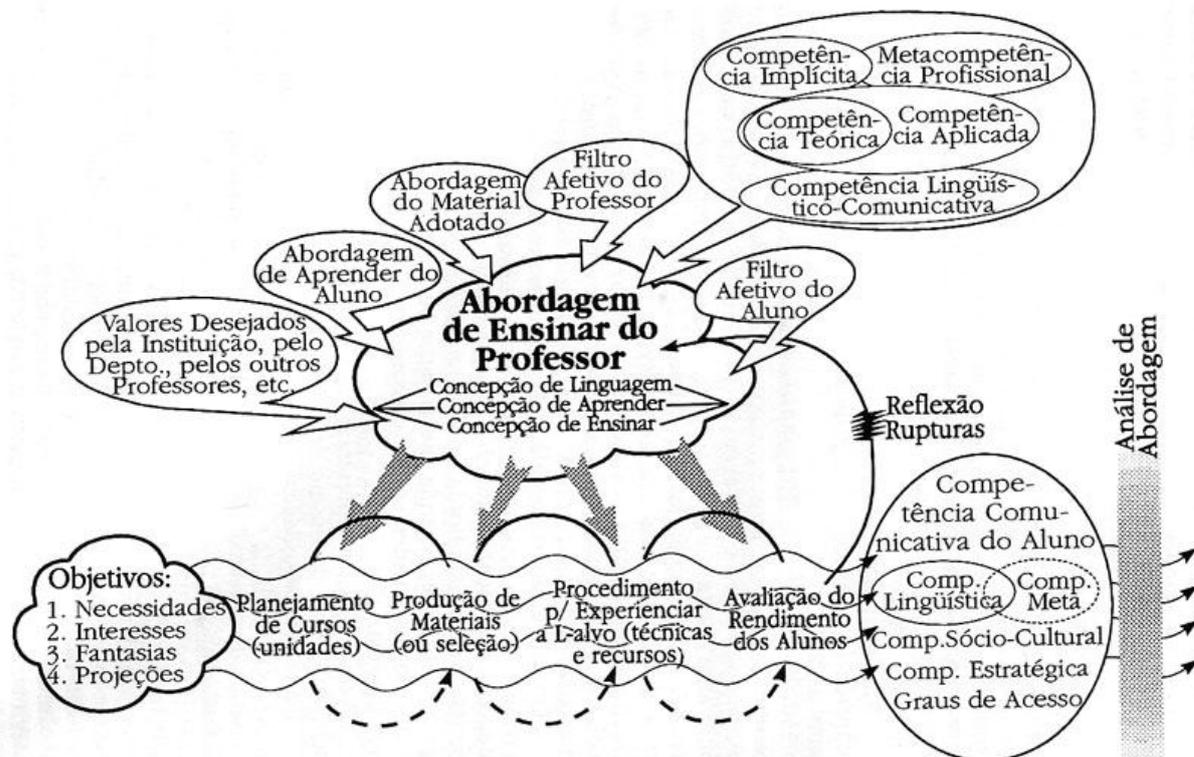


Figura 10 - Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas
Fonte: Almeida Filho, 1993, p. 22.

Este modelo de operação global ampliado (figura 10) expressa as relações das dimensões entre si, com os agentes e com outro elemento, a “análise de abordagem”, que sugere a necessidade de contínuas pesquisas sobre o processo. A esse respeito, indico a leitura da dissertação de Sant’Ana (PGLA, 2005).

2.5 Tendências Metodológicas no ECLin

Desde o início do Ensino Comunicativo de Línguas no Brasil (1978) vemos entrar em sala de aula professores preocupados em seguir esse movimento

renovador, em levar seus alunos a interações cada vez mais próximas das situações vividas no dia-a-dia fora do ambiente formal de ensino e mais características dos hábitos culturais e linguísticos da cultura e língua alvos. Conforme afirmam Almeida Filho e Barbirato (2000), como consequência dessa nova proposta de AELin houve uma reorganização das experiências em sala de aula e uma redefinição dos papéis de professor e de alunos de línguas:

Entre essas mudanças pode-se citar a introdução de trabalhos em pares simultâneos ou pequenos grupos voltados para a realização de atividades comunicativas (...) os alunos precisaram se tornar mais autônomos para iniciar turnos e os professores passaram a orientadores da ação mais do que dirigentes da prática coletiva em ordem unida (ALMEIDA FILHO E BARBIRATO, 2000, p. 1)

Os ambientes comunicativos, os quais chamo de tendências metodológicas para a AELin, formam um conjunto hierárquico, em ordem crescente, de recursos, técnicas, procedimentos, método e metodologia inseridas e moldadas “na” e “pela” abordagem comunicativa guiada pelo paradigma socioconstrutivista. Os conceitos trazidos a seguir foram possíveis a partir de discussões da turma de Almeida Filho e alunos da disciplina de “Abordagens de Ensino de Línguas” (PGLA/UnB, 2º semestre de 2008).

De cima para baixo, do mais abstrato, filosófico e generalizante para o mais concreto, está o “paradigma” relacionado ao fazer científico, à forma de fazer pesquisa, de produzir conhecimento dentro de uma comunidade científica que no caso desta dissertação é o paradigma das ciências sociais, com filiação em Hegel, passando por Vygotsky e tomando forma na pesquisa qualitativa.

A “abordagem”, em termos mais gerais do que aqueles empregados nas páginas 42-43, é uma filosofia, um conjunto orgânico de concepções, crenças, pressupostos, intuições, memórias, uma junção dos conhecimentos formais e

informais que os professores e alunos têm de língua e de AELin. “Implica uma tomada de consciência, um desejo explícito de vivenciá-la, uma capacidade de decisão atravessada por atitudes. A ação é a melhor forma de vivenciar uma abordagem: fazer, refletir, refazer, corrigir a rota. Vivenciar a abordagem [comunicativa] é sempre um caminho tortuoso. Foi por esse caminho, o ECLin, que buscamos, orientador, pesquisadora e participantes, trilhar no curso GHF-DC.

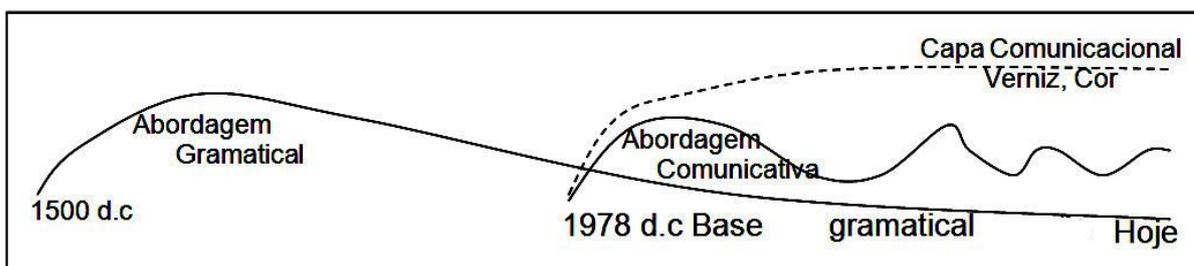


Figura 11 - Movimento das Abordagens

Fonte: Almeida Filho. Mímeo de “Abordagens de Ensino de Línguas” (2/2008)

A “metodologia”, ainda no campo das generalizações como o paradigma e a abordagem, é a filosofia dos métodos. É ela que fundamenta os métodos (categorias metodológicas), procedimentos e técnicas e que aponta os recursos relevantes. A metodologia empregada no curso GHF-DC autodenomina-se comunicacional, pois busca além da organização das materialidades “na” e “pela” comunicação, a comunicação para a ação social.

O “método”, o primeiro nível concreto da hierarquia, constitui-se em conjunto de procedimentos práticos de vivência da abordagem, é o como organizar o processo de AELin, visível nas materialidades do ECLin. A rigor, há tantos métodos quantos são os professores (figura 12 e gráfico 1), segundo Prabhu (1990):

Talvez o melhor método varie de um professor para outro (...) mas somente até que cada método seja utilizado de acordo com o senso de plausibilidade¹⁶ de um ou outro professor promovendo o melhor ensino que

¹⁶ Prabhu (1990) afirma que senso de plausibilidade é um senso de envolvimento, “se este senso está ativo, ou suficientemente operacional para criar um senso de envolvimento tanto para os professores como para os alunos,

pode ser oferecido por aquele determinado professor. (PRABHU, 1990, p. 20, tradução de ALMEIDA FILHO)

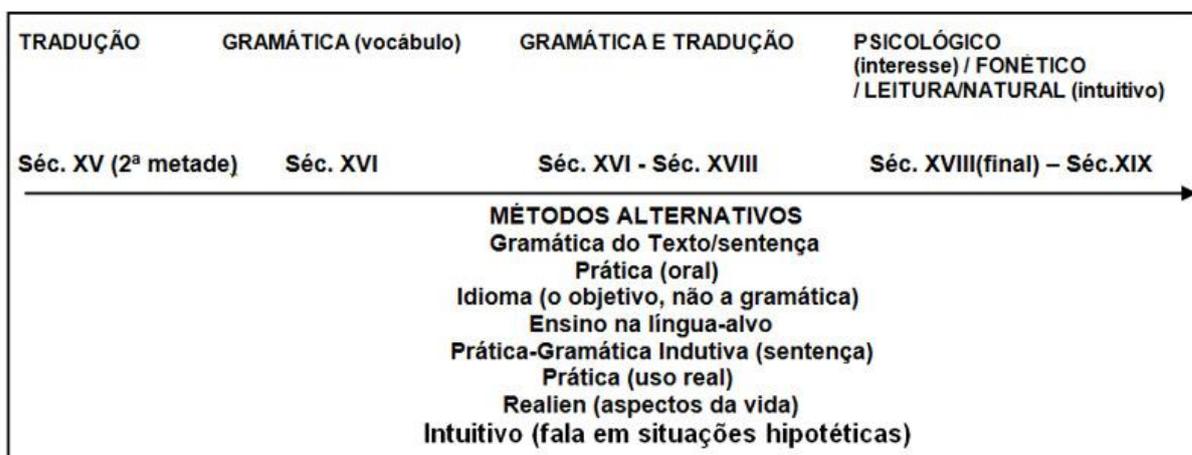


Figura 12 - Linha do Tempo dos Métodos até o Século XX
 Fonte: Chagas (1982, p.25-52, adaptada)

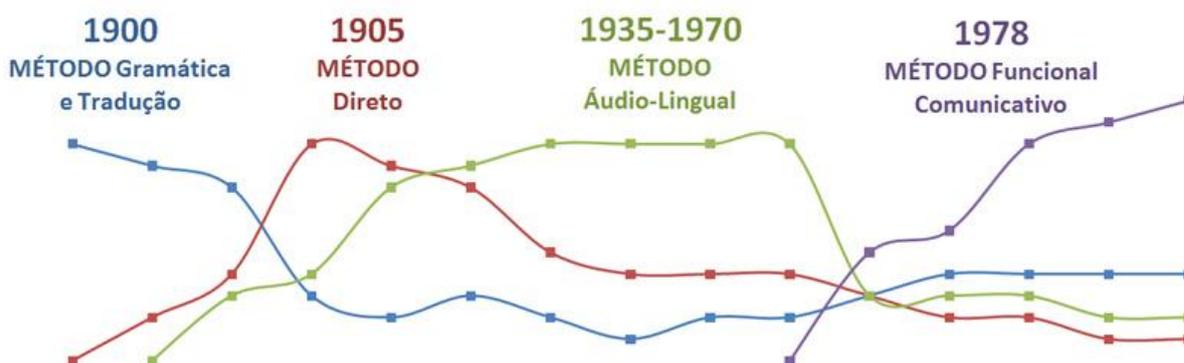


Gráfico 1 - Linha do Tempo dos Métodos desde o Século XX

Os “procedimentos”, palavra genérica para ações que viabilizam os objetivos do método, devem seguir o senso de envolvimento tanto do professor quanto dos alunos, a partir desse envolvimento poderão ocorrer ajustes dos objetivos iniciais, definição de novos objetivos ou apontamentos para a implementação dos primeiros objetivos; sempre em busca de um ensino significativo. Os procedimentos do curso estão dispostos a partir da escolha de conteúdos oriundos de três disciplinas distintas: a Geografia, a História da França Metropolitana e o Francês Língua

(...) o mais provável é que o senso de envolvimento recairá sobre os alunos, envolvendo-os, ajudando-os a criar uma tendência. (...) O envolvimento do senso de plausibilidade do professor é a principal condição para a relação em sala de aula” (p. 16-17)

Estrangeira que se uniram na formação de uma nova disciplina – a Geografia Humana da França em sua Dimensão cultural – GHF-DC (visão diacrônica). Esses procedimentos podem ser vistos no Plano do Curso (apêndice D). Listo outras categorias metodológicas para maior ilustração de quais seriam alguns procedimentos comunicativos, entre temas e conteúdos (de outras disciplinas):

- i. Caracterizar a Geografia Humana como forma de retratar a sociedade-alvo numa visão diacrônica ou sincrônica: os alunos costumam querer conhecer o país da L-alvo como é hoje – seus hábitos, organização, convenções e tudo o que se entende por sua cultura.
- ii. Transmitir conteúdos de uma disciplina do currículo da Educação Básica – séries finais e Ensino Médio – ou de Ensino Superior, conforme o perfil dos alunos, ou de mais de uma disciplina de forma inter-/transdisciplinar.
- iii. Montar uma peça teatral: caracterizando personagens, figurino cenário por meio de um estudo da peça e de seus componentes referenciados;
- iii. Discutir e analisar ou mesmo realizar uma adaptação de um romance literário;
- iv. Explorar os diversos aspectos de um tema da cultura-alvo: a gastronomia, as artes, o cinema etc.
- v. Discutir e realizar ações em torno de um tema transversal: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, trabalho e consumo, como: a paixão pelo esporte nacional; a sexualidade precoce; as políticas de ações afirmativas (construção de democracia, desenvolvimento sócio-econômico, manutenção do meio ambiente).

As “técnicas”, um jeito específico de realizar um procedimento, são procedimentos que dão materialidade para o método se constituir. É mais complexa que o recurso. Segundo Anthony (1963):

Uma técnica é algo que se implementa – é aquilo que de fato acontece na sala de aula. É um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um *método* e, por conseguinte, estar em harmonia com uma *abordagem*. (ANTHONY, 1963, tradução de Andreza Meireles e Vânia Rodrigues, 2008)

Aquelas empregadas ao longo do curso GHF-DC estão disponíveis no quadro 5, capítulo de análise, e no apêndice (apostila e materiais complementares – CD). No item 2.5.1 e seus subitens eu expando a discussão sobre algumas técnicas geradoras de ambientes comunicativos.

Os “recursos” são materiais que ajudam a técnica a se instalar, como livros, cadernos, quadro branco, computadores etc. Os recursos utilizados no curso GHF-DC estão relacionados no apêndice E e nos quadros 3 e 5 no capítulo de análise.

A hierarquia que acabo de resumir se materializa, portanto, nos quatro patamares mais baixos da escala. Algumas materializações dessas tendências metodológicas são explicitadas a seguir, por servirem de base ao planejamento do curso GHF-DC.

2.5.1 A Rota do Ensino por Conteúdos e Atividades Comunicativas

Guiada pelo paradigma socioconstrutivista de Vygotsky a abordagem comunicativa valoriza a figura do aluno e adota suas necessidades comunicativas como ponto de partida para todas as decisões sobre as materialidades da Operação Global do Ensino de línguas (OGEL), tópico a ser retomado mais adiante. Para

fazer desse aprendente usuário competente na língua-alvo, muito se há discutido sobre uma abordagem e metodologia que se apresente eficaz. Dentre as possibilidades debatidas, encontra-se o timoneiro ensino por conteúdos e outras atividades comunicativas como as tarefas na busca por promover maiores possibilidades de interação, de comunicação em ambientes formais de ensino. Tomando por base os conteúdos e suas tarefas, os conteúdos funcionariam como uma fuselagem de avião onde são afixados os conhecimentos produzidos pelas tarefas. Abaixo descrevo separadamente o ensino por conteúdos e o ensino por tarefas.

2.5.1.1 Seguindo a Rota do Ensino por Conteúdos

O ensino por conteúdos encontra suas raízes em Wilkins com seu livro *Notional Syllabuses* (1976) tendo por eixo do curso “noções” como tempo, causa-efeito e “funções” como *vouvoyer* et *tutoyer* (chamar por “vous”, formal, ou por “tu”, informal, em francês) em contextos formais ou informais e fazer um pedido polido, apresentadas em diálogos e exercícios para prática e memorização. Esse ensino nocional-funcional logo mostrou suas limitações, pois, segundo Barbirato (2008), “não conseguiu abarcar a complexidade da língua, nem os papéis sociais e interacionais que fazem parte do processo de comunicação” (p. 364). A autora conclui que era uma “preparação para a comunicação e não a comunicação propriamente dita” (BARBIRATO, 2008, p. 364).

O advento do paradigma socioconstrutivista traz a consciência da necessidade de uma nova abordagem para o ensino de línguas que propicie não apenas a aprendizagem consciente, mas também inconsciente da língua-alvo aos moldes da aquisição de língua materna pelas crianças. Essa nova abordagem requer que se

ensine “pela” e “para” a comunicação por meio de conteúdos e atividades comunicativas, com sentido e funcionalidade reais (ou mais próximas da realidade de uso da língua-alvo em situações autênticas), mesmo que se empregue a técnica dos jogos teatrais (PATROCÍNIO, 1997, p. 71). As interações que lhe são advindas são resultado de necessidades reais de comunicação: a compreensão de um tópico pouco claro, a narrativa de uma experiência afim, os comentários suscitados pelo interesse no tópico em discussão; resumindo, um modelo que humaniza o aprendiz ao mesmo tempo em que o considera um ser em maturação cognitiva e intelectual.

2.5.1.1.1 O Ensino por Conteúdos e a Interdisciplinaridade

O ensino por conteúdos inaugura no ensino de línguas o trabalho comum entre disciplinas afins ou diversas. O trabalho multidisciplinar evocado nos remete aos diferentes “graus de transdisciplinaridade” (NICOLESCU, 2000, p. 3) e seus termos multi-/pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade, que em oposição ao paradigma moderno da simplicidade (dualidade), há muito vêm sendo debatidos como ordem de promoção do paradigma científico contemporâneo da complexidade (multirreferencialidade) por Morin (1982), pai do pensamento complexo, na Filosofia da Educação e Sociologia, por Barbosa (1998) na Antropologia Pedagógica, pela UNESCO (1991; 1999; 2000), pela União Européia e pela América Latina com o Projeto *Tuning* (2001; 2003) quanto aos fundamentos das ciências, por Moita Lopes (2006) na LA, por Nicolescu (UNESCO 2000; 2008) na Educação, entre tantos outros nos diversos campos da ciência e em países distintos.

Nos séculos XVI e XVII, Copérnico e Galileu, ratificados posteriormente por Descartes e Newton, inauguram um conjunto de regras metodológicas e princípios

explicativos da ciência clássica, bem como um paradigma regente. Esses princípios impuseram-se como cânones da inteligibilidade da “aventura humana do conhecimento” dando origem ao paradigma da simplificação e da ordem, concepção segmentadora do mundo que reinou até o século XX e que hoje, em crise, não mais satisfaz (BARBOSA, 1998, p. 42-49).

A crise do conhecimento humano de si mesmo, do outro e da natureza é objeto da filosofia de Edgar Morin desde a década de 1980 (1982; 1990; 1997; 1999; 2000; 2003; 2004; 2005)¹⁷ por meio da qual construiu um paradigma, um método, o do pensamento complexo. Com base em Petraglia (1995), apresento resumidamente o paradigma da complexidade como aquele que considera a natureza humana algo multidimensional, uma lógica geradora, dialética, uma auto-eco-organização: o todo está dentro da parte que está dentro do todo em interações diversas e adversas. A complexidade “consiste na sistematização da crítica aos princípios, objetivos, hipóteses e conclusões de um saber fragmentado” (p. 40). Ela é, assim, encarregada “de ligar tudo o que está disjunto” (PETRAGLIA, 1995, p. 40), de buscar:

(...) um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objecto de conhecimento. (MORIN, 1980, p. 14 *apud* PETRAGLIA, 1995, p. 46)

Por sua vez, o ECLin, imbuído do entendimento da complexidade e por via do pensamento transdisciplinar (inter-/pluri-/multidisciplinar), pode se constituir como espaço promotor da autonomia, do desenvolvimento dos indivíduos em relação com

17 1980-2004, *La Méthode* (Grande obra de Morin apresentada em seis volumes); 1982, *Science avec conscience*; 1990, *Introduction à la pensée complexe*; 1994, *La complexité humaine*; 1997, *Comprendre la complexité dans les organisations de soins*; 1999, *L'Intelligence de la complexité*; 1999, *Relier les connaissances*; 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*; 2003, *Éduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*; 2004, *L'éthique complexe*; 2005, *Intelligence de la complexité: épistémologie et pragmatique*.

a natureza de forma harmônica. A nova ordem lógica desde o surgimento do pensamento complexo é a do pensamento ontológico, do conhecimento do ser, que ultrapassa os imediatismos pelas interrelações transcendentais.

Nos últimos anos vemos aumentar o debate a respeito do novo paradigma dos saberes da humanidade de forma organizada em grandes eventos científicos. Em dezembro de 1991 a UNESCO patrocina o congresso “Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI”, em abril de 1999 apóia o “Primeiro encontro catalisador do CETRANS – Escola do Futuro –USP”, dos quais Basarab Nicolescu¹⁸ participou entre inúmeros outros pensadores e contribuiu para a redação do “Comunicado Final” (1991) que afirma que “um diálogo capital, cada vez mais rigoroso e profundo, entre a ciência e a tradição pode então ser estabelecido a fim de construir uma nova abordagem científica e cultural: a transdisciplinaridade” (p. 1), contemplada por 05 dos 07 pontos do comunicado.

Em 2001 a União Europeia financia o desenvolvimento do Projeto *Tuning*¹⁹, expandido em 2003 para a América Latina, impulsionado e coordenado por universidades de países tanto latino-americanos como europeus que promovem pontes entre as universidades e outras entidades qualificadas para produzir convergência, isto é, a transdisciplinaridade em seus graus, entre as disciplinas das doze áreas contempladas pelo projeto (Administração de Empresas, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Engenharia Civil, Física, Geologia, História, Matemáticas, Medicina e Química).

Moita Lopes (2006) e demais autores do livro do qual é organizador se subscrevem à visão de que a LA é uma atividade inter-/transdisciplinar voltada para as práticas sociais bem como para a relevância social da temática e do objetivo

18 Físico Teórico do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França (CNRS). Fundador e presidente do Centro Internacional de Pesquisa e Estudos Transdisciplinares (CIET).

19 Disponível no portal Alfa Tuning. Acessível em <<http://unideusto.org/tuning/>>.

gerais dos estudos da LA. O organizador a caracteriza como “indisciplinar”, “mestiça” onde fronteiras disciplinares se entrelaçam. Entre os autores, Rampton, p. 103, concebe a LA como uma disciplina com “múltiplos centros” socialmente constituída, em contato com outras ciências como a sociolinguística e a linguística educacional, (p. 16).

Nicolescu (2008, p. 52-56) introduz, além da transdisciplinaridade, outros termos como disciplinaridade (um único nível de realidade) em oposição à multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade e à interdisciplinaridade (vários níveis de realidade ao mesmo tempo numa estrutura descontínua e dinâmica), colocando entre os pilares da transdisciplinaridade, o pensamento complexo que, segundo o autor, “é o único capaz de dar conta das interfaces entre as diferentes disciplinas, em diferentes graus de transdisciplinaridade proporcionais à maior ou menor satisfação dos três postulados metodológicos da ciência” hoje (NICOLESCU, 2008, p. 55): níveis de realidade (psiquiatria e psicanálise); a lógica do terceiro incluído (filosofia, antropologia e sociologia); e a complexidade (filosofia e sociologia). Eu concluiria que o paradigma da complexidade é o único capaz de dar conta da pesquisa qualitativa. Abracei a interdisciplinaridade na escolha dos conteúdos sobre o qual versaria o curso, assim atendo-me à definição do termo:

A interdisciplinaridade (...) Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas, por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para os campos da física gerou a física-matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática. Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. Pelo seu terceiro grau, a interdisciplinaridade chega a contribuir para o big-bang disciplinar. (NICOLESCU, 2008, p. 52-53, grifos do autor)

A pesquisa disciplinar busca esgotar o campo próprio de uma disciplina, mas apenas consegue dar conta de fragmentos. Pelo referido terceiro grau de interdisciplinaridade, o *big-bang* disciplinar amplia a possibilidade de compreensão do campo pesquisado, pois conhecimentos de disciplinas-base se unem na formação de uma nova disciplina. Neste sentido, tais disciplinas se complementam na geração de novos sentidos.

O Grau de interdisciplinaridade contemplado por essa pesquisa é o da constituição de uma nova disciplina: do encontro das disciplinas Francês Língua Estrangeira e Geografia Humana, foi possível criar a disciplina Geografia Humana da França em sua dimensão cultural – GHF-DC (enfoque na civilização). O modelo de ensino por conteúdos passa, no entanto, por uma grande carência de materiais didáticos, não raro levando o professor a produzir/selecionar seus próprios materiais, o que aumenta o nível de exigência do professor que deve ter/buscar um nível mais elevado de conhecimento sobre os conteúdos (inter)disciplinares escolhidos. Outra opção seria emprestar materiais de outras áreas do conhecimento que contemplem os conteúdos-eixo. Por exemplo, para um curso de História ou Geografia de um país, poder-se-ia buscar um LD de História ou Geografia usado na educação básica desse país.

Mais vantagens desse ensino aparecem em Barbirato (2008, p. 365) que ressalta que uma aula com eixo por conteúdos permite ao aluno maior tempo de contato com o assunto proposto dando-lhes mais oportunidades de explorá-lo, refleti-lo, entendê-lo e ao mesmo tempo aprender/adquirir a língua-alvo.

2.5.1.2 Tarefas: determinando pontos na rota

As tarefas surgiram ainda em fins do século XIX como atividades comunicativas introduzidas em aula pelo método direto para promoverem o aprendizado de sentidos (de expressões) da língua-alvo pelo aluno de modo mais imediato. É por assim dizer, submetida hierarquicamente ao conceito de atividades, que reviso com base em Stern (1992):

(...) usa-se o termo *atividade comunicativa* para designar ações motivadas em torno de tópicos e temas que envolvem o aluno em comunicação autêntica (...) e as estratégias de ensino associadas a esse currículo [comunicativo] são experiência[i]s ou não-analíticas. (STERN, 1992, *apud* ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000, p. 4, grifo dos autores)

Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 4) classificam como atividade comunicativa “qualquer atividade, tarefa, problema ou projeto que envolva os alunos em comunicação ‘real’”, com foco nas experiências geradoras de sentido em detrimento de aspectos puramente linguísticos. Almeida Filho e Barbirato (2000) nos oferece um exemplo e um contra-exemplo de atividade comunicativa:

(...) se durante a aula o professor pede ao aluno para abrir a janela, essa interação torna-se uma atividade comunicativa se as circunstâncias genuinamente garantem o pedido. Mas [...] quando o professor pergunta ao aluno se ele tem irmãos ou irmãs e acrescenta “responda negativamente”, a pergunta terá o propósito de fornecer prática de um ponto gramatical. Não se trata de uma pergunta com valor comunicativo, uma vez que o professor não está interessado na composição familiar do aluno. (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000, p. 4-5)

A relação entre atividades e tarefas relevantes (comunicativas), entre outras, é ilustrada pela figura 13 abaixo:

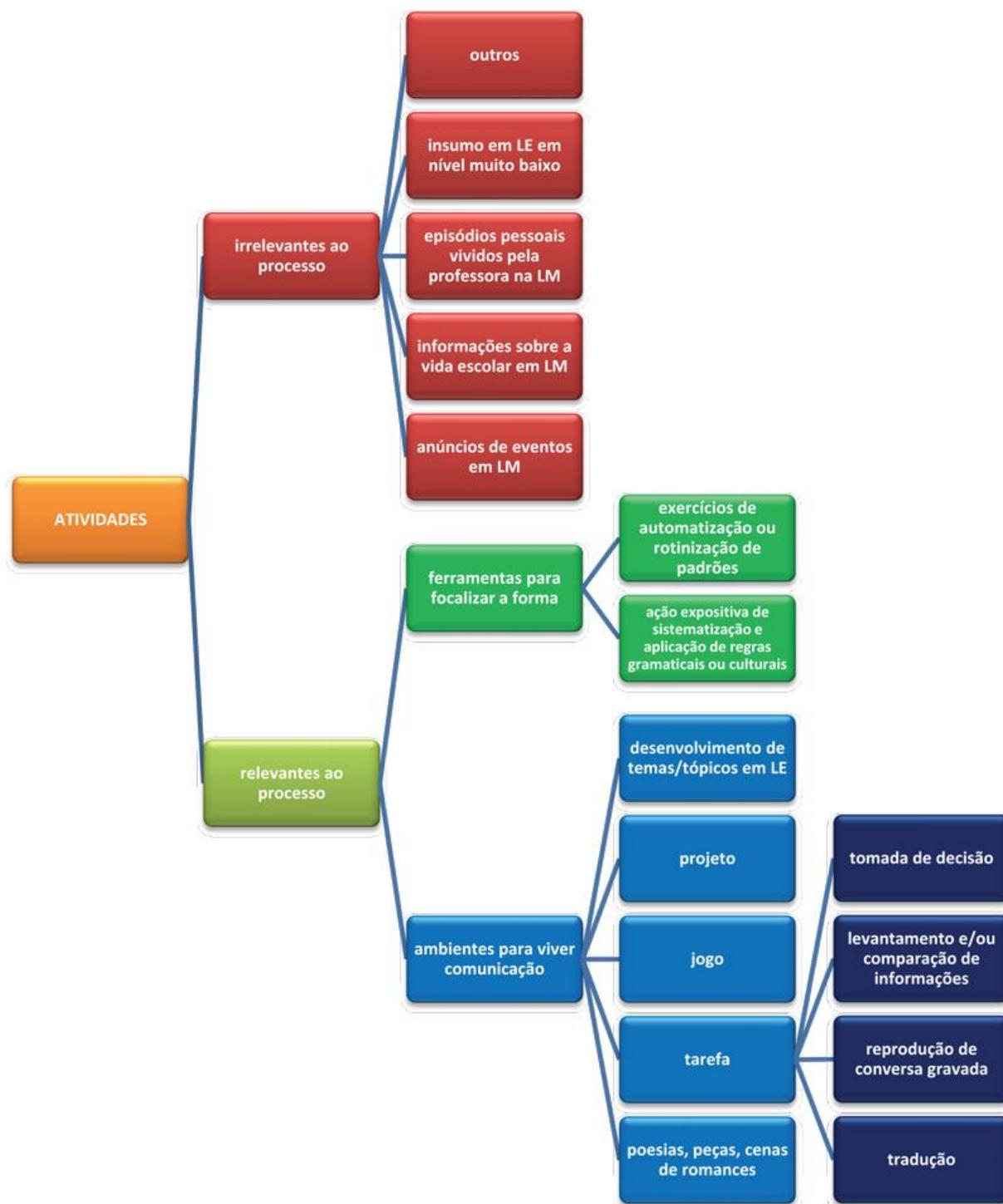


Figura 13- Hierarquia das Atividades Ambientes e Ferramentas no Ensino de Línguas
 Fonte: Almeida Filho, Barbirato, 2000, p. 5.

