

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

YÁDINI DO CANTO WINTER DOS SANTOS

**O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS
DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA REFLEXÃO.**

Porto Alegre

2014

YÁDINI DO CANTO WINTER DOS SANTOS

**O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS
DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA REFLEXÃO.**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para obtenção de Grau
de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eunice Polônia

Porto Alegre

2014

AGRADECIMENTOS

À minha família, por sempre me apoiar nas minhas decisões e me dar suporte para realizar os meus estudos, especialmente, à minha mãe, Luciane Winter, que sempre me mostrou a importância da educação e me inspirou no meu exercício enquanto educadora.

Ao meu namorado Fabrício Krapf Costa, que me apoiou ao longo do curso, sempre me mostrando o lado bom das coisas e me auxiliando na passagem pelos problemas.

À UFRGS e à CAPES, pelo incentivo à educação ao me conceder bolsas de trabalho e por proporcionar o contato com outras culturas através do PIBID e da participação em curso internacional destinado a professores de francês realizado na França no ano de 2013.

Aos professores da minha graduação no curso de Letras, que compartilharam os seus conhecimentos comigo despertando em mim a curiosidade e me motivando a seguir com o curso.

A minha orientadora, Eunice Polônia, que me aceitou como orientanda e como aluna no meu último semestre na UFRGS, proporcionando exploração de novos horizontes, fazendo com que eu refletisse quanto a questionamentos e me auxiliando na construção deste trabalho de forma objetiva e competente.

À professora e amiga, Rosa Maria de Oliveira Graça, por acreditar em mim, me auxiliando na busca pelo aprendizado de língua francesa e me proporcionando diversas oportunidades para a minha promoção como professora de francês e pesquisadora.

Ao NELE, pela oportunidade de iniciar na minha carreira como professora de francês.

Aos colegas, amigos e alunos do curso de idiomas Lingo Idiomas, por acreditarem nas minhas capacidades como professora de francês e me apoiarem na criação de projetos e no desenvolvimento de atividades culturais e comunicativas.

Às minha amigas de infância, Juliana Silva, Jade Lopes e Giovana Orsi, por permanecerem ao meu lado me alegrando desde os tempos do colégio.

A todos os meus colegas de curso, pelos momentos de estudo, de diversão e de almoços no RU.

“Os analfabetos do século XXI não serão os que não souberem ler ou escrever, mas os que não souberem aprender, desaprender e reaprender.”

(Alvin Toffler)

RESUMO

Na grande maioria das escolas, o ensino tradicional baseado na simples transmissão de conteúdos desconexos ainda está presente. Não sendo diferente, o ensino de língua estrangeira, em especial em língua francesa, encontra-se muitas vezes ancorado em preceitos gramaticais e na tradução sistemática para língua materna, ignorando o processo comunicativo com que a aprendizagem se constrói nos indivíduos. Sendo a escola um centro no desenvolvimento do pensamento, ela deve acompanhar a agilidade com que a nossa sociedade avança tecnologicamente para que, dessa maneira, haja uma reflexão relevante sobre o contexto no qual estamos inseridos.

Desse modo, este trabalho propõe-se a analisar de que maneira as novas tecnologias digitais podem vir a favorecer o aprendizado de línguas estrangeiras (LE) seguindo uma abordagem comunicativa da língua, em que os alunos interajam entre si e com o mundo. Visto isso, proponho uma pedagogia baseada em projetos em que, fundamentada na teoria sociointeracionista de Vygotsky(1989), os alunos, através desta interação, desenvolvam tarefas visando o alcance de *tâches langagières* (objetivos sociolinguísticos) propostas pelo professor. Com o apoio das tecnologias digitais, o aluno constrói o seu conhecimento mediante o desenvolvimento das competências necessárias para se tornar um pesquisador autônomo que trabalhe colaborativamente com colegas e professores e com a sociedade.

Por conseguinte, apresento aqui uma breve análise qualitativa de um projeto de francês língua estrangeira (FLE), desenvolvido junto à turma nível A1 de uma escola de idiomas, que consistia na leitura e compreensão do clássico francês *Le Petit Prince* (1943) (O Pequeno Príncipe), de Antoine de Saint-Exupéry, através da construção de tarefas comunicativas colaborativas alicerçadas no uso de tecnologias digitais. Os resultados demonstram que os alunos, ao serem estimulados dessa forma se tornam seres ativos nos seus processos de aprendizagem, alcançando, dessa maneira, a *tâche finale* (objetivo final) de leitura do livro em LE. Sendo assim, através dos resultados das tarefas ao longo do projeto conclui-se que o uso de tecnologias, ancorado na pedagogia de projetos e uma aprendizagem comunicativa por *tâches langagières*, favorece o aprendizado de FLE.

Palavras chave: LE; FLE; educação e tecnologia; pedagogia de projetos.

