

DA TEORIA À PRÁTICA DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE FLE – UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Rita de Cassia GOMES

Universidade Federal de Viçosa

Resumo: No presente artigo discorrerei acerca de uma proposta de formação docente que constitui parte da metodologia empregada em minha pesquisa de doutorado, atualmente em andamento no programa de Letras Estrangeiras e Tradução da FFLCH-USP. O objetivo da pesquisa é propiciar, por meio de uma formação continuada, o aperfeiçoamento de estratégias didáticas no que tange especificamente ao favorecimento da produção oral em sala de aula de língua estrangeira (LE), entre aprendizes iniciantes. Centrando-me apenas na primeira etapa da formação, um curso teórico-prático oferecido em uma escola pública do estado de Minas Gerais, apresentarei dois recursos utilizados visando à aplicação prática de conceitos teóricos relacionados à interação em sala de aula de LE, os quais constituíram importantes ferramentas de formação docente: modelos de atividades de produção oral entre pares e um quadro de tipologia elaborado, sobretudo, com base nas obras de Kramersch (1991), Pendanx (1998), Cicurel (2002) e Weber (2013).

Palavras-chave: Formação docente. Atividades didáticas. Interação entre pares.

FROM THEORY TO PRACTICE IN THE FLE CLASSROOM – A PROPOSAL FOR TEACHER EDUCATION

Abstract: I present and discuss in this paper a proposal for teacher education, which is part of the methodology used on my ongoing doctorate research in the Foreign Languages and Translation Program at FFLCH-USP. Its objective is to enable, through continuing education, the development of didactic strategies that favor oral production among beginners in a foreign language classroom. I focus here on the first stage of this teacher training, a theoretical-practical course offered in a public school in the state of Minas Gerais, presenting two resources used aiming at a practical appliance of theoretical concepts regarding interaction in a foreign language classroom, which were important tools for the teaching education: examples of oral production activity and a typology framework developed based mainly on the studies of Kramersch (1991), Pendanx (1998), Cicurel (2002) and Weber (2013).

Keywords: Teacher education. Didactic activities. Pair work interaction.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA DE FLE – UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE

Resumen: En el presente artículo presentaré acerca una propuesta de formación docente que constituye parte de la metodología empleada en mi investigación de doctorado, actualmente en curso en el programa de Letras Estrangeiras e Tradução de la FFLCH-USP. El objetivo de la investigación es de propiciar, por medio de una formación continuada, el perfeccionamiento de estrategias didácticas en lo que se refiere específicamente al favorecimiento de la producción oral en el aula de LE entre alumnos iniciantes. Concentrándome solamente en la primera etapa de la formación, un curso teórico-práctico ofrecido en una escuela pública del Estado de Minas Gerais, presentaré dos recursos utilizados buscando la aplicación prácticas de conceptos teóricos relacionados a la interacción en el aula de LE, los cuales constituyeron importantes herramientas de formación docente: modelos de actividades de producción oral entre parejas y un cuadro de tipología elaborado, sobretudo, basado en las obras de Kramersch (1991), Pendanx (1998), Cicurel (2002) e Weber (2013).

Palabras clave: Formación docente. Actividades didácticas. Interacción entre parejas.

INTRODUÇÃO

Um projeto de formação que possibilite ao professor refletir sobre sua prática e, ao mesmo tempo, encontrar caminhos que o ajudem a solucionar as situações problemáticas encontradas no dia a dia é uma necessidade evocada por pesquisadores que se dedicam a investigar questões relacionadas ao ensino e, mais especificamente, à prática docente. O presente artigo visa, nesse sentido, a apresentar uma proposta de formação teórico-prática, a qual, colocando o professor no centro da sua própria formação, como ator e criador em um processo marcado pela reflexão, tem como intuito possibilitar que o docente construa ferramentas que lhe possibilitem resolver uma questão desafiadora: como fazer com que aprendizes iniciantes interajam verbalmente em língua estrangeira?

A pergunta acima mencionada constitui uma problemática à qual tenho me dedicado enquanto pesquisadora há algum tempo (GOMES, 2012; 2017; 2020). Em um primeiro momento, vi na possibilidade de refletir sobre o tema um meio de encontrar respostas que pudessem me auxiliar nas dificuldades encontradas em sala de aula, e, em um segundo momento, comecei a refletir acerca da prática docente por meio da criação de um projeto de formação continuada que permitisse ao professor encontrar soluções palpáveis e viáveis para solucionar os conflitos encontrados no seu dia a dia no que diz respeito à produção oral (PO) em sala de aula de francês como língua estrangeira (FLE).

Assim, meu percurso com pesquisadora teve início com a pesquisa de mestrado (GOMES, 2012), realizada com a finalidade de observar se seria possível levar os aprendizes a se comunicar em língua francesa já nos primeiros contatos com o idioma, mesmo tendo como restrição o pouco conhecimento que possuem do sistema da LE. Realizei uma pesquisa-ação, que consistiu no oferecimento de um curso de iniciação à língua francesa, ao longo do qual foram registradas em vídeo algumas interações face a face realizadas pelos aprendizes, as quais vieram a constituir o *corpus* daquela pesquisa. Procedi à análise dos dados com base, sobretudo, nos estudos de Kerbrat-Orecchioni (1990) e Marcuschi (2008), e os resultados apontaram que houve implicação discursiva e os alunos conseguiram interagir de maneira satisfatória, atendendo aos objetivos propostos pelas atividades didáticas que deram origem às trocas verbais efetuadas.

Na pesquisa de mestrado, o foco da investigação estava voltado para os aprendizes e para as estratégias por eles utilizadas visando a assegurar uma troca verbal em FLE. O agir do docente, suas escolhas metodológicas e os instrumentos de que lança mão para favorecer a aprendizagem não puderam ser contemplados, e é por essa razão que, em meu trabalho doutoral, atualmente em andamento no Programa de Letras Estrangeiras e Tradução da FFLCH-USP, dedico-me a investigar quais são as implicações de uma formação continuada em três etapas (aprofundamento teórico/elaboração de material x aplicação x retorno sobre a prática) na prática de uma docente de FLE no que tange especificamente ao trabalho relacionado à PO em nível iniciante. O contexto da pesquisa é uma escola pública localizada na cidade de Juiz de Fora, e a docente-participante é uma professora de língua francesa que atua majoritariamente no Ensino Médio.