O termo atividade, embora abarcando duas grandes categorias, uma de atividades relevantes à aquisição, no sentido dado por Krashen (1982, p. 20-22), e outra de atividades irrelevantes ao processo de AELin, apresenta apenas uma que me interessa em particular por sua característica promotora de ambientes

comunicativos significativos – a “tarefa” que aparece ao lado de jogo e projeto. Estas duas últimas atividades não podendo ser abarcadas nesse trabalho devido ao afastamento de nossos objetivos e ao limite de espaço, mas constituindo-se em produtivos objetos de estudos futuros.

Pelo exposto, a tarefa surgiu em resposta ao paradigma nascente em fins do século XIX, fortalecido e firmado nos séculos XX e XXI majoritariamente devido aos estudos realizados pela LA com intuito de atender à diversidade dos alunos em seus estilos e objetivos particulares, em ambientes específicos e dentro de um tempo determinado permeando a aprendizagem/aquisição significativa. O foco, como já dito, é o sentido, a reflexão sobre os conhecimentos (dos conteúdos) e a aquisição; a forma (gramática) é uma ferramenta periférica que aparece apenas quando e se necessário para a construção de sentido. Almeida Filho e Barbirato (2000) exemplificam algumas boas tarefas:

Na categoria das tarefas reconhecem-se tarefas como a *tradução e reprodução de conversa gravada ou textos escritos* [...] permitindo que o mesmo insumo volte várias vezes, de diferentes formas (por exemplo, na forma de um texto, numa gravação, em colocações distintas da professora). (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000, p. 7, grifos dos autores)

Num curso por conteúdos ou por tema, as tarefas são a ele(s) fixadas para servirem de ponto de decolagem da interação; devem preferencialmente ter uma duração de mais de um encontro dando oportunidade de que o aluno assimile um mesmo conteúdo em vários contatos com ele, significando e ressignificando o conhecimento do conteúdo de outra disciplina ou do tema e adquirindo a L-alvo ao mesmo tempo. O inventário das tarefas utilizadas no curso proposto por esta pesquisa pode ser consultado no capítulo de análise.

Essa resenha literária, que agora finalizo, guiou-me na escolha do tema de pesquisa e na compreensão do apanhado teórico ao qual a mesma se filia. No

próximo capítulo, segue a metodologia que a sustentou em cada uma de suas fases, revelando seus procedimentos, princípios éticos e filosóficos.

CAPÍTULO 3

GUIA DOS VIAGEIROS DEFININDO PRINCÍPIOS PARA BEM APROVEITAR A VIAGEM

*“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?”*

Carlos Drummond de Andrade (1964, p.138-139).

Este capítulo se reserva à explanação dos princípios dessa metafórica viagem em que embarcamos, o leitor e eu. Trata-se da fundamentação metodológica do estudo de caso instrumental, de sua orientação filosófica e do paradigma²⁰ qualitativo, da apresentação do projeto “Pró-Formação” ao qual essa pesquisa se filia, da distinção dos princípios éticos que regem a investigação, da apresentação dos participantes e da pesquisadora-professora, da elucidação dos instrumentos e procedimentos da coleta de dados e da caracterização do contexto da pesquisa.

O estudo de caso instrumental é o referencial metodológico que dá base à esta dissertação, cuja pesquisa se desenvolveu fundamentada numa filosofia hermenêutica holística visando à compreensão do fenômeno por uma interpretação sempre passível de revisão em busca de uma melhor interpretação para superar seus pontos fracos e ao mesmo tempo ratificar seus pontos fortes.

²⁰ Paradigma segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 6) “indica uma espécie de modelo, de esquema, de maneira de ver as coisas e explicar o mundo”.

3.1 Estudo de Caso: o caso do voo comunicacional por conteúdos

O estudo de caso é o referencial metodológico basilar da pesquisa descrita nesta dissertação. A modalidade de pesquisa em referência se define por focalizar uma instância, a história de uma experiência particular – o caso –, seu contexto, circunstâncias de produção, suas consequências e significância profissional. O “caso” deve despertar o interesse do pesquisador de tal forma a motivá-lo para seu estudo em particular. Trata-se do exame de um fenômeno específico (como uma escola, sala de aula ou professor), fornecendo detalhes sobre seu contexto, uma discussão sobre como se chegou às conclusões que se chegou e como estas se relacionam com as suposições teóricas de forma a levar seu leitor a conclusões, por indução, baseadas em evidências apresentadas pelo pesquisador (Cf. FREEBODY, 2003, p. 80-81; FALTIS, 1997, p. 145-146). É um método bastante utilizado nas pesquisas em educação, uma vez que, conforme ressalta Freebody (2003, p. 81), as experiências e práticas das pessoas em contextos educacionais são caracteristicamente incertas, complexas, confusas e passageiras e em conjunto pedem distintos métodos de descrição, interpretação e explicação, como o estudo de caso.

São três as tipologias de estudo de caso de acordo com Stake (1994, p. 237) a depender de sua área de estudo ou do grau de interesse pelo caso e a orientação metodológica para a pesquisa:

Na primeira, estudo de caso intrínseco, o pesquisador busca fortemente entender um caso em particular, não porque este possa representar outros casos ou porque ilustre como tratar de um problema, ou porque leve à construção de uma teoria, a pesquisa temporariamente subordina outras curiosidades para que o caso

possa revelar a sua história, o estudo é empreendido por causa do interesse intrínseco que este desperta no pesquisador.

A segunda, estudo de caso instrumental, é a que melhor atendeu aos objetivos da pesquisa relatados nesta dissertação, pois se caracteriza por examinar um caso em particular e fornecer conhecimento em uma questão ou o refinamento da teoria. O caso é geralmente visto a fundo, os seus contextos examinados, as suas atividades ordinárias detalhadas, uma vez que isto ajuda a perseguir o interesse externo promovendo a compreensão do interesse maior do pesquisador. O caso analisado nesta dissertação é o processo de ensino-aprendizagem num curso comunicativo por conteúdos e a importância do elemento estratégico no desenvolvimento da competência comunicativa de professor e alunos do curso.

A terceira e última tipologia, o estudo de caso coletivo, é assim denominada porque, guardando características em comum com o estudo de caso instrumental, busca munir-se de vários casos similares ou diversos que, uma vez compreendidos em seus aspectos comuns, ajudam o pesquisador a melhor entender uma teoria.

O método estudo de caso instrumental, na pesquisa aqui descrita, objetiva uma análise qualitativa do problema investigado. Laville e Dionne (1999, p. 33-44) apresentam a estruturação, nas primeiras décadas do século XX, do paradigma qualitativo de pesquisa como tentativa de adaptação da perspectiva de análise do objeto das ciências da natureza ao caráter desse objeto que diferentemente do objeto das ciências naturais, demandava mais que explicações objetivas de suas variáveis segundo causas e efeitos, exigia métodos menos intervenientes na realidade humana e que buscassem compreender e explicar aos outros a complexidade desse objeto.

Lüdke e André (1986, p. 2-6) relacionam o paradigma qualitativo mais especificamente à pesquisa em educação e esta não só como cenário, mas também como provedora do pesquisador “seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador, etc.” (p. 2) observando que se tornou mais expressiva a partir da década de 1970 quando, não só no Brasil, mas também em outros países como os Estados Unidos, os pesquisadores educacionais começaram a apresentar sinais de insatisfação com os tradicionais métodos positivistas, buscando “novas formas de trabalho em pesquisa, que partissem de outros pressupostos, que rompessem com o antigo paradigma e, sobretudo que se adaptassem melhor ao objeto de estudo” (p.06), uma vez que esses já “não estavam levando a resultados que ajudassem a descobrir os problemas prementes que se acumulavam na área de educação” (*idem, ibidem*).

3.2 Procedimentos de Análise dos Dados

Com base em Lüdke e André (*op.cit.*), um programa de investigação para pesquisadores que desejem conduzir pesquisas qualitativas em educação e em especial em LA é assim proposto:

- Para se conseguir uma visão geral do problema da pesquisa o pesquisador deve adentrar o contexto microssocial de sua pesquisa, observando o fenômeno em seu ambiente natural, no local em que ocorre (Cf. LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 7; CHIZOTTI, 2006, p. 28);
- A interpretação do fenômeno se dá na negociação entre a compreensão do pesquisador, inserido nesse contexto de forma participante, e o significado que os participantes dão a ele, seu ponto de vista. Entrevistas e observações detalhadas são bons instrumentos para alcance desse

conhecimento (cf. LÜDKE e ANDRÉ, *op. cit*; CHIZOTTI, *op. cit*; DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 24);

- A aplicação de múltiplos métodos para captação mais acertada da realidade, dando ênfase às descobertas e à verificação das teorias, podendo envolver procedimentos tanto qualitativos quanto quantitativos, estes últimos, por exemplo, em busca de entender a representatividade dos fenômenos em análise (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 23-24);
- O método indutivo, melhor se aplica a esse paradigma, pois “em vez de partir de teorias e testá-las (...) o conhecimento e a prática são estudados como conhecimento e práticas locais.” (FLICK, 1998, p. 2-3 *apud* DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 24);
- O pesquisador assume uma postura êmica, que direciona sua atenção para as limitações do mundo social cotidiano e para os aspectos específicos do caso gerando descrições ricas do contexto microssocial observado (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 24);

Uma vez caracterizada a pesquisa, no item subsequente busco fornecer um breve apanhado sobre questões éticas e filosóficas atreladas à mesma, mais especificamente à pesquisa qualitativa, em que se inscreve este estudo de caso.

3.3 Princípios Filosóficos e Éticos da Investigação: moldando os ânimos e a postura para a viagem

A vertente filosófica que guiou esta pesquisa baseia-se na filosofia hermenêutica como postura epistemológica e na postura ético-política da proximidade.

A hermenêutica filosófica, segundo define Schwandt (2006, p. 199-200) é uma filosofia cujo objetivo é compreender a ação humana, considerada significativa, preocupada com o compromisso ético com o caso relatado e interessada em compreender de forma aplicada e dialógica o significado da ação humana, ou seja, buscando a compreensão do participante no ato da interpretação numa experiência prática no e sobre o mundo, própria do processo da compreensão, “capaz de contribuir de uma maneira especial para ampliar nossas experiências humanas, nosso autoconhecimento e nosso horizonte” (GADAMER, 1981, p.109-110 *apud* SCHWANDT, 2006, p. 200). Esse conceito nos remete à afirmação de Faltis (1997) de que “a investigação do estudo de caso em ensino-aprendizagem de línguas e em educação tem frequentemente implicações para o ensino” (p. 146).

Por sua vez, a ética da proximidade à que me refiro é aquela descrita por Schwandt (2006, p. 208) cujo entendimento da “moralidade” e sua teorização parte de uma base experimental, na relação, no envolvimento do eu com o outro, do pesquisador com o participante e com o contexto em particular, num dever moral que surge a partir da observação contextual e do encontro de suas histórias – processo de identificação. “O contexto refere-se tanto à história específica de cada indivíduo, sua identidade e constituição afetiva e emocional quanto à relação existente entre os grupos” (p. 208). Nessas relações, classificadas por Schwandt (2006, p. 208) como “extremamente contingentes e contextuais”, o dever moral equipara-se a uma série interminável de acordos co-negociados por argumentações, pela comunicação entre pesquisador e participantes numa relação de cumplicidade e cuidado, de atenção com o outro. A relação acima esboçada certamente constitui um complexo problema a ser enfrentado pelo pesquisador, mas que imbuída de bom

senso e certo grau de empatia entre este e os participantes facilitará seu trabalho em campo.

Outro aspecto que merece destaque é o princípio da identificação que se pretende alcançar nos leitores com a análise de um caso de ensino-aprendizagem de línguas comunicativo por conteúdos. É da área de Psicologia que emprestamos uma das várias denominações para o mesmo princípio: aprendizagem por identificação, aprendizagem social (1947) de Rotter, aprendizagem por imitação (1979) e aprendizagem por observação (1979) de Bandura, aprendizagem por modelagem (1991) de Skinner. Escolhemos o termo mais recentemente empregado pelo psicólogo e educador Stake (1994, p. 240 *apud* MOURA FILHO, p. 108-109) que denominou *aprendizagem vicária* o processo de assimilação pelo leitor das experiências relatadas e que levando os leitores a generalizações, estes autonomamente desenvolverão novas compreensões do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Esses foram os princípios metodológicos básicos da pesquisa. Na seção seguinte, apresento os instrumentos correspondentes aos anseios da mesma, não apenas na forma plana de um triângulo, pela triangulação dos dados, mas na forma multidimensional do cristal, pela cristalização das impressões primeiras dessa experiência. Os cristais, segundo Richardson (1994, p. 522 *apud* MOURA FILHO, 2005, p. 131-132) apresentam infinita variedade de formas, são prismas que refletem a exterioridade, sua luz, a refratando em diferentes cores e padrões em diversas direções. É assim que se apresentam os instrumentos desta pesquisa.

3.3 Instrumentos e Procedimentos da Coleta de Dados

A coleta de dados que especialmente interessa a essa seção ocorreu em ambiente natural da pesquisa, a sala de aula do curso por conteúdos GHF-DC e suas extensões via mensagem eletrônica (*e-mail*), e foi realizada com vistas à cristalização dos dados por **i.** diários dialogados a distância (via *e-mail*), **ii.** gravações em áudio transcritas, **iii.** entrevistas semi-estruturadas e **iv.** questionário aberto (pesquisadores PGLA) no qual os alunos falaram sobre e avaliaram o curso.

Fetterman (1998, p. 108) referencia a metáfora da cristalização ao apontá-la como resultado de similaridades convergentes importantes ou relevantes para o estudo. Da mesma forma como argumentam Denzin & Lincoln (2006, p. 19) de que a cristalização dos dados assegura a compreensão do fenômeno em profundidade, aqui buscada por meio de diferentes instrumentos de coleta. Os instrumentos escolhidos foram inspirados em Cunha (2008).

Diários Dialogados a Distância (DDaDs), segundo Morita (1997, p. 99-103) e Cunha (2008, p. 22) objetivam ensinar o aprendiz a ler, escrever e desenvolver a competência comunicativa na L-alvo; melhoram a comunicação pessoal e aprofundam a interação e compreensão entre professor e aluno, criando assim um ambiente mais propício para a aquisição da L-alvo e reflexão dos alunos sobre o próprio aprendizado, este tornando-se mais protagonista.

Os Diários Dialogados a distância de Morita, os quais denominou “DDIS”, eram realizados através de gravações em fitas de áudio trocadas entre ela e seus alunos. Os Diários Dialogados a Distância relatados nesta dissertação são uma adaptação dos de Morita propondo uma comunicação por meio de mensagem eletrônica. Esses DDaDs foram instrumentos de interação semanal (uma vez, ao menos, depois de cada aula) entre mim e meus alunos nas extensões da sala de aula, notadamente

por mensagem eletrônica (*e-mail*), salvo alguns manuscritos, em que eram comentados. Nas primeiras semanas era permitido empregar a língua materna ou a língua-alvo para falar dos conteúdos, da metodologia, dos materiais e das vivências em sala de aula; já nas últimas semanas os DDaDs deveriam ser escritos na L-alvo e tinha uma temática livre, voltada para as impressões que os alunos tinham das aulas, podendo tratar daquilo que os alunos achassem mais relevante. Nesses DDaDs houve ainda momento de trocas de conhecimento com a indicação de músicas e sítios de interesse, o que contribuiu para desenvolver a autonomia dos aprendizes e seu conhecimento linguístico-cultural.

Cunha (2008, p. 22) referencia Vieira Abrahão na definição das gravações em áudio [e vídeo]: que são empregadas para “registrar observações gerais do contexto de sala de aula e também para o registro de aspectos específicos” (VIEIRA ABRAHÃO 2006, p. 226). Das quinze, aulas previstas, apenas quatorze se realizaram devido ao calendário de jogos da Seleção Brasileira na Copa do Mundo de 2010. Dessas 14, quatro foram transcritas para análise, uma da primeira unidade, uma da segunda e duas da terceira, com intuito de oferecer uma visão do que foi o curso GHF-DC na sua integralidade.

Vieira Abrahão (2006) também serve de referência para Cunha (2008, p. 24) na definição das entrevistas semi-estruturadas, empregadas “na busca por interações ricas e respostas pessoais, em que as perspectivas dos entrevistadores e entrevistados se destaquem na investigação.” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006). Segundo Gil (1999, p. 115), a entrevista semi-estruturada só se distingue da simples conversação porque enfoca um tema bem específico e tem como objetivo básico a coleta de dados, não permitindo que o entrevistado desvie do tema original.

As entrevistas que figuram da análise são duas. Uma com esta pesquisadora-professora (Anexo E), antes do início do curso piloto, realizada pelos pesquisadores colaboradores do PGLA²¹, e outra feita por mim com os alunos da turma final (Apêndice B), ao longo das primeiras três aulas, entrevistando um por um dos alunos.

Por fim, os questionários abertos, também definidos com base em Vieira Abrahão (2006), servem “como apoio à entrevista para explorar detalhes das opiniões dos participantes que por algum motivo na entrevista não tenham sido externados (VIEIRA ABRAHÃO, 2006). Foram aplicados dois questionários abertos, o Questionário 1 (Anexo F) foi aplicado pelo grupo de pesquisadores do PGLA em uma das turmas piloto em 2009; o Questionário 2 (Apêndice C) foi aplicado aos alunos da turma final em 2010, ambos ao final do curso.

Como acima descrito, foram ofertadas três turmas do curso GHF-DC, as duas primeiras no ano de 2010 em caráter experimental em relação à abordagem e metodologia propostas em acordo com ECLin. Os dados dessas turmas foram aqueles colhidos pelos pesquisadores colaboradores, em visita a uma dessas turmas. A última turma, ofertada em 2011 teve um acompanhamento sistemático, por aula, com apoio de instrumentos de pesquisa utilizados por mim, cujos dados foram analisados no capítulo quatro. As turmas eram pequenas e somaram em conjunto dezesseis concluintes.

Quanto aos procedimentos para análise dos dados, atenderam ao programa de Gil (1996, p. 74-77) que propõe uma agenda de trabalho organizada em quatro fases:

21 São eles Karina Mendes Nunes Viana, Jaçonara Miranda de Albuquerque, Eduardo Ferreira Santos e Marcelo Goulart, os três primeiros, alunos regulares do PGLA/UnB e o último, aluno especial no período de 2009-2010.

- *Primeira Fase* - Delimitação da Unidade - Caso: conforme seu nome, consiste em delimitar a unidade a constituir o caso observando se apresenta dados suficientes para se chegar à compreensão do objeto como um todo, como casos atípicos, típicos ou extremos.
- *Segunda Fase* - Coleta de Dados: pode ser prioritariamente por instrumentos qualitativos, mas também por quantitativos. Entre eles, observação, análise documental, entrevista estruturadas ou semi-estruturadas, história de vida e questionários, entre tantos outros.
- *Terceira Fase* – Seleção, Análise e Interpretação de Dados: deve observar os objetivos e limites da investigação para selecionar dados relevantes para a análise. A análise deve considerar teorias reconhecidas na área e as limitações dos dados, para generalizações que muitas vezes, a depender da limitação dos dados serão apenas resultados prováveis.
- *Quarta Fase* – Elaboração do Relatório: compreende tanto os relatórios parciais quanto o final. Atendendo a um movimento de teoria e prática o pesquisador estará sempre alternando essas duas práticas.

Na primeira fase, meu orientador e eu criamos e ofertamos com apoio do PGLA e PPE –UnB Idiomas o curso piloto em duas turmas. Nessa fase de ajustes eu buscava o burilamento do curso e a vivência das primeiras experiências dentro da abordagem comunicativa por conteúdos para que tanto a língua quanto a própria filosofia do curso se desestrangeirizassem para mim e para os aprendentes.

No semestre seguinte, mais uma turma do curso GHF-DC foi aberta visando à realização efetiva da pesquisa nos moldes que me pareciam mais de acordo com essa nova abordagem e com as necessidades apontadas pelos primeiros alunos.

A primeira fase gerou alguns registros para o tratamento de dados desta pesquisa, pois recebemos, os alunos e eu, um grupo de quatro linguistas aplicados que se assomavam às pesquisas na área e que gentilmente nos cederam instrumentos, registros e dados de sua pesquisa que enriqueceram e fortaleceram esta. Os registros nesse momento piloto da pesquisa foram tomados como secundários para a análise. Foi o segundo semestre que inaugurou efetivamente a segunda fase da pesquisa, em que sistematizei o emprego dos instrumentos de coleta de registro. As terceira e quarta fases ofereceram maior grau de limitação para mim, mais por uma questão de tempo que de escolha. As referidas fases tiveram suas primeiras atividades ao longo do curso, mas só foram ampliadas após a conclusão do mesmo.

Objetivei assim uma regularidade por meio de identificação, delimitação e classificação de segmentos relevantes do caso nos quatro estágios desta pesquisa qualitativa (Cf. SELIGER e SHOHAMY, 1990, *apud* CUNHA, 2008, p. 24). Na próxima seção o leitor pode melhor se informar sobre o contexto em que se deu a referida pesquisa.

3.4 O Contexto da Pesquisa

Contexto para o estudo de caso nesta pesquisa corresponde à concepção de Yin (2003, p. 32-33), segundo a qual uma pesquisa que investiga um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real, notadamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, encontra situação peculiar por apresentar mais variáveis de interesse do pesquisador, fato que o beneficia no desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. O pesquisador e os participantes estão tanto mais envolvidos no contexto em

referência, pois segundo Gallimore e Goldenberg (1983, p. 52 *apud* MOURA FILHO, 2005, p. 120) ele é algo que envolve os participantes, os valores culturais aos quais se submetem, as atividades às quais se dedicam, sua conduta e motivação.

Entendo que o contexto universitário do Programa Permanente de Extensão da UnB Idiomas representa tipicamente o contexto acima descrito por causa das relações que se estabelecem entre professores, alunos, o lócus e o pesquisador-professor. O curso GHF-DC, objeto da pesquisa aqui relatada, abrigou-se então na Universidade de Brasília – UnB, na qual estudo desde a graduação e na qual trabalhei por três anos no programa de extensão e com a qual desejo contribuir por meio desta pesquisa.

Como explicitado anteriormente, foram ofertadas duas turmas do curso GHF-DC em caráter experimental (piloto) em horário noturno, uma às segundas, quartas e sábados, outra às terças, quintas e sábados com intuito de atender um número maior de alunos e uma maior diversidade de perfis cujas futuras observações críticas sobre o curso pudessem orientar um novo molde de curso mais ajustado para a experiência da turma regular desta pesquisa. De fato, as turmas contaram com alunos da Universidade de Brasília de todas as áreas e faixas etárias graças à divulgação da mesma pela PPE – UnB Idiomas, por cartazes exclusivamente dispostos na Universidade de Brasília e por folders nas secretarias do LET e postos de Atendimento de Matrícula da PPE-UnB Idiomas, além das notas sobre o curso no portal da UnB e no sítio da PPE – UnB Idiomas (Anexos B a D e Apêndice A). A PPE – UnB Idiomas foi também quem se ocupou de toda a parte administrativa de regularização e certificação deste curso de extensão.

Como já dito, escolhi realizar este estudo de caso piloto para melhor adequar o problema e as perguntas de pesquisa à investigação, primeiro do potencial do curso

GHF-DC de mostrar efeitos do ensino comunicativo por conteúdos na promoção da competência comunicativa com foco em seu elemento estratégico, muito diverso do ensino de base gramatical e, segundo, de formação de massa crítica na UnB para apoiar a inovação no ensino de línguas na direção comunicacional e na formação de alunos aprendizes nessa modalidade.

No semestre seguinte (1/2010), mais uma turma do curso GHF-DC foi aberta visando à realização efetiva da pesquisa nos moldes que me pareciam mais de acordo com essa nova abordagem e com as necessidades apontadas pelos primeiros alunos. No entanto, a divulgação nesse semestre foi apenas por cartazes no campus universitário Darcy Ribeiro e no site da PPE-UnB Idiomas. Essa divulgação restrita mais a greve instaurada na Universidade resultaram em apenas seis matrículas no curso, das quais apenas quatro alunos concluíram.

Meu propósito de pesquisadora, professora e *designer* do curso GHF-DC foi o de compreender o processo de construção da competência comunicativa – subcompetência estratégica – dos alunos do curso instrumentalizado por materiais selecionados e confeccionados por mim em forma de matéria enxuta, servindo de fuselagem à qual as formas finais seriam definidas e acrescentadas conforme as necessidades de cada turma ao longo de 45 horas/aula de curso, divididas em dois encontros semanais em 2009 e em único encontro semanal em 2010. Dessa forma, o curso ofertou o ensino de uma LE (francês) por conteúdos interdisciplinares aproveitando primordialmente a dimensão cultural do ensino dessa L-alvo com vistas a intensificar a aquisição da língua e cultura, objetos do curso.

O formato “Curso por Conteúdos” foi escolhido por indicação do orientador desta dissertação, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Pensamos em um curso de língua cujos conteúdos, provenientes de outra matéria escolar, fossem por

si só potencialmente geradores de interação, uma vez que seus tópicos seriam suficientemente interessantes para gerar socialização de idéias e debates entre os alunos e eu, cumprindo assim o preceito comunicativo do foco no sentido, e na interação relevante (Cf. WIDDOWSON, 1978, p.15-17). Os itens que seguem (3.5 e 3.6) melhor esclarecem a respeito desta pesquisadora e dos participantes da pesquisa.

3.5 A Pesquisadora-Professora

Apresento-me agora como pesquisadora-professora, nesta ordem, porque acredito que minha condição de pesquisadora me leva não só a novas práticas pedagógicas, mas principalmente a importantes trocas de conhecimentos com outros professores em formação na área em que me lanço.

Sou mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e Especialista em Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Gama Filho, graduada em Bacharelado e Licenciatura em Língua Francesa e Respectiva Literatura e Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura pela Universidade de Brasília.

Além desses primeiros passos em pesquisa, tenho atuado desde 2007 como professora de francês em renomadas escolas particulares de língua do DF, por maior tempo na PPE- UnB Idiomas que serviu de cenário para esta pesquisa, e mais recentemente no projeto de curso comunicativo (Curso Específico) no Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC) como professora do quadro de servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Para não me distanciar dos trabalhos de publicações em LA, desde o segundo semestre de 2009 faço parte da equipe de revisão e editoração da Revista Eletrônica História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB - PGLA/UnB).

