

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Práticas de ensino de língua estrangeira e uso do quadro interativo – contribuições e desafios.

Rosana de Araújo Correia

Orientadora: Ângela Álvares Correia Dias

Dissertação de Mestrado

Brasília, julho de 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Práticas de ensino de língua estrangeira e uso do quadro interativo - contribuições e desafios

Rosana de Araújo Correia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, na área de Educação Tecnologias e Comunicação.

Aprovado por:

---

Ângela Álvares Correia Dias, Doutora (FE/UnB)  
(Orientadora)

---

Maria da Glória Magalhães Reis, Doutora (LET/UnB)  
(Examinador externo)

---

Amaralina Miranda de Souza, Doutora (FE/UnB)  
(Examinador Interno)

## AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos deveriam citar todos aqueles que de alguma maneira participaram da minha história de vida, pois todos, sem exceção, contribuíram para que me tornasse o que sou e são, portanto, coautores deste trabalho. Como tal tarefa é, evidentemente, inexecutável, agradecerei, sobretudo, àqueles que participaram mais diretamente do momento de produção da pesquisa cujo fruto aqui se encontra.

Agradeço à minha orientadora professora Ângela Álvares Correia Dias pela oportunidade de realizar o trabalho, por compartilhar comigo sua maneira de olhar o mundo, por seus ensinamentos que foram muito além do âmbito científico.

Agradeço à banca examinadora, professoras Amaralina e Maria da Glória: suas contribuições foram determinantes para o formato do trabalho. À professora Maria da Glória, agradeço a oportunidade de participar do GEDLE: com seu carinho você foi realmente meu *havre de paix*.

Agradeço aos meus colegas que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, relevando-nos muito mais do que suas práticas em sala de aula.

Agradeço a toda equipe da Aliança Francesa que me apoiou do início ao fim, ao Diretor Jean Bourdin e à Coordenadora Maria Antonietta Ribeiro cujo convite deu origem às inquietações que motivaram este estudo. À Anto querida agradeço, como não poderia deixar de ser, os ensinamentos convertidos em parceria: sem você não sei sequer se hoje seria professora de francês.

Agradeço a meus amigos e companheiros de estudo Roberto, Narciza, Denise e Tatiana, presentes durante todo o processo, trazendo contribuições, questionamentos e principalmente conforto nas horas difíceis. Em especial à querida Denise que idealizou meu futuro acadêmico antes que eu mesma o vislumbrasse!

Agradeço aos meus pais, João Roberto e Carmen Regina, que me deram a grande honra de fazer parte de sua família, oferecendo-me importantíssimos ensinamentos em minha caminhada terrestre. Para a realização do trabalho agradeço em especial à minha mãe, pelas leituras e contribuições.

Agradeço a meu esposo, Georges Lopes, companheiro e amigo : *tu m'as apporté la paix dont j'avais besoin pour accomplir cette tâche, merci pour ta patience, merci d'être toujours là et de ne pas me laisser perdre le nord, ton amour m'a donné des forces.*

Agradeço a meus amados irmãos Ludmila, Nádia, João Francisco e Ana Clara, que alegam minha vida. Em especial Ludmila que participou ativamente desde a elaboração do primeiro formato do projeto. E, é claro, a meu sobrinho Heitor a quem consigo dar o melhor de mim.

Agradeço meus outros familiares, vó Filó, vô Pedro, minhas amadas primas, minha tia Rita e Patrícia, por seu incentivo e carinho constantes.

Agradeço, enfim, a todos os meus amigos tão queridos pela torcida, paciência e sensibilidade em meus momentos de solidão tão necessários.

Nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Edgard Morin

## RESUMO

Ensinar na contemporaneidade demanda dos professores o desenvolvimento de habilidades face aos processos comunicacionais provocados pelas mídias digitais, o aparato tecnológico representa assim um verdadeiro desafio para eles. Nesse contexto se insere o quadro interativo, ferramenta que traz para a sala de aula as mais diversas linguagens mediadas pelas tecnologias. Além de uma simples ferramenta, compreendemos o quadro interativo como um ambiente dialógico provocador de linguagens hipertextuais e facilitador da produção de discursos em língua estrangeira. Nosso estudo buscou compreender de que maneira professores de línguas o integram a suas práticas a fim de identificar quais as contribuições e os desafios que seu uso apresenta para o ensino. Realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, em um curso livre de ensino de francês em Brasília/DF, cujos dados foram obtidos a partir de observações participantes, entrevista coletiva e análise de documentos. Os resultados obtidos mostram práticas bastante heterogêneas, variando do uso como uma nova roupagem para práticas antigas, com atividades voltadas para as estruturas da língua, a práticas hipertextuais, que favoreceram a produção de sentidos em língua estrangeira. As principais contribuições dessa ferramenta estão relacionadas com a dinamização, mudança da rotina e facilitação do trabalho docente. Os desafios identificados vinculam-se sobretudo ao acesso à tecnologia e ao engajamento institucional no projeto.

Palavras-chave: Quadro interativo, ensino de língua estrangeira, hipertexto, mediação pedagógica, discurso.

## **ABSTRACT**

Teaching nowadays, demand for teachers to develop skills to face communication processes caused by digital media. The technological apparatus thus represents a real challenge for teachers. In this context, we have the interactive whiteboard tool that brings to the classroom the most diverse languages mediated by technology. More than a simple tool, we understand the interactive whiteboard as a dialogical environment language hypertext provocative and facilitator of discourse production in a foreign language. Our study expects to understand how foreign language teachers integrate this tool into their practices in order to identify the contributions and challenges that its use presents for teaching. We conducted a qualitative study of socio-historical nature, in a free French language course in Brasilia / DF, whose data were obtained from participant observation, interviews and document analysis. The results show very heterogeneous practices, ranging from use as new clothing to ancient practices, with activities focused on language structures, to a use quite hypertextual, which favored the production of meaning in foreign language. The main contributions of this tool relate to improvement, to change the routine and the facilitation of teaching. The challenges identified relate primarily to access to technology and institutional engagement in the project.

Keywords: interactive whiteboard, teaching foreign language, hypertext, mediation training, speech



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Sala de aula equipada com o quadro digital	86
Imagem 2: Sala de aula equipada com quadro interativo	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formação dos professores da instituição	82
Quadro 2 : Instrumentos de pesquisa	94

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>4</b>
<b>RESUMO</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>8</b>
<b>SUMÁRIO</b>	<b>11</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
1.1 JUSTIFICATIVA	13
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	17
1.3 OBJETIVOS	20
<b>2. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	<b>23</b>
2.1 ORIGENS METODOLÓGICAS DO ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA	24
2.2 ALICERCES DAS ABORDAGENS ATUAIS	26
2.3 APRENDER AO SE COMUNICAR	29
<b>3. A TECNOLOGIA NAS PRODUÇÕES CULTURAIS HUMANAS</b>	<b>37</b>
3.1 ENTRE SENTIDOS E RACIONALISMO – CULTURA ORAL, ESCRITA	39
3.2 O TERCEIRO POLO – A CULTURA DIGITAL.	42
<b>4. HIPERTEXTO E A CONSTRUÇÃO DO SABER EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b>	<b>49</b>
4.1 NÃO LINEARIDADE	50
4.2 INTERTEXTUALIDADE	53
4.3 HETEROGENEIDADE	55
4.4 INTERATIVIDADE	57
<b>5. LINGUAGEM E O PENSAMENTO BAKHTINIANO</b>	<b>62</b>
5.1 BAKHTIN E O CÍRCULO	62
5.2 A FILOSOFIA DA LINGUAGEM	63
5.3 A LÍNGUA ESTRANGEIRA ENQUANTO INSTÂNCIA DIALÓGICA DA COMUNICAÇÃO	71
<b>6. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E QUADRO INTERATIVO</b>	<b>77</b>
6.1 PROFISSIONAL DOCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	77
6.2 ENSINAR NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS	80
6.3 O ENSINO INSTRUMENTADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	83
6.4 O QUADRO INTERATIVO	85
<b>7. PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>92</b>
7.1 PESQUISAR EM UM CURSO LIVRE	92
<b>Percursos traçados na implementação do quadro interativo .....</b>	<b>96</b>

<b>A investigação preliminar das trajetórias .....</b>	<b>97</b>
<b>7.2 CAMINHOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS</b>	<b>102</b>
<b>Nos passos da pesquisa sócio-histórica .....</b>	<b>107</b>
<b>7.3 EM TORNO DA COLETA DE DADOS</b>	<b>108</b>
<b>8. CAMINHOS PERCORRIDOS</b>	<b>117</b>
<b>8.1 ENTRE SUJEITOS E PRÁTICAS DOCENTES.</b>	<b>118</b>
<b>Práticas docentes, entre discursos e fazeres. ....</b>	<b>121</b>
<b>Produção de discursos ou discursos sobre produção? .....</b>	<b>124</b>
<b>8.2 SENTIDOS EM TORNO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FLE.</b>	<b>130</b>
<b>8.3 PRÁTICAS EM TORNO DO QUADRO INTERATIVO.</b>	<b>133</b>
<b>As atividades propostas pelo grupo do quadro interativo .....</b>	<b>134</b>
<b>Fazeres com o quadro interativo .....</b>	<b>138</b>
<b>8.4 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO USO QUADRO INTERATIVO</b>	<b>149</b>
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>158</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>162</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO A - Roteiro para observações .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO B – Roteiro para entrevista coletiva .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO C - Sumário das atividades desenvolvidas pelo grupo QI. ....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO D – Resumo da relação entre as categorias potencializadas pelas     atividades realizadas pelos professores e suas práticas docentes. ....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO E – Instrumentos da fase preliminar .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO F - Carta de informação sobre a pesquisa. ....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO G - Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>180</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 JUSTIFICATIVA

A história do homem é fortemente marcada pelo uso das tecnologias, de tal forma que a denominação dos períodos históricos tem por base a tecnologia dominante de cada período – Idade da Pedra, Idade dos Metais (KENSKI, 2010a). Na educação não é diferente, à medida que o homem foi dominando as tecnologias (fogo, ferro, papel, eletricidade) ele as aglutinou às suas práticas pedagógicas, de maneira que, atualmente, com o advento das tecnologias digitais<sup>1</sup> e seus suportes, surgem novos processos e práticas no procedimento de construção do conhecimento.

Nesse sentido, no ensino de língua estrangeira, as diversas tecnologias foram progressivamente sendo inseridas nas práticas docentes. Todavia, se o compararmos ao ensino de outras disciplinas, perceberemos que os recursos midiáticos ocupam, há bastante tempo, um lugar central nas metodologias que norteiam práticas docentes em línguas estrangeiras. A inserção dos recursos audiovisuais no ensino de línguas iniciou-se com o surgimento dos métodos áudio-orais<sup>2</sup>, durante a Segunda Guerra Mundial, quando o uso de diálogos gravados passou a constituir a base dos métodos de ensino (MARTINEZ, 2009). Naquele momento, fortemente influenciadas pelas teorias behavioristas, as metodologias de ensino de línguas baseavam-se na repetição, e o objetivo era que o aprendente<sup>3</sup> memorizasse os diálogos para, em seguida, reproduzir suas estruturas.

---

<sup>1</sup> Ao longo de nossa pesquisa, o termo "tecnologias" refere-se ao conjunto das técnicas midiáticas que auxiliam o homem na sua capacidade de "aprender, apreender, e compreender", como sugere Franco (1997, p.14).

<sup>2</sup>No 2º capítulo deste trabalho traçaremos um breve histórico das metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Os métodos áudio-orais surgiram durante a Segunda Guerra Mundial e visavam a atender à demanda do exército americano de formação linguística rápida e eficaz de seus oficiais, o ensino era feito em laboratórios por intermédio de gravações de áudio. O foco era dado à língua falada.

<sup>3</sup> Neste trabalho escolhemos utilizar o termo aprendente por acreditar que ele melhor se adapta ao contexto do ensino de línguas. Segundo o Glossário de Linguística aplicada organizado pelo professor José Carlos Paes de Almeida Filho da Universidade de Brasília, aprendente é "Aquele(a) que genericamente está em processo de aprender ou adquirir outra (nova) língua", em oposição a "aprendiz" que é aquele 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

Desde então, essas metodologias sofreram profundas transformações, assim como ocorreram mudanças metodológicas no ensino como um todo. Se à época dos métodos áudio-orais imperava o behaviorismo, o estímulo-resposta, atualmente o ensino centrado no aprendiz propõe um processo de ensino ativo, que pode ser realizado de maneiras diferentes por cada indivíduo. Atualmente, a utilização dos recursos multimídia vai muito além de oferecer um modelo de língua oral (métodos áudio-orais), ela possibilita o emprego de uma gama variada de meios que poderão contribuir para a autonomia da construção do conhecimento e, mais ainda, que cada aprendente o faça à sua maneira (CUQ e GRUCA, 2002).

As tecnologias se tornaram, por conseguinte, fundamentais para o ensino de língua estrangeira, e mesmo os profissionais mais afeitos a práticas tradicionais tendem a utilizar algum tipo recurso técnico em sua práxis. A maioria dos livros didáticos atuais tecnologias multimídia tais como CD, DVD, computador, internet. Nesse sentido, como Moran (2006) enfatiza:

Cada vez mais processamos, também, a informação de forma multimídica, juntando pedaços de textos de várias linguagens superpostas simultaneamente, que compõem um mosaico impressionista, na mesma tela, e que conectam com outras telas multimídias. (...) A construção do conhecimento, a partir do processo multimídico, é mais "livre", menos rígido com conexões abertas que passam pelo sensorial, pelo emocional e pela organização do racional. (pg.19)

Assim, o uso dos meios eletrônicos amplia não apenas o leque de textos (verbais ou não verbais), mas diversifica os recursos midiáticos à disposição do professor, possibilitando a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira e a práticas docentes plurais e heterogêneas. Esses recursos, principalmente os oriundos da rede mundial de computadores, potencializam uma atualização constante da língua estrangeira na medida em que permitem o acesso a várias práticas sociais das diferentes culturas que falam essa língua. São ambientes de aprendizagem que podem favorecer um processo educacional múltiplo, no qual cada aprendente pode interagir à sua maneira com as múltiplas temáticas e construir o conhecimento.

---

os ensinamentos de quem já aprendeu essa língua e a ensina por ofício agora.” Ver vocábulos “aprendente” e “aprendiz” em <http://glossario.sala.org.br/>.

Inserido nesse contexto das transformações tecnológicas, o quadro interativo<sup>4</sup> surge como uma ferramenta que encerra em si possibilidades técnicas antes oferecidas por materiais diversos (CD, DVD, computador, videoprojetor), tornando-se um dos recursos tecnológicos mais em voga no que diz respeito à aplicação das tecnologias ao ensino. O uso de suportes tecnológicos no ensino tem sido assunto amplamente debatido por diversos autores, como Marcuschi (2000), Lévy (2007), Marco Silva (2001), Kenski (2010a, 2010b), enquanto o quadro interativo ainda é uma realidade pouco conhecida no meio acadêmico brasileiro, fato evidenciado pelo número ainda bastante restrito de publicações e estudos em Programas Pós-Graduação acerca do tema no Brasil. Consideramos que ampliar a discussão em torno dos desafios e das potencialidades que o quadro interativo apresenta para o ensino seja de fundamental importância para melhor compreendermos suas contribuições para o trabalho docente, no intuito de facilitar o acesso pleno a essa tecnologia.

A investigação que conduzimos em torno desse aparato tecnológico foi realizada no âmbito do ensino língua francesa, uma vez que nossos questionamentos tiveram origem em nossa prática como professora dessa língua. Todavia, se em nosso estudo elegemos coletar dados junto a professores de francês, consideramos que nossa investigação se presta a elucidar questionamentos que ultrapassam esse campo, podendo oferecer contribuições para as mais diversas línguas estrangeiras.

Assim, abordagem escolhida situa nossa pesquisa entre duas grandes áreas do conhecimento: a Educação e o Ensino de Língua Estrangeira. No intuito de explicitar ao leitor de ambas as áreas conceitos e termos específicos, não poupamos as elucidações das terminologias, e procuramos utilizar termos mais gerais quando possível. Buscamos realizar um diálogo entre as teorias da educação hipertextual no que diz respeito ao uso das tecnologias no ensino, e a abordagem comunicativa do ensino de língua estrangeira, balizado na teoria de Mikhail Bakhtin acerca da linguagem, que constitui norte teórico comum a ambos os campos do saber.

---

<sup>4</sup> No Brasil, essa tecnologia recebe várias denominações tais como quadro digital, lousa digital, lousa interativa e ainda quadro digital interativo. Em nossa compreensão, essas diferentes nomenclaturas são, por vezes, simples escolhas mercadológicas, mas também dizem respeito a tecnologias diversas. No item 6.4 deste trabalho faremos uma reflexão sobre a evolução dessa ferramenta e elucidaremos melhor as diferentes nomenclaturas e tecnologias. Por enquanto é preciso que esclareçamos que a eleição do nome quadro “interativo” em nosso trabalho se deu por estarmos tratando da ferramenta que permite o acesso aos conteúdos diretamente na superfície do quadro, enquanto que no quadro “digital” esse acesso é feito por intermédio do mouse do computador. Já o conceito de interatividade será discutido no item 4.4.

Em países desenvolvidos, o quadro interativo já é um recurso bastante utilizado nas escolas. A Inglaterra equipou 100% de suas escolas primárias e 98% de suas escolas de ensino fundamental e médio com essa ferramenta (COCHAIN, 2010). Na França, desde 2003, escolas de educação básica foram equipadas com essa ferramenta, em um projeto piloto voltado para o ensino de línguas estrangeiras (DUESING, 2007). Na Espanha, país que o utiliza desde 2005, estudo realizado no âmbito do “Iberian Research Project” aponta que “o quadro interativo está se mostrando como uma das ferramentas mais eficazes para integrar a informática, os recursos multimídia e, finalmente, as TIC nos processos de ensino-aprendizagem” (GALLEGO GIL, 2009, p. 43, tradução nossa) <sup>6</sup>.

Um estudo aponta que “os países em desenvolvimento, como a África do Sul, estão ansiosos para acumular benefícios (...) no uso de TIC, incluindo quadros interativos, visando melhorar os níveis de engajamento, e de sucesso entre os estudantes” (SLAY, SIEBÖRGER e HODGKINSON-WILLIAMS, 2008, p. 1322, tradução nossa) <sup>7</sup>.

No Brasil, o uso dessa tecnologia vem sendo ampliado, no Distrito Federal, escolas e centros de línguas da rede pública estão sendo equipados com quadro interativo, além de várias instituições de ensino particulares. A Universidade de Brasília também adquiriu esses quadros para práticas presenciais e a distância. Em um curso de formação docente realizado nessa instituição com o professor da UNED José Dulac, ativo pesquisador desse recurso, a questão central levantada diz respeito à necessidade de formação dos professores. De fato, para que o quadro interativo seja explorado em toda sua potencialidade, é essencial uma formação de professores que lhes possibilite buscar novos horizontes pedagógicos, caso contrário, há um sério risco de que esse recurso se torne um apenas um argumento de marketing sem real interesse pedagógico, e que práticas tradicionais sejam simplesmente transferidas para o ambiente digital.

Essas questões levantadas pelo professor Dulac vieram se unir às nossas próprias reflexões acerca do uso desse recurso tecnológico. Professora servidora da Secretaria de

---

<sup>6</sup> La Pizarra Digital se está mostrando como una de las herramientas más eficaces para integrar la informática, los recursos multimedia y, en definitiva, las Tecnologías de la Información y la Comunicación em los procesos de enseñanza-aprendizaje.

<sup>7</sup> Developing countries, such as South Africa, are eager to accrue (...) benefits of using ICT technology, including interactive whiteboards, to improve the levels of engagement and hopefully achievement among learners.



Educação do Distrito Federal (SEDF), em exercício no convênio de cooperação técnica entre a SEDF e a Aliança Francesa de Brasília (AFB), fui convidada para coordenar um projeto piloto de implementação do quadro interativo nesta instituição. No início de 2010 foram instalados dois quadros interativos na escola e deu-se início minha capacitação técnica e pedagógica. Estabelecemos nesse projeto que as duas principais atribuições da coordenação seriam a capacitação dos professores para o uso do quadro e a coordenação de um grupo de trabalho para a produção de material didático a ser utilizado por toda a equipe de professores. O relato da experiência foi apresentado no XVIII Congresso Brasileiro de Professores de Francês (CORREIA e PIMENTEL, 2011)<sup>8</sup>, cujos questionamentos deram origem ao problema de pesquisa deste projeto.

## 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Durante as pesquisas exploratórias realizadas para a construção do projeto de capacitação dos professores ao uso do quadro interativo, pudemos perceber que sua apropriação requer o desenvolvimento de habilidades e saberes específicos dos professores. O desafio proposto por esse recurso é o mesmo que o de qualquer nova tecnologia na educação, ou seja, é sermos capazes de construir sentidos que nos permitam explorar suas potencialidades enquanto recurso inovador dentro no ensino, e não apenas como uma nova roupagem para práticas antigas.

(...) as novas tecnologias aplicadas à educação – como um instrumento cultural – visam contrapor o olhar unidimensional, marcado pela rigidez e hierarquia, sugerindo uma mudança de paradigma, uma transformação dos atuais modelos educacionais com a finalidade de favorecer a formação de cidadãos mais críticos e preparados para o mundo que se apresenta. Além disso, buscam promover uma educação mediatizada que surge com a articulação entre as instituições e os novos meios de comunicação, conforme as transformações que ocorrem incessantemente em nossa vida cotidiana, abrindo possibilidades para novos processos de aprendizagem em uma atitude de pensar a escola extra-muro. (CORREIA DIAS e MOURA, 2006a, p. 2).

---

<sup>8</sup> No item 7.4 deste trabalho faremos um relato mais detalhado desse projeto.

O quadro interativo se apresenta, como uma ferramenta que tecnicamente insere no cotidiano escolar as mais diferentes linguagens mediadas pelas novas tecnologias. Trata-se de quadro eletrônico conectado a um computador cuja imagem é projetada sobre o quadro graças a um videoprojetor. É interativo porque é possível o acesso dos diferentes recursos disponibilizados pelo computador diretamente na superfície do quadro. Assim, cria-se a possibilidade de se trabalhar múltiplos textos (verbais ou não) que circulam no nosso dia-a-dia, denominados no campo dos estudos de línguas estrangeiras de documentos autênticos<sup>9</sup>. Esses textos podem ser notícias, artigos de opinião, jornais, sites na Internet, programas de TV, propagandas, resenhas de filmes e/ou peças de teatro, informação turística, dentre outros, que circulam em práticas sociais fora do contexto escolar tradicional. Desse modo, abre-se espaço para elaborar e construir uma concepção de ensino heterogêneo, aberta e não linear, mobilizando competências diversas do aprendente. O quadro interativo situa o fenômeno do hipertexto eletrônico dentro da sala de aula, este pode ser definido como:

um conjunto de dados textuais digitalizados em um suporte eletrônico, e que podem ser lidos de diversas maneiras. Os dados são repartidos em elementos ou nós de informação (...). Mas esses elementos, ao invés de serem atrelados uns aos outros como os vagões de um trem, são marcados por links semânticos, que permitem passar de um para o outro no momento em que o usuário os ativa. (LAUFER e SCAVETTA, 1992, p. 3)<sup>10</sup>.

Atualmente, esses links são amplamente utilizados pelos programas de computador e permitem uma navegação acessível e não linear pelos documentos. Entretanto, vale elucidar, desde já, que neste trabalho o hipertexto é compreendido em um sentido mais amplo, não apenas relativo ao ambiente eletrônico, mas enquanto evento comunicacional, que pode ou não ser potencializado pelo meio eletrônico. O quadro interativo, uma vez que se trata de um meio eletrônico, possui, potencialmente, as características básicas desse evento comunicacional tais como a não linearidade, a

---

<sup>9</sup> Documento autêntico é, no ensino de línguas, todo texto (em sentido amplo) não produzido para o ensino que é utilizado com fins pedagógicos. Ou seja, trata-se de um documento produzido em uma situação real (autêntica) de comunicação que é didatizado.

<sup>10</sup> Um hypertexte est un ensemble de données textuelles numérisées sur un support électronique, et qui peuvent se lire de diverses manières. Les données sont réparties en éléments ou nœuds d'information (...). Mais ces éléments, au lieu d'être attachés les uns aux autres comme les wagons d'un train, sont marqués par des liens sémantiques, qui permettent de passer de l'un à l'autre lorsque l'utilisateur les active. (LAUFER e SCAVETTA, 1992, p. 3)

intertextualidade, a heterogeneidade e a interatividade, no entanto, sua participação na produção de conhecimento dependerá do uso que se faz dele.

Nesse contexto, o quadro interativo pode ser compreendido enquanto um ambiente provocador ou fomentador de linguagens hipertextuais e facilitador da produção de discursos em língua estrangeira. Surge, então, a necessidade de compreender-se de que maneira os professores o estão integrando à suas práticas pedagógicas, a fim de percebermos e analisarmos se a apropriação dessa ferramenta tem levado a práticas que explorem as linguagens hipertextuais mediadas por esse recurso, com o intuito de propor um processo educacional aberto, não linear, heterogêneo e interativo.

É consenso entre os pesquisadores da área de tecnologias da educação que o aparato eletrônico por si só não provoca a construção do conhecimento, são as práticas pedagógicas que podem transformá-lo em um “instrumento dialógico de interação e de mediação de saberes” (CORREIA DIAS e MOURA, 2006b, p. 80)<sup>11</sup>. Razão pela qual buscamos compreender quais as contribuições e desafios apresentados pelo uso do quadro interativo no ensino de língua estrangeira. Essa reflexão demandou investigar uma série de fatores tais como a relação desses professores com a tecnologia, seus processos formativos e experiências docentes, as concepções de ensino oriundas da formação desses professores, o papel do uso das mídias no ensino de línguas estrangeiras do seu ponto de vista, dentre outros fatores que explicitaremos nos capítulos referentes à metodologia e à análise dos dados.

Assim, propomos neste trabalho um olhar multidisciplinar para esse novo recurso que sem dúvida desafia o trabalho do professor ao lhe propor as linguagens potencialmente veiculadas pelas tecnologias digitais. A seguir esclareceremos o objetivo geral desta pesquisa e detalharemos os objetivos específicos que intentamos alcançar para responder à nossa problemática.

---

<sup>11</sup> O adjetivo dialógico diz respeito à teoria de Mikhail Bakhtin, para quem toda comunicação implica num diálogo entre os interlocutores, o diálogo seria mais do que a comunicação face a face, seria todo tipo de comunicação verbal. O capítulo 5 deste trabalho se dedica a essa perspectiva teórica.

### 1.3 OBJETIVOS

Nessa perspectiva de ampliar o uso adequado do quadro interativo no ensino línguas estrangeiras, em particular a língua francesa, este trabalho tem por objetivo geral compreender como se dá a integração desse recurso, compreendido enquanto dispositivo mediador de linguagens hipertextuais, às práticas pedagógicas de professores de francês.

Desse objetivo geral decorrem objetivos específicos que subsidiarão a coleta dos dados:

- Investigar os sentidos construídos pelos professores acerca do ensino de línguas a partir de seus processos formativos e experiências docentes.
- Investigar sobre quais metodologias de ensino de língua estrangeira se assenta a prática pedagógica de cada professor.
- Investigar a relação entre os discursos sobre o ensino e o fazer pedagógico dos professores.
- Conhecer os sentidos e as práticas construídos pelos professores em torno do uso de tecnologias no ensino, em especial em relação ao quadro interativo.

Apontamos anteriormente que nosso trabalho busca estabelecer um diálogo entre a Educação e o Ensino de Língua estrangeira. Nesse sentido, para situar os leitores de ambas as áreas, as elucidações teóricas referentes aos dois campos do saber iniciam-se com o primeiro capítulo teórico (item dois) no qual apresentamos uma breve contextualização do ensino de língua estrangeira, feita essencialmente do ponto de vista da tradição francesa da didática das línguas.

Em seguida, no item três contextualizamos a relação entre as produções culturais humanas e as tecnologias, tendo em vista as tradições oral, escrita e a digital. No seio da cultura digital surge o conceito do hipertexto, que do nosso ponto de vista propõe não apenas uma forma técnica de se relacionar com os textos, mas sim uma lógica de produção de sentidos. A hipertextualidade tal como a compreendemos não se limita, portanto, ao aparato eletrônico, ela implica em processos comunicacionais não lineares, heterogêneos, intertextuais e interativos.

No item cinco nos atemos às reflexões de Mikhail Bakhtin acerca da linguagem, sua teoria propõe conceitos que implicam em uma compreensão do homem enquanto sujeito sócio historicamente situado, condicionante de conceitos como língua, discurso, tendo em vista o caráter enunciativo da linguagem. A interação verbal é a instância na qual ocorre a produção de sentidos, assim como na lógica hipertextual e na perspectiva discursiva do ensino de língua estrangeira.

Em nosso último item teórico (item seis) apresentamos reflexões voltadas para os processos de ensino e o uso das tecnologias, em especial o quadro interativo. Apontamos nossa compreensão do perfil de profissional docente necessário para processos educativos dentro do contexto da cultura digital. A mediação pedagógica aparece enquanto atitude necessária para esse profissional a fim de facilitar, incentivar e motivar a produção do conhecimento.

A partir do item de número sete de nosso trabalho, iniciamos a apresentação de nossa pesquisa de campo, esclarecendo as escolhas metodológicas realizadas ao longo do processo e detalhando estratégias e instrumentos. Esse item aponta as bases metodológicas do trabalho, ancoradas na lógica bakhtiniana; situa nosso contexto de pesquisa; e discute dados obtidos na fase preliminar de nossa investigação. Por fim, o item oito discute os dados obtidos em campo à luz de nosso horizonte teórico, a fim de atender os objetivos traçados acima, e responder quais são as contribuições e desafios do uso do quadro interativo para o ensino de língua estrangeira.

La chose la plus ... comment dirais-je ?... la plus paradoxale. oui... c'est le mot... la chose la plus paradoxale, c'est qu'un tas de gens qui manquent complètement d'instruction parlent ces différentes langues...

(...)

C'est simplement une des curiosités inexplicables de l'empirisme grossier du peuple – ne pas confondre avec de l'expérience ! – un paradoxe, un non-sens, une des bizarreries de la nature humaine, c'est l'instinct, tout simplement, pour tout dire en un mot – c'est lui qui joue, ici.

(...)

La philologie mène au pire.

## 2. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Na introdução deste trabalho, situamos nosso estudo na interseção de suas grandes áreas: a Educação e o Ensino de Língua Estrangeira. Se, por um lado, nosso objeto de estudo se relaciona diretamente com as teorias em torno do uso de tecnologias no ensino ao buscarmos compreender como se dão as práticas docentes em torno do quadro interativo, por outro, nosso campo de estudo também é o ensino de línguas estrangeiras, ambiente de educativo eleito para a coleta dos dados empíricos de nosso trabalho, em razão de ser a área de atuação da pesquisadora. Em se tratando de um estudo vinculado a um programa de pós-graduação em Educação, consideramos relevante situar o ensino de língua estrangeira tal como o compreendemos, antes de abordarmos as duas lentes teóricas norteadoras de nossa pesquisa, o hipertexto e a lógica bakhtiniana. Além disso, por se tratar de uma pesquisa que emergiu do contexto do ensino de línguas, ao longo do nosso trabalho dialogaremos com as diversas perspectivas teóricas que têm embasado as práticas dos professores de línguas estrangeiras ao longo do tempo.

Assim, apresentaremos neste capítulo, em grandes linhas, as principais perspectivas metodológicas do ensino de línguas do ponto de vista da tradição francófona. De fato, em se tratando de uma pesquisa de Mestrado fez-se necessária uma escolha, e como nosso campo específico de estudo é o ensino da língua francesa, a didática das línguas se sobrepôs. Todavia, estamos cientes de que deixamos uma lacuna considerável ao nos furtarmos em aprofundar as contribuições de tradição anglófona da Linguística Aplicada, campo já consolidado no Brasil.

As práticas de ensino são práticas sociais e, portanto, não são estanques e não se limitam a uma dada corrente metodológica, nem aparecem ou desaparecem com elas. O que ocorre, de fato, é um intercruzamento de práticas que se complementam ou se sobrepõem sem critérios temporais ou metodológicos rígidos, os indivíduos em suas práticas dialogam com as diferentes abordagens. A sistematização histórica que farei a seguir tentará estabelecer um diálogo entre as diferentes metodologias, e não apenas a descrição das diferentes correntes metodológicas visando subsidiar nossa reflexão ao longo do trabalho.

O enfoque deste capítulo será dado à evolução, e entrecruzamento, das metodologias de ensino de línguas, em especial as do ensino da língua francesa (Fle). Adoto aqui os termos “metodologia”, para me referir ao conjunto de procedimentos, técnicas, métodos, articulados em torno de discursos teóricos, e o termo “método”, se referindo aos materiais de ensino (PUREN C., 1988), que tendem a refletir, na maioria das vezes, as concepções metodológicas do momento histórico em que são publicados.

## 2.1 ORIGENS METODOLÓGICAS DO ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA

Até final do século XIX, a metodologia de ensino de línguas estrangeiras comumente adotada foi a chamada Metodologia Tradicional. Herdeira do ensino de línguas mortas como o latim e o grego, essa metodologia é centrada na “gramática-tradução” (CUQ & GRUCA, 2002). As lições exploram um tópico gramatical e se concentram em exercícios de aplicação das regras gramaticais e de tradução. “Aprender língua significava aprender a sintaxe dessa língua” (PAIVA, 2008), por meio de textos literários canônicos. O ensino baseado nesta metodologia é considerado bastante enfadonho e os conteúdos aprendidos estão distantes da realidade comunicacional. A tecnologia utilizada é o livro, que serve tanto para a compilação de textos literários a serem traduzidos, quanto para a sistematização normativa de regras. A metodologia tradicional será usada amplamente até que, por motivos principalmente políticos, uma nova metodologia seja proposta no início do século XX: a metodologia direta.

Esta é institucionalmente imposta na França no início do século XX, mais precisamente em 1901, pelo Ministério da Educação. Em um contexto histórico de solidificação das estruturas republicanas do país e de relações exteriores conflituosas (em particular com a Alemanha), o governo francês, por meio de instruções normativas, impõe ao ensino de línguas estrangeiras vivas a utilização da Metodologia direta (PUREN, 1988). Mesmo se na prática a metodologia tradicional continuou a ser utilizada por grande parte dos professores até a década de 40, a metodologia direta viria atender à demanda de modernização do país, propondo métodos de ensino que visem o aprendizado da comunicação em língua estrangeira e não apenas a compreensão de textos canônicos para fins eruditos. A Primeira Guerra Mundial interrompe temporariamente a militância governamental em prol dessa metodologia, que acaba sendo efetivamente difundida após da Segunda Guerra Mundial.



Segundo essa proposta metodológica, o aprendiz é um sujeito ativo e deve aprender conteúdos que tenham uma finalidade concreta, a língua falada passa a ocupar um lugar de prestígio, e a escrita se torna auxiliar do oral. A tradução é abolida e a conversação em língua estrangeira é utilizada desde a primeira aula, privilegia-se a gramática indutiva e implícita e a compreensão global dos textos. A interação do aprendente com a língua é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, deve-se aprender a falar falando (MARTINEZ, 2009). Diversas práticas se consolidam nessa metodologia, tais como o jogo pergunta-resposta, que confere dinamicidade às aulas, as estruturas são trabalhadas de maneira intuitiva, deve-se adivinhar o funcionamento da língua para entender, a imitação e a repetição possuem lugar privilegiado, os aprendentes devem buscar reproduzir repetidamente até a retenção da informação ou da pronúncia. Apesar de continuar a ser o livro a tecnologia principal, a noção de “método natural” e o princípio de um ensino voltado para a oralidade é um divisor de águas nas metodologias do ensino de língua estrangeira, proporcionando as bases para as teorias modernas. (CUQ & GRUCA, 2002). Entretanto, essa metodologia limitava o ensino da língua a situações concretas, difícil levar em conta situações na qual seria necessária alguma abstração ou reflexão, tratava-se de uma abordagem mecânica e repetitiva que encontrou uma adesão relativamente pequena por parte dos professores que, quando muito, o associavam à metodologia tradicional construindo uma metodologia bastante eclética (MARTINEZ, 2009.).

Entre os anos de 1930 e 1960 várias iniciativas de se constituir uma lógica metodológica nova convergiram no que hoje chamamos de metodologia áudio-oral. Essa metodologia traduz esforços de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento que segundo as teorias em voga na época construíram propostas metodológicas em que a língua deveria ser ensinada na língua-alvo, em situação e com prioridade para língua falada. Durante a Segunda Guerra Mundial, por volta de 1940, nos Estados Unidos, pesquisadores de cerca de cinquenta universidades desenvolvem o *Army Specialised Training Program* (ASTP) para o governo americano, no intuito de atender à demanda do exército de formação em língua estrangeira rápida e eficaz de seus oficiais. Essa metodologia ficou conhecida como Método do Exército (*The Army Method*), e é baseada na psicologia behaviorista de Skinner e na linguística estruturalista de Bloomfield (PUREN, 1988; MARTINEZ 2009). Centrados na oralidade, seus métodos

e instrumentos privilegiam essa habilidade, as aulas são baseadas em diálogos gravados e em exercícios estruturais de repetição e substituição, com aquisição gradativa dos conteúdos visando evitar a sobrecarga de informações para o aprendiz.

Essa metodologia foi abandonada de maneira relativamente rápida por duas razões principais, uma de ordem prática: os métodos utilizados tornavam a aprendizagem da língua estrangeira em laboratório extremamente enfadonha e limitada, atendo-se apenas ao vocabulário e estruturas de base (CESTARO, 1999) além de demandarem um alto investimento em equipamentos dos laboratórios de línguas; e outra de ordem teórica: as teorias linguísticas de Chomsky, para quem o ser humano teria a capacidade inata de aprender línguas, sendo capaz de criar e recriar seus processos linguísticos, contestam fortemente as práticas behavioristas (CUQ & GRUCA, 2002; MARTINEZ, 2009). Além disso, tendo em vista tratar-se de um método desenvolvido para um contexto específico, com professores especialistas em linguística aplicada<sup>12</sup> e altamente motivados pelo projeto e aprendizes cuidadosamente selecionados, essa metodologia dificilmente se adequaria ao contexto escolar tradicional (PUREN, 1988.).

A metodologia áudio-oral trouxe, todavia, contribuições importantes para as metodologias posteriores por fazer amplo uso dos recursos técnicos. As atividades de compreensão oral que hoje norteiam os métodos de ensino de línguas têm aí sua origem. Os laboratórios de línguas, nos quais os aprendizes trabalhavam individualmente realizando exercícios de compreensão oral e repetição, foram utilizados no Brasil até a década de 1980 (ARANDA, 2011). O uso de documentos orais é, portanto, um importante legado dessa metodologia para os métodos que se consolidaram mais tarde.

## 2.2 ALICERCES DAS ABORDAGENS ATUAIS

Após a Segunda Guerra Mundial, mais uma vez o contexto sócio-histórico será determinante para o desenvolvimento dos estudos acerca do ensino de línguas. Se os métodos áudio-orais foram concebidos nos EUA para atender suas demandas bélicas, na França a Metodologia audiovisual será desenvolvida a fim de preservar a hegemonia da língua francesa. Como o inglês estava começando a substituir o idioma francês como

---

<sup>12</sup> É nessa época que surge, nos Estados Unidos, a expressão **Linguística Aplicada**, para designar o campo de estudos relativos ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras vivas (PUREN, 1988). Na França, esse campo de estudos é chamado de didática de línguas.

língua das relações internacionais, era também preciso reforçar a presença francesa nas colônias e, sobretudo, havia uma real necessidade de facilitar a integração das populações imigrantes instaladas na França.

Um estudo encomendado pelo Ministério da Educação culminou, em 1954, na redação de duas listas chamadas *Français fondamental premier degré*<sup>13</sup>, com 1475 palavras, e *Français fondamental second degré*<sup>14</sup>, com 1609 palavras, que estabeleciam um repertório de vocabulário e estruturas gramaticais essenciais para um aprendizado eficaz do francês como língua estrangeira e segunda. Esse projeto protagonizado por Georges Gougenheim e realizado pelo Crédif (Centro de pesquisa e estudo para a difusão do francês), em parceria com outras instituições, realizou um estudo estatístico de situações concretas de comunicação para delas extrair suas listas. Petar Gueriba, chefe de pesquisa em uma das instituições parceiras do projeto, propôs teorias que determinaram o desenvolvimento da metodologia chamada **SGAV** - estruturo-global audiovisual -, que tem sua base teórica em Ferdinand de Saussure e Charles Bally (CUQ & GRUCA, 2002), assim como nas teorias peagetinas e da *gestalt* (PUREN, 1988).

A língua é, antes de tudo, um meio de expressão e de comunicação orais e, mais do que a língua, é a fala em situação que esta metodologia visa ensinar. A noção *estruturo-global* ilustra bem esse aspecto: se toda estrutura se exerce por meios verbais, ela se realiza igualmente por todos os meios não verbais tão importantes quanto eles: ritmo, entonação, gestual, contexto espaço-temporal, contexto social e psicológico, etc.; o adjetivo “global” dá conta do conjunto desses fatores que intervêm na comunicação oral. A estrutura é, então, iminentemente ligada a uma situação da qual ela emerge e que se deve buscar globalmente, sem separar os diferentes elementos intrínsecos que a compõem (...). (CUQ e GRUCA, op. cit., p. 241, grifo do autor, tradução nossa<sup>15</sup>)

Para essa metodologia, o que interessa, mais do que a língua enquanto estruturas linguísticas, são os atos de fala. É chamada de *global* porque considera a enunciação

<sup>13</sup> Francês fundamental primeiro grau.

<sup>14</sup> Francês fundamental segundo grau.

<sup>15</sup> La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie. La notion de *structo-global* illustre bien cet aspect : si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. ; l'adjectif « global » rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale. La structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent(...). (CUQ e GRUCA, 2002, p. 241)

como um todo do qual as partes são indissociáveis. As situações de comunicação da vida cotidiana são levadas para dentro da sala de aula graças aos meios audiovisuais, em um primeiro momento se restringindo a diálogos gravados e imagens que os ilustram.