Na primeira etapa da pesquisa, ofereci um curso de formação teórico-prático, ao longo do qual a docente-participante procedeu à elaboração de atividades de PO após discutir com a formadora¹ teorias relacionadas à interação em sala de aula e ver as possíveis implicações práticas desses estudos. A segunda etapa da pesquisa consistiu na implementação, pela docente-participante, dos recursos didáticos por ela elaborados no curso teórico-prático: foram selecionadas três atividades de PO, as quais foram aplicadas em três turmas do Ensino Médio. A terceira etapa da pesquisa-formação consistiu na visualização das aulas ministradas e, posteriormente, em uma conversa entre a pesquisadora-formadora e a docente-participante

¹ A autora deste artigo.

acerca dos momentos que julgaram mais relevantes nas aulas visualizadas e sobre o impacto da formação na prática docente da professora.

Dados os limites da produção, no presente artigo discorrerei acerca da primeira etapa da formação: o curso teórico-prático. Direcionando o olhar para o instrumento por meio do qual o docente convida os aprendizes a realizar uma determinada ação linguageira no idioma-alvo, a atividade didática, apresentarei os componentes de um quadro elaborado com o intuito de estabelecer uma relação entre teoria e prática no que tange à elaboração de atividades de PO. Por fim, ilustrarei, com as atividades-modelo utilizadas no curso teórico-prático e seus respectivos quadros, as possíveis contribuições dessa etapa da formação para o aprimoramento de estratégias de ensino, sobretudo no que diz respeito a favorecer o desenvolvimento da PO em LE propondo um trabalho colaborativo entre os aprendizes.

1. A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LE²

Fortemente inspiradas pelos estudos bakhtinianos, as abordagens interacionistas concebem a linguagem como sendo uma prática social e situada, por meio da qual indivíduos concretos negociam o sentido em uma teia complexa que é a interação verbal, sendo os interlocutores responsáveis pelo sucesso da troca comunicativa em curso (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990).

Os estudos de Vygotsky (2008) apontam que a interação verbal contribui pra o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Nesse sentido, compreender em que medida as interações que ocorrem no espaço da sala de aula de línguas podem favorecer o ensino-aprendizagem de uma LE figura como uma discussão coerente e necessária. Assim como pontua Cicurel (2011), a interação didática qualifica-se como uma ação pedagógica que tem por objetivo tornar um ou mais interlocutores mais sábios, mais hábeis, mais competentes. Uma afirmação parecida pode ser encontrada em Araújo e Sá (2005, p. 6), a qual menciona uma interpretação sociointeracionista do processo de aprendizagem, postulando que **aluno, professor e língua** se envolvem numa mesma atividade em que o primeiro encontra condições, favorecidas pelo

² A discussão teórica aqui apresentada foi desenvolvida mais profundamente com a docente-participante da pesquisa em cada encontro de formação.

segundo, de construção do seu saber, ou melhor, de alargamento das situações em que é capaz de agir na língua.

A comunicação didática ou interação de ensino (CICUREL, 2011) é imprescindível para a criação de um ambiente onde a interação na LE se torne um hábito. Entretanto, o que proponho em minha pesquisa de doutorado é direcionar o olhar para um outro aspecto da interação em sala de aula: as ações do docente visando a favorecer a interação entre os aprendizes por meio de atividades didáticas (GOMES, 2017; 2020). A meu ver, é na relação com os pares que os aprendizes vão desenvolver as habilidades necessárias para manter uma conversação na LE. De acordo com Nussbaum (1998), a interação entre os aprendizes se assemelha muito à conversação ordinária, tendo em vista que não há hierarquia entre os interactantes, ao contrário do que se pode observar na interação didática, guiada pelo professor, o qual determina quem toma a palavra e em que momento. Para Nussbaum, o trabalho em grupo implica que os aprendizes deverão, de modo autônomo, redefinir a tarefa que lhes foi proposta e encontrar os meios de resolvê-la. Eles devem colaborar e ajustar suas ações e seu discurso para realizar a atividade proposta pelo professor, o que justifica a necessidade de reservar um espaço para que possa ocorrer esse tipo de interação no espaço da sala de aula. Corroborando a argumentação de Nussbaum (1998), Schiffler (1991) afirma que, quando se tratar de formar a competência comunicacional, a troca com um ou mais colegas será uma prática necessária. Para Kramsch (1991), o conteúdo comunicativo é reconhecido como sendo parte integrante do discurso na sala de aula e, por essa razão, deve-se aliar os conhecimentos teóricos, linguísticos e culturais o mais cedo possível na prática e em um contexto interativo, que requer faculdades de interpretação e de expressão bem como de negociação do sentido. Propondo uma discussão semelhante, Weber (2013) discorre acerca das propriedades de aprendizagem da interação entre os aprendizes, comparando a negociação do sentido à coluna vertebral de uma estrutura óssea no que diz respeito à aprendizagem da comunicação em LE.

De acordo com Kramsch (1991), cada atividade didática demanda um determinado trabalho a ser realizado pelo aprendiz. Por essa razão, a autora sugere que, no ensino da PO, sejam diversificadas as possibilidades de produção por parte do aluno para evitar bloqueios e permitir que os aprendizes possam ter contato com uma maior diversidade de situações de produção (por meio das atividades didáticas). Como meios que permitem diversificar essas situações de produção são citados: o trabalho individual, em duplas, em grupos de vários alunos,

com toda a classe, com ou sem participação do professor, e no que diz respeito aos diferentes tipos de discurso que serão produzidos, Kramersch fala em discurso privado (aquele que ocorre dentro dos pequenos grupos ou entre todos os aprendizes ao mesmo tempo) ou público (o discurso produzido por um único aprendiz para toda a turma). A autora sugere ainda que em sala de aula seja adotada uma progressão baseada na dificuldade de interação, e não na dificuldade linguística. Entendo essa orientação da seguinte maneira: em uma turma em que os aprendizes não estão habituados a se expressar oralmente em LE, propor atividades a serem realizadas em pequenos grupos com a produção de discursos privados, prepara-os para produções que exijam uma maior exposição (discursos públicos).