3.6 Os Alunos-Participantes da Pesquisa: passageiros do mesmo voo

Refletindo as frequentes discussões nas aulas do PGLA, ainda como aluna especial (2/2008), sobre a necessidade dos professores de língua ministrarem cursos com conteúdos realmente (in)formativos que ofereçam a alunos adultos ou jovens adultos um tratamento condizente com suas necessidades, e não um tratamento próprio para crianças aprendendo uma língua estrangeira, sinalizei ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, orientador desta dissertação, o meu interesse em assumir esse desafio. Tendo obtido sucesso na seleção de mestrado do programa (PGLA), logo pusemos em prática a idéia do semestre anterior e escolhemos o público da UnB, do qual falaremos a seguir. Quanto aos critérios de seleção de participantes, Falcomer (2009) traduz aqueles apresentados por Freebody (2003):

- seleção útil: estas pessoas estão disponíveis e são apropriadas para a investigação, talvez porque estejam interessadas, engajadas em atividades relevantes, demonstrem características de interesse pelo estudo, ou percebam problemas relevantes aos termos do estudo;
- seleção proposital: estas pessoas são selecionadas porque representam os melhores ou piores casos, um grupo de caso, variações comumente encontradas, casos típicos ou de interesse especial;
- seleção provável: estas pessoas são selecionadas com base no conhecimento da grande população sobre a qual os pesquisadores desejam generalizar suas descobertas. Essa seleção pode ser aleatória, ou em camadas aleatórias onde a escolha ocorre através de uma seleção proporcional de grupos pré-determinados, em proporções que diretamente reflitam a prevalência dos grupos que possuam uma maior população relevante para o estudo. (FREEBODY, 2003 *apud* FALCOMER, 2009, p. 47)

Nesta pesquisa os participantes do estudo de caso tanto das turmas do segundo semestre do ano de 2009 quanto do primeiro semestre de 2010 eram aqueles que, tendo tido acesso à divulgação do curso GHF-DC na Universidade de Brasília e no site do PPE-UnB Idiomas (Programa Permanente de Extensão- UnB Idiomas – escola de línguas do departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução/UnB), interessaram-se pelo curso se matriculando no mesmo, de forma que se encaixam no critério de seleção útil. Entre os alunos estiveram professores de línguas mestrados do PGLA que buscavam conhecer a realidade de um curso por conteúdos em prol da competência comunicativa e que ao mesmo tempo se interessavam pelo idioma (francês) e cultura-alvos do curso GHF-DC; professores adjuntos da UnB de Ciências Sociais, de Antropologia, de Geologia, outros profissionais formados e em formação pela UnB nas áreas de Nutrição, Jornalismo, Educação, Odontologia, História, Tecnologia da Informação e Artes, todos interessados na cultura e língua francesas por motivos de trabalho, estudo ou realização pessoal. Seguindo normas de ética na pesquisa, os nomes reais dos participantes serão preservados, sendo nomeados por pseudônimos.

As turmas de 2009 contabilizaram dezenove alunos matriculados, doze concluintes e uma reprovação, a turma de 2010, quando da greve da UnB, teve seis matriculados, quatro concluintes. Dos quatro alunos que justificaram as desistências, a razão da evasão de duas alunas era por estudos em outro estado, outros dois alunos por demandas no trabalho e choque de horário.

Essa foi a configuração metodológica que serviu de base para a organização e realização da pesquisa. No capítulo de análise, seguinte a este, procuro coroa-la com as reflexões que me pareceram mais pertinentes.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DA VIAGEM PELOS REGISTROS DE BORDO

*(...) aprender não é coisa/ de ser uma coisa só:/ há o aprender
aprendido e/ o aprender adquirido/ (...) O segundo, adquirido,/ se
instala em nós despercebido/ e se revela depois/ na fluência/ e na
longa e/ sustentada competência./ (...) mestre e aluno, igual,/ podem
crescer/ na consciência e na ação,/ de tal forma (...) que eles possam
ter, em parte,/ o controle dessa arte.*

José Carlos Paes de Almeida Filho (2005, p.7-8).

Este capítulo reserva-se a dois grandes eixos de análise dos registros da pesquisa. O primeiro dedicado à competência comunicativa (CC) com foco no seu componente estratégico (CE) visando a descrever e discutir as formas de manutenção e realce empregadas na interação entre mim e meus alunos-participantes em língua-alvo na sala de aula e em suas extensões. O segundo buscou vincular a presença de estratégias ocorridas à conformação das materialidades da Operação Global do Ensino de Línguas no curso por conteúdos e tarefas em L-alvo “Geografia Humana da França em sua Dimensão Cultural- GHF-DC”, tendo em vista o comunicativismo (ECLin).

Por conseguinte, procurei responder as questões levantadas ainda na introdução deste trabalho: primeiro de como o componente estratégico da CC de professor e alunos pode contribuir para a manutenção da L-alvo em circulação na sala de aula e em suas extensões; e, segundo, como se caracterizam as materialidades da OGEL no contexto experimental desta pesquisa marcada por uma abordagem comunicativa na sua tendência de ensino por conteúdos e tarefas para atender os requisitos do ECLin que busquei implementar interventivamente no curso GHF-DC.

Para tanto, reuni os instrumentos de coleta de registros, a saber, gravações em áudio e suas transcrições, diários dialogados a distância, entrevistas semi-estruturadas e questionários abertos e buscarei viabilizar a metáfora da difração dos dados como a luz em um cristal, a cristalização. Os eixos de organização dos dados foram os apontados acima, considerando-se que denominarei registros primários, os do curso regular (1/2010), e registros secundários, os do curso piloto (2/2009).

4.1 Eixo Primeiro: Traços da Competência Comunicativa: elementos da competência estratégica

Uma pergunta que me fiz a respeito dos efeitos do curso por conteúdos dentro da proposta do Ensino Comunicativo de Línguas é de quais são os traços da CE e como eles aparecem nas interações ao longo do curso. Tentando responder essa pergunta, busquei analisar os aspectos da competência referenciada e listá-los, cada traço, em suas manifestações no desempenho dos alunos e no meu próprio desempenho, considerando o fato de eu ser professora não nativa, o que me põe na condição contínuo processo de aquisição/aprendizagem.

4.1.1 Estratégias de Compensação

As estratégias de compensação se mostraram presentes tanto na minha fala quanto na dos alunos. Explicito as manifestações estratégicas nos itens subsequentes considerando os elementos listados por Brown (2007): Circunlocução e Aproximação; Invenção, Estrangeirização, Comutação, Tradução e Abandono de

Mensagem; Generalizações e Uso de Fórmulas; Apelo por Ajuda e Ganho de Tempo; e Signos não verbais.

4.1.1.1 Circunlocução e Aproximação

As categorias de manutenção da comunicação em língua-alvo, apontadas por Zocaratto et al. (2009) e Brown (2007), foram as mais numerosas em comparação às de realce, sendo a circunlocução e a aproximação, estratégias muito presentes no curso em análise. Nos excertos seguintes destacamos o emprego dessas estratégias.

- Karla** – Luana, /.../ est-ce que je peut écrire. /.../
Luana – Comment parler de, quand je demande quelque, je pense pour toi [paráfrases, aproximação] parce que, par exemple, euh ...comme ça..
- Prof.^a Samara** – Est-ce que je peut écrire.. ?
Luana – Comme ça : Je peux dire « peut-être » pour tel chose ?.. Pardon. [exemplificação, Circunlocução]
- Prof.^a Samara** – Non. « C'est possible ? », « C'est possible ? » Parce que « peut-être », c'est quand /.../ c'est une incertitude [definição, aproximação]
Luana – « C'est bon comme ça? » Je peux.. /.../
Prof.^a Samara – « C'est bon, c'est correct ? ». « C'est bon, c'est possible ? » (...) « Ça marche ? » [paráfrases, aproximação] Ça commence ? (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)
- Karla** – Qu'est-ce que c'est décou.. découvrir ?
Prof.^a Samara – C'est la découverte, découverte du Brésil en 1500. [exemplificação, Circunlocução]
- Karla** – Et.. atester ?
Prof.^a Samara – Atester ? Comprover. [uso de sinônimos, Aproximação]
- Karla** – Et..Moitié Nord.
Prof.^a Samara – Moitié Nord.
Karla – Moitié
Prof.^a Samara – Il y a la totalité (desenha o mapa da França dividido em dois e explica o desenho), il y a la totalité (circula a totalidade do mapa), il y a la moitié. La moitié nord, la moitié sud. [exemplificação, Circunlocução] (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II – CD)
- Prof.^a Samara** – L'avenue Champs Élysées, c'est comparable à Eixo Monumental [exemplo, Circunlocução], mais la différence c'est qu'à la (avenue) Champs Élysées il y a beaucoup de restaurants, de magasins très chers. (Transcrição 3, Aula 11, Unidade III – CD)

As estratégias de Aproximação e Circunlocução, nesse curso evidenciaram particularmente seu caráter tanto mais consciente, pois ao empregá-las meus alunos

e eu buscamos propositadamente o máximo de recursos linguísticos para nos fazermos entender, fosse exemplificando, fosse definindo ou fosse descrevendo. A escolha desse tipo de estratégia denota mais fortemente, o grau de empenho dos falantes em desestrangeirizar (ALMEIDA FILHO, 1993) a nova língua, por esse motivo as estratégias podem ser elementos observáveis numa avaliação oral, posto que ajustáveis a situações previamente definidas. Comumente professores e alunos entre si e junto às suas instituições de ensino estabelecem calendários e instrumentos avaliativos das aquisições e aprendizagem em línguas, desse modo podemos pensar as estratégias comunicativas como passíveis de avaliação, considerando-se sua representatividade no desempenho comunicativo.

Alguns exemplos de situações previamente definidas com finalidade de desenvolvimento e/ou avaliação dessas estratégias são as atividades propostas por Patrocínio (1997, p. 71-73, itens 9 e 11), em que os aprendizes empregassem mais abundantemente a descrição, a exemplificação (circunlocução), a definição, os sinônimos, as paráfrases (aproximação). Boas atividades para esse fim são a encenação por improviso, a versão da L1 para a LE e alguns jogos com ênfase no léxico, por exemplo: o professor oferece alguns cartões com expressões e/ou vocábulos empregados no contexto de comunicação do tema em foco e os alunos buscam uns com os outros, nos textos trabalhados em aula e em dicionários, o máximo de recursos linguísticos para atender a circunlocução e a aproximação em relação às expressões/vocábulos dados. Os grupos podem variar o número de componentes conforme o tamanho das turmas.

4.1.1.2 Invenção, Estrangeirização, Comutação, Tradução e Abandono de Mensagem

Há uma maneira de se expressar na língua bem característica dos professores de línguas, o “professores”, termo largamente utilizado por Almeida Filho, em suas explanações nas aulas do PGLA, ao se referir ao linguajar, ao idioleto de professores de línguas, aquela forma de falar mais pausada, que marca mais as sílabas ou grupos de palavras, com entonação mais enfática, por meio de palavras que pareçam mais facilmente interpretáveis, como aquelas irmanadas, cognatas, transparentes. Eu também assumi esse falar específico ao longo do curso nas interações com os alunos, momento em que surgiram invenções, estrangeirismos, comutações L1(português)/ LE(francês)/ L3(inglês) e traduções.

- Prof.^a Samara** – Il y a aussi de notes, de.. de..de..
Luana – Pied de page. [invenção de expressão em lugar de « notes de bas de page »]
Prof.^a Samara – Pied de page, bien, merci. (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)

Essa expressão inventada pela aluna apresenta certa influência da expressão da língua portuguesa (L1) “notas de rodapé”, gerando na LE (francês) uma tradução aproximada, mas não literal. Na falta de termo mais adequado, como nesse caso, a invenção foi solução louvável para manutenção do léxico da L-alvo em uso e circulação na sala de aula. Da mesma forma, os alunos e eu, no curso GHF-DC, recorreremos acertadamente à estrangeirização, como transcrito abaixo.

- Prof.^a Samara** –Le lac Léman, il paraît un gome de *lemon* [sic, gomo(pt.) ou quartier(fr.) – estrangeirização - junção da L1 com sufixos da LE], vous comprenez gomme d’orange, gomme de *lemon* ? [os alunos meneiam a cabeça positivamente] *C’est le lac Leman, là.* (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)
- Prof.^a Samara** – Et vous, quelle est votre question ?
Laisa – Quand aparessé (risos) le.. (risos) l’écrite ? (risos) *Eu não sei o passado.*
Diana – Hum hum, eh apar.. aparessé.
Prof.^a Samara – Elle apparaît.
Diana – Il apparaît, l’écrite.

- Laisa** – *Aparaît l'écrite* (..) quatre mille ans avant Jesus, Jésus-Christe. [estrangeirização de morfemas da L1 com sufixo da LE] (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II, CD)

Esta pesquisadora-professora ou qualquer outro falante de LE que adicionando a sua língua materna um sufixo da L-alvo ofereça uma pronúncia estrangeirizada nos padrões da L-alvo, como nos excertos abaixo, estão demonstrando que já conhecem os padrões fonológicos da língua e, muitas vezes, seu sistema de formação de palavras, como explicitado por Brown (2007, p. 138), assim empregando sua competência comunicativa do tipo estratégica. Numa abordagem tradicionalmente estruturalista, essa estratégia poderia ser considerada inaceitável, principalmente vinda de professores, mas no ECLin, deve haver tolerância e compreensão quanto ao emprego da L1 ou de outras línguas estrangeiras (L3), pois para além de sua reducionista interpretação como erro, estão os indícios de uma capacidade comunicativa em expansão na nova língua (Cf. ALMEIDA FILHO, 1993, p. 37 e 43).

- Prof.^a Samara** – Mais comme écoute, vous trouvez bien, vous trouvez que c'est intéressant ?
Karla – Eh.. *c'est.. alguns..*[comutação]
Prof.^a Samara – Quelques uns.
Karla – *Difficult.* [comutação]
Prof.^a Samara – C'est difficile? (Transcrição, Aula 3, Unidade I, CD)
- Edgar** – Cette, *this..cette, cette.. coupe du monde ? /.../* [comutação]
Prof.^a Samara – Oui. Cette, 1998. (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)
- Laisa** – */.../ pedir information?/.../ Please* (risos) [estrangeirismo]
Karla – S'il te plaît. (risos) (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II, CD)

Nos questionários e no dia-a-dia das aulas, alguns alunos comentaram a dificuldade de não recorrer à L1, outros solicitaram que a língua materna circulasse mais nas aulas, ao que eu correspondia comutando L1 e LE, bem como fazendo traduções de alguns termos e expressões. No primeiro excerto a seguir duas alunas refletem sobre uma aula em que houve muita interação caracterizada ora pelo

sucesso no emprego da L-alvo, ora por comutação entre L1, LE e L3, ora por estrangeirismos. Nos dois últimos, as alunas avaliam o uso da L1 em sala.

- Karla** – *O difícil de falar é falta de vocabulário, não é?!*
Vívian – *Nossa !*
ÉKarla – *Nossa! É uma dificuldade numas coisas assim.. numas perguntas simples. Mas a maior dificuldade eu acho que é de vocabulário.*
Vívian – *É falta de vocabulário, é.* (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II, CD)

5. A professora fala português durante as aulas? Você acha isso bom? Por quê?

Muito pouco, mas às vezes é inevitável um pouco de português. Afinal, o curso foi proposto para iniciantes, e nem sempre é possível explicar tudo em francês para quem nunca teve contato com a língua, como é o meu caso. (LIANA, Questionário 1, Questão 5, CD)

Eu acho que é bom que o professor fale francês, mas se a turma não estiver acompanhando faz-se necessário falar em português e em seguida traduzir o que foi dito para que haja compreensão do que foi dito. (SARA, Questionário 1, Questão 5, CD)

Há ainda outras situações ao longo do curso em que a língua materna se torna mesmo preferível em caso de avisos ou assuntos diversos dos conteúdos do curso, comentários adicionais ou de alguma história que os alunos e eu quisemos contar.

- Prof.^a Samara** – *Quels sont les éléments élémentaires de l'alimentation brésilienne ?*
Laisa – *Du riz.*
Prof.^a Samara – *En Europe c'est le pain et les pommes de terre.*
Vívian – *Quando eu viajei para lá vi as pessoas pegando o pão com a mão pondo debaixo do braço.* (Transcrição 4, Aula 14, Unidade III, CD)

Outros momentos em que já se esgotaram as possibilidades de interação por circunlocução, aproximação ou linguagem visual, ou para evitar o ridículo, muitas vezes provenientes de mímicas, gestos e desenhos infrutíferos, os alunos e eu escolhemos a tradução, como saída, como é comentado no depoimento abaixo:

O aluno, quando percebe que não tem ou não sabe o vocabulário, muitas vezes fica com “preguiça” de pensar, e rapidamente recorre à l-m [língua materna] pra não perder tanto tempo e também pq (sic) todos, no fundo, só querem ser compreendidos (rs). (LAISA, Questão 3.1 (iv.), Questionário 2, CD, grifo da aluna)

- Frida** – *Que c'est « le mot » ?*
Prof.^a Samara – *« Le mot » c'est, par exemple « arabe », euh.. je vais traduire : « palavra ».* (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)
Prof.^a Samara – *Il y a bourgeois, bourgeoisie. Bourgeois, bourgeoisie c'est une partie d'une société ancienne. Vous vous rappelez de ça, de l'Histoire, des bourgeois et*

bourgeoises ? C'est un peuple. C'est une parte.. une partie de la société. L'un des classes[sic] sociales, les bourgeois. Vous vous rappelez de ça ? Il y avait les camp.. les gens de campagnes, le roi, les bourgeois, le.. le clergé, de l'église. Les bourgeois c'est une partie de la société. Vous vous rappelez de ça ? Vous comprenez, bourgeois ? (..)

Edgar

– *Mas que parte ?*

Prof.ª Samara – *Dentro dessa palavra vous avez burguês, burguesa. D'accord ? (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)*

Nas situações descritas (Invenção, Estrangeirização, Comutação, Tradução e Abandono de Mensagem) os falantes mantiveram a comunicação em fluxo, mesmo que recorrendo a outras línguas (L1 e L3), mas em outros momentos talvez para que a língua materna não fosse tão recorrente, pois o objetivo maior é a aquisição e interação e aprendizado “na” e “pela” L-alvo, os alunos abandonaram a mensagem esperando que eu ou outro aluno preenchesse a lacuna deixada por sua limitação de então até que se retomasse o contínuo comunicativo na nova língua.

Luana

– On va (...) (faz gesto de pendurar os papéis, ou colar na parede)

Prof.ª Samara

– Afficher. (eu repito as palavras enquanto grudo a fita nos papéis)

Luana

– Afficher.

Prof.ª Samara

– Afficher. On va afficher. (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)

Prof.ª Samara

– Ah ! Regarde ma fiche (de e-mail).

Frida

– Hum hum, oui, ma, mais (..) mon fiche (...) c'est, fiche ? C'est, c'est (...) pour (...) (a aluna ri pela dificuldade em concluir a frase)

Prof.ª Samara

– Cette fiche c'est pour identifier, ici sur ta chaise, et ça c'est un message pour (sic) mél. /.../ Vous pouvez regarder votre photocopié parce qu'il y a des salutations là-bas. (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)

Sobre os momentos de apelo à língua materna os pesquisadores do PGLA fizeram considerações relevantes e que merecem atenção agora e nas próximas trocas em sala de aula:

P faz perguntas sobre o assunto que aborda, sobre textos que explora ou sobre imagens que apresenta. No entanto, durante as aulas observadas, pareceu-nos que ainda argui pouco seus alunos. (...)

Parece-nos, então, que P, ao fazer perguntas, deveria, após alguns segundos em que ninguém as respondesse, estimular a auto-designação, perguntando quem gostaria de manifestar-se e, caso ninguém se apresentasse, designar um dos alunos para responder à indagação. Se esse não respondesse adequadamente, o turno poderia, então, ser aberto aos demais para fins de aprimoramento da idéia apresentada. (VIANA et al. 2009, CD)

Pelo exposto reconheço necessitar melhor trabalhar estratégias cognitivas para instar os alunos a participarem mais usando a língua-alvo. Ainda assim, ao contrário de algumas correntes de ensino, livros didáticos e políticas pedagógicas de escolas de línguas estrangeiras que proíbem ou restringem a comutação entre L1, LE e L3, considero o fator tolerância a essas trocas nos cursos comunicativos de línguas como uma questão de bom senso que docentes e discentes devem levar em conta, observando-se ainda os estilos cognitivos e personalidade dos alunos, que podem se sentir coagidos ou em exposição ameaçadora desnecessária.

4.1.1.3 Generalizações e Uso de Fórmulas

Se o leitor e eu buscarmos em nossas memórias ou no senso comum, muito provavelmente as palavras generalistas das línguas que buscamos aprender apontam entre as primeiras do nosso vocabulário. Em português: “isso”, “aquilo”, “coisa”, em francês: *ça, ceci, cela, chose*, em inglês: *this, that, thing*, são alguns exemplos dessas palavras. No âmbito das estratégias de compensação empregadas no curso, elas apareceram:

i. Ora para preencher lacunas de memória ou de desconhecimento de termo mais adequado:

Luana – Mais par contre, la France elle va jusque là, aux pays, pour explorer les choses..[generalizações] (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)

ii. Ora para esconder do interlocutor algo que não deve ser explícito porque se espera que seu interlocutor infira por outros meios o termo específico ao qual a palavra generalista se refere:

Prof.ª Samara – Comment on appelle ça ? Comment on appelle ça ?
Karol – « Sac ».
Prof.ª Samara – « Sac à main ».
AA – « Sac à main ».
Prof.ª Samara – Et maintenant ?

- A ? – « Sac à dos ».
 AA – « Sac à dos ».
 Prof.^a Samara – « Sac à dos ». (...) Cet objet-là ?
 A ? – Eh.. « Stylo ». (Transcrição , Aula 3, Unidade I, CD)

i. Ora em contextos em que o comunicador parece querer evitar a repetição de termos:

- Prof.^a Samara** – /.../ Vous avez de bonnes questions et de bonnes réponses. Maintenant on va faire la lecture. (eu começo a leitura, os alunos continuam até terminar o parágrafo) /.../maintenant lisez et faites la même chose [lecture et questions-réponses]avec le paragraphe numéro deux. (...) (escreve nova expressão no quadro) Il y a une autre question. (...) maintenant lisez et faites la même chose avec le paragraphe numéro deux.
AA – Hum hum. (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II, CD)
- Karla** – Qu'est-ce que vous pense ?
Prof.^a Samara – Le diaporama.
 /.../
Karla – É, né?!
Vívian – Oui.
 /.../
Karla – Couverture.. (...) Ça ce.. esse?
Prof.^a Samara – Ceci. Este aqui.
Karla – Ceci. Este aqui.
AA – Ceci.
Prof.^a Samara – Ce diaporama ici, ce-ci. (repete enquanto escreve no quadro)
Karla – Ceci. Qu'est-ce que vous pense ?
Laisa – Je.. d'accord. (risos) (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II, CD)

Dando destaque às fórmulas de fala, seu emprego na manutenção da comunicação no curso GHF-DC foi privilegiado pelos alunos, que naturalmente tinham maior facilidade em acioná-los por processos mais ligados à memória que à reflexão (ROTTAVA, 1995, p. 21-22 *apud* Zocaratto et al. 2009, p. 34-35).

- Karla** – Quel est ton adresse ?
Laisa – C'est le Laliontheriver. (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)
- Laisa** – Aujourd'hui, c'est comment? [fórmula pronta para pergunta]
Samara – Aujourd'hui, ? Au-jour-d'hui, ? (fala e escreve) /.../
 Quelle est la première [sic] message à arriver, c'est la tienne, Karla ? Je pense que la tienne c'est la première à arriver.
Karla – Euh...Laisa, elle.. (mostra a mensagem)...
Samara – Elle m'a envoyé. Elle m'a envoyé.
Karla – Laisa, c'est.. elle m'a envoyé.. ?
Samara – Un message.
Karla – Un message : « Bonjour, Karla, aujourd'hui c'est un jour très joli, non ? À plus tard. Laisa. » [fórmulas de saudação] (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)

- Karla** – Eh.. Que.. Qu'est-ce, qu'est-ce que la Préhistorique designé ? [fórmula pronta de interrogação]
- Vívian** – Designe, elle designe la période de... Répète. La période de origine de le homme et la /.../ (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II, CD)
- Prof.ª Samara** – Le commerce a profité du fort dynamisme du secteur de la santé et de l'action social. La Lorraine a le secteur de tourisme croissant, les touristes vont dans cette région pour faire le tourisme en nature, les promenades, le tourisme en vélo tout-terrain. La région favorise la recherche de /.../ des habitants, cent million d'Euros ont été investis en innovation. Comme ils ont perdu l'industrie de services lourds ils vont faire d'autres investissement dans l'innovation comme de.. la recherche de l'enseignement supérieur.
- Laisa** – Qu'est ce-que c'est « recherche »? [expressão pronta para interrogação na L-alvo]
- Prof.ª Samara** – Pesquisa. (Transcrição 4, Aula 14, Unidade III, CD)
- Laisa** – Que sont les voges ? [redução da fórmula « Qu'est-ce que c'est »]
- Prof.ª Samara** – Les voges, ce sont montagnes et volcans. [fórmula para resposta, plural de « c'est »] (Transcrição 4, Aula 14, Unidade 3, CD)

As fórmulas empregadas de forma incipiente, em geral sem uma continuação do discurso por esses falantes, indicam que houve uma apropriação das mesmas por eles e que são instrumentos facilitadores dos primeiros passos na nova língua, mesmo que os aprendentes ainda não tenham conseguido desenvolver uma fala mais elaborada e extensa. Se com essas fórmulas o locutor convence seu interlocutor de continuar a interação na L-alvo, o objetivo de manutenção da comunicação é alcançado e o aprendente se motiva a continuar tentando mais interação na nova língua. É o que comumente ocorria no curso GHF-DC quando as fórmulas eram empregadas em sua função fática, de teste do canal de comunicação, como concebido por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1975). O emprego das fórmulas de fala lembra, de alguma forma, o conceito de “colocação”, “co-ocorrência” no texto, no qual uma palavra chama a outra. Almeida Filho, bem exemplifica essa colocação formulaica:

Ela [a competência formulaica], ela produz /.../ É como se ela tivesse um estímulo e uma produção.. adequada /.../ uma coisa chama a outra. É uma espécie de colocação /.../ Uma palavra: “comunicativa” chama “competência”; “competência” chama “estratégica”; “estratégica” chama “fluência”, uma palavra chama a outra (...), então quando uma é mencionada, o nosso cérebro conecta (...) tem uma relação mais fraca [lateral] para essas outras (...) Nesse caso, é uma espécie de colocação:

you speak "Bom dia", the person, "Bom dia", you speak "Tudo bem?", the person, "Tudo". In English, for example, you need to know: you say one thing one thing for [sic] me: "Ah.. I can lend you the computer, José Carlos, for you to stay with him in the morning." I say: "Really?". And you have to say, you cannot say "Sim", the word that co-occurs is "Positive". (...) You can say "Sim" and the people understand: "Sim", if you say. But the native speaker, a good speaker of the language perceives that there.. some little thing did not connect. (Transcription of orientation realized on 18 of October of 2010)

I searched to strengthen these formulas of speech mainly along the first unit, whose activities of sending of *e-mail* and interaction in class from the interviews available on the site "Français Interactif" of the University of Texas (EUA), at the end of the unit I, I enabled the students to fulfill the final task of interviewing a francophone via *chat* and the classmates of the class that they met in the course, as an example of the *soirées de rencontres* - nights of meetings - held in France in *cafés* and *bistrôts* where the people get to know each other, make friends or start a relationship and in which the people besides of presenting themselves, talk about their occupations, passions, family, plans for the future. Unfortunately, the class of that day was not recorded, due to problems with the recorder. But the reader can have a clue of how the interactions were by the *chats*/interviews of the students with francophones (CD, annex G).

In the referred interactions, just as along the classes, are observable moments of acquisition of the language by its significant use, that is, by the exchange of relevant information and demanded by the speakers before their interests; just as moments of learning of formulaic expressions in the function "exchange of e-mails of greetings" via exploration of the mnemonic process of the speakers by repetition, this is linked to the cognitive process. In general terms I verified that the students searched for repetition either to verify if they understood something, either to certify themselves if they were expressing themselves satisfactorily and if they could give continuity to the communication. I used abundantly the repetition, a sign of habit of

meu professorês, para enfatizar o sistema fonológico da nova língua e para verificar se houve compreensão acertada da mensagem em comunicação.