Na metodologia SGAV a ênfase é dada à apreensão global dos sentidos, no domínio da prosódia e na gramática indutiva. São utilizados **exercícios estruturais**, que visam à fixação das estruturas vistas nos diálogos apresentados na lição (CUQ & GRUCA, 2002). Entretanto, esses exercícios não seguem a lógica behaviorista amplamente utilizada na metodologia áudio-oral, aqui se trata do estruturalismo global; “contrariamente a Bloomfield, para quem a noção de estruturalismo remetia ao conjunto de **estruturas** (ou *mecanismos*) da língua, o estruturalismo de P. Guberina remete a uma estruturação efetuada pelo cérebro” (PUREN, 1988, p. 345, grifos do autor, tradução nossa<sup>16</sup>). Trata-se de uma “**teoria da significação (e dessa forma da compreensão) na situação concreta de comunicação oral**” (p. 346, grifo do autor<sup>17</sup>). A aula é dividida de maneira que cada momento possua objetivos precisos. Primeiramente os diálogos pré-fabricados são apresentados e explicados, logo após são repetidos e memorizados. Em seguida vem a fase de exploração e reemprego das estruturas novas e por último a fase de transposição na qual o aprendente vai utilizar os conteúdos aprendidos em atividades de dramatização.

A partir da década de 1970 foram produzidos métodos que ampliariam a primeira concepção metodológica SGAV, os chamados métodos SGAV de segunda geração. Mais do que apenas reproduzir diálogos pré-fabricados, era incentivada a paráfrase, a multiplicidade de possibilidades dentro de uma mesma situação de comunicação e o uso do discurso indireto para relatar as imagens referentes aos diálogos. Também, nesse momento, começou-se a refletir sobre métodos que dariam sequência à proposta do primeiro nível de ensino, os métodos de nível 2, que permitissem a aquisição de conteúdos que fossem tanto linguísticos de nível mais avançado, quanto à integração de conteúdos culturais. Nessa perspectiva, os recursos

---

<sup>16</sup> “contrairement à Bloomfield, pour qui la notion de structuralisme renvoyait à l’ensemble des **structures** (ou *mécanismes*) de la langue, le structuralisme de P. Guberina renvoie à une **structuration** effectuée par le cerveau. » (PUREN, 1988, p. 345)

<sup>17</sup> “**théorie de la signification (et donc de la compréhension) en situation de communication orale.** (Idem, p. 346)

didáticos pré-fabricados usados até então foram questionados, assim como a limitação dos métodos unicamente ao uso de imagens como suporte aos diálogos gravados, como ressalta Puren (1988):

O ensino cultural, enfim, obriga a utilização de **documentos autênticos** de tipos muito variados (poemas, trechos literários, artigos de jornal, propagandas, fotos, cartazes, gravações radiofônicas, etc.) e logo o abandono da integração didática em torno de um único suporte audiovisual. (...) [Os documentos autênticos] inicialmente agregam-se aos documentos fabricados na abordagem audiovisual, e em seguida acabam por suplantá-los inteiramente (PUREN, 1988, pp. 367, grifo nosso, tradução nossa<sup>18</sup>).

Os documentos autênticos<sup>19</sup>, mesmo se já eram utilizados anteriormente, recebem, a partir desse momento, uma atenção especial, já que são considerados essenciais para um ensino voltado para a situação concreta de comunicação. Além disso, as mudanças operadas no ensino do nível 2, ainda segundo Puren(1988), provocaram mudanças conceituais em termos de concepção das atividades. Surgiram métodos que baseavam sua progressão em dossiês temáticos, e não apenas na evolução dos conteúdos linguísticos. Estudos foram realizados para o uso e a adaptação dos documentos autênticos, uma vez que não têm fins didáticos, às necessidades linguísticas dos aprendizes, o que repercutiu nos métodos de nível 1 já existentes. Novas visões metodológicas acabam surgindo e culminam no que os teóricos chamam de terceira geração da metodologia audiovisual, ou a abordagem comunicativa.

### 2.3 APRENDER AO SE COMUNICAR

As relações europeias oriundas do surgimento do bloco econômico europeu engendram novas realidades linguísticas que irão repercutir nas teorias de ensino de línguas. O ensino de línguas deve dar conta dessa grande comunidade multilíngue e da comunicação entre as diversas nações, bem como da circulação de pessoas que precisam se comunicar nos mais diferentes contextos da vida. Surge a noção de **necessidade** do aprendente, que servirá de elemento norteador das práticas pedagógicas, o professor

<sup>18</sup> « L'enseignement culturel, enfin, oblige à l'utilisation de documents authentiques de types très variés (poèmes, morceaux choisis littéraires, articles de journaux, publicités, photos, affiches, enregistrements radiophoniques, etc.) et donc à l'abandon de l'intégration didactique autour du seul support audiovisuel. (...) [Les documents authentiques] viennent d'abord s'ajouter aux documents fabriqués pour l'approche audiovisuelle, puis finissent par les supplanter entièrement. » (Puren, 1988, p. 367)

<sup>19</sup> Neste trabalho os documentos autênticos são tratados como textos (verbais ou não verbais). Ver nota 9.

deve saber para que se aprende a língua: para estudar, imigrar, se relacionar no trabalho, turismo, erudição, etc. Por outro lado, os estudos em ciências humanas trazem cada vez mais aportes teóricos para novas concepções metodológicas, as bases teóricas da abordagem comunicativa, além de dialogarem com as teorias anteriores, buscam na linguística da enunciação, na análise do discurso e na pragmática, auxílio para o desenvolvimento de métodos cujo objetivo principal é a comunicação em língua estrangeira.

A abordagem comunicativa opõe-se à dicotomia de Chomsky<sup>20</sup> que separa a **competência** - conhecimento da língua - do **desempenho** - uso da língua em situação real-, e usa o conceito de **competência de comunicação** enunciado por Hymes (1972), que une as noções de competência e desempenho de Chomsky.

Para Hymes (1972), o conceito de competência deveria ser expandido a partir do que foi proposto por Chomsky (1969) em sua clássica distinção entre competência e desempenho. Por opção teórica, Chomsky elegeu o construto de gramaticalidade para ser o foco de estudo da gramática gerativa. O autor abertamente admite, entretanto, que a noção de aceitabilidade de uma determinada construção frasal não pode ser confundida com a noção de gramaticalidade. Segundo o autor, “aceitabilidade é um conceito que pertence ao estudo do desempenho, enquanto gramaticalidade pertence ao estudo da competência” (CHOMSKY, 1969, p. 11). Para Hymes, entretanto, o falante é competente por ser capaz, ainda que de forma inconsciente, de reconhecer, dentre outros, a aceitabilidade ou não de qualquer construção frasal. (ALMEIDA, 2011, p. 4385)

Assim, o que Hymes chama de competência comunicativa diz respeito à habilidade do aprendente de tanto saber fazer suas escolhas na língua-alvo quanto de ser capaz de avaliar a qualidade das estruturas utilizadas. Assim, o aprendizado da competência de comunicação depende da apropriação tanto do contexto sociocultural dos enunciados quanto das estruturas linguísticas associadas a ele.

O termo **abordagem**, ao invés de metodologia, traz em si a ideia de que essa fase metodológica é um momento bastante flexível da pesquisa em língua estrangeira (CUQ & GRUCA, 2002). Na década de 1970, um *Niveau Seuil* (nível limiar) é concebido por uma equipe de especialistas a pedido do Conselho da Europa e elenca situações de comunicação associadas a diferentes funções linguísticas que deveriam ser

---

<sup>20</sup> CHOMSKY, N. (1969). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

apropriadas pelos aprendentes. Esse documento, além de trabalhar com a noção de **necessidade** no aprendizado de línguas, enuncia igualmente a noção de “atos de fala”:

A noção de *atos de fala* veio à luz a partir dos trabalhos de filosofia da linguagem de Austin (1962) e de Searle (1969). A partir de então a linguagem é inicialmente percebida como um meio de agir sobre o real e as formas linguísticas só assumem sentido em normas partilhadas. (...) “Ato de fala” designará, segundo esses trabalhos, a unidade mínima da conversação: um evento de comunicação é claramente complexo, constituído de transações, de trocas, de sequências, de atos enfim (Jupp, 1978) “que os aprendizes terão de realizar em certas situações, diante de certos interlocutores e a propósito de determinados objetos ou noções”. (MARTINEZ, 2009, p. 67)

Passou-se a organizar os métodos de ensino em função dos atos de fala, espécies de recortes de enunciados a serem realizados dentro de um evento de comunicação, que também concebiam a participação do aprendente como elemento central de seu processo de aprendizagem. Teoricamente o cognitivismo substituiu o behaviorismo, e o processo de aprendizagem do aprendente é concebido como um processo ativo que será realizado de maneiras diferentes por cada indivíduo. O papel do professor muda, este deve produzir situações que favoreçam a produção do conhecimento e a comunicação na língua, não apenas trabalhar com atividades mecânicas de memorização e reprodução. O uso de dramatizações (*jeu de rôle*) foca a comunicação em situações concretas que simulam uma conversa em situação real. Para tanto, é preciso levar em conta vários aspectos que interferem na comunicação tais como o **linguístico**, que é a condição mínima para se comunicar, o **sociolinguístico**, que pressupõe o conhecimento da situação de comunicação em que o discurso se opera, o **discursivo**, que associa o conhecimento linguístico ao conhecimento da situação de comunicação na qual ele vai se inserir, e o **estratégico**, que enfatiza a capacidade do aprendente de se adaptar a situações nas quais ele não possui as ferramentas linguísticas necessárias à comunicação (CUQ & GRUCA, 2002).

Para atender à maior gama possível de necessidades sociolinguísticas dos aprendentes (se comunicar nas mais diversas situações), a abordagem comunicativa deu origem a métodos que oferecem uma progressão gramatical e lexical flexíveis. O uso de textos autênticos confere caráter mais próximo de um contexto real de comunicação às

situações propostas pelos métodos. A gramática explícita volta a ser usada desde o início da aprendizagem e exercícios estruturais aparecem com o objetivo de sistematizar e criar automatismos morfossintáticos. Graças à concepção de processo de ensino-aprendizagem centrado no aprendente, a interação aprendente-aprendente ocupa um lugar importante na criação de situações concretas de comunicação, que devem ser dramatizadas em sala de aula. Nesse tipo de prática é favorecida a improvisação e a criatividade dos aprendentes. Dessa forma, a língua falada continua tendo centralidade nessa metodologia que vem, por outro lado, inserir a língua escrita desde o início do processo de aprendizagem. Tal abordagem vai dar origem a práticas, *“qualquer que seja o tipo material utilizado, (...) plurais heterogêneas e justapostas”* (PUREN C., 1994, p. 38), de forma que a construção do sentido possa ser feita por entradas as mais variadas possíveis, aproximando o aprendente do contexto real de comunicação da língua.

Apesar da importância que essa abordagem teve para a reestruturação do ensino, várias dificuldades metodológicas são apontadas. A mais corrente diz respeito à possibilidade real de se criar situações de comunicação autênticas, não escolares, em um contexto exclusivamente escolar (CUQ & GRUCA, 2002). Como afirmar que uma produção realizada pelo aprendente para o professor (a pedido e tendo em vista a avaliação deste) corresponderia a uma situação real de comunicação? O uso de várias modalidades textuais (imagem, texto literário, texto jornalístico, propaganda, cartaz), por sua vez, fez com que os métodos reduzissem o uso de aparatos técnicos tão preconizados pela metodologia audiovisual (CESTARO, 1999).

Decisões políticas marcam, mais uma vez, o início de um novo momento no ensino das línguas europeias. Com o intuito de harmonizar o ensino e a avaliação das línguas daquela comunidade, o Conselho dos Ministros da União Europeia solicitou a redação de um documento que estabelecesse as linhas **de orientação para currículos, exames, manuais, etc., na Europa**; o “Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação” (QECR). Esse documento faz uma descrição das habilidades a serem adquiridas pelo aprendente de língua estrangeira, organizadas em níveis, e estabelece parâmetros para a avaliação. Ele adota uma abordagem centrada na **ação**:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a **acção**, na medida em que considera antes de tudo o



utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. (EUROPA, 2001, p. 29, grifo nosso)

Apesar de o quadro afirma várias vezes que “não é função do QECR promover uma metodologia específica de ensino das línguas, mas sim apresentar opções” (EUROPA, 2001, p. 200), a partir da adoção dessa abordagem orientada para a ação que coloca no cerne do ensino de línguas a noção de ator social, surgiu a teoria centrada na ação. Autores como Puren (2006) e Bourguignon(2006) situam a abordagem do QECR como uma orientação metodológica clara, que foi chamada de perspectiva centrada na ação. Os métodos de ensino desenvolvidos a partir de sua publicação procuram responder a essa provocação em termos abordagem voltada para a ação, o que motivou um movimento de revisão dos livros didáticos baseados na abordagem comunicativa.

Ao colocar no centro do ensino de línguas estrangeiras o conceito de tarefa, ligado à ação social, em oposição ao de atos de fala, ligados à ação linguística, o QECR insiste que aprendiz deve ser capaz de se situar enquanto ator social. Em termos metodológicos, o ensino não se contentaria apenas em criar situações reais na língua estrangeira, que o aprendiz dramatizaria em sala de aula. A abordagem orientada para a ação cria tarefas a serem cumpridas (como fazer um folder turístico sobre sua cidade) que mobilizam várias competências além das linguísticas.

A polémica em torno da proposta do QECR continua a animar o debate entre teóricos, Beacco (2008, 2010) afirma que mais do que uma perspectiva centrada na ação ou nas tarefas, ao QECR define a competência de se comunicar em uma língua, esse autor propõe uma abordagem por competências do ensino de línguas<sup>21</sup>. Para o autor esse, de fato, o elemento metodológico central sobre qual se assenta o quadro. O QECR define que as competências linguísticas se dividem em três tipos, a competência linguística, a sociolinguística e a pragmática que se atualizam por intermédio das atividades linguísticas de **produção** e **recepção**, considerados processos primários necessários ao desenvolvimento das competências secundárias de **interação**, central no

---

<sup>21</sup> Beacco, J.-C. 2007. L’approche par compétences dans l’enseignement des langues. Col. Langues et didactique, Paris : Didier.

processo de comunicação, pois é na interação entre os indivíduos que a recepção e a produção dialogam, e de **mediação**, na qual a interação se faz de maneira assíncrona (EUROPA, 2001).

No escopo deste trabalho não nos ateremos a perspectivas metodológicas específicas, mas enfatizaremos nossa análise metodológica das práticas dos professores sujeitos de nossa pesquisa segundo uma lógica discursiva, ou seja, segundo a lógica da produção de discursos batizada nas teorias de Mikhail Bakhtin acerca da linguagem. A abordagem por competências de J.C Beacco se insere nessa lógica, uma vez que este autor irá buscar na teoria dos gêneros do discurso (que tem sua origem em Bakhtin) um dos nortes teóricos de suas propostas metodológicas. De qualquer forma, métodos de ensino construídos com base nas orientações do QECR têm a vocação de serem heterogêneos e tendem a mobilizar grande número de recursos técnicos. Os textos aparecem sob as mais diversas formas (áudio, vídeo, imagem, texto literário, texto jornalístico, propaganda, filme), com ênfase no uso de suportes tecnológicos e das mídias. Vale lembrar que o computador começa a se popularizar na década de 1980 e que a WWW, a Internet, como a conhecemos hoje, chega ao Brasil em 1997. O computador e o CD-ROM foram amplamente utilizados como recurso assíncrono. Graças ao acesso à internet, as possibilidades de uso do computador foram ampliadas tanto em relação aos conteúdos e às mídias disponibilizados, quanto, mais recentemente com o advento da web 2.0, por intermédio dos meios de comunicação síncrona que possibilitaram projetos como o Teletandem Brasil<sup>22</sup>, que permitem situações de comunicação a distância com o falante nativo da língua estrangeira aprendida.

A evolução metodológica do ensino de línguas estrangeiras, em particular o francês, está em consonância com as mudanças político-histórica dos países em que a pesquisa acadêmica nesse campo é desenvolvida. Ao mencionar a evolução não se deve compreender, como dissemos anteriormente, que essas metodologias foram, com o passar do tempo, sendo substituídas umas pelas outras. Na verdade, não há de se falar em mudanças drásticas entre concepções metodológicas. Mesmo no caso das concepções que estabelecem pressupostos diametralmente opostos à teoria anterior, o

---

<sup>22</sup> Dentro de um ambiente virtual, “a aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem envolve pares de falantes (nativos ou não nativos) de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro.” (<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>)

que acontece na prática é que elas são usadas simultaneamente. Os professores tendem a buscar em cada uma delas o que melhor se adapta ao seu contexto de ensino.

É importante ressaltar que essas teorias influenciam a concepção dos materiais de ensino que tendem a estar em consonância, no momento de sua publicação, com as teorias metodológicas e as tecnologias em voga. Para além de um mero argumento publicitário, os manuais de ensino de línguas estrangeiras são verdadeiros veículos dos estudos científicos, e servem, *a posteriori*, de base para estudos da aplicação das teorias metodológicas.

Tout être humain est le résultat d'un père et d'une mère. On peut ne pas les reconnaître, ne pas les aimer, on peut douter d'eux. Mais ils sont là, avec leur visage, leurs attitudes, leurs manières et leurs manies, leurs illusions, leurs espoirs, la forme de leurs mains et de leurs doigts de pied, la couleur de leurs yeux et de leurs cheveux, leur façon de parler, leurs pensées, probablement l'âge de leur mort, tout cela est passé en nous.

J.M.G. Le Clézio

### 3. A TECNOLOGIA NAS PRODUÇÕES CULTURAIS HUMANAS

A humanidade, ao longo dos tempos, tem buscado novos recursos técnicos com o intuito de melhorar sua relação com os meios natural e social em que se vive. De fato, diversos meios de facilitar o trabalho humano e as relações interpessoais foram criados ao longo dos tempos. Em contrapartida, as relações sociais humanas também têm sido fortemente influenciadas pelas tecnologias desenvolvidas pelo homem, “as novas tecnologias [as digitais] fazem com que nossas práticas sociais mudem e se alterem de forma tal a constituírem um novo evento. (...) São mais do que apenas uma nova forma de fazer coisas antigas.” (MARCUSCHI, 2001a, p. 149). A relação entre sociedade e tecnologia é dialética, as mudanças sociais provocam o surgimento de novas tecnologias e, ao mesmo tempo, as tecnologias subvertem as práticas sociais até então consolidadas, ambas se influenciam e se modificam mutuamente.

Assim, tecnologia e atividades humanas dialogam necessariamente, o uso da tecnologia não pode ser dissociado da produção social de sentidos, cada escolha tecnológica implica necessariamente em uma escolha no âmbito sociocultural. No intuito de melhor situar nosso trabalho face à incontornável historicidade da relação humana com as tecnologias, neste capítulo faremos um breve relato de como as diversas técnicas comunicacionais se relacionam com as produções culturais humanas, para isso discutiremos como as produções das culturas oral, escrita e digital se relacionam com a técnica.

O homem - em particular o homem ocidental -, em sua relação com as mudanças históricas, tende a negar, em maior ou menor grau, o momento imediatamente anterior e, na maioria das vezes, se volta com interesse para o momento que precede o anterior, resignificando-o. Assim, os renascentistas negam os paradigmas culturais da Idade Média e a estética fundamentalmente ligada à fé e ao poder da igreja e se voltam para a Antiguidade Clássica, buscando neste momento histórico as referências culturais e estéticas que nortearão a lógica do Renascimento. O mesmo ocorre com o movimento Barroco que aparece como um contraponto ao humanismo renascentista, e que se volta para a Idade Média com outros olhos buscando nesse período histórico elementos para construir sua própria estética e significação do mundo.

O aparecimento de um novo momento histórico provoca a transmutação do presente em passado e a subversão das relações culturais. Se observarmos de perto os diferentes movimentos artístico-culturais pelos quais o mundo ocidental já passou, percebemos rapidamente que nunca houve uma total substituição de uma estética cultural por outra, elas sempre dialogam entre si e com todas as antecessoras, como o afirma Ramal (2002) “não podemos falar de uma substituição total de uma forma comunicacional por outra, e sim de um convívio entre elas, mesmo que com ênfases diferentes nos diversos momentos históricos” (p.40). Um movimento cultural se constrói no diálogo com os outros momentos históricos, ele é responsivo, o indivíduo que se comunica naquele momento é sócio-historicamente construído, o novo é resultado da bricolagem<sup>23</sup> com o velho.

Vivemos um desses momentos de transmutação cultural no qual as possibilidades técnicas oferecidas pelo avanço tecnológico estão subvertendo as relações sociais e se a técnica não determina a sociedade (LÉVY, 2007), ela dialoga com as produções sociais e culturais. A evolução tecnológica produz técnicas que, quando instauradas, permitem produções culturais e relações sociais novas que, por sua vez, motivam o desenvolvimento tecnológico e, assim, o surgimento de novas instâncias de produções culturais e sociais.

Marshall McLuhan (1911-1980) resume em uma fórmula lapidar o tema da supremacia da tecnologia da comunicação na produção das civilizações: *O meio é a mensagem*. Assim tratada, a história da humanidade se divide em três idades. A comunicação natural, oral e gestual, que mobiliza todos os sentidos, a idade do pensamento mágico e do tribalismo. A idade da tirania da visão, aberta pela escrita alfabética e pela imprensa, idade do racionalismo abstrato e do nacionalismo. A idade da transmissão eletrônica, que consagra o retorno de toda a gama sensorial, idade de um novo tribalismo, desta vez planetário. (MATTELART, 2003, p. 45, tradução nossa)<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> O termo bricolagem é um neologismo a partir do francês *bricolage*, que se refere a trabalhos manuais que o indivíduo não profissional realiza de reparar ou construir algo. Aqui esse termo se relaciona com a noção de reconstrução, protagonizada pelo indivíduo sócio-historicamente situado, de algo novo na interação de elementos do novo e do velho.

<sup>24</sup> Marshall McLuhan (1911-1980), résume en une formule lapidaire le thème de la primauté de la technologie de la communication dans le façonnement des civilisations : *The medium is the message*. Ainsi traitée, l’histoire de l’humanité se divise en trois âges : la communication naturelle, orale et gestuelle, qui mobilise tous les sens, âge de la pensée magique du tribalisme ; l’âge de la tyrannie de la vision, ouvert par l’écriture alphabétique et l’imprimerie, âge du rationalisme abstrait et du nationalisme ; âge de la transmission électronique qui consacre le retour de tout le clavier sensoriel, âge d’un nouveau tribalisme, planétaire celui-là. (MATTELARD, 2003, p. 45)

As questões levantadas por McLuhan são, de fato, muito atuais em vários aspectos, sua noção de aldeia global, que na época foi considerada teoria digna de livros de ficção científica, hoje é uma realidade incontornável<sup>25</sup>, e de fato, como ele “profetizou” nos anos 60, os meios comunicacionais da atualidade têm provocado uma subversão nas maneiras de se comunicar. Os meios adquiriram uma influência crucial sobre as modalidades de transmissão das mensagens, a tal ponto que os novos meios de comunicação, e as consequentes mudanças nas relações sociais, provocaram o surgimento de um novo período cultural, o da cultura digital.

### 3.1 ENTRE SENTIDOS E RACIONALISMO – CULTURA ORAL, ESCRITA

Retomando a breve síntese que Mattelart faz da teoria de McLuhan e as três idades da sociedade, a cada uma delas podemos associar uma modalidade de comunicação. Aqui denominaremos cultura oral a idade da comunicação natural - que mobiliza todos os sentidos -, cultura escrita a idade da tirania da visão – na qual há uma primazia do racionalismo -, e cultura digital a idade da transmissão eletrônica - que tende novamente a mobilizar os mais diversos sentidos. Nessa perspectiva sensorial, Lopes (1998) reflete sobre o que ele chama de antropologia dos sentidos, aludindo aos sentidos mobilizados por cada tipo de prática cultural, e questiona as dicotomias impostas pelas diferentes tecnologias intelectuais.

A sucessão da oralidade, da escrita e, mais recentemente, da informática, como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamentos de centros de gravidade. O saber oral e os gêneros de conhecimento fundados sobre a escrita ainda existem, e claro, e sem dúvida irão continuar existindo sempre. Por que então fazer distinção entre elas? Porque a utilização de um determinado tipo de tecnologia intelectual coloca uma ênfase particular em certos valores, certas dimensões da atividade cognitiva ou da imagem social do tempo, que tornaram-se então mais

---

<sup>25</sup> Em seu livro “A Galáxia de Gutenberg” (1962), M. McLuhan prevê a existência de meios técnicos de comunicação que permitiriam a interação entre os mais distantes pontos do Planeta. Suas teorias tiveram consequências nas teorias educacionais uma vez que ele propõe a lógica comunicacional como um paradigma para a educação. (ver LIMA, L. O. Mutações em educação segundo McLuhan. Petrópolis: Vozes, 1991)

explicitamente tematizadas e ao redor das quais se cristalizam formas culturais particulares. (p.178)

Nas sociedades orais a memória dos homens passa pelos mitos e lendas que regрупam todos os elementos que contribuem para a transmissão do saber. Também chamadas de culturas orais ou culturas sem escrita, nessas sociedades a memória é transmitida pelos contadores de histórias, por meio de suas narrativas, e se identificam diretamente com os sujeitos que narram e com os sujeitos para quem as histórias são contadas. Elas vivem na mente e no corpo das pessoas, “é uma história encarnada nas pessoas” (RAMAL, 2002, p. 37), o conhecimento está intimamente atrelado ao indivíduo, ele é essencialmente subjetivo e situado e passa necessariamente pela memória humana.

Em sociedades nas quais a transmissão do conhecimento e da tradição se faz através da memória humana, a narrativa ocupa um papel privilegiado na comunicação dos saberes. A relação entre tempo e saberes nessa cultura é móvel, como o próprio conhecimento, pois algo que se transmite pela memória e pela reprodução de narrativas não pode ser retido a longo prazo. “Emissores e receptores compartilhavam uma situação idêntica e, na maior parte do tempo, um universo semelhante de significação.” (LEVY, 2007, p. 114). Assim, qualquer mudança nos partícipes da situação implicaria em mudança do conhecimento transmitido.

A cultura escrita critica justamente a cultura oral por sua falta de memória, ou melhor, o fato de sua memória estar confinada nos sujeitos, muitas vezes morrendo com eles. De fato, a relação das culturas orais com a memória é muito mais sincrônica do que da tradição escrita, a memória é aquilo que está preservado até aquele momento pelo indivíduo e transmitido por ele para outro indivíduo, ela se realiza nas e pelas maneiras utilizadas por eles para mantê-la viva - na transmissão - , é a memória humana em seu sentido mais estrito.

Em relação à oralidade (30 mil anos), a escrita é muito jovem (seis mil anos), e a leitura e a escrita na vida cotidiana são ainda mais recentes. A despeito da invenção de Gutenberg no século XV ter facilitado o acesso ao livro, “até metade do século XVIII, nas sociedades europeias, o número de livros acessíveis a todos ainda era muito pequeno: a Bíblia, as vidas dos santos, o almanaque” (RAMAL, 2002, p. 39). Somente a



partir de 1750 a leitura começa a se popularizar e se torna laica, a escrita está presente na vida cotidiana dos indivíduos há dois séculos e meio.

Em termos de memória social, a escrita foi determinante para a mudança nas relações entre os sujeitos e suas memórias. Se na cultura oral a memória se confunde com os sujeitos, com suas experiências e sentimentos, com o registro escrito é possível distanciar os sujeitos dos eventos, o que permite refletir e compreender os fatos, as culturas, e até mesmo o inconsciente dos povos. Todavia, a materialidade do texto escrito foi considerada uma limitação, pois ele seria incapaz de dar conta do momento único de produção do texto oral, os fatos transmitidos pela escrita seriam desprovidos do caráter profundamente cultural e situado da oralidade. Ramal (2002) discute essa inquietação da época.

A escrita é uma **tecnologia intelectual** que vem auxiliar o trabalho biológico. É como uma nova memória, situada fora do sujeito, e ilimitada (...)

O que poderia ser uma limitação da escrita ganha outra face e passa a funcionar de maneira produtiva: justamente pelo fato de o texto existir distanciado das circunstâncias de sua elaboração, será possível registrar experiências realizadas, legar saberes às gerações seguintes, sistematizar conceitos complexos e passar adiante o conhecimento organizado. (p. 41-43)

Hoje atestamos facilmente como essa tecnologia provocou profundas mudanças na maneira de pensar da sociedade, aquilo que era subjetivo passa a ser objetivado e transmitido ao longo dos tempos, a escrita dura. O que parecia ser uma limitação constitui um de seus aspectos mais importantes: a possibilidade de haver um legado que independe de seus criadores. A subjetividade presente nas narrativas orais cede seu lugar à objetividade dos textos escritos que se distanciam de seus autores e o leitor deve ser capaz de interpretar o texto na ausência do autor. O saber é objetivado e deixa de estar atrelado ao indivíduo, ele sobrevive a seu autor e a seu momento de produção, indivíduo e saber passam a ser distintos.

Esse distanciamento do texto de sua situação de produção implica em uma nova relação as mensagens. Os autores passam a buscar transmitir mensagens universais e objetivas, o sentido do texto deve poder compreendido fora do contexto de produção. “No universal fundado pela escrita, aquilo que deve se manter imutável pelas interpretações, traduções, difusões, conservações, é o sentido. O significado da

mensagem deve ser o mesmo em toda parte, hoje e no passado.” (LEVY, 2007, p. 114) O receptor passa, portanto, a ser um intérprete dos textos, não mais apenas um receptor. Nessa lógica da universalidade, a tradição escrita passa a construir saberes organizados linearmente, de maneira a tornar possível situar as produções em lugares que facilitem sua interpretação. A memória que antes seguia a lógica do indivíduo, agora é organizada sequencialmente em textos que podem ser compreendidos fora do contexto.

Por outro lado, mesmo que com a escrita a memória adquira um caráter linear, com datas e encadeamentos dos eventos, e que haja uma transmissão linear da memória, as produções culturais continuaram a ocorrer numa lógica hipertextual, em que cada indivíduo é um centro e um nó nos movimentos de cultura. A linearidade, nos parece, é um traço das instituições, os indivíduos e seus percursos sociais permanecem multifacetados e acentrados. Apesar da passagem da oralidade à escrita por vezes ser tratada em termos de evolução dentro da lógica do pensamento histórico linear, tratam-se de tecnologias distintas de relação com o pensamento. A escrita instaura o racionalismo abstrato, calcado numa concepção de compreensão atemporal e objetiva dos textos. Os textos devem poder ser racionalizados fora de seu contexto de produção, de maneira abstrata. Todavia, a própria escrita não pode existir sem a fala, o texto escrito se correlaciona com oralidade, ambas estão imbricadas. Assim, mais do que evolução, o que existe é uma correlação entre a cultura oral e a cultura escrita.

### 3.2 O TERCEIRO POLO – A CULTURA DIGITAL.

Em um texto datado de 1993, Pierre Lévy afirma que entramos na era do terceiro polo do espírito humano: o polo informático-mediático, que tem provocado uma mudança significativa nas relações de comunicação, revisitando as noções de espaço, tempo e contexto das mensagens. O tempo passou a ser acelerado, vivemos o tempo do presente e da simultaneidade, as informações são instantâneas. Se na era da escrita o texto grafado tinha um papel privilegiado – como também nas sociedades de oralidade primária o texto falado –, na era informático-mediática o texto imagético ocupa um lugar central na transmissão da informação.

Como mencionamos no início deste capítulo, os movimentos culturais tendem a negar o movimento imediatamente anterior e a se voltar para o anterior a este. De fato, a

era das comunicações recupera várias características da cultura oral reinventando-as, sem eliminar a cultura escrita que continua a ser parte fundamental dos processos culturais atuais. A cultura digital, ou cibercultura, surge intimamente ligada à técnica, mas, contrariamente à escrita, ela vem integrar as tecnologias culturais anteriores, a sociedade da informação não exclui a cultura oral, nem tão pouco a escrita, ela é construída e constituída por elas que, ao lado da cultura imagética, estão todas no cerne da idade da transmissão eletrônica. Lévy (2007), antes mesmo da popularização da internet em nível global, previa que a cibercultura nos levaria, de certa maneira, de volta a processos comunicacionais típicos da cultura oral “na medida em que a interconexão e o dinamismo em tempo real das memórias online tornaram possível, para os parceiros da comunicação, compartilhar o mesmo contexto” (p. 118). A web, de fato, permite ao leitor se aproximar das mais diferentes culturas do Planeta.

A cibercultura tende ao universal, àquilo que possa ser padrão e permita a utilização do maior número de pessoas. O ciberespaço é universal porque implica o “conjunto dos seres humanos” (LÉVY, 2007). Esse aspecto universal da cibercultura não pode ser confundido com o caráter totalizante da cultura escrita que busca um sentido comum a todos, que estabiliza o sentido da diversidade. Mais próxima da cultura oral, portanto, a cibercultura produz sentidos móveis e únicos, construídos pelos partícipes em um dado contexto e a cada mudança de contexto e de partícipes, necessariamente, é operada uma mudança no sentido da mensagem, a mensagem atinge a todos (universal), mas não tem um sentido único (totalizante).

O que é o universal? É a presença (virtual) da humanidade em si mesma. Quanto à totalidade, podemos defini-la como a conjunção estabilizada do sentido de uma pluralidade. (...) A cibercultura, por outro lado, mostra precisamente que existe uma outra forma de instaurar a presença virtual da humanidade em si mesma (o universal) que não seja por meio do sentido (a totalidade). (LEVY, 2007, p. 121)

As tecnologias digitais produzem consequências nos tipos de relações sociais nos mais diferentes aspectos das relações humanas. Com elas houve uma profunda modificação das relações econômicas, sociais, políticas e, conseqüentemente, educacionais. Na cibercultura, as informações circulam rapidamente e são a todo momento reinterpretadas e reconstruídas. Ela rompe com a ambição de hegemonia da cultura escrita de produzir textos rijos, compreensíveis a qualquer tempo e a qualquer

momento. Na verdade, a cibercultura potencializa o caráter dinâmico, móvel, hipertextual das mensagens, às quais a cultura escrita, de fato, não conseguiu atribuir sentidos estáveis e imutáveis<sup>26</sup>. A web 2.0 vem contestar essa lógica definitivamente, sua característica central é a possibilidade de seus recursos provocarem a participação de todos na construção dos sentidos.

Sem tirania da visão ou pensamento mágico, a cibercultura reúne todas as formas de se relacionar com o conhecimento, desta vez em rede. Lévy (2007) afirma ainda com muita propriedade que “virtualmente, todas as mensagens encontram-se mergulhadas em um banho comunicacional fervilhante de vida, incluindo as próprias pessoas (...)” (p. 118), e caberá a nós realizar a síntese de tudo que é dito. Pensemos na recepção das informações atualmente. Elas podem ser recebidas por uma mídia unilateral como a TV, ou por uma mídia social como facebook. Para maiores esclarecimentos a respeito dessa informação, podemos buscar nos diferentes canais televisivos várias versões do mesmo fato, os diferentes recursos da internet oferecerão ainda mais relatos, nas redes sociais veremos diversos comentários de pessoas que conhecemos sobre o mesmo assunto, ao ponto de percebermos que estamos, na verdade, construindo “uma” compreensão desse fato, porque cada canal ou meio que escolhermos apresentará um texto diferente. Esse processo pressupõe que sejamos sujeitos ativos e responsivos na construção do conhecimento, sem o que corremos o risco de realizar, ao invés da construção, a reprodução (que pode se tornar planetária) de um único ponto de vista sobre um acontecimento.

A sociedade da informação é, de fato, compreendida por alguns como fundamentalmente perniciosa, levando a um emburrecimento coletivo no qual a reprodutibilidade das informações tem agido como motor da alienação das populações, e o que é pior, sob uma roupagem de inovação da maneira de pensar. A celeridade característica dessa sociedade impede os indivíduos de refletirem e compreenderem os processos sociais e se relacionarem de fato com o conhecimento, essa reprodução insensata das informações provocada pela rapidez com que elas são transmitidas seria algo como o ápice do ensino tradicional no qual o funcionamento social serve à formatação dos indivíduos na sociedade (RAMAL, 2002). A cultura digital seria

---

<sup>26</sup> O texto escrito também pode ser compreendido como uma instância hipertextual, com sentidos móveis e mutáveis. Sobre isso ver Wandelli (2003).

resultado de uma bricolagem sim, mas não por invenção, e sim porque não haveria mais nada de novo a ser produzido.

A ditadura do tempo curto faz com que se atribua uma patente de novidade e, portanto, de mudança revolucionária, ao que atesta, na verdade, as evoluções estruturais dos processos em curso há muito tempo. (...)

Não é somente o senso crítico que falta, porém, mais simplesmente, falta a curiosidade intelectual. A ausência de uma propedêutica da apropriação das tecnologias digitais vai junto com a fascinação pelo objeto técnico e a carência de uma reflexão sobre a história da utopia pedagógica, que não esperou as novas tecnologias da comunicação interativas e as multimídias. (MATTELARD, 2003, p. 113, tradução nossa)<sup>27</sup>

Diante dessas diferentes facetas da sociedade da informação, é de suma importância que sejamos capazes de um distanciamento crítico, sem o qual corremos o risco de nos furtarmos à nossa historicidade. O fascínio provocado pela máquina pode levar os indivíduos a se aproximarem de seu funcionamento, reproduzindo e respondendo a comandos, desprovidos de qualquer capacidade de análise crítica dos acontecimentos. Assim, é necessário que sejamos capazes de fazer uma “utilização produtiva da máquina e das mídias como instrumentos a serviço do homem – ou, para alguns, indo mais longe, como extensões, próteses do corpo humano, que nos constituem e servem para ampliar as nossas capacidades” (RAMAL, 2002, p. 75). Devemos colocar a máquina a nosso serviço, aproveitando suas potencialidades a serviço de nossa capacidade de análise e reflexão, em educação, ela deve servir para mediar processos educativos abertos e plurais, ao invés de reproduzir em outro meio a mesma lógica linear e uníssona da cultura escrita.

A informática produz uma nova tecnologia intelectual, uma maneira de pensar nova, essa nova maneira de pensar é a nova ecologia cognitiva proposta por Lévy, 2007. Para ele, ao invés de se ter medo do computador e das novas relações humanas

---

<sup>27</sup> La dictature du temps court fait que l'on attribue un brevet de nouveauté, et donc de changement révolutionnaire, à ce qui témoigne en réalité des évolutions structurelles et des processus en cours depuis fort longtemps. (...)

Ce n'est pas seulement le sens critique qui fait défaut, mais plus simplement la curiosité intellectuelle, Le manque d'une propédeutique de l'appropriation des technologies numériques va de pair avec la fascination pour l'objet technique et la carence d'une réflexion sur l'histoire de l'utopie pédagogique qui n'a pas attendu les nouvelles technologies de la communication interactives et multimédia. (MATTELARD, 2003, p. 113)

provocadas pelo seu uso, é preciso compreender esses dispositivos, e como eles podem agir enquanto mediadores da produção do conhecimento. É essa compreensão que nos levará a fazer uso das tecnologias para fins de melhoria das relações humanas, possível apenas pela reflexão, e os educadores têm um papel fundamental nesse processo. Segundo Ramal (2002), devemos refletir sobre a construção de um currículo em rede, que proponha novas concepções de aprender, que estaria mais próximo da lógica do hipertexto de re-construir feições novas, de pesquisar, de navegar, de deslocar-se na rede, de construir hiperlinks, de dialogar.

O modelo hipertextual de simultaneidade, não linearidade e interdisciplinaridade integrada provoca a escola, com sua organização fragmentada dos saberes, com seus currículos sequenciais e pseudolineares, que pressupõem etapas a serem vencidas, pré-requisitos que funcionam como degraus. O modelo da escada não serve mais, pois deriva de pressupostos epistemológicos impostos pela cultura da palavra impressa. A sala de aula monológica e limitada à Vox única é questionada pelos novos perfis cognitivos que se organizam a partir da abertura de múltiplas janelas, possibilidade natural da mente humana que é potencializada pela hipertextualidade digital (RAMAL, 2002, p. 184).

A lógica hipertextual, alcunhada em torno de uma técnica, mas cujo conceito a ultrapassa amplamente, pois trata da relação com a produção de saberes, é potencialmente inerente à cultura digital. Potencialmente porque depende da relação que se estabelece com a produção do conhecimento. Opondo-se a uma perspectiva linear e sequenciada de construção de saberes, ela a subverte quando propõe uma lógica desprovida de centros, o percurso a ser seguido é construído no momento mesmo da construção dos sentidos. A lógica hipertextual oferece possibilidades inúmeras de abordagem do conhecimento, os sentidos são plásticos, construídos a todo momento, os links possíveis são tantos quantos os sujeitos puderem ou quiserem estabelecer durante sua navegação pelos textos aos quais ele é confrontado e com os quais ele dialoga, interagindo interruptamente. E se a hipertextualidade é potencializada pelo ambiente digital, também na cultura escrita a produção do conhecimento pode ser profundamente hipertextual, desde que os indivíduos se relacionem com a escrita enquanto um ambiente aberto, no qual o sentido é inacabado, passível de ser formulado e reformulado a todo momento pelo leitor. No capítulo seguinte explicitaremos melhor o conceito de hipertexto e hipertextualidade.

Dessa forma, a técnica e os movimentos culturais são, na realidade, potencialidades que dependem do homem sujeito histórico para se concretizarem. A cultura digital, mais do que uma evolução da cultura escrita, é uma aglutinadora de todas as formas de produção culturais existentes até hoje. A ela nada é estrangeiro ou inaceitável, tudo pode ser um nó, uma entrada, um centro capaz de participar da produção do conhecimento, a hipertextualidade participa dessa lógica uma vez que ela propõe uma nova compreensão do pensamento em rede, na qual os sentidos são dinâmicos e únicos ao mesmo tempo. No item a seguir discutiremos o conceito de hipertexto e elucidaremos como a hipertextualidade pode ser compreendida enquanto evento comunicacional e não apenas como uma potencialidade técnica do meio digital. Além disso, buscaremos estabelecer um diálogo entre a lógica hipertextual e a produção de saberes no ensino de línguas estrangeiras, explicitando por intermédio das características do hipertexto como a hipertextualidade pode estar presente no de ensino de línguas, compreendido como um processo aberto de produção de sentidos.

Eu, alquimista de mim mesmo. Sou um homem que se devora? Não, é que vivo em eterna mutação, com novas adaptações a meu renovado viver e nunca chego ao fim de cada um dos modos de existir. Vivo de esboços não acabados e vacilantes. Mas equilibro-me como posso entre mim e eu, entre mim e os homens, entre mim e Deus.

Clarice Lispector



#### 4. HIPERTEXTO E A CONSTRUÇÃO DO SABER EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Dentro da cultura digital, situa-se o fenômeno do hipertexto que, compreendido como um evento comunicacional, subverte a produção do conhecimento e cria uma nova relação com os saberes. Ao tratarmos do hipertexto no item que se segue buscaremos relacioná-lo com o ensino de línguas estrangeiras que é, segundo nossa perspectiva teórica, centrado na comunicação em língua estrangeira.