A meu ver, é uma forma de levar em consideração a complexa relação do sujeito-aprendiz com a LE, tendo em vista que, quando nos expressamos em LE, dizemos algo sobre nós mesmos, sobre o conhecimento que possuímos desse sistema e de sua utilização. Dessa forma, interagir em outra língua é uma prática que vai muito além da esfera cognitiva, que implica o aprendiz como um todo; é um sujeito que se expõe a outros por meio da fala, e por isso deve se sentir encorajado e apoiado pelo professor, enxergando nas atividades propostas um meio que vai auxiliá-lo no aprendizado da LE e não uma verificação daquilo que ele é capaz de realizar verbalmente.

A complexidade do trabalho relacionado à produção oral em sala de aula de LE justifica, assim, que o tema seja trabalhado tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, possibilitando que os docentes reflitam sobre sua prática e descubram soluções para os dilemas encontrados no cotidiano, pois, assim como pontua Tardif (2019), ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar **progressivamente** os saberes necessários à realização do trabalho docente. Nenhuma formação, seja ela inicial ou continuada, pode apresentar todas as respostas para as dificuldades encontradas pelos professores no dia a dia, **mas uma** formação que alie teoria e prática permite que o profissional desenvolva sua autonomia e “consciência prática” (TARDIF, 2019).

2. O CURSO TEÓRICO-PRÁTICO

Elaborei o curso teórico-prático no primeiro semestre de 2018, e o oferecimento se deu entre julho e setembro do mesmo ano, com duração total de quarenta e cinco horas. Foram realizados sete encontros presenciais e cinco via Skype. Os encontros presenciais foram

marcados por dois momentos: a primeira parte era dedicada à leitura e discussão de textos relacionados ao tema previsto para o dia e apresentação de atividades-modelo (a título de ilustração de como poderia ser estabelecido um diálogo entre teoria e prática). A segunda parte de cada encontro era destinada à criação, pela docente-participante, de atividades didáticas a serem aplicadas em seus grupos³. O objetivo dessa etapa da formação foi possibilitar que a docente-participante construísse ferramentas didáticas que lhe permitissem solucionar uma situação problemática em sua atividade de docência: tornar a fala em FLE uma prática comum entre seus aprendizes. Assim, ofereci um curso no qual foi preconizado um papel ativo-reflexivo (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2012) por parte da professora, a qual procedeu à elaboração de atividades didáticas considerando seus objetivos enquanto docente e podendo extrair da formação aquilo que julgava ser mais pertinente para seu contexto de atuação, tanto no que diz respeito às teorias quanto às possibilidades de aplicação prática apresentadas.

Ciente da necessidade de estabelecer uma relação entre aspectos teóricos e práticos no que tange à elaboração de atividades de PO a serem trabalhadas em sala de aula de FLE, busquei aliar o aprofundamento teórico à aplicação prática dos conceitos vistos ao longo do curso, visando a diminuir a distância entre o estudo daquilo que se faz e a prática propriamente dita.

Segue abaixo um quadro no qual sintetizei o programa do curso teórico-prático:

Quadro 1: Síntese do Programa do Curso Teórico-Prático

Tema	Modelos de atividades apresentados
A interação em sala de aula: Cicurel (2011), Kramersch (1991).	Atividades envolvendo todos os aprendizes ao mesmo tempo 1. Procurar alguém que tenha a mesma nacionalidade; 2. Fazer uma inscrição por telefone; 3. Fazer uma enquete.
O trabalho em grupo e o aprendizado de uma LE: Schiffler (1991), Kramersch (1991), Weber (2013).	Atividades em duplas: discursos públicos e privados 1. Os objetos da sala de aula; 2. Completar o mapa com a ajuda do colega.
As atividades didáticas: Pendanx (1998), Cicurel (2002), Weber (2013).	Atividades em pequenos grupos: discursos públicos e privados 1. Fazer com que o outro grupo descubra de quem se fala escolhendo a partir de qual personagem a família deve ser apresentada; 2. Preparar a apresentação de uma pessoa famosa para que o outro grupo descubra quem é (citando

³ Os dados aqui apresentados são unicamente aqueles produzidos por mim, enquanto formadora. As atividades didáticas elaboradas pela docente-participante não serão apresentadas neste artigo, dados os objetivos da presente produção, os quais estão relacionados de modo a propor um viés para integrar a teoria à aplicação prática em um projeto de formação continuada de professores.

	características físicas, profissão, idade etc.).
Corresponsabilidade na interação verbal: Kerbrat-Orecchioni, 1990, Bange (1996). Interação e apropriação de uma língua estrangeira: Weber (2013), Pekarek-Doeheler (2000), Vasseur (2005).	Atividades em pares ou trios, discurso público ou privado Jogos de papéis (grupos de dois ou três alunos): 1. Apresentar alguém; 2. Escolher um locatário; 3. Reservar um quarto de hotel.
A interação na atual metodologia de ensino de FLE: Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, páginas de 15 a 22.	Mescla de três formatos de grupo 1. Bingo das atividades quotidianas (com o grupo todo); 2. Completar a ficha das celebridades (em dupla); 3. Pedir informações sobre um itinerário (jogos de papéis).
Refletir sobre o trabalho de ensinar Amigues, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado (2004).	Atividades de criação com base lexical ou gramatical como restrição 1. Assistir ao início de um filme e fazer hipóteses sobre a sequência da história (em duplas). Ganha a dupla que se aproximar mais daquilo que de fato vier a acontecer no filme. Obs.: pode-se pedir aos aprendizes que elaborem as histórias no presente, passado ou futuro (de acordo com o nível do grupo ou com os objetivos do professor); 2. Completar a letra de uma música utilizando pronomes relativos, sinônimos, antônimos etc. (em duplas). Cada membro da dupla possui uma ficha na qual estão faltando palavras (as fichas são diferentes). Um colega deve dar a definição da palavra que falta para que o outro descubra qual é e complete sua ficha.
Discussão dos planos de aula visando à implementação das atividades que a docente-participante elaborou.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao longo do curso teórico-prático, a docente-participante teve a oportunidade de identificar nas teorias estudadas elementos que poderiam auxiliar nas dificuldades encontradas em sua atividade de docência, de colocar em prática sua criatividade procedendo à elaboração de atividades de PO de forma mais segura, tendo em vista a orientação e a possibilidade de discussão com o formador, e, em suma, de refletir sobre sua prática não apenas no plano da idealização, mas na elaboração de um projeto de ensino a ser executado em um curto prazo⁴.