- Prof.^a Samara Vívian** – L’homme de Tautavel est un homme herectus.
– Herectus. Homme herectus. (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II, CD)
- Prof.^a Samara A?** – Ça s’est passé où ? [fala e escreve] (...)
– Je peux fermer la question « qu’est-ce que c’est passe? » ?
- Prof.^a Samara Vívian** – Oui. « Qu’est-ce que s’est passé ? ».
– « Qu’est-ce que s’est passé ? ».
- Prof.^a Samara Karla** – « Je peux **faire** la question ? » Tu as dit fermer.
– É « faire », non « fermer », oui, « faire ».
- Prof.^a Samara Karla** – Oui ? « fermer ».. oui « faire ».
– Oui, faire, « faire une question». (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II, CD)
- Prof.^a Samara** – Il n’y a pas de problème. (...) Très bien (à Karla). Si je vous demande de vous présenter : «– Bonjour. – Bonjour. – Ça va ? – Ça va. » Vous vous rappelez de ça ? «–Tchao ». Vous vous rappelez ? On a.. on a travaillé la classe passée les salutations formelles, informelles pour arriver et pour sortir (simula a chegada e a saída) « Tchao » (gesticula a saudação). Est-ce que je peux vous demander de.. d’envoyer un message électronique au collègue ? (mostra un formulário de *e-mail* impresso) Pour envoyer ce.. (mostra o papel). Est-ce que quelqu’un a une règle.. ou ciseaux? (faz com os dedos gesto de corte, tesoura, os alunos olham suas coisas a procura desses objetos).
- Laisa** –Hum..peut-être (ri aparentemente satisfeita pelo sucesso na comunicação e me entrega uma régua)
- Prof.^a Samara** –Ah ! La voilà! C’est bon! (ri para a aluna e corta os pequenos papéis) Merci. (...) On va envoyer un message électronique au collègue pour saluer ce collègue. (continua cortando e distribuindo as caixas de e-mail impressas) (...) (fala e escreve). Par exemple, ici vous avez. (mostra formulário) /.../ Copie ! Objet, c’est le thème, objet, thème. Je pou.. je pourais dire que le thème, c’est « Salutations », salutations... euh... par exemple, pour découvrir l’adresse électronique, il y a une question : « Quelle est ton adresse_électronique ? » Vous pouvez dire aussi « Quel est ton adresse e-mail ? » ou simplement « Quelle est ton adresse ? » Pour répondre : « C’est le... _____. Arobase (@), point (.), souligne(_), trait d’union (-)... Par exemple, tu peux me donner ton adresse électronique ?
- Laisa** – Euh... c’est le.. Laliontheriver@..
- Prof.^a Samara** – Lali..., euh...Salut!
- Laisa** – /s...hum...
- Prof.^a Samara** – Salut! (a Frida) Lali.. « -i » ?
- Laisa** – Oui, ..ontheriver..
- Prof.^a Samara** – Comment ça s’écrit, c’est en anglais, n’est-ce pas ?
- Laisa** – On... (et confirma com a cabeça) o-n-t..
- Prof.^a Samara** – t- ?
- Laisa** – t-h-are..
- Prof.^a Samara** – Hour?!
- Laisa** – Ah non, non. -e- .
- Prof.^a Samara** – -e- ? Bonjour (a Diana)
- Diana** – Bonjour.
- Edgar** – Bonjour. (aponta para dentro da sala com expressão questionadora para saber se pode entrar)
- Prof.^a Samara** – Bonjour. Oui, entrez!
- Laisa** – -e-r..
- Prof.^a Samara** – -r- ?
- Laisa** – -vi-, ve, -e-r..
- Prof.^a Samara** – Comme ça ? Laliontheriver? (...)

- Laisa** – -arobasegmailpointcom.
Prof.^a Samara –Pointcom. Très bien! Euh... Et vos adresses électroniques (aos alunos). Et votre adresse élotronique, quel est **ton** adresse électronique (à Karla).
Karla – C'est ... karla..
Prof.^a Samara – C'est karla. Comment on dit ? « karla » (escreve no quadro o nome com a inicial K-)?
Karla – Oui. lais. eh... -l-a-i-..
Prof.^a Samara – Euh.. accent ? ah, non, pas d'accent pour l'adresse électronique.
Karla – -s-arobaseunbpointbr.
Prof.^a Samara – Voilà. Et vous faites la même question pour les autres. [expressões formulaicas memorizáveis]. (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)

O trecho de aula acima transcrito remete ao conceito de método nocional-funcional de Wilkins (1976 *apud* ALMEIDA FILHO, 1993), o qual Barbirato (2008, p. 364) alerta não ser ainda a comunicação propriamente dita, mas uma preparação para ela. De acordo. Infere-se do contexto da Transcrição 1 que o intuito é realmente esse: preparar para a comunicação que vem na sequência quando os alunos interagem para a troca de mensagens. A discussão sobre metodologia será aprofundada no eixo dois deste capítulo.

4.1.1.4 Apelo por Ajuda e Ganho de Tempo

Os alunos, mais do que eu, recorreram bastante ao apelo por ajuda e à estratégia de ganho de tempo. Esse emprego preferencial dos alunos sinaliza que o insumo i+1 (KRASHEN, 1981; 1982) circulante em sala gerou desafios na medida para os aprendentes, que apesar de toda dificuldade de produção demonstravam larga compreensão dos conteúdos em pauta.

- Karla** – Luana, /.../ « Est-ce que je peut écrire. » /.../
Luana – Comment parler de.., quand je demande quelque.., je pense pour toi.., parce que, par exemple, euh.. comme ça..
Prof.^a Samara – « Est-ce que je peut écrire ? »
Luana – Comme ça : Je peux dire « peut-être » pour tel chose ?.. Pardon.
Prof.^a Samara – Non. « C'est possible ? », « C'est possible ? » Parce que « peut-être », c'est quand /.../ c'est une incertitude.
Luana – « C'est bon comme ça ? » Je peux.. /.../ ?
Prof.^a Samara – « C'est bon, c'est correct ? ». « C'est bon, c'est possible ? » (...) « Ça marche ? » Ça commence ? [pedido de ajuda] (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)

Além do pedido de ajuda explícito nas expressões acima, há um falar reticente típico de quem busca no próprio repertório linguístico o léxico que falta para dar sentido e completude à comunicação. A reticência pode ser, além de uma estratégia de ganho de tempo empregada pelo aluno para pensar por si só, uma forma de pedir ajuda. Provavelmente a interação entre as alunas Karla e Luana buscou sanar a dúvida exposta, como sugerido pelas duas primeiras linhas do excerto. É assim que eu interpretava as pausas na fala, como pedido de ajuda, e eu ratificava a expressão sugerida pela aluna Karla. No entanto, em caso de produção linguística reticente, é significativo dar tempo ao aluno, pois essa espera pode representar um convite a que ele faça novas tentativas na LE ou, só então, peça ajuda de um falante mais experiente, professor, outro aluno ou outros agentes, como um visitante (Cf. MELLO, 2004; LUZ, 2005).

- Prof.^a Samara** – Vous faites une lecture de trois paragraphes à propos de la Préhistoire. Chaque double.. chaque couple de deux personnes va faire des questions et ensuite va répondre ses questions.
- /.../*
- Prof.^a Samara** – Et vous, quelle est votre question ?
- Laisa** – Quand aparessé[risos] le.. [risos] l'écrite ? [risos] *Eu não sei o passado.[comutação]*
- Diana** – Hum hum, eh apar.. aparessé. [complementação]
- Prof.^a Samara** – Elle apparaît.
- Diana** – Il apparaît, l'écrite.
- Laisa** – Apparaît l'écrite (..) quatre mille ans avant Jésus, Jésus-Christe.
- Prof.^a Samara** – Jésus-Christe. Très bien ! [risos] Est-ce qu'on peut lire le paragraphe, alors ? Vous avez de bonnes questions et de bonnes réponses. Maintenant on va faire la lecture. (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II, CD)
- Prof.^a Samara** – Il doit..
- Laisa** – Recevoir Gérome.
- Vívian** – Je ne comprends pas.[fórmula e apelo por ajuda]
- Prof.^a Samara** – « Recevoir », il est invité pour venir chez elle, alors elle le recevoit. (Transcrição 3, Aula 11, Unidade III, CD)

4.1.1.5 Signos não Verbais

As estratégias acima apontadas foram classificadas como estratégias de manutenção, de compensação das limitações da comunicação. Não obstante, as estratégias não verbais de compensação e de realce constituíram a limitação desta pesquisa, pois as aulas não foram filmadas e as inserções não verbais foram aquelas das quais pude me lembrar ao fazer as transcrições, e as que foram evidenciadas nos demais instrumentos, como diários dialogados e questionários. De forma que para futuras pesquisas os estudiosos devem considerar a relevância de registros de aula em vídeo.

Não só nas aulas transcritas, mas nas aulas em geral, a utilização de formas não verbais de manutenção da comunicação em aula se destaca, predominantemente por mim que mais me movimenteiei na turma por meio de gestos, mímicas, simulações e desenhos, os quais nas transcrições aparecem entre parênteses. Os alunos, provavelmente pelo fator timidez, em geral não fizeram uso de simulação ou gestos mais evidentes, que fossem guardados em minha memória. Suas reações mais perceptíveis e registradas na minha memória eram expressões faciais, das quais inferia se os alunos estavam entendendo ou não o assunto em pauta, se queriam encerrar, continuar ou mudar o foco do conteúdo, o tópico linguístico ou a estratégia de interação. Separei duas respostas à pergunta do Questionário 2 aplicado na turma de 2010 sobre estratégias empregadas por mim e pelos alunos ao longo do curso:

i. Estratégias empregadas pela professora

Gestos, sinônimos, desenhos, explicações simplificadas etc (LAISA, Questão 3.1, Questionário 2, CD, grifos da aluna)

Dentre as estratégias utilizadas pela professora estão o uso de esquemas no quadro; uso de material visual (como mapas, fotos etc); brainstorming [sic]; solicitar que os alunos leiam em voz alta para checar e ajudar no aperfeiçoamento da pronúncia; de vez em quando era utilizado um pouco de repetição daquelas palavras com pronúncia mais difíceis; quando solicitado pelos alunos a professora recorria à tradução, geralmente com a explicação do termo/vocábulo em francês ou com o uso de sinônimos, e fazendo tradução direta só em último caso; além disso, posso dizer que o hábito de nos motivar e incentivar para que tentássemos nos comunicar em Francês (por meio de *role plays*, por exemplo) mesmo com muitas limitações, seja, de certa forma, uma estratégia utilizada pela professora que contribui bastante. (EDGAR, pesquisador PGLA, Questão 3.1, Questionário 2, CD)

ii. Estratégias empregadas por você

Gestos e “afrancesar” palavras em português, quando desconhecia algum vocabulário. (LAISA, Questão 3.1, Questionário 2, CD, grifos da aluna)

Uso de dicionário, leitura dos textos em casa, inferência de significados de palavras pelo contexto, ouvir e treinar letras de música na internet, utilização em sala das estruturas aprendidas. Escrever pequenos textos na língua-alvo, com a ajuda do dicionário, e ver filmes são estratégias que considero bastante produtivas, mas não cheguei a utilizá-las no curto período em que frequentei as aulas. Nesse tempo, só escrevi um parágrafo que foi solicitado pela professora. (EDGAR, pesquisador PGLA, Questão 3.1, Questionário 2, CD)

Apesar de alguma confusão entre as estratégias cognitivas e comunicativas, os alunos bem identificaram algumas das estratégias que aqui foram listadas demonstrando em alguns casos consciência das mesmas. Alguns desses aprendizes mais conscientes revelaram ser professores de língua e mestrandos no PGLA, motivo dessa familiaridade acadêmica com aspectos teóricos da AELin.

4.1.2 Estratégias de Realce

Sobre as categorias de realce e a necessidade de melhorar a efetividade da comunicação por meio de recursos retóricos ou estilísticos como previstas por Canale (1983, p. 10-11) e revistas por Zocaratto et al. (2009, p. 34-35), pouco pude destacar, pois poucas e sutis foram suas manifestações em sala de aula no nível elementar de onde partimos os alunos e eu. Da expressão estética da língua, o contato ocorreu via canções como *La Marseillaise* e vídeos sobre as cidades de Paris e Lille (Unidade III) que constam dos planos de aula e interações via *e-mail* (CD, anexo G). Nas turmas piloto tivemos a apresentação e debate sobre o filme *Astérix et les Vikings* e na turma final, o referido filme foi assistido apenas pela aluna Laisa, em atendimento particular comigo. O elemento lúdico, por sua vez apareceu naturalmente nas interações, quando de alguma colocação que o grupo achava graça, por exemplo, as onomatopéias.

- Prof.^a Samara** – Tu peux envoyer ton message. Laisa, attention à ta boîte de reception.[peguei as mensagens e enviei como se fossem aviõezinhos voando e todos riram; onomatopéia para o vôo] (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)
- Prof.^a Samara** – Ah! L'hymne. Qu'est-ce que vous pensez de la mélodie de l'hymne.
Samara e AA –: « Allons enfants de la patrie »
Laisa – Na na na na.. Euh.. Beatles.[risos]
Prof.^a Samara – Ah, oui. Elle te fait rappeler Beatles ? Tu te rappelles de Beatles ? Intéressant.
- Luana** – De victoire, de..
Laisa – La la la... [risos] (Transcrição 1, Aula 3, Unidade I, CD)
- Prof.^a Samara** – /.../ *Rodízio* (busca a palavra no dicionário). *Ah ! Mas aí ele fala que é un restaurant ou une griade. Ah ! Allons-y à une griade ! À une griade, c'est à dire, a uma churrascada ! Allons-y à une griade ! Allons-y au restaurant de griade !*
- Vívian** – Griade.
Karla – *Não é nos grelhados,né./.../* [risos gerais] *É espetado !* (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II, CD)
- Prof.^a Samara** – Il faut couper. (..) On commence avec ce français un peu « tarzan », mais ça va se developer..
Karla – Hum hum.
Prof.^a Samara – Et on va commencer à se communiquer un peu mieux. mais on va ameliorer.
Laisa – « Les Femmes Tarzans » ! [risos] (...) J'ai peinté de rose. [risos] (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II, CD)

Mas, se poucos foram os vestígios dos elementos lúdicos e estéticos da CE nas transcrições, os diários dialogados e os questionários foram instrumentos que apontaram para como os alunos sentiam o clima das aulas, que segundo Almeida Filho (1993) deve contribuir para o estabelecimento de confiança, num clima de descontração e liberdade de expressão.

Pra [sic] mim o ponto que mais se destacou foi o fato de eu me sentir à vontade nas aulas, tanto para participar, como perguntar enfim, pelo fato de toda a aula ser toda em francês e os alunos todos também buscarem falar/entender na L-A [língua-alvo], o clima das aulas era, a meu ver, bem descontraído. Considero um aspecto muito importante no aprendizado o aluno se sentir confiante e não ter medo de errar. (LAISA, Questão 2.2.1 (i.), Questionário 2, CD)

Apesar de pouco vivenciada nas experiências em sala, alguns alunos por iniciativa própria, buscaram manifestações estético-lúdicas da língua, trocando música por e-mail como *Ne me quite pas* (interpretada por Maria Gadu), *Je vous Salue Madame* (Christophe) e *Au Revoir Bon Voyage* (Comedian Harmonists). Nos depoimentos abaixo, os alunos ratificam esse interesse extraclasse, comentando os sites sugeridos por mim.

La présentation du Professeur Jean a été très très très merveilleux! Il a parlé des informations du nord de France et je pense que c'est très intéressante de visiter cette region et boir de bier et manger des moutons. (Rire...;) Et oui, le Mt. Saint-Michel c'est un plus célèbre point touristique - donc je voudrais aller là si voyager a France. La musique des cloches de la ville du professeur a été aussi très belle! (LAISA, DDaD, Aula 12 de 18 de julho de 2010, CD)

Achei excelentes as multimídias utilizadas, especialmente os sites que a professora indicou, tanto para exercícios em sala como em casa. (LAISA, Questão 1.1 (iv.), Questionário 2, CD)

Gostei de toda essa parte de internet que foi utilizada. A profa[sic] conhece sites muito bons e muito úteis[sic]. (LAISA, Questão 3.2 (vii.), Questionário 2, CD)

Multimídias (PPT, Sites de Internet, etc): Excelente. (VÍVIAN, Questão 1.1 (iv.), Questionário 2, CD)

Pesquisa e interação na web: Excelente material. (VÍVIAN, Questão 3.2 (vii.), Questionário 2, CD)

Este curso está ajudando você a falar francês? A que você atribui isso?

Sim e isso tem sido possibilitado por inúmeros recursos usados em sala de aula e nas sugestões da professora como filmes, links, imagens, dinâmicas e pela qualidade do material didático utilizado. (ALINE, Questão 10, Questionário 1, CD)

Os sites sugeridos por mim foram fontes de conhecimentos gerais, tanto de conteúdos de base gramatical, quanto de base cultural e comunicativa (informativos de interesse e relevância). No excerto do diário dialogado a distância (DDaD) uma aluna comenta a esse respeito.

Quels sont les ressources?

R.: Le Polycopié, Site Internet (l'hymne de la France- Symboles-Français Interatif);

Quelles sont les démarches[sic]?

R.: La dynamique au tableau noir avec les verbes réguler. L'hymne chanté par le chanteur de la France, Edith Piaf. Lecture des polycopiés.

Qu' est-ce que vous pensez de la classe du jour?

R.: Je pense que les ressources ont contribué à améliorer l'apprentissage (VÍVIAN, DDaD, Aula 3 de 16 de abril de 2010, CD)

A pouca utilização das estratégias estético-lúdicas no curso denotam que esses elementos foram relegados no planejamento do curso. Os motivos podem ser os mais diversos. Eu tenho a crença de que para alcançar a ludicidade o professor precisa ter um senso de humor bem desenvolvido, o que lhe garantiriam colocações engraçadas que gerariam maior descontração, não é o meu caso, no entanto. Nas turmas do curso GHF-DC, os alunos preencheram essa lacuna deixada por mim. Não dispor desse traço de personalidade, ser engraçada, fez-me repensar minha crença e observei que ainda resta o recurso da estética, que por sua vez independe do senso de humor de professor e alunos e requer um tanto mais de dedicação na

fase de planejamento dos cursos para selecionar materiais e atividades que a privilegiem.

A tipologia das estratégias comunicativas aponta traços passíveis de serem agrupados em pares dicotômicos, um em oposição ao outro: de compensação e de realce entre as quais são observáveis as estratégias verbais e não verbais (não privilegiada pelos instrumentos de pesquisa) e as estratégias de comunicação mais conscientes e menos conscientes.

Dentre esses, os pares aparentemente mais facilmente deflagráveis são o verbal e não verbal e o compensação e realce, enquanto que o par dicotômico metacognitivo e cognitivo (mais e menos conscientes) é menos favorável à análise, pois sofre influência do contexto comunicativo, da situação mesma em que é produzido, dependendo, nos termos de Cunha (2008, p.40), de se tratar da imprevisibilidade da comunicação ou de simulacro ou comunicação genuína; ou da previsibilidade, na qual há tempo de se preparar para as possíveis interações.

Pensando as considerações de Carroll (1980 *apud* ALMEIDA FILHO, 1993, p. 49) sobre a delimitação de graus de habilidades a serem alcançados, uma pergunta que surgiu do corpus desta pesquisa e que se mantém em relação às estratégias de comunicação é se há, além da variação de nível de consciência quanto ao tipo de estratégia empregada, uma variação de seleção das estratégias em decorrência do nível em que se encontram os aprendizes de língua. Parece-me que para responder essa pergunta uma metodologia de pesquisa produtiva seria um estudo longitudinal, com um grupo apenas, ou um estudo de caso coletivo onde se pudesse comparar estudantes em diversos níveis de aprendizado. O produto de uma pesquisa com esse objetivo seria provavelmente uma categorização dos tipos de estratégias por níveis de aprendizagem (os antigos básico, intermediário e avançado ou os novos A,

B e C do Quadro Europeu Comum de Referência), que muito ajudaria as pesquisas sobre avaliação no ECLin. A pesquisa de Elenir Xavier Moura (UNESP/Assis-SP), mestrado, mostra que as estratégias são maiores em número/quantidade e de natureza distinta à medida que o nível de proficiência avança (aprendizes iniciantes e intermediários foram comparados nessa pesquisa na década de 90). Assim, se de um lado já nos foi apontada a relação das estratégias com os níveis de aprendizagem, ainda nos falta uma compreensão mais profunda da relação das estratégias comunicativas com o grau de consciência inerente a cada uma delas e com a forma de estimular e avaliar as mesmas na AELin. Pesquisas futuras a esse respeito poderiam apontar atividades propícias a esse fim e instrumentos comunicativos de avaliação da competência comunicativa. Este tema de pesquisa aqui sugerido volta-se ao trabalho dos professores, à formação dos mesmos para o ensino comunicativo. Os alunos por sua vez também merecem especial atenção quando à sua formação para o desenvolvimento de estratégias tanto comunicativas quanto cognitivas que poderiam ser pensadas num desenvolvimento próprio para aprendizes de língua que aprendem a aprender.

4.2 Eixo Segundo: as materialidades da operação global do ensino de línguas no curso por conteúdos e tarefas

4.2.1 Planejamento do Curso

Tendo por fundamentação a perspectiva da interdisciplinaridade (FLE e Geografia Humana) de Nicolescu (2000; 2008) e do ECLin (ALMEIDA FILHO, 1993), abaixo apresento os elementos de planejamento do curso por unidades, seus objetivos e conteúdos, visando à caracterização do mesmo no contexto

experimental desta pesquisa e à verificação de sua adequação ao ECLin, com base em Almeida Filho (1993).

4.2.1.1 Abordagem Subjacente às Materialidades

O “Curso Geografia Humana da França em sua Dimensão cultural- GHF-DC” foi desenvolvido visando à implantação do ECLin na prática, posto que já conhecido em seus fundamentos por meio da leitura de, entre outros, Widdowson (1978), Almeida Filho (1993), e Brown (2007).

Entrevistada pelo grupo de linguistas aplicados do PGLA, que foram generosos colaboradores desta pesquisa, sobre a abordagem basilar do curso ofertado, tentei expressar a base filosófica na qual meu coordenador e eu havíamos concebido o curso.

Mda. Karina – Sei. E o que esse curso tem de diferente dos demais?

Prof.^a Samara – É... o tema gerador do curso não são tópicos gramaticais, né? A organização do curso não vem segundo uma progressão gramatical, eh... adaptada a nível... que a gente possa chamar de intermediário, básico ou avançado. Ele vem de forma bastante diferente, eh, sustentado por um tema gerador de todas as discussões da aula. Não quer dizer que nessas discussões não venham a aparecer tópicos gramaticais, pois o aluno que está aprendendo uma língua nova, ele precisa de algumas estruturas base pra [sic] ele poder formar alguma... pra [sic] ele poder ter um a certa autonomia, formar frases por si mesmos [sic]. Então como é que a gente faz? A gente trabalha, por exemplo, com o francês, um tema de geografia humana que abarca a geografia da França, a hidrografia, as características regionais e características culturais desse país, o que tu.. o que vai influenciar na cultura desse povo. Então, se nós temos esse tema gerador, que é a geografia da França, todas as nossas estruturas daquele dia vão ser voltadas pra esse ?????. Ehhh, existem momentos em que eu vou tá [sic] dando a aula e nesse momento eu dou um certo modelo simples pra que eles possam compreender e, ao mesmo tempo, que eles possam se colocar, enquanto aluno, a respeito desse tema, e, a partir desse tema gerador, eles tem um modelo oral, que é o meu, eles tem um modelo escrito, que é do material didático elaborado para o curso, e um terceiro momento é o momento de discussão em que a partir desses dois materiais eles conseguem por eles mesmos estar expressando alguma coisa a respeito do tema, com estruturas bem simples, como estruturas de apresentação daquele tema, eles pegam o mapa e com estruturas básicas

de apresentação eles vão apresentar o tópico daquele dia. (SAMARA, Entrevista, CD)

Essa declaração foi analisada pelos pesquisadores do PGLA em comparação com a aula do curso piloto a qual observaram. Dessa análise, concluíram que a configuração do curso privilegia a comunicação em consonância com a proposta do ECLin. Segue excerto que expressa as conclusões²² a que chegaram a respeito da minha abordagem de ensinar.

No questionário, foi informado aos alunos que “duas coisas podem organizar o que acontece numa sala de aula de línguas: a gramática ou a interação comunicativa dos presentes”. Em seguida, foi-lhes perguntado o que, nas aulas do curso, eles achavam que “mandava” em tudo o que acontecia: se era a gramática do francês ou a comunicação em francês. Todos declararam ser a comunicação em francês. Quando perguntado se, em sala de aula, o que mais acontecia eram exercícios com a língua-alvo ou seu efetivo uso, 75% dos alunos acolheram a última opção. Essas respostas vão ao encontro da intenção de P em relação ao processo ensino-aprendizagem a seu cargo, uma vez que, durante a entrevista gravada, a docente informou que “o tema gerador do curso não são tópicos gramaticais (...) Ele [sic] vem de forma bastante diferente, eh, sustentado por um tema gerador de todas as discussões da aula. Não quer dizer que nessas discussões não venham a aparecer tópicos gramaticais, pois o aluno que está aprendendo uma língua nova ele precisa de algumas estruturas base pra ele poder formar alguma... pra ele poder ter uma certa autonomia, formar frases por si mesmos [sic].”

/.../

Na prática docente observada, constatou-se ser grande a quantidade de insumo que circula em sala de aula, aí compreendida uma grande parcela de insumo prontamente compreensível e, em menor quantidade, de insumo ainda não compreensível, mas que, em grande parte, será compreendido graças ao contexto, à didática de P e ao conhecimento de mundo de seus alunos.

/.../

No entanto, malgrado a quantidade e a qualidade do insumo utilizado durante a aula observada, a crença de P a respeito da efetividade do uso da língua como fator de aquisição linguística e suas evidentes competências espontânea e linguístico-comunicativa, a docente não chega a lograr que seus alunos veiculem experiências pessoais na língua-alvo. Certamente, essa incongruência entre o pensamento e as competências de P e a prática docente observada deve-se ao fato de P perceber que seus alunos ainda

22 Essas observações foram consideradas e os ajustes possíveis foram realizados para a turma de 2010.

não têm desempenho linguístico adequado a uma produção espontânea e criativa. (VIANA et al., 2009, p. 7-8, CD)

4.2.1.2 Plano de Curso

Na fase de planejamento do curso GHF-DC (Apêndice D) um plano de ensino foi elaborado com três unidades básicas, seus objetivos e conteúdos visando a atender os preceitos do ECLin (WILKINS, 1976; WIDDOWSON, 1978; JOHNSON, 1982; ALMEIDA FILHO, 1987; 1993; BROWN, 2007) por conteúdos (MOHAN, 1986) e tarefas (CARROLL, 1980; PRABHU, 1987; ALMEIDA FILHO, 1993; ALMEIDA FILHO E BARBIRATO, 2000). A unidade I compreendia as “primeiras lições” de língua e de Geografia Humana: entrar em contato com alguém dando e solicitando informações básicas pessoais, interagir na L-alvo em situações sócio-construídas com os demais alunos ou comigo no cotidiano da sala de aula, indicar e descrever aspectos regionais em mapas diversos; conhecer referências culturais festivas da França. A Unidade II ocupou-se de reconstruir em linha diacrônica a relação homem-meio e produtos culturais dessa relação. A Unidade III objetivou explicitar traços geográficos e culturais regionais da França.

Verificando o conjunto de ações previstas nos procedimentos, expressos no plano de ensino e observados entre colchetes no apêndice D, verifiquei uma evolução das tendências ou matizes da abordagem comunicacional em atendimento dos preceitos do ECLin, que vão de comunicativo inocente (com co-ocorrência de aprendizagem e aquisição em interações motivadas pelo tema e seus tópicos enquanto objetos ideacionais, de compreensão do mundo) na Unidade I, chegando ao comunicativo progressista (com mais ocorrências de aquisição crítica socioconstruídas e significativas de aprendizagem) nas duas últimas unidades.

4.2.1.3 Planos de Aula

O conjunto dos planos de aula estão disponíveis no apêndice E. Do exame dos referidos planos depreende-se que as aulas das três unidades cumpriram as quatro macro-fases de aula propostas por Almeida Filho (1993. p. 12), bem como se centraram nos objetivos explicitados no Plano de Curso e mantiveram a linha característica do ECLin, por meio da desestrangeirização da língua e cultura-alvos (fases de “Clima e Confiança”, “Apresentação de Insumo” e “Ensaio e Uso”); do ajuste de papéis de professor e alunos tanto dentro quanto fora de sala de aula (fases de “Apresentação de Insumo”, “Ensaio e Uso” e “Pano”), conforme apontado por Littlewood (1981), Vygotsky (1987), Freire (1996), Canagarajah (1999), Almeida Filho (1997) e Almeida Filho e Barbirato (2000); e da manutenção dos conteúdos (inter)disciplinares em todas as atividades, aulas e unidades.

Quanto à desestrangeirização de elementos de língua e cultura, primeiramente, ela consta principalmente de atividades como a apresentação de modelos orais e escritos da L-alvo por mim, por falantes mais experientes (alunos falso-iniciantes) e falantes nativos (o professor visitante), também por meio de apresentação de insumo em textos escritos, áudio ou áudio-vídeo; ou, entre outras atividades, a revisão de conteúdos, nas seções de “Clima e Confiança” ou “Pano”.