O termo de hipertexto surge em 1964 com o conceito de Theodor Holm Nelson criado para designar uma escritura eletrônica não sequencial e não linear. Inicialmente esse termo esteve, portanto, atrelado ao meio técnico, e os estudos que se seguiram buscavam compreender um fenômeno atribuído ao ambiente eletrônico.

Um hipertexto é um conjunto de dados textuais digitalizados em um suporte eletrônico e que podem ser lidos de diversas maneiras. Os dados são repartidos em elementos ou nós de informação – equivalentes a parágrafos. Mas esses elementos, ao invés de serem ligados uns aos outros como os vagões de um trem, são marcados por links semânticos que permitem passar de um para o outro quando o usuário os ativa. Os links são fisicamente “ancorados” a zonas, por exemplo, a uma palavra ou uma frase. (LAUFER E SCAVETTA, 1992, p. 03, tradução nossa)<sup>28</sup>.

Desse conceito eletrônico surgem algumas características essenciais para que seja conferido o caráter de hipertextual a um texto. Primeiramente, a leitura de um hipertexto pode ser feita de maneira não sequencial, ao invés de possuir um elemento central que confere ao texto seu sentido, ele possui vários centros, ou nós, que estabelecem as relações (ou links) de sentido, trata-se de uma leitura não linear. Com isso, o sentido não está acabado, ele é construído a depender dos links que o leitor decidir realizar. Esses links permitem que o leitor estabeleça, durante a leitura, relações do texto lido com diversos outros textos, também passíveis de acesso graças aos links, o hipertexto é, portanto essencialmente intertextual. Outra característica potencializada pelo meio eletrônico é a heterogeneidade, no hipertexto diversos tipos de textos

---

<sup>28</sup> Un hypertexte est un ensemble de données textuelles numérisées sur un support électronique, et qui peuvent se lire de diverses manières. Les données sont réparties en éléments ou nœuds d'information – équivalents à des paragraphes. Mais ces éléments, au lieu d'être attachés les uns aux autres comme les wagons d'un train, sont marqués par des liens sémantiques, qui permettent de passer de l'un à l'autre lorsque l'utilisateur les active. Les liens sont physiquement “ancrés” à des zones, par exemple à un mot ou une phrase. (LUFER E SCAVETTA, 1992, p. 03)

(imagem, áudio, vídeo) podem servir de nós semânticos e participar da produção de sentidos. E por fim, a relação com a leitura e a produção dos sentidos proposta por um meio que oferece ao leitor a liberdade de interagir não apenas com o objeto mas com os conteúdos na produção de sentidos.

Hoje, diversos autores utilizam o termo hipertexto num sentido que transcende o conceito de Nelson, afirmando que “o aparato eletrônico não determina a hipertextualidade” (WANDELLI, 2003, p. 36). O hipertexto passa a ser compreendido como um evento comunicacional centrado não no meio, mas nos processos comunicativos construídos segundo uma lógica não linear, heterogênea, intertextual e interativa (CORREIA DIAS & ANTONY, 2003). A comunicação, desse ponto de vista, é compreendida enquanto uma instância dialógica de produção de enunciados.

Durante a década de 1970, começam a surgir teorias de ensino língua, materna e estrangeira centradas na dimensão comunicacional da língua (MARTINEZ, 2009), a abordagem comunicativa. Os métodos de ensino de línguas estrangeiras baseados na abordagem comunicativa surgirão a partir dos anos 1980, e têm como pressuposto metodológico propor um ensino que atenda às necessidades comunicacionais do aprendente, levando em conta as individualidades no processo de ensino-aprendizagem.

Como o indica seu nome, a abordagem comunicativa tem por objetivo essencial ensinar a se comunicar em língua estrangeira. O termo abordagem ao invés de metodologia sugere a flexibilidade dessa perspectiva metodológica que abrange práticas por vezes muito diversificadas, repousando em um consenso compartilhado no que diz respeito à apropriação da habilidade de comunicação. Essa abordagem, aberta e plural, pode ser aproximada da noção de hipertexto e da concepção de uma educação hipertextual. No item seguinte confrontaremos as diversas características do hipertexto a práticas comunicativas de ensino de línguas para estabelecer um diálogo entre esse fenômeno comunicacional e o ensino de línguas estrangeiras.

#### 4.1 NÃO LINEARIDADE

A característica da não linearidade do hipertexto trata da possibilidade que o texto oferece ao leitor de percorrê-lo de diversas formas, ela muda a relação do leitor com a escrita, não existe um texto a ser lido, mas um sistema de relações possíveis. A construção do sentido é feita no processo de leitura, o leitor pode acessar seu conteúdo da maneira como lhe convém, o texto perde seu foco único e fixo de significação

(WANDELLI, 2002, p.134), no lugar de uma leitura linear aparecem diversas entradas e diversos percursos possíveis, o sentido é construído em função das escolhas do leitor.

Ao permitir vários níveis de tratamento de um tema, o hipertexto oferece a possibilidade de múltiplos graus de profundidade simultaneamente, já que não tem sequência nem topicidade definida, mas liga textos não necessariamente correlacionados. Neste caso a leitura proveitosa do hipertexto exige um maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado, já que é um permanente convite a escolhas...(MARCHUSCHI, 2001a, p. 148)

A leitura hipertextual demanda, portanto, um maior preparo e mais trabalho por parte do leitor, ela é ativa, dinâmica e aberta. Ela se distancia de uma leitura guiada e progressiva, que pressupõe etapas a serem superadas. O leitor hipertextual navega pelo texto livremente, e, para tanto, deve ser capaz de fazê-lo, deve possuir minimamente os conhecimentos necessários para fazer jus a sua liberdade. Podemos então nos questionar como a linearidade pode ser explorada no âmbito do ensino de línguas que pressupõe que o aprendente ainda esteja desenvolvendo suas habilidades linguísticas, e que sua liberdade em percorrer texto possa apresentar-se bastante limitada.

Tratamos aqui dessa característica relativamente ao trabalho do professor, no que diz respeito a suas práticas pedagógicas, e como práticas pedagógicas podem ser não lineares mesmo no ensino de língua estrangeira no qual para muitos faz-se necessária uma progressão hierarquizada segundo a qual os conteúdos devem se aprendidos idealmente em uma sequência, tal qual os degraus de uma escada. Ora, se uma progressão rígida pode facilitar institucionalmente o nivelamento dos aprendentes e homogeneizar as práticas docentes, uma progressão não linear pode atender melhor as necessidades comunicacionais dos aprendentes, estas dificilmente seguem uma progressão linguística previamente estabelecida.

Os métodos chamados “generalistas”, ou seja, aqueles que tendem a atender o público em geral são editados para serem usados nos mais diversos países do globo, com aprendentes pertencentes às mais diversas culturas e que aprendem a língua com objetivos também diversos (profissional, acadêmico, imigração), a progressão estruturada nos métodos deveria, assim, atender o maior público possível.

Na década de 1980, quando surgiram os primeiros métodos comunicativos, a concepção de ensino centrado nas necessidades do aprendente vem se opor aos percursos rígidos. A progressão linear, estruturada, dá lugar a métodos que oferecem

uma rede de percursos diferenciados, é o caso do método *Archipel*<sup>29</sup> (Arquipélago em português) que, como enfatizam Cuq e Gruca, oferece:

Um número importante de materiais extremamente diversificados dentre os quais o professor escolhe explorar os que correspondem às necessidades de sua classe; além disso, uma vez ultrapassado o nível do dossiê 2, trajetórias diferentes através das diversas unidades que podem ser percorridas de maneira não linear a fim de traçar uma progressão mais adequada e de melhor ajustar, para um dado grupo, os conteúdos e os meios de ensino em função das diversas demandas e dos objetivos múltiplos que perpassam a aprendizagem do francês. Nesse “arquipélago” de materiais e de unidades, cada um deve aprender a navegar. (CUQ & GRUCA, 2002, pp. 196, tradução nossa).<sup>30</sup>

Esse tipo de método propunha uma concepção do ensino aberta, que deveria ter por foco a necessidade do aprendente e não a homogeneidade das práticas e dos níveis. Entretanto, esse tipo de prática não durou muito tempo e, mesmo que esses métodos propusessem percursos abertos, as escolas de línguas nas quais eles foram utilizados os enrijeceram de maneira a institucionalizar (fechar) as práticas docentes, propondo com frequência progressões bastante rígidas. Dai em diante, as progressões tenderam a se enrijecer dentro dos próprios métodos. Principalmente em se tratando de níveis iniciais, a proposta dos autores passa a ser de uma progressão dos conteúdos centrada principalmente em uma progressão gramatical, pouco afeita a diferentes percursos, qualificada de “progressiva e guiada” (DAILL *et al.*, 2006), constituindo até mesmo um argumento de venda.

Entretanto, se os métodos e as escolas de línguas buscam uma lógica linear e homogênea de abordagem dos conteúdos, a prática dos professores não reflete necessariamente essa tendência. Os professores, ao utilizar seus métodos fazem inúmeras releituras dos conteúdos e realizam adaptações e modificações nas atividades propostas, acrescentando, suprimindo e reinventando a linearidade inerente às progressões. A proposta de progressão linear não impede uma variedade de leituras dos conteúdos e, sobretudo, das lições, textos vários, utilizando mídias diversas acabam

<sup>29</sup> COURTILLON J. et RAILLARD S., Didier-Hatier International, 1982.

<sup>30</sup> (...) un nombre important de matériaux extrêmement diversifiés parmi lesquels l’enseignant choisit d’exploiter ceux qui correspondent aux attentes de la classe ; de plus, une fois dépassé le niveau du dossier 2, des trajets différents à travers les diverses unités peuvent être suivis de manière non linéaire afin de tracer une progression plus adéquate et de mieux ajuster, pour un groupe donné, les contenus et les moyens d’enseignement à la nature des diverses demandes et des objectifs multiples qui sous-tendent l’apprentissage du français. Dans cet “archipel” de matériaux et d’unités, chacun doit apprendre à naviguer.

oferecendo possibilidades de leituras também diversas, mesmo que à revelia dos autores.

Ademais, no cotidiano de uma sala de aula centrada nos aprendentes, a produção dos significados vai depender muito mais dos percursos traçados pelos próprios aprendentes guiados pelo professor do que da progressão rígida do livro. Apesar da rigidez curricular, o professor pode ser levado pelos aprendentes a caminhos muito diversos dos propostos pelos manuais desde os níveis iniciais. Cada palavra descoberta pelos aprendentes se presta a links múltiplos cuja riqueza, na sala de aula, tem como principal limite o papel do professor, que ao invés de enquadrar, serve de mediador na busca pela produção de sentidos. Nos níveis avançados, a progressão que limita os percursos nos níveis iniciais se desfaz por completo, os conteúdos deixam de ser entrelaçados. A não linearidade no ensino de línguas é, dessa maneira, diretamente proporcional à abordagem que se faz dos conteúdos. É, portanto, principalmente na relação que o professor estabelece com o método, e com a progressão, na leitura que este faz de seu material pedagógico e currículo, que a não linearidade pode ser potencializada.

As tecnologias digitais potencializam a não linearidade na sala de aula, uma vez que tendo a seu dispor os recursos da web, o professor dispõe de materiais em quantidade (e qualidade) infinitamente superior ao material proposto pelo livro didático. No contexto educacional também o meio eletrônico, apesar de não determinar a não linearidade, potencializa práticas educacionais não lineares.

#### 4.2 INTERTEXTUALIDADE

O hipertexto eletrônico, nas palavras de Marcuschi (2008), é a “apoteose da intertextualidade”, pois possibilita que o texto se conecte a uma grande quantidade de outros textos simultaneamente. Esta característica do hipertexto possibilita uma multiplicidade de leituras construídas a partir do diálogo que o leitor estabelece com o texto que lê e com outros textos lidos para construção do sentido, de maneira a criar, nesse diálogo, um novo texto. O texto não é estático, ele é coproduzido por cada leitor de maneira que cada texto lido é um texto inédito. “O fim no hipertexto é sempre um novo começo caleidoscópico, no qual, simultaneamente, podemos ler vários textos, cortar, colar e criar intertextos.” (SANTOS e SILVA, 2009, p. 278). A leitura é,

portanto, dinâmica e dialógica e o sentido do texto só é dado no próprio momento da leitura, não existe um único sentido prévio, mas uma multiplicidade de sentidos possíveis, a depender das escolhas intertextuais que o leitor fará.

Ultrapassando o aparato eletrônico, a intertextualidade se situa na possibilidade de dialogar com diversas vozes, presentes ou não, para se construir os sentidos. Esse recurso é, aliás, amplamente utilizado na interpretação de qualquer texto, digital ou não, uma vez que a produção de um texto pressupõe um diálogo com textos diversos que contribuíram para a situação de enunciação. O aparato eletrônico vem apenas potencializar e operacionalizar de maneira mais ampla essa característica de todo e qualquer texto.

Em se tratando de produção de enunciados em língua estrangeira, os partícipes da negociação dos sentidos são ainda mais numerosos porque ela envolve interlocutores da língua materna, da língua estrangeira da qual o locutor faz uso e, na maioria das vezes, aqueles de outra língua estrangeira que ele conheça, principalmente se nesta última ele se sente mais à vontade do que naquela em que ele se expressa no dado momento. Contrariamente à palavra estrangeira de que fala Bakhtin, que é misteriosa para o locutor, a palavra estrangeira negociada dentro do estudo contemporâneo de línguas estrangeiras, enquanto ponte entre mim e os outros, é um espaço de negociação cultural ideológica do aprendente com seu interlocutor e a possibilidade dessa palavra produzir compreensão será proporcional à apropriação dos sentidos ideológicos da cultura estrangeira.

Por outro lado, se em língua materna “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (Bakhtin, [1929], 2009, p. 118)<sup>31</sup> de maneira natural, ou seja, sem que o locutor precise conscientemente analisar os participantes dessa enunciação, em língua estrangeira a forma e o estilo dependem do conhecimento que o locutor terá de aspectos culturais da língua estrangeira. A depender do grau de conhecimento da cultura, a enunciação do locutor será determinada muito mais por um interlocutor ideal de sua cultura materna ou de outra cultura que ele conheça melhor. A negociação entre o discurso interior, ou seja, o discurso que o locutor constrói consigo mesmo antes de enunciá-lo publicamente, e o discurso exterior, aquele que é enunciado, é ainda maior quando há um fraco

---

<sup>31</sup> No capítulo 5 trataremos da questão da autoria nos textos bakhtinianos.

conhecimento da situação na cultura estrangeira o locutor hesita mais, negocia mais internamente do que em situações culturais mais conhecidas. Assim, para retomarmos o exemplo apresentado por Bakhtin ([1929], 2009) da expressão da fome, o locutor estrangeiro vai orientar socialmente essa expressão em função da situação concreta na cultura estrangeira e de uma situação potencial em língua materna ou, eventualmente, em outra língua estrangeira. O grau de participação de cada uma nessa negociação dependerá da apropriação cultural do locutor.

Numa abordagem comunicativa do ensino de língua estrangeira, o aprendente agir de acordo com sua própria experiência cultural é uma base metodológica.

(...) A abordagem proposta é deliberadamente construtivista: o aprendente não é chamado a ter um comportamento mimético ou a realizar aplicações mecânicas de paradigmas ou de regras, mas a agir em função de sua própria personalidade (MURILLO et al., 2000, p.36, tradução nossa).<sup>32</sup>

O ambiente de aprendizagem pode, assim, ser essencialmente intertextual, cada leitor pode construir sua própria leitura dos documentos apresentados, bem como do tema inicialmente proposto pelos autores. Além disso, em sala de aula, o diálogo estabelecido não é apenas do leitor com os textos, mas também das diversas leituras feitas desse texto durante as atividades de interação entre os aprendizes e entre eles e o professor. E ainda, se considerarmos o aparato eletrônico, ele permite um número ainda maior de conexões com os mais diversos tipos de textos, graças à facilidade e à diversidade de mídias disponíveis.

#### 4.3 HETEROGENEIDADE

A heterogeneidade como característica do hipertexto diz respeito à multiplicidade de *atos comunicacionais*, ao uso de recursos variados como os visuais, sonoros, que advêm de diferentes naturezas de expressão. Uma leitura hipertextual desses recursos diversos vai favorecer a construção de sentidos uma vez que serão mobilizadas diferentes perspectivas sensoriais (CORREIA DIAS & ANTONY, 2003, p. 13).

A heterogeneidade no meio eletrônico está diretamente relacionada com as chamadas multimídias ou hiperímias, estas podem provocar novas ideias, novas

---

<sup>32</sup> L'approche proposée est délibérément constructiviste: l'apprenant n'est pas invité à avoir un comportement mimétique ou à réaliser des applications mécaniques des paradigmes ou des règles mais à agir en fonction de sa propre personnalité. (MURILLO et al., 2000, p.36).

perspectivas para o ensino, modificando substancialmente a maneira tradicional de se conceber as práticas educativas. As hipermídias, quando compreendidas como recursos que integram as práticas docentes, deixam de ser apenas recursos auxiliares utilizados para reforçar conteúdos, motivar e avaliar conhecimento, e participam da problematização do sentido e do significado nos processos comunicacionais. As diversas linguagens que do ambiente hipermídia oferecem ao aprendentes novas maneiras de se relacionar com os saberes tradicionalmente monofônicos e unilaterais, o conhecimento é abordado como algo polifônico e multifacetado.

No ensino de línguas estrangeiras, podemos observar a integração de diferentes recursos técnicos às metodologias desde os métodos áudio-orais<sup>33</sup>, todavia, em um primeiro momento esses recursos tinham o objetivo oferecer modelos de estruturas e de pronúncia que deveriam ser reproduzidos.

Os métodos SGAV<sup>34</sup> inseriram a diversificação de recursos utilizados no ensino e a noção de documentos autênticos, todavia, é a abordagem comunicativa que vai buscar o uso desses recursos para a construção de sentidos pelos aprendizes. O uso de recursos audiovisuais, além de sua vocação de trazer a *língua viva* para dentro de sala de aula, permite a mobilização de diferentes estilos de aprendizagem, de forma que cada aprendiz possa construir o conhecimento em função da leitura que ele realizará do material. Todo tipo de documento tais como fotos, propagandas (escritas ou televisivas), cartazes, charges, textos literários, textos jornalísticos, verbetes de dicionários, CD-ROM, páginas da internet, sites de relacionamento, áudio e vídeo em geral, podem ser utilizados para mobilizar a aprendizagem, é o que chamamos de documentos autênticos.

Se essa heterogeneidade de recursos é uma característica fundamental das metodologias atuais de ensino de línguas estrangeiras, não basta apenas trazer recursos multimodais para a sala de aula, é preciso que eles acompanhem práticas plurais e heterogêneas que ofereçam aos aprendentes verdadeiros ambientes hipertextuais de aprendizagem. Uma aula pode utilizar linguagens diferentes e ao mesmo tempo se monológica, não propondo espaço para o diálogo e para a participação do aprendente na

---

<sup>33</sup>Historicamente as primeiras metodologias centradas na gramática e na tradução são chamadas de metodologias tradicionais. Durante a segunda guerra mundial surge a metodologia áudio-oral que utilizava recursos de gravação de áudio e era centrada na aprendizagem repetição. No capítulo 2 deste trabalho faremos um breve histórico das diversas metodologias de ensino de línguas estrangeiras

<sup>34</sup>As metodologias chamadas SGAV (estruturo-global audiovisual) surgem em meados do século XX e dão ênfase à compreensão global dos sentidos. Ver capítulo 2.



construção dos sentidos. Para que o uso dos recursos heterogêneos possa ser hipertetextual, o docente deve ser capaz de compreender a função dos diferentes atos comunicacionais no ensino, de que maneira eles poderão efetivamente provocar seus aprendentes a desenvolverem suas habilidades comunicacionais.

#### 4.4 INTERATIVIDADE

O conceito de interatividade passa necessariamente por uma reflexão sobre interação e interatividade, sobretudo em um trabalho que se propõe a investigar uma tecnologia denominada quadro “interativo”. Correia Dias e Chaves Filho (2003) insistem que em termos semânticos interação e interatividade são formados a partir de noções bastante distintas que são a ação e a atividade. Inter-ação designa a ação entre, age-se mutuamente, enquanto inter-atividade é a atividade entre, a “atividade comportaria múltiplas e variadas ações, mas não estaria restrita a elas, pois, em uma atividade, também está agregado um conjunto de estratégias e escolhas para as ações, em uma relação dialética.”(p.37). A interatividade implica, portanto muito mais do que ações mútuas, ela designa potencialidades, possibilidades, descontinuidade, construção. Neste sentido, interagir seria construir relações dialeticamente.

Interatividade seria uma espécie de condição de interlocução em que, continuamente, modifica-se o objeto de observação, seguindo critérios de permutabilidade e potencialidades, e de descontinuidade e indeterminismo. (CORREIA DIAS e CHAVES FILHO, 2003, p. 45)

Ao considerarmos a interatividade uma “condição de interlocução”, ela é colocada no nível de um processo comunicacional, muito distante do uso propagandístico que se faz do termo, ou de certas perspectivas teóricas que a consideram uma característica da relação com as tecnologias digitais. A noção de interatividade ligada ao meio eletrônico é, de fato, bastante polêmica e pode designar a “participação ativa do beneficiário de uma transação de informação” (LEVY, 2007, p. 79), participação essa que implica a reapropriação da mensagem pelo receptor. Mais ainda, a interatividade se relacionada com a possibilidade do receptor de interagir com a mensagem nas mais diferentes esferas sociais, Silva (2003), como Correia Dias e Chaves Filho (2003), não considera que ela seja um traço exclusivo da técnica, mas um

perfil comunicacional do receptor que de passivo passa a ser operativo. A interatividade possui, segundo a lógica da comunicação, as características a seguir:

- O emissor não emite mais no sentido em que se entende habitualmente uma mensagem fechada. Ele oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor.
- A mensagem não é mais emitida, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado. Trata-se de um mundo aberto em rede, modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta.
- O receptor não está mais em posição de recepção clássica, é convidado à livre criação, e a mensagem ganha sentido sob sua intervenção. (SANTOS e SILVA, 2009, p.271)

No âmbito das comunicações humanas, a interatividade subverte completamente a noção de autoria textual, o leitor deve agir com e na mensagem para que ela adquira sentido, ele se torna coautor do texto. No ambiente eletrônico, graças às diversas possibilidades de interação com a mensagem, amplia-se a ação do leitor de tal maneira que o sentido da mensagem dependerá de suas escolhas e de sua ação sobre ela.

A interatividade pode ser considerada uma demanda humana; nas relações com as informações, com os textos, o ser humano demanda cada vez mais a possibilidade de interagir com o outro, a evolução tecnológica tem nos levado a buscar participar cada vez mais das mensagens. Pierre Lévy (2007) cita, aliás, o telefone como primeira técnica essencialmente interativa. Para o autor, o telefone é a primeira mídia de telepresença permitindo a interatividade tanto na relação com a mensagem, quanto no dispositivo de comunicação, pois com a implicação do participante da mensagem na comunicação é possível alterá-la a qualquer momento, e o dispositivo serve de mediador para um diálogo. Parente (1999) também fala dos diferentes aspectos da interatividade:

Existem pelo menos dois tipos de interatividade: a primeira depende das diversas formas de relação hipertextual, que podem ser explícitas, implícitas ou arbitrárias. Uma segunda forma de interatividade se faz em função das possibilidades que o sistema oferece ao usuário para interferir e transformar o texto. (p. 95)

O ambiente eletrônico hipertextual amplia as possibilidades de interconexão de linguagens e textos, e a emergência de um tipo de receptor que navega em sua busca pelo sentido, construindo-o e reconstruindo-o. Correia Dias e Antony (2003) vão além,

afirmando que mais do que as entradas que o sistema oferece, a interatividade está na modalidade de construção dos sentidos.

Na descrição do hipertexto eletrônico podemos perceber dois tipos de interatividade: uma, que **escolhe um percurso de acesso a conteúdos** e outra, que **constrói um percurso de sentido**. A interatividade consiste em conectar temas e ideias em duplo sentido: escolher *links* e produzir inferências. (CORREIA DIAS & ANTONY, 2003, pp. 10, grifo nosso)

Na esfera das relações de ensino, a interatividade é uma característica essencial para subverter a lógica de uma educação unidirecional pautada no monologismo- no qual apenas uma voz é ouvida. Um ensino calcado na lógica hipertextual deve levar em conta esses dois aspectos da interatividade, potencializando práticas pedagógicas abertas quanto ao acesso aos conteúdos e à construção dos sentidos, e polifônicas – nas quais podemos ouvir diversas vozes participando da produção do conhecimento.

O hipertexto se apresenta como novo paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica unívoca, da lógica da distribuição de informação, próprias da mídia de massa e dos sistemas de ensino predominantes no século XX. Ele democratiza a relação do indivíduo com a informação, permitindo que ele ultrapasse a condição de consumidor, de espectador, passando à condição de sujeito operativo, participativo e criativo. Pode-se dizer, então, que o hipertexto é o grande divisor de águas entre a comunicação massiva e a comunicação interativa. Pode-se dizer, enfim, que «o hipertexto é essencialmente um sistema interativo»(...) (SANTOS e SILVA, 2009, p. 179, grifo do autor)

A interatividade é, assim, característica essencial do hipertexto, e fundante da concepção do hipertexto enquanto evento comunicacional. Ao nos remetermos ao aprendizado de uma língua estrangeira, percebemos que mesmo em se tratando de um ambiente não eletrônico, construir conhecimentos em língua estrangeira implica em relações essencialmente interativas. A negociação dos sentidos, os percursos para se construir um sentido em língua estrangeira são diversos e a ação do aprendente determinante para isso. Busca-se aprender a se comunicar, e a comunicação se faz por intermédio da língua, instância viva que existe nas interações sociais, o aprendente cria e recria as mensagens, e é ao mesmo tempo emissor e receptor dos textos que ele acessa por entradas muito diversas, graças à multiplicidade de vozes presentes na enunciação.

Favorecer estratégias de ensino que potencializem a interatividade cria instâncias de produções discursivas únicas e permite ao aprendente a tomada de consciência de seu papel operativo na construção de saberes em língua estrangeira. Essa característica do hipertexto distancia o ensino de uma abordagem centrada nas estruturas linguísticas, para aproximá-lo de uma abordagem centrada nos sentidos e na produção de discursos, essencial dentro de uma abordagem comunicativa do ensino de línguas. O ambiente eletrônico de fato oferece materiais únicos nesse sentido, o acesso a conteúdos em língua estrangeira pode ser feito seguindo-se percursos tão diversos quanto as situações de comunicação na qual eles podem se inserir. A aula mediada por recursos midiáticos pode oferecer ao aprendente possibilidades para que o percurso de sentido seja livre, aberto, inacabado e construído durante o processo de aprendizagem.

Assim, compreender os processos de ensino mediados pelas tecnologias implica em compreender as relações que o homem ser histórico estabelece com suas próprias produções culturais. A noção de hipertexto surge primeiramente atrelada ao meio eletrônico e às possibilidades técnicas oferecidas por ele, para depois se tornar uma lógica comunicacional, uma maneira de se relacionar com os textos. A lógica hipertextual subverte a maneira tradicional, linear e unívoca de produção de sentidos, ela propõe que os sentidos sejam construídos numa relação aberta, acentrada, da qual participam uma multiplicidade de vozes. No ensino de línguas estrangeiras, a abertura oferecida por uma educação construída segundo a lógica hipertextual, a educação hipertextual, oferece ambientes privilegiados de produção de sentido abertos, heterogêneos e democráticos. A educação hipertextual aponta perspectivas novas ao trabalho docente, no ensino de línguas estrangeiras ela permite uma aproximação da língua viva, esta por vezes muito distante da realidade de quem aprende, dinamizando-a, permitindo o desenvolvimento de habilidades comunicacionais em torno de algo que, muito mais do que um apanhado de estruturas linguísticas, tem corpo e vive, como os povos falantes daquele idioma. O quadro interativo, objeto do presente trabalho, por sua vez, apenas será dotado de interatividade se for utilizado enquanto um ambiente provocador ou fomentador linguagens hipertextuais.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

Mikhail Bakhtin

## 5. LINGUAGEM E O PENSAMENTO BAKHTINIANO

Os estudos em torno da linguagem têm interessado estudiosos de diversas áreas tais como a antropologia, a psicologia, a neurociência, a educação e a linguística. Nossa pesquisa, situada no campo da educação e do ensino de língua estrangeira, elegeu as teorias bakhtinianas para nortear nossa compreensão dos processos de linguagem. Este capítulo se dedica à essa perspectiva.

### 5.1 BAKHTIN E O CÍRCULO

Para compreender a perspectiva bakhtiniana é necessário compreender o contexto de produção das obras atribuídas a Mikhail Bakhtin e a seu círculo. Na Rússia pós-revolução de 1917, vários intelectuais integravam os chamados Círculos, grupos de intelectuais, cientistas, artistas “cujos objetivos consistiriam, sobretudo, em contribuir para a construção de uma sociedade mais emancipada, liberta de desigualdades sociais e alicerçada em bases marxistas de ciência” (Zandwais, 2009, p. 100). O Círculo de Bakhtin, apesar de não ter sido um dos Círculos oficiais da época uma vez que não se vinculava a instituição alguma (como é o caso do Círculo Linguístico de Praga), reunia autores de diversas áreas do conhecimento e que se interessavam notadamente por Filologia, Filosofia, Literatura, Arte, Biologia, Linguística. Suas reuniões eram informais, os locais de encontro se modificaram bastante em razão das diversas movimentações de seus membros ao longo dos anos, o próprio Bakhtin esteve exilado no Cazaquistão de 1930 a 1936. Atribui-se às décadas de 1920 e 1930 a maior parte da produção do Círculo, apesar de Bakhtin ter produzido até meados que 1975, quando morreu aos 80 anos de idade.

Se a produção científica na Rússia soviética teve um caráter essencialmente interdisciplinar, as investigações do Círculo bakhtiniano não somente envolveram vários campos do conhecimento, mas, sobretudo, produziram obras a tal ponto polifônicas que a questão da autoria dos textos permanece nebulosa. Segundo Brait (2009), “a questão das assinaturas e da composição do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual (...), às dúvidas em torno da autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhtinianos” (p. 17). Além disso, as diferentes traduções que permitiram o acesso do ocidente aos textos do Círculo atribuem com

frequência um mesmo texto a autores diferentes. É o caso de “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, publicado em 1929-1930 em Leningrado, sob autoria de V.N. Voloshinov, e que em sua tradução para o português foi atribuído a Mikhail Bakhtin (o nome de Volochinov aparece entre parênteses em seguida), como na edição francesa que serviu de base para a tradução brasileira. Já as versões desse mesmo texto em espanhol e em inglês mantêm a assinatura da edição russa. A fim de respeitar essa polifonia autoral da obra bakhtiniana, nos referiremos aos *autores* do texto e não ao *autor*, mesmo que a edição brasileira nos leve a referenciá-la no nome de Mikhail Bakhtin.

Nossa reflexão acerca da questão da linguagem sob a ótica do pensamento bakhtiniano, baseia-se nessa obra profundamente polifônica que é “Marxismo e filosofia da linguagem”, cujo subtítulo “Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem” nos indica que anuncia que encontraremos ali as bases do método sócio-histórico dos estudos da linguagem. Trata-se, dessa maneira, de um livro essencial para a compreensão dos estudos sobre enunciação e discurso realizados pelo círculo de Bakhtin, elucidando vários conceitos importantes como os de linguagem, língua, enunciação, dialogismo, signo, palavra, entre tantos outros, e propondo uma compreensão discursiva dessa “ciência da linguagem”.

## 5.2 A FILOSOFIA DA LINGUAGEM

O texto “Marxismo e Filosofia da linguagem” esboça “*as orientações de base* que uma reflexão aprofundada sobre a linguagem deveria seguir e *os procedimentos metodológicos* a partir dos quais essa reflexão deve estabelecer-se para abordar os problemas concretos da linguística.” (BAKHTIN, [1929]2009, p. 25, grifos dos autores). A fim de cumprir esse programa, os autores traçam na primeira parte da obra uma reflexão epistemológica sobre a importância dos problemas da filosofia da linguagem para o marxismo, trazendo ao final da obra exemplos concretos do “papel produtivo e [d]a natureza social da enunciação”([1929]2009, p. 27). O elo entre esses dois momentos do texto, sua segunda parte, traz considerações sobre “o problema da natureza real dos fenômenos linguísticos” ([1929]2009, p. 27). Este é o momento do texto que interessa mais fortemente os estudos linguísticos e que elucida aspectos fundamentais de sua teoria em torno da linguagem.

Em sua reflexão sobre a linguagem segundo a qual não se pode compreender a construção do sentido das formas linguísticas sem a compreensão de que ideologia e significação estão intimamente ligadas. As formas linguísticas são sinais que se tornam signo graças à sua mobilidade, graças aos diferentes sentidos que ele pode assumir nas situações concretas de comunicação. O signo linguístico “adquire sua identidade na relação dialética entre a estabilidade de sua significação, que lhe permite ser reconhecido como o mesmo signo em diferentes situações de enunciação, e a mobilidade que ele adquire relativamente à especificidade dessas situações enunciativas” (DIAS, 2005, p. 106). Tudo o que significa está imbuído de ideologia e “sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, [1929]2009, p. 31). Todo objeto criado pelo homem reflete e refrata uma outra realidade e é um produto ideológico.

Se por um lado a forma linguística pode ser considerada estruturante do signo ideológico, ela é seu corpo material, aquilo que ele “vale”, seu sentido, o modo como o real se reflete através dele é sempre determinado enquanto uma “força produtiva” que “deita suas raízes no vivido”, no meio social e histórico em que os sujeitos interagem, estruturando, ao mesmo tempo, o que denominamos de consciência. (ZANDWAIS, 2009, p. 109). Os instrumentos de produção e de consumo, por outro lado, não são signos, mesmo que traduzam uma certa ideologia, entretanto, é possível atribuir a eles um sentido semiótico. “Ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo dos signos”. O domínio dos signos e o domínio da ideologia são correspondentes porque “tudo aquilo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, [1929]2009, p. 33). O signo ocorre materialmente, seja uma imagem, um objeto ou um som, ele é exterior e é, portanto, passível de estudo.

Os autores negam a lógica tanto da filosofia idealista quanto a do psicologismo que situam a ideologia no campo da consciência, na perspectiva bakhtiniana a ideologia acontece na interação social por meio dos signos. A própria consciência individual só pode tomar corpo no social, já que ela se manifesta por intermédio de signos que são elementos que se realizam em um terreno interindividual. Mesmo tratando-se de consciência interior, o indivíduo precisa dos signos (ideológicos) para dar forma a seus pensamentos.



A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, [1929]2009, p. 36)

Dessa forma, a linguagem seria o lugar em que tanto o aspecto semiótico quanto o caráter essencialmente social da consciência aparecem de maneira mais evidente. É pela palavra que o signo se realiza, partir dela que é neutra e que pode assumir diversos sentidos semióticos definidos pela relação social ideológica que se estabelece com ela. Ela é o “material flexível” pelo qual a consciência pode se desenvolver, um tipo de signo interior, a palavra interior. A palavra ainda tem a característica de testemunhar as mudanças sociais, a chamada “ubiquidade social”.

Ao estabelecer uma relação dialética entre a palavra e o signo ideológico, os autores buscam mostrar que a palavra pode funcionar sempre como um signo neutro enquanto língua abstrata [...]. Enquanto objeto da práxis concreta, entretanto, ela está sempre carregada de valores. (ZANDWAIS, 2009, p. 108)

O valor do signo linguístico é que vai conferir a ele um caráter ideológico. Dentro da lógica marxista, esse valor lhe é atribuído no cerne da luta de classes e é, portanto, contraditório, numa dinâmica na qual o valor atribuído a um signo pela classe dominante tende a ser aceito e a se transformar em índice de valor. Todavia, a dupla face do signo continua a existir, o valor das outras classes não desaparece evidenciando-se em momentos de crises sociais e nas revoluções. “Todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN, [1929]2009, p. 45). Nesse processo eles são signos linguísticos imbuídos do horizonte social do grupo que lhes confere o índice de valor.

Na enunciação podemos ver como essa flexibilidade da palavra se opera observando a mobilidade dos discursos. Os diferentes momentos históricos e os diferentes grupos desenvolvem formas discursivas mais ou menos estáveis por intermédio das quais realizam seus enunciados. Essas formas discursivas permitem aos indivíduos reconhecerem os códigos estabilizados socialmente para as diferentes situações de comunicação, Bakhtin chama essas formas estáveis de gêneros do discurso.

E esses gêneros resultam de negociações sociais, e como as relações sociais, eles são distintos em razão do momento sócio-histórico em que são realizados.

A relação entre psiquismo, ideologia e signo é dialética, uma vez que o signo ideológico consiste em um “território comum” entre o psiquismo e a ideologia. A enunciação, por sua vez, é um lugar de renovação da “síntese dialética” entre o psiquismo e a ideologia, de renovação do signo ideológico.

O signo ideológico tem vida na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico. A atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior; para o signo ideológico, o processo é inverso. O psíquico goza de extraterritorialidade em relação ao organismo. É o social infiltrado no organismo do indivíduo. E tudo que é ideológico é extraterritorial no domínio socioeconômico, pois o signo ideológico, situado fora do organismo, deve penetrar no mundo interior para realizar sua natureza semiótica. (BAKHTIN, [1929]2009, p. 65-66)

Se opondo tanto às concepções de estudiosos de sua época que defendiam o subjetivismo idealista – que vê a língua como uma atividade individual e subjetiva – quanto daqueles que sustentavam o objetivismo abstrato – que concebe a língua como um sistema objetivo exterior ao indivíduo, para os autores o que é de fato relevante para o locutor na língua é seu uso concreto. Ele não produz enunciados em função do sistema de formas linguísticas rígidas e exteriores, o que lhe interessa é o uso que ele faz dessas formas e que lhe confere caráter de signo. Da mesma forma, o receptor reconhece apenas o signo ideológico pertencente a um contexto de comunicação específico.

O que ocorre na comunicação é um processo de compreensão do qual participam da construção do sentido o individual e o coletivo, e não apenas um processo de identificação de formas linguísticas. Para Bakhtin/Volochinov o signo está relacionado à compreensão e o sinal à identificação, o sinal atualizado pelo contexto constitui o signo. Essas características de variabilidade e flexibilidade da forma linguística que a tornam signo são chamadas de mobilidade específica da forma linguística. “Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e o receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, [1929]2009, p. 98).

Do ponto de vista sócio-histórico, conforme vimos, as formas linguísticas não são externas ao indivíduo, nem tampouco consistem em elementos internos do indivíduo que são externalizados, na verdade, os sentidos são co-construídos no ato da enunciação, eles são negociados entre o locutor e seu “auditório social”. O indivíduo organiza sua atividade mental no ato da produção dos enunciados, as palavras por ele enunciadas são resultado da interação que ele estabelece com seu interlocutor e da negociação de sentidos que ele opera antes mesmo da enunciação, o sentido do enunciado vai depender inteiramente desse interlocutor.

Como as enunciações produzidas pelo sujeito são resultado da interação que ele estabelece com o social, para Bakhtin/Volochinov tanto a atividade mental quanto a enunciação que a exprime se constroem no diálogo que o indivíduo estabelece com o social, diálogo aqui compreendido como toda instância de comunicação verbal. A produção de enunciados é, portanto, um fenômeno de interação verbal que só ocorre na situação concreta de comunicação, mesmo que haja a presença apenas de um interlocutor ideal, de um representante médio do grupo social. Todavia, essa interação verbal que acontece no social, mesmo que concretamente realizada, ultrapassa o âmbito daquele momento de realização específico e se realiza de maneira muito mais ampla, ela é uma parte da comunicação de um dado grupo social:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN, [1929]2009, p. 128)

Essa evolução contínua não exclui o caráter de estabilidade do qual falamos. Os grupos constroem fórmulas socialmente estáveis para na interação verbal identificáveis pelos interlocutores.

Toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo. (BAKHTIN, [1929]2009, p. 130)

Na obra “Estética da criação verbal” Bakhtin([1979] 2010) dedica um capítulo ao estudo dessas formas estáveis de enunciados, os gêneros do discurso.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade das formas de gêneros dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados aos diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. (p. 264).

Dessa forma, “haverá tantos gêneros do discurso quanto atividades humanas [...] [e os gêneros] caracterizam-se por aquilo que se faz com a linguagem: mostrar, descrever, explicar” (MELO, 2005, p. 180). Eles se subdividem em gêneros primários e secundários. Os gêneros primários (Bakhtin os chama de simples) são aqueles que surgem de enunciados da “comunicação discursiva imediata”, da vida cotidiana, das relações informais, em relação à realidade concreta. Os gêneros secundários (os complexos) advêm dos enunciados produzidos em situações de comunicação discursiva mais organizadas e estruturadas do que as dos gêneros primários, dizem respeito ao discurso escrito e a enunciados produzidos em situações formais como na esfera das instituições administrativas, escolares, nas relações artísticas, literárias, dentre outros.

O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como “memória criativa” onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço. [...] Os gêneros surgem dentro de algumas tradições com as quais se relacionam de algum modo, permitindo a reconstrução da imagem espaço-temporal da representação estética que orienta o uso da linguagem “o gênero vive do presente mas recorda seu passado, seu começo”, afirma Bakhtin. (MACHADO, 2010, p. 159)

Assim, mesmo se os gêneros do discurso representam a estabilidade dos enunciados, esse diálogo entre passado e presente denota sua evolução contínua. Conhecer e compreender os gêneros é libertário, permite ao falante se deslocar nos mais diversos contextos discursivos, permite desvendar os códigos culturais e ideológicos,

conhecer a “polifonia urbana” de que fala Machado (2010)<sup>35</sup>. A autora afirma ainda que com a teoria dos gêneros Bakhtin criou uma metodologia de análise semiótica que ele utiliza em seus estudos sobre o romance. É justamente a partir de estudos sobre o romance que Bakhtin elabora suas teorias em torno da polifonia e do dialogismo, conceitos essenciais para se compreender o pensamento bakhtiniano.

Como vimos anteriormente, a linguagem se constrói na interação verbal que, para Bakhtin ([1979]2010b), é produzida no momento mesmo da enunciação, e pressupõe uma relação dinâmica entre o locutor(es) e interlocutor(es). Ambos participam da construção do sentido no diálogo, que para os autores consiste em “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (p.127). Ora, se as interações verbais são essencialmente dialógicas, elas pressupõem a presença de diversos autores, presentes ou não momento da enunciação, de maneira que a produção dos discursos é, também, polifônica, pois dela participam várias vozes. Esse modelo polifônico de comunicação se opõe à noção monológica de comunicação na qual apenas uma voz é ouvida, como se houvesse a participação de apenas uma consciência na produção discursiva. Para Bakhtin o outro sempre está presente, e o locutor sempre se posiciona em uma atitude responsiva em relação ao interlocutor, mesmo que este não esteja materialmente presente.