RESUMÉ

Dans la majorité des écoles, l'enseignement traditionnel basé sur la transmission des contenus déconnectés est une réalité. Cela n'est pas différent dans l'enseignement des langues étrangères, particulièrement de la langue française, ancré dans la grammaire et la traduction systématique en langue maternelle, en ignorant le processus communicatif de l'apprentissage. Étant l'école un centre du développement de la pensée, elle doit accompagner le dynamisme de la société et de son avancée technologique afin de favoriser une réflexion appropriée dans le contexte éducatif où nous sommes insérés.

Ainsi, ce travail propose une analyse qui démontre comment les nouvelles technologies peuvent favoriser l'apprentissage des langues étrangères (LEs) en favorisant une approche communicative de la langue, où les élèves interagissent entre eux et avec le monde. Donc, je propose une pédagogie de projets pour que, considérant aussi la théorie sociointeracioniste de Vygotsky(1989), les élèves, par l'interaction, développent des activités visant la réalisation des tâches langagières proposées par le professeur. Avec les technologies numériques, l'apprenant construit ses connaissances à travers le développement des compétences nécessaires pour devenir un chercheur autonome qui travaille en collaboration avec ses collègues et professeurs et avec la société.

Par conséquent, je présente une brève analyse qualitative d'un projet de français langues étrangère (FLE), développé avec un groupe d'apprenants ayant un niveau A1 dans un cours de langues; ce projet porte , sur la lecture et la compréhension du livre français «Le Petit Prince» (1943) ,de Antoine de Saint-Exupèry, par la construction d'activités communicatives collaboratives et l'utilisation de technologies numériques. Les résultats démontrent que les apprenants avec cette stimulation deviennent êtres actifs dans leurs processus d'apprentissage, en réalisant la tâche finale – la lecture du livre en français. Alors, par les résultats des activités du projet, nous pouvons conclure que l'utilisation des technologies, ancrée dans ces théories, favorise l'apprentissage du FLE.

Mots-clés: LE; FLE; education; tecnologia; pedagogie de projets.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
1.1 Pedagogia tradicional e o ensino de língua estrangeira.....	10
1.2 Uma abordagem comunicativa da língua estrangeira dentro da pedagogia de projetos.....	12
1.3 A aprendizagem através da elaboração de tarefas, <i>l'approche actionnelle</i> e a ideia de <i>tâche langagière</i>	16
2. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O ALUNO E PROFESSOR DO FUTURO.....	19
3. METODOLOGIA E OBJETIVOS.....	25
3.1 Contexto da pesquisa.....	27
3.2 Breve explicação dos recursos tecnológicos utilizados.....	28
3.3 Apresentação dos dados da pesquisa.....	29
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
BIBLIOGRAFIA.....	41
SITOGRAFIA.....	43

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando uma época em que a tecnologia se tornou parte indissociável da nossa sociedade, todo o nosso sistema de informações é armazenado em computadores, ou em nuvens¹, o nosso dinheiro não é mais em papel, mas virtual, e até mesmo o nosso sistema de relações é na sua grande maioria constituído a partir de interações *online* em redes sociais. Porém, as escolas regulares parecem não acompanhar esse desenvolvimento tecnológico, tornando-se ultrapassadas ao possuírem um ensino ainda baseado em quadro negro, giz e livros didáticos, no qual o aluno é um mero receptor de informações do professor.

Em francês- língua estrangeira (FLE), as experiências não são diferentes, apesar de nos últimos anos terem sido desenvolvidos recursos e materiais didáticos que aportam uma metodologia comunicativa, nas quais se preza o desenvolvimento das competências comunicativas orais e escritas entre os alunos, alguns professores, presos a sequências de livros didáticos, dificilmente fogem dos métodos ditos tradicionais, centrados, essencialmente, na gramática, na escrita e na tradução exaustiva para a língua materna, desconectados e resistentes às novas tecnologias.

Para que a educação não se torne ultrapassada e ineficiente, deve-se levar em conta a constante evolução da maneira com que os nossos alunos aprendem e convivem no século XXI. É uma nova geração que demonstra abertamente que as metodologias tradicionais não têm lugar dentro do mundo deles: um mundo tecnológico e dinâmico. Eles não são mais guiados somente por livros e mestres para a obtenção de conhecimento, pois a tecnologia proporciona uma autonomia na resolução de questões, às quais antes o acesso era muito difícil. Essa nova geração de alunos é chamada pelos autores Veen & Vrakking (2009, p. 27) de *homo zappiens*:

¹ Do inglês, *cloud computing*, significa a utilização das capacidades e armazenamentos de computadores e servidores compartilhados e interligados por meio da *Internet*, possibilitando o acesso a estas informações de qualquer parte do mundo, a qualquer hora, sem a necessidade de instalação de programas, tudo isso, através da *Internet*, daí a alusão à nuvem.

Repentinamente, as crianças que chegavam à nossa escola demonstravam um comportamento bastante diferente: direto, ativo, impaciente, incontrolável e, de certa forma indisciplinado (...). O Homo zappiens aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em redes de amigos/parceiros com que se comunica com frequência. A escola não parece ter muito influência em suas atitudes e valores. Chamaremos essa geração de Homo zappiens, aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia.