Em relação ao ajuste de papéis de professor(a) e alunos, estão atividades como interação em pares ou grupo, presentes nas três unidades, em que os alunos e eu revezamos funções de maior ou menor peso na realização das tarefas propostas: os alunos foram mais implicados nas ações socialmente construídas e eu partilhei com os alunos a tomada de decisões, todos trocando experiências advindas de suas vivências na/sobre a nova língua e sobre os tema em pauta

(Cf. Transcrições de Aula, CD). A esse respeito, a fase “Pano”, indica o meu desejo de que os alunos assumissem mais suas responsabilidades quanto ao próprio aprendizado, quando na referida fase indiquei tarefas a cumprir nas extensões da sala de aula. Às vezes, em outras fases orientei os alunos para que buscassem fora de sala o contato com fontes diversas de conhecimento, como sítios na Internet e livros.

Finalmente, quanto à continuação dos conteúdos (inter)disciplinares por atividade, aula, módulo, basta verificar que os conteúdos da Geografia Humana da França em sua Dimensão Cultural perpassaram cada uma das atividades, mesmo na Unidade I quando da apresentação de conteúdos comunicativos nocionais-funcionais.

Dessa forma, os planos de aula refletiram, em pormenores, os aspectos levantados na análise do plano de ensino: há um conjunto de técnicas e procedimentos que apontam para a influência de dois métodos na elaboração das aulas do curso: o nocional-funcional de Wilkins (1976) e o Comunicativo Global de Almeida Filho (1993). Os momentos de ênfase nos elementos morfo-sintáticos (nocionais) e pragmáticos (funcionais) da língua expressam a junção do ensino-aprendizagem por noções e funções de Wilkins (1976) e Widdowson (1978) com a aquisição de elementos socioculturais em ações comunicativizadas, do Comunicativismo de Almeida Filho (1993). Chamo de “ações comunicativizadas” ou quase reais, pois “comunicativizado(a)” quer dizer com a aparência de comunicacionais reais, os momentos de interação em sala de aula usando estruturas de língua com intenção comunicativa, mas com algum dificultador de que essa ação fosse genuína: um e-mail que não se escreve no computador, mas em

um modelo impresso, para o aluno que está logo ao lado; uma mudança do código formal para informal com as mesmas pessoas, já não mais tão estranhas e nem sempre em posição assimétrica.

Apesar, no entanto, do tratamento nocional-funcional dos tópicos da unidade I, de alguns da unidade II e de poucos da unidade III, o conteúdo subjacente a essas unidades era coerente com os demais conteúdos, das demais aulas e unidades, portanto, pertencentes a um único eixo de AELin: um conteúdo básico Interdisciplinar Universitário - a Geografia Humana. Por isso, avalio o curso como comunicativo de fato e não meramente comunicativizado. A visita de falantes mais experientes, em outra fase de aprendizado da língua e cultura-alvos, outros professores ou falantes nativos de qualquer variante da língua, certamente transformariam esses momentos de interação em uma troca muito mais rica na negociação de sentidos da mensagem em comunicação. A exemplo dos e-mails, em sala de aula, cartas, bilhetes, SMS ou similares poderiam ser trocados entre turmas diversas. No caso deste grupo não havia outras turmas em andamento simultâneo para essas interações (extensões da sala de aula).

Por outro lado, essas mesmas ações quando nas extensões da sala de aula ganharam o caráter de realidade demandado pelo ECLin em função da relevância de seus conteúdos para os alunos, significando e ressignificando os conhecimentos em pauta (*chats* e entrevistas com francófonos), assim, também por causa da real necessidade de troca de informações entre os alunos e eu (por meio dos DDaDs). Tomando por base a materialidade dos planejamentos de curso e de aula, esboço um gráfico que busca ilustrar a difração (ALMEIDA FILHO, p. 8; ARAÚJO NETO, 2005, *passim*) do ECLin no curso.

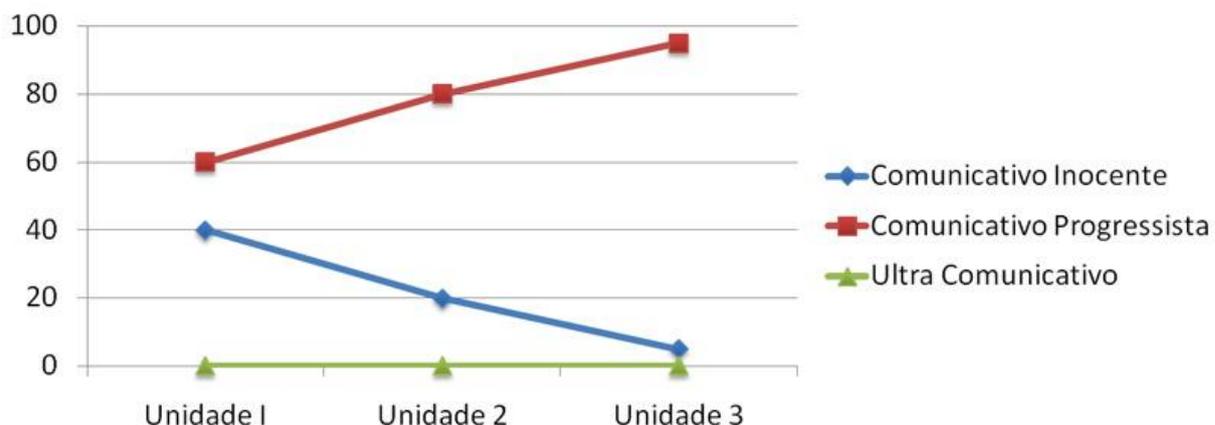


Gráfico 2 - Difratação do ECLin no Curso

A difratação metodológica do ECLin, não representa, todavia que tenha havido uma tensão de abordagem (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 11), pois a referida difratação se encontra dentro de uma mesma e constante abordagem – o ECLin. O curso não quis, no entanto, alcançar o ultra comunicativo, pois esse seria uma radicalização metodológica que neutraliza os benefícios da instalação de um ambiente comunicacional com o propósito de se adquirir ou ensinar língua(s).

4.2.2 Produção e Seleção de Materiais do Curso

Antes de definir que eu elaboraria o material didático, tentei encontrar livros didáticos em língua francesa sobre os conteúdos de História ou Geografia das séries finais da Educação Básica que pudessem ser usados no curso. Como isso não foi possível, passei a investir no meu próprio material didático em formato de apostila (CD, anexo G), elaborado a partir de pesquisas em livros e textos disponíveis na Internet. Esse material não foi o único a instrumentalizar as aulas, também pude realizar uma seleção criteriosa de materiais contidos em fontes/veículos e gêneros os mais diversos (revistas, reportagens, fichas, folhetos, Internet, etc), áudios,

vídeos, canções e mapas, jogo, imagem e ação de verbos, e elaboração de outros como cartões de vocabulário, *slides de Power Point*.

Do curso piloto para a turma final, houve alguns ajustes nos materiais didáticos decorrentes de expectativas, necessidades e negociação entre os alunos e eu: a carga horária de cada unidade foi modificada e alguns conteúdos, expandidos enquanto outros foram reduzidos. A unidade I passou de 6h/a para 18h/a, com acréscimo de atividades em sala, a unidade II continuou com 12 h/a, excluídos os textos complementares, e a unidade III passou de 27 h/a para 15 h/a, excluídos os *slides de Power Point* e duas regiões. Assim, a unidade regional funcionou como um panorama regional de quatro regiões: Norte, Oeste, Centro e Leste da França. Nas turmas piloto (2009) os planejamentos de carga horária foram flexibilizados em decorrência da quantidade de conteúdos. Por isso, na turma final (2010), a carga horária foi revista. A Unidade III, se houver condições de continuarmos com os módulos II e III do curso, será ampliada no segundo módulo, onde poderá receber o tratamento e carga horária que merece. No quadro a seguir listo os materiais e suas características em relação aos critérios do ECLin (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20 e 41) na sua versão mais recente após os ajustes operados.

ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS DO CURSO AOS CRITÉRIOS DO ECLin			
	EIXO	OBJETIVOS	NECESSIDADES
MATERIAL	1. Estabelece um eixo por Conteúdos?	Promove o objetivo maior de manter a comunicação real por meio de ações significativas com e na LE(francês)e durante o curso?	1. É necessário, levando em consideração as demandas dos alunos? 2. Possibilita aos alunos expressar suas vivências e conhecimentos dentro do grupo?
Mobiliário da sala	Não se aplica (NA)	NA	NA
Materiais de papelaria	NA	NA	NA
Projeter Multimídia	NA	NA	NA
<i>Lap Top</i>	NA	NA	NA

Computadores e Banda Larga LALA	NA	NA	NA
APOSTILA	Sim	Sim	1. Sim 2. Sim
Texto “Connexions 1”	Em parte	Sim	1. Sim 2. Sim
Texto “Latitudes 1”	Em parte	Sim	1. Sim 2. Sim
Hipertextos “Site La Présidence”	Sim	Sim	1. Sim 2. Sim
Textos “Civilisation en Dialogues”	Sim	Sim	1. Sim 2. Sim
Texto “Portrait Régions”	Sim	Sim	1. Sim 2. Sim
Áudio “Connexions 1”	Em parte	Sim	1. Sim 2. Sim
Áudio “Latitudes 1”	Em parte	Sim	1. Sim 2. Sim
Áudios “Civilisation en Dialogues”	Sim	Sim	1. Sim 2. Sim
Música e Letra “La Marseillaise”	Sim	Sim	1. Sim 2. Sim
Vídeos “Connexions 1”	Em parte	Sim	1. Sim 2. Sim
Vídeos “Site Français Interactif”	Em parte	Sim	1. Sim 2. Sim
Filme “Axterix et les Vikings”	Sim	Sim	1. Sim 2. Sim
Jogo Imagem e Ação	Não, é nocional	Em parte	1. Sim 2. Sim
Fichas de Vocábulos e Expressões	Em parte	Sim	1. Sim 2. Sim
Ficha de Identificação	Em parte	Sim	1. Sim 2. Sim
Modelo de e-mail	Em parte	Sim	1. Sim 2. Sim
Mapas	Sim	Sim	1. Sim 2. Sim
<i>Power Point Pré-História</i>	Sim	Sim	1. Sim 2. Sim
<i>Power Point Antiguidade</i>	Sim	Sim	1. Sim 2. Sim
<i>Power Point Renascimento</i>	Sim	Sim	1. Sim 2. Sim
Guia de Paris	Sim	Sim	1. Sim 2. Sim

Quadro 3 - Adequação dos Materiais do Curso aos Critérios do ECLin

O material didático basilar do curso, a apostila, procurou funcionar como uma fuselagem de avião, que desse sustentação às demais peças da aeronave. Aliás, como materiais didáticos típicos do ECLin, a apostila teve essa forma resumida justamente para que novos materiais se juntassem a ela na formação do *corpus* do

curso. Se um material dessa natureza fosse utilizado somente pelo que contém, a experiência poderia ser vista como mal sucedida e até catastrófica para a aquisição da L-alvo, posto que seria, na sua execução insuficiente ou pobre. Partindo desse preceito, esse material resultou num curso com determinadas características comigo e com meus alunos. Outros alunos e/ou outro professor teriam de encontrar meios de expandi-lo na implementação do mesmo. Esse esforço requereria igualmente trabalho envolvido dos participantes para dar-lhe cor local, ânimo temático interessado e atividades contextualmente validades pelo grupo. As turmas de 2009 tiveram experiências diferentes da de 2010, como pequenos seminários sobre fatos históricos com localização no mapa, ao longo da Unidade II, antes mais comprida e uma saída a campo em uma creperia francesa como encerramento do curso onde se pôde trocar novas informações “na” e “sobre” a cultura-alvo. Nesse sentido, a apostila cumpriu seu papel ao se flexibilizar aos interesses do grupo que a manuseou. Na turma de 2009 seguimos cada uma das atividades propostas na seção “Entrenez-vous”, por exemplo, enquanto na de 2010 fizemos algumas substituições, como consta do apêndice E. Em relação à apostila, os alunos da turma de 2010, fizeram as seguintes declarações:

i. A(s) apostila(s) [era uma por unidade, que no CD, anexo G, é apresentada compactada em uma só apostila].

O material é original, gostei bastante. Sugeriria apenas juntar todas as três unidades numa apostila só, pois fica mais fácil para o aluno se organizar. (LAISA, Questão 1.1 (i), Questionário 2, CD, grifo meu)

De fácil entendimento. Muito bom! Recurso indispensável em sala de aula. (FRIDA, Questão 1.1 (i), Questionário 2, CD)

Muito bom, dentro da proposta sugerida pela professora. (VÍVIAN, Questão 1.1 (i), Questionário 2, CD)

Gostei da organização da apostila. Para o meu caso, que sou iniciante no estudo de Francês, considero positivo mesclar um pouco do conteúdo básico que é ensinado em cursos tradicionais (como cumprimentos e apresentações) com o tema específico que o curso se propunha a trabalhar, a geografia humana da França. (EDGAR, pesquisador do PGLA, Questão 1.1 (i), Questionário 2, CD)

A respeito dos interesses do grupo, professor e alunos, já imbuídos do comunicativismo, buscaram ao máximo vivenciar as interações para uma comunicação verdadeira tratando assuntos de interesse e discutindo necessidades individuais e coletivas, aprendendo a partir de práticas sociais e desenvolvendo ideias, sentimentos e hábitos referentes ao papel e lugar ocupado nessas relações (VYGOTSKY, 1987). Os alunos eram tanto mais comprometidos com o próprio aprendizado e eu tanto menos detentora das decisões e dos conhecimentos em voga no curso. Esses traços estão de acordo com proposições de autores respeitáveis da tradição comunicacional como Littlewood (1981); Canagarajah (1999) e Almeida Filho (1997).

Os materiais complementares, como é depreendido do Quadro 3 foram, na sua quase totalidade, adequados aos critérios do ECLin de forma a fortalecer a proposta comunicativa do curso e o insumo circulante em L-alvo dentro do conteúdo basilar – A Geografia Humana. Os alunos avaliaram esses recursos conforme pode ser verificado nessas observações:

ii. Impressos Complementares: Textos, fichas, modelos, cartões, jogo, guia (revista)

Todo o material que utilizamos foi bem aproveitado em sala, ou seja, tinha um objetivo de ser utilizado. Só achei um pouco difíceis os diálogos retirados do livro amarelo (?) ao tentar estudá-los em casa por conta própria

(em sala, com o auxílio da professora, consegui acompanhar melhor). (LAISA, Questão 1.1 (ii), Questionário 2, CD)

Bastante oportuno, apropriados [sic] para o andamento da aula. Ex. mapas, recurso para o jornal, etc. (FRIDA, Questão 1.1 (ii), Questionário 2, CD)

Os materiais complementares ajudaram a fixar alguns dos conhecimentos adquiridos nas aulas por meio da apostila. A “Fiche d’identification” junto com outro impresso que trazia informações pessoais sobre indivíduos de diferentes lugares, por exemplo, foram importantes para aprender como dar informações sobre mim. (EDGAR, Questão 1.1, Questionário 2, CD, grifos do pesquisador)

iii. Áudios e Vídeos

Os áudios, apesar de um pouco difíceis de compreender no início, foram bem utilizados pela professora, ou seja, ao final das aulas era possível compreender os áudios utilizados. Em geral, o treino de compreensão auditiva foi bem reforçado durante as aulas. (LAISA, Questão 1.1 (iii), Questionário 2, CD)

É apropriado pelo menos em cada duas aulas, pelo menos ter acesso ao laboratório. Foi muito apropriado quando tivemos os vídeos como a maneira de se trabalhar os “símbolos da França”. Ouvimos o hino cantado por uma criança. (FRIDA, Questão 1.1 (iii), Questionário 2, CD)

iv. Multimídias (PPT, Sítio de Internet etc)

Achei excelentes as multimídias utilizadas, especialmente os sites que a professora indicou, tanto para exercícios em sala como em casa. (LAISA, Questão 1.1 (iv), Questionário 2, CD)

Os sites indicados na internet eram uma forma de eu estender meu contato com o idioma fora da sala da aula, mas confesso que os utilizei muito pouco, somente quando falamos dos símbolos franceses. (EDGAR, pesquisador do PGLA, Questão 1.1 (iv), Questionário 2, CD)

v. Mapas

Gostei muito dos mapas selecionados pela professora, especialmente os da unidade 1. Creio que facilitou aos alunos se “situarem geograficamente” com relação à França e suas regiões. (LAISA, Questão 1.1 (v), Questionário 2, CD)

De tamanho ideal. Trabalhado em quase todas as aulas para mostrar as regiões; instalação dos povos; países vizinhos; Pontos cardeais, etc. (FRIDA, Questão 1.1 (v), Questionário 2, CD)

Considerando o tema do curso, os mapas foram fundamentais para a compreensão, inicialmente, do espaço ocupado geograficamente pela França na Europa, incluindo seus rios e divisas, para então passarmos à compreensão das relações entre esse espaço com a sociedade que o povoa. (EDGAR, pesquisador PGLA, Questão 1.1 (v), Questionário 2, CD)

vi. Outros

Senti falta de trabalho com música e letras de músicas. (VÍVIAN, Questão 1.1 (vi), Questionário 2, CD)

As aulas de construir as revistas e os magazines foram importantes para gravar a figura com a palavra, ter outros instrumentos de aprendizagem. É terapêutico porque não é uma coisa muito sistemática então a gente sabe um pouco da história e isso pra mim é mais motivador, de conhecer cada região, se é mais frio ou mais quente, quando eu penso em ir pra França eu penso: vou ficar mais no Sul porque ao Norte até mesmo a comida parece que tem mais gordura. (VÍVIAN, Transcrição 4, Aula 14, Unidade III, CD)

No que tange ao material didático adotado nessas atividades — o *PowerPoint* sobre a *Île de France* e Paris; o vídeo com o cotidiano dos parisienses e pontos turísticos da capital e a revista com imagens de Paris e de seus arredores —, os pesquisadores puderam observar que eles despertaram o interesse dos alunos por estar intrinsecamente ligados à proposta do curso temático. (...) O material didático adotado — o mapa da capital francesa e os recortes com seus principais pontos de interesses turístico e cultural — despertou adequado interesse entre os alunos. (VIANA et al. 2009, p. 5, CD)

No quadro 3 alguns materiais são apontados com em parte condizentes com o eixo interdisciplinar do curso porque foram trazidos em sua maioria de livros didáticos cujo foco não é o conteúdo do curso GHF-DC, mas que apresentavam aspectos relevantes para a ampliação de conhecimentos sobre o conteúdo-eixo, a cultura e língua-alvos do curso.

Avaliando o conjunto dos materiais, eles foram condizentes com a filosofia ordenadora da abordagem comunicacional. Houve uma evolução em favor de atividades que permitiam tomadas críticas de posição já em língua francesa. No

geral, pareceram causar impacto positivo agradando os alunos e esta pesquisadora-professora.

4.2.3 Experiências em Sala de Aula e em suas Extensões

Esta materialidade da OGEL é a etapa onde é construída, aula a aula, a experiência de ensinar e de aprender comunicativamente a língua-alvo e sua cultura. Ciente disso, lancei-me juntamente com os alunos na construção de significados e ações em sala que levassem o grupo a desestrangeirizar, desde o início, a língua e o curso em que haviam se matriculado e que nessa busca assumissem atitudes comunicativas em cenários outros que não a sala de aula, isto é, as extensões da sala de aula. Na relação interdisciplinar da Geografia Humana com o Francês Língua Estrangeira, estabeleceu-se esse processo de ensino-aprendizagem significativo *para e na* comunicação por meio de conteúdos (Geografia e História) já visitados pelo público do curso em sua formação básica.

Considerando as fases de aulas de Almeida Filho (1993, p. 29), quadro 2, desencadeadora da AELin, as mesmas foram em geral respeitadas, mais pelo *habitus* de professora que pela competência teórico-aplicada. Considerei as fases “Clima e Confiança” e “Pano” como aquelas responsáveis por avaliar e estimular o processo aquisitivo e a desestrangeirização tanto da nova língua quanto do ECLin. Na primeira, os alunos e eu fazíamos um balanço da semana e da aula anterior e acordávamos detalhes da aula do dia ou novas ações relacionadas aos diversos aspectos do curso, aí inclusas observações administrativas e avisos institucionais. Na última, em geral combinávamos detalhes das atividades extraclases e para a aula seguinte, na L-alvo preferencialmente, com o recurso de facilitações e eventuais intervenções em português por parte dos alunos. Assim nesses dois

momentos mantínhamos a ponte entre as experiências de sala de aula e as das suas extensões, em casa ou qualquer outro ambiente de interesse do grupo, e procurávamos nos conhecer e avivar os propósitos do curso. Nas gravações, parte desses momentos foi lamentavelmente perdida, porque ora o gravador era ligado quando o grupo já havia chegado em peso, ora era desligado antes da última despedida. Para ilustrar essas duas fases, transcrevo abaixo pequeno trecho das fases de “Clima e Confiança” e “Pano”.

- Prof.^a Samara** – Qu'est-ce que vous avez pensé ? J'ai reçu. Aujourd'hui j'ai vérifié que tu as envoyé. Ah ! Je voudrais savoir comment c'est passé l'unité.. l'unité deux pour vous, vous avez bien étudié, toutes seules, solitaire ? Comment a été ces études solitaires ? Vous avez compris l'unité deux ?
- Laisa** – Oui.
- Prof.^a Samara** – Pas de problème avec le.. la.. les messages, les informations ?
- A ?** – Non.
- Prof.^a Samara** – Ce que j'ai.. ce que j'ai dé.. euh.. défini avec vous c'est que on a fait trois numéros de revue, magazine, on a fait, on a fait trois /.../ on a fait trois numéros de magazine et trois numéros de cartes mentales, n'est-ce pas ? Trois numéros de magazines et trois cartes mentales, par exemple de l'unité deux ont a fait jusqu'à la partie renaissance, la revue. C'est ça ?
- Vívian** – Oui. [primeiros momentos da fase clima e confiança revisando a aula anterior e trabalhos acordados] (Transcrição 3, Aula 11, Unidade 3, CD)
/.../
- Prof.^a Samara** – On va regarder notre produit final. Allons-y !
- Laisa** – Non, nos prénoms, nos, nos prénoms.
- Prof.^a Samara** – Ah, vous avez oublié les prénoms ? Il faut mettre ici.
- Laisa** – Prénoms ? *Pode escrever espalhado, né (sic)/.../*
- Karla** – *O difícil de falar é falta de vocabulário, não é?!*
- Vívian** – *Nossa !*
- Karla** – *Nossa é uma dificuldade numas coisas assim.. numas perguntas simples. Mas a maior dificuldade eu acho que é de vocabulário.*
- Vívian** – *É falta de vocabulário, é.*
- Prof.^a Samara** – N'oublie pas que ce résumé que vous allez faire c'est pour.. moi, le résumé. Vous allez faire un résumé, aujourd'hui n'est-ce pas ? C'est pour moi.
- AA** – Hum hum.
- Prof.^a Samara** – Tchao, bonne semaine !
- AA** – Tchao.
- A ?** – Au revoir. (Transcrição 2, Aula 7, Unidade 2, CD)

Nos planos de aula (apêndice E) coloquei as fases de “Apresentação de Insumo” e de “Ensaio e Uso” juntas porque em geral nas aulas havia muita interação decorrente da leitura de um texto, às vezes concomitante à realização das atividades propostas como a elaboração de questões e respostas na Unidade II (Transcrição 2) e as interpretações de texto na Unidade III. A seção sobre instrumentos avaliativos

mostra de forma detalhada a relação das técnicas (atividades) propostas, experiências de AELin e resultados da avaliação e pode ser consultada mais adiante.

As experiências vivenciadas em sala por meio das técnicas relacionadas no Quadro 5 (seção 4.2.4), muitas vezes se estendiam ou geravam atividades para além do ambiente escolar. Novas ações comunicativas foram experimentadas pelos alunos e por mim quando em outras instâncias de nossas atividades cotidianas. Esse caráter expansivo dos cursos comunicativos ajudou os alunos a se experimentarem no emprego de novas técnicas, novas estratégias cognitivas desenvolvendo autonomia fora, e dentro, dos limites do *locus* formal de AELin.

Nas extensões da sala de aula, da minha parte, eu planejava sozinha ou com auxílio do meu orientador e colegas do PGLA, ou das escolas por que passei paralelamente à pesquisa. Eu produzia e selecionava materiais basilares e complementares, cumpria minha agenda de pesquisa na redação dos relatórios, das respostas aos DDaDs. Buscava atualizar meus conhecimentos teóricos com participação em eventos, leituras, cursos, comunicações, oficinas e redação de artigos. Já o aluno, por sua vez, tinha tarefas a cumprir: ora previstas como os DDaDs, e produção de resumos e seleção de materiais, ora por necessidade própria buscando os diversos meios que lhe fossem acessíveis (livros, sítios de conteúdos, sítios de relacionamento na Internet, interação com falantes da L-alvo, programas de TV, filmes, músicas, artes em geral, entre tantos outros que não constam desta pequena lista). Algumas dessas ações foram citadas por eles nos diários e questionários, conforme já destacado no primeiro eixo, item 4.1.1.5 e neste segundo eixo no item 4.2.2 (iv – multimídias) e como nesta afirmação:

Semanalmente os conteúdos a serem trabalhados eram enviados via e-mail eletrônico. Os sites com muito conteúdo de acordo com as aulas ministradas. Foram muito importante[sic] para o nosso e particularmente para o meu aprendizado. (FRIDA, Questão 1.1 (iv), Questionário 2, CD)

4.2.4 Instrumentos Avaliativos no e sobre o Curso

As experiências em sala de aula se desenvolviam com os recursos materiais disponíveis por meio de técnicas ou atividades, as quais possibilitassem as ações e discussões na L-alvo. Essas mesmas atividades foram submetidas a uma avaliação continuada (Avaliação Formativa), no curso, cujos corolários eram as tarefas finais de cada unidade, a saber: as entrevistas (*chats*) com francófonos e demais alunos; a montagem das revistas e cartas mentais; um seminário sobre um tópico de interesse de algumas das três unidades. Abaixo, avalio as tarefas e atividades propostas a partir dos materiais disponibilizados.

INVENTÁRIO DE TAREFAS DO CURSO	
CRITÉRIO: Gerar experiências de comunicação autêntica	
TIPO: Avaliativa Formativa (Processual)	
TAREFA	DESCRIÇÃO
1. Engajamento em interação aproximativa (exposição oral em diálogo em sala e por escrito – entrevista ou <i>chats</i>)	Aproximação (saudações); apresentação (características, gostos e dados – ex.familiares – pessoais, etc), questionar o interlocutor sobre seus dados pessoais.
2. Atividade Experiencial em grupos para produção de mini-revistas sobre três períodos históricos da França	Primeira fase: leitura e discussão em duplas dos tópicos dos textos por meio da elaboração de questões e respostas. Segunda fase: em grupos de quatro componentes, seleção de imagens e palavras-chave para compor a revista. Terceira fase: montagem e editoração artesanal (manual) da revista.
3. Reconstituição de Informações individualmente	Realizar seminário com uso de projeções com imagem e texto sobre algum aspecto de interesse do aluno dentro dos conteúdos do curso GHF-DC ao longo de suas três unidades.

Quadro 4 - Inventário de Tarefas do curso

Uma tarefa constitui-se de início, meio e fim das ações visando a uma finalização/resolução (ALMEIDA FILHO E BARBIRATO, 2000). As tarefas

relacionadas no quadro 4 são compatíveis com esse parâmetro e visaram a desenvolver a expressão em L-alvo privilegiando a aquisição. De fato, os alunos estavam focados nos conteúdos da mensagem e não na forma. Além disso, é possível verificar que envolveram a revelação de sentimentos e questões pessoais (Tarefa 1), o encaminhamento de resolução de problemas para se alcançar um consenso (Tarefa 2) e o tratamento e transmissão de informações de documentos-base (textos) transformados em outras duas modalidades (Tarefa 3): escrita (lâminas de *Power Point* ilustradas) e oral (apresentação, comunicação). As três tarefas apresentam um crescente em complexidade e contribuíram para a desestrangeirização do conteúdo basilar, do curso e da língua e cultura-alvos bem como para a o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes (e meu, professora não nativa). Para chegar a essas tarefas, outras atividades menores foram necessárias. O Quadro 5 as descreve com base em Patrocínio (1991, p. 71 a 73).