Outra noção fundamental para uma pesquisa que se interessa pelo estudo de fenômenos que ocorrem no âmbito do ensino de línguas estrangeiras é o conceito de língua do ponto de vista sócio-histórico. A língua é uma instância que possui realidade concreta e está em constante evolução sociológica graças à interação verbal social dos locutores. Sua criatividade depende dos valores ideológicos a ela ligados e a enunciação é um fato social, a fala individual não existe fora do social e o social não pode ser dissociado do individual. Concreta enquanto instância dialógica de comunicação, a língua se realiza por meio de temas que são produções concretas e sócio-historicamente situadas e, portanto, não reiteráveis. “O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição, mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.” (BAKHTIN, [1929]2009, p. 133). A significação, por sua vez, diz respeito aos “elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” ([1929]2009, p. 134, grifo dos autores). É possível reduzir a significação em

---

<sup>35</sup> Um estudo mais aprofundado da teoria bakhtiniana em torno dos gêneros foge ao escopo deste trabalho, para melhor compreender esse conceito ver Machado (2010).

diversos elementos linguísticos que a compõem. A palavra dicionarizada tem significação, mas a palavra sozinha só constituirá em um tema se ela for capaz de produzir um enunciado completo.

Os enunciados pressupõem uma ação responsiva, a compreensão é ativa uma vez que relacionamos com várias palavras nossas a palavra de nosso interlocutor. “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, [1929]2009, p. 137). O processo de compreensão implica em um diálogo, que pode ser verbalizado ou não pelo interlocutor. A enunciação é um ato essencialmente dialógico. Poderíamos dizer que esse processo segue a lógica hipertextual, em que cada palavra é um nó com o qual ligamos diversas outras palavras, (contrapalavras em termos bakhtinianos, e nós dentro da lógica hipertextual), formando uma rede de compreensão. A compreensão é, portanto, um processo ativo e hipertextual.

Bakhtin/Voloshinov propõem um estudo da língua que seja baseado nas produções discursivas e não somente nas estruturas abstratas. Segundo os autores, as produções discursivas não são aleatórias, elas seguem lógicas definidas pelos usuários, e que traduzem as “relações estáveis entre os falantes” (BAKHTIN, [1929]2009, p. 153).

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuído do seu poder vital e torna-se realidade. As condições de comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. ( p. 160)

Para os teóricos russos, em razão disso, dessa determinação social da língua, as estruturas gramaticais não podem ser dissociadas das estruturas estilísticas. É o que acontece no exemplo dado das estruturas que permitem construir o discurso indireto em russo e em francês. As duas línguas possuem estruturas bastante diferenciadas em razão da diferença nas relações sociais de cada povo com a palavra do outro. Para o francês, a noção de autoria, a atribuição da palavra a quem a enunciou é muito importante, uma característica histórica da sociedade francesa é justamente a transmissão de sua propriedade intelectual, disso resulta a construção bastante estruturada, e muitas vezes fechada, do discurso indireto nessa língua. Já em russo, a apropriação da palavra do

outro se faz de maneira mais natural, o discurso indireto é, portanto, menos estruturado, mais simples.

### 5.3 A LÍNGUA ESTRANGEIRA ENQUANTO INSTÂNCIA DIALÓGICA DA COMUNICAÇÃO

Os estudos linguísticos ocidentais nascem com os estudos da Antiguidade. Essa tradição greco-romana enfatizava os aspectos filosófico e semântico da língua. (MARCUSCHI, 2008). Posteriormente, sobretudo no que diz respeito às línguas estrangeiras, os estudos da filologia<sup>36</sup> passaram a ocupar um lugar importante em virtude de se voltarem para a palavra estrangeira. Entretanto, naquela época, a palavra estrangeira era a palavra dos autores Clássicos, e era tratada como a palavra de uma língua morta, à qual poucos iniciados tinham acesso. Os linguistas eram espécies de sacerdotes (muitas vezes o eram de fato), que tinham o domínio do mistério dessa palavra estrangeira. Isso acarretou uma compreensão dos estudos linguísticos como de algo exterior, reservado, misterioso e que a poucos era dado conhecer. Desvinculou-se o estudo da língua do estudo do fato concreto e ideológico, privilegiando-se o estudo de algo estanque, científico. Além desse caráter heurístico, havia também o papel pedagógico do filólogo, que deveria ensinar essa palavra estrangeira.

No início século XX, a obra *Curso de linguística geral* de Ferdinand de Saussure, influenciou de maneira determinante os estudos de linguística. Apesar de hoje estar sendo feita uma revisão dos estudos saussurianos, pois novos escritos clarificam que houve uma interpretação reducionista de seus trabalhos, à época sua lógica acabou por provocar uma dicotomia nos processos de linguagem entre língua (*langue*) e fala (*parole*)<sup>37</sup>. “A *parole* era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação, e a *langue* era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo” (MARCUSCHI, 2008, p. 32, grifos do autor). Esse sistema autônomo deveria ser

<sup>36</sup> Ciência que estuda a história da língua do ponto de vista comparativo que se difundiu no século XVIII. (CRYSTAL, 1988)

<sup>37</sup> A descoberta de manuscritos do próprio autor revelam que sua compreensão dos fenômenos linguísticos estaria muito além dessa célebre dicotomia. A partir desses textos pôde-se verificar que o autor abordou as questões sociais de realização da língua não contempladas pelo texto do *Curso*, abordando inclusive o caráter discursivo da linguagem. (MARCUSCHI, 2008)

estudado enquanto formas sincrônicas dissociadas de sua realização na fala. A escola passa a adotar essa perspectiva teórica, transformando as aulas de línguas, materna e estrangeira, em meros compêndios gramaticais e ignorando as relações sociais e as práticas culturais que constroem o sentido da palavra. No ensino tradicional, essas relações são desprezadas para favorecer certo conhecimento objetivo das formas linguísticas, principalmente em se tratando do texto escrito, que teria um sentido único a ser apreendido pelo aprendente, mas que apenas o professor domina/dominará. A relação à leitura na escola se torna uma relação de pique esconde na qual o aprendente, ao longo de sua vida escolar, corre atrás de um sentido que só o professor detém.

A proposta bakhtiniana, conforme apresentado em 3.2, vem deslocar o conceito de língua enquanto sistema de normas estanques para situá-la enquanto material de produção de discursos. A língua se torna fato social, que acontece por meio dos interlocutores e que terá a cor que eles lhe darão. A língua e os fatos linguísticos da enunciação; o discurso, a forma linguística, os signos, só podem ser de fato compreendidos em uma dada instância de comunicação, sem a qual há apenas um sistema de normas desprovido de significação. Essa característica da língua faz dela algo dialógico, que existe na interação verbal dos falantes, que existe no diálogo que os interlocutores estabelecem. A linguística para Bakhtin deve dar conta desses fenômenos e não se limitar ao estudo da língua enquanto sistema fonético, gramatical e lexical. O pensamento bakhtiniano propõe, dessa forma, o estudo da metalinguística, da linguagem, do discurso e da enunciação enquanto instâncias da comunicação verbal.

Ao mencionar especificamente o ensino de línguas estrangeiras, Bakhtin faz alusão ao ensino de seu tempo, para o qual dever-se-ia “procura[r] encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua” (BAKHTIN, [1929]2009, p. 137). Entretanto, se nos debruçarmos sobre o ensino de línguas estrangeiras na atualidade, com a lógica da abordagem comunicativa perceberemos que a dinâmica de construção do sentido é muito parecida com o processo de que fala o autor russo. No aprendizado de língua estrangeira, o interlocutor opõe uma contrapalavra à palavra estrangeira, ele também tem uma atitude responsiva. É bem verdade que na época em que Bakhtin produziu seu texto, o ensino de línguas se reduzia à gramática-tradução. Hoje, a própria lógica da tradução já foi bastante modificada, priorizando não a busca do equivalente, mas a produção de sentido em língua estrangeira.



Se aludirmos às práticas do cotidiano do ensino de línguas, perceberemos que as palavras são, de fato, identificadas como signos, elas aparecem enquanto parte de um contexto, formas linguísticas aparecem atualizadas na situação concreta de comunicação. Tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, os indivíduos se apropriam dessas formas linguísticas atualizadas, situadas, dos signos, enquanto existe apenas sinal não há apropriação.

Como dissemos anteriormente, em se tratando de produção de enunciados em língua estrangeira, os partícipes da negociação de sentidos podem ser ainda mais numerosos do que em língua materna. Contrariamente à palavra estrangeira de que fala Bakhtin em alusão aos estudos filológicos do século XVIII, que é misteriosa para o locutor, a palavra estrangeira negociada no estudo contemporâneo de línguas estrangeiras, enquanto ponte entre mim e os outros, é um espaço de negociação cultural ideológica do aprendente com seu interlocutor e a possibilidade dessa palavra produzir compreensão será proporcional à apropriação dos sentidos ideológicos da cultura estrangeira.

Por outro lado, se em língua materna “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (BAKHTIN, [1929]2009, p. 118) de maneira natural, ou seja, sem que o locutor precise conscientemente analisar os participantes dessa enunciação, em língua estrangeira a forma e o estilo dependem do conhecimento que o locutor terá de elementos culturais da língua, e dos gêneros discursivos que mencionamos anteriormente. A depender do grau de conhecimento de aspectos culturais, a enunciação do locutor pode até mesmo ser determinada por um interlocutor ideal de sua cultura materna ou de outra cultura que ele conheça melhor. A negociação, nesses casos, entre o discurso interior e o discurso exterior é mais complexa. Como no exemplo dado por Bakhtin, ao expressar a fome o locutor estrangeiro pode orientar socialmente sua enunciação em função da situação concreta na cultura estrangeira, ou de uma situação potencial em língua materna ou, em outra língua estrangeira. O grau de participação de cada uma nessa negociação dependerá do conhecimento que o locutor tiver de aspectos socioculturais, dos tipos de enunciados, dos gêneros discursivos na língua estrangeira.

Como o mundo interior do locutor em língua estrangeira é um espaço de constantes negociações entre sua cultura materna e a cultura estrangeira, o indivíduo se

situa em mais de um espaço social, muitas vezes pertencendo a mais de uma classe social. Mesmo que o indivíduo ocupe uma mesma classe socioeconômica em ambas as culturas – o que muitas vezes não é o caso –, pelo simples fato de ser estrangeiro ele ocupará necessariamente classes socioculturais distintas.

O ensino de línguas deve dar conta desse caráter social da interação verbal, a língua ensinada, como instância social, não pode ser desvinculada de seu caráter sociológico. Todavia, de que maneira é possível levar em conta esse caráter concreto da interação verbal em se tratando do ensino e línguas estrangeiras feito fora do país onde a língua é falada? Martínez ([1996], 2008) afirma que “a aula de língua deve ser viva, (...) os alunos estão ali para tomar a palavra, para dialogar, analisar e comentar”. (p.54). A abordagem comunicativa considerada do ponto de vista discursivo, os materiais didáticos devem se prestar a potencializar a ação social e deve-se priorizar as situações de comunicação realmente passíveis de ocorrerem dentro do contexto do ensino da língua estrangeira.

Ainda não solucionamos todas as questões que envolvem essa problemática da situação concreta de enunciação em língua estrangeira do ponto de vista da cultura que a fala como língua materna, mas a apropriação que o aprendente faz dessa língua estrangeira passa necessariamente pela apropriação de elementos sócio-ideológicos. Houve um momento em que se acreditou que esses elementos deveriam ser aprendidos exclusivamente pela literatura, entretanto, a literatura não dá conta de todos os gêneros discursivos, vários a ela escapam, sobretudo os gêneros primários, aqueles do cotidiano. Disso decorre o interesse do ensino de línguas estrangeiras pelas tecnologias que permitiram trazer para o contexto da sala de aula situações de enunciação as mais variadas, e hoje, com a internet e a Web 2.0, o aprendente pode se comunicar em tempo real com o falante da língua estrangeira, em um ambiente social digital que já possui gêneros próprios, mas que também permite a circulação de gêneros próprios a outros meios.

Hoje, no ensino de línguas estrangeiras, é priorizada a produção de enunciados e de sentidos, evitando-se a tradução quando desnecessária e buscando-se produzir situações de comunicação que possam situar num contexto sociocultural as estruturas aprendidas. Não incentivamos a busca por equivalentes na língua materna, mas sim a busca de uma compreensão ativa dos contextos comunicativos em que a palavra possa

produzir o significado. Dessa forma, considera-se que os aprendentes de língua estrangeira produzem constantemente diálogos em seus processos de compreensão, e mais ainda, que esses diálogos são extremamente ricos uma vez que os nós incluem tanto contextos socioculturais da língua estrangeira que ele aprende quanto de outras línguas estrangeiras que ele conheça e, é claro, os de sua língua materna num processo que reestrutura sua compreensão do mundo e o lugar que ocupam nele. O aprendizado de uma língua estrangeira pressupõe mais do que o conhecimento dos códigos linguísticos, ele implica compreender os códigos culturais e sócio-históricos que a língua aprendida veicula e se situar nesse contexto. Aprender uma língua estrangeira é um processo dialógico no qual o aprendente constrói e reconstrói a todo o momento sua relação com a língua aprendida com sua língua materna, e com o mundo no qual ele vive.

A concepção de língua e linguagem propostas pelo pensamento bakhtiniano propõe uma abordagem discursiva dos fenômenos da linguagem, situando o enunciado no cerne dos processos linguísticos. O indivíduo, sob essa perspectiva, passa a ser aquele que dá vida às formas linguísticas atribuindo-lhes sentido por ser parte integrante (e integrada) de um grupo sócio-historicamente situado. Os sentidos, portanto, pertencem a esse grupo e são consequência de sua relação com as estruturas linguísticas. A língua não existe, por conseguinte, fora de um contexto sócio-histórico-cultural. Ela está impregnada de carga ideológica. O aprendizado de língua estrangeira passa por esse confronto/conflito, e ocorre no diálogo que se estabelece entre culturas (materna e estrangeiras) na negociação de sentidos. No capítulo seguinte situaremos, do ponto de vista da mediação pedagógica, de que maneira o profissional docente e os materiais de ensino devem se articular na busca de produção de discursos em línguas estrangeiras no contexto das tecnologias digitais.

De repente  
Esse homem sorriu  
Crianças  
Em pleno uso da poesia  
Funcionavam sem apertar o botão

Manoel de Barros

## 6. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E QUADRO INTERATIVO

Ao abordarmos o uso do quadro interativo no ensino, consideramos fundamental situar o perfil do profissional docente atuante no contexto das tecnologias digitais. A tecnologia utilizada do ponto de vista da educação hipertextual pressupõe determinadas atitudes do professor que possibilitem práticas plurais, heterogêneas, abertas e dialógicas, ele deve ser capaz de se situar enquanto mediador entre o aprendiz e a produção do conhecimento. Assim, em consonância com a lógica hipertextual e com a perspectiva sócio-histórica, a mediação pedagógica diz respeito

[à] atitude, [a]o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz [aprendente] e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz [aprendente] chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz [aprendente] a coletar informações, relacioná-las, manipulá-las, discuti-las, e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASETTO, 2006, p. 144-145)

Esse papel de mediação pedagógica implica, portanto, em uma compreensão do professor e do aprendiz enquanto seres sociais agindo para produzir um conhecimento que seja significativo para seu estar no mundo, para suas diferentes relações e ações sociais. Neste capítulo refletiremos primeiramente sobre o perfil desse profissional docente, sobre o uso de tecnologias no ensino, nos atendo com mais cuidado ao que diz respeito ao ensino de línguas para, finalmente, abordarmos sob que ponto de vista a tecnologia quadro interativo pode vir a mediar a produção do conhecimento.

### 6.1 PROFISSIONAL DOCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Adotarei aqui a formação docente do ponto de vista de Imbérnon (2011) que a compreende como constituição de uma identidade profissional que ocorre em um processo contínuo e que se inicia muito antes da formação inicial. Ela remonta ao início

da escolarização do professor, momento em que começam a surgir suas concepções e experiências acerca dos processos de ensino e aprendizagem. A formação chamada de inicial seria de fato um primeiro momento de teorização daquilo que o professor em formação vivenciou enquanto aprendiz. Dessa maneira, compreendemos a formação de professores em um sentido muito amplo e acreditamos que a constituição da identidade docente ocorre, na verdade, simultaneamente à constituição da identidade do indivíduo.

Como nosso trabalho tem por foco o ensino de línguas estrangeiras em cursos livres<sup>38</sup>, a noção de formação inicial compreendida como a formação universitária muitas vezes não se aplica. Grande parte dos profissionais que atuam em escolas de idiomas não passou por esse tipo de formação inicial, sua atuação está, ainda mais do que em outros contextos, relacionada principalmente com a experiência de aprendiz e com as crenças e representações que ele construiu nesse papel. Na perspectiva de Imbérnon (2011) de desenvolvimento profissional docente, a formação de professores é tratada como constituição de uma identidade profissional, esta ultrapassa os limites dos cursos de formação, e compreende aspectos da vida profissional para além das práticas pedagógicas tais como a carreira, o salário, o ambiente no trabalho, o engajamento nos processos decisórios, entre vários outros.

Os processos formativos de professores que tradicionalmente constituíam objeto de estudos da didática vêm se consolidando como um campo de estudos tendo em vista a relevância e a complexidade desenvolvida pelos trabalhos em torno dessa temática nos últimos dez anos (ANDRÉ, 2010). Os cursos de formação deixaram de ser o principal foco de pesquisa, o professor ocupa um lugar de destaque e aspectos como sua subjetividade, crenças, e experiências se tornam alvo de muito interesse. As noções de educação inicial e continuada se diluíram para dar lugar a uma compreensão da formação docente enquanto um “aprendizado profissional ao longo da vida” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Dentro das instâncias governamentais, o reconhecimento da formação docente enquanto elemento primordial para a qualidade da educação se traduz em iniciativas como a Política Nacional de Formação de Professores, cujo decreto data de 2009 e no qual o Governo Federal assume um compromisso público com a formação de

---

<sup>38</sup> Aqui curso livre e escola de idiomas são tratados como sinônimos, no item 7.3, explicaremos as nuances do conceito de curso livre, sendo as escolas de idiomas uma de suas modalidades.

professores, considerada no texto fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Para além dessas iniciativas institucionais, que muitas vezes refletem muito mais uma demagogia estatal do que um real interesse na melhoria da qualidade do ensino, os cursos de formação de professores têm buscado centrar a profissionalização do professor na prática docente e nas reflexões em torno dela. Algumas universidades passaram a adotar, nos cursos de licenciatura, uma organização em que a práxis poderia ser considerada como uma componente curricular (FERNANDES e SILVEIRA, 2011), para inserí-la durante todo o curso de formação.

Nesse sentido, reiteramos a necessidade de se compreender o desenvolvimento profissional docente dentro dos mais diversos campos de atuação do professor, situado enquanto um ser histórico, ativo e protagonista de seus processos formativos. Imbéron (2011) insiste que é de grande importância que a formação de professores considere o desenvolvimento de habilidades intelectuais que permitam aos profissionais uma prática reflexiva que os torne capazes de compreender, repensar e rever sua atuação ao longo da vida. O profissional docente do século XXI deve desenvolver competências novas, que lhe permitam não apenas se desenvolver, mas também provocar o desenvolvimento do aprendente, assim, ambos os processos de ensino e de aprendizagem dizem respeito ao desenvolvimento humano.

Na lógica de desenvolvimento humano, o professor aparece como mediador, facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem. Essa atitude do professor é chamada por Masetto (2006) de mediação pedagógica. Enquanto atitude, a mediação pedagógica tem a vocação de criar um ambiente de aprendizagem no qual o aprendente produza um conhecimento significativo para ele enquanto indivíduo social por meio das ações citadas acima, e na interação com os outros sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem – professor, outros aprendentes.

A mediação pedagógica coloca em evidência o papel do sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos; e dá um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos com que ele deverá trabalhar para crescer e se desenvolver. (MASETTI, 2006, p. 146).

Assim como a abordagem comunicativa do ensino de línguas, a mediação pedagógica coloca o aprendente no centro do processo de ensino-aprendizagem, e

demanda do professor uma atitude inovadora para provocar a produção do conhecimento. Professor e aprendente aparecem enquanto sujeitos dialógicos e as interações como instâncias privilegiadas de produção de sentidos, cabendo ao professor o papel fundamental de desenvolver práticas das quais emirjam processos comunicacionais.

## 6.2 ENSINAR NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS

Em 1895, durante a primeira projeção pública de um filme feita pelos irmãos Lumière, os expectadores ao assistirem um trem se aproximar da estação na produção “A chegada de um trem na estação de Ciotat”, recuaram com medo de serem esmagados pela locomotiva. Em um passado mais distante, entre os séculos I e IV quando a humanidade passou do uso do *Volumen*<sup>39</sup> para o *Códex*<sup>40</sup>, os intelectuais romanos levaram certo tempo para aceitar o uso da nova tecnologia de registro de textos escritos e, mesmo com o advento do *codex*, tecnologia de mais fácil e prático manuseio, o uso do *volumen* persistiu por longo tempo como mais nobre para os textos literários.

A tecnologia, compreendida aqui em seu sentido dicionarizado de conjunto técnicas que visam a encontrar soluções para os mais diferentes campos de atividades humanas, tem guiado o homem em suas descobertas. Francis Bacon, teórico considerado o pai do pensamento científico moderno no mundo ocidental, defende que o intuito da ciência deveria ser melhorar a vida das pessoas (ANDERY et al., 2007), e a tecnologia se interessa exatamente pelo desenvolvimento de técnicas que expliquem e melhorem as atividades humanas. A busca pela melhoria da qualidade de vida, das relações humanas, bem como o interesse por exercer alguma forma de domínio ou de controle sobre a natureza e outros povos, motivaram as mais diversas descobertas humanas. Ao mesmo tempo, o novo sempre causou estranhamento, e até mesmo medo, nos homens. Essa dualidade faz parte das relações humanas com as tecnologias inovadoras, há quem dedique sua vida à busca de novas técnicas e que inove constantemente, e há quem não consiga se desapegar de práticas antigas e que se mantenha sempre reticente ao novo.

---

<sup>39</sup> Forma principal do livro na Antiguidade Clássica, trata-se de um rolo de papiro, e depois de pergaminho, no qual se registrava a escrita.

<sup>40</sup> Tábuas de madeira que substituíram o *volumen*. Mais práticas, resistentes e de mais fácil manuseio.



A discussão sobre os limites e as potencialidades da incorporação das mudanças tecnológicas na vida cotidiana, e em particular na educação, tem estado na ordem do dia, e é de grande relevância para compreendermos as relações do homem com as técnicas ao longo dos processos históricos. Aspectos econômicos, como o acesso às novas tecnologias, culturais, como o apego às tradições, psicológicos, como o medo do desconhecido, entre tantos outros podem nortear as reflexões em torno desse assunto. Ao falarmos de professores em exercício, assim como acontece com o uso das novas tecnologias na vida cotidiana, há aqueles que aderem cegamente às novas técnicas colocadas à disposição do ensino e há aqueles que se mantêm reticentes e que sentem medo delas. Evidentemente, há gradações nos comportamentos dos docentes e estamos longe de buscar categorizar comportamentos.

Assim como na vida cotidiana, os seres humanos são complexos e têm comportamentos diversos e até mesmo antagônicos em relação à tecnologia, a depender do contexto. Há, por exemplo, quem utilize facilmente todos os serviços bancários eletrônicos como caixas eletrônicos e acessos pela internet, mas que se recuse a ter um *smartphone*, ou sequer um telefone celular. Entretanto, o uso das tecnologias na educação tem um caráter importantíssimo, que difere de seu uso na vida cotidiana, utilizamos as “tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias” (KENSKI, 2010a, p. 44) e acresço, para aprender e saber mais sobre como as tecnologias podem mediar nossa reação com o conhecimento e com o mundo. A educação teria, então, a vocação de favorecer a compreensão do uso das tecnologias na vida cotidiana e na escola, contudo, na prática, os professores estão longe de adquirir a competência digital crítica de que fala De Siqueira et al. (2010), que os torna capazes de compreender as tecnologias e os gêneros digitais e refletirem criticamente sobre seu uso.

Se na vida cotidiana as tecnologias vão se tornando invisíveis - dificilmente encontramos pessoas para quem automóveis, televisores e telefones celulares causam estranhamento -, na escola, as tecnologias do cotidiano dos aprendentes – computadores, internet, telefones celulares, *tablets* -, continuam sendo objeto de muito desconforto por parte dos professores. As redes digitais provocaram uma profunda mudança na relação com os saberes, os professores se consideravam detentores e guardiães do conhecimento e, com o advento das tecnologias, o conhecimento passou a

estar ao alcance de todos, rompendo com a noção de uma educação hierárquica, linear e fechada. O aprendente protagonista de seu processo de aprendizagem preconizado por Paulo Freire é algo concreto com as tecnologias, graças a elas os jovens têm desenvolvido maneiras distintas de se relacionar com o saber. A Web 2.0, e seus ambientes colaborativos vieram favorecer ainda mais a autonomia do aprendente na construção do conhecimento e têm provocado o desenvolvimento de novas maneiras de pensar (TORRES e AMARAL, 2011). Autores como Prensky (2001b) defendem até mesmo que o funcionamento do cérebro humano é capaz de mudar com as diferentes tecnologias, os “nativos digitais”, ou seja, “falantes nativos da linguagem digital dos computadores, videogames e internet” (PRENSKY, 2001a, p. 1, tradução nossa), teriam uma maneira de aprender muito diferente das gerações anteriores. E nós, professores, podemos constatar no dia-a-dia de nossas salas de aula que os aprendentes têm um comportamento cada vez mais hipertextual em relação ao seu aprendizado.

Nesse mundo em que nós imigrantes digitais muitas vezes ainda corremos do trem, como adquirir essa competência digital crítica para o uso de tecnologias que para os nossos aprendentes são praticamente todas invisíveis? Enquanto formadores de professores para o uso de tecnologias, acreditamos que para diminuir a distância entre nossas práticas e a realidade da sociedade das redes, há dois eixos importantes de ação. Por um lado, devemos auxiliar os professores a perceberem que para eles também muitas tecnologias são invisíveis, que elas fazem parte de seu cotidiano, no intuito fundante de diminuir o abismo tecnológico entre a vida fora e dentro da escola. Por outro lado, a formação dos profissionais da educação para o uso das tecnologias deve ultrapassar o domínio de técnicas, é precisam desenvolver neles habilidades que lhes permitam compreender e refletir sobre a linguagem das mídias digitais enquanto mediadoras de saberes e isso passa pela mediação pedagógica.

Historicamente, tendemos a mobilizar vários recursos técnicos diferentes para construir estratégias e metodologias de ensino, dessa forma, o livro didático é associado ao caderno e ao quadro negro, aos mapas, aos globos terrestres, entre tantos outros recursos. Da mesma maneira, Masetto (2006) chama a atenção que uma tecnologia não deve ser utilizada sozinha ou isolada, é a integração de várias técnicas que dá consistência ao processo de educação, ela deve estar a serviço de um “planejamento detalhado, de tal forma que as várias atividades integrem-se em busca dos objetivos

pretendidos e que as várias técnicas sejam escolhidas, planejadas e integradas de modo a colaborar para que as atividades sejam bem realizadas e aprendizagem aconteça. ” (p. 155). Assim, fica claro que o aparato não garante o aprendizado, e que este passa, sobretudo, pelo planejamento e pela apropriação dos recursos, mais uma vez evidenciando a importância do papel do professor e de sua concepção de ensino para que ele possa agir enquanto mediador dos processos pedagógicos, sobretudo no que tange a tecnologia.

Veremos a seguir como o uso dos instrumentos tecnológicos tem sido feito no âmbito do ensino de línguas, levando-se em conta as diferentes perspectivas teóricas que os balizaram.

### 6.3 O ENSINO INSTRUMENTADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Muito antes da popularização do computador os recursos técnicos eram utilizados como suporte do ensino de línguas estrangeiras, primeiramente os documentos sonoros, posteriormente associados a documentos visuais, hoje todas as mídias oferecem materiais de ensino.

Como nos lembra Lancien (1998), a palavra multimídia remete às mídias que apareceram antes dela, dessa forma, é inegável a perspectiva histórica dessa definição e sua utilização no ensino de línguas estrangeiras. A utilização de imagens, som e texto está presente no ensino de línguas estrangeiras há mais de três décadas, mas sua articulação conheceu profundas mudanças influenciadas ao mesmo tempo pela evolução tecnológica e pelas mudanças metodológicas. As imagens fixas associadas a faixas sonoras foram substituídas por imagens animadas e estas pelos documentos de vídeo ou televisivos gravados, os CD-ROM surgiram criando novas possibilidades e mais tarde o computador e a Internet vêm reagrupar diversas mídias. As metodologias e os métodos de ensino foram fortemente influenciados por esses recursos, passou-se do audiovisual para o multimídia, um conceito que também está mudando com os avanços tecnológicos. (DAMASCO e CORREIA, 2012, p. 37-38, tradução nossa)<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Comme nous le rappelle Lancien (1998), le mot multimédia renvoie aux médias qui sont apparus avant lui, ainsi, la perspective historique de cette définition et de son utilisation dans l'enseignement des langues étrangères s'impose. L'utilisation d'images, son et texte est présente dans l'enseignement des langues étrangères depuis trois décennies, mais leur articulation a connu de profonds changements influencés en même temps par l'évolution technologique et les changements méthodologiques. Les images fixes associées à des bandes sonores ont été remplacées par les images animées et celles-ci par les documents vidéo ou télévisés enregistrés, les cédéroms ont surgi en créant de nouvelles possibilités et

As diversas mudanças na abordagem da utilização das tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras, segundo Aranda (2011)<sup>42</sup> - que por sua vez se utiliza dos trabalhos de Warschauer e Kern<sup>43</sup> - poderiam ser sintetizadas em três principais momentos: o estruturalista, o cognitivista e o sociocognitivista. O período estruturalista tem por base as teorias behavioristas e defende que “a aprendizagem de uma língua correspondia à formação de um hábito” (ARANDA, 2011, p. 44). A plataforma PLATO (*Programmed Logic for Automated Teaching Operations*) desenvolvida em 1960 é a mais citada pelos autores e consistia em exercícios de tradução e repetição. Essa concepção metodológica ainda hoje influencia as atividades criadas para o computador que se baseiam, em geral, em exercícios estruturais e autocorretivos que visam a criar automatismos.

Com os estudos da psicologia cognitivista, houve um deslocamento do foco no meio para o foco no indivíduo, os recursos computacionais desenvolvidos baseados nessa perspectiva tinham um caráter substancialmente diferente daqueles afeitos ao estruturalismo behaviorista. Projetos como LOGO do MIT (*Massachusetts Institut of Technology*) de criação de micromundos lúdicos para o estudo de geometria concebem a aprendizagem “como o resultado da interação do sujeito com o mundo exterior, em um processo permanente de construção-desconstrução-reconstrução a partir de suas representações de mundo. O indivíduo é sujeito ativo da construção de seus próprios conhecimentos” (ARANDA, 2011, p. 48). No ensino de línguas estrangeiras são utilizados o CD-ROM, o Disc-laser interativo (*A la Rencontre de Philippe* – jogos lúdicos de ensino de francês desenvolvidos pelo MIT).

Por fim, no período sociocognitivista, o computador passa a ser um mediador das interações na aprendizagem de línguas, ele é uma ferramenta de interação com o

---

plus tard l'ordinateur et l'Internet viennent regrouper plusieurs médias. Les méthodologies et les méthodes d'enseignement ont été fortement influencées par ces ressources, on est passé de l'audiovisuel au multimédia, un concept qui lui aussi change avec les avancées technologiques. (DAMASCO e CORREIA, 2012)

<sup>42</sup> Para uma explanação mais detalhada sobre o ensino instrumentado de línguas ver: ARANDA, M. D. C. D. L. T. **Os diferentes períodos do ensino instrumentado de línguas** In: Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011

<sup>43</sup> Para aprofundar os estudos em torno do ensino instrumentado, consultar a página do professor Mark Warschauer na qual ele disponibiliza diversos trabalhos sobre essa temática: [http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/warschauer\\_m\\_papers.php](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_papers.php)

mundo. Com o advento da *web*, a comunicação ganhou proporções mundiais, e para o ensino de línguas foi oferecida uma infinidade de recursos e interações com as situações de comunicação. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ofereceram novas possibilidades de aprendizagem mediada por computador, e o quadro interativo é um dos recursos tecnológicos utilizados para o ensino mais em voga. Esse aparato tecnológico permite regregar diversas mídias em uma única ferramenta, oferecendo aos professores uma gama muito grande de recursos, como veremos a seguir.

#### 6.4 O QUADRO INTERATIVO

Como em vários outros casos de tecnologias utilizadas na educação, o quadro digital e o quadro digital interativo não foi desenvolvido para o contexto escolar, ele surgiu para atender a demandas do mundo empresarial e posteriormente foi adaptado para a educação (PETITGIRARD, ABRY e BRODIN, 2011). A diferença entre ambos é técnica, o segundo sendo um avanço tecnológico em relação ao primeiro. O quadro digital surgiu, portanto no meio corporativo e era utilizado para melhorar a apresentação de projetos em reuniões de negócios. Em um primeiro momento imaginou-se tecnologia que permitisse que os presentes pudessem visualizar juntos as apresentações, de maneira que o apresentador ou se posicionava na frente de todos para as explicações e a manipulação do recurso era feita por outra pessoa, ou se posicionava atrás do computador, manipulando ele mesmo a apresentação, a essa tecnologia foi dado o nome quadro digital<sup>44</sup>. No intuito de melhorar ainda mais a qualidade das apresentações, surgiu a tecnologia que permitia a manipulação diretamente na tela, assim o apresentador poderia tanto se posicionar diante de seu público quanto manipular a apresentação, trata-se do quadro digital interativo ou quadro interativo.

Enquanto recurso técnico, o quadro digital consiste em um uma superfície (quadro, tela de projeção, parede) sobre a qual é projetada a imagem de um videoprojetor conectado a um computador. Essa ferramenta permite a projeção de

---

<sup>44</sup> No Brasil, com frequência, as terminologias são utilizadas indiscriminadamente, em geral para designar sempre a modalidade dita “interativa” do quadro. Além disso, encontra-se no mercado empresas que tenham adotado o nome lousa ou invés de quadro para designar a tecnologia. Essa diversidade de termos para designar o mesmo tipo de tecnologia acontece também em outras línguas, em francês, por exemplo, os termos mais utilizados são TBI – Tableau Blanc interactif (quadro branco interativo) e TNI – Tableau numérique interactif (quadro digital interativo).

recursos de multimídia disponíveis no computador para um grupo de pessoas, a interação é feita com o computador e seus periféricos (MARQUÉS, 2011). A imagem abaixo mostra uma sala de aula da escola em que realizamos nossa pesquisa equipada com o quadro digital, nessa escola todas as salas possuem esse recurso.



Imagem 1: Sala de aula equipada com o quadro digital.

O quadro interativo surge da evolução do quadro digital. O quadro interativo é uma tecnologia que em princípio pressupõe os mesmos três elementos do quadro digital – computador, videoprojetor e superfície de projeção – mas que permite o acesso aos recursos diretamente na superfície onde é feita a projeção, por meio de uma caneta digital ou do próprio dedo. A superfície de projeção pode funcionar de diversas maneiras a depender da tecnologia que é utilizada. Dentre as tecnologias mais comuns estão as que utilizam um quadro eletrônico ou com uma superfície tátil, ou com microcâmeras que identificam a aproximação de um objeto, ou ainda, há dispositivos móveis que baseados em conexão infravermelha<sup>45</sup> transformam qualquer superfície plana e lisa em quadro interativo, além das versões de baixo custo utilizando um controle de *nintendo wii* que têm sido divulgadas na internet<sup>46</sup>. O quadro, além de desempenhar as funções de quadro branco que todos conhecemos, pois permite a tomada de notas, possui todos os recursos multimídia de um computador e, conseqüentemente da internet. A imagem abaixo mostra uma das salas da escola

<sup>45</sup> Para um maior detalhamento das tecnologias de quadros digitais e quadros digitais interativos ver Marqués (2011), Murillo Garcia (2010), entre outros.

<sup>46</sup> Para conhecer uma proposta de montagem de um quadro interativo de baixo custo ver (Murillo Garcia, 2010) ou consulte o site <http://iaesmevr.blogspot.com.br/2012/02/conhecendo-o-projeto-da-lousa.html> em português, ou <http://johnnylee.net/projects/wii/> em inglês.

pesquisada equipada com o quadro interativo, a tecnologia escolhida foi a da superfície tátil.



Imagem 2: Sala de aula equipada com o quadro interativo.

Além dos periféricos citados acima necessários para o funcionamento dos quadros interativos, eles são acompanhados de um software para o desenvolvimento de apresentações e construção de sequências didáticas. Petitgirard, Abry e Brodin (2011) classificam em três níveis os tipos de uso possíveis do quadro interativo. Primeiramente é possível utilizá-lo como um quadro clássico, com a diferença de que no interativo não é necessário apagar os conteúdos, ao invés disso, utilizando-se o software específico, é possível acrescentar uma página de apresentação sempre que necessário, as anotações da aula podem ser salvas em arquivos com formatos diversos (do próprio software, pdf, imagem, *power point*, etc.) e eventualmente enviadas aos aprendentes. No segundo nível, ele funcionaria como uma tela de computador tamanho gigante, e o terceiro nível consistiria em reagrupar os dois primeiros, construindo unidades didáticas por intermédio do software do quadro e dos recursos que o computador oferece.

Consideramos que essa classificação proposta pelos autores pode auxiliar na compreensão do funcionamento da ferramenta, principalmente se o leitor nunca teve oportunidade de utilizá-la, esclarecendo a possibilidade de o quadro exercer as funções de um quadro para anotações e de dispositivo multimodal. Entretanto, não coadunamos com a concepção de que existiriam dicotomias quanto a seu uso. No primeiro nível mencionado pelos autores, o quadro interativo aparece mais como um aparelho sem grande utilidade do que como uma ferramenta a serviço dos processos de ensino e aprendizagem. Ter por objetivo apenas salvar as anotações da aula do professor,

principalmente no ensino presencial, é supérfluo, consideramos que esse uso exclusivo é um desperdício do investimento. Para o segundo nível de uso, não é preciso um quadro interativo, basta conectar o projetor ao computador e realizar a projeção em uma superfície branca, é o quadro digital. O que faz a riqueza do quadro é a união de todos os recursos e, sobretudo, a liberdade que o professor tem para utilizar em suas aulas o recurso necessário para atingir seus objetivos didático-pedagógicos, o que representa o verdadeiro interesse da utilização de qualquer recurso tecnológico.

As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos. (MORAN , 2006, p. 143)

Em termos de mediação pedagógica, a tecnologia apresenta apenas potencialidades, seu uso apenas fará sentido, como o afirma Masetto (2006), se o professor tiver a atitude de provocar a interaprendizagem, favorecendo o diálogo, a troca de experiências, a reflexão, a solução de problemas, o desenvolvimento do espírito crítico. O quadro interativo deve constituir-se como “instrumento de aprendizagem significativa, e de aprendizagem que significa desenvolvimento da totalidade humana.” (p. 151-152). Para além da possibilidade de gravar e salvar as anotações da aula, o QI oferece o acesso às mais diferentes linguagens midiáticas, permitindo ao professor explorar práticas plurais e heterogêneas. Enquanto dispositivo provocador de linguagens hipertextuais, é no diálogo que se estabelece entre, e por intermédio, de suas diferentes potencialidades que essas linguagens poderão ser capazes de contribuir para uma produção de conhecimento mais rica e mais dinâmica. Daí a importância de uma formação de professores na perspectiva da mediação pedagógica; é ela que fornecerá subsídios para que os docentes sejam capazes de conhecer e explorar as potencialidades da ferramenta, adequando-a a seus objetivos.

Gallego Gil et alli (2009) afirmam que o quadro deve, em um primeiro momento, ser utilizado como um recurso multimídia para facilitar a familiarização dos professores com seu uso, e depois ser utilizado enquanto ferramenta interativa e criativa. Isso também limita o interesse de uso da ferramenta. Na experiência que motivou este trabalho, a escolha metodológica de implementação do quadro naquela escola foi feita



sem obrigar os professores a desenvolver atividades no software do quadro. Preferiu-se criar uma equipe de professores desenvolvedores de atividades, que se dedicassem a investigar as potencialidades da ferramenta, explorando-as em atividades multimodais, de maneira a permitir ao conjunto de professores avaliar o interesse da integração desse tipo de recurso a suas práticas docentes. Apenas esse grupo de desenvolvedores recebeu formação tecnopedagógica para o uso do quadro e de seu software.

Se para Gallego Gil et alli (2009), “a formação tecnopedagógica que os professores recebem resulta em um elemento chave para conseguir a integração positiva do quadro interativo na aula, aproveitando todas as suas potencialidades” (p. 36). Já para Garcia, Fernandez e de Souza (2011), “não é a formação tecnológica que vai garantir um maior aproveitamento educacional do meio tecnológico (...), não é a sofisticação tecnológica que garante que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, a aula depende muito mais da prática pedagógica do professor que do meio em si ou de competência tecnológica” (p.98). Reiteramos, portanto, que para que a tecnologia esteja a serviço da mediação pedagógica é preciso que o professor tenha atitudes que visem a interaprendizagem. Em nossa pesquisa de campo isso se evidenciou quando pudemos observar que a aula mais criativa e que melhor explorou as potencialidades hipertextuais do quadro foi desenvolvida por um professor que não tem um grande domínio técnico da ferramenta, no capítulo referente à análise dos dados discutiremos mais cuidadosamente esta afirmação.

Ambos os autores veem na formação o elemento central do sucesso de um projeto em torno das tecnologias, no entanto, gostaríamos de ressaltar a ênfase dada por Garcia, Fernandez e de Souza (2011) de que o meio e a formação técnica não garantem nada em educação. O que determina o sucesso do aprendizado mediado por tecnologias é a concepção de ensino do professor, a maneira que ele compreende o processo de produção de conhecimento. O sucesso de um projeto em tecnologias educacionais dependerá da capacidade desse professor de estabelecer links, utilizar diferentes linguagens e propor percursos de aprendizagem abertos, ou seja, vai depender de quão hipertextual esse professor pode ser. Esse perfil não está ligado ao aparato tecnológico, é uma concepção de ensino. Esses mesmos autores estabelecem no trabalho citado um diálogo entre um estudo sobre narrativa audiovisual e outro sobre quadro interativo no qual os autores ressaltam que o quadro interativo “exige uma nova linguagem (...): que

as práticas antigas não sejam readaptadas” (p. 104). Em um dos estudos discutidos pelos autores, Garcia Fernandez (2009 *apud* GARCIA, FERNANDEZ E DE SOUZA, 2011) avaliou a interação didática entre aulas equipadas e não equipadas com o quadro interativo e chegou à conclusão de que o fator provocador de aumento da interação eram, de fato, as estratégias didáticas.