A atividade didática é uma técnica de transmissão (CICUREL, 2002) multidirecionada, pois estabelece um elo entre objetivo de ensino (do docente) e o trabalho a ser realizado pelos aprendizes. É por meio desse instrumento que o professor propõe uma determinada tarefa ao grupo para fins de aprendizagem e, ao mesmo tempo que visa à apropriação de um determinado

⁴ Conforme mencionei anteriormente, a segunda etapa da pesquisa constituiu na inserção das atividades elaboradas pela docente-participante em seu programa de ensino. Dentre as atividades criadas ao longo do curso ela selecionou três e as aplicou em suas turmas do Ensino Médio.

saber pelo aprendiz, a atividade explicita as escolhas metodológicas do docente, as quais estabelecem os critérios que dão forma ao trabalho dos aprendizes. Tendo em vista que a situação problemática apontada pela docente-participante era o fato de seus aprendizes não falarem em língua estrangeira durante as aulas, ao longo do curso teórico-prático dei uma atenção especial à atividade didática, pois é por meio desse instrumento que o docente convida os alunos a realizar uma determinada tarefa em língua estrangeira.

Entendo que quando se trata de facilitar a PO, o trabalho do professor deve ser realizado previamente, ao elaborar a atividade didática. No “acontecimento aula” (GERALDI, 2003), a voz deve ser dada aos aprendizes, cabendo ao docente ocupar o papel de facilitador, auxiliando o grupo quando necessário, mas permitindo que as trocas verbais sejam conduzidas pelos alunos. Esse era o anseio da docente-participante; suas expectativas e seu trabalho de elaboração ao longo do curso teórico-prático estavam voltados para essa vontade de tornar a PO em FLE uma prática habitual entre seus alunos. A consequência disso seria o aumento do tempo de fala dos aprendizes, o que acarretaria, inevitavelmente, em uma diminuição do tempo de fala da professora.

Reconhecer e aceitar a descentralização como sendo um processo necessário para que a fala entre os aprendizes seja privilegiada em sala de aula de LE configurou um contrato implícito estabelecido entre a formadora e a docente-participante. Se a professora não tivesse reconhecido nos objetivos apresentados no projeto de formação um caminho para solucionar as dificuldades encontradas em sua prática, o projeto certamente não teria saído do papel, isso porque “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia (IMBERNÓN, 2010, p. 94)”.

2. O QUADRO DE TIPOLOGIA DE ATIVIDADES: DA TEORIA À APLICAÇÃO PRÁTICA

Além das atividades-modelo apresentadas ao longo do curso teórico-prático, uma outra ferramenta de formação utilizada foi um quadro que elaborei com base nas obras de Cicurel (2002), Kramsch (1991), Pendanx (1998) e Weber (2013), o qual chamei de *tipologia de atividades*. Os componentes do quadro sintetizam aspectos de uma atividade didática que auxiliam na elaboração desse recurso didático, pois permitem ao docente antever o trabalho que será realizado verbalmente pelo aprendiz. As atividades-modelo e o quadro de tipologia refletem,

assim, uma possibilidade de transposição das orientações teóricas à aplicação prática de alguns conceitos.

O quadro constitui um importante recurso de formação, pois ao completá-lo, a docente-participante poderia identificar na atividade de PO por ela elaborada cada um de seus componentes, relacionando seus objetivos pedagógicos aos conceitos estudados, o que proporcionaria um aprofundamento teórico e ao mesmo tempo uma compreensão mais fina da atividade que elaborou, ou seja, um aperfeiçoamento de suas estratégias didáticas favorecido por uma prática fundamentada.

A seguir, discorrerei acerca de cada um dos componentes do quadro apresentado abaixo.

Quadro 2: Tipologia das atividades de produção oral

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

Fonte: Elaborado pela autora.

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

Ao longo do curso teórico-prático salientei a necessidade de propor atividades de interação que façam sentido para o aprendiz, que sejam condizentes com sua “cultura geral” ou seu “conhecimento de mundo” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2005, p. 82). Por essa razão, as atividades-modelo apresentadas faziam menção à relação do aprendiz com o espaço da sala de aula (e aí está incluso seu relacionamento com os colegas ao falar de si, do outro e com o outro em outra língua), aos materiais utilizados em sala de aula (saber falar dos objetos que auxiliam

na aprendizagem em outra língua) ou com o conhecimento que possui das situações da vida cotidiana, ou seja, dos gêneros orais aos quais ele já foi ou poderá ser exposto (participar de uma entrevista, fazer reserva em um hotel, pedir um prato em restaurante etc.). Isso porque é imprescindível que todas as situações de interação propostas possam ser reconhecidas pelo aprendiz como passíveis de acontecer, seja no presente ou no futuro, e é essa “utilidade” da interação, a qual fica explicitada na realização de uma determinada situação de interação plausível, ainda que fictícia, que desperta no aprendiz o desejo de participar.

O **formato da atividade** – conforme mencionado anteriormente, Kramsch (1991) propõe diversos formatos de grupo (em pares, trios ou pequenos grupos) para a realização de interações verbais no espaço da sala de aula e orienta para que o professor adote uma progressão mais ligada à dificuldade de interação do que à dificuldade linguística, e foi com base na obra da autora que elaborei a parte prática do curso de formação. Além da menção à disposição do grupo, acredito que os dois tipos de produção discursiva (discurso público ou privado) estejam intimamente ligados à dificuldade de interação, tendo em vista que o desafio de se expressar oralmente diante do grupo é muito maior do que o de fazer perguntas para o colega enquanto todo o grupo interage da mesma forma (estando todos assentados ou de pé). Por essa razão, na tabela dos componentes da atividade didática, juntamente com o formato da atividade, inseri o tipo de discurso (público ou privado e em que momentos).