TÉCNICAS DE EMPREGO DOS MATERIAIS E PROMOÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES NO CURSO	
MATERIAL	TÉCNICA/ATIVIDADES
APOSTILA	As proposições do quadro "Observez et entraînez-vous" apresentam as seguintes técnicas: (2) Atividade Centrada na Informação; (4) Mediações/ Intervenções; (6) Atividades experienciais; (8) Resolução de Problemas; (9) Transferência/ Reconstituição de Informações; (10) Desenvolvimento de habilidades (<i>skill</i>); (11) Operações/ Transformações.
Texto e áudio "Connexions 1"	(3) Jogos Teatrais: leitura dramática; recriação da situação de comunicação assumindo papéis. (9) Transferência/ Reconstituição de Informações; (10) Desenvolvimento de habilidades (<i>skill</i>); (11) Operações/ Transformações.
Texto e áudio "Latitudes 1"	(2) Atividade Centrada na Informação: recontar a história, levantar dados para as atividades 10 e 11; (3) Jogos Teatrais: leitura dramática; (9) Transferência/ Reconstituição de Informações; (10) Desenvolvimento de habilidades (<i>skill</i>); (11) Operações/ Transformações.
Hipertextos "Site La Présidence"	(1) Aquecimento/Relaxamento: acesso à obras de artes plásticas (esculturas) e trabalho com música; (8) Resolução de Problemas;

	(9) Transferência/ Reconstituição de Informações;
Textos e Adios “Civilisation en Dialogues”	(1) Aquecimento/Relaxamento: trabalho da musicalidade (cantarolar); (2) Atividade Centrada na Informação; (3) Jogos Teatrais: leitura dramática; Interações verdadeiras (informações fidedignas dos alunos, amigos e parentes) à exemplo daquelas presentes no texto. (4) Mediações/ Intervenções; (5) Dinâmica de Grupo: Debate “A favor ou contra e por quê?” (9) Transferência/ Reconstituição de Informações; (10) Desenvolvimento de habilidades (<i>skill</i>); (11) Operações/ Transformações.
Texto “Portrait Régions”	(10) Desenvolvimento de habilidades (<i>skill</i>).
Música e Letra “La Marseillaise”	(1) Aquecimento/Relaxamento; (8) Resolução de Problemas.
Vídeos “Connexions 1”	(1) Aquecimento/Relaxamento: trechos de interações na Radio France Inter e do filme “Albergue Espanhol”, comédia romântica franco-espanhola dirigida por Cédric Klapisch; (9) Transferência/ Reconstituição de Informações; (10) Desenvolvimento de habilidades (<i>skill</i>).
Vídeos “Site Français Interactif”	(1) Aquecimento/Relaxamento: com francófonos em cidades francesas; (9) Transferência/ Reconstituição de Informações; (10) Desenvolvimento de habilidades (<i>skill</i>).
Filme “Axterix et les Vikings”	(1) Aquecimento/Relaxamento; (9) Transferência/ Reconstituição de Informações: relacionando o filme à história da antiguidade francesa.
Jogo Imagem e Ação	(1) Aquecimento/Relaxamento: com jogo cooperativo; (10) Desenvolvimento de habilidades (<i>skill</i>).
Fichas de Vocábulo e Expressões	Serviram de aporte à atividades relacionadas nas demais técnicas/atividades;
Ficha de Identificação	(11) Operações/ Transformações.
Modelo de e-mail	(2) Atividade Centrada na Informação; (10) Desenvolvimento de habilidades (<i>skill</i>); (11) Operações/ Transformações.
Mapas	(9) Transferência/ Reconstituição de Informações: serviram de aporte à atividades relacionadas na maioria das demais técnicas/atividades;
Power Point períodos históricos	(6) Atividades experienciais: construção das revistas. (9) Transferência/ Reconstituição de Informações: elaboração das questões e respostas, dos resumos e das cartas mentais.
Guia de Paris	(6) Atividades experienciais: definição de trajeto entre monumentos e pontos turísticos tendo por base o mapa da cidade. (9) Transferência/ Reconstituição de Informações:

Quadro 5 - Técnicas de Emprego dos Recursos do Curso

Depreende-se do quadro acima que as experiências criadas em sala de aula estavam voltadas para a promoção de situações ou momentos importantes para a aquisição/aprendizagem de línguas nos moldes do ECLin, com conteúdos

(inter)disciplinares, interações significativas e levando em conta o conhecimento de mundo de cada um, suas bagagem de conhecimentos e experiências, desestrangeirizando a L-alvo.

Quanto a avaliação do curso, busquei aliar à avaliação do desempenho nas atividades a apreciação do curso de uma forma geral, comparando expectativas e observações dos alunos e pesquisadores colaboradores a respeito do curso. Muitas já foram aqui transcritas, em especial na seção sobre os materiais do ensino de língua, outras apresento logo mais.

Para conhecer as expectativas dos alunos em relação ao curso, já no primeiro contato em busca de familiarizá-los com o curso e com a língua, pedi que respondessem a quatro perguntas básicas (apêndice B). A primeira aula contou com apenas uma aluna regular de seis alunos e um mestrando observador do PGLA.²³ Ao recebê-los pedi que se apresentassem em português identificando-se, dizendo como souberam do curso, quais eram suas expectativas e se já haviam passado por alguma experiência na cultura e língua francesas ou francófonas. O objetivo dessa apresentação antes do início do curso foi de que não fossem influenciados pelos novos moldes de curso de língua estrangeira que lhes seria apresentado. Dessa forma, nas linhas seguintes transcrevo a apresentação dos alunos, apenas os que responderam ao Questionário 2, mesmo aqueles que só tiveram presença nas aulas seguintes, e na sequência, suas avaliações das experiências no curso:

EDGAR

Meu nome é Edgar eu sou aluno do Programa de Mestrado da UnB em Linguística Aplicada, do LET e eu soube do curso primeiro através do próprio Departamento, né [sic] porque é uma... uma colega que tá [sic] desenvolvendo o projeto e faz parte da pesquisa de mestrado dela, eu já tinha conhecimento disso. Achei bastante interessante o fato de ser um curso temático eh... eu nunca tinha estado num curso temático, né [sic], eu

23 Junto à PPE-UnB Idiomas verifiquei que a turma começou com tão poucos alunos porque o aviso de início do curso fora feito por mensagem eletrônica, também por causa do início da Greve dos Professores da UnB, que confundiu os alunos. Já no segundo encontro, os alunos se fizeram presentes.

já tinha alguma experiência como aluno de ensino de línguas só que sempre nos modelos tradicionais - aquele curso formal dividido em níveis, enfim. E em relação ao francês eu já tive alguma experiência no Ensino Médio e achei... eu gostava muito das aulas, achava uma língua bastante interessante, a pronúncia a sonoridade, sempre achei bonito mesmo de se ouvir eh... acho que o curso é uma oportunidade para eu retomar um pouco disso e de uma forma diferente. Pelo pouco que eu sei do curso temático eu sei que é uma abordagem bem diferenciada do que a gente tá [sic] acostumado nos cursos tradicionais de idioma e acho que vai ser uma boa experiência. (Mestrando Observador, PGLA)

Fica explícito que o pesquisador-aluno, já por sua condição de mestrando do PGLA, tem algum conhecimento do que seja um curso por conteúdos em termos teóricos. No entanto, afirma não ter ainda experienciado esse tipo de abordagem, porque apresentou com clareza a possibilidade de juntar a prática à teoria. Quanto à sua iniciação na língua, pode-se dizer que seria um falso iniciante, pois já estudara a língua em contexto formal. Segue sua avaliação de alguns aspectos do curso:

Considero que as maiores diferenças que podem ser apontadas sejam o foco num tema condutor para a aprendizagem, a exposição à língua em sua totalidade e incentivo para sua produção desde o início e, principalmente, o fato de não ser dada grande ênfase à gramática. (Questão 1.1 (ii), Questionário 2, CD)

As atividades de áudio, incluindo algumas sugeridas pela professora via e-mail, foram importantes para eu me familiarizar com a sonoridade da língua, ouvindo outros falantes além da professora. Houve uma atividade em que se falava sobre festas típicas, a qual considerei num nível um pouco difícil para mim, mas percebi que alguns colegas conseguiram compreender o que se passava na situação melhor do que eu. Independente disso, acho que tenha sido muito válida, já que trouxe à tona várias questões da cultura francesa, e é impossível estudar uma língua estrangeira sem considerar a cultura dos seus falantes. (Questão 1.1 (iii), Questionário 2, CD)

A realização de sua expectativa de se deparar com um curso temático na prática se confirma logo no primeiro excerto do questionário, o que é ratificado na última metade da questão 1.1 (iii).

FRIDA

Fiquei sabendo do curso por meio de cartazes na UNB, estava com expectativa de fazer tradução em francês, mas optei por fazer Geografia Humana. A minha expectativa é exatamente essa parte de conhecimento, falar, me expressar [sic] com pessoas da língua francesa, há alguns anos

atrás eu já fiz francês durante cinco anos [a aluna quis dizer cinco anos antes] no curso tradicional. (Ex-aluna da Aliança Francesa de Brasília)

Eu espero terminar o curso compreendendo a língua e expressando-me o suficiente para eu me comunicar bem com pessoas de língua francesa. (DDaD de 02 de maio de 2010, Aula 1, CD)

Essa expectativa se comparada à sua participação no curso parece ter sido desenvolvida apenas em parte. É certo que pelo tom baixo de sua voz as gravações em áudio das aulas registraram menos participação dessa aluna do que realmente houve. Assim, tomando por base a participação registrada, a realização das tarefas propostas e suas declarações nos DDaDs e no Questionário 2, posso afirmar que em alguma medida suas expectativas foram atendidas, conforme comentário seguinte:

Foi bastante produtivo às vezes que realizamos [trabalhos em grupos ou duplas]. Uma maneira que tivemos de estar ouvindo e a partir daí acrescentar ao nosso conhecimento da língua, como reportar ao que estudamos e observar o outro naquilo que não estava correto [entenda-se, interagir]. Muito interessante. (Questão 3.2 (viii), Questionário 2, CD)

Forma de aprendizado por meio da troca de conhecimentos que cada um traz consigo (Questão 3.2 (ix), Questionário 2, CD)

LAISA

Sou estudante de Linguística Aplicada, professora de inglês e japonês, fiquei sabendo do curso por um professor, me interessou porque tem haver com a minha área e eu queria aprender francês e achei interessante a proposta do tema para além de conhecer a língua também conhecer a França. (Aluna regular do Mestrado no PGLA, leiga em língua francesa tendo já viajado de férias com a família à Paris – iniciou o curso de Prática do Francês Oral e Escrito – LET/IL/UnB, na segunda metade do curso GHF-DC)

Provavelmente por já ter visitado um país da L-alvo, a aluna centra suas expectativas na cultura, mas foi uma das que mais se desenvolveu de forma global, mesmo antes de combinar o curso por conteúdos com um curso tradicional. Considero que seus avanços se devem a um conjunto de fatores que inclui alta motivação e muita dedicação.

O primeiro[sic] e mais aparente de todas as diferenças é o fato da aula do curso temático [sic] ser toda dada na língua-alvo. Em segundo lugar, o fato de o temático estruturar as unidades por conteúdos e não por temas gramaticais. Nesse sentido, o aluno sente um impacto pois está muito acostumado com o “método tradicional”. Depois desse primeiro impacto, quando o aluno vai se acostumando com a nova abordagem, ele percebe que as aulas fazem muito mais sentido e isso, a meu ver, foi bastante motivador no curso. Discutir a formação histórica da França [sic], seus costumes e seus símbolos me forneceu uma ampla gama de vocabulário e autoconfiança de saber que, mesmo apesar de tratarmos de temas aparentemente complexos (em termos tanto de estrutura e vocabulário), era possível compreender os assuntos discutidos. A meu ver, o curso temático lança esse desafio e o aluno logo o acolhe. Isso num curso de abordagem gramatical normalmente fracassa – se eu passar uma atividade aparentemente difícil para os meus alunos, pode ser que eles se sintam bloqueados ou incapazes. Contudo, na forma como essas atividades são abordadas no curso temático, é possível realizá-las sem esse “medo de fracasso”. (LAISA, Questão 2.1 (i), Questionário 2, CD)

Tendo em vista a criteriosa avaliação e propriedade com que examinou as características do curso, a análise pareceu mostrar que o curso ultrapassou suas expectativas chegando mesmo a surpreendê-la em alguns aspectos como depreendido da primeira metade de seu depoimento. Essa aluna demonstrou um desempenho acima da média para uma aluna total iniciante na L-alvo.

VÍVIAN

Eu sou Vívian, não faço parte aqui da UnB, não, como aluna. Agora eu tô [sic] como aluna especial, eh... eu fiquei sabendo do curso temático através da professora Samara no francês básico, no ano passado e a minha expectativa é aprender a falar essa língua que eu acho maravilhosa.

Vívian

– *Meu desafio é falar, então quando você pergunta, eu fico louca para responder, eu já fiz terapia para descobrir se era emocional, se eu ficava envergonhada de errar, e vi que essa não é a minha questão. Mas eu não sei o que acontece com meu cérebro.*

Prof.^a Samara

– *Mas pelo que eu vejo é somente na produção oral.*

Vívian

– *Isso, então às vezes você faz perguntas simples eu só repondo com « Ok », « Oui ». Mas quando eu saio, eu fico pensando na palavrinha [entenda-se, ela encontra a resposta]*

Samara

– *Então, às vezes é questão de tempo, por exemplo, você precisaria de um tempo pra raciocinar.*

Vívian

– *Agora você falando que se talvez eu tiver mais calma para me dar o tempo para responder, pode ser melhor. (Transcrição 4, Aula 14, Unidade III, CD)*

A aluna Vívian se matriculou no curso GHF-DC depois de um semestre num curso gramatical comunicativizado ministrado por mim no semestre anterior

(Francês, Básico 1 – primeiro semestre de 9 semestres) e, pelas dificuldades em se expressar desde seu primeiro semestre na língua, alimentou a crença de que tivesse algum problema para alcançar a expressão oral. Talvez essa crença a tenha impedido de se lançar mais na expressão oral sem medo. Mas, mesmo que sua produção oral tenha sido incipiente, avalio que alcançou a média da turma e, dentro de sua competência comunicativa, desenvolveu em especial a competência formulaica, como explicitado no excerto da transcrição. Por outro lado, se a sua fluência oral mereceu alguma ressalva, sua fluência escrita foi bem mais desenvolvida, bem como sua compreensão oral e escrita.

Além desses depoimentos há as observações dos pesquisadores do PGLA a respeito do curso piloto:

Todos os discentes afirmaram também terem iniciado o curso sem qualquer conhecimento da língua francesa e todos reconheceram ter nela alcançado um nível básico de desempenho. Coerentemente, quando perguntados, todos reconheceram a eficácia do curso. (...) Os alunos, de forma geral, ainda não apresentam voluntariedade para expressar-se em francês. Ao responder a indagações de P, restringem-se, normalmente, a frases curtas, quase sempre a isolados advérbios de afirmação e negação, pronomes e substantivos. (...) Dessa forma, P tem de instá-los a expressar-se com alguma insistência. (...) Uma vez fazendo uso da palavra — e todos tiveram de fazê-lo na atividade 6 —, a maior parte dos alunos demonstrou certa competência na elaboração de enunciados básicos e, no plano afetivo, satisfação e orgulho por estar usando a língua-alvo. Mais uma vez, essas elevadas motivação e identificação com a cultura francesa contribuem para tornar adequados os filtros afetivos dos discentes. (VIANA et al. 2009, p. 3-4)

Do curso piloto para o curso final vários aspectos foram revistos e diferentemente dos alunos da primeira turma que se voluntariaram menos (talvez por a turma ser mais numerosa), os alunos da turma final estiveram bem mais à vontade para intervir, interagir, se colocar como sujeitos. Demonstraram, no entanto, e de forma semelhante às primeiras turmas alguma dificuldade em produzir a língua fluentemente por períodos longos, então faziam pequenas declarações na L-alvo, que, muitas vezes, ultrapassavam o domínio formulaico da nova língua e

encaixavam entre umas frases e outras algumas expressões/vocábulos em L1 e L3. A análise dessas comutações aparece no primeiro eixo de análise, no item 4.1.1.2, também evidenciado nos comentários seguintes:

- Karla** – *O difícil de falar é falta de vocabulário, não é?!*
Vívian – *Nossa !*
Karla – *Nossa é uma dificuldade numas coisas assim.. numas perguntas simples. Mas a maior dificuldade eu acho que é de vocabulário.*
Vívian – *É falta de vocabulário, é.* (Transcrição 2, Aula 7, Unidade II, CD)

Ma impression de la classe et de le mode d'apprentissage est que ils furent intéressant sur l'histoire de la France et dynamique avec le magazine. Je pense que la grande difficulté de la classe c'est dans parler. Notre vocabulaire c'est très pauvre encore, mas je pense que si on continue avec la pratique on va améliorer. (KARLA, DDaD, Aula Inaugural, Unidade II, CD)

No diário, a aluna Karla comenta a dificuldade de expressão na nova língua e demonstra boas expectativas por meios de mais práticas, de igual maneira, os alunos em geral reconheciam as limitações de expressão na L-alvo em prazo tão curto (45h/a divididas em 15 encontros de 2h30min, uma vez por semana), mas demonstraram, assim como os alunos das primeiras duas turmas, reunirem suficiente motivação em continuar investindo nas práticas sugeridas ao longo do curso.

Resumindo as discussões até aqui propostas, o curso GHF-DC, comunicativo em seu cerne, visou à aquisição e ensino de uma língua estrangeira (francês) e configurou-se como curso conceitualmente novo na situação de pesquisa, num contexto de ensino em que se iniciou com grupos para os quais não havia provisões anteriores de ensino na L-alvo e/ou grupos em que se abandonam todas as provisões anteriores para que uma nova proposta se instalasse. Nesses moldes, as materialidades de ensino foram trabalhadas ordenadamente e de forma harmônica partindo-se do planejamento, seguindo pela elaboração/seleção de materiais e

experiências em sala em fora dela e chegando à avaliação (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 18).

Diante disso e do exposto ao longo deste capítulo de análise, posso me voltar às considerações finais a respeito das potencialidades dos especiais motores deste avião supersônico da comunicação desestrangeirizada do FLE, o curso por conteúdos interdisciplinar GHF-DC, que finaliza seu voo rumo à aterissagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS ATERRISSANDO COM ÊXITO

*“A palavra e seu/ destino seguem
Como/ a Via-Látea/ para a constelação
de Hércules/ ao sempre/ suspirado cabo Não”*

Marco Lucchesi (2003, p. 63)

A experimentação de voo permitida pela pilotagem do curso por conteúdos interdisciplinares e as leituras realizadas deixaram o desejo de contribuir para a discussão teórica em LA/AELin sobre a subcompetência estratégica da Competência Comunicativa, sobre as configurações do ensino por conteúdos, temas e tarefas no paradigma comunicacional e sua relação com a competência comunicativa dele resultante. Com a efetivação deste aeromodelo na turma final somada às reflexões nos registros de bordo busquei, além de responder as perguntas iniciais desta pesquisa, ampliar as discussões sobre o ECLin e contribuir para sua didatização, em especial no que concerne às atividades comunicativas.

As referidas reflexões são apresentadas a seguir visando a concatenação dos aspectos levantados pelas mesmas e a responder as perguntas iniciais. Espero que essas primeiras reflexões sejam seguidas de segundas e terceiras mais, pois o ECLin é inspirador e novos encaminhamentos a seu respeito se fazem urgentes, tanto na busca por ampliar o fazer didático das materialidades dentro dos princípios do ensino comunicativo quanto ao pensar as competências e uma avaliação voltada para as mesmas.

Relatos da Viagem: sintetizando os vínculos da CC (CE) de professor e alunos com a OGEL no molde comunicativo por conteúdos e tarefas

A análise tecida ao longo do capítulo anterior enveredou por dois grandes eixos de análise: um pelo emprego da CE no desenvolvimento e ampliação da CC; outro pela adequação das materialidades do curso GHF-DC aos princípios do ECLin. O *primeiro eixo* subdividiu-se em Competências Estratégicas de Compensação (4.1.1): Circunlocução e Aproximação (4.1.1.1); Invenção, Estrangeirização, Comutação, Tradução e Abandono de Mensagem (4.1.1.2); Generalizações e Uso de Fórmulas (4.1.1.3); Apelo por Ajuda e Ganho de Tempo (4.1.1.4); Signos não verbais (4.1.1.5); e Competências Estratégicas de Realce. O *segundo eixo* ocupou-se do Planejamento do Curso (4.2.1): Abordagem subjacente às materialidades (4.2.1.1), Plano de Ensino (4.2.1.2), Planos de Aula (4.2.1.3); da Produção e Seleção de Materiais do Curso (4.2.2); das Experiências em Sala de Aula e em suas Extensões (4.2.3); e dos Instrumentos Avaliativos “no” e “sobre” o Curso.

No primeiro eixo a análise listou e ilustrou treze tipos de estratégias comunicativas (entre as de compensação e as de realce) empregadas na manutenção e evidenciação da comunicação e do insumo de língua e cultura-alvos em circulação na aula. A apreciação de cada um dos tipos de CE mostrou que as categorias de manutenção da comunicação em L-alvo foram quantitativamente mais empregadas que as demais, delas destacando-se as estratégias de Aproximação e Circunlocução que, por serem tanto mais conscientes e por denotarem os esforços empregados pelos falantes em se manter vivo na comunicação, podem servir como parâmetros a uma avaliação oral comunicativa. Isso, considerando-se que podem ser ajustadas a situações previamente definidas como é o caso de uma avaliação.

A estratégia comunicativa de Invenção foi avaliada, segundo seus contextos, como saída louvável para manutenção do léxico da L-alvo em comunicação, contribuindo para a desestrangeirização do idioma-alvo em sua formação de palavras. Da mesma forma o emprego da pronúncia de L1 e L3 na sonoridade da LE (Estrangeirização), figurou como indício de aquisição do sistema fonológico da L-alvo, bem como o emprego de seus afixos, sufixos em geral, indicaram noções a respeito do sistema de formação de palavras na nova língua já assimilados pelos falantes sem explicitação de regras. Assim, seu emprego como estratégia de comunicação é especialmente bem vindo quando os recursos visuais e/ou de aproximação e circunlocução não lograram sucesso.

Está entre os princípios do ECLin a tolerância às Comutações entre L1, L3 e LE (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 37 e 43) extensiva às Invenções, Estrangeirizações, Traduções e Abandono de Mensagem, muito recorrentes no caso desses alunos principiantes na nova língua. Esse tipo de estratégia foi empregada pela pesquisadora e participantes da pesquisa como forma de manter a comunicação em fluxo, afinal os temas e conteúdos-alvos do ECLin são em geral conhecidos dos aprendizes na L1. O Abandono de mensagem, em especial, foi considerado uma forma de recorrer a falantes mais experientes na espera de que estes completassem com a L-alvo o que o primeiro falante não podia.

As generalizações foram associadas às tentativas de: i. preencher lacunas de memória ou de desconhecimento de termo mais adequado; ii. esconder do interlocutor algo que não deveria ser explícito porque se esperava que ele o inferisse por outros meios; iii. evitar a repetição de termos. As Fórmulas de Fala foram apontadas como uma das primeiras estratégias dominadas por falantes em fase inicial de contato com o idioma-alvo primeiro, porque são facilmente memorizáveis,

segundo, porque sinalizam o desejo de que o interlocutor responda sua investida, figurando assim como uma das estratégias a que os alunos mais recorreram juntamente com a de Pedido de Ajuda e Abandono de Mensagem. As expressões formulaicas foram acionadas por repetição nas seguintes situações: i. para verificar se a mensagem ou parte dela havia sido bem compreendida, assumindo uma função fática; ii. para conferir se os termos empregados estavam de acordo e se os falantes podiam continuar sua linha de raciocínio, ou se seria necessário corrigir a mensagem.

Em várias ocasiões o insumo foi indevidamente calibrado por mim acima da capacidade corrente de compreensão da L-alvo pelos aprendizes, mas as estratégias de Apelo por Ajuda e Ganho de Tempo, preferencialmente usadas pelos alunos, por sua pouca experiência na língua ou pouca familiaridade em algum dos conteúdos em foco, sinalizou que o insumo circulante, quando compatível com o $i+1$ de Krashen gerava desafios na medida para os aprendentes, que demonstravam ganhos de compreensão (oral e escrita) dos referidos conteúdos. Inferiu-se das pausas longas, por sua vez, que estas davam tempo aos alunos de pensar por si só e, às vezes de encontrar solução para manter-se em comunicação ou então de ter sua necessidade atendida por um falante mais experimentado na nova língua.

Os signos não verbais, por outro lado, representaram uma limitação para esta pesquisa, que não realizou registros visuais. As poucas pistas de suas ocorrências, no entanto, foram mais largamente empregadas por mim que pelos alunos, pelo fato de me movimentar um pouco mais que eles em sala. As estratégias compensatórias visuais mais evidentes foram simulações/mímicas, gestos e desenhos. Essas manifestações em geral eram percebidas por mim como sinal de compreensão ou dúvida dos alunos a respeito de minha fala ou tópico em pauta ou ainda como sinal

do desejo dos alunos de continuar a interação, fosse entre eles e eu, fosse entre eles mesmos. As estratégias de realce também foram uma limitação, pois apareceram muito raramente no *corpus* da pesquisa, sendo pouco contempladas nas atividades realizadas em sala, a não ser quando alguém dizia algo que parecia divertir o grupo, ou quando algum recurso era inserido nas vivências como imagens de obras de arte, o hino francês ou os trechos de filme. Estratégias desse tipo mereceriam um planejamento específico, conforme o nível dos alunos, em que as sutilezas da língua pudessem ser apreciadas como por meio de atividades específicas como saraus de poesias, de trava-línguas ou de provérbios populares.

Os aspectos metacognitivo e cognitivo das estratégias de comunicação foram dificultadores da análise, pois sofrem influência do contexto comunicativo com suas atividades imprevisíveis ou previsíveis, nas quais se subentenda maior ou menor nível de consciência de seu acionamento. Identificar o contexto ou as atividades teria sido possível por meio dos instrumentos desta pesquisa, mas afirmar que os alunos se programavam ou não para utilizar uma ou outra estratégia dependeria de instrumentos outros que objetivamente levantassem essa questão. Isso não foi contemplado pelos instrumentos aqui utilizados. Instrumentos recomendáveis seriam, por exemplo, entrevistas focalizadas que pudessem alcançar os processos mentais que as envolvem, outro tipo de análise, como a análise do discurso também poderia contribuir para essa investigação.

Um questionamento emergiu da análise global das estratégias comunicativas: se há uma variação de seleção das estratégias (cognitivas e metacognitivas) em decorrência do nível em que se encontram os aprendizes de língua, e se a resposta a essa questão apontaria para uma avaliação voltada às subcompetências comunicativas. Os resultados a que Xavier Moura (1992) chegou podem servir de

ponto de partida para a ampliação dessa discussão e para a condução da elaboração de instrumentos comunicativos de avaliação em línguas.

No segundo eixo da pesquisa, o planejamento, a primeira das quatro fases da OGEL, é apontado como momento materializador em que o curso de Geografia Humana da França em sua Dimensão Cultural já mostrava traços da abordagem comunicativa, observáveis nos procedimentos, expressos no plano de ensino. Quanto ao método empregado, no entanto, o mesmo apontou para uma difratação comunicativa: do trato de ideias sem questionamento ideológico (também referido como inocente) ao comunicativo progressista, da unidade I para a III, num crescente de vivências de caráter mais progressista ou transformador de posturas, mas ainda co-ocorrentes com experiências comunicativas não-deliberadamente críticas. Por outro lado, essa co-ocorrência demonstrou ser benéfica, pois atendeu a necessidades do grupo e manteve firme a abordagem comunicacional com conteúdos interdisciplinares constante e ações comunicativas da primeira à última unidade, na sala de aula e em suas extensões.

A segunda fase, de produção e seleção de materiais sofreu ajustes do curso piloto para o curso final a partir das considerações dos alunos e pesquisadores do PGLA, e reflexões desta pesquisadora, como alteração de carga horária, de conteúdos e de atividades. Contou com uma apostila sobre os conteúdos de Geografia Humana (aspectos físicos, políticos, históricos e administrativos) da França metropolitana, que funcionou como fuselagem em que as partes do avião eram os materiais complementares. Esses, os materiais complementares, deram ao curso a cara do grupo: minha (mais o professor francês) e de seus alunos e mantiveram os propósitos da comunicação em ações de negociação de sentido. Em

geral, foram mais condizentes com o ensino comunicativo progressista (aquisição, ação e negociação de sentidos com intuito crítico de posições ou fatos).

A terceira fase, a das experiências em sala de aula e em suas extensões, foi caracterizada por ações instrumentalizadas pelos materiais didáticos e incluíram pequenas atividades preparatórias para as tarefas a serem cumpridas ao final das unidades. A realização das grandes tarefas compreendia, no seu início, meio e fim, o processo em que eram propostas situações, problematizados seus elementos e consensualmente definido um desfecho - o que lhes imprimia um caráter comunicativo e desestrangeirizador da L-alvo, posto que o foco voltava-se aos conteúdos e ações e não às noções relacionadas à forma da nova língua. A língua manteve-se em curso na sala de aula e em suas extensões nas formas orais/auditivas, escritas, visuais e audiovisuais. As fases de aula mantinham a ponte entre as experiências de sala de aula e as das suas extensões visando à conclusão das tarefas de entrevistas (*chats*) com francófonos e demais alunos (Unidade I); à montagem das revistas e cartas mentais (Unidade II); e ao seminário sobre um tópico de interesse de alguma das três unidades (Unidade III). Essas atividades em torno das tarefas serviram de base para uma avaliação formativa, cujos critérios, mais condizentes com a proposta do ECLin, foram explicitados no quadro 4. Além desses critérios, foram observadas a fluência e adequação do desempenho nas quatro habilidades. Nesse tipo de curso, a auto-avaliação dos alunos por fases do curso (unidade, módulo, bimestre, semestre etc) funcionaria como aliada do processo de aprendizagem reflexiva.