Dissemos anteriormente que compreendemos o quadro interativo enquanto um ambiente provocador ou fomentador de linguagens hipertextuais. Ele é provocador ou fomentador porque apresenta potencialmente linguagens diversas, enquanto recurso conectado ao computador, cujo uso é facilitado pelos softwares dos quadros, é possível explorarmos os mais variados textos orais, escritos ou imagéticos, o que lhe confere potencialidades de multimodalidade, intertextualidade. A não linearidade e a interatividade são características que, em se tratando de mediação pedagógica, estão muito mais associadas à prática do professor do que às possibilidades técnicas da ferramenta. Com efeito, por se tratar de um meio eletrônico a multiplicidade de links possíveis é muito grande, mas apenas poderá mediar a produção de sentidos se provocar processos comunicacionais dialógicos.

Em suma, práticas de ensino mediadas pelo quadro interativo que produzam conhecimento no ensino de línguas, demandam a compreensão do papel do professor enquanto mediador pedagógico. Esse perfil de profissional docente será capaz de explorar as potencialidades hipertextuais dessa tecnologia e propor processos de ensino abertos que favoreçam o desenvolvimento dos aprendentes e a produção dialógica do conhecimento.

PARA SER GRANDE, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago lua toda  
Brilha, porque alta vive.

Fernando Pessoa

## 7. PERCURSO METODOLÓGICO

Fazer pesquisa do ponto de vista das teorias de Mikhail Bakhtin e da lógica hipertextual de produção do conhecimento é o mesmo que escolher percursos, não importando tanto onde chegaremos, mas o caminho que traçamos e o que podemos construir durante nossas erranças. Apresentaremos neste capítulo os elementos metodológicos que nos guiaram em nosso caminho investigativo, esclarecendo nossas escolhas para a coleta dos dados. Em um primeiro momento, situaremos o contexto em que o estudo foi realizado e apresentaremos os dados coletados na pesquisa preliminar, que se mostraram essenciais para a compreensão desse contexto. Em seguida apontaremos as bases teóricas que balizaram nossas escolhas metodológicas e, finalmente, detalharemos os instrumentos utilizados em nossa pesquisa de campo.

### 7.1 PESQUISAR EM UM CURSO LIVRE

A pesquisa foi desenvolvida no curso livre de idiomas no qual atuo há mais de 10 anos. Os cursos livres, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), se tornaram instituições de ensino profissionalizante que visam à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Os cursos de idiomas, a partir de então, integram essa categoria, que engloba diversos tipos de cursos como os de informática, de gastronomia, autoescolas, e uma série outros. Como não são instituições de ensino propriamente ditas, não há exigência de idade ou escolaridade para se matricular em um curso livre, e também não há exigência legal de que os profissionais que ministram esses cursos tenham uma formação específica (a não ser que o curso queira se enquadrar em uma categoria específica, como curso livre de pós-graduação, por exemplo). Além disso, juridicamente, os professores que não possuem diploma de habilitação para o ensino reconhecido no Brasil são considerados instrutores de ensino<sup>47</sup>. No âmbito deste trabalho designaremos a instituição tanto pela nomenclatura juridicamente pertinente quanto pelo termo *escola*, por considerarmos que, apesar da mudança operada pela LDB, esse tipo de instituição continua sendo uma instituição de ensino.

---

<sup>47</sup> Sobre a questão da precarização do profissional docente no ensino de línguas estrangeiras ver o artigo de Denise Gisele de Britto DAMASCO: Professor/a ou Instrutor de Línguas?. In: VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Públicas no Século XXI, 2012, Marília/SP., 2012.

Disso decorre uma configuração bastante heterogênea dos profissionais e dos aprendentes de cursos livres. No caso específico do curso livre no qual foi realizada a pesquisa, o contexto possui ainda algumas particularidades em relação a outras instituições do mesmo gênero. Trata-se de uma escola cuja administração se constitui como uma associação sem fins lucrativos que, apesar de administrativamente e financeiramente ser inteiramente brasileira, integra uma rede mundial de escolas de ensino de francês. Por fazer parte dessa rede mundial, a direção da escola é exercida por um funcionário do governo francês em missões de dois ou três anos. Esse funcionário é normalmente um professor e tem o papel de gerenciar a instituição juntamente com a administração brasileira, velando pela qualidade do ensino – papel pedagógico, e pela promoção da cultura francesa – papel cultural.

O curso objeto de nosso estudo tem ainda outras especificidades, ele possui há mais de 40 anos um acordo de cooperação com a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF). Esse acordo prevê a oferta de certo número de vagas para aprendentes e servidores da SEDF na instituição e, em contrapartida, professores servidores da SEDF são lotados nessa escola, não havendo nenhum intercâmbio financeiro entre as partes signatárias do acordo. Para os aprendentes conveniados, as atividades realizadas no curso livre podem ser configuradas como a disciplina LEM de sua grade curricular, esses aprendentes são chamados de tributários e suas notas são enviadas bimestralmente a suas escolas.

Assim, nossa pesquisa será realizada em um curso livre de idiomas no qual é ensinada unicamente a língua francesa que integra uma rede mundial de ensino de Fle e que, no Brasil, está presente em todos os estados da Federação. Ele possui em torno de 2300<sup>48</sup> aprendentes, dos quais cerca de 720 estão inscritos no âmbito do acordo de cooperação com a SEDF, distribuídos entre o edifício sede e uma filial. As turmas no curso são organizadas por faixas etárias a partir de 10 anos, com métodos distintos para as turmas de aprendentes com até 15 anos (jovens) e acima de 16 anos (adultos).

Como dissemos, uma das características do curso livre é a não obrigatoriedade de que os professores tenham formação para o ensino. Alguns cursos livres, apesar dessa abertura legal, exigem que seus funcionários tenham formação para ministrar as disciplinas correspondentes, entretanto, na instituição pesquisada tal exigência não é

---

<sup>48</sup> Dados do primeiro semestre de 2013.

feita, de forma que os profissionais que atuam nela têm formações acadêmicas muito variadas. A escola conta com 42<sup>49</sup> professores no total, dos quais 6 são professores servidores da SEDF. Os demais trabalham com carteira assinada, somente aqueles que possuem licenciatura podem ter em suas carteiras de trabalho o cargo de professor, os demais são instrutores de ensino. A seguir apresentamos um quadro sintético da formação dos professores da escola.

<b>Formação dos professores</b>	<b>Nº absolutos</b>	<b>Porcentagem</b>
Diploma universitário	38	90,47%
Diploma de licenciatura	15	35,71%
Diploma de licenciatura em línguas	12	28,57%
Diploma de licenciatura em Fle	9	21,42%
Diploma de conclusão de ensino médio + Profile	2	4,76%
Diploma de conclusão de ensino médio + DALF C2	1	2,38%

Quadro 1: Formação dos professores da instituição.

Assim, considerando o conjunto de 42 professores, a grande maioria possui diploma de ensino superior, 90,47% (38 professores). Entretanto, apenas 35,71% (15 professores) desses diplomas são de habilitação para o ensino, dentre os quais 28,57% (12 professores) para o ensino de línguas (inglês, espanhol e francês como língua estrangeira, francês como língua materna e português do Brasil como segunda língua). Assim, unicamente 21,42% (9 professores) dos professores da instituição possuem diploma que os habilite especificamente para o ensino de francês como língua estrangeira. Se consideramos que de 6 professores com diploma em Fle, 6 são servidores da SEDF do acordo de cooperação, apenas 7,14% (3 professores) dos empregados da instituição têm formação específica para o ensino de Fle.

A razão principal atribuída pela direção e coordenação da escola a esses números é a falta de profissionais devidamente qualificados no mercado. Por se tratar do ensino de línguas, os saberes da disciplina não podem ser adquiridos em um curto espaço de tempo, considera-se, portanto, mais fácil realizar uma formação pedagógica interna com professores que já falam a língua, do que realizar a formação linguística de

<sup>49</sup> Dados relativos ao segundo semestre de 2012.

professores que possuem um diploma e que não têm o conhecimento necessário do idioma para ensiná-lo. Além disso, o professor que já fala a língua é muito mais rapidamente colocado em exercício, mesmo que sua formação didático-pedagógica seja precária.

Dos demais professores, ou seja, os 27 que não possuem formação para o ensino, 23 têm outro tipo de formação superior (engenharia, filosofia, ciências políticas, tradução, antropologia, direito, jornalismo, entre outros), 2 possuem um diploma de ensino médio e realizaram cursos de aperfeiçoamento voltados pra o ensino de francês o Profle<sup>50</sup>, e 1 possui ensino médio e um diploma de proficiência em francês –DALF C2. A fim de paliar essa falta de formação teórica para o ensino de Fle, a instituição oferece regularmente ateliês de formação para os professores, viagens para realização treinamentos em instituições de formação de professores estrangeiras (em geral na França), e treinamento em escolas de sua rede em outros estados do Brasil. Ademais, o acordo de cooperação com a SEDF tem uma caráter de cooperação técnica, no qual os professores do acordo, tendo tanto as habilidades linguísticas quanto a formação teórica necessária para o ensino da língua, devem trazer contribuições técnicas ao grupo de professores<sup>51</sup> do curso. Isso é bastante importante tendo em vista a representatividade desse grupo em relação ao resto da equipe em termos de habilitação para o ensino de Fle.

Para os fins desta pesquisa, decidimos não considerar a formação profissional como um critério para a escolha de nossos sujeitos de pesquisa. Os critérios de seleção de participantes, tendo em vista os objetivos do estudo, seriam incompatíveis com essa escolha. Se considerarmos o critério escolhido de frequência de uso da sala do quadro interativo, atualmente apenas três professores licenciados em Fle atenderiam a esse quesito, e um desses é a pesquisadora que realizou o estudo.

---

<sup>50</sup> O projeto “PRO FLE, Profissionalização em FLE” se destina aos professores de francês como língua estrangeira e segunda língua que desejam reforçar suas competências no âmbito de uma formação contínua. Fonte: [http://www.ciep.fr/expert\\_langues/francaise/profle/](http://www.ciep.fr/expert_langues/francaise/profle/).

<sup>51</sup> Utilizaremos aqui o termo professores para os profissionais atuantes nessa instituição, independentemente de sua formação acadêmica.

## **Percursos traçados na implementação do quadro interativo**

Na introdução deste trabalho, fizemos alusão ao projeto piloto de implementação do quadro interativo que motivou nosso interesse em desenvolver este projeto de pesquisa. O projeto piloto começou em 2010 e faz parte de um projeto mais amplo de instalação de equipamentos multimídia na escola. Naquele ano, a direção da instituição decidiu equipar todas as salas da sede da escola com computadores conectados à internet e videoprojetores<sup>52</sup>, as salas da filial, de menor número, já haviam sido equipadas no momento de sua inauguração em 2006. Os recursos didáticos (livros, CDs, vídeos) foram então disponibilizados em rede. Ao voltarem das férias de final de ano, os professores foram surpreendidos com esses novos recursos em suas salas de aula.

A partir daí houve um intenso esforço da equipe para incorporar esses recursos em suas práticas. Vale ressaltar que esse processo aconteceu de maneira bastante heterogênea, a depender dos diferentes sujeitos envolvidos. Desde a adesão imediata aos novos recursos (alguns professores já os utilizavam), até a recusa total de seu uso. Por outro lado, o programa de formação continuada da escola foi amplamente mobilizado para o desenvolvimento de estratégias e habilidades em torno do uso dessas tecnologias no cotidiano da sala de aula, com ateliês sistemáticos de troca de experiências em torno dos novos recursos tecnológicos.

No âmbito desse projeto multimídia, foram também instalados dois quadros interativos na escola, um na sede e outro na filial. A instalação de apenas dois quadros interativos se deu por não se saber de fato qual o impacto dessa tecnologia no ensino, sobretudo por que os quadros interativos representam um investimento bastante importante, não se poderia adquiri-los sem saber se eram pedagogicamente interessantes. Além disso, a não adesão dos professores a esse recurso foi, desde o início, uma preocupação da direção e da coordenação pedagógica, era preciso conhecer sua aceitação por parte dos professores antes de se investir em tal recurso.

Foi decidida a abordagem do quadro interativo por intermédio de um projeto piloto que o apresentasse ao poucos aos professores. Fui então convidada para coordenar o projeto, dentre minhas atribuições estaria a formação dos professores para o uso do quadro interativo e a coordenação de um grupo de trabalho (doravante grupo QI)

---

<sup>52</sup> Quadros digitais cf. capítulo 6 deste trabalho.



constituído por professores para o desenvolvimento de atividades a serem utilizadas por toda a escola. Dessa forma, nesse primeiro momento, não seria demandado dos demais professores aprender a produzir atividades no quadro, elas seriam preparadas pelo grupo QI que ensinaria aos colegas a realizá-las em sala. O objetivo da abordagem escolhida era que os professores primeiramente descobrissem e se interessassem pela ferramenta para depois aprenderem a desenvolver conteúdos em seu software.

A escolha da coordenadora do projeto se deu, por um lado, em razão de já exercer funções de coordenação e de formação de professores ao uso das tecnologias, e por outro, em razão de fazer parte do grupo de professores da SEDF, o que atende ao caráter de cooperação técnica do acordo. Além desta pesquisadora, quatro professores se candidataram a integrar o grupo QI para de produção de recursos pedagógicos, dos quais apenas dois se mantiveram no projeto até o final daquele ano letivo.

No intuito de evitar que a proximidade com o contexto de pesquisa compromettesse o olhar da pesquisadora e inibisse a participação dos sujeitos, foi decidido que a pesquisadora se afastaria da escola durante a realização da pesquisa, esse afastamento se deu um ano após o início do projeto. Assim, um dos membros do grupo de trabalho assumiu a coordenação do projeto, os membros do grupo QI também foram modificados.

Um primeiro contato da pesquisadora com a escola após seu afastamento se deu após 13 meses, quando a coordenação lhe solicitou a realização de ateliês de formação sobre o uso de tecnologias e do quadro interativo. Posteriormente, ao termo de 15 meses de afastamento, e antes da conclusão da pesquisa, retornei à regência nessa mesma escola, sem voltar a integrar o grupo QI.

### **A investigação preliminar das trajetórias**

Esse projeto continua em curso, o grupo de trabalho tem, entretanto, uma configuração diferente da inicial, apenas a atual coordenadora faz parte do grupo desde o início do projeto. Visivelmente, o engajamento dos professores e da direção da escola com esse projeto tampouco continua o mesmo, a direção tem investido cada vez menos financeiramente no projeto. De maneira geral, houve nos últimos dois anos um corte em todos os investimentos relativos à formação de professores e atividades pedagógicas que, segundo o diretor, se fazia necessário em razão da situação financeira da

instituição. Essa medida gerou um descontentamento generalizado dos professores em relação à direção e à política de investimentos, com uma consequente profunda desmotivação da equipe em relação à maioria dos os projetos pedagógicos. De forma que o quadro interativo está sendo cada vez menos utilizado e o grupo QI tem produzido cada vez menos atividades.

Durante o ano de 2010, primeiro ano do projeto, sua coordenadora possuía oito horas semanais (cerca de trinta e duas horas mensais) dedicadas a ela, durante as quais ela deveria desenvolver atividades para toda a escola com o auxílio do grupo QI, construir fichas pedagógicas para essas atividades e realizar ateliês de formação com toda a equipe de professores. As reuniões com o grupo de trabalho aconteciam semanalmente e tinham duas horas de duração, ou seja, os professores do grupo QI eram remunerados mensalmente o equivalente a oito horas-aula para se dedicarem ao projeto.

Em 2011, com o afastamento da coordenadora para desenvolver esta pesquisa de mestrado, o número de horas de trabalho da coordenação foi reduzido para quinze horas mensais, e seis horas mensais para os membros do grupo QI. Em 2012 houve uma nova redução, desde então, a coordenadora é remunerada o equivalente a dez horas-aula mensais e os membros do grupo são remunerados em função do número de reuniões, podendo atingir no máximo seis horas mensais. Essas reduções de horas pagas para esse trabalho não acarretaram em diminuição de atribuições, e a consequência imediata foi a queda drástica no número de atividades desenvolvidas, e de ateliês de formação.

Com relação ao número de atividades desenvolvidas, num total de 19 atividades atualmente disponíveis para os professores, 10 foram produzidas no primeiro dos três anos de projeto. No segundo semestre de 2012, apenas duas atividades novas foram apresentadas aos professores, e houve um único ateliê de formação. No primeiro semestre de 2013 apesar de ter havido 3 ateliês de formação, apenas 2 atividades novas foram apresentadas. Os ateliês são importantes não apenas para apresentar as atividades, mas também para reforçar o manuseio da técnica, para que os professores se encorajem a utilizá-la. Em face desse cenário, não é de se estranhar, portanto, que tenha havido uma diminuição importante na frequência da sala do QI.

Em setembro de 2011, foi feito um levantamento da reserva da sala equipada com o quadro interativo e aplicado um questionário<sup>53</sup> junto professores no intuito de

---

<sup>53</sup> Agradeço à professora Tatiana Nardy Pimentel pela coleta e tabulação dos dados desse questionário.

levantar dados relativos à utilização da ferramenta. Os resultados obtidos mostram que em 2010, 45% dos professores da Aliança Francesa de Brasília utilizaram a sala do QI. Dados recolhidos a partir da análise das reservas da sala apontam que os meses de maior utilização foram abril (39 horas), maio (50 horas) e setembro (40 horas), ou seja, no meio do primeiro e no meio do segundo semestres de 2010. No início e no fim de cada semestre esses números diminuem (junho – 24h, agosto 18h, outubro 6 horas, novembro e dezembro – 0h). Essa diferença na utilização se explica pela dinâmica do semestre, no início do semestre o professor ainda está se ambientando com a turma, e leva um certo tempo até se sentir seguro para buscar atividades alternativas ao trabalho com o método.

Uma das maiores razões que impedem os professores de usar o quadro, apontada no questionário, é a insegurança, no início de semestre esse sentimento, em geral está acentuado, pois professor e aprendentes ainda estão se conhecendo. Vale ressaltar que as atividades propostas também, em sua maioria, são atividades de revisão de conteúdos, o que acarreta outra dificuldade para seu uso no início do semestre. Já no final do semestre, como os professores devem cumprir o programa da escola, muitas vezes não há tempo para atividades extras. Essa tendência continuou nos anos seguintes, mas houve uma alta progressiva em vésperas de provas graças às diversas atividades de revisão propostas.

A maioria dos professores foi de uma a cinco vezes e quatro mais de seis vezes. Segundo os professores, as aulas são mais dinâmicas e os aprendentes prestam mais atenção quando estão na sala do quadro. “Fui porque é mais dinâmico e os alunos adoram”, “é uma maneira agradável de trabalhar o vocabulário”, “era uma maneira interessante de estimular e canalizar a atenção dos alunos” afirmam os professores.

A necessidade de reserva da sala e fato de que ela muitas vezes está ocupada são apontados como fatores desestimulantes por vários professores. 56,5% dos professores utilizam as atividades do QI em suas salas de aula, ou seja, sem o quadro interativo. “Como só tem uma sala, é preciso uma organização diferente”. Foi expressa também a falta de confiança por parte dos professores, eles desejam ter mais formações e preparação antes de manusear o quadro diante dos aprendentes. “Não me sentia à vontade com o QI no início, por isso eu não o utilizava com frequência”, “quero estar seguro”, “preciso praticar um pouco mais” “eu não tenho o hábito”, “ainda estou aprendendo a utilizar o QI”, explicam os professores.

No primeiro semestre de 2012, houve uma tentativa de início de um novo momento da formação dos professores ao uso do quadro interativo: formar a equipe de professores ao desenvolvimento de atividades no software do quadro. Um primeiro ateliê de formação foi feito por mim em maio desse ano, e os professores se mostraram bastante interessados em conhecer melhor esse recurso. Entretanto, não foi dado prosseguimento a essas formações ao longo do segundo semestre de 2012.

Durante esse ateliê, foi realizada uma discussão com os professores para melhor compreender como eles concebiam o uso do quadro interativo em suas práticas docentes cerca de dois anos e meio após a implementação do recurso e um ano e meio após um primeiro levantamento feito por meio de um questionário. Pedimos autorização dos presentes para gravar as interações e de sua fala pudemos compreender que as contribuições do quadro interativo são compartilhadas pela maioria, mas que muitos ainda têm muitas inquietações sobre seu uso, seja de ordem prática ou epistemológica, e que, ao mesmo tempo, eles vislumbram possibilidades de superação dos limites.

O ateliê apresentado foi intitulado “O Quadro interativo no cotidiano”. E tinha por objetivo ensinar aos professores a manusear o software para serem capazes de desenvolver atividades nele no dia-a-dia da sala de aula. Para começar a formação, e a fim de fazer um balanço do uso do quadro interativo na instituição até aquele momento, buscando perceber a compreensão que esses professores têm dessa ferramenta, foi realizada a seguinte pergunta: Para que serve o QI? A partir dessa pergunta iniciou-se um debate sobre o tema durante o qual três grandes aspectos foram ressaltados pelos professores. Num primeiro momento os professores levantaram as contribuições da ferramenta, mas logo passaram a elencar os desafios e limites para sua utilização e, por fim, aquilo que nós chamamos de perspectivas, ou seja, sugestões desses profissionais para superar os desafios.

No que diz respeito a contribuições, mais uma vez os professores afirmaram que ele dinamiza a aula, graças à interação diretamente no quadro (na sala sem QI, os professores utilizam os recursos multimidiáticos, mas tendem a permanecer mais sentados, muitas vezes separados dos alunos pela tela do computador “o uso é muito amplo, você maneja o Google, todos os alunos podem visualizar” (Prof07) e “você fica mais de frente para os alunos” (Prof03). Além disso, “no dia a dia, por exemplo, (...) é

menos cansativo do que usar no computador, não preciso me movimentar toda hora” (Prof03)

Dois anos após o início do trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula, as vantagens de recursos multimodais também são melhor percebidas, e eles consideram que graças ao QI “o acesso às diferentes ferramentas é simplificado. Permite acesso a áudio, a imagem a filmes, de uma vez só, sem você precisar abrir todas as ferramentas” (Prof05). Foi apontada também outra contribuição técnica que é o registro das anotações em sala de aula: “uma coisa que eu gostei muito foi que eu fazia as notas no quadro e salvava. No outro dia podia abrir o quadro da aula anterior”(Pr07) Essa contribuição é apontada por outro professor como uma inquietação, para ele os aprendentes não escrevem mais “eles só colocam palavras no lugar” (Prof10).

O fator motivação dos aprendentes aparece também como um dos trunfos do QI. Graças às atividades que em geral os provocam a se levantarem e a interagirem com o quadro e entre si. Os aprendentes parecem gostar de manusear a ferramenta, segundo um professor que o utiliza bastante “eles (os aprendentes) querem mexer no quadro, eles querem fazer” (Prof02).Entretanto, alguns professores ainda são céticos quanto a essa motivação causada pelo QI, e afirmam que “não acredit[am] que se o utilizássemos o tempo todo, as aulas seriam tão dinâmicas”, que “no dia em que não for mais novo não sei se... talvez seja uma empolgação” (Prof10).

Outra inquietação expressa pelos docentes se relaciona com as medidas de contenção de despesas da instituição e do pouco tempo que é proposto pela direção para o desenvolvimento de novas habilidades, “nem sempre o professor consegue dispor do seu tempo pra se investir em novas ferramentas de trabalho” (Prof05), o que, de fato, é um grande desafio que o QI pode representar, uma vez que aprender a manusear seu software pode demandar um investimento de tempo bastante importante. O mesmo professor que colocou a inquietação acima fez uma sugestão que poderia auxiliar na superação dessa dificuldade que é o compartilhamento de atividades, “tentar produzir isso coletivamente, partilhar materiais produzidos” (Prof05), pode ser uma saída.

No que concerne à inquietação quanto ao QI ser apenas uma empolgação, os professores que o utilizam com bastante frequência e que eventualmente tenham ministrado suas aulas constantemente na sala do quadro elucidam que em se tratando de

suas turmas “quando nós não estamos nesta sala [a do QI] eles[os aprendentes] sempre perguntam: porque a gente não está na nossa sala? Eles sentem falta” (Prof02)

Outra perspectiva apontada pelo Prof02 diz respeito à escrita no QI, segundo ele “no dia-a-dia a gente escreve muito. Eles[os aprendentes] adoram! Eles não querem que eu escreva no quadro, eles próprios querem escrever no quadro” e afirma ainda que “não é pra eliminar os outros [recursos]. Eu uso os dois quadros.”

E, finalmente, o Prof07 trouxe uma reflexão bastante interessante quando ele afirmou que “talvez não seja muito diferente de um livro, no sentido de que é uma ferramenta”, o que realmente interessa para que os processos de ensino-aprendizagem ocorram é a atitude do professor face aos recursos de que ele dispõe.

No segundo semestre de 2012, segundo levantamento da reserva do quadro, menos de 25% dos professores da escola utilizam o quadro. Compreendemos que essa diminuição se relaciona com o pequeno número de ateliês de formação e com as dificuldades levantadas pelos professores quanto à utilização da sala, sobretudo no que diz respeito à necessidade de reserva da mesma. No próximo capítulo, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo propriamente dita, discutiremos esse ponto de maneira mais ampla.

## 7.2 CAMINHOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

A construção do pensamento científico conheceu diferentes momentos ao longo dos tempos. Para Ghedin e Santoro Franco (2011), ocorreram diversos deslocamentos de foco, a depender de como cada período compreendia o saber científico. Ora o foco estava no objeto – período da Antiguidade clássica-, ora no sujeito – Período moderno -, ora no método e/ou conceito<sup>54</sup> – Pós-modernidade, o que conferiu à ciência diferentes perspectivas de compreensão e interpretação do mundo, na mais das vezes dicotômicas e mutuamente excludentes. Em sua obra “Questões de método na construção da pesquisa em educação”, os autores propõem uma compreensão contemporânea de

---

<sup>54</sup> Os autores consideram que esse foco no conceito, na verdade, é um foco na “linguagem expressa no conceito” (GHEDIN e SANTORO FRANCO, 2011, p. 24), que eles chamam de filosofia linguístico-pragmática. Nessa concepção, trata-se de uma compreensão da linguagem destituída de historicidade e, por conseguinte, de caráter político emancipatório do sujeito.

pesquisa, segundo a qual “o conhecimento só é possível quando há permanentes e integradas relações entre seus elementos” (p. 25), e ainda:

No conhecimento científico, a verdade não está nem pronta nem acabada, mas consiste sempre num processo de desconstrução, construção e reconstrução – porque os problemas, ao passo que são resolvidos, trazem novas problemáticas e novas possibilidades de aprofundamento (GHEDIN e SANTORO FRANCO, 2008., p. 28)

Investigar é, portanto, desatar certos nós para atar novos nós, em um continuum no qual as descobertas, mais do que soluções, nos apontam novos questionamentos. Ao se buscar uma metodologia orientadora do olhar do pesquisador na pesquisa em educação, certas especificidades devem ser levadas em conta. É preciso considerarmos que os processos educativos são historicamente situados, que são dinâmicos, investigá-los implica em provocar resignificações constantes em todos os sujeitos envolvidos - dentre os quais o pesquisador- e na própria pesquisa. O pesquisador deve ser capaz de dar conta dessa dinamicidade, ciente de que ajustes e imprevistos são inevitáveis.

Ghedin e Santoro Franco (2011) elucidam ainda que na pesquisa em educação as relações entre significantes e significados são sempre múltiplas, e implicam valores implícitos e explícitos provenientes das “concepções sociais, ideológicas e culturais”. Os processos e seus resultados têm caráter emancipatório e situado, não podendo ser dissociados do todo no qual estão inseridos.

As especificidades da pesquisa em educação apontadas acima, se harmonizam com a concepção de pesquisa proposta por Mikhail Bakhtin ([1979] 2010b), segundo a qual a metodologia de pesquisa em ciências humanas deve buscar produzir sentidos que não podem ser interpretados fora do todo e do contexto. Não é possível dissolver sentidos em conceitos nesse campo de estudos, pode-se racionalizá-los de certa forma, ou aprofundá-los eventualmente, graças a outros sentidos que participem de sua construção, mas sem reducionismos.

O teórico russo propõe ainda a interpretação dos discursos como a instância de produção de sentidos, em um processo essencialmente dinâmico e conflituoso. Interpretar tem um duplo caráter, por um lado permite o reconhecimento do enunciado do outro, e, por outro, o acréscimo daquele enunciado ao campo de produções de sentidos do interlocutor. É na dinâmica do reconhecer o discurso do outro, integrando-o

ao seu próprio discurso que se dá a mobilidade dos sentidos, constantemente co-construídos e re-construídos, quer no âmbito do todo acabado no qual aquela produção se insere, quer no devir do contexto em expansão, cujo sentido é dinâmico e que se constrói a partir daquele enunciado e da(s) resposta(s) a ele.

A interpretação para Bakhtin é, portanto, dialógica, ela é um “correlacionamento [de um dado texto ou contexto] com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro)” (BAKHTIN, [1979]2010b, p. 400) Esse movimento interpretativo tem três etapas. Primeiramente o texto – o ponto de partida –, em seguida o passado com o qual esse texto será correlacionado, ou seja, os (con)textos que já foram produzidos – movimento retrospectivo – e a antecipação do (con)texto que será criado a partir da produção desse texto e das correlações que serão estabelecidas com/por ele – movimento prospectivo.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). (...) Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN, [1979]2010b, p. 410)

Uma pesquisa que se propõe a compreender práticas e discursos docentes deve, do nosso ponto de vista, se propor a revelar também essa dinâmica de renovação dos sentidos. Ela deve ser capaz de estabelecer diálogos que nos permitam construir sentidos em torno das práticas dos professores mediadas pelo quadro interativo.

Poderíamos afirmar ainda que em nossa concepção de pesquisa em educação, as práticas docentes possuem as mesmas particularidades simbólicas das produções artísticas sobre as quais reflete Bakhtin. Ao investigarmos práticas pedagógicas e processos de ensino, buscamos sentidos que só podem ser interpretados dentro do todo e do contexto específico no qual eles se inserem, não sendo, como vimos anteriormente, possível dissolvê-los em conceitos a serem averiguados, seus momentos são totalizantes e irrepetíveis.



O autor de uma obra só está presente no todo da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado desse todo, e menos ainda no conteúdo separado do todo. O autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde mais percebemos a sua presença. (BAKHTIN, [1979]2010b, p. 399)

O professor, assim como o artista, não pode ser dissociado de sua produção. Cada aula, cada encontro didático é único, e reflete e refrata os diálogos únicos e completos produzidos entre esse sujeito histórico professor, construído a partir de seu estar no mundo, cuja prática incorpora seus conhecimentos metodológicos empíricos ou teóricos, e sua(s) experiência(s), e outros vários sujeitos históricos situados naquele momento como aprendentes. Estes também possuem suas concepções metodológicas e sua(s) experiência(s) de aprendizagem e, eventualmente, por se tratar de um curso de idiomas, de ensino.

O sujeito na pesquisa em educação é um sujeito dialógico, ele não é apenas contemplado e analisado, ele age e interage constantemente tanto com os outros sujeitos quanto com o próprio pesquisador. O pesquisador não está sozinho como “cognoscente (contemplador) e falante (enunciador)” diante de um objeto estático, ele está diante de sujeitos que têm atitude responsiva, que re-significam a atividade do pesquisador, a interpretação dos sentidos. “O sentido é personalista; nele há sempre uma pergunta, um apelo, e uma antecipação da resposta, nele sempre há dois (como no mínimo dialógico). Esse personalismo não é fato psicológico mas de sentido.” (BAKHTIN, [1979]2010b, p. 410)

Compreendemos, portanto, que um método proposto por este projeto de pesquisa, assim como nosso objeto de estudo, deve ser plástico, em constante mutação. Propusemo-nos a dialogar com textos e contextos (FREITAS, 2003) de fazeres docentes a fim de compreender como uma ferramenta multimodal e hipertextual como o quadro interativo pode contribuir para produzir discursos em língua estrangeira. Isso nos levou a percorrer caminhos eminentemente qualitativos, uma vez que interpretativistas, e essencialmente exploratórios, uma vez que buscamos compreender práticas historicamente situadas e inacabadas. A seguir situaremos nossa estratégia de pesquisa.

As metodologias quantitativa e a qualitativa se prestam ambas a qualquer campo de saber, na verdade, uma pesquisa tende a ser mais qualitativa ou quantitativa em função do tipo de problema de pesquisa, e dos instrumentos que serão utilizados para a

coleta dos dados. É, portanto, em consonância com nosso problema de pesquisa que elegemos a pesquisa qualitativa. Segundo Creswell (2010), um problema de pesquisa do tipo quantitativo vai testar uma teoria, identificar fatores que influenciam um resultado, a utilidade de uma intervenção, o que interessa ao pesquisador é o produto de sua pesquisa. Por outro lado, um problema de pesquisa qualitativo envolve a compreensão de conceitos ou fenômenos, o pesquisador está mais interessado em como se dão os processos do que em seus produtos.

A pesquisa quantitativa parte de um raciocínio hipotético dedutivo e tem procedimentos estanques previamente definidos. Nela é preciso definir claramente as questões e hipóteses de pesquisa, dando origem a modelos teóricos que devem poder ser refutados e que mostrem claramente as variáveis mensuráveis que serão estudadas. Em função dessas variáveis definimos os critérios de seleção do plano amostral e os tipos de instrumentos a serem utilizados para a coleta e análise dos dados. A análise dos dados será feita pelo programa de computador e o papel do pesquisador é de interpretá-los.

Já no que diz respeito à pesquisa qualitativa, essas etapas são bastante flexíveis e se confundem. Não há obrigatoriedade de definirem-se variáveis e estas não serão mensuradas. A pesquisa se constrói no processo de pesquisa e o pesquisador tem um papel muito importante na coleta e na análise dos dados. Creswell (2010) afirma, acerca da pesquisa qualitativa, que ela o é nos instrumentos, porque trabalha com o discurso do indivíduo sobre um fenômeno. Os modelos teóricos podem ser apreendidos tanto da literatura quanto dos dados coletados, e as hipóteses em geral surgem a partir da pesquisa de campo. Não há mensuração dos dados, o que importa são os critérios de seleção das amostras.

A metodologia quantitativa tende a descrever realidades globais enquanto a qualitativa trabalha com realidades particulares, ela legitima o singular como instância de produção do conhecimento. O procedimento qualitativo não é apenas uma metodologia, mas, sobretudo, uma alternativa epistemológica, que além de legitimar o singular, compreende a pesquisa como um processo dialógico e que tem um caráter construtivo interpretativo do conhecimento (GONZÁLES REY, 2005). É na relação do pesquisador com seu objeto de estudo que este se constrói.

Assim, as questões de método<sup>55</sup> deste projeto de pesquisa do ponto de vista filosófico epistemológico considerarão, por um lado, a perspectiva sócio-histórica de Mikhail Bakhtin e sua teoria discursiva e, por outro, a lógica hipertextual de produção do conhecimento. Do ponto de vista operacional, consideraremos a abordagem de pesquisa qualitativa exploratória de cunho sócio-histórico.

### **Nos passos da pesquisa sócio-histórica**

Em um trabalho norteado pelas teorias de Bakhtin e do hipertexto, o diálogo entre perspectiva teórica e metodológica é inevitável. Na verdade, a metodologia que construímos traduz uma compreensão dialógica da realidade, de forma que compreender os fenômenos é compreender como os sujeitos se posicionam diante dos fenômenos, e que enunciados são produzidos atrelados a esses fenômenos. É compreender como nossos sujeitos de pesquisa se situam enquanto professores de francês, buscando relacionar sua prática pedagógica ao seu ser/estar no mundo.

Se a perspectiva que adotamos aqui tem uma lógica metodológica definida, ela serve muito mais como um norte metodológico do que como uma técnica a ser aplicada. Tratamos, como dissemos acima, de um objeto mutável, de maneira que nosso percurso metodológico deve, como seu objeto, ser dinâmico. Para nos guiar em um caminho tão aberto e inacabado, fomos buscar em Freitas (2003) os horizontes do método sócio-histórico. Para a autora, a perspectiva sócio-histórica de pesquisa deve levar em conta os seguintes aspectos:

- Os dados são coletados no(s) texto(s) produzido(s) no contexto, a compreensão dos sujeitos leva à compreensão também do contexto;
- Os fenômenos são compreendidos em seu fazer histórico real, não se cria situações artificiais;
- Os dados são coletados tendo em vista a compreensão e a descrição dos fenômenos a fim de explicá-los;
- O pesquisador se situa enquanto sujeito no processo de transformação e mudança dos fenômenos;

---

<sup>55</sup> – do grego *méthodos*, “caminho para chegar a um fim” (Dicionário Aurélio)

- O pesquisador é determinante para a pesquisa, que dependerá do lugar que ele ocupa e de suas relações com os outros sujeitos envolvidos;
- Ao invés de se buscar a precisão do conhecimento, busca-se compreender os processos de reflexão e resignificação que ocorrem tanto no investigador quanto no investigado durante sua participação ativa no processo da pesquisa.

Já fizemos alusão, na justificativa deste trabalho, ao lugar que esta pesquisadora ocupa dentro do contexto de uma pesquisa que emergiu da experiência *in loco* com o uso do quadro interativo e com a formação de professores ao uso desse recurso. A perspectiva sócio-histórica, calcada na teoria bakhtiniana oferece subsídios metodológicos para um estudo no qual a pesquisadora é sujeito em constante interação com o esse contexto do qual ela faz parte, que ela resignifica e que a resignifica.

Para além da teoria sócio-história, surge a teoria histórico-cultural que Freitas e seu grupo de pesquisa<sup>56</sup> trazem como proposta metodológica e na qual as teorias de Bakhtin dialogam com a psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Este autor também compreende o “homem enquanto sujeito concreto, datado e marcado pela cultura que o rodeia; um indivíduo que só se constrói em colaboração com outros indivíduos” (FREITAS e RAMOS, 2010, p. 8), e produziu trabalhos contemporaneamente a Bakhtin, sem, no entanto, terem colaborado<sup>57</sup>.

### 7.3 EM TORNO DA COLETA DE DADOS

Mesmo se a teoria vygotskyana não consiste em um dos fundamentos teóricos de nossa pesquisa, a proximidade entre os autores nos permite buscar na abordagem histórico-cultural os instrumentos para a coleta de dados. Dessa forma, elegemos a observação participante e a entrevista dialógica coletiva que, como apontam Freitas (2003) e Freitas e Ramos (2010), são os instrumentos que melhor se adaptam a captar dados no contexto da sala de aula. Realizamos também a pesquisa de documentos tais como as atividades a serem realizadas no quadro interativo disponibilizadas pela escola e o registro de reservas da sala do quadro. Por fim, fizemos o levantamento da formação

---

<sup>56</sup> Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC-UFJF).

<sup>57</sup> Apesar de serem contemporâneos, não há registros que Mikhail Bakhtin(1895-1975) e Lev Vygotski (1896-1934) tenham dialogado em seu tempo, entretanto, a aproximação teórica é inevitável.

acadêmica dos professores da escola, já apresentado no capítulo anterior pois ele possibilitou melhor compreender o perfil da instituição na qual realizamos a pesquisa, esse levantamento foi feito com base nos documentos da escola e em entrevistas com os docentes, nos casos em que a escola não dispunha de registros.

Além desses instrumentos principais, durante a fase de investigação preliminar, a fim de subsidiar a construção desta metodologia realizamos a aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas e uma entrevista coletiva. Esses instrumentos foram utilizados para tentar captar dados relativos à utilização do quadro para o conjunto de professores da escola. O roteiro do questionário e a questão da entrevista coletiva constam no anexo B, e seus resultados já foram discutidos no item anterior.

### Observação participante

As observações permitiram uma aproximação mais direta do contexto da prática dos docentes mediadas pelo quadro interativo, visando uma melhor apreensão não apenas da visão de mundo dos sujeitos (LÜDKE e ANDRÉ, 2005), mas, sobretudo, de suas concepções metodológicas e do papel da tecnologia na mediação pedagógica. A observação do ponto de vista sócio histórico tem um caráter particular pois:

é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Dessa forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade. (FREITAS, 2003 , p. 32)

Essa observação de que fala Freitas é uma observação de caráter dialético, na qual o pesquisador busca a mediação entre o individual e o social, encontramos na literatura o termo observação mediada (PEREIRA, 2010) para designá-la. Escolhemos aqui defini-la apenas como observação participante, por considerarmos que essa estratégia atende ao caráter situado e interativo do observador, pois “envolve não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um

grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”. (LÜDKE e ANDRÉ, 2005, p. 28).

Para constituir nosso grupo de sujeitos de pesquisa, consideramos essencial que os professores membros do grupo QI fizessem parte da pesquisa, por serem usuários mais experientes no uso e desenvolvimento de atividades mediadas pelo recurso. Atualmente esse grupo é composto por dois professores e uma coordenadora, todos foram convidados e aceitaram participar da pesquisa.

Para constituir o outro grupo de sujeitos de pesquisa, foram escolhidos professores que utilizam o QI, mas não têm um domínio técnico muito grande dessa tecnologia. Para tanto, consultamos o controle de reserva da sala equipada com o quadro interativo e selecionamos os três professores que mais fizeram reservas no segundo semestre de 2012, excluindo-se, é claro, os membros do grupo QI. A escolha do número de três se deu por paralelismo ao número de membros do grupo QI. Apesar dos três professores terem concordado em fazer parte da pesquisa, apenas dois efetivamente participaram. O terceiro foi impedido de participar porque quando decidiu reservar a sala do QI para que pudesse ser feita a observação, ela não estava mais disponível em razão da realização de testes de proficiência, teceremos abaixo uma descrição do ocorrido.

A sala do quadro interativo foi bloqueada pela coordenação durante um mês inteiro, o último mês de aulas do semestre, para a realização de testes de proficiência que são realizados periodicamente pela instituição. O professor a quem esse episódio diz respeito faz parte do grupo de professores conveniados da SEDF, ele não ministra cursos de férias e, portanto, não seria possível observar sua aula em tempo hábil para dar andamento à pesquisa. Houve uma tentativa de negociação com a coordenação da escola, entretanto, para não haver tratamento privilegiado a um professor em detrimento de resto da equipe, não houve concessão. Mais tarde veremos que essa é uma das queixas dos professores em relação às dificuldades de uso do QI, eles questionam o uso da sala para testes de proficiência, que acontecem justamente no período em que os professores mais gostariam de utilizar o recurso para revisões, às vésperas dos testes bimestrais. Pensamos em escolher outro professor para substituí-lo, todavia a gestão do encontro para a entrevista mostrou que tentar integrar mais um sujeito à pesquisa tão tardiamente seria inviável em termos operacionais.