Para que os alunos do século XXI sejam capazes de desenvolver suas habilidades e competências em língua estrangeira (LE) com autonomia, algumas modificações no currículo poderiam ser realizadas de forma que façam sentido dentro das suas realidades e que seja útil nas suas vidas. Atualmente, já são vistos projetos que envolvam o ensino e tecnologia de maneira a contribuir para a construção do conhecimento dos alunos, porém são ainda casos específicos e isolados; e ligados, principalmente, à língua inglesa. Não se trata simplesmente de criar cursos de capacitação para os professores aprenderem a lidar com estas novas tecnologias ou equipar as escolas com computadores e projetores, mas de incorporá-las no âmago das relações entre os saberes e da construção do conhecimento dos professores e alunos das escolas.

Dessa maneira, desenvolvo aqui uma reflexão sobre o ensino de língua estrangeira, através da presença de tecnologias, no desenvolvimento de projetos, visando à construção do aluno pesquisador e autônomo e proporcionando o avanço científico, cognitivo e tecnológico do mesmo e da sociedade. Em seguida, tendo em vista a necessidade de demonstrar brevemente a utilização de recursos tecnológicos no âmbito educacional de língua estrangeira, faço uma análise de uma pesquisa essencialmente qualitativa desenvolvida por mim junto a uma turma de FLE.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Pedagogia tradicional e o ensino de língua estrangeira

A pedagogia tradicional, presente em grande parte das escolas brasileiras de ensino público e particular, não contribui para um ensino no qual o aluno construa o seu conhecimento de acordo com as suas necessidades e capacidades; ao contrário, visa a uma uniformização de todo o conhecimento, não preparando o aluno para lidar com o mundo do século XXI. Baseada na simples divisão dos alunos por faixa etária, do conhecimento em matérias e conteúdos, e do tempo em períodos, essa pedagogia não contribui para a produção de algo realmente significativo para a aprendizagem.

Freire (1970) combatia este método de ensino tradicional de educação e o chamava de educação bancária, no qual os alunos são vistos como ‘baldes vazios’, onde o professor é um depositante de conteúdos e os alunos, os depositários, que recebem esses conteúdos; quanto mais cheios os baldes estão de conteúdos, mais eficiente é a aprendizagem. A proposta da sala de aula tradicional se baseia em professores que passam conteúdos e ditam regras e conceitos absolutos e alunos que recebem os conteúdos e os arquivam à medida que são cobrados em provas – sendo substituídos até que venha o próximo conteúdo e a próxima prova.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 1970, p.58)

A pedagogia tradicional individualiza e segmenta o conhecimento, não havendo a construção do mesmo por parte dos alunos, pois se imagina que ele é transmitido pelo

professor e absorvido pelo aluno, sem que haja reflexão. No ensino de LE em algumas escolas regulares e especializadas não é diferente, segundo Tagliante (2006), as metodologias tradicionais, chamadas de “gramática-tradução” e “estrutura global e audiovisual²”, características do século XVI, estão ainda presente dentro de nossas escolas. Através de exercícios tradicionais de versão e tradução de frases isoladas e exercícios estruturais, os alunos se tornam incapazes de desenvolver suas expressões na LE, necessária às situações de comunicação reais, a causa da extrema simplicidade de diálogos desconexos da realidade. Prega-se, desse modo, uma simples transmissão exaustiva de vocabulário e regras gramaticais para serem usadas mais adiante em situações difíceis de imaginar, porque distantes da vida do aluno.

O ensino de LE sofre, da mesma maneira que outras áreas do saber, com a falta de recursos e materiais, a insuficiência de horas no currículo e os baixos salários dos professores. Entretanto, como explicitado nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) , a cobrança e expectativa do aprendizado de LE é diferente das vistas nas outras áreas, pois, enquanto, em química e educação física, por exemplo, basta que o aluno tenha um conhecimento amplo dos conteúdos, sabendo utilizá-los em alguns momentos de suas vidas, em LE o aluno tem de sair da escola fluente na língua, senão o ensino é visto como falho. Ora “nessas outras áreas do saber, não esperamos, à fim do cabo da educação fundamental e média, formar profissionais e nem por isso alguém dirá que (...) a Educação Física ou Biologia não é bem sucedida” (p.129)

É verdade que, considerando as metodologias utilizadas em sala de aula de simples transmissão de conteúdos gramaticais sem uma contextualização cultural e social, o ensino de LE não cabe para as novas gerações, porém, é também verdade que, existe uma cobrança demasiada em cima da aprendizagem de LE. A escola regular deve objetivar um conhecimento amplo da língua, não se focando em regras ou na fluência, mas no contexto cultural e social e na compreensão de discursos que sirvam de suporte na construção do conhecimento dos alunos. Os alunos *homo zappiens* têm geralmente as suas qualidades e curiosidades apaziguadas pelas escolas e seus sistemas de educação tradicionais não adaptados para a nova geração.