Unindo as três primeiras dimensões (materialidades da OGEL) e a dimensão da avaliação, posso afirmar que formaram um todo coerente pelas trocas de experiências que possibilitaram, pela promoção de aquisição privilegiada em

comparação à aprendizagem e pela relevância e significação das ações que propunham – todas em convergência com o ECLin –, por ter um conteúdo basilar inter disciplinar como eixo levando em conta o conhecimento de mundo de cada um, sua bagagem de conhecimentos levados às experiências desestrangeirizadoras da L-alvo.

Na pista de Pouso

Como o componente estratégico da competência comunicativa de professor e alunos pode contribuir para a manutenção da língua-alvo em circulação na sala de aula e em suas extensões, foi o primeiro questionamento que perpassou as fases desta pesquisa, juntamente com a segunda questão sobre como se caracterizam as materialidades da OGEL no contexto experimental desta pesquisa marcada por uma abordagem comunicativa na sua tendência de ensino por conteúdos e tarefas para atender os requisitos do ECLin. As considerações tecidas a esse respeito contribuíram para o alargamento da teoria de AELin quanto a: i. o Ensino por Conteúdos; ii. o Ensino por Tarefas; iii. as Materialidades do Ensino de Línguas; iv. a Competência Comunicativa; v. a Subcompetência Estratégica.

Os conteúdos e tarefas são apresentados, a exemplo de Almeida Filho e Barbirato (2000), como geradores de ambientes comunicativos e como tendências metodológicas de cursos comunicacionais. Sua concepção como tendências metodológicas de AELin, possibilitou a conformação dos recursos, técnicas, procedimentos, método, metodologia e abordagem ao paradigma socioconstrutivista do comunicativismo, apresentando ainda uma lista de procedimento exemplares para professores que queiram iniciar práticas dentro das referidas tendências.

As materialidades do ensino de línguas, alvo da segunda questão da pesquisa, foram produtivamente resenhadas sistematizando conceitos dispersos na obra de Almeida Filho (1993) e reunindo idéias debatidas por Almeida Filho e al. (2008). As mesmas foram cuidadosamente descritas ao longo da análise, buscando ser bastante ilustrativas para quiçá orientar professores na didatização de suas aulas comunicativas.

A competência comunicativa mostrou-se fortemente trabalhada tendo em vista seu componente estratégico, fazendo-se visível no desempenho dos alunos-participantes ao final da pesquisa. O componente estratégico, alvo da primeira questão da pesquisa, por sua vez, configurou-se como meu principal aliado e de meus alunos na busca por deflagrar e/ou ampliar, por meio de variadas estratégias específicas de comunicação, a competência comunicativa na L-alvo (francês) notadamente em sua expressão oral.

Esse empenho foi associado à configuração das materialidades coerentemente organizadas em torno de conteúdos interdisciplinares e fortalecidas por atividades propiciadas por intensa interação na L-alvo visando à culminância de tarefas com ganhos aquisitivos na língua e cultura-alvos, e em menor escala, ganhos de aprendizagem, refletindo uma evolução do Ensino Comunicativo do plano ideacional não problematizador (ou inocente) para o comunicativo progressista.

Novos encaminhamentos de pesquisas se delineiam, ao final dessa experiência, primeiramente a necessidade de um estudo da potencialidade do ensino das competências estratégicas mais sistematicamente e, por tanto, como processo de ensino-aprendizagem previsto no programa das aulas, um momento de reflexão e debate entre professor e alunos em que se buscasse ampliar as habilidades e competências dos aprendizes também em relação ao emprego dessas

estratégias. Se assim pudesse ser pensada a formação dos alunos em línguas, a segunda temática de pesquisa que proponho, seria relacionar a formação em estratégias de comunicação com a avaliação nos cursos de línguas, cuja força de seu efeito retroativo (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 19) a estabelece como uma das primeiras instâncias da OGEL a ser reformulada, visando à apresentar-se de forma comunicativa e processual, em seu caráter formativo - avaliação continuada. Uma avaliação de proficiência tipicamente comunicativa é a que temos no Brasil na área do Português Língua Estrangeira, o exame Celpe-Bras (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros)²⁴. Esses encaminhamentos de pesquisa privilegiam o trabalho de planejamento dos professores, mas também apontam para a necessidade de continuidade de pesquisas em formação de aprendizes de língua para o contexto do ECLin.

²⁴ A Portaria nº 1.350, de 25 de novembro de 2010 dispõe sobre o Exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras e pode ser acessada a partir do endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&ativo=519&Itemid=518>

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, SP, v.8, p. 85-91, Unicamp, 1986.

_____. *Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

_____. “A Abordagem Orientadora da Ação do Professor” In *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Almeida Filho (org). Campinas: Pontes, 1997.

_____. O Professor de Língua(S) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, v. 3, n. 01, Brasília: Editora da UnB, 2004.

_____. José Carlos. *Lingüística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

_____. *Representação da Competência Comunicativa*. Disponível em <<http://www.unb.br/il/let/almeidafilho/Laminas.htm>>. Publicação: 2006. Acesso em: 27 abr 2009.

_____. Raízes do Ensino Comunicativo de Línguas. *Revista Helb*, ano 3, n.º 3, 2009 .

_____; BARBIRATO, Rita C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 23-42, Editora da Unicamp, 2000.

_____; EL DASH, Linda G. Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, v. 01, n. 01, p. 19-37, LET/UnB: Brasília, 2002.

ANDRADE, Carlos D. de. *Obra Completa*. RJ: Aguilar, 1964, p. 138-139.

ANTHONY, Edward M. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching (ELT)*, vol. 17, p. 63-67, 1963. Tradução de Andreza J. Meireles e Vânia M. Albuquerque Rodrigues. Trabalho realizado na disciplina “Abordagens de Ensino de Línguas” (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2º semestre de 2008.

ARAÚJO NETO, Antônio G. *O Comunicativo no Ensino de Língua Estrangeira e o Texto Especializado*. 2005. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

BARBIRATO, Rita C. Planejamentos Temáticos Baseados em Tarefas: focalizando a comunicação na sala de aula. In: SILVA, Kleber A.; Ortiz Alvarez, Maria L. *Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 359-371.

BARBOSA, Joaquim G. (Coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BASSO, Edcléia A. As competências na Contemporaneidade e a Formação do Professor de LE. In SILVA, Kleber A.; Ortiz Alvarez, Maria L. *Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 127-155.

BROWN, Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5ed. New Jersey: Pearson-Longman, 2007.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1999. In: *Lingüística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005.

CANALE, Michael. "From communicative competence to communicative language pedagogy." In: Jack C. Richards & Richard W. Schmidt. (Eds), *Language and communication*. London: Longman, 1983.

_____. *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. In LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

_____; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v.1, n.1, p. 1-47, Spring 1980.

CARDOSO, Rita C. T. *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: a short introduction – managing theory and practice in the classroom – a booklet for teacher development*. 2ed. Campinas, SP: Pontes-Artelíngua, 2004.

CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Z.; THURREL, S. *Communicative Competence: a pedagogically motivated model with content specifications*. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p.5-35, 1995

CHAGAS, Valnir. *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COMUNICADO FINAL. CONGRESSO "CIÊNCIA E TRADIÇÃO: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI". Paris, UNESCO, 02 a 06 dez. 1991.

CUNHA, Alex G. *Primeiros passos na competência comunicativa numa nova língua (inglês) em contexto de escola regular*. 2008, 120f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. (org). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FALCOMER, Kátia A. S. *Perfis de competências de professores de LE (inglês) em serviço e sua permeabilidade a mudanças*. 2009, 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FALTIS, Christian. *Case study methods in researching language and education*. In: Hornberger, N. & Corson, D. (ed). *Research Methods in language and education*. Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FETTERMAN, David M. *Ethnography: step by step*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

FREEBODY, Peter. *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed .São Paulo: Atlas,1996. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/40235226/Como-Elaborar-Projetos-de-Pesquisa-Livro>>. Acesso em 02 nov. 2010 às 22:59

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em. Acesso em 26 dez. 2010 às 8:54.

Glossário em Linguística Aplicada. Disponível em <<http://glossario.sala.org.br/>>.

HYMES, Dell H. On Communicative Competence. University Pennsylvania Press,1971, p. 36-55.

IRAGUI, Jasone C. “El concepto de competencia comunicativa”. In J.S. Lobato; I.S. Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sociedad general española de librería, 2005, p. 449-465.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, 1981. Disponível em <http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html>. Acesso em 30 nov 2009.

____. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, 1982. Disponível em <http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html>. Acesso em 30 nov 2009.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Arned/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LITTLEWOOD, William T. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LUCCHESI, Marco. *Sphera*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2003.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Elisa F. *Estratégias pedagógicas*. Palhoça: Unisul, 2005.

MASI, Domenico de. *O Ócio Criativo*. Sextante: Rio de Janeiro, 2000, p. 148.

MELLO, Suely A. A Escola de Vygotsky. In.: CARRARA, Kester (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 135-155.

MOHAN, Bernard A. *Language and Content*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1986.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, Edgar. *Science avec conscience*. Fayard, 1982.

MORITA, Marisa K. Diários Dialogados a Distância. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1997, p. 95-107.

MOURA FILHO, Augusto C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2005, 281f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

NICOLESCU, Basarab. (org.) *Educação e Transdisciplinaridade I*. Brasília, UNESCO, 2000.

____. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom; 3ed 2008.

PATROCÍNIO, Elizabeth Maria F. do. "Método no Ensino de Português Língua Estrangeira". In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Parâmetros Atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997, p.59-73.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PRABHU, Nagore S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____. There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2. (Summer, 1990), p. 161-176.

Primeiro Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro. Itatiba, USP, São Paulo, UNESCO, 15 a 18 abr. 1999.

Projeto Tuning (2001). Documento disponível em <<http://unideusto.org/tuning/>>. Acesso em 26 jul 2010.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SILVA, Vera Lúcia T. da. Em busca da fluência oral: um curso de letras sub-judice. In: In SILVA, Kleber A.; Ortiz Alvarez, Maria L. *Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 373-400.

STAKE, Robert E. "Case studies". In: DENZIN, N. K. E LINCOLN, Y.S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994, p. 236-247.

VIANA et al. *Análise de Abordagem*. Artigo no Prelo. PGLA, UnB, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem* (1987). Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>> Acesso em 30 nov. 2009.

WIDDOWSON, Henry George. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press (1978). Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=QZCw9lhPQUMC&printsec=frontcover&dq=teaching+language+as+communication+widdowson&hl=pt-BR&ei=62F5TLbCKMT48Abe9_jWBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 28 ago 2010.

YIN, Robert K. *Applications of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 2003.

XAVIER MOURA, Elenir Voi. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira entre Alunos de Diferentes Níveis de Rendimento e de Proficiência. 1992. 158 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 1992.

ZOCARATTO, Bruna. L; FERREIRA, Maria Eugenia S.; STIVAL, Mirelle A. S. B.; CORDEIRO, Samara M. C. Suficiência e Adequação dos Componentes da Competência Comunicativa de um Professor de LE sob Análise. Revista eletrônica *Desempenho*, v. 10, 2009.

ANEXOS

**ANEXO A – PROJETO DO CURSO (TURMA DE 2010)
APRESENTADO AO DECANATO DE EXTENSÃO DA UNB (P.01)**

Universidade de Brasília
Decanato de Extensão
Centro Interdisciplinar de Formação Continuada - INTERFOCO

FORMULÁRIO DE CADASTRO DE CURSO DE EXTENSÃO

Uso exclusivo da Pró-Extensão	PROCESSO Nº:	Reitoria (Decanato) de
	SIGProj Nº: 30414.165.11364.22072009	

1. Introdução

1.1 Identificação da Ação

Título: Curso de Francês - Linha Temática: "Geografia Humana da França Metropolitana"

Coordenador: Glória Pacita Fraguas Vázquez Gomes / Docente

Tipo da Ação: Curso

Edital: Fluxo Contínuo 2010

Faixa de Valor: R\$140,00 à vista ou duas de R\$80,00.

Vinculada à Programa de Extensão? Sim

Instituição: UnB - Universidade de Brasília

Unidade Geral: IL - Instituto de Letras

Unidade de Origem: LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Turma: "A"

Início Previsto: 26/03/2010

Término Previsto: 09/07/2010

Possui Recurso Financeiro: Sim

Gestor: Glória Pacita Fraguas Vázquez Gomes / Docente

Órgão Financeiro: Conta Única

ANEXO A – PROJETO DO CURSO (TURMA DE 2010) APRESENTADO AO DECANATO DE EXTENSÃO DA UNB (P.02)

Carga Horária Total da Ação: 45 horas

Justificativa da Carga Horária: cumprir em tempo hábil o conteúdo programático do curso.

Periodicidade: bimestral

A Ação é Curricular?

Abrangência: Nacional

1.1.1 Turmas

Turma “A” (sex 09:00 às 11:00)- Turma Única

Identificação: A

Data de Início: 26/03/2010

Data de Término: 09/07/2010

Tem Limite de Vagas? Sim

Número de Vagas: 25

Tem Inscrição? Sim

Local de Realização: as inscrições presencial no período nas instalações do O-Call – Coop (?) (ao lado do banco Real)

1.2 Público-Alvo

Discentes, docentes, demais funcionários da Universidade de Brasília e comunidade externa.

Resumo da Proposta:

O curso tem como propósito ofertar o ensino de uma LE (francês) temática aproveitando primordialmente a dimensão cultural do ensino dessa língua-alvo com vistas a intensificar a aquisição da língua e cultura objetos do curso.

Informações Relevantes para Avaliação da Proposta:

O curso visa a fazer com que os alunos se familiarizem com a língua francesa, bem como a sua cultura por meio de uma abordagem comunicativa dentro do tema proposto.

ANEXO A – PROJETO DO CURSO (TURMA DE 2010) APRESENTADO AO DECANATO DE EXTENSÃO DA UNB (P.03)

1.2.1 Justificativa

O interesse em realizar este curso tem como fonte, primeiro, o potencial de mostrar efeitos do ensino comunicativo temático, muito diversos do ensino de base gramatical (mesmo que comunicativizada) e, segundo, de formação de massa crítica na UnB para apoiar a inovação no ensino de línguas na direção comunicacional e na formação de alunos aprendizes nessa modalidade.

1.2.2 Fundamentação Teórica

A abordagem comunicativa tem sido apresentada em textos de autores respeitáveis como uma contraproposta à anterior abordagem gramatical. O principal argumento de diversos autores (cf. HYMES, 1970; CANALE; SWAIN 1980; CANALE, 1983; BACHMAN, 1990; ALMEIDA FILHO, 1993; CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURREL, 1995; BACHMAN; PALMER, 1996; BROWN, 2007) desde a década de 1970 até os dias de hoje para a assunção, na pedagogia das línguas, dessa filosofia de ver, ensinar e aprender uma nova língua é a de que a organização estrutural da língua (sua gramática) está a serviço da comunicação, do desenvolvimento de uma competência comunicativa nos aprendentes de uma língua-alvo (L-alvo). Nesse sentido, propomos que este curso tenha como leme o tema "Geografia humana da França em sua dimensão cultural" em torno do qual se organizará o processo de ensino e aprendizagem da língua e cultura francesas.

1.2.3 Objetivos

- Realizar um curso temático voltado para a geografia humana da França Metropolitana;
- Elaborar material didático e produzir e selecionar insumo para apresentação aos alunos;
- Avaliar os alunos em consonância com as atividades comunicativas ao longo do curso.

1.2.4 Metodologia e Avaliação

As aulas serão expositivas e demonstrativas para servir de exemplo à realização de *tarefas* durante o curso. Tais tarefas poderão envolver leituras, produção oral e textual, discussões básicas na língua-alvo sobre aspectos

ANEXO A – PROJETO DO CURSO (TURMA DE 2010) APRESENTADO AO DECANATO DE EXTENSÃO DA UNB (P.04)

gerais dos assuntos abordados, confecção de folders, jornais, mapas/fichas das regiões, revista impressa, relatórios de trechos de filmes, curtas ou documentários.

Serão realizadas avaliações dos alunos e do curso. A avaliação dos alunos ocorrerá de forma contínua nas atividades e tarefas em aula e ao final do curso por uma banca de dois professores. Da mesma forma, findando o curso, será aplicada a avaliação do mesmo pelos alunos.

1.2.4.1 Conteúdo Programático

1. Introdução à Geografia Humana e Cultura da França e ao vocabulário básico para comunicação em classe. (18h/a)
2. Geografia e cultura francesas em linha diacrônica – sua caracterização física, política, humana e administrativa. (06h/a)
3. Caracterização geográfica, humana e cultural de cada região da França Metropolitana. (21h/a)

1.2.5 Relação Ensino, Pesquisa e Extensão

O ensino temático de uma língua estrangeira oferece condições propícias a um aprendizado significativo em que o uso da língua se dá em função da comunicação para fins reais em sala de aula. Tal aprendizado se estender às possíveis vivências na língua-alvo fora da sala de aula.

Esta proposta por sua vez foi vislumbrada a partir das pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) desta Universidade(UnB) sendo reflexo do que vem sendo teorizado e da experiência com as turmas de 2/2009. Tem como um de seus objetivos propiciar uma constante análise dessa nova tradição da pedagogia das línguas gerando, para tanto, artigos e dissertações para o PPGLA e suas extensões como revistas, seminários, colóquios, conferências e outros eventos acadêmicos futuros.

1.2.6 Solicitação de Apoio

A modalidade da ação de Extensão Universitária é "Curso", não necessitando do preenchimento deste item no formulário do SIGProj.

ANEXO A – PROJETO DO CURSO (TURMA DE 2010) APRESENTADO AO DECANATO DE EXTENSÃO DA UNB (P.05)

1.2.7 Referências Bibliográficas

GRAND-CLEMENT, O. **Civilisation en Dialogues** : Niveau débutant. Cle International, 2007. (Cultura em diálogos para iniciantes)

STEELE, R. **Civilisation progressive du français avec 400 activités** : Niveau Intermédiaire. Cle International, 2004. (Cultura progressiva do francês com 400 exercícios para nível intermediário – adaptado para iniciantes).

MONNERIE-GOARIN, A. **La France aux cent visages** : Niveau Avancé Editions Didier, 1995. (Cem olhares sobre a França para nível avançado – adaptado para iniciantes).

1.2.8 Observações

O Curso será realizado em um semestre com carga horária de 45 h/a.

1.3 Divulgação/Certificados

Meios de Divulgação: Por cartazes somente na UnB(vamos produzir cartazes somente para este curso e distribuí-los nas áreas do ICC e Reitoria); por folders no LET; também vamos divulgar nas páginas da PPEUnB Idiomas e do PGLA-UNB (com uma chamada especial).

Contato: PPEUnB Idiomas, 3321-1025.

Emissão de Certificados: Participantes, Equipe de Execução

Qtde Estimada de Certificados para Participantes: 25

Qtde Estimada de Certificados para Equipe de Execução: 1

Total de Certificados: 26

Menção Mínima: MM

Frequência Mínima (%): 75

Justificativa de Certificados:

1.4 Outros Produtos Acadêmicos

Gera Produtos: -

1.5 Anexos

Não há nenhum anexo

2. Equipe de Execução

**ANEXO A – PROJETO DO CURSO (TURMA DE 2010)
APRESENTADO AO DECANATO DE EXTENSÃO DA UNB (P.06)**

Docentes da UnB

Glória Pacita Fraguas Vázquez Gomes

Dedicação exclusiva UnB 45 hrs

Gestora

José Carlos Paes de Almeida Filho

Dedicação exclusiva UnB 40h

Coordenador Pedagógico

Discentes da PPGLA/UnB

Samara Maria Cordeiro Gomes

Técnico-administrativo da UnB: -

Outros membros externos a UnB: -

Gestor:

Nome: Glória Pacita Fraguas Vázquez Gomes

Nº de Matrícula: 148083

CPF: 46259570104

Email: pacita@unb.br

Categoria: Professor Assistente

Fone/Contato: (061) 3248-3125 / (061) 3307-2356 / (061)9988-3125

Coordenador:

Nome: José Carlos Paes de Almeida Filho

Nº de Matrícula: -

CPF: -

Email: jcpaes@unb.br

Categoria: Professor adjunto

Fone/Contato: -

ANEXO A – PROJETO DO CURSO (TURMA DE 2010) APRESENTADO AO DECANATO DE EXTENSÃO DA UNB (P.07)

2.2 Cronograma de Atividades

Atividade: Apoio administrativo

Início: Mar/2009 **Duração:** 5 Meses

Carga Horária: 3 h/a 1ºmês ; 12 h/a 2ºmês; 12 h/a 3ºmês; 12 h/a 4ºmês; 6 h/a 5ºmês

Responsável: Glória Pacita Fraguas Vázquez Gomes

Atividade: Gestor

Início: Mar/2009 **Duração:** 5 Meses

Carga Horária: 9 horas/mês

Responsável: José Carlos Paes de Almeida Filho (C.H. 9 horas/Mês)

Atividade: Coordenador

Início: Mar/2009 **Duração:** 5 Meses

Carga Horária: 9 horas/mês

Responsável: Samara Maria Cordeiro Gomes

Atividade: Ministrante

Início: Mar/2009 **Duração:** 5 Meses

Carga Horária: 3 h/a 1ºmês ; 12 h/a 2ºmês; 12 h/a 3ºmês; 12 h/a 4ºmês; 6 h/a 5ºmês.

3. Receita

3.1 Arrecadação:

R\$ 140,00 a vista ou 2 x R\$ 80,00

3.2 Recursos da IES (UnB): -

Bolsa – Professora(Samara):

1h/a de 50min= R\$35,00

3.3 Recursos de Terceiros e/ou Contrapartida: -

3.4 Receita Consolidada: -

4. Despesas: -

4.1 Despesas – Diárias: -

Não há Diárias.

ANEXO A – PROJETO DO CURSO (TURMA DE 2010) APRESENTADO AO DECANATO DE EXTENSÃO DA UNB (P.08)

4.2 Despesas - Material de Consumo: -

Uma sala com isolamento acústico;
Acesso a um laboratório de informática;
Um mapa político da França;
Projektor;
Lap Top;
Aparelho de som que aceite MP3 e tenha entrada para cabo USB;
Quadro branco, canetões coloridos e apagador;
Cota por aluno de 16 cópias preta e branca e de 5 cópias coloridas.

4.3 Despesas - Passagens

Não há Passagem.

4.4 Despesas - Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Física: -

4.5 Despesas - Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica

Não há Serviço de Terceiros - Pessoa Jurídica.

4.6 Despesas - Equipamento e Material Permanente: -

Não há Equipamento ou Material Permanente

4.7 Despesas - Bolsistas: -

Não há Bolsistas.

4.8 Despesas - Outras Despesas: -

4.9 Despesas - Resolução de Destinação Específica da IES (UnB) : -

**ANEXO B – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DAS TURMAS PILOTO NO
CAMPUS DARCY RIBEIRO**



PPEUnB IDIOMAS / LET em parceria com o Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada - PGLA / LET

Oferece curso de extensão

**FRANCÊS TEMÁTICO:
“GEOGRAFIA HUMANA DA FRANÇA
EM SUA DIMENSÃO CULTURAL”**

Valor: R\$ 140,00 à vista ou duas parcelas de R\$ 80,00

Turma A: terças, quintas (20h às 21:40h) e sábados (8h às
9:40h)

Turma B: quartas (18:30h às 21:15h) e sábados (10h às
12:30h).

MATRÍCULAS SOMENTE PRESENCIAIS

ANEXO C – PRIMEIRA DIVULGAÇÃO DAS TURMAS PILOTO NO PORTAL UNB

05/08/2009

UnB Idiomas lança curso temático de francês

No Ano da França no Brasil, UnB tem nova proposta aos alunos que querem aprender o francês

Lorena Castro - Da Secretaria de Comunicação da UnB

  Tamanho do Texto

Cultura, gastronomia e história francesa. Conteúdo que parece fazer parte do Instituto de Ciências Humanas é uma nova iniciativa do Departamento de Língua Estrangeiras: o curso de idioma temático. O projeto propõe uma perspectiva diferente para o aluno aprender uma língua, na qual o eixo gramatical está em segundo plano. A temática é o foco do curso. A escolha de realizar a primeira experiência com o francês é inspirada no Ano da França no Brasil.

Para o idealizador do projeto, José Carlos Paes – coordenador do curso, a iniciativa é muito interessante para a universidade. “O diferencial do curso temático é aprender por meio de novas possibilidades, como os conhecimentos gerais além da linguagem. O aluno descobre sobre a cultura de um país enquanto aprende o idioma, por exemplo. A gramática e o vocabulário são apresentados na medida em que a classe indica suas necessidades”, afirma.

A professora do curso, Sâmara [sic] Gomes, explica que a diferença das aulas do idioma convencional para o temático é enorme. “Os cursos comuns são de longa duração e cheios de ciclos fundamentados sempre na gramática, com um livro base. No temático, as características do país e suas regiões formam a didática do curso, com objetivo na conversação básica. Nosso primeiro módulo, focado na França, trata de aspectos típicos do país”, destaca.

DIDÁTICA – As aulas são expositivas e demonstrativas. Com um mapa, a professora a região vinícola da França. Nos exercícios, os alunos devem fazer uma apresentação parecida, com outros exemplos. Leituras, produção oral e textual, discussões básicas em francês sobre assuntos do país, jornais, mapas das regiões e filmes fazem parte da metodologia.

ANEXO C – PRIMEIRA DIVULGAÇÃO DAS TURMAS PILOTO NO PORTAL UNB (CONTINUAÇÃO)

As avaliações ocorrem no decorrer de cada aula. Ao final do curso, uma banca de professores examina os conhecimentos do aluno.

As inscrições do novo curso estão abertas até o dia 15 de agosto. Serão somente duas turmas, com cerca de 15 alunos cada. O curso intensivo de francês temático começa em 19 de agosto e vai até 7 de outubro. Vale lembrar que a inscrição deve ser presencial no CoPP - Coordenação de Proteção ao Patrimônio - (em frente à Faculdade de Educação e ao lado do Banco Real).

Turmas	Horários		
A	Terça - 20h às 21:40h	Quinta - 20h às 21:40h	Sábado - 8h às 9:40h
B	Quarta - 18:30h às 21:15h	Sábado - 10h às 12:30h	

Fonte: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=2100>

Textos: **UnB Agência.**

ANEXO D – MAIS DIVULGAÇÃO DO CURSO NO PORTAL UNB TURMAS PILOTO

07/08/2009

IDIOMA – UnB Idiomas lança curso temático de francês para iniciantes. As inscrições vão até **15 de agosto** e são realizadas presencialmente no CoPP - Coordenação de Proteção ao Patrimônio - (em frente à Faculdade de Educação e ao lado do Banco Real). As aulas começam em **19 de agosto** e vão até **7 de outubro**. Informações pelo telefone: 3321 1025.

Fonte: <http://www.unb.br/noticias/unbhoje/index.php?data=07/08/2009#6420>
Textos: **UnB Agência**.

O PPEUnB Idiomas lança primeiro curso temático

O Programa Permanente de Extensão UnB (PPE/UnB) Idiomas em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET / IL / UnB, oferece curso temático de Francês em Geografia Humana na França em sua dimensão cultural. As aulas vão proporcionar uma maior compreensão das relações entre o povo francês e o meio em que vivem. “Vamos abordar a cultura, gastronomia e os costumes do país”, afirma a professora do curso, Sâmara Maria Gomes. A matrícula é presencial e vai até o dia 15 de agosto. O curso custa R\$ 140 à vista ou pode ser dividido em duas vezes de R\$ 80. As aulas são exclusivamente para iniciantes.

Fonte: <http://www.unb.br/noticias/unbhoje/index.php>
Texto: UnB Agência

ANEXO E – ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS PESQUISADORES DO PGLA COM A PROFESSORA NA IMPLANTAÇÃO DAS TURMAS PILOTOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1 Como você descreveria um curso temático de francês?
- 2 O que esse curso tem de diferente dos demais?
- 3 Qual a sua tensão inicial, quando aceitou ministrar um curso temático de francês?
- 4 Você acha que há uma abordagem predominante na sua aula? E se sim, qual é?
- 5 Você fundamentaria sua prática em algum autor ou autores da Linguística Aplicada, da Educação ou de outras áreas? Se sim, quais autores?

ANEXO F – QUESTIONÁRIO 1

APLICADO PELOS PESQUISADORES DO PGLA EM TURMA PILOTO

QUESTIONÁRIO

Obrigado por sua boa vontade em me ajudar. Estou cursando a disciplina *Abordagens de Ensino de Línguas* no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e necessito de suas opinião e visão a respeito de seu curso de francês. Por favor, queira responder às seguintes indagações (se necessário, use o verso da folha):

1. Por que você se interessou por um curso temático?
2. Como era seu francês no início do curso? Nulo, básico, intermediário ou avançado?
3. Quantas aulas, mais ou menos, você frequentou?
4. Como é seu francês neste momento? Nulo, básico, intermediário ou avançado?
5. A professora fala português durante as aulas? Você acha isso bom? Por que?
6. Nos trabalhos com os colegas, em sala de aula, você fala português ou francês? Por quê?
7. A professora ensina a gramática do francês? Muito ou pouco? Você acha isso bom?
8. Duas coisas podem organizar o que acontece numa sala de aula de línguas: a gramática ou a interação comunicativa dos presentes. Nas aulas do curso, o que você acha que "manda" em tudo o que acontece: a gramática do francês ou a comunicação em francês?
9. O que você acha que mais acontece na sala de aula: vocês fazem exercícios com a língua francesa ou vocês usam a língua francesa para se comunicar?
10. Este curso está ajudando você a falar francês? A que você atribui isso?