Com isso, nosso grupo de sujeitos é composto por cinco professores que aqui serão designados pelas siglas Pr01, Pr02, Pr03, Pr04 e Pr05. Escolhemos denominá-los por siglas para garantir o sigilo de sua participação, esse cuidado faz parte da negociação prévia fizemos com eles para participarem da pesquisa. E ainda, serão todos designados no masculino neutro, mesmo se de fato, trata-se de quatro mulheres e um homem. No próximo capítulo traçaremos o perfil geral desses sujeitos. Procuramos, mais uma vez, não individualizar esse perfil para evitar a exposição de nossos sujeitos, os elementos explicitados são aqueles que consideramos importantes para a compreensão do contexto.

Ao apresentarmos nossos instrumentos aos sujeitos da pesquisa, explicitamos que quanto à observação, seríamos um observador participante que se identifica como tal, mas cuja participação durante a observação dependeria do professor observado, diminuindo assim o desconforto eventualmente causado pela presença exotópica em sua aula. Quando solicitados pelo professor, esclarecemos para a turma os objetivos da pesquisa, explicitando que nosso enfoque era a prática do professor e não o comportamento dos aprendentes. Dentre os professores observados, apenas um escolheu ignorar completamente a presença da observadora na sala de aula, os outros lhe pediram que se apresentasse e, mesmo tendo ocupado um lugar no fundo da sala exterior ao semicírculo dos aprendentes, a pesquisadora foi solicitada por eles professores durante a aula, tanto para auxiliar na resposta a perguntas relacionadas ao QI quanto a outros assuntos, e também para esclarecimentos relativos a determinadas práticas e escolhas metodológicas.

Assim, foi realizada a observação de uma aula (equivalente a duas horas-aula de 50 minutos) cada professor participante da pesquisa, ministrada na sala equipada com o quadro interativo. A escolha da turma e da aula a serem observadas ficou a critério dos docentes. As aulas foram filmadas e gravadas, e foi constituído um diário de observações no qual foram apontados aspectos que poderiam ser perdidos na gravação e, sobretudo as reflexões da pesquisadora sobre os processos.

## Entrevista dialógica

A entrevista dialógica, por sua vez aparece como instrumento essencial de acesso aos discursos dos sujeitos em relação à sua prática, possibilitando uma melhor compreensão e interpretação de sua relação com o ensino e o uso de tecnologias. Compreendida como instância de interação dos sujeitos e de confronto de suas vozes, na entrevista coletiva “a situação dialógica [é] enriquecida” (KRAMER, 2003, p. 65), é na interação dos participantes que os discursos são mais ricos, com sentidos coletivamente construídos, podendo oferecer um material mais denso para a compreensão de seus textos e contextos. Esse instrumento foi, portanto, utilizado para criar uma instância de produção de linguagem na qual os sujeitos pesquisador e pesquisados buscaram construir uma compreensão mútua da integração do quadro interativo a suas práticas pedagógicas.

(...) a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente. Assim pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportar da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão. (FREITAS, 2003 , pp. 36, grifo da autora)

A construção dessa relação entre pesquisador e pesquisado, apesar da pesquisadora fazer parte do contexto da pesquisa, e talvez justamente por essa razão, é uma das tarefas mais difíceis do processo de pesquisa. Buscamos criar um ambiente de confiança propício à discussão o mais livre possível. De fato, a entrevista coletiva serviu para criar um ambiente de produção de discursos ao mesmo tempo individuais e coletivos, e essencialmente espontâneos. Ainda segundo Kramer (2003), as entrevistas coletivas têm os seguintes objetivos:

Identificar os pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos; provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. (Kramer, 2003, p. 66)



Durante a entrevistas coletiva buscamos propiciar essa tomada de consciência, houve bastante troca, debates, polêmicas e até demandas de uns aos outros. Foi realizada uma única entrevista coletiva com duração total de duas horas e cinquenta minutos da qual todos os sujeitos de pesquisa participaram. O diálogo com os pesquisados revelou que algumas das questões que deveriam ser elementares para professores de línguas - tais como: “O que é aprender uma língua estrangeira?”<sup>58</sup> - foram objeto de bastante reflexão e demandaram a construção coletiva do sentido. No mais, buscamos compreender esses sujeitos a partir de seus relatos de vida e de seus percursos enquanto educadores e aprendentes de línguas estrangeiras, sempre na lógica de uma constante interação responsiva entre todos os participantes da entrevista. Dessa forma, a entrevista coletiva dialógica é um instrumento fundamental para nossa pesquisa, auxiliando-nos a construir a compreensão tanto do contexto quanto dos sujeitos e de seus processos pedagógicos.

#### Análise das atividades

Por fim, um último instrumento de análise utilizado foi o estudo minucioso das atividades propostas pelo grupo QI, para verificarmos que abordagem do ensino de línguas propõem e se potencializam as linguagens hipertextuais. Analisou-se que potencialidades do quadro são exploradas em cada uma delas em termos de não linearidade, heterogeneidade, intertextualidade, interatividade, e produção de discursos. Consideramos esta análise muito importante para esclarecer certos percursos escolhidos pelos professores, pois no caso de uma aula feita a partir de uma atividade previamente elaborada pelo grupo QI a prática do professor poderá estar ancorada na proposta metodológica da atividade. No anexo C deste trabalho apresentamos o sumário disponibilizado pela escola com a lista das atividades elaboradas até junho de 2013.

Para facilitar a compreensão dos instrumentos utilizados ao longo da pesquisa elaboramos abaixo um quadro recapitulativo dos instrumentos:

---

<sup>58</sup> O roteiro da entrevista coletiva encontra-se no anexo 2 deste trabalho.

<b>Instrumentos</b>	<b>Momento da pesquisa</b>	<b>Participantes</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Questionário</b>	Fase preliminar	Conjunto de professores	01
<b>Entrevista coletiva</b>	Fase preliminar	12 Professores participantes do ateliê “O quadro interativo no cotidiano”.	01
<b>Levantamento da formação dos professores – documentos e entrevistas</b>	Pesquisa de campo	Conjunto de professores	42
<b>Observação participante</b>	Pesquisa de campo	Participantes da pesquisa	05
<b>Entrevista dialógica coletiva</b>	Pesquisa de campo	Participantes da pesquisa	01
<b>Análise das atividades</b>	Pesquisa de campo		19

Quadro 2 : Instrumentos de pesquisa

Fazer pesquisa segundo a lógica sócio-histórica, ou sociocultural, implica em investigar sujeitos sociais, inseridos em um contexto, que ao mesmo tempo em que se constituem como instâncias únicas de produção de sentidos, participam da construção do sentido do todo no qual eles se inserem. Pesquisar, segundo essa perspectiva teórica é traçar caminhos, fazer escolhas compreendendo a si mesmo durante o processo de construção da compreensão do outro.

A lógica hipertextual, por sua vez, essencial nas escolhas metodológicas desta pesquisa, também nos ofereceu a possibilidade de abordarmos nosso objeto de estudo de maneira aberta, muitas de nossas escolhas foram se mostrando necessárias durante a trajetória, o que é uma característica da pesquisa qualitativa em ciências sociais. A metodologia que apresentamos acima é, portanto, o resultado de muitas idas e vindas, de muitas mudanças de percursos, de tentativas frustradas e de sucesso, de renúncias, acréscimos e supressões. O próximo capítulo vai tratar dos resultados obtidos, ou

melhor, dos sentidos que pudemos construir em torno do uso do quadro interativo a partir de nosso percurso.

Je sais bien qu'à le prendre à la lettre, ce plaisir de voyage porte témoignage d'inquiétude et d'irrésolution. Aussi sont-ce nos maîtresses qualités, et prédominantes.

Michel de Montaigne

## 8. CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo apresentaremos os sentidos construídos a partir da aproximação dos dados coletados na pesquisa de campo. Mostraremos não resultados findos e acabados, isso seria absolutamente antagônico com nossa compreensão do fazer ciência e do que vem a ser a pesquisa em educação. Apresentaremos aqui considerações tecidas a partir do diálogo entre os dados e o pesquisador, atando e desatando nós. Explicitaremos que sentidos pudemos construir a partir dessas interações, conscientes de que o nosso olhar é inevitavelmente situado.

Não apresentaremos, portanto, verdades categóricas, muito menos soluções universais para a utilização do quadro interativo. Apontaremos perspectivas construídas com os diversos sujeitos que participaram da pesquisa. Mesmo porque, compreendemos que a utilização do QI no ensino de línguas pode parecer bem menos impactante do que para outras disciplinas. A utilização de recursos multimodais tem se solidificado como princípio metodológico dessa área, conforme vimos no capítulo 2 deste trabalho. Apresentaremos aqui o que os dados nos mostraram em um determinado contexto, em um dado momento, segundo uma perspectiva sócio-histórica. Estamos certos de que outro olhar, ou outro momento, fariam emergir compreensões outras e múltiplas do mesmo objeto de estudo.

Tendo em vista nosso objetivo geral de identificar de que maneira se dá a integração do quadro interativo, compreendido enquanto dispositivo dialógico mediador de linguagens hipertextuais, às práticas pedagógicas de professores de francês. Apresentaremos nossa análise tal como compreendemos o processo de pesquisa, dentro do contexto. Para isso, o relato que se segue funda-se no constante diálogo entre os dados coletados na entrevista coletiva e aqueles obtidos a partir das observações de aula. Assim, primeiramente apresentamos nosso grupo de sujeitos, traçamos seu perfil e provocamos alguns questionamentos em torno do papel da formação inicial do professor de línguas. Em seguida, partindo dos sentidos construídos pelos professores acerca do ensino de línguas, investigamos a relação entre discursos e fazer pedagógico, ou seja, sobre que metodologia de ensino de línguas se assenta sua prática pedagógica.

Em um segundo momento, são discutidos os sentidos construídos em torno do uso de tecnologias no ensino de línguas, em especial em relação ao quadro interativo, e

como isso se reflete em suas práticas. São analisadas as atividades desenvolvidas pelo grupo QI e discutidas as práticas de sala de aula observadas. Para nortear nossa análise do uso do quadro utilizaremos as características do hipertexto apontadas no capítulo 4, a partir das quais identificamos de que maneira nossos professores integraram o recurso. E, finalmente, buscamos construir uma síntese das contribuições e dos desafios do uso do QI no ensino de línguas.

### 8.1 ENTRE SUJEITOS E PRÁTICAS DOCENTES.

Compreender práticas pedagógicas de um professor do ponto de vista do profissional docente de que fala Imbérnon (2011), é buscar conhecer esse indivíduo e todo o ambiente em que ele está inserido. Por isso, iniciamos a entrevista coletiva solicitando aos professores que se apresentassem e se situassem pessoal e profissionalmente, para isso fizemos as perguntas: Quem é você? Como você chegou aqui?.

O perfil de nossos sujeitos de pesquisa é bastante variado, com idades entre 26 e 34 anos, os professores têm entre três e sete anos de experiência no ensino de Fle. Dos cinco professores participantes, três são brasileiros e dois estrangeiros, os brasileiros têm percursos de aprendizado da língua francesa bastante distintos, e os estrangeiros, naturais da França e Bélgica, têm o francês como língua materna. Dentre os brasileiros, dois iniciaram o aprendizado da língua em cursos de idiomas, um público e o outro privado e, posteriormente, moraram em país que fala essa língua. E, por fim, um dos cinco docentes morou quando criança em um país de língua francesa e estudou em escolas francesas até a conclusão do ensino médio.

Como salientamos anteriormente, em razão de termos escolhido um curso livre para a realização desta pesquisa, a formação acadêmica dos professores não constituiu um critério de escolha dos nossos sujeitos de pesquisa. Nossos critérios, como já dissemos, foram: 1) fazer parte do grupo QI – três professores (nenhum deles possui diploma de licenciatura em francês) e 2) maior número de reservas da sala do QI para os não membros do grupo. Em razão desses critérios, nossos sujeitos possuem formações bastante heterogêneas.

Em termos de formação acadêmica, apenas um de nossos sujeitos é licenciado para o ensino de francês, um é publicitário e está cursando licenciatura em letras francesas, um é jornalista e está cursando graduação em tradução-francês, outro é advogado e um possui diploma de nível médio. Desses, três estão realizando um curso a distância de profissionalização em Fle, o *Profle*<sup>59</sup>. Dois dentre os cinco já realizaram estágios de verão em um centro francês de referência em formação de professores em exercício. Além disso, o curso livre no qual a pesquisa foi realizada tem um programa de formação continuada de seus docentes, reforçado no início de cada ano por um estágio intensivo durante a semana pedagógica, ministrado sistematicamente por um especialista em didática do ensino de Fle.

Dessa forma, mesmo os professores que não tiveram oportunidade de realizar uma formação teórica inicial mais sólida, de alguma forma tiveram contato com as teorias do ensino de línguas. Portanto, não se pode dizer que dentre esses professores haja práticas totalmente empíricas, todas pressupõem um mínimo conhecimento teórico.

A relação entre processos formativos e práticas pedagógicas não é simples de ser feita, e podemos aludir unicamente à pequena amostragem que coletamos em nossas observações. A partir da coleta de dados pudemos perceber, entretanto, que o professor que tem formação teórica para o ensino fez um uso mais hipertextual dos recursos midiáticos disponíveis. Ele integrou à sua aula o maior número de linguagens potencializadas pelo quadro interativo, e explorou as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita) provocando a interação discursiva em aula, apesar de não ser membro do grupo QI.

Outro aspecto que se relaciona com formação dos docentes, e não apenas inicial, mas contínua também, diz respeito à construção de sequências pedagógicas. Ao serem indagados sobre o que os norteia na produção de uma aula sem o método, as respostas, ilustram certa desorganização metodológica. Bastante heterogêneos, os aspectos levantados se relacionam ao público, aos objetivos do público, a aspectos estruturais como as habilidades a serem trabalhadas, ou até mesmo o gosto do professor, seu planejamento poderá depender de: quem são os aprendentes, objetivos e motivações do público, material disponível, dos objetivos linguísticos do professor. Um dos professores apontou a importância de se estabelecer quais as habilidades a serem

---

<sup>59</sup> Ver nota nº50 página 96.

trabalhadas antes de se pensar em outros aspectos. “com o papel em branco eu coloco aqui: PE, PO, CO, são três competências<sup>61</sup>, isso já mata metade do meu trabalho, da organização do meu trabalho”(Pr05).

Essa diversidade de abordagens da preparação de uma aula pode ser associada justamente à diversidade de percursos teóricos e ao perfil dessa instituição de ensino, na qual o currículo é construído em função da coleção de livros didáticos adotada. Disso decorre que os professores, em sua grande maioria, não precise construir programas, seu planejamento pedagógico se concentra principalmente na proposta dos livros.

Todavia, uma análise aprofundada da relação entre a formação dos professores e o uso das tecnologias fugiria ao escopo deste estudo e seria, portanto, leviano de nossa parte afirmar categoricamente que a formação do docente é determinante para a uma utilização hipertextual da tecnologia. Poderíamos dizer, por um lado, que uma formação teórica sólida forneceria subsídios para que o professor se sinta mais à vontade para explorar diferentes linguagens, descobrir novas possibilidades. O conhecimento teórico, talvez, ofereça pilares sobre os quais o professor sinta segurança em assentar uma prática que explore terrenos desconhecidos, lidando menos traumáticamente com o inacabado, com aquilo que pode fugir ao seu controle. E se sabemos que nem sempre a formação inicial atende a esses critérios, compreendemos ser esse seu papel, ou seja:

dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade (Imbéron, 2011, p. 63).

Assim, uma formação docente de qualidade deve oferecer sustentáculos à prática, nos mais diversos campos. Em se tratando do professor que mencionamos acima, não possuímos dados que nos permitam afirmar que sua formação inicial atende a essas prerrogativas. Entretanto, não resta dúvida de que a ausência de formação teórica pode menos ainda contribuir para práticas sólidas e abertas.

Dentro do nosso campo de estudo, pressupõe-se que o professor que não é dotado de conhecimentos pedagógicos possua o conhecimento do conteúdo da disciplina, no caso, conheça bem a língua que ele irá ensinar. Em termos metodológicos,

---

<sup>61</sup> PE : Produção escrita ; PO : produção oral ; CO : Compreensão oral. Neste trabalho preferimos o termo *habilidades* ao termo *competências*, mesmo se este é amplamente utilizado na abordagem comunicativa de ensino de línguas.



portanto, a ausência dos conhecimentos teóricos poderia levar a práticas mais fechadas, mais atreladas a um método, ao livro didático ou às atividades propostas pela escola, numa tentativa de não cometer erros metodológicos graves, e no intuito de atingir os objetivos de conteúdo estabelecidos pelos programas, esses docentes podem tender a fazer um uso menos ousado das tecnologias.

Por outro lado, o professor do exemplo bem sucedido acima iniciou sua prática docente nessa escola depois da implementação dos recursos tecnológicos. Ora, um docente que já inicia sua prática integrando a tecnologia, não adquire hábitos que excluam as diversas mídias de que se dispõe atualmente para depois integrá-las. Ele já constrói suas práticas de ensino com as tecnologias digitais, seu uso integra o planejamento cotidiano desse professor. Entretanto, utilizar as diversas mídias não garante a melhoria dos processos educativos, é preciso também uma nova concepção de educação, aberta não linear e heterogênea para que, de fato, as tecnologias estejam a serviço da produção de conhecimento.

Em termos socioculturais, nossos professores também têm perfis muito distintos, e sua escolha profissional tem origens várias. Os dois professores estrangeiros imigraram para o Brasil já adultos e começaram a ensinar o francês por serem falantes nativos, em busca de uma colocação profissional no mercado de trabalho brasileiro, sua formação prático-teórica aconteceu em serviço. Dos outros três professores, dois decidiram dar aulas por considerarem uma profissão interessante e por terem tido oportunidade graças ao fato de falarem a língua, apesar de terem formações acadêmicas outras. Sua formação docente também se deu essencialmente em serviço, um deles está buscando aperfeiçoar-se graças ao Profle e a seu retorno à universidade, desta vez para uma licenciatura em letras francesas. Já o professor licenciado em letras francesas, não queria, de início, ser professor, escolheu a carreira por indecisão quanto à profissão que gostaria de seguir, uma vez em exercício se apaixonou pelo ensino. Hoje integra o quadro de professores da SEDF.

### **Práticas docentes, entre discursos e fazeres.**

Ao construirmos nossa metodologia, partimos da hipótese de que para melhor compreender a prática de professores com percursos tão distintos, deveríamos buscar em sua fala elementos que nos revelassem os sentidos que eles constroem em torno de

aprender e ensinar línguas estrangeiras, para podermos confrontá-los à sua prática docente. Durante a entrevista, fizemos as seguintes perguntas: O que é aprender línguas estrangeiras para você? O que é ensinar línguas estrangeiras para você? Do seu ponto de vista, o que é mais importante no processo de ensino-aprendizagem? O que te norteia para a construção de uma aula sem o livro didático?

A noção de ensino de língua apresentada por nossos sujeitos denota uma compreensão da língua em si bastante diversa. Conforme aponta Marcuschi (2008), a língua pode ser vista a) como forma ou estrutura, deste ponto de vista ela é um sistema autônomo de regras (o objetivismo abstrato de que fala Bakhtin); b) como instrumento, ou seja, como canal que serve de conduto à transmissão da informação; c) como atividade cognitiva, quer dizer, uma produção mental do ser humano (subjativismo idealista do ponto de vista de Bakhtin); e d) como atividade sociointerativa situada, ou seja, produzida na interação, de caráter histórico e discursivo (assim como para Bakhtin a língua só faz sentido na enunciação). A seguir discutiremos as perspectivas apontadas pela fala dos professores.

Do discurso de nossos sujeitos, ficou evidenciada a compreensão de língua para além das estruturas linguísticas que a compõem, para além da gramática todos associam aprendizado e ensino de línguas à cultura. Ademais, ora sua fala situa a língua como instrumento comunicacional “A língua não é a gramática, (...) é comunicar-se” (Pr02), ora pudemos perceber uma compreensão de língua como algo situado. “A língua também é aprender a cultura da outra pessoa, a origem” (Pr03). Para eles, o aprendizado da língua passa pelos códigos culturais veiculados por ela, e até mesmo, o objetivo principal de se aprender uma língua estrangeira seria justamente compreender o outro, a língua.

Eu acho que sem falar uma língua você não entende a cultura. Então, para mim, aprender uma língua é aprender uma outra cultura, para se comunicar com a outra cultura, não só com palavras, mas se comunicar com ações. (...) Ensinar outra língua é, na verdade, guiar a pessoa pra conhecer uma outra cultura também. (Pr05)

Desse ponto de vista, a noção de língua se aproxima muito mais de uma concepção sociointeracionista, da qual participam os aspectos estrutural, social, cognitivo e histórico. Uma língua é falada por alguém em algum lugar, e para que eu me

comunique com essa(s) pessoa(s) é preciso que, minimamente, eu conheça dos códigos culturais. É preciso que eu possa produzir e identificar os enunciados, os tipos de discursos (gêneros de discurso) que podem ser produzidos nas interações. Mesmo quando a língua serve para possibilitar a comunicação entre pessoas que não pertencem à cultura veiculada por ela, os enunciados devem ser (re)conhecidos pelos diferentes falantes da língua para haver diálogo. Do nosso ponto de vista, que se aproxima da noção sociointerativa de Marcuschi:

a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado. (2008, p. 61)

A noção de língua enquanto atividade sociointerativa está em consonância com a visão dialógica bakhtiniana de língua, fato social no qual encontramos material para a produção de discursos. Percebemos, assim, que a fala de nossos professores traz a noção de atividade: a língua serve para se comunicar; e de produção de enunciados em contexto: o contexto para os nossos professores é a cultura. A noção de língua que é expressa por esses professores se relaciona, de fato, muito mais aos seus aspectos socio-históricos do que às estruturas em si.

Outro aspecto que é partilhado de maneira geral pelos professores é que o aprendizado da língua é dinâmico e contínuo, uma vez que se trata de uma instância sócio-historicamente situada. A tal ponto que ensiná-la é também uma maneira de aprendê-la, o aprendizado nunca se encerra, toma novas formas, e o ensino nos permite resignificar nosso conhecimento, ele é dialógico também nesse sentido, de que permite que reconstruamos constantemente significados e sentidos em torno da língua que falamos.

O ensino é também apontado como algo desafiador, graças à diversidade de interlocutores com os quais o professor deve dialogar em sua prática. Esses interlocutores permitem o surgimento de novas instâncias de comunicação, novas maneiras de se abordar os conteúdos, além das diferentes técnicas de ensino que fazem com que o professor tenha de revisitar sua prática.

Dar aula sempre foi um desafio, porque tem sempre uma tecnologia nova, por exemplo, hoje a gente tem o QI, e daqui dois anos, o que a gente vai ter? (...) Ser professor é uma profissão muito dinâmica. (...) O professor tá sempre se atualizando (Pr04)

Aliás, essa relação interpessoal é um dos aspectos mais fortemente ressaltados pelos professores quando tratamos de elementos importantes para o processo de ensino-aprendizagem. “Eu gosto é dessa troca, assim, com o aluno. Não só do francês em si, essa troca mesmo de informação de momentos (...). E não é só a gente que dá, a gente recebe também” (Pr02). A interação entre o professor e seus aprendentes é fundamental para o processo, e essa interação está muito ligada à afetividade, “um professor, não importa do quê, ele pode mudar sua vida. Então essa interação tem que ser muito positiva” (Pr04). “Eles [os alunos] precisam saber que a gente gosta deles, que eles gostam da gente, que tem essa troca afetiva, não só de informação” (Pr02).

Sinteticamente, podemos depreender que língua estrangeira, do ponto de vista dos participantes dessa pesquisa, é um organismo vivo, que não pode ser resumido a um conjunto de regras linguísticas. Ela é situada, ou seja, falada por alguém em algum lugar, e só faz sentido se atrelada a contextos socioculturais, a sujeitos. Ademais, tanto o aprendizado quanto o ensino de línguas, uma vez que envolvem pessoas, pressupõem a interação entre os diferentes sujeitos do processo, uma interação com o objetivo de produzir o conhecimento, mas que está fortemente ancorada nas relações interpessoais e afetivas que surgem durante o processo.

A seguir, faremos uma análise da relação entre esses discursos e a prática dos professores, tentando compreender em que aspectos há aproximação e em que aspectos pode haver distanciamento entre o fazer e o dizer desses docentes.

### **Produção de discursos ou discursos sobre produção?**

Para fins de análise da prática dos professores, consideraremos duas grandes abordagens, a abordagem essencialmente discursiva e a abordagem essencialmente gramatical. A abordagem gramatical, do nosso ponto de vista, é aquela segundo a qual as atividades desenvolvidas durante a aula têm por finalidade principal o ensino das estruturas linguísticas, privilegiando as estruturas morfossintáticas da língua por meio de atividades sistemáticas (BEACCO, 2007). As produções dos aprendentes consistem

em aplicações das regras formais das estruturas da língua, que em geral são ensinadas de maneira explícita.

Já a abordagem discursiva é aqui compreendida como uma perspectiva metodológica que tem por objetivo central a produção de discursos em língua estrangeira. Escolhemos o termo *discursiva* para designar uma abordagem que também é comunicativa por o considerarmos mais abrangente que o termo comunicativo, ao mesmo tempo em que ele dá conta de nossa perspectiva teórica bakhtiniana de produção de discursos. Não falaremos, portanto, em nossa análise de abordagem comunicativa para que não sejamos obrigados a nos atermos a uma teoria do campo da linguística aplicada. A perspectiva discursiva nos permitirá uma maior abertura teórica, mesmo se compreendemos os discursos como instâncias de comunicação.

Nessa abordagem, a gramática constitui uma ferramenta utilizada para auxiliar o aprendente na produção de enunciados tal como o propõem autores como Courtyllon(2003), Beacco (2007). As regras de gramática são explicadas pelo sentido e não pelo emprego, e são apreendidas pelos aprendentes a partir de um contexto, uma vez que não há sentido possível fora de uma situação de comunicação. O aprendente é levado a construir um conhecimento implícito dos conteúdos linguísticos, para que a forma esteja sistematicamente atrelada a um sentido.

Essas duas abordagens nos permitirão apontar se a perspectiva adotada pelos professores participantes da pesquisa são mais afeitas à produção de discursos ou ao ensino das formas e estruturas. As atividades desenvolvidas durante a aula ilustram claramente se os objetivos são comunicativos, se essas atividades visam a produção de sentidos em língua estrangeira levando os aprendentes a construir discursos vivos, minimamente autênticos, ou se o professor enfatiza o ensino da gramática explícita, privilegiando a forma ao sentido, o exercício de gramática à produção discursiva.

Compreender práticas em torno da produção de discursos em língua estrangeira não é tarefa fácil. Os docentes afirmam que “o objetivo [do ensino de línguas] é se comunicar” (Pr01), que a produção de discursos (comunicação) é o que de fato devemos buscar em nossa prática. Entretanto, a concepção de que para se produzir enunciados é preciso “dominar” “perfeitamente” as regras gramaticais dos elementos que constituem esses enunciados, resulta em metodologias afeitas à metalinguagem e à explicação analítica das estruturas. Não queremos com isso afirmar que o ensino de gramática deva

ser abolido e que ela não tem utilidade para os aprendentes, o problema está em tratá-la como se ela fosse um fim em si mesma.

É claro que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema está em fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua. (MARCUSCHI, 2008, p. 57)

E é exatamente dessa perspectiva metodológica, na qual predomina o uso da metalinguagem e da análise formal, que falamos quando fazemos alusão à abordagem gramatical. Não queremos dizer com isso que as aulas foram boas ou ruins, apenas que elas tiveram abordagens distintas, afeitas ou não ao norte teórico deste trabalho, que vê na abordagem discursiva um terreno mais profícuo ao ensino de língua. Os dados obtidos a partir das observações têm o papel fundamental de permitir uma aproximação do cotidiano dessas salas de aula.

Assim, das cinco aulas observadas, em todas houve ao menos uma tentativa de produção de enunciados orais em língua francesa. Certas atividades motivaram os aprendentes a produzir discursos em torno do tema, como o caso da produção de uma árvore genealógica que levou os aprendentes a trocarem experiências familiares, falando de si, de sua família, tentando compreender a família do outro, na qual as estruturas linguísticas serviam de instrumento para a produção de uma conversa informal. Outra modalidade de produção de enunciados é a mobilização dos conhecimentos prévios dos aprendentes em interações orais através de perguntas, com o intuito de introduzir uma temática nova. Há também a participação espontânea dos aprendentes em debate, ou a provocação da participação de todos numa discussão com perguntas direcionadas. Em maior ou menor grau, todos os professores buscam em algum momento promover a produção de enunciados orais. Quando a produção dos enunciados se destina à reprodução das estruturas gramaticais, a oralidade passa pela escrita, e os aprendentes precisam redigi-los antes de compartilhar com o professor ou com o resto da turma.

Todavia, se há essa tentativa de produção de enunciados, não podemos afirmar que ela seja o foco central da maioria das atividades. Em geral, as atividades são realizadas em torno dos conteúdos gramaticais, e, se por um lado, esses docentes afirmam que o ensino de línguas está para além das estruturas linguísticas, por outro

lado, na observação de aulas pudemos constatar que a grande maioria das atividades são realizadas em torno das estruturas.

Uma aproximação mais cuidadosa das aulas nos permite afirmar que das cinco aulas observadas, três podem ser consideradas essencialmente gramaticais. Apesar de ter havido certos momentos de produção de enunciados, em três aulas o foco eram os conteúdos gramaticais, e mais ainda, em duas delas a abordagem dos conteúdos gramaticais foi feita de maneira explícita e fora de contexto, partindo-se da forma para se chegar ao conteúdo.

Na aula do professor Pr02, por exemplo, antes de apresentar o texto que serviria de contexto para a lição gramática, foi feita aula expositiva sobre o assunto, com exemplos elaborados oralmente pelo professor. Após a explicação, foi apresentado um texto do livro didático para que os aprendentes localizassem as estruturas explicitadas anteriormente nele. Nesse tipo de estratégia, o texto inicial serviu de mero reconhecimento e localização de exemplos, ao invés de possibilitar ao aprendente compreender as estruturas em contexto, para depois apreender as regras das estruturas linguísticas. Ao invés de se partir do sentido para se chegar à forma, foi feito o caminho inverso, primeiramente foi apresentada a forma, para depois ser construído o sentido em torno dela.

Além de três aulas com abordagem essencialmente gramatical, em uma quarta aula houve um início de abordagem discursiva, mas que culminou em uma abordagem gramatical. Entretanto, não poderíamos dizer que não houve produção de enunciados em contexto, o que não houve foi a ponte entre as estruturas linguísticas e a produção de discursos. O tratamento da gramática, por sua vez, apesar de denotar uma tentativa de realizar a gramática indutiva, proposta do livro didático, não resultou em uma abordagem discursiva, mas estrutural. Abaixo explicitamos esse caso.

Na aula de Pr05, o exercício que poderia motivar o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral e, posteriormente, dar verdadeiramente sentido às estruturas linguísticas, foi transformado em um exercício de transcrição, seguido de um exercício de identificação das estruturas nas frases transcritas. Posteriormente, foi apresentada uma grande lista com exemplos daquelas estruturas, cuja leitura e aplicação em exercícios estruturais acabaram tomando grande parte do tempo da aula. Dessa forma, apesar de nessa aula ter havido a produção de enunciados em conversas

informais na introdução do tema, não houve produção de enunciados que dessem sentido comunicacional às estruturas explicitadas.

Além da questão da gramática indutiva e do longo tempo destinado a exemplos e à realização de exercícios estruturais, outro fator que distancia as práticas docentes de uma abordagem discursiva é a não utilização dos recursos a fim de se produzir sentidos. Segundo Marco Silva (2001), “o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade” (p15). Para que possamos falar em interatividade é preciso que as mídias sejam utilizadas enquanto mediadores da construção do conhecimento. Ao utilizarmos os meios como meros exemplos de língua, desconsideramos suas potencialidades hipertextuais de produção de sentidos, atitude que se aproxima de uma concepção fechada dos processos de ensino e que se distancia do que chamamos aqui de abordagem discursiva, na qual a produção dos enunciados é dialógica e polifônica.

Para melhor compreendermos esse aspecto, tomemos o exemplo da aula do professor Pr03, na qual um vídeo com potencialidades discursivas, de compreensão e produção inúmeras é pouco explorado. Ele aparece apenas como um momento de descontração na aula, sem que haja a construção de sentidos em torno dele durante da atividade. Não queremos afirmar com isso que os recursos midiáticos não possam ter apenas o fim de criar um ambiente de descontração, mas dentro da aula, inserido numa atividade construída pelo grupo QI, é interessante que as potencialidades desse tipo de material estejam a serviço da produção de sentidos.

Os discursos espontâneos em língua estrangeira acabam ocupando um pequeno lugar em outros casos, notadamente nos grupos de adolescentes nos quais as interações entre os aprendentes são feitas sistematicamente em português. Em nossa experiência docente, pudemos observar que aprendentes adolescentes por vezes tratam o aprendizado da língua estrangeira como o de outras disciplinas, ou seja, com o objetivo de realizar satisfatoriamente as tarefas para obter uma boa nota, o que os leva a diversas vezes só falarem em francês quando a atividade os obriga. Uma prática comum na produção de enunciados orais desse público é passar pela produção escrita, nesses casos eles são redigidos e ensaiados antes de serem apresentados ao professor ou ao grupo. A construção dos sentidos aí, outras vezes, está relacionada com a tradução dos enunciados em língua materna. Nos grupos de adultos, por sua vez, as negociações são



mais facilmente feitas em francês, o que gera instâncias espontâneas de produção de enunciados, entretanto, o foco na gramática pode limitar sua participação à execução de exercícios estruturais.

Ao nos aproximarmos dessas práticas pudemos observar que o discurso sobre a produção de sentidos está internalizado nesses professores, entretanto, a passagem à produção dos discursos não se faz de maneira natural. Durante as aulas os aprendentes falam mais sobre como produzir enunciados, sobre as estruturas linguísticas utilizadas em sua construção, do que produzem efetivamente discursos.

Nossos professores demonstraram ainda que sua prática está bastante atrelada ao livro didático, mesmo aqueles que já tiveram experiências de ministrarem cursos em que não havia um livro didático adotado, não puderam sistematizar suas escolhas fora dele. É o caso justamente do professor Pr02 que para pergunta “O que te norteia para a construção de uma aula sem o livro didático?”, respondeu: “Uma aula sem o método, assim, eu não sei... Se eu tiver que fazer ouvir alguma coisa [realizar uma atividade de compreensão oral], vai ser no método...”.

Houve apenas uma aula em que podemos dizer ter havido uma abordagem discursiva. É bem verdade que o conteúdo gramatical já havia sido visto em aulas anteriores, de modo que o professor trabalhou sobretudo a aplicação das estruturas. Mas essa aplicação foi feita de maneira diferente, mobilizando os aprendentes a produzirem enunciados com destinatários que poderiam reagir, levando-os a refletir e a repensar sua enunciação. Foi explorada a produção de enunciados em torno de estruturas hipotéticas, aos quais os colegas deveriam reagir, devendo ser explicados e justificados, com alternância de papéis entre os aprendentes. Apesar de se tratar de um exemplo simples, ele ilustra que é possível haver instâncias de produção de discursos mesmo que se tenha um objetivo formal específico, elas não precisam ser feitas somente em interações espontâneas.

Como dissemos anteriormente, os professores em sua fala afirmaram que aprender e ensinar línguas não se limita ao aprendizado das estruturas, e que a língua se relaciona com a cultura, ou seja, com a história dos sujeitos. Entretanto, ao observarmos as atividades realizadas pelos nossos sujeitos percebemos que a maior parte foi centrada nas estruturas linguísticas. Isso evidencia a distância que existe entre o que se diz sobre o fazer pedagógico e o que de fato acontece no cotidiano escolar.

## 8.2 SENTIDOS EM TORNO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FLE.

No segundo bloco da entrevista, fizemos as seguintes perguntas: Qual o interesse em se utilizar tecnologias no ensino de Fle? Por que você utiliza o quadro interativo? Como você avalia o uso do quadro interativo? Quais são os pontos fortes e as dificuldades encontradas? Em que o uso do quadro interativo modificou/modifica sua prática? Entretanto, neste primeiro momento, discutiremos apenas os sentidos construídos em torno do uso das tecnologias a partir dos discursos desses professores. Tendo em vista a relevância para o nosso estudo da análise das práticas em torno do quadro interativo, decidimos separá-la deste item mais geral sobre tecnologias.

Os professores elencaram várias contribuições trazidas pelo uso das tecnologias no ensino. Aspectos tais como a oferta de materiais de tipos diversos, a facilidade de preparação das aulas e a possibilidade de se trazer a realidade sociocultural da língua para sala de aula aparecem como pontos positivos das tecnologias para o cotidiano das práticas de ensino. Outras questões levantadas pelos professores dizem respeito à contribuição das tecnologias na motivação dos aprendentes e na dinamização a aula.

As tecnologias são percebidas pelos professores inicialmente como uma fonte complementar de materiais de ensino, e que, de uma forma ou de outra, todos eles a utilizam tanto na preparação quanto durante suas aulas.

Eu acho que é realmente uma coisa a mais. É alguma coisa que permite trazer a mais, não é nunca a menos, de qualquer forma. Não pode substituir a aula, mas ela vai permitir coisas que sem (...). No dia que acaba a luz, a gente não sabe mais [o que fazer]. A gente precisa disso, de poder mostrar imagem (...) (Pr02).

Os recursos tecnológicos oferecem materiais que permitem uma aproximação do uso real da língua, “usar a tecnologia, como é uma coisa do mundo real e do dia-a-dia, é você trazer a língua pra mostrar *pro* aluno que ela não *tá* ali entre quadro paredes. Ela *tá* no mundo real também, né?!” (Pr05). Isso permite que os aprendentes construam sentidos em torno da cultura e dos povos francófonos, comparando com sua própria

cultura, interagindo com eles graças notadamente aos diversos recursos disponíveis na Internet.

Isso é particularmente importante no caso da língua francesa, que não é uma língua estrangeira muito falada no Brasil. Para a maioria dos aprendentes, contrariamente à língua inglesa, o francês é uma língua distante de sua realidade, com a qual a maioria não tem contato em seu cotidiano. O uso da tecnologia permite mostrar que essa língua é viva, falada por vários povos, com culturas distintas mas que possuem enunciados semelhantes graças a essa língua que os une. A tecnologia permite também que os aprendentes tenham contato com a língua fora da sala de aula em seu cotidiano, Pr04 dá um exemplo dessa possibilidade: “Meu telefone, ele pode estar em português, mas ele pode estar em francês.” Isso pode não parecer muito, mas é muito mais do que se tinha há dez anos.

Nos últimos anos, o ensino da língua francesa sofreu de fato uma renovação importante graças à Internet. Até bem pouco tempo, os professores de francês costumavam voltar de uma viagem a países francófonos com a bagagem cheia de materiais de ensino, que iam desde mapas, cardápios de restaurantes, rótulos e embalagens, a jornais, revistas e livros, impossíveis de se encontrar no Brasil. Hoje, esses materiais são em sua maioria fáceis de serem encontrados na Internet, que oferece um universo imenso de recursos com possibilidades pedagógicas.

Como construir sentidos em uma língua quando ela é vista apenas como um objeto de estudo? Como algo que está nos livros, mas não existe na “vida real”? O relato de um dos professores ilustra a que ponto aprender francês pode ser desprovido de sentido a depender do meio sociocultural no qual se vive. Em sua experiência com o aprendizado do francês no curso de línguas público em que estudou, as vagas eram atribuídas por sorteio, ele foi sorteado para estudar francês ao invés da língua de sua predileção, o inglês, que fazia sentido para ele, em razão de seu o hábito de ouvir música e ver filmes nessa língua. Quando viu o resultado do sorteio a reação do adolescente de 12 anos foi dramática: “Eu falei pra minha mãe: - Não vou fazer isso, não quero fazer isso!, eu chorava e minha mãe tentava me consolar”.

Em seu meio sociocultural, a língua francesa era desconhecida, e aprendê-la foi durante bastante tempo percebido pelo professor como algo inútil e desinteressante. “Todo mundo ficava me zoando que eu falava francês com o meu espelho, com o meu

cachorro!”. Para esse professor, só foi possível apreciar a língua quando ele teve contato com falantes da língua. “Engraçado que eu só comecei a gostar do francês quando eu comecei a entender o francês e ouvir pessoas falando mesmo francês.” E ele só se deu conta de que essa língua é viva quando morou num país onde ela é falada, mas isso quase dez anos após o episódio do sorteio...

Fiquei lá oito meses, e foi, assim, totalmente necessário, porque a gente aprender uma língua sentado numa cadeira é uma coisa, você utilizar essa língua, ver que essa língua é real, que ela existe, ver que existem pessoas que realmente se comunicam 24h nessa língua é outra coisa.

Esse contato com a língua, com os sujeitos falantes nativos da língua no país, ainda é compreendido por um grande contingente de pessoas como a única forma de se aprender verdadeiramente uma língua. Sobretudo porque a circulação de pessoas no Brasil se fazia de maneira mais difícil até relativamente pouco tempo. Nos últimos anos, com o aumento do poder econômico da população, viagens ao exterior se tornaram mais viáveis. Conhecer o país do outro, ver a língua ser utilizada por nativos é uma realidade menos utópica para uma parcela da população brasileira.

Em contrapartida há uma grande parcela da população que ainda não tem acesso a esse tipo de experiência, para esses a tecnologia pode exercer esse papel de trazer a língua viva para perto dos aprendentes. Pela tecnologia, o ensino de línguas menos faladas pelos brasileiros, como é o caso do francês, sofreu uma profunda modificação, e hoje é possível mostrar dentro da sala de aula que há pessoas que falam aquela língua e que discutem assuntos que nós também discutimos.

Outro aspecto ressaltado pelos professores como aporte da tecnologia é a heterogeneidade<sup>62</sup>, ou seja, a possibilidade de se trabalhar mídias diversas como imagem, som, vídeo e áudio de maneira mais integrada e com um acesso significativamente facilitado. “Às vezes você trabalha uma palavra e com a tecnologia você pode colocar uma música, você pode colocar um filme, uma imagem. E isso vai trabalhando vários perfis de alunos, tanto o visual, quanto aquele que é mais auditivo” (Pr04), ou seja, diversos estilos de aprendizagem podem ser mobilizados. Assim, essas diversas linguagens oferecidas pelas tecnologias participam da produção de sentidos.