O **desenvolvimento** está relacionado à forma como deve se desenrolar a atividade, ou seja, ao tipo de produção esperada (PENDANX, 1998) e ao passo a passo que diz respeito ao antes e depois da produção dos aprendizes. Conforme mencionei anteriormente, o quadro foi elaborado para auxiliar o docente em uma compreensão mais aprofundada da atividade, e acredito que tê-lo consigo e preenchido no momento da aplicação de uma determinada atividade evitaria, por exemplo, que o professor esqueça algum enunciado ou etapa fundamental durante a aula, o que comprometeria a compreensão dos aprendizes e, conseqüentemente, a realização da tarefa. Sendo assim, aliar o quadro de tipologia ao plano de aula, por exemplo, possibilitaria ao docente evitar transtornos no momento da aplicação de uma atividade didática, principalmente se ela não tiver sido elaborada por ele próprio.

O **tema** da atividade está intimamente relacionado ao objetivo, mas optei por manter a coluna *Tema* além da coluna *Objetivo* porque o tema abarca produções mais amplas do que o

objetivo específico da tarefa proposta. Falar de atividades de lazer, por exemplo, inclui contar ao colega o que se fez nas férias, mas também possibilita efetuar outras ações linguageiras relacionadas ao mesmo tema: realizar uma enquete sobre as preferências do grupo com relação a lazer, dizer quais tipos de atividade foram realizadas nas férias, pontuar aquilo que gostariam que a escola ou a cidade oferecesse como atividade de lazer etc. Todas essas possibilidades de atividades de PO estão dentro do mesmo tema, mas têm objetivos específicos distintos, relacionados, por exemplo, ao emprego de um determinado léxico, tempo ou modo verbal, ou mesmo à realização de um determinado gênero oral.

O **conhecimento prévio** diz respeito à bagagem que o aprendiz possui. É necessário que o docente esteja seguro de que seu público tem condições de realizar a atividade proposta. Assim como pontua Pendanx (1998), a tarefa apresentada possibilita a aprendizagem de um determinado conteúdo, mas exige a efetivação de um determinado tratamento linguageiro, o qual é feito de acordo com os meios de que dispõe o aprendiz para realizar a atividade. Dessa forma, o conhecimento prévio diz respeito à capacidade que o aprendiz deve ter para executar aquilo que a atividade didática lhe pede para fazer, recorrendo aos saberes já consolidados e àqueles que estão em construção.

As **estratégias solicitadas** – nas propostas de interação entre pares, assim como em toda interação verbal, os papéis dos interactantes são intercambiáveis, ou seja, ambos são responsáveis pelo sucesso da interação em curso e seu contato verbal pressupõe que há, nessa troca, **interpretação, expressão e negociação do sentido**, apresentados por Kramsch (1991) como sendo princípios gerais da construção do discurso. Na mesma linha, Weber (2013) pontua que ensinar a interagir em uma língua estrangeira pressupõe ter como foco principal a negociação do sentido pelos aprendizes, os quais devem considerar a situação na qual o discurso é construído e as dificuldades a ele ligadas. Dado o que apontam as autoras, escolhi a nomenclatura “estratégias” no quadro de tipologia por entender que, ao proceder à compreensão oral (interpretação), negociação e expressão, o aprendiz está realizando um complexo trabalho cognitivo para encontrar recursos que lhe permitam alcançar os objetivos propostos pela atividade didática, por meio da interação com o colega.

O **suporte** – de acordo com Pendanx (1998), o suporte é um importante apoio cognitivo para o aprendiz. Além de figurar como uma ajuda, ele pode ainda assegurar que, de fato, seja

realizado aquilo que se espera da interação, pois minimiza a probabilidade de estratégias de contorno (WEBER, 2013) por parte do aprendiz e auxilia na realização daquilo que é pedido que se faça na atividade. O suporte pode ser uma folha em que estejam contidas as orientações para o que deve ser feito na atividade didática, uma explicação detalhada do professor, uma figura, um quadro etc.

Conforme mencionei anteriormente, os conceitos apresentados acima foram trabalhados na formação e inseridos dentro do quadro de tipologia, o qual foi apresentado juntamente com as atividades-modelo para que se tornasse mais transparente e palpável a relação teoria x prática em um trabalho de elaboração de atividades de PO.

3. AS ATIVIDADES-MODELO⁵

Apresentarei a seguir três atividades-modelo por mim elaboradas e utilizadas no curso teórico-prático e os respectivos quadros de tipologia preenchidos no intuito de explicitar como essa ferramenta pode auxiliar na formação docente, tendo em vista que ela permite refletir sobre os objetivos de ensino e visualizar aquilo que o aprendiz será convidado a realizar.

A primeira atividade-modelo prevê uma interação com todo o grupo de aprendizes, assentados, e a realização de discursos públicos. A segunda deve ser realizada em pequenos grupos, os quais competem entre si, e há, em um primeiro momento, a produção de discursos privados, no interior dos grupos e, posteriormente, na interação entre diferentes grupos, a produção de discursos públicos. A terceira atividade-modelo, do tipo jogos de papéis, visa a levar os aprendizes a realizar situações de interlocução diante do grupo, produzindo discursos públicos. Selecionei esses três tipos de atividades didáticas para evidenciar a proposta de progressão com base na dificuldade de interação e como as características de cada uma das modalidades de trabalho podem proporcionar o desenvolvimento de saberes relacionados à capacidade de se expressar em LE (no caso em questão, em língua francesa).

⁵ Todas as atividades didáticas foram elaboradas em francês, mas, tendo em vista que o artigo está sendo redigido em língua portuguesa, optei por fazer uma versão em português. Além disso, todas elas figuram no presente artigo tal qual foram trabalhadas no curso teórico-prático. Ainda que seja possível aperfeiçoá-las, não efetuei qualquer alteração *a posteriori* por se tratar de dados de pesquisa. Dessa forma, espero contribuir para que cada leitor se inspire nesses modelos e faça as adaptações ou melhorias que julgar pertinentes, de acordo com seu público, idioma de trabalho e contexto de atuação.