ANEXO G
CD

APÊNDICES

APÊNDICE A – FOLDER DE DIVULGAÇÃO DO CURSO NAS SECRETARIAS DO LET E PPE/UNB IDIOMAS– FACE A

CURSO DE
FRANCÊS-LINHA
TEMÁTICA



*Géographie Humaine :
dimension culturelle de
la France*

Uma viagem pela cultura
de um povo e seu país:
suas regiões e específicas
Gastronomia, Arte e
Curiosidades.

Tudo isso expresso por
uma das línguas mais
prestigiadas pelo nosso
povo como opção de
língua estrangeira.

Venha aprender o *français*
a partir dessa temática!

CURSO DE
FRANCÊS-LINHA
TEMÁTICA

Curso ofertado pela
UnB Idiomas em Parceria com
o Programa de Pós-Graduação
em Linguística Aplicada do
Departamento de Línguas Es-
trangeiras e Tradução - LET/
IL/UnB.



Organização

UNB IDIOMAS

Telefone: 3321-1025

www.unbidiomas.unb.br

Prof.ª Samara Cordeiro

e-mail:

s.m.cordeiro@gmail.com

Curso de
Francês- Linha
Temática

*Géographie
Humaine :
dimension
culturelle de
la France*



UnB/ IL/ LET/ UnB
Idiomas/ PPGLA

Telefone: 33211025

APÊNDICE A – FOLDER DE DIVULGAÇÃO DO CURSO NAS SECRETARIAS DO LET E PPE/UNB IDIOMAS– FACE B

UMA NOVA FORMA DE APRENDER O FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

O curso de **Geografia humana da França em sua dimensão cultural**



L'Arc du Triomphe

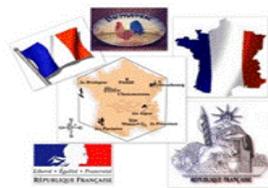
subscrive-se numa nova abordagem de ensino, pois tem como fonte:

.... primeiro, o potencial de mostrar efeitos do ensino comunicativo temático, muito diversos do ensino de base gramatical e...

...segundo, de formação de massa crítica na UnB para apoiar a inovação no ensino de línguas na direção comunicacional e na formação de aprendizes nessa modalidade.

PARLEZ-VOUS FRANÇAIS?

O Curso de **Geografia humana da França em sua dimensão cultural** objetiva o ensino para alunos **iniciantes** ou **falsos iniciantes** do francês em linha temática aproveitando a dimensão cultural do ensino dessa língua



Symboles de la France

com vistas a intensificar a aquisição da língua e cultura, objetos do curso.

CONNAISSEZ-VOUS LA FRANCE, SON PEUPLE ET SA CULTURE?

O curso de **Geografia humana da França em sua dimensão cultural** proporcionará aos seus aprendizes, além da aquisição de língua, uma maior compreensão das relações entre o povo



francês e o meio em que vivem e da produção cultural advinda dessa interação.

Profª Samara Cordeiro
s.m.cordeiro@gmail.cpm

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ALUNOS DE UMA TURMA DE 2010

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1** Identifique-se (nome, profissão, origem - aluno da UnB, funcionário/professor da UnB ou comunidade).
- 2** Como soube do curso?
- 3** Quais suas expectativas em relação ao curso?
- 4** Já teve alguma experiência na língua e cultura francesa?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2 TURMA DE 2010 (p. 1)

PPE-UnB-Idiomas / PGLAI/LET/IL/UnB

Linha Temático-Comunicacional

Curso: Geografia Humana da França Metropolitana

“Caro(a) aluno(a),

Ao responder esse questionário procure repassar em sua memória os detalhes das aulas e as vivências dentro e fora de sala, individualmente ou em grupo, refletindo sempre sobre sua percepção dos diversos aspectos do curso, sobre seu processo de envolvimento e aprendizado e aponte facilidades e dificuldades, acertos e desacertos no programa do curso.

Obrigada!

Samara Cordeiro”

QUESTIONÁRIO

1. QUANTO AOS MATERIAIS

1.1 Comente cada um dos recursos materiais utilizados ao longo do curso:

i. Apostila por Unidade: _____

ii. Impressos Complementares: _____

iii. Áudio e Vídeo: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2 TURMA DE 2010 (p. 2)

vi. Outros: _____

2. QUANTO AO PLANEJAMENTO

2.1 Defina, a partir de suas impressões, os fundamentos que diferenciam (ou aproximam) o curso temático que acaba de concluir dos cursos tradicionais.

2.2 Analise o programa quanto aos conteúdos do curso:

- i. relevância e aplicabilidade dos mesmos no seu aprendizado;
- ii. aspectos de destaque na sua interpretação.
- iii. Sugestões para as próximas turmas.

2.2.1 Unidade Linguístico-Cultural:

i. relevância e aplicabilidade:

ii. destaques:

iii. sugestões:

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2 TURMA DE 2010 (p. 3)

2.2.2 Unidade Histórica

i. relevância e aplicabilidade:

ii. destaques:

iii. sugestões:

2.2.3 Unidade Regional

i. relevância e aplicabilidade:

ii. destaques:

iii. sugestões:

3. QUANTO ÀS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA E SUAS EXTENSÕES

3.1 Reflita, relacione e dê sua apreciação sobre as estratégias verbais e não verbais: 1. de ensino; 2. de aprendizagem; 3. de manutenção da língua-alvo em uso na sala de aula.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2
TURMA DE 2010 (p. 4)

i. Estratégias empregadas pela professora: _____

ii. Estratégias empregadas por você: _____

iii. Você já tinha se dado conta das estratégias empregadas, antes deste momento de reflexão?

() sim () não

iv. O que acha que seria necessário para que você tivesse uma maior expressão na língua-alvo em sala de aula?

3.2 Teça considerações sobre os instrumentos avaliativos utilizados ao longo do curso:

i. Resumos (unidade I): _____

ii. Diálogos (unidade I): _____

iii. Diários (todas as unidades): _____

iv. revistas (unidade II): _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2
TURMA DE 2010 (p. 5)

v. mapas mentais (unidade II): _____

vi. elaboração de questionário (unidade II): _____

vi. apresentação de mini-seminários (unidade III): _____

vii. pesquisa e interação na web: _____

viii. trabalhos em grupos ou duplas: _____

ix. outros: _____

APÊNDICE D – PLANO DO CURSO

PLANO DE ENSINO		
UNIDADES	OBJETIVOS (PROCEDIMENTOS)	CONTEÚDOS
<p>I</p> <p>“Primeiras Lições”</p>	<p>1. Introduzir noções de Geografia humana [conteúdo interdisciplinar];</p> <p>2. Interagir sobre e por meio do vocabulário básico para comunicação em classe e para primeira aproximação (apresentação) [nacional-funcional];</p> <p>3. Manipular e apresentar os diversos mapas da França, localizando e caracterizando aspectos diversos do país. [conteúdo interdisciplinar, nacional-funcional];</p> <p>4. Explorar o universo referencial de símbolos e datas festivas francesas [conteúdo interdisciplinar]</p>	<p>I. Explicação da Geografia Humana e seu objeto de estudo;</p> <p>II. Saudações e expressões para comunicação em classe e para interação inicial em contextos formais e informais;</p> <p>III. Caracterização do Hexágono:</p> <p>a) Mapa físico - configuração física do país, distribuição de recursos naturais ou artificiais (relevo, bacias hidrográficas, etc.);</p> <p>b) Mapa político - fronteiras geográficas e países vizinhos;</p> <p>c) Mapa topológico - representa as altitudes da terra (suas montanhas);</p> <p>d) mapa hidrográfico - mostra os rios principais do país;</p> <p>e) mapa climático - indica os tipos de clima que atuam sobre a França;</p> <p>f) mapa demográfico - apresenta a distribuição da população francesa.</p> <p>IV. Principais símbolos e datas francesas.</p>
<p>II</p> <p>“França - Nascimento e Organização de uma nação”</p>	<p>1. Reconstruir coletivamente a Geografia e cultura francesas em linha diacrônica [conteúdo interdisciplinar]</p>	<p>I. Periodização histórica da França:</p> <p>a) Descrição física, política, humana e administrativa da França por períodos.</p> <p>b) Definição do perfil do povo francês.</p>

APÊNDICE D – PLANO DO CURSO DO CURSO (CONTINUAÇÃO)

PLANO DE ENSINO CONTINUAÇÃO		
<p>III “A França Regional”</p>	<p>1. Definir traços geográficos, humanos e culturais de cada região num trabalho de síntese e tratamento de dados para apresentação ao grupo. [temático]</p>	<p>I. Identificação de elementos regionais franceses:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Organização político-administrativa da França; b) Oposições da gastronomia do Norte e do Sul; c) Geografia humana das sete principais regiões francesas: <ul style="list-style-type: none"> i. A Iha de França (Paris); ii. O Oeste; iii. O Norte; iv. O Leste; v. O Centro; vi. O Sudoeste; vii. O Grande Sul.

APÊNDICE E – PLANOS DE AULA (1)

PLANOS DE AULA
<p>UNIDADE I – Aula Inaugural- Procedimentos - 26/03/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Clima e confiança</p> <p>Objetivo: levantar interesses, desestrangeirizar o curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Entrevista em português sobre quem são os alunos e quais suas expectativas em relação ao curso; ■ Apresentação da Estrutura e proposta do curso – Leitura da definição de Geografia Humana – Apostila – p.4; <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: desestrangeirizar a L-alvo quanto a noções e funções linguísticas e socioculturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Apresentação da professora em língua Francesa e transcrição no quadro branco; <ul style="list-style-type: none"> ● Atividade: apresentação dos alunos em francês, a partir dos modelos orais e escritos da professora: nome, características físicas e de personalidade, profissão, lugar onde trabalha/estuda, naturalidade /nacionalidade, lugar onde mora, família, gostos, línguas que falam/entendem, meio de transporte para chegar à UnB e horários de acordar e sair de casa, alguns hábitos diários e horários; ■ Evocação das memórias e conhecimentos dos alunos sobre a França “Quand je pense en France, je pense à...” – Imagens e vocábulos (Torre Eiffel, Queijos e Vinhos, Biblioteca Nacional – Cultura e Pensadores, Perfumes, etc) no quadro. <p>PAUSA</p> <p>Clima e confiança</p> <p>Objetivo: desestrangeirizar o material interdisciplinar produzido para o curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Apresentação da Apostila <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: desestrangeirizar a L-alvo quanto a noções e funções linguísticas e socioculturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Cumprimentos – Apostila p. 5-7 e Texto Complementar “Bonjour!”, mais áudio CD. ■ Em francês, orientados pela professora os alunos falam de suas motivações para estudar a língua francesa. <p>Pano</p> <p>Objetivo: reconhecer os conteúdos enfocados na aula em vídeo com amostras linguísticas de falantes nativos e com referências ao universo sociocultural da França.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Revisão da aula com o vídeo “Bonjour”. <p>Recursos</p> <p>Gravador de voz; quadro branco; caneta hidrográfica; apostila; fichas complementares com imagens da França; Texto Complementar “Salut!” e CD, “Latitudes 1” Didier, Paris, 2008; Vídeo “Bonjour”, DVD “Connexions 1”, Didier, Paris, 2004.</p>
<p>UNIDADE I – Aula 2 - 09/04/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Clima e confiança</p> <p>Objetivo: levantar interesses, desestrangeirizar o curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Apresentação da professora e alunos da primeira aula em língua Francesa e transcrição no quadro branco; ■ Entrevista sobre quem são os novos alunos e quais suas expectativas em relação ao curso;

APÊNDICE E – PLANOS DE AULA (2)

PLANOS DE AULA

- Apresentação resumida da estrutura e proposta do curso e apostila.

Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso

Objetivo: desestrangeirizar a L-alvo quanto a noções e funções linguísticas e socioculturais.

- Revisão de como abordar alguém em francês – cumprimentos (com fichas complementares para colar no quadro formando diálogos curtos) as diferenças de formalidade e informalidade;
- Dinâmica “caminhada dialogada”: circulando em sala (poderia ser no corredor, ou outros lugares) com uma música de fundo os alunos se conhecem.
- Conhecendo o alfabeto e os 10 primeiros números com o Texto complementar “Bonjour”;

PAUSA

Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso.

Objetivo: desestrangeirizar a L-alvo quanto a noções e funções linguísticas e socioculturais.

- Introdução ao vocabulário de comunicação básica em aula – Apostila p. 13 a 16.

Pano

[Objetivo: orientar e discutir a respeito da construção de autonomia na aquisição-aprendizagem de língua com indicação de fonte de pesquisa *online* reunidas num *blog* de minha autoria em parceria com a professora Marisa Santos (SEDF- DREC-CILC)]

- Encerramento com orientações para consulta ao *blog* <cilcfrancais.wordpress.com> feito para alunos iniciantes em curso comunicativo e amplamente divulgado no Curso Específico de Francês do Centro Interescolar de Línguas (CILC) em Ceilândia.

Recursos

- Quadro branco; caneta hidrográfica; apostila; fichas complementares com saudações; Texto Complementar “Bonjour!”, Livro e CD “Connexions 1”, Didier, Paris, 2004.

UNIDADE I – Aula 3 – 16/04/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)

Clima e confiança

Objetivo: levantar interesses, apresentar o programa da aula.

- Informações sobre o conteúdo da aula do dia.

Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso

Objetivo: revisar e concluir conteúdos iniciados na aula anterior, movimentar-se para realizar pequenas atividades em sala e introduzir os conteúdos da “Geografia Humana”.

Como Revisão da aula anterior, preenchimento de Fichas de identificação dos Estudantes e envio de *e-mails* (incluindo vocabulário de recebimento e envio de mensagens eletrônicas) para os colegas de turma saudando-os;

- Continuação do Vocabulário de interação em classe – Apostila p. 13 a 16 e fichas complementares para afixação nos objetos e locais mais indicados: Dinâmica de movimentação associando vocábulos e expressões aos seus pares (imagem e léxico);
- Introdução à Geografia Humana e Cultura da França – O Hexágono, as fronteiras e nacionalidades dos países fronteiriços, as montanhas e os rios – Apostila – p. 8-10;

PAUSA

APÊNDICE E – PLANOS DE AULA (3)

PLANOS DE AULA
<p>Clima e confiança: Objetivo: Informar sobre questões de organização dos recursos do curso e diferenciar o curso dos cursos regulares tradicionalmente ofertados por escolas de línguas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Avisos em francês sobre disponibilidade de uma pasta de materiais complementares para as próximas aulas e unidades. ■ Apresentação em português da proposta diferenciada do curso aos novos alunos com mais detalhes sobre sua configuração; <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso Objetivo: reconhecer e descrever os símbolos franceses relacionando-os aos valores republicanos franceses e aos direitos humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Os símbolos da França: Texto complementar “L’Identité”: a identidade étnica, o hino, a bandeira, o lema da República, o documento de identidade, a Mariana, o Galo. <p>Pano Objetivo: apontar procedimentos e exemplos para realização dos trabalhos acordados com o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Orientações para a produção de um diário dialogado a distância (DDaD), via <i>e-mail</i>, sobre os conteúdos e experiências nas e a partir das aulas e de resumos sobre os símbolos. <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Quadro branco; caneta hidrográfica; apostila; fichas de identificação com dados dos estudantes a serem preenchidos; Modelo Impresso de caixa de e-mail, fichas de vocabulário e expressões de uso na interação em aula; Mapa da França (com aspectos físicos e político-administrativos) Texto “L’Identité”, Livro e CD “Civilisation en Dialogues”, Débutants, Clé, Paris, 2007. <p>UNIDADE I – Aula 4 – 23/04/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Clima e confiança Objetivo: Vivenciar momento lúdico com um jogo que prevê movimentação.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ No Laboratório LALA (Laboratório de Linguística Aplicada) - Jogo Imagem e Ação com os verbos (os alunos adivinham em português e conhecem os correspondentes em francês) disponíveis em <http://www.ateliers-alea.com/conjuguer-les-verbos-avec-les-diamoramas-xml-197_199-634.html>: demander, rencontrer, emprunter, amener, acheter, appeler, cuisiner, déjeuner, danser, manger, jouer, pleurer, tousser, saluer, aider, grimper, nettoyer, présenter, écouter, regarder. <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso Objetivo: Conjuguar verbos do primeiro grupo no presente; revisar e concluir conteúdos da aula anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conjugação de alguns verbos-modelo no presente do indicativo; ■ Revisão das duas primeiras aulas (apresentações) com o site <http://www.laits.utexas.edu/fi/html/toc/02.html>: apresentações de franceses e de alunos. Os alunos produzem por escrito um parágrafo de auto-apresentação. ■ Consulta aos sites <http://www.elysee.fr/president/la-presidence/les-symboles-de-la-republique-francaise/les-symboles-de-la-republique-francaise.489.html> e <http://www.youtube.com/watch?v=4yUkRsL0Ufc> como revisão e continuação dos símbolos franceses. <p>PAUSA</p>

APÊNDICE E – PLANOS DE AULA (4)

PLANOS DE AULA
<p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: Concluir conteúdos da primeira parte da aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Elicitação de dados dos símbolos pela professora e resposta dos alunos mais leitura e interpretação do tema no material complementar. Nos sites, conhecimento de símbolos como a Mariana e o hino. <p>Pano</p> <p>Objetivo: apontar procedimentos e exemplos para realização dos trabalhos acordados com o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Orientações para a respostas ao questionário do material complementar, para produção do DDaD. <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Computadores e banda larga do LALA; quadro branco; caneta hidrográfica; Texto Complementar “L’identité”, Livro e CD “Civilisation en Dialogues”, Débutants, Clé, Paris, 2007. <p>UNIDADE I – Aula 5 – 30/04/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Clima e confiança</p> <p>Objetivo: levantar interesses, Comentar aspectos administrativos do curso (localidade das aulas, reprodução de materiais, etc) e receber atividades solicitadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ No Laboratório LALA (Laboratório de Linguística Aplicada): Recebimento das atividades propostas. <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: Finalizar conteúdos de aulas anteriores: finalizando o debate sobre símbolos da República Francesa; caracterizar o clima das regiões com auxílio e manipulação de mapas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Correção das respostas ao questionário do Texto complementar da aula anterior; finalização dos símbolos da França. ■ Apostila – p. 12 e 13: clima das regiões francesas. <p>PAUSA</p> <p>Clima e confiança</p> <p>Objetivo: apontar procedimentos e exemplos para realização dos trabalhos acordados com o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Mais orientações sobre o DDaD; <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: Revisar na prática as formas de abordagem e primeiras interações na L-alvo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Revisão das apresentações escritas da aula anterior – Apostila – p. 17-19 (apresentar-se, pedir a alguém que se apresente, e apresentar alguém) e com o site <http://www.laits.utexas.edu/fi/html/toc/02.html>: os alunos interagem com os colegas e com a professora, uns fazendo perguntas sobre os outros e discutem em francês a entrevista de obtenção do visto de viagem para a França. <p>Pano</p> <p>Objetivo: apontar procedimentos e exemplos para realização dos trabalhos acordados com o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Orientações para produção de uma entrevista ou <i>chat</i> com um francês ou francófono. <p>Recursos</p> <p>Computadores e banda larga do LALA; quadro branco; caneta hidrográfica;</p>

APÊNDICE E – PLANOS DE AULA (5)

PLANOS DE AULA
<ul style="list-style-type: none"> ■ Texto Complementar “L’identité”, Livro e CD “Civilisation en Dialogues”, Débutants, Clé, Paris, 2007; apostila. <p>UNIDADE I – Aula 6 – 07/05/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Clima e confiança</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Comentário das atividades propostas na aula anterior; <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Revisão do vocabulário de Entrevista (apresentar-se, pedir a alguém que se apresente, e apresentar alguém): os alunos interagem com os colegas e com a professora, uns fazendo perguntas sobre os outros. <p>PAUSA</p> <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Texto Complementar “Les Fêtes”: as festas francesas: leitura e interpretação do texto e discussão do universo cultural de referência do mesmo. <p>Pano</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Solicitação de conclusão da interpretação de texto em casa para entrega. <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Quadro branco; caneta hidrográfica; apostila; Texto Complementar “Les Fêtes”, Livro e CD “Civilisation en Dialogues”, Débutants, Clé, Paris, 2007. <p>UNIDADE II – Aula 7 – 14/05/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Clima e confiança</p> <p>Objetivo: levantar interesses, discutir e avaliar aspectos gerais da unidade finalizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Avaliação da Unidade I. <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: Revisar com pequenas novas inserções conteúdos nocionais-funcionais da unidade 1; Realizar interpretação e síntese orais e escritas da Pré-história da França.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Revisão de Conteúdos da Unidade I com troca de novos <i>e-mails</i> entre os alunos. ■ Pré-Histoire – Apostila p. 24-25 : produção de duas ou três questões e respectivas respostas por parágrafo em duplas, seguido de leitura da professora junto com a leitura dos alunos. <p>PAUSA</p> <p>Clima e confiança</p> <p>Objetivo: apontar procedimentos e exemplos para realização dos trabalhos em sala acordados com o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Orientações para a construção de uma mini-revista Histórica da França começando pela Pré-História com palavras e imagens-chave do período. <p>Pano</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Solicitação de conclusão da interpretação de texto em casa para entrega. <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Quadro branco; caneta hidrográfica; apostila; Texto Complementar “Les Fêtes”, Livro e CD “Civilisation en Dialogues”, Débutants, Clé, Paris, 2007. <p>UNIDADE II – Aula 8 – 21/05/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Clima e confiança</p> <p>Objetivo: revisar a Pré-história da França.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Revisão da Pré-História com mapa de Invasões: elicitación de dados pela professora e resposta dos alunos.

APÊNDICE E – PLANOS DE AULA (6)

PLANOS DE AULA
<p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: revisar a Pré-história da França; realizar interpretação e síntese orais e escritas da antiguidade da França.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Montagem do nº da Revista sobre a Antiguidade Francesa; <p>PAUSA</p> <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: realizar interpretação e síntese orais e escritas da Antiguidade da França.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Leitura e interpretação do texto sobre a Idade Média com questões e respostas elaborada pelos alunos. <p>Pano</p> <p>Objetivo: apontar procedimentos e exemplos para nas extensões da sala de aula realizar os trabalhos acordados com o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Solicitação de finalização dos trabalhos em atraso. <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Quadro branco; caneta hidrográfica; apostila; <i>Power Point</i> impresso sobre a Antiguidade da França, cola, tesoura, canetinhas coloridas, folhas A4, canetas esferográficas coloridas.
<p>UNIDADE II – Aula 9 – 28/05/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Clima e confiança</p> <p>Objetivo: revisar a aula anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Revisão do período da Antiguidade. <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: debater aspectos da história da França e desestrangeirizar a L-alvo quanto a noções e funções linguísticas e socioculturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Leitura e interpretação dos Textos sobre a Renascença, a Modernidade/Contemporaneidade e os traços do espírito francês – apostila, p. 26 a 33 – discussão a partir de perguntas da professora e resposta dos alunos; as datas: números, anos, séculos; <p>PAUSA</p> <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: debater aspectos da história da França e desestrangeirizar a L-alvo quanto a noções e funções linguísticas e socioculturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Continuação da leitura e interpretação dos Textos sobre a Renascença, a Modernidade/Contemporaneidade e os traços do espírito francês – apostila, p. 26 a 33 – discussão a partir de perguntas da professora e resposta dos alunos; as datas: números, anos, séculos (p. 27-30); <p>Pano</p> <p>Objetivo: apontar procedimentos e exemplos para nas extensões da sala de aula realizar os trabalhos acordados com o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Solicitação de elaboração de cartas mentais (organogramas de idéias-chave) sobre a Renascença, a Modernidade/Contemporaneidade e resumo dos traços do espírito francês. <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Quadro branco; caneta hidrográfica; apostila.
<p>UNIDADE II – Aula 10 – 04/06/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Objetivo: levantar interesses, apresentar um trecho de filme representativo do período da Antiguidade da França e atender as dúvidas e dificuldades pessoais dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Atendimento particular a alunos e trecho do filme <i>Axterix et les Vikings</i>

APÊNDICE E – PLANOS DE AULA (7)

PLANOS DE AULA
<p>UNIDADE III – Aula 11 – 11/06/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Clima e confiança</p> <p>Objetivo: avaliar os aspectos gerais da unidade concluída.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Avaliação da Unidade II. <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: Identificar e caracterizar a Cidade de Paris e seus monumentos e pontos turísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ A Ilha de França: Apresentação dos monumentos e pontos turísticos da cidade de Paris por meio da Revista “Guia de Paris”: comentários e perguntas na interação professor-aluno, aluno-aluno; <p>PAUSA</p> <p>Apresentação de Insumo e Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: Identificar e caracterizar a região da Ilha de França e a cidade de Paris manipulando mapas e desestrangendo a língua por noções e funções [os imperativos e o itinerário].</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Apresentação de PPT – Conteúdo Apostila, p. 34-35: comentários e perguntas na interação professor-aluno, aluno-aluno; ■ Apresentação de um vídeo de Paris, com comentários da professora e alunos. ■ Texto Complementar “C’est où”: mapa de Strasbourg e de Paris – direções e imperativos: interpretação do texto. <p>Pano</p> <p>Objetivo: apontar procedimentos e exemplos para nas extensões da sala de aula realizar os trabalhos acordados com o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Solicitação de preparação da apresentação final sobre um tópico de interesse dos alunos da unidade 1 ou 2 ou 3. Orientação para a aula seguinte de elaboração de um itinerário com meio de transporte de um ponto turístico a outro de Paris. <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Quadro branco; caneta hidrográfica; apostila; Revista “Guia de Paris”, On line editora, 2009; projetor multimídia, <i>Power Point</i> sobre A Ilha de Paris; Vídeo “Paris”, DVD “Connexions 1”, Didier, Paris, 2004; Texto Complementar “C’est où”, Livro e CD “Latitudes 1”, Didier, Paris, 2008.
<p>UNITE III – Aula 12 – 18/06/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Apresentação de Insumo</p> <p>Objetivo: Apresentar insumo de falante nativo proporcionando um aprendizado temático.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Aula expositiva do professor convidado, o francês Jean-Claude Lucien Miroir (UnB/IL/LET): regiões Norte, Oeste e Centro da França. <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Quadro branco; caneta hidrográfica; apostila; projetor multimídia, <i>Power Point</i> sobre o tema.
<p>UNITE III – Aula 13 – 25/06/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Cancelamento desta aula devido ao jogo do Brasil na Copa do Mundo de 2010.
<p>UNITE III – Aula 14 – 02/07/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Clima e confiança</p> <p>Objetivo: Avaliar o curso por meio de conversa informal e orientar os trabalhos finais individualmente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Entrevista Informal com alunos: avaliação do curso; ■ Orientações individuais sobre dúvidas dos alunos a respeito dos conteúdos e tarefas. <p>Apresentação de Insumo</p>

APÊNDICE E – PLANOS DE AULA (8)

PLANOS DE AULA
<p>Objetivo: caracterizar a região Leste da França; avaliar as apresentações dos trabalhos finais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Aula expositiva com interações professora-aluno, aluno-aluno: região Leste da França. ■ Apresentação de trabalhos finais antecipados. ■ Obs.: aula reduzida por causa do jogo do Brasil na Copa do Mundo de 2010. <p>Pano</p> <p>Objetivo: apontar procedimentos e exemplos para nas extensões da sala de aula realizar os trabalhos acordados com o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Solicitação e orientações para preparação da apresentação final sobre um tópico de interesse dos alunos da unidade 1 ou 2 ou 3. <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Quadro branco; caneta hidrográfica; Textos Complementares sobre o tema (Lorraine; Nancy; Alsace; Dijon; Bourgogne) disponíveis em ">http://recherche.france2.fr/?q=portrait+r%E9gion+l%27est&site=>. <p>UNITE III – Aula 15 – 09/07/10 (duração: 2h20 + 10min de intervalo)</p> <p>Clima e confiança</p> <p>Objetivo: aplicar questionário avaliativo do curso com foco nas questões da pesquisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Aplicação do questionário de pesquisa 2 sobre o curso em seus aspectos gerais; <p>Ensaio e Uso</p> <p>Objetivo: Avaliar as apresentações dos trabalhos finais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Apresentação dos trabalhos finais. <p>Pano</p> <p>Objetivo: Encerrar o curso com agradecimentos e levantar interesses sobre este módulo e os próximos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Agradecimentos, pedido de sugestões para os próximos módulos e encerramento do curso. <p>Recursos</p> <p>Quadro branco; caneta hidrográfica; <i>Lap Top</i>, <i>Power Point</i> sobre os temas; máquina fotográfica e filmadora.</p>