---

<sup>62</sup> Conforme item 4.3

Os professores relatam ter integrado a tecnologia a sua prática cotidiana, vale lembrar que todos eles dispõem de quadros digitais, ou seja, computadores conectados a um data show em suas salas de aula. Eles entendem que fazer uso da tecnologia seja “estar no universo do aluno” (Pr03), aproximar-se mais da realidade de um público para o qual a tecnologia faz parte do dia-a-dia. Ao mesmo tempo, eles também consideram que o uso da tecnologia deve ser feito com parcimônia, e que há aprendentes que não aceitam muito bem seu uso constante. De maneira geral, todos afirmam que é importante que o professor saiba equilibrar as diferentes práticas, e alguns consideram que o papel é indispensável, porque deixa traço do que foi trabalhado.

Eu tenho um pouco de medo de não usar mais folha porque a pessoa vê a atividade lá no quadro, aí depois vai embora e não tem mais marca escrita disso. (...) Eu gosto que ela vá embora com algo na mão, às vezes nunca mais olha, mas se quiser olhar, tem. (Pr02)

Assim, os recursos midiáticos oferecidos pela escola estão integrados na prática desses professores em maior ou menor grau, e em sua maioria afirmam utilizá-los como complemento do método. Consideramos importante lembrar aqui que no ensino de línguas estrangeiras baseado em uma abordagem comunicativa recursos como textos, imagens impressas e documentos de áudio e vídeo já estão integrados no livro didático. Portanto, minimamente a tecnologia já faz parte da prática docente de todos os nossos sujeitos.

Quando abordam aqui o uso de tecnologias, os professores se referem a tecnologias digitais, e a recursos que vêm complementar e melhorar o que é proposto pelo livro didático. Desde a implementação dos equipamentos multimídia na escola, os livros didáticos são disponibilizados aos professores em sua forma digital (escaneados ou versões eletrônicas), o que permite a projeção de seu conteúdo no quadro. Dois dos métodos adotados pela escola possuem a versão eletrônica, que se difere do livro escaneado essencialmente por simplificar o acesso dos conteúdos e recursos de áudio e vídeo propostos pelo livro.

### 8.3 PRÁTICAS EM TORNO DO QUADRO INTERATIVO.

Retomando o objetivo geral deste trabalho, nos propusemos a identificar de que maneira se dá a integração do quadro interativo, compreendido enquanto dispositivo dialógico mediador de linguagens hipertextuais, às práticas pedagógicas de professores de francês. Até o presente momento, tecemos sentidos em torno do contexto no qual ocorrem essas práticas, analisando o perfil de nossos sujeitos, aspectos metodológicos de seu trabalho, e sua compreensão do papel da tecnologia no ensino. Nesse item, finalmente, nos ateremos à análise cuidadosa das práticas desses professores com o quadro interativo, investigando primeiramente as atividades construídas pelo grupo QI e, em seguida, as aulas observadas.

### **As atividades propostas pelo grupo do quadro interativo**

Compreender o perfil das atividades propostas pelo grupo QI, é essencial, pois quando falamos das práticas em torno do quadro interativo no nosso contexto, elas se apresentam quase que como um método. Na escola em que realizamos o estudo, de maneira geral, os professores só utilizam o quadro para realizar as atividades propostas, de tal forma a compreensão do trabalho desses docentes passa, muitas vezes, pela compreensão da proposta das atividades. Mesmo nos casos em que o professor eventualmente não utilize uma atividade, uma vez que elas são negociadas e ajustadas pelo grupo de professores<sup>63</sup>, elas tendem a traduzir o que se considera serem boas práticas no QI. Isso não impede práticas diversas e que tragam propostas novas, veremos no âmbito de nossa pesquisa que dois dos nossos sujeitos de pesquisa não realizaram nenhuma das atividades propostas pelo grupo QI.

Adotamos o termo “atividades” para designar as aulas desenvolvidas no pelo grupo QI, cuidamos para conservar a nomenclatura utilizada pela escola. A maior parte dessas atividades foi concebida para serem utilizadas durante um encontro de 100 minutos, muito embora, elas possam variar desde sequências de 15 minutos a sequências a serem feitas ao longo de várias aulas. Todas elas são todas acompanhadas uma ficha pedagógica que explica detalhadamente como realizá-las, com explicações

---

<sup>63</sup> Ressaltamos que as atividades, uma vez elaboradas pelo grupo QI e antes de serem colocadas em prática, são submetidas à apreciação dos professores da escola em ateliês de formação. Nesses momentos, todos os presentes podem trazer suas contribuições para a modificação e melhoria das atividades.

técnicas e sugestões metodológicas. Destinam-se ao uso em níveis específicos, indicados nas fichas pedagógicas e nos sumário (anexo C, vide abaixo) e sofrem adaptações para os grupos de adultos e adolescentes, que possuem métodos e programas distintos. A escolha das atividades a serem desenvolvidas é feita em função dos temas dos programas, e elas têm objetivos diversos como revisão de conteúdos, apresentação de conteúdos novos, releituras de atividades propostas pelo livro didático, e podem também propor temáticas específicas não vinculadas ao programa (e.g. jogos olímpicos e copa do mundo).

O anexo C deste trabalho apresenta o sumário disponibilizado pela escola com a relação das atividades desenvolvidas até junho de 2013. Ele está organizado por níveis (A1, A2, etc.) e métodos referentes a eles, com isso o professor pode localizar o semestre para o qual cada atividade se destina. As atividades são classificadas em gramaticais ou lexicais, a depender de seu objetivo geral. Lembramos que a mesma atividade pode ser reaproveitada em diversos níveis, contabilizamos em nossa análise apenas as atividades distintas. Na parte civilização (civilisation) estão as atividades que propõem exercícios temáticos adaptáveis a todos os níveis tais como exercícios sobre a Copa do Mundo ou Jogos Olímpicos.

Até o fim do primeiro semestre de 2013 foram desenvolvidas dezenove atividades para diversos níveis, concentrando-se nos níveis iniciais. Ao fazermos uma análise das atividades produzidas, pudemos constatar que potencialmente elas têm uma lógica hipertextual, favorecida pelo ambiente eletrônico, e podem promover a produção de sentidos e discursos em língua estrangeira. Contudo, em algumas delas podemos dizer que há apenas uma nova roupagem para práticas antigas, mesmo que essa não seja a abordagem prevacente. Das dezenove atividades existentes, quatro atividades e meia (metade de uma das atividades) propõem exercícios unicamente sobre as estruturas linguísticas.

Por mais que as atividades sejam essencialmente gramaticais, graças aos jogos propostos elas podem favorecer a interação e a produção de discursos, durante a negociação das respostas por exemplo. Nesse caso, o interesse do uso do quadro interativo está relacionado principalmente ao aspecto lúdico, as atividades se transformam em jogos dos quais todos participam. O fato dos jogos serem feitos no quadro, diante de todos, e não em computadores individuais, favorece a participação e

as interações verbais. Durante as aulas observadas, pudemos constatar que a realização dos jogos era um momento de muita descontração, motivação, beirando a euforia em certos casos, e isso tanto em grupos de adolescentes quanto de adultos. Esse tipo de uso das tecnologias possui um papel motivador para aprendentes, pois propõe atividades variadas e dinâmicas.

Um dos principais fatores suscetíveis de favorecer a aprendizagem reside na motivação do aprendente, já que o prazer que ele sente em aprender é condicionado pelo interesse e variedade das atividades que lhe são propostas (...). No âmbito de uma pedagogia assistida por computador, o aparecimento na tela de vetores de comunicação muito variados (textos, imagens, sons, trechos de vídeos) coloca o ato de aprendizagem no cerne de um contexto mais lúdico e mais animado que o geralmente fornecido por um ensino mais tradicional. (HIRSCHSPRUNG, 2005, p. 23-24) <sup>64</sup>

Apesar desse fator que é a motivação, no caso das atividades que privilegiam os conteúdos gramaticais não há uma grande mudança conceitual entre os exercícios no QI e os exercícios tradicionais, a diferença está na forma de apresentá-los e executá-los. Em geral, são propostas gincanas de maneira a favorecer a interação entre os aprendentes durante a realização dos exercícios. Assim, os membros do grupo devem interagir para negociar as respostas, gerando instâncias de produção discursiva espontâneas bastante interessantes. A realização dos exercícios se torna uma brincadeira, promovendo um clima de descontração e motivação nos aprendentes. Em várias ocasiões pudemos observar membros de equipes adversárias se ajudando para a realização das tarefas solicitadas. A produção de discursos em língua francesa também pode ser melhor direcionada pelo professor, uma vez que muitas negociações acontecem diante de todos.

Se há atividades centradas nas estruturas linguísticas, todas as dezenove atividades apresentam características multimodais, todas elas utilizam diversas linguagens tais como texto, imagem, áudio, vídeo, conteúdo interativo. São propostas atividades em torno de músicas, poemas, imagens, textos jornalísticos, vídeos de

---

<sup>64</sup> Un des principaux facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage réside dans la motivation de l'apprenant, puisque le plaisir qu'il éprouve à apprendre est conditionné par l'intérêt et la variété des activités qui lui sont proposées (...). Dans le cadre une pédagogie assistée par ordinateur, l'apparition à l'écran de vecteurs de communication variés (textes, images, sons, extraits vidéo) place l'acte d'apprentissage au cœur d'un contexte plus ludique et plus animé que celui généralement procuré par un enseignement plus traditionnel. (HIRSCHSPRUNG, 2005, p. 23-24)



propaganda, reportagens, trailers de filmes, exercícios interativos desenvolvidos no programa do quadro ou disponíveis na internet. Entretanto, assim como em relação ao uso do livro didático, todas essas linguagens podem ou não ser utilizadas para se produzir sentidos em torno dos conteúdos, a depender da mediação pedagógica.

As atividades também podem oferecer possibilidades intertextuais e não lineares graças em parte aos links propostos e, principalmente, graças à gama de links possíveis. É o caso de uma atividade cujo objetivo linguístico principal é trabalhar o vocabulário do quarto e as preposições de lugar. Isso é feito a partir do quadro de Vincent Van Gogh (1853-1890) “Quarto em Arles”, um link na imagem remete à página do museu no qual se encontra uma de suas cópias (Musée d’Orsay em Paris), nela é feita uma breve análise do quadro, que também pode remeter à biografia do pintor e ao local na França em que ele vivia quando o pintou, Arles, que por sua vez remete à cidade que possui o maior patrimônio de arquitetura romana do mundo depois de Roma. A partir de um objetivo linguístico, pode-se construir sentidos em torno daquela situação comunicativa, dessa forma, os aprendentes podem compreender a simplicidade do quarto de Van Gogh, e a pequena quantidade de objetos presentes na cena e compará-lo com seus próprios quartos... Enfim, os links possíveis são intermináveis e os percursos vão depender da mediação feita pelo professor, de quão aberta pode ser sua prática de maneira a permitir aos aprendentes fazerem suas próprias escolhas de construção dos sentidos.

No que diz respeito à característica do hipertexto de interação, ela existe potencialmente nas atividades propostas, mas dependerá também da prática do professor para ser explorada no sentido que a compreendemos neste trabalho. Ressaltamos que a interação não diz respeito apenas à possibilidade de modificar os conteúdos e escolher os percursos, no segundo capítulo desse trabalho tratamos de dois aspectos da interação, no que diz respeito ao percurso de acesso aos conteúdos, e quanto ao percurso de produção de sentidos. Se considerarmos que a maioria das atividades deve ser executada pelos aprendentes, os sentidos e percursos podem ser constantemente negociados e reelaborados pelos partícipes.

Assim, as atividades propostas, apesar de apresentarem potencialidades hipertextuais, só o serão concretamente na prática do professor. A seguir, veremos como essas práticas podem propor um trabalho aberto e dialógico, que produza instâncias

discursivas, ou então, podem limitar as possibilidades oferecidas pelos recursos, em uma proposta monológica e fechada.

### **Fazeres com o quadro interativo**

As práticas dos professores entrevistados em torno do quadro interativo foram bastante distintas e até surpreendentes. Para a observação de aulas, solicitamos aos professores que eles próprios escolhessem a turma/nível a serem observados, além do uso do quadro interativo, não fizemos nenhum outro tipo de demanda, deixando-os livres para nos convidar quando quisessem ao longo do semestre para fazer a observação. Das aulas observadas, três foram ministradas com atividades elaboradas pelo grupo de trabalho, uma foi ministrada com a atividade elaborada pelo próprio professor para ser usada no quadro interativo e houve uma aula ministrada na sala equipada com o QI baseada essencialmente no livro didático.

Apresentamos, primeiramente, de maneira detalhada como os professores utilizaram o quadro em suas aulas. Em seguida, construímos uma síntese na qual buscamos estabelecer uma relação entre as potencialidades das diferentes atividades realizadas pelos professores e o uso efetivo feito durante a aula. Para tanto, utilizamos as categorias que emergiram das atividades e da prática dos professores com e sem o quadro interativo.

A análise detalhada das observações foi organizada em função do tipo de atividade utilizada na aula, começaremos pelas aulas que possuem um elemento comum, que foi o uso das atividades preparadas pelo grupo QI (aulas dos professores Pr01, Pr02 e Pr03), em seguida apresentaremos a aula do professor cujo recurso principal foi o livro didático (Pr05) e, finalmente, discutiremos as práticas do professor que construiu uma aula inédita no QI (Pr04).

O professor Pr01 faz parte do grupo QI, tem um bom domínio da ferramenta e de seus recursos e utilizou uma atividade elaborada pelo grupo durante toda a aula. Nitidamente bastante à vontade com a ferramenta, ele se atém ao papel de explicar como realizar as atividades e deixa os aprendentes bastante livres para as realizarem, sem muito guiá-los durante a resolução das questões. Desse ponto de vista, sua atitude é de um professor mediador, aquele que desempenha “o papel de orientador das

atividades do aluno [aprendente], de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno [aprendente] (...)” (MASETTO, 2006, p.142). Pr01 observa e auxilia quando solicitado, mas não traz de antemão respostas nem induz os aprendentes a chegarem a elas, ele leva os aprendentes a construírem suas soluções em conjunto. O QI é utilizado como um recurso lúdico, como uma alternativa ao lugar comum dos exercícios tradicionais de memorização, os conteúdos serão memorizados como em uma brincadeira.

O grupo observado era um grupo de adolescentes com idade entre treze e dezesseis anos, havia treze aprendentes em sala, dos quais seis eram do sexo feminino e cinco do sexto masculino. A turma está no terceiro semestre de estudo (A1.3)<sup>65</sup> e foi observada após um mês de início das aulas. A aula feita no QI era a continuação de uma gincana que havia começado na aula anterior na sala sem o QI, a fim de realizar uma revisão de um conteúdo que já estudado

Os aprendentes trabalharam em equipes e recebiam sua pontuação à medida que realizavam corretamente as atividades, entretanto, a competição ao mesmo tempo que motiva os aprendentes, os incita muitas vezes a buscar apenas como realizar corretamente o exercício, mais do que realmente produzir sentidos em torno da atividades. A gincana se torna em vários momentos um fim em si mesma, o caráter lúdico das atividades desenvolvidas no QI, considerado um motivador pela grande maioria dos professores, não parece estar a serviço da comunicação e da produção de sentidos. Este é um grande desafio desse tipo de prática, fazer com que a brincadeira esteja ao serviço da produção de conhecimento e não seja apenas uma diversão. Aprendentes adolescentes de terceiro semestre ainda têm, de fato, muita dificuldade de se expressar em língua francesa e na avidez de ganhar a competição acabam se esquecendo do por que daquela atividade e concentrando-se em como marcar os pontos.

A atividade utilizada pelo professor é uma das atividades realizadas pelo grupo QI e tem finalidade de revisar conteúdo lexical e gramatical. Ela tem uma proposta heterogênea contendo jogos, imagens, texto de áudio. Todavia, as atividades que poderiam motivar a produção de enunciados foram apresentadas muito rapidamente pelo professor. O exemplo de exercício potencialmente heterogêneo e intertextual citado anteriormente do quadro de Van Gogh, serviu principalmente à aplicação do conteúdo

---

<sup>65</sup> A nomenclatura dos níveis da escola segue os níveis do QECR (conforme capítulo 4), adotada pelas instituições de ensino vinculadas aos países da União Europeia, a saber: A1, A2, B1, B1, C1, C2.

linguístico, o link proposto do museu foi utilizado apenas para mostrar aos alunos quem foi o autor da obra, não houve instâncias de produção de sentidos em torno dessa linguagem.

As atividades lúdicas, de maneira geral tinham o objetivo de memorização e aplicação das estruturas linguísticas e foram realizadas pelos aprendentes muito mais como “tarefas” da “gincana”, durante as quais a negociação dos sentidos e das respostas é sistematicamente feita em português, do que como recursos multimodais, a brincadeira se sobrepôs aos sentidos. Como dissemos, a produção oral representa o grande desafio para esse nível/público, o que dificulta até mesmo as produções discursivas espontâneas para a negociação das respostas. Se as habilidades de compreensão oral e escrita e produção escrita foram trabalhadas com maior facilidade, os discursos orais foram em quase sua totalidade produzidos em língua portuguesa.

Em suma, na aula do Pr01 foram apresentados recursos heterogêneos, as atividades não seguiam necessariamente uma ordem cronológica rígida, podendo ser realizadas de diversas maneiras, o que lhes conferiu um caráter potencialmente não linear. Propor as atividades enquanto uma gincana provocou os participantes a interagirem para solucionar os problemas, a variedade de tipos de exercícios feitos em torno do tema da aula contribuiu para que fosse mantido um clima de cooperação durante toda aula.

Apesar do QI de fato apresentar potencialidades heterogêneas, possibilitando uma abordagem lúdica e menos enfadonha do ensino dos conteúdos, as possibilidades oferecidas pela ferramenta ultrapassam muito esse uso. O desafio neste caso está não na utilização do quadro interativo, mas em como explorar recursos multimodais para possibilitar uma produção hipertextual de conhecimento e a produção de discursos em língua francesa. O desafio é que as diferentes linguagens sejam exploradas enquanto instâncias de comunicação e não como meros argumentos de aplicação de regras gramaticais e conteúdos lexicais.

A aula do professor Pr03 foi bastante semelhante à aula do Pr01, ambos membros do grupo QI que utilizaram atividades elaboradas pelo grupo. As atividades têm perfil bastante parecido apesar de se tratarem de conteúdos distintos. Dois aspectos principais diferenciam a prática desses professores, o grupo/nível e a produção de

discursos, acreditamos que esses os dois aspectos estão diretamente interligados, mas que também foram potencializados pela prática do professor Pr03.

O grupo de professor Pr03 é um grupo de quarto semestre de adultos (A2.1) com quatro aprendentes, todos do sexo feminino. É importante lembrar que o quarto semestre de adultos equivale ao sexto semestre de adolescentes em termos de conteúdo, o que tem grandes consequências em termos potencialidade de produção de discursos em língua estrangeira. Além disso, por se tratar de um grupo de adultos, o aprendizado da língua não é visto de maneira escolar, no grupo observado todas as aprendentes estudam apenas por prazer e, por fim, trata-se de um grupo bastante pequeno o que facilita a gestão do tempo de fala e das produções dos aprendentes.

Apesar da aula proposta pela atividade possuir um número considerável de exercícios essencialmente gramaticais, a aula do professor Pr03 teve aspectos bastante discursivos. Os conteúdos apresentados de maneira sistemática por intermédio dos exercícios com o QI culminaram em uma atividade de produção discursiva. No mais, durante a realização dos exercícios, as aprendentes negociavam constantemente em francês, o que lhes permitia um uso mais pragmático da língua. Podemos afirmar que cerca de cinquenta por cento do tempo da aula foi dedicado a práticas comunicativas, em torno uma atividade de produção discursiva que permitiu aos aprendentes interagirem sobre suas histórias pessoais e familiares, nos outros cinquenta por cento foram realizados exercícios em torno das estruturas linguísticas, com a produção de enunciados orais espontâneos durante a negociação das respostas.

Entretanto, mesmo se Pr03 conhece tecnicamente muito bem a ferramenta, e participou da elaboração da atividade, as atividades realizadas diretamente com o QI foram essencialmente atividades gramaticais, de revisão de estruturas e aplicação de regras. Recursos heterogêneos que permitiriam a produção hipertextual de sentidos foram pouco explorados. Assim como a aula do professor Pr01 o ilustra, há um grande desafio em buscarmos compreender qual o papel das diferentes linguagens propostas pelo meio eletrônico no ensino de línguas estrangeiras. É importante refletirmos sobre a finalidade do uso desses textos, se eles servem para fornecer amostras de línguas e/ou se eles podem ser, de fato, instâncias comunicativas de produção de sentido.

A terceira aula que utilizou uma atividade do grupo QI foi ministrada por um professor não membro do grupo, o professor Pr02. A atividade era uma revisão de um

conteúdo de semestres anteriores, após sua realização o professor introduziu um novo conteúdo e, nesta segunda parte da aula o QI foi utilizado apenas para a projeção do livro didático. O grupo era de adolescentes do quinto semestre, havia sete aprendentes em sala dos quais três eram homens e quatro mulheres.

O grupo do professor Pr02 é um grupo de adolescentes que estão no quinto semestre o curso (A2.1). Apesar de estarem um pouco mais avançados do que o grupo do professor Pr01, também não interagiram espontaneamente em francês, negociando suas respostas em português. O professor propôs uma atividade de produção oral, mas que os aprendentes realizaram por escrito, ela se transformou assim em atividade de leitura das produções escritas.

O professor Pr02 teve uma abordagem essencialmente gramatical. Os exercícios feitos com o QI, os exercícios feitos com o livro didático e a atividade de produção propostos pelo professor tiveram por finalidade principal o emprego e a aplicação de regras de estruturas linguísticas. O conteúdo gramatical novo foi objeto de uma aula expositiva, cuja explicação foi feita fora de contexto e com ênfase na forma. Das aulas observadas em nossa pesquisa esta foi a que expôs o conteúdo gramatical de maneira mais tradicional.

Como vimos anteriormente, segundo a lógica da abordagem comunicativa, as estruturas linguísticas devem ser apreendidas pelos aprendentes a partir de amostras de língua que ofereçam sua observação e sistematização em contexto. A descoberta do funcionamento da língua é feita pelo sentido para depois buscarmos compreender as formas que se prestam a mediar esses sentidos (COURTILLON, 2003).

Como esperávamos da parte dos professores da escola que não são membros do grupo QI, o quadro é utilizado apenas para trabalhar a atividade proposta pela escola, exemplos, anotações e explicações são feitos no quadro branco de pincel. Após o término da atividade, o QI foi utilizado para projeção do livro didático, a fim de facilitar a identificação de exemplos da estrutura linguística que foi explicada previamente. A projeção do livro no quadro é amplamente utilizada pelos professores da escola em suas salas de aula que são todas equipadas com quadro digital<sup>66</sup>.

Essa aula, apesar de ter utilizado as potencialidades lúdicas do quadro interativo, ateu-se, portanto, principalmente às estruturas gramaticais. Nessa abordagem

---

<sup>66</sup> Lembramos que o quadro digital é a projeção da imagem de um data show conectado a um computador sobre um quadro branco de pincel, cf. capítulo 6.

gramatical o recurso digital aparece mais como uma maneira aparentemente mais moderna de se realizar atividades tradicionais. Não houve produção de discursos orais em língua francesa, apenas escritos foram posteriormente oralizados. Os sentidos não foram construídos pelos aprendentes, mas demonstrados pelo professor, a atividade do grupo se restringiu à aplicação das regras.

Mais uma vez ressaltamos que não nos opomos ao trabalho com a gramática, entretanto, compreendemos que o “falante da língua deva fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 57). Esse tipo de prática favorece uma concepção metalinguística e analítica do ensino de línguas, o que não corresponde à nossa compreensão de um ensino de línguas voltado para a produção de discursos em língua estrangeira. E com relação ao uso da ferramenta, limitá-la a aplicação lúdica das regras gramaticais é transformá-la em um simples brinquedo eletrônico, distanciando seu uso da lógica hipertextual da produção do conhecimento.

As aulas dos outros dois professores não foram ministradas com as atividades propostas pela escola, uma foi baseada no livro didático e outra foi construída pelo próprio professor. Ambas foram surpreendentes, por um lado a aula baseada no livro didático foi feita por um membro do grupo QI, por outro lado a aula construída pelo próprio professor foi desenvolvida por um docente que não faz parte do grupo e que não conhece tecnicamente muito bem a ferramenta.

Antes do início da aula, Pr05 afirma que apesar de ser membro do grupo QI, não se sente muito à vontade com o uso do quadro interativo. Ele solicita que a pesquisadora se apresente à turma e quando a pesquisadora explica que sua pesquisa tem o objetivo de compreender as práticas dos professores em torno do quadro interativo, Pro05 afirma, diante da turma, e em tom de brincadeira, que utiliza o QI “horripelmente”.

Essa reação é interessante, pois por parte de um membro do grupo QI, ela explicita que o domínio técnico dos recursos tecnológicos não garante sua integração à prática docente. Para que ocorra sua apropriação é preciso tanto “conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, [quanto ser capaz de] avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios nos processos de ensino.” (KENSKI, 2010b, p. 77). Nessa lógica, a apropriação implica não somente em conhecer tecnicamente as tecnologias, mas principalmente em ser capaz de produzir sentidos em torno de seu uso, compreender de que maneira elas

podem contribuir para os processos educativos. Na nossa concepção, isso passa em grande parte pela compreensão dos objetivos de ensino a serviço dos quais as mídias podem ser utilizadas, e, também, por um conhecimento mínimo das linguagens mediadas pelos recursos digitais.

O grupo cuja aula foi observada é um grupo de adultos de sétimo semestre (B1.2). Trata-se de uma turma que tem suas aulas constantemente na sala equipada com o QI, em razão da falta de salas disponíveis na escola nesse dia. O clima é de muita descontração e tanto os aprendentes quanto o professor se conhecem bem e há vários semestres, isso favorece muito as produções discursivas orais espontânea.

Durante a aula, o QI foi utilizado na maior parte do tempo para projeção do livro didático. Também foi projetada uma página da Internet com explicações gramaticais, sobre a qual foram feitas anotações. Esse uso não difere do uso do quadro digital, as anotações poderiam ter sido feitas no quadro branco porque não foram salvas. O QI foi utilizado ainda para a realização de um exercício autocorretivo online. Os aprendentes fizeram duas atividades diretamente no quadro, completar um exercício do livro, anotando suas respostas, e o exercício interativo na internet de múltipla escolha.

No que diz respeito à produção de enunciados, as atividades com o QI não potencializaram produções discursivas, esse tipo de atividade foi desenvolvida graças ao livro didático, que também propunha atividades heterogêneas com uso de diferentes tipos de textos, escrito, sonoro, além de suscitar a produção de discursos orais. A intertextualidade e a não linearidade foram potencializadas pela prática do professor que desenvolveu as atividades em um tom de conversa, fazendo apelo ao conhecimento dos aprendentes, tanto gerais quanto da língua francesa para a construção dos sentidos.

A maior interação se deu entre o professor e os aprendentes, e entre os aprendentes e o livro didático. O QI foi pouco utilizado, o professor pouco manipulou o quadro, e os aprendentes tiveram, sobretudo, uma relação passiva com ele, por intermédio do qual realizaram atividades estruturais. A comunicação nessa aula prescindiu o uso do quadro interativo, ele aparece mais como um brinquedo eletrônico do que como um ambiente provocador de linguagens hipertextuais.

Deixamos para abordar por último a aula do professor Pr04 porque foi a aula mais surpreendente. Apesar de não fazer parte do grupo do QI, esse professor nos apresentou uma aula elaborada por ele mesmo, sem a utilização de uma das atividades



disponibilizadas pela escola. Isso não aconteceu por vontade do professor, como deixamos que a escolha da aula a ser observada pela pesquisadora fosse feita pelo próprio professor, Pr04 esperou o final do semestre para convidar a pesquisadora a vir. Entretanto, quando foi preparar a aula a ser observada, percebeu que não havia nenhuma atividade pronta proposta pelo grupo QI para o nível. Como o professor não queria deixar de participar da pesquisa, resolveu construir sua própria atividade. Consideramos importante detalhar melhor a prática desse professor, pois ela mostra como o domínio técnico não garante práticas discursivas e hipertextuais, ela exemplifica o que temos afirmado neste trabalho, que o que é mais importante para uma prática dialógica e hipertextual é a concepção de ensino que se tem.

A turma observada é uma turma de adultos que estão cursando o oitavo semestre (B2.1), estavam presentes sete aprendentes, cinco mulheres e dois homens. O professor perguntou se eles conhecem o QI e nenhum dos aprendentes o conhecia. Após a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, um dos aprendentes se interessou pela pesquisa e disse ser professor da Universidade de Brasília e que em seu departamento há QI, mas nenhum professor ainda faz uso.

O professor Pr04 considera a realização dessa aula como um verdadeiro desafio, e trabalhar com o QI como algo até mesmo solene. A aula com o QI é apresentada como uma aula fora do usual: “antes de passar para o QI vamos fazer uma revisão das hipóteses”, mas o QI já é utilizado durante os exercícios de revisão, sua prática o integra mesmo se sua compreensão dele lhe confere um lugar de destaque.

Após uma breve conversa sobre o que os aprendentes fizeram no feriado, o professor distribuiu folhas com exercícios e fez uma breve revisão do conteúdo gramatical por meio de uma explicação explícita. Após a realização individual dos exercícios, os aprendentes foram ao quadro interativo escrever as respostas. Os voluntários estavam tímidos e sentiram dificuldades em escrever no QI. Esta atividade, que poderia ter feita no software do quadro, foi feita em um arquivo de Word. Os objetivos foram igualmente atingidos, a maior diferença está na qualidade dos recursos disponíveis, no software do quadro as anotações são mais fáceis.

Após a correção das respostas, o professor solicitou aos aprendentes que, em duplas, construíssem frases livremente utilizando a estrutura vista anteriormente. Esta atividade motivou bastante o grupo e foi realizada prontamente por todos, entretanto, as

produções foram apresentadas somente para o professor, compartilhar com o restante da turma poderia ter gerado novas instâncias de comunicação. Essa primeira atividade começou de maneira bastante tradicional com uma explanação do professor sobre o conteúdo. Por se tratar de uma revisão, a produção final feita em duplas poderia ter sido a produção inicial, a partir da qual seriam feitos os ajustes nas estruturas. Podemos dizer que esse primeiro momento da aula se aproxima mais de uma abordagem gramatical do ensino da língua, mesmo se não se restringiu à ela, graças à atividade de produção final que possibilitou a produção de discursos nas duplas.

Findo esse primeiro momento da aula, começou uma discussão sobre a língua francesa no mundo e sobre a francofonia, animada pelo professor e mediada por uma apresentação em PowerPoint (que substitui uma apresentação feita no software do quadro). Nessa discussão ele utilizou recursos como perguntas e apresentou imagens que provocaram a construção dos sentidos e as respostas dos aprendentes. Fez, em seguida, uma aula expositiva sobre a Francofonia. Durante a aula expositiva ele fez constantemente perguntas aos aprendentes para mobilizar seus conhecimentos prévios sobre o assunto e despertar seu interesse, num tom entre o debate e a conversa.

Após essa discussão sobre o tema, Pr04 propôs um exercício interativo disponível na internet com um jogo para identificar os países pertencentes à Francofonia. A turma foi dividida em dois grupos, enquanto um representante de cada grupo realizava o exercício no quadro, os outros deveriam ajudar dando as informações. Essa atividade foi bastante animada e todos participaram, as interações verbais foram feitas em francês.

A atividade seguinte foi um questionário sobre a Francofonia, ainda em grupos, os aprendentes deveriam vir ao quadro selecionar as respostas às questões que eram previamente negociadas em grupo, essa atividade também promoveu a interação e os aprendentes buscaram juntos as soluções para os problemas propostos.

A atividade seguinte foi feita sobre as 10 palavras da francofonia. Pr04 explicou brevemente que são escolhidas todo ano 10 palavras da língua francesa em torno das quais são feitos vários jogos e concursos no mundo todo. Ele propôs então um clipe de uma música que foi feita com as 10 palavras da francofonia, e lhes pediu para localizar na música as 10 palavras na ordem em que são ditas, após o término do clipe os aprendentes foram convidados a escrever as palavras no quadro. Em seguida, a música

foi ouvida novamente para verificar a resposta construída pela turma e foram feitos os ajustes necessários e os esclarecimentos sobre o sentido das palavras e do texto.

A última atividade proposta foi a realização de uma breve produção escrita. Em duplas, os aprendentes escolheram uma das 10 palavras da atividade anterior para construir um acróstico. Ao final, cada dupla compartilham com seus colegas sua produção e os colegas deveriam descobrir qual a palavra escolhida.

A aula foi encerrada com uma discussão sobre o uso de tecnologias (tema da lição em que estavam no momento) no aprendizado de línguas estrangeiras, ele perguntou qual o interesse do QI para o aprendizado de língua estrangeira. Os aprendentes responderam que é “divertido”, que “pode-se interagir durante as atividades”, que é “alegre”, que “pode-se ter informações da internet”, e o professor completou que é como se fosse “a tela do computador” com a qual é possível “interagir<sup>67</sup>”.

O quadro interativo foi integrado em toda a aula mediando atividades variadas que trabalharam as quatro habilidades: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita. O fato de fazer com que os aprendentes viessem ao quadro, se levantassem para realizar certas atividades, dinamizou a aula e quebrou a monotonia. Em conversa com a pesquisadora antes da aula, Pr04 explicou que a escolha das atividades teve como norte principal fazê-los ir ao quadro, se movimentarem, interagindo entre si e com o quadro. Além disso, a gama de linguagens utilizada foi bastante grande, apesar do professor não dominar o software do QI, ele utilizou recursos bastante diversos, contornando sua falta de conhecimento técnico. Ele provocou seu grupo a estabelecer relações intertextuais e a interagirem com os diversos textos propostos e entre si.

Ao considerarmos o QI enquanto ambiente dialógico, compreendemos que ele pode mediar a produção de diálogos no sentido bakhtiniano, ou seja, toda e qualquer instância de comunicação construída coletivamente na interação enunciativa (BAKHTIN, [1929]2009). A partir da prática do professor Pr04, pudemos observar que uso do QI contribuiu para mediar atividades que provocaram a produção de discursos. Os aprendentes interagiram, negociaram sentidos, construíram o conhecimento coletivamente.

---

<sup>67</sup> Neste caso, a noção de interação se relaciona muito mais com o acesso aos conteúdos do que com nossa compreensão do que vem a ser interação.

O professor explorou as potencialidades heterogêneas graças ao uso de linguagens diversas como a imagética, áudio, vídeo, textual. Vários percursos intertextuais foram construídos, seja durante as explicações, seja durante a realização das atividades que mobilizavam conhecimentos diversos. As atividades exploraram, por exemplo, conhecimentos gerais dos aprendentes sobre os países do mundo e sua localização geográfica, evocando conhecimentos prévios, a construção do conhecimento foi sendo feita segundo seu próprio conhecimento do mundo. Interações de diferentes tipos aconteceram durante toda a aula, e foram essenciais para a construção dos sentidos e para produção de discursos.

No anexo D de nosso trabalho apresentamos um quadro que resume a relação entre as potencialidades das diferentes atividades propostas por cada professor e sua prática. As categorias que emergiram de nossa análise dizem respeito à heterogeneidade, intertextualidade, interatividade, não linearidade, ludicidade, abordagem discursiva, abordagem gramatical e mediação pedagógica. Nas aulas observadas os professores desenvolveram atividades da seguinte forma. .

- Pr01: Atividades elaboradas pelo grupo QI.
- Pr02: Atividades elaboradas pelo grupo QI e o livro didático.
- Pr03: Atividades elaboradas pelo grupo QI e uma atividade própria sem QI.
- Pr04: Elaborou atividades no QI sem utilizar o software do quadro.
- Pr05: Essencialmente o livro didático, o QI foi utilizado sobretudo como quadro digital (para projeção e anotação).

Dentre os aspectos mais desafiadores identificados se situa uma prática que explore potencialidades hipertextuais e o tipo de abordagem, categorias nas quais houve menor correspondência entre potencialidades e práticas. Sobretudo no que diz respeito às características do hipertexto de intertextualidade, interatividade e não linearidade. Pudemos depreender claramente que a heterogeneidade aparece como principal potencialidade hipertextual explorada pela prática dos professores, mesmo se às vezes ela poderia fornecer instâncias de produções discursivas mais abertas do que de fato foi explorado pelos docentes.

Como já o afirmamos anteriormente, a prática dos professores tende ser voltada para uma abordagem mais gramatical do que discursiva. Nesta categoria também houve

ouça correspondência entre potencialidade e prática, mesmo atividades potencialmente discursivas foram por vezes exploradas gramaticalmente.

A ludicidade aparece como característica unânime no uso do quadro interativo, em todas as atividades desenvolvidas para serem utilizadas no QI foram potencializados elementos lúdicos, e a prática dos professores se serviu de maneira geral dessa possibilidade, conferindo às aulas momentos de grande descontração e motivação.

Finalmente, apesar da abordagem das aulas ter sido essencialmente gramatical, o que se aproxima de um perfil tradicional do professor, em todas as aulas em algum momento os professores tiveram atitude de mediador, ou seja, de facilitador, motivador, provocador e orientador da aprendizagem. Se retomarmos o item 8.1 no qual discutimos a distância entre o dizer e o fazer pedagógico, é possível identificar que a prática desses docentes traduz um conflito constante entre uma compreensão tradicional e inovadora do papel do professor e dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa amostragem de práticas em torno do quadro interativo foi possível compreender que as possibilidades de trabalho para o professor são inúmeras. A ferramenta oferece um ambiente com potencialidades hipertextuais de produção do conhecimento, mas que só estarão a serviço da produção de sentidos se a prática do professor for dialógica, aberta e plural. Caso contrário, ele pode ser apenas mais uma roupagem para práticas antigas, monológicas e fechadas.

#### 8.4 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO USO QUADRO INTERATIVO

Neste item apontamos algumas categorias levantadas a partir da fala e das práticas dos professores, que não têm intenção de serem exaustivas e muito menos prescritivas. Quando solicitamos aos professores que tecessem sentidos em torno do uso do quadro interativo, das razões de utilizá-lo e de como utilizá-lo, emergiram várias temáticas, dentre as quais elencamos a seguir as mais recorrentes.

Todos os professores consideram que o QI oferece possibilidades para dinamizar a aula, que seu uso muda a rotina e diversifica as práticas cotidianas com o livro didático, além de ser uma ferramenta que facilita o trabalho do professor. Disso não resulta uma concepção romântica e acrítica da ferramenta, os professores também

expuseram suas inquietações relativizando essas possíveis contribuições e questionando suas práticas.

### Dinamizar

O dinamismo está associado a diversos fatores. Primeiramente, trata-se de um recurso multimodal, que oferece a possibilidade de se explorar diferentes textos em uma única atividade, o que pode promover instâncias de comunicação bastante distintas. Além disso, em especial para os grupos adolescentes, propor atividades a serem realizadas pelos próprios aprendentes no quadro cria um ambiente colaborativo e lúdico na sala de aula. Ademais, o fato de o professor poder acessar os conteúdos digitais diretamente no QI também contribui para o dinamismo, em uma sala equipada com o quadro *digital* o professor deve acessar os conteúdos pelo intermédio do computador e do mouse, isso muitas vezes acaba obrigando o professor a se sentar atrás da tela do computador, criando um tipo de barreira em sua interação com os aprendentes. O professor Pr02 ressalta esta contribuição que permite ao professor “ficar mais de pé, porque com computador a gente tem que ir, mesmo que só clicar no mouse, é preciso ir até a mesa. (...) Não é muita coisa, mas é muito! Não corta a aula.”

Os jogos feitos diretamente no quadro, segundo os professores, parecem interessar principalmente os adolescentes. O professor Pr05, que já teve turmas alocadas durante todo o semestre na sala do QI, afirmou que em seus grupos de adultos muitas vezes os aprendentes pedem que ele mesmo execute as atividades no QI, segundo ele, muitas vezes “eles têm preguiça de se levantar para ir ao quadro”. Enquanto o professor Pr01 afirmou que grupos de adolescentes “brigam para ir ao quadro”, mesmo se fazer os aprendentes irem ao quadro demanda a preparação de atividades diversas porque “ir sempre ao quadro arrastar coisas é como um outro exercício sem QI, não podemos fazê-lo o tempo todo.” (Pr01)

Se todos os professores concordam que o uso do quadro dinamiza a aula, alguns se perguntam se o uso contínuo dele não faria com que deixasse de ser uma novidade e em consequência seu interesse seria menor. O professor Pr02 faz a pergunta: “Será que ele vai chamar a atenção uma vez que entrar na rotina?”. As opiniões são divergentes, o professor Pr03, que o utiliza continuamente afirma que o impacto da novidade passa,

mas o interesse não. Já o professor Pr05, que também o utiliza continuamente, afirma que no dia-a-dia “não tem como dinamizar o tempo todo. Ele faz a função de quadro normal, uma função de quadro branco normal por um período, e ele traz essa capacidade a mais de dinamizar”.

Tanto o professor Pr03 quanto o professor Pr05 têm razão, o professor não irá utilizar o todo o tempo todos os recurso do quadro interativo, no cotidiano ele se integra à geografia da classe e passa a fazer parte das práticas rotineiras. Entretanto, discordamos do Pr05 quando diz que ele faz a função de quadro branco. Mesmo quando ele é utilizado para tomar notas, o software do QI oferece recursos que ultrapassam os limites do pincel e do apagador, a própria tomada de notas ganha uma nova dimensão na qual os recursos de destaque, de edição de textos manuscritos oferecem ao professor possibilidades diversas de relação com o texto manuscrito. Isso deixa de ser novidade, mas as possibilidades didáticas de interações com o texto manuscrito continuam a existir e a produzir efeitos no processo de ensino e aprendizagem.

A dinamicidade se relaciona, assim, com várias características da ferramenta. Ela pode estar ligada a sua heterogeneidade, ao fato de ser um recurso digital que possibilita uma abordagem lúdica de atividades estruturais e da própria tomada de notas no quadro. Pode também estar ligada à continuidade da aula, pois evita que o professor perca o contato visual da turma, sentando-se atrás do computador para acessar os recursos.