3.1. ATIVIDADE-MODELO 1: FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Ficha 1: Formulário de inscrição a ser entregue a cada aprendiz

Formulário de inscrição	
Sobrenome:	Nome:
Nacionalidade:	Idade:
<i>E-mail</i> : escolhido:	Curso

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3: Componentes da atividade-modelo 1

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

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse foi o primeiro tipo de atividade apresentado no curso teórico-prático, tendo em vista que confere mais tranquilidade para a interação, dado o formato de grupo e o suporte, o qual auxilia bastante na produção dos aprendizes. Como a ficha entregue é a mesma para todos, as informações a serem compartilhadas não diferem muito de uma dupla para a outra: basta que cada aprendiz complete (oralmente) com suas informações pessoais ou que faça perguntas relacionadas às informações dos colegas. Como a ficha é a mesma, as perguntas serão sempre idênticas; apenas as respostas serão diferentes, pois dizem respeito às informações de cada aprendiz. Dessa forma, se prestar atenção ao que dizem os outros colegas, o aprendiz terá mais chances de realizar de maneira satisfatória a interação com seu par. Embora o suporte seja o mesmo, a manutenção da atenção pode ser assegurada pelo fato de que o aprendiz deve ficar atento para escutar e identificar se o número de telefone anunciado é o seu. Além disso, o fato de estarem inseridos em um grande círculo configura um recurso didático que auxilia na manutenção da atenção: mesmo aqueles que já realizaram a interação devem continuar atentos ao que se passa, pois o número anunciado pode ser o seu. Pode haver ainda o interesse em ver a reação do colega ao escutar seu número de telefone ou mesmo em ajudar caso haja alguma incompreensão.

A ficha entregue possibilita ao aprendiz lembrar-se de que, em francês, quando se preenche qualquer tipo de formulário, primeiramente aparecerá o campo “sobrenome” e depois o campo “nome”, um aspecto cultural ao qual ele é exposto desde os primeiros contatos com o idioma. A segunda característica relacionada à língua e da qual o aprendiz poderá se apropriar por meio da fala em interação está relacionada ao modo de dizer os números de telefone em francês, que normalmente ocorre a cada dois algarismos. Juntamente a essa possibilidade de fixar conhecimentos socioculturais, a atividade apresentada permite a prática e o aprendizado da forma de dizer os números em francês, sobretudo de sessenta a noventa, uma dificuldade para a maioria dos aprendizes, tendo em vista a particularidade desses vocábulos, os quais diferem muito do português por serem compostos pela adição ou multiplicação de números, como por exemplo, *soixante-dix*, *soixante et onze*, *quatre-vingts*, *quatre-vingt-quinze*.

3.2. ATIVIDADE-MODELO 2: QUAL É A FAMÍLIA FAMOSA?

Ficha 2: Chris apresenta sua família



Fonte: <https://gmconline.com.br/entretenimento/familia-faz-sucesso-imitando-cenas-de-todo-mundo-odeia-o-chris/>

Ficha 3: Homer apresenta sua família



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Simpsons

Ficha 4: Florianinho apresenta sua família



Fonte: : <https://www.einerd.com.br/a-grande-familia-marvel/>

Quadro 4: Componentes da atividade-modelo 2

Objetivo da interação	Descobrir qual é a família famosa descrita pelo(s) colega(s) e quem a apresenta.
Formato da atividade	Em pequenos grupos: de três a quatro aprendizes. Tipo de discurso: momento 1: privado. Momento 2: público
Desenvolvimento	O professor passa com uma sacola na qual estão contidas fotos de famílias famosas e

	uma ficha dizendo qual membro da família deverá apresentá-la. Após ter distribuído as fichas, o professor concede um tempo para que o grupo elabore a apresentação da família. Terminada a elaboração, os membros do grupo falam ou leem (caso tenham escrito a descrição) a apresentação da família, e os outros grupos tentam adivinhar de que família se trata e qual membro a apresenta, fazendo perguntas que complementem a descrição dos colegas. O grupo que acertar o maior número de adivinhações é o vencedor.
Tema	Apresentar os membros de uma família.
Conhecimento prévio	Vocabulário da família em francês (<i>soeur, père, mère</i> etc.). Descrição de características físicas, hábitos, profissão, dentre outras qualificações necessárias para se descrever uma pessoa ou um grupo de pessoas. Verbos no presente do indicativo, como <i>s'appeler, être, avoir, travailler, boire</i> etc. Pronomes possessivos.
Estratégias solicitadas	Interpretação: no momento em que o grupo fizer a apresentação da família, os outros aprendizes precisarão recorrer à compreensão oral para reconhecer as características faladas e identificar de que família se fala. Expressão: discussão nos pequenos grupos para elaborar a descrição. Verbalização da descrição feita para que o outro grupo adivinhe. Elaboração de perguntas sobre os personagens no intuito de ratificar um palpite ou mesmo para melhor compreender de que família o outro grupo está falando. Negociação: os aprendizes precisarão negociar a forma como farão a apresentação. Se o objetivo é ganhar o jogo, eles tentarão fazer uma apresentação mais complexa. Entretanto, eles precisam ser fiéis às características da família que devem apresentar e também à determinação da ficha. Há negociação também entre os grupos no intuito, por exemplo, de esclarecer uma descrição ou mesmo de completá-la.
Suporte	Ficha contendo a imagem de uma família famosa e uma frase dizendo qual personagem apresenta seus familiares.

Fonte: Elaborado pela autora

A atividade-modelo apresentada acima foi utilizada no terceiro encontro de formação. Após ter levado para o curso teórico-prático as atividades a serem trabalhadas em pares e com os aprendizes assentados, passei a essa modalidade de trabalho, a qual deve ser realizada em pequenos grupos. Além de diversificar a disposição dos alunos no espaço da sala de aula, o trabalho em pequenos grupos permite que sejam colocadas em prática outras formas de interagir. Na atividade em questão há, em um primeiro momento, a interação entre os membros do grupo no intuito de construir a descrição da família e, em um segundo momento, a interação entre os diferentes grupos, os quais estão inseridos em um grande círculo, mas que constituem equipes que competem entre si.

A competição⁶ é um elemento muito relevante a ser incorporado nas atividades desse tipo, pois aumenta a motivação dos aprendizes em participar. No desejo de vencer o jogo, eles acabam se empenhando ainda mais no trabalho linguageiro. O suporte desempenha igualmente um papel considerável no que diz respeito à motivação, pois as fichas contêm imagens de famílias conhecidas pelos aprendizes, ou seja, ao realizar a atividade eles se dão conta de que sabem falar em francês de programas que assistem na televisão. É um dos aspectos que elucidam a competência funcional (WEBER, 2013) ou a utilidade da língua, mencionadas anteriormente.

No que diz respeito à apropriação de saberes em FLE, a determinação prévia de qual personagem deve fazer a apresentação da família configura uma estratégia didática que possibilita uma ampliação do campo lexical, tendo em vista que em cada ficha é um membro diferente da família que fala. Na ficha 2, por exemplo, é o filho que apresenta os irmãos e os pais. Já na ficha 3 é um marido quem apresenta a esposa e os filhos, enquanto que, na ficha 4, o personagem que faz a apresentação tem pai, mãe, tio e avós. A determinação prévia de quem deve apresentar a família assegura essa variedade lexical, o que poderia não acontecer se o professor deixasse a escolha livre. Embora o suporte tenha um papel preponderante, ele não traz orientações de como deve ser feita a descrição, o que faz com que essa atividade-modelo tenha como resultado uma interação menos guiada, dando lugar a uma maior possibilidade de criação e autonomia por parte dos aprendizes (se compararmos à atividade-modelo 1). Assim, como o suporte traz apenas uma orientação a ser seguida e não um modelo de como devem elaborar a descrição, os alunos precisam recorrer à sua bagagem linguística e à negociação com os colegas para definirem como será elaborada a apresentação. As duas atividades-modelo apresentadas até o momento possibilitam, assim, ilustrar um aspecto da progressão na dificuldade de interação, tal como foi pensada e apresentada no curso teórico-prático.

⁶ Para uma reflexão mais aprofundada acerca das contribuições dos jogos no ensino-aprendizagem de línguas, uma discussão extremamente interessante, consultar: SILVA, H. **Le jeu en classe de langue**. Paris: CLE International, 2008.

3.3. ATIVIDADE-MODELO 3: ESCOLHER UM NOVO LOCATÁRIO

Ficha 5: Escolher um novo locatário, situação 2.⁷

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

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5: Componentes da atividade-modelo 3

Objetivo da interação	Escolher um novo locatário.
Formato da atividade	Em grupos de três aprendizes. Produção de discurso público (diante do grupo).
Desenvolvimento	<p>Momento 1: o professor passa, sem o som, a cena do filme <i>Auberge Espagnole</i> na qual o personagem principal vai até uma república procurando vaga e os estudantes que ali moram fazem uma entrevista. Ele conversa com os alunos sobre a cena e faz hipóteses sobre o que está acontecendo, conduzindo a discussão para que fique claro do que se trata.</p> <p>Momento 2: o professor explica que, assim como acontece no filme, os aprendizes deverão fazer uma cena em que uma pessoa entrevista dois candidatos para morar em uma república e o grupo de aprendizes que está ouvindo (o público) deverá dizer quem é o melhor candidato e por que razão.</p> <p>Momento 3: o professor distribui aleatoriamente as fichas (pedindo que os alunos as retirem de uma sacola). As fichas contêm um número e algumas informações referentes a perguntas que devem ser feitas ou a características dos candidatos (conforme modelo acima). Uma vez distribuídas todas as fichas, o professor diz aos aprendizes como a interação ocorrerá: os três aprendizes com o número 5, por exemplo, devem ir à frente da sala e iniciar a interação. O professor sorteia um número, e os três aprendizes com aquele número devem ir à frente e encenar a entrevista, tendo em vista que cada um já sabe qual papel deve desempenhar (conforme consta no suporte entregue). Os aprendizes não sabem com quem vão interagir. Eles descobrem apenas quando veem o colega que tem o mesmo número se levantar. Cada aprendiz conhece</p>

⁷ O documento aqui apresentado contém as três fichas correspondentes à situação 2. Entretanto, elas devem ser recortadas e separadas. Cada aluno recebe apenas uma ficha na qual estão contidas as informações referentes ao seu personagem (caso seja o candidato) ou às perguntas que deve elaborar (caso seja o entrevistador).

	apenas as informações contidas em sua própria ficha.
Tema	Escolher alguém para dividir apartamento ou para ser morador de uma república.
Conhecimento prévio	Saber fazer perguntas pessoais a alguém: estado civil, filhos, horário de trabalho, idade, profissão, telefone, se é fumante ou não, se gosta de animais ou possui algum, gostos musicais etc. Saber responder às possíveis perguntas mencionadas acima utilizando verbos no presente do indicativo: verbos do primeiro grupo, <i>être, avoir</i> .
Estratégias solicitadas	Interpretação: o aprendiz precisará compreender o que se espera de sua produção no que diz respeito às características do seu personagem e igualmente compreender o que diz o colega para assegurar a coerência da interação. Expressão: o aprendiz precisará dar informações sobre si ou perguntar informações ao colega, dependendo do personagem que ele interpretará. Negociação do sentido: o gerenciamento da interação dependerá muito da negociação entre os aprendizes, pois eles precisarão elaborar perguntas e respostas coerentes, ainda que as informações não constem em sua ficha de apoio. Se, porventura, o entrevistador perguntar o número de telefone do candidato, por exemplo, e tal informação não estiver exposta na ficha, o aprendiz deverá improvisar uma resposta. Entretanto, é necessário deixar claro que o tipo de improvisação solicitada está em consonância com aquilo que o aprendiz de nível iniciante é capaz de produzir.
Suporte	1) Pedaco de papel contendo informações que o aprendiz deve perguntar ao colega. 2) Pedaco de papel contendo as informações do personagem que o aprendiz deve representar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a terceira atividade-modelo, apresentada acima, elaborei nove situações de interação distintas, as quais contêm informações semelhantes àquelas contidas na ficha 5 (acima). Optei por colocar no presente artigo apenas uma das situações elaboradas, pois em todas elas os aprendizes têm acesso às mesmas informações (embora distintas): o contexto (horário), as características do personagem que deverá desempenhar (idade, profissão, estado civil etc.) ou as perguntas que deve fazer (caso seja o entrevistador).