#### Mudar a rotina

Outra contribuição apontada pelos professores é a mudança na rotina. Como há apenas uma sala equipada com o quadro, utilizá-lo de fato modifica a rotina de trabalho. Não apenas a turma toda deve descolar-se até a sala do quadro, mas também, tendo em vista que em geral são utilizadas as atividades elaboradas pelo grupo QI, modifica-se também a rotina de trabalho com o livro didático. “Eu gosto justamente pra mudar a rotina, sair da sala de aula, pra fazer outra coisa diferente, sem o método” (Pr02). Como mostramos anteriormente, essas atividades são potencialmente bastante lúdicas e dinâmicas, de maneira que a aula feita no quadro é associada a uma aula divertida.

Com relação a seu uso contínuo, apesar de temos ainda poucas experiências na escola, logicamente essa categoria não deveria ser aplicada. O professor Pr05, que já fez o uso contínuo do quadro nos elucida essa questão: “quando você faz as atividades [preparadas pelo grupo QI], você sai da rotina, mas quando você dá aula a manhã inteira lá aquilo vira rotina”. De fato, no cotidiano os professores acabam não utilizando muitos recursos do quadro, isso por enquanto é inviável em termos de planejamento pois uma alua de 100 minutos elaborada pelo grupo QI que explore diversas mídias e diversas habilidades leva entre 5 e 7 horas para ser desenvolvida.

Muito embora a mudança na rotina dependa muito mais da maneira como o professor explora as potencialidades do recurso do que dele em si, não podemos desconsiderar esse aspecto que é o tempo demandado para construir as atividades. Por outro lado, o professor Pr03 explicou que no dia-a-dia é possível utilizar diversos recursos mais simples, que não demandam muito tempo do professor e que podem ajudar a sair da rotina do livro didático. “Você pode pegar uma atividade sem graça do livro didático e com a ferramenta de captura e/ou escondendo uma coisa ou outra, transformá-la em algo muito interessante!”

No nosso entender, mudar a rotina se relaciona mais uma vez à práticas docentes, não é uma característica da ferramenta mas do uso que fazemos dela. Tanto é possível que uma aula mediada por ele pareça quanto no uso contínuo sair da rotina, a depender da aula proposta e não o aparato em si.

#### Facilitar o trabalho do professor

Essa característica se relaciona com o conhecimento técnico da ferramenta. Tecnicamente ele permite gravar as anotações de aula, facilitando o acesso aos conteúdos trabalhados em aulas anteriores, todos os recursos do computador estão disponíveis diretamente no quadro. Entretanto, para que essa característica esteja a serviço do professor é preciso que ele ultrapasse a barreira técnica e tenha um conhecimento mínimo da ferramenta.

Se tomarmos o exemplo da aula do professor Pr04, o domínio da ferramenta teria simplificado o acesso aos recursos. Foram utilizados quatro programas diferentes naquela aula, um editor de textos, um software de apresentação, um leitor de vídeo, e



um navegador da internet. Esse número de programas seria reduzido a apenas dois: o software do quadro e o navegador da internet. Sem contar que as próprias atividades feitas na internet poderiam ter sido desenvolvidas diretamente no programa do quadro, o que reduziria a aula a um único programa. No software do quadro a apresentação se integraria à aula e as anotações teriam sido feitas melhor e mais facilmente, tudo isso em um único arquivo que poderia ter sido registrado e enviado aos alunos ou acessados posteriormente. Ou seja, o domínio da ferramenta simplificaria o trabalho desse professor.

Professores que não possuem um conhecimento técnico mínimo podem sentir dificuldades em utilizá-lo e recursos interessantes como tomar notas podem se tornar barreiras para o uso. Para superar esse limite imposto pela ferramenta, o ideal é que tivessem a ferramenta à sua disposição para que pudessem praticar escrever nela por exemplo. A escrita em um primeiro momento pode parecer difícil de, mas é uma questão de hábito até o professor aprender a manuseá-lo com maior destreza.

Eu penso que é que nem o celular(...). Antes o telefone era com fio, você se enrolava todo, depois foi sem fio, depois foi celular na rua, era aquele trambolho, um tijolo! Aí foi diminuindo, ficando mais prático, e agora é *touch screen*... é a praticidade. É a mesma coisa com o quadro, o quadro antes era uma coisa, e agora estão se desenvolvendo para ser mais prático, tanto para o aluno quanto para o professor (...). Eu adoro escrever no quadro de giz, minha letra fica maravilhosa, vou *pro* quadro branco e piora, e no QI agora... *tá* ficando melhor... Então é o hábito, é só você se acostumar, é você ir. Que nem o telefone, vai mudando... vai mudando e você vai se acostumando! (Pr03)

Essa característica de facilitar o trabalho do professor depende, portanto, do conhecimento técnico da ferramenta. É preciso ultrapassar as barreiras do desconhecido para ser possível utilizá-la em suas potencialidades. Segundo Kenski(2010b) um estudo da Apple Computer Corporation demonstrou que para que os professores se sintam confortáveis com uma nova ferramenta de trabalho é preciso cerca de três anos de uso. Ora, estamos no quarto ano desde a implementação do quadro na escola, entretanto, tendo em vista o pouco uso que se faz da ferramenta, ainda temos um longo caminho a trilhar antes que os docentes em peso sejam capazes de integrá-la.

## Desafios para o uso do quadro interativo

Quando perguntamos sobre os limites que eles vêm na utilização da ferramenta, nossos sujeitos elencaram vários aspectos que se apresentam como desafios a serem superados no uso do quadro interativo. Alguns desses aspectos estão ligados ao acesso à ferramenta, em razão de haver apenas um QI na sede e um na filial, outros estão relacionados com a mudança da postura da direção da escola, em especial no que se refere aos investimentos em formação de professores e projetos pedagógicos.

A primeira dificuldade técnica está relacionada à tomada de notas. Efetivamente, escrever na superfície do quadro demanda prática. A superação desse limite passa pelo um manuseio constante da ferramenta, mas não depende apenas disso. Pr03 e Pr05 já fizeram uso constante do quadro e sua relação com essa tecnologia é bastante diferente. Enquanto Pr03 afirma ter incorporado o quadro interativo a suas práticas, utilizando ao invés do quadro branco, Pr05 afirma que prefere continuar utilizando o quadro branco e só utiliza o quadro interativo quando para realizar atividades que ela considera interativas, ou seja, que demandam a ferramenta para sua realização, ou então para a projeção do livro.

Esse exemplo de relações tão distintas com a ferramenta é intrigante e permanece obscura para nós. Ambos os professores são membros do grupo QI, seria de se esperar que tivessem a mesma familiaridade com a ferramenta. Não podemos afirmar que isso se relaciona com a formação inicial porque nenhum deles é licenciado para o ensino. Quanto à cristalização das práticas pedagógicas, a diferença de tempo de experiência entre ambos é muito pequena. Fomos buscar na entrevista respostas, mas tampouco a encontramos, o professor que tem mais dificuldades com a ferramenta apresenta um discurso mais coerente e mais aberto em relação à sua compreensão dos processos de ensino.

O fato de ter apenas um quadro disponível, a necessidade de reservá-lo e a falta de perspectiva de que sejam implantados quadros interativos em todas as salas da escola também são fatores que desencorajam seu uso. Outra dificuldade apontada por um dos professores é o fato de haver turmas alocadas permanentemente na sala do quadro. Nesses casos, se outro professor quiser utilizá-lo é necessário prever com maior antecedência para que seja organizada a troca das salas entre os professores.

Como mencionamos anteriormente, parte da desmotivação dos professores da escola como um todo vem do desengajamento da direção em relação ao projeto. Como o quadro interativo é utilizado poucas vezes por semestre por cada professor, e que o domínio da técnica demanda tempo, o retorno do investimento é muito pequeno. Além disso, para os professores menos afeitos ao uso das tecnologias, com a diminuição do número de ateliês de formação muitos se esquecem de como fazer as atividades e, apesar das fichas pedagógicas autoexplicativas, se sentem inseguros em utilizar a ferramenta. A atual coordenadora do projeto QI afirmou durante a entrevista que os professores a procuram com frequência para perguntar como realizar as atividades, e muitos sequer leem as fichas pedagógicas antes.

Na discussão durante a entrevista foram apontados vários fatores de descontentamento com o estado atual do projeto, dentre eles a diminuição do investimento não apenas na formação de todos, mas também no número de horas da equipe do grupo QI<sup>68</sup>.

Alguns dos questionamentos durante a entrevista também culminaram em modificações concretas. Um dos professores expressou durante a conversa que ele e vários colegas se sentem profundamente inibidos de utilizar a sala quando há turmas alocadas lá. Isso repercutiu diretamente em uma mudança pois a coordenação geral da escola costuma alocar a coordenadora do grupo QI na sala do quadro para que ela tenha mais familiaridade com a ferramenta. Até então ninguém o havia lhe dito diretamente que isso era um fator inibidor do uso do quadro. O resultado dessa discussão já teve efeito, pois no semestre seguinte a coordenadora do QI solicitou que suas turmas não fossem mais alocadas naquela sala, deixando-a livre para reservas.

Outro fator que já comentamos em relação à dificuldade de acesso à sala é a realização de testes de proficiência nela. Esses testes bloqueiam a sala durante um quarto do semestre, impossibilitando seu uso. Já foram feitas reclamações à coordenação a esse respeito, mas ela alega que não há outra solução em virtude da indisponibilidade de salas na escola.

Podemos observar, portanto, que os principais limites apontados pelos professores estão relacionados ao acesso à tecnologia. A motivação inicial provocada pela implementação do projeto foi sendo minada pelo progressivo desinteresse da

---

<sup>68</sup> Cf item 7.1

direção em dar continuidade a ele, e pela falta de perspectiva de que essa ferramenta integre o cotidiano da sala de aula. Hoje, dentro da escola, poucos professores se interessam concretamente pelo seu uso, e não é muito difícil de fazer uma reserva da sala que com frequência está vazia.

Do nosso ponto de vista, além desse fato, fundamental para o sucesso de um projeto em torno de tecnologias, outros limites podem ser apontados quanto ao uso do quadro interativo enquanto ambiente mediador de linguagens hipertextuais. Para que uma técnica seja utilizada nessa perspectiva é preciso que a prática do professor seja capaz de mobilizar as potencialidades da ferramenta, que o profissional docente compreenda de que maneira a lógica hipertextual pode favorecer os processos de ensino, provocando a construção de uma nova realidade educacional. Falamos aqui de um perfil que ultrapassa o simples contexto da sala de aula, mas que compreende os processos educativos inseridos no todo social, de sujeitos que se apresentam como:

Arquitetos cognitivos, dinamizadores da inteligência coletiva: esses são os professores que começam a configurar-se, insinuados nos discursos e nas práticas dos diversos atores educacionais de uma escola provocada pela metáfora hipertextual. Pouco a pouco, começam a incorporar a tecnologia ao seu trabalho, ao mesmo tempo em que, juntos, questionam as práticas escolares, problematizando a sua estrutura e criando alternativas. Do monologismo passam à polifonia das redes curriculares e à construção coletiva de uma realidade ousada. (RAMAL, 2002, p. 244)

É justamente nessa polifonia que se situa o desenvolvimento profissional docente, relacionado à concepção de professor como sujeito social, reflexivo, capaz de tomar decisões, arquiteto de uma nova relação com o saber. Sua prática denota os processos de ensino mediados pela tecnologia digital nos quais existe uma concepção aberta, dialógica, não linear de produção do conhecimento. Esse professor, como o mostra Imbéron (2011), é o profissional docente formado para a mudança e a incerteza. Assim, os limites do uso do quadro digital, para além das dificuldades técnicas e de acesso, se relacionam com o perfil do profissional docente e sua concepção dos processos educativos.

Durante este último capítulo, tentamos mostrar de que maneira os discursos e os fazeres de nossos professores se relacionam. Partindo dos percursos pessoais e

profissionais bastante heterogêneos, buscamos compreender que práticas são construídas por nossos sujeitos. Percebemos que elas são, também, bastante heterogêneas. Indicamos que pode haver uma relação entre uma concepção mais aberta de ensino e a formação para a prática docente, ilustramos que nosso único sujeito licenciado para o ensino de Fle nos ofereceu o terreno mais fértil para a análise das potencialidades hipertextuais e dialógicas do quadro interativo.

Comprendemos também que o uso das tecnologias já é um fato, todos os nossos sujeitos afirmam que as mídias digitais trazem contribuições importantíssimas para o ensino de línguas, sobretudo do francês que para muitos brasileiros pode parecer uma língua muito distante. As tecnologias permitiram trazer a língua viva para dentro da sala de aula.

No que diz respeito ao uso do quadro interativo, pudemos perceber que as boas práticas se relacionam com a concepção de ensino. Essa ferramenta apresenta diversas potencialidades, que podem ter caráter dialógico e hipertextual desde que exploradas com o objetivo de produzir discursos e sentidos. Essas potencialidades não são, entretanto, exclusivas dessa ferramenta, seu principal mérito está em reagrupar em um único ambiente uma multiplicidade de linguagens, situando-as no centro da sala de aula, de maneira a serem compartilhadas por todos numa lógica coletiva de produção do conhecimento.

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente.

Paulo Freire

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir um processo de pesquisa em torno das teorias de Mikhail Bakhtin é desafiador. Este desafio está numa metodologia de lógica qualitativa, que propõe métodos são construídos durante o processo, mutáveis e reconstruídos a todo instante. Segundo a perspectiva sócio-histórica, pesquisar significa interpretar, construir sentidos dialógicos, que dependem dos sujeitos que participam daquela produção. Essa visão aberta exige do pesquisador conhecer diversas estratégias de pesquisa, para que no diálogo com elas construa seus próprios caminhos. Estes, ao mesmo tempo em que são únicos, pois emergem de relações dialógicas socio-historicamente situadas, devem ser passíveis de fornecer subsídios a outras pesquisas, o que exige grande rigor metodológico.

A lógica bakhtiniana é, portanto, fundamental para nosso estudo e vai muito além dos subsídios metodológicos. Como vimos no capítulo cinco, o círculo de Bakhtin trouxe contribuições muito relevantes para os estudos da linguagem, sobretudo no que diz respeito ao caráter enunciativo da linguagem e os gêneros do discurso. Diversos são os campos do conhecimento que se interessam por sua perspectiva, entre eles estão a ciência da Educação e o Ensino de Língua Estrangeira. Nosso estudo se encontra justamente no limiar dessas duas áreas, sendo Bakhtin um ponto de convergência. Por um lado investigamos um recurso tecnológico que é o quadro interativo, que pode interessar qualquer disciplina, e por outro, buscamos compreender processos de ensino que se dão no contexto do ensino de língua estrangeira.

Para investigar sentidos construídos em torno de práticas de ensino, em um primeiro momento, fez-se necessário situar o ponto de vista que adotamos ao falar do ensino de línguas. As indagações que deram origem a nossa pesquisa surgiram no âmbito do ensino da língua francesa, terreno no qual fomos buscar os dados que subsidiaram nossa análise. Assim, nossa compreensão de ensino de língua estrangeira, de tradição essencialmente francesa, se volta para a abordagem comunicativa e a lógica discursiva. Propusemos um método de análise das práticas dos professores no qual as categorias de análise dizem respeito ao caráter mais ou menos discursivo de sua abordagem metodológica.

Se nossa investigação se situa no campo do ensino Língua Estrangeira, no substrato desse terreno encontra-se o objeto que motivou nosso processo de pesquisa: o quadro interativo. Foi justamente a fim de melhor compreender as contribuições e os limites dessa ferramenta nesse contexto que decidimos nos lançar no universo da pesquisa em ciências humanas. Investigar o uso de uma tecnologia no ensino revelou a relação histórica do homem com as técnicas que ele produz, disso decorreu a necessidade de realizarmos, no terceiro capítulo do trabalho, uma reflexão histórica sobre a relação entre saber e tecnologia.

Essa reflexão nos permitiu compreender de que maneira o contexto atual de produção de conhecimento é singular. A lógica da cultura digital se aproxima da lógica do hipertexto, muito além de uma mera possibilidade técnica de estabelecer links. O hipertexto, do nosso ponto de vista, é um evento comunicacional que propõe uma maneira aberta, não linear, intertextual, heterogênea e interativa de produzir sentidos. No capítulo quatro apresentamos essas características e como elas podem participar da produção de conhecimento.

O quadro interativo surge justamente enquanto ambiente capaz de mediar linguagens hipertextuais, contribuindo para uma produção dialógica de saberes. Todavia, nossa investigação demonstra que essas potencialidades de mediação oferecidas pela técnica dependem da prática dos professores para terem efeito. Além de traçarmos um perfil dessa ferramenta, no capítulo seis discutimos o papel da tecnologia no ensino de línguas e o perfil de profissional docente necessário para a mediação pedagógica. Este profissional avalia e reflete sobre o uso das tecnologias, dentro de uma perspectiva aberta de ensino.

No mais, pudemos perceber uma grande distância entre os discursos dos professores e seu fazer pedagógico. De maneira geral eles apresentam uma compreensão do ensino de línguas bastante aberta e voltada para os aspectos sociais e discursivos da língua. Entretanto, ao nos aproximarmos das práticas desses professores, identificamos que muitas vezes elas se assemelham mais a uma compreensão tradicional do ensino de língua estrangeira, centrada nas estruturas linguísticas, que aqui chamamos de abordagem gramatical. Três das cinco aulas observadas foram consideradas essencialmente gramaticais.

Para além da abordagem gramatical, propusemos a abordagem discursiva, voltada para a produção de discursos em língua estrangeira. Esta abordagem esteve predominantemente presente em apenas uma das cinco aulas observadas. Enquanto em outra aula, o professor mostrou uma metodologia bastante dicotômica, oscilando entre momentos discursivos e momentos gramaticais. Vale ressaltar que o fato das três aulas citadas anteriormente terem sido consideradas gramaticais não quer dizer que não tenha havido a promoção da produção de discursos, entretanto, esse aspecto não ocupou o lugar central das práticas de ensino desses professores.

Quanto à integração do quadro interativo, os professores demonstraram igualmente ter práticas bastante heterogêneas. Um fator relevante foi termos verificado que o domínio técnico da ferramenta não garantiu um melhor uso de suas potencialidades. Pelo contrário, foi identificado um uso muito limitado da ferramenta na aula de um professor que conhece muito bem o recurso tecnicamente, enquanto que o uso mais hipertextual e discursivo de todas as aulas observadas foi feito por um professor com poucos conhecimentos técnicos.

No que diz respeito às contribuições do quadro interativo para o ensino de línguas estrangeiras, elas estão ligadas à suas potencialidades em dinamizar a aula, seja por meio de atividades heterogêneas ou jogos, ele permite ao professor mudar a rotina em relação ao livro didático, graças à multiplicidade de recursos que oferece e, finalmente, ele simplifica o trabalho do professor, pois regrupa diferentes recursos do computador em um único software e coloca as diversas linguagens digitais no centro da sala de aula, em um ambiente hipertextual coletivo de produção do conhecimento.

Já os limites levantados dizem respeito principalmente às dificuldades institucionais de acesso à ferramenta. Primeiramente, para que os professores se sintam mais à vontade com o quadro interativo é preciso que ele esteja sempre disponível. Além disso, é preciso que a instituição de ensino invista em formação de professores e produção coletiva de materiais pedagógicos. Como aponta Imbérnon(2001), “a instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização (p.24)”. Portanto, para o bom andamento de um projeto em tecnologias a participação institucional mostrou-se indispensável.



Nossa pesquisa não poderia ter o intuito de ser prescritiva ou de trazer soluções e receitas milagrosas para o uso do quadro interativo, e compreendemos que cada contexto de ensino tem suas idiossincrasias. Propusemos-nos aqui a refletir sobre que práticas têm sido construídas em torno dessa ferramenta e como suas potencialidades podem motivar a produção dialógica e hipertextual de conhecimento em língua estrangeira. Identificamos que em um contexto bastante heterogêneo como um curso livre de ensino de línguas, no qual não apenas os aprendentes têm perfis bastante distintos (idade, nível de escolaridade, motivação, objetivo), mas também os professores (em razão da não exigência de formação superior para o ensino), as práticas docentes não poderiam deixar de refletir essa heterogeneidade.

Encerramos um momento de nossa caminhada na esperança de que tenhamos apontado perspectivas de reflexão em torno do uso do quadro interativo no ensino de línguas. Buscamos apontar elementos instigadores para discussões futuras, no que diz respeito notadamente à relação entre concepção de ensino e utilização das tecnologias. Outro aspecto que consideramos provocador de reflexão é a dissonância entre o discurso e o fazer pedagógico, como professores com uma compreensão aberta de ensino podem ter práticas que traduzem metodologias tão tradicionais? Como é possível transformar conhecimento teórico em prática de sala de aula? Estamos cientes de que esse questionamento não é novo, mas reiteramos aqui a relevância desse tipo de reflexão, esperançosos de que muito ainda será produzido acerca de todas essas temáticas.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, V. P. (2011). *Abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira - legado de Dell Hymes ou de Noam Chomsky?* Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN, 2011, pp. 4378-4388.
- ANDERY et al., M. A. (2007). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. (16 ed.). Rio de Janeiro: Garamond.
- ANDRÉ, M. (set/dez de 2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(n.3), 174-181.
- ARANDA, M. d. (2011). *Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis* -Tese ( Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas ed.. São Paulo: Universidade de São Paulo. Acesso em 04 de maio de 2012, disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-24082011-141810>
- BAKHTIN, M. ([1929]2009). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem* (13ª ed.). São Paulo: HUCITEC.
- BAKHTIN, M. ([1979]2010). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Col. Langues et didactiques. Paris : Didier.
- BEACCO, J.-C. (2008). Tâches ou compétences? *Le français dans le monde*. N° 357, 33-35.
- BEACCO, J.-C. (2010). Tâches, compétences de communication et compétences formelles,. *Synérgie Brésil - Numéro spécial*, 97-105.
- BOURGUIGNON, C. (2006). De l'approche communicative à l' « approche communicationnelle » :une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synérgies Europe N1*.58-73
- BRAIT, B. (2009). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Ed. Contexto.
- CESTARO, S. (1999). O Ensino de Língua Estrangeira:. *Videtur*, 6.
- COCHAIN, B.-Y. (2010). *De l'invention du TBI à aujourd'hui*. Acesso em 03 de janeiro de 2012, disponível em [TableauxInteractifs.fr: http://www.tableauxinteractifs.fr/le-tbi/histoire-du-tbi/de-linvention-du-tbi-a-aujourd'hui/](http://www.tableauxinteractifs.fr/le-tbi/histoire-du-tbi/de-linvention-du-tbi-a-aujourd'hui/)

- CORREIA DIAS, Â. A., & ANTONY, G. (2003). Educação Hipertextual: A ação e a diversidade como materias didáticos. In: R. Moraes, & L. (. Fiorentini, *Linguagens e Interatividade na educação a distância*. (Vol. 1, pp. 51-74). Rio de Janeiro: DP&A.
- CORREIA DIAS, A. A., & CHAVES FILHO, H. (2003). A Gênese Sócio-Histórica da Idéia de Interação e Interatividade. In: G. L. (Org.), *Tecnologias na Educação e Formação de Professores*. (pp. 31-48). Brasília: Plano.
- CORREIA DIAS, Â. Á., & Moura, K. d. (2006a). Cultura na/da rede: refletindo sobre os processos educativos sob a ótica bakhtiniana. (UFRJ, Ed.) *Ciências & Cognição*, 9, p. 1-13.
- CORREIA DIAS, Â. Á., & Moura, K. d. (2006b). O Fio do dialogismo na (re)construção do conhecimento em rede. In: E. SANTOS, L. ALVES, & (org.), *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais* (pp. 77-90). Rio de Janeiro: E-papers.
- CORREIA, R. A., & PIMENTEL, T. N. (2011). L'implantation du TBI et projet pédagogique - Vers une approche interactive des nouvelles technologies. *XVIII Congresso Brasileiro de Professores de Francês*. Curitiba.
- CRDP Montpellier. (2008). *Histoire des TBI*. Acesso em 13 de outubro de 2009, disponível em Tableau Interactif et Vidéoprojecteurs: <http://www.crdp-montpellier.fr/cd48/tbi/histoire/index.htm>
- CRESWELL, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3ª Edição ed.). Porto Alegre: Artmed.
- CRYSTAL, D. (1988). *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2002). *Cours de Didactique du Français, langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- DAILL, E., BLIN, G., KIZIRIAN, V., SAMPSONIS, B., & WAENDENDRIES, M. (2006). *Alter Ego 1 Guide Pédagogique*. Paris: Hachette Fle.
- DAMASCO, D. G., & CORREIA, R. (2012). L'implantation des outils multimédia dans une école libre de FLE. *Synergies Brésil*, pp. 35-46.
- DE SIQUEIRA et al., J. (2010). Algunos dilemas contemporáneos en torno a las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la educación:

- propuesta para la formación de profesores para la producción y el uso de vídeo en el aula. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9(2), 21-35. Acesso em 27 de fevereiro de 2012, disponível em [<http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>]
- DIAS, L. F. (2005). Significação e forma linguística. In: B. B. (org.), *Bakhtin dialogismo e construção do sentido* (pp. 99-107). Campinas: Unicamp.
- DUESING, J. (setembro de 2007). *L'utilisation du TBI en langues vivantes*. Acesso em 15 de agosto de 2010, disponível em Educnet: [http://www.educnet.education.fr/langues/im\\_langues\\_pdf/cr-tbi-08/File](http://www.educnet.education.fr/langues/im_langues_pdf/cr-tbi-08/File)
- EUROPA, C. D. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Acesso em 23 de junho de 2012, Disponível em <http://europass.cedefop.europa.eu/pt/resources/european-language-levels-cefr>.
- FERNANDES, C., & SILVEIRA, D. (2011). A constituição do campo de saberes de professores em formação estudantes de Licenciaturas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. *VII Congresso Internacional de Educação; profissão docente: Há um futuro para este ofício*. (p. 520). São Leopoldo: Anais.
- FRANCO, M. A. (1997). *Ensaio sobre as tecnologias digitais da inteligência*. Campinas: Papirus.
- FREITAS, M. T. (2003 ). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: M. T. Freitas, S. Jobim e Souza, & S. Kramer, *Ciências Humanas e pesquisa-Leituras de Mikhail Bakhtin* (pp. 26-38). São Paulo: Cortez - (Coleção Questões da Nossa época v.107).
- FREITAS, M. T., & RAMOS, B. S. (2010). (Orgs.) *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional). Juiz de Fora: Editora UFJF.
- GALLEGO Arrufat, M. J., & SÁNCHEZ, V. G. (2011). Posibilidades de la pizarra digital para acciones de innovación educativa en la formación del profesorado en el entorno español. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11, pp. 1-28. Acesso em 6 de fevereiro de 2012, disponível em <http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2011-ext-julio/aie-11-especial-08.pdf>

- GALLEGO GIL, D. e. (2009). *La Pizarra Digital. Interactividad en el aula*. Madrid: Cultiva libros.
- GARCIA, F. G., FERNANDEZ, R. G., & DE SOUZA, K. I. (março de 2011). Lousa Digital Interativa: avaliação da interação didática e proposta de aplicação de narrativa audiovisual. *Educação temática digital*, 12( esp.), pp. 92-111.
- GHEIDIN, E., & SANTORO FRANCO, M. A. (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação* (2ª ed.). São Paulo: Ed. Cortez.
- GONZÁLES REY, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thompson.
- HIRSCHSPRUNG, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette Livre.
- HYMES, D. (1972). *On Communicative Competence*. In: J. B. J.HOLMES, & P. Books (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Great Britain.
- IMBÉRNON, F. (2011). *Formação docente e profissional* (9 ed.). São Paulo: Cortez.
- JEAN, G. (s.d.). *Du volumen au codex*. Acesso em 10 de março de 2012, disponível em Bibliothèque Nationale de France: <http://classes.bnf.fr/>
- KENSKI, V. M. (2010a). *Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação* (7 ed.). Campinas, SP: Papirus.
- KENSKI, V. M. (2010b). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. (8ª ed.). Campinas: Papirus.
- KRAMER, S. (2003). Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: M. T. Freitas, S. Jobim e Souza, & S. Kramer, *Ciências Humanas e pesquisa - Leituras de Mikhail Bakhtin*. (pp. 57-76). São Paulo: Cortez - (Coleção Questões da Nossa época v.107).
- LAMOU, A. (2010). *La vidéo en classe de FLE- atelier pour les professeurs de français en Indonésie*. Consulté le février 10, 2010, sur [www.apfi-ppsi.com/cadence22](http://www.apfi-ppsi.com/cadence22)
- LANCIEN, T. (1998). *Le multimédia*. Paris: CLE International.
- LAUFER, R., & SCAVETTA, D. (1992). *Texte, hypertexte et hypermédia* (Coll. Que sais-je? ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- LEVY, P. (1993). *As tecnologias da inteligência*. (C. I. Costa, Trad.) Rio de Janeiro: Ed. 34.

- LEVY, P. (2007). *Cibercultura* (2a ed.). Rio de Janeiro: Editora 34.
- LOPES, J. (1998). Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural. *21 Reunião anual da ANPED, GT 10* (pp. 177-187). Caxambu: Texto digital.
- LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. E. (2005). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MACHADO, I. (2010). Gêneros discursivos. In: B. B. (org.), *Bakhtin conceitos-chave* (pp. 151-166). São Paulo: Ed. Contexto.
- MADUREIRA, F., & Gozales Junior, I. P. (2011). O USO DO SOFTWARE LIVRE VIABILIZA O DESENVOLVIMENTO DA LOUSA INTERATIVA DE BAIXO CUSTO PROPORCIONANDO DIFERENCIAL COMPETITIVO. *Revista Eletrônica da Faculdade Adventista da Bahia – Curso de Administração*, 2(1). Acesso em 22 de abril de 2012, disponível em <http://www.publicacoesfadba.com.br/index.php/revistadm/article/viewArticle/219>
- MANGENOT, F. (2003). Interactivité. In: J.-P. Cuq, & CLE-International (Ed.), *Dictionnaire Didactique du Français Langue étrangère et seconde*. (pp. 135-136). Paris.
- MARCUSCHI, L. A. (2000). A coerência no hipertexto. *Universidade Federal de Pernambuco*. Recife.
- MARCUSCHI, L. A. (2001a). Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas, instrumentos linguísticos*(3), 21-46.
- MARCUSCHI, L. A. (2001b). O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem Ensino*, 4(1), 79-112.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MARQUÉS, S. F. (2011). La Pizarra Digital. Acesso em 2 de abril de 2012, disponível em <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T9%20PIZARRA%20DIGITAL/09%20LA%20PIZARRA%20DIGITAL.pdf>

- MARTINEZ, P. (2009). *Didática de línguas estrangeiras*. (M. Marciolino, Trad.) São Paulo: Parábola Editorial.
- MASETTO, M. T. (2006). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: J. M. Moran, *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (12 ed., pp. 133-173). Campinas: Papirus.
- MATTELARD, A. (2003). *Histoire de la société de l'information*. Paris: Éditions La Découverte.
- MELO, L. E. (2005). Estrutura da narrativa. In: BRAIT, B. (org.), *Bakhtin dialogismo e construção de sentido* (pp. 177-183). Campinas: Unicamp.
- MORAES, R. d. (2002). *Rumos da informática educativa no Brasil*. Brasília: Plano Editora.
- MORAN, J. M. (2006). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (12 ed.). Campinas: Papirus.
- MURILLO GARCIA, J. L. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. *Revista eletrónica interuniversitaria de formación del Profesorado [en línea]*, 13. Acesso em 7 de maio de 2012, disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=217014950006>.
- MURILLO, J., CAMPÀ, A., TOST, M., & MERTREIT, C. (2000). *Forum - Guide pédagogique Livre 1*. Paris: Hachette livre.
- NAKASHIMA, R. H., & Amaral, S. F. (2007). Práticas pedagógicas mediatizadas pela lousa digital. *Vitual Educa Brasil*.
- OLIVEIRA, E. G. (2003). *Educação à distância na transição paradigmática*. Campinas: Papirus.
- PAIVA, V. (2008). *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. Acesso em 15 de março de 2010, disponível em <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>
- PARENTE, A. (1999). *O virtual e o hipertextual*. Rio de Janeiro: Pazulin.
- PEREIRA, M. L. (2010). *Blogs literários no trabalho com professores de Língua Portuguesa: as possibilidades de palavras e contrapalavras*. In: FREITAS, M. T. D. A. e RAMOS, B. S.(org.), *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. (pp. 53-70). Juiz de Fora: Ed. UFJF

- PETITGIRARD, J.-Y., ABRY, D., & BRODIN, É. (2011). *Le tableau blanc interactif*. Paris: CLE International.
- PRENSKY, M. (Outubro de 2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- PRENSKY, M. (December de 2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, V. 9(6).
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement de langues*. Paris: CLE INTERNATIONAL.
- PUREN, C. (1994). *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- PUREN, C. (sept-oct de 2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, pp. 37-40. Fonte: [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/)
- RAMAL, A. C. (2002). *Educação na cibercultura - Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- RIBEIRO, A. E. (2003). Textos e hipertextos na sala de aula. In: C. V. COSCARELLI, *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar* (2ª Edição ed., pp. 85-91). Belo Horizonte: Autêntica.
- RICHER, J.-J. (2008). Le Cadre européen, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique. *Le français dans le monde N°359*, 36-38.
- SANTOS, E., & SILVA, M. (2009). O desenho didático interativo na educação online. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*(N.º 49), 267-287.
- SILVA, M. (2001). Sala de aula interativa. A educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *INTERCOM*. Fonte: <http://www.unesp.br/proex/opiniaio/np8silva3.pdf>
- SLAY, H., SIEBÖRGER, I., & HODGKINSON-WILLIAMS, C. (2008). Interactive whiteboards: Real beauty or just “lipstick”? *Computers & Education*, 51, 1321–1341.
- SOMYÜREK, S., ATASOY, B., & ÖZDEMİR, S. (2009). Board's IQ: What makes a board smart? *Computers & Education*, 53, pp. 368–374.



- TORRES, T. Z., & AMARAL, S. F. (março de 2011). Aprendizagem Colaborativa e Web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. *ETD- Educação Temática digital*, 12(esp.), 49-72.
- VILLARDI, R., & Oliveira, E. G. (2005). *Tecnologia na Educação- Uma perspectiva sócio-interacionista*. Rio de Janeiro: Dunya.
- WANDELLI, R. (2003). *Leituras do Hipertexto. Viagem ao Dicionário Kazar*. São Paulo: Universidade de Santa Catarina.
- WILSON, C. D. (2008). Implantação de quadros interativos na Cultura Inglesa S/A: o caso de estudo do Projeto E-board. *IX Encuentro Internacional Virtual Educa Zaragoza*. Zaragoza.
- ZANDWAIS, A. (2009). Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: B. Brait, *Bakhtin e o círculo* (pp. 97-116). São Paulo: Ed. Contexto.

**ANEXOS**

**ANEXO A - Roteiro para observações**

Nome do professor: \_\_\_\_\_

Nickname: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. Objetivos da aula.
2. Conteúdos trabalhados.
3. Recursos utilizados.
4. Tipos de interações.
5. Características do grupo.
6. Perspectiva metodológica do professor.

## **ANEXO B – Roteiro para entrevista coletiva**

### 1ª parte

- Apresente-se e fale um pouco sobre seu percurso pessoal e profissional
- O que é aprender uma língua estrangeira para você?
- O que é ensinar uma língua estrangeira pra você?
- O que é mais importante para no processo de ensino–aprendizagem de línguas?
- O que lhe norteia para construir uma aula sem uso do método?

### 2ª parte

- Qual o interesse em se utilizar tecnologias no ensino de Fle?
- Por que você utiliza o quadro interativo?
- Como você avalia o uso do quadro interativo? Quais são os pontos fortes e as dificuldades encontradas?
- Em que o uso do quadro interativo modificou/modifica sua prática?

## ANEXO C - Sumário das atividades desenvolvidas pelo grupo QI.

Sumário atualizado em junho de 2013:

Niveaux	Méthodes	Grammaire	Lexique
A1.1	Echo – livre A1	- Leçon 0 - Le passé composé	- Leçon 0
A1.2	Echo – livre A1	- L'impératif - Unité 2 Leçon 7	- À la maison - La famille
A2.1	Echo – livre A2	- Le futur simple	- Rentrée (Les parties du corps et Les vêtements)
A2.2	Echo – livre A2	- Les hypothèses	-
B1.1	Echo – livre B1	- Ben l'Oncle Soul (adjectifs)	- Rentrée
B2.1	Echo – livre B2	- Marinette (plus-que-parfait)	
CS1.1			- De la tête aux pieds
JA1.1	Amis & Co – livre 1	- Les partitifs - Les passe-temps - Révision des verbes	- La famille
JA1.2	Amis & Co – livre 1		- Les parties du corps (1)
JA1.3	Amis & Co – livre 1		- À la Maison - Les parties du corps (2)
JA1.4	Amis & Co – livre 2	- L'impératif	- Les vêtements - Le portrait physique
JB1.1	Amis & Co – livre 3	- Le futur simple	
Niveau	Civilisation		
A1.2	- La Francophonie		
Tous niveaux	- La coupe du monde 2010 - Les Jeux Olympiques 2012		



**ANEXO D – Resumo da relação entre as categorias potencializadas pelas atividades realizadas pelos professores e suas práticas docentes.** <sup>69</sup>

Prof.	Recurso	Heterogên.		Intertextual		Interativo		Não linear		Lúdico		Abord. discursiva		Abord. gramatical		Mediação	
		Pot.	Prat.	Pot.	Prat.	Pot.	Prat.	Pot.	Prat.	Pot.	Prat.	Pot.	Prat.	Pot.	Prat.	Pot.	Prat.
<b>Pr01</b>	At. Grupo QI																
<b>Pr02</b>	At. Grupo QI Livro didát.																
<b>Pr03</b>	At. Grupo QI At. própria																
<b>Pr04</b>	At.própria QI																
<b>Pr05</b>	Livro didát.																

<sup>69</sup> Pot: Característica em potencial da atividade.

Prat: Característica explorada pela prática do professor.





**ANEXO E – Instrumentos da fase preliminar****A. Questionário aplicado em setembro de 2011, referente ao ano de 2010.**

## Questionnaire

1. Sexe  
 Femme       Homme
2. Quel âge avez-vous ?  20 à 29 ans  
 30 à 39 ans       40 à 49 ans       50 ans et plus
3. Vous utilisez le TBI ?  
 Toujours       Parfois       Souvent       Rarement       Jamais
4. L'année dernière vous êtes allé à la salle TBI combien de fois pour faire une ou plusieurs activités ?  
 0 fois       1 à 5 fois       6 à 10 fois       11 et plus
5. Pourquoi vous y êtes allé ou pourquoi vous n'y êtes pas allé ?  

---
6. Vous utilisez les activités TBI sans être à la salle TBI ?  
 Oui       Non
7. Pourquoi oui ou pourquoi non  

---
8. Vous utilisez la méthode numérique, comme par exemple ECHO ?  
 Oui       Non

**B. Pergunta feita na entrevista coletiva realizada durante o ateliê de formação  
“O quadro interativo no cotidiano” no dia 25 de maio de 2012.**

*Para que serve o quadro interativo?*

**ANEXO F - Carta de informação sobre a pesquisa.**

Brasília 28 de maio de 2012

Ilmo Sr Jean Bourdin

Diretor da Aliança Francesa de Brasília,

Vimos, por meio desta, apresentar a pesquisa intitulada “Práticas docentes mediadas pelo quadro interativo no ensino de francês – desafios e potencialidades” que gostaríamos de realizar nesta instituição de ensino. Para tanto, faremos uma breve descrição do que consiste o trabalho, seus objetivos, procedimentos e possível participação dos professores, aprendentes e da direção escolar, para sua apreciação. Desde já agradecemos pela colaboração e atenção.

Pesquisadora: Mestranda Rosana de Araújo Correia  
Orientação da Profª Drª Ângela Alvarez Correia Dias  
Programa de pós-graduação em Educação  
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Na perspectiva de ampliar o uso adequado do quadro interativo no ensino línguas estrangeiras, em particular a língua francesa, este trabalho tem por objetivo geral compreender como se dá a migração de práticas pedagógicas de professores de francês para o ambiente do quadro interativo compreendido enquanto dispositivo dialógico mediador de linguagens hipertextuais.

Desse objetivo geral decorrem objetivos específicos que subsidiarão a coleta dos dados:

- Investigar a(s) metodologia(s) de ensino de línguas sobre a qual se assenta a prática pedagógica de cada professor.
- Investigar os sentidos construídos pelos professores acerca do ensino de línguas a partir de seus processos formativos e experiências docentes.
- Investigar a prática docente em ambiente equipado ou não com o quadro interativo.

- Conhecer a relação que esses professores estabelecem com as TIC, na vida cotidiana e em práticas docentes.
- Investigar os sentidos construídos pelos professores do uso das TIC e do quadro interativo a partir da formação recebida para o uso desses recursos.
- Investigar potencialidades e desafios do quadro interativo na mediação da produção hipertextual de conhecimento.

Para atingir esses objetivos serão realizadas, para a coleta dos dados, observações de aula e entrevistas com os professores. Faremos também a análise de documentos tais como reservas da sala do quadro interativo e atividades produzidas para o quadro interativo.

Esse material será posteriormente analisado, sendo garantido o sigilo absoluto e resguardando-se os nomes dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá a finalidade acadêmica e será feita, posteriormente, por meio de artigos científicos, comunicações em congressos e eventos científicos.

Todos os participantes serão esclarecidos das finalidades da pesquisa e autorizarão, por escrito, sua participação. Todas as fases da pesquisa serão cuidadosamente analisadas, cumprindo com os protocolos éticos previstos para a participação de pessoas em pesquisas em Ciências Humanas.

Desde já agradecemos pela colaboração, permitindo o ingresso da pesquisadora nesta Instituição de Ensino.

Pesquisadora

Rosana de Araújo Correia

## **ANEXO G - Termo de consentimento livre e esclarecido.**

Prezado Colega,

Meu nome é Rosana de Araújo Correia. Estou realizando uma pesquisa intitulada: “Práticas docentes mediadas quadro interativo no ensino de francês – desafios e potencialidades”, vinculada ao “Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília”, que tem como objetivo geral compreender como se dá a migração de práticas pedagógicas de professores de francês para o ambiente do quadro interativo. Para sua realização, será necessária a observação das atividades em sala de aula. Neste sentido, gostaria de contar com a sua participação.

Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais, sendo que os nomes dos/as participantes não serão utilizados em nenhum momento. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Sua participação poderá contribuir para a melhoria no processo ensino/aprendizagem mediado pelo quadro interativo.

Atenciosamente,

Rosana de Araújo Correia

### **Consentimento Pós-informação**

Eu,....., fui esclarecido(a) sobre a pesquisa “Práticas docentes mediadas pelo quadro digital interativo no ensino de francês – desafios e potencialidades” e concordo em participar da mesma.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da responsável: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_