Há alguns pontos sobre esse tipo de atividade que busquei elucidar com a docente-participante, pois o modelo que apresento difere daqueles encontrados nos livros didáticos de FLE em alguns aspectos: (1) há uma situação para cada grupo de aprendizes, ou seja, cada pequeno grupo vai realizar uma interação com características distintas daquelas a serem realizadas pelos colegas. Nas propostas de jogos de papéis apresentadas pelos livros didáticos, todos os aprendizes devem realizar o mesmo *script*, o que torna a interação desinteressante

tanto para quem faz quanto para quem assiste, pois a situação e as características dos personagens não diferem. A motivação para escutar, nesse caso, é baixíssima.

Ao contrário, quando cada grupo recebe uma proposta diferenciada de interação, esta tende a ser muito mais significativa, pois nenhum outro grupo realizará uma interação com as mesmas características. Além disso, o interesse em escutar tende a ser maior, pois pode ser despertada a curiosidade dos aprendizes que estão na plateia. (2) O suporte é uma ajuda oferecida ao aprendiz e apresenta os dados contextuais e as características dos interlocutores, o que torna desnecessária a preparação prévia do discurso, que configura em si um desrespeito a uma das principais características do discurso oral: a imprevisibilidade. (3) É interessante que os aprendizes ouvintes (aqueles que não estão realizando a interação) tenham alguma tarefa, uma espécie de atividade de compreensão oral relacionada à interação que está sendo realizada pelos colegas. É uma forma de assegurar que o grupo não esteja falando apenas para o professor.

Busquei elucidar, com as três atividades-modelo apresentadas acima, como cada modalidade de trabalho, expressa pelas diferentes atividades de PO, implica em uma produção discursiva distinta a ser realizada pelo aprendiz. Ao longo do curso teórico-prático as atividades-modelo foram utilizadas apenas a título de ilustração. Coube à docente-participante elaborar as atividades para seus próprios grupos, de acordo com seu programa de ensino. Meu intuito, como formadora, foi apresentar um norte, um viés, para que ela pudesse pensar, criar e recriar seu trabalho em um espaço de troca de experiências, de aprofundamento teórico, de criação e de experimentação, por meio de uma prática reflexiva (PERRENOUD, 2012), pois, assim como salienta Imbernón (2010, p. 93) “a formação continuada de professores, mais que atualizar os assistentes, deve ser capaz de criar espaço de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc. e os formadores de professores devem saber criar tais espaços (...)”. Meu objetivo com essa etapa da formação, o curso teórico-prático, foi justamente criar esse espaço.

Tratou-se de um percurso formativo cujo intuito foi acompanhar a prática dessa docente, e não avaliar o professor, apontando aquilo que faz de certo ou errado. Sem essa primeira etapa da formação, se eu tivesse apenas analisado as aulas que ela ministra e a forma como trabalha a PO, correria o risco de adotar uma postura analítica, a qual, a meu ver, traria pouco retorno para a prática da docente-participante e, conseqüentemente, para o campo de investigação no qual se encontra minha pesquisa.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo apresentei a primeira das três etapas de uma formação continuada colocada em prática em uma escola pública do interior de Minas Gerais. A docente-participante da pesquisa é uma professora de língua francesa, e meu objetivo enquanto pesquisadora-formadora foi propiciar o aperfeiçoamento da prática pedagógica no que tange à elaboração de atividades de PO, visando ao favorecimento da fala em sala de aula de LE por meio da interação entre aprendizes iniciantes.

Apresentando dois recursos de formação (atividades-modelo e um quadro de componentes de uma atividade didática), illustrei a forma como busquei aliar, no decorrer do curso teórico-prático, a teoria à prática no que diz respeito à elaboração de atividades de PO. Assim, as três atividades-modelo explicitadas neste artigo permitem elucidar o que Kramersch (1991) chama de progressão na dificuldade de interação, um conceito que, tal qual refletido aqui, configura um recurso didático passível de tornar a troca discursiva uma prática comum entre os aprendizes em sala de aula de LE, mesmo no início da aprendizagem.

A meu ver, essa primeira etapa da formação (o curso teórico-prático) traz uma contribuição para o campo da Didática de Línguas e da Linguística Aplicada, sobretudo no que concerne à formação de professores, tendo em vista que propõe uma via para integrar a teoria à prática considerando o contexto de atuação do docente e possibilitando que ele mesmo crie suas ferramentas didáticas em um ambiente de pesquisa, discussão, criação e experimentação.

REFERÊNCIAS:

CICUREL, Francine. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. AILE. n. 16, p. 145-164, 2002.

_____. Les interactions dans l'enseignement des langues. Paris : Didier, 2011.

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

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica, Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003.

GOMES, Rita de Cássia. Interações verbais: analisando práticas centradas na espontaneidade e na solução de problemas em nível inicial de FLE. 2012. 116 f. (Mestrado em Letras Est. ling., Literários e Tradutológicos em Francês) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Interação verbal e aprendizagem: Estratégias de Ensino em sala de aula de FLE. *Gláuks: Revista de Letras e Artes*, v. 17 n. 1, p. 97-113, jan/jun. 2017.

_____. Atividades de ensino e interação entre pares: favorecendo o desenvolvimento de competências discursivas em LE. In: *Oralidade e Ensino: discussões teórico-metodológicas*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria - Edição Especial 1, 2020, p. 567-586.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Les interactions verbales. Paris: Armand Colin, 1990.

KRAMSCH, Claire. Interaction et discours dans la classe de langue. Paris: Hatier, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 2003.

PENDANX, Michèle. Les activités d'apprentissage en classe de langue. Paris: Hachette, 1998.

PERRENOUD, Philippe. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: ESF, 2012.

SCHIFFLER, Ludger. Pour un enseignement interactif des langues étrangères. Paris: Didier, 1991.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEBER, Corinne. Pour une didactique de l'oralité - enseigner le français tel qu'il est parlé. Paris: Didier, 2013.



Rita de Cassia GOMES

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Viçosa, mestrado e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo. É professora da carreira de magistério superior no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa

Recebido em 14/maio/2020 - Aceito em 05/julho/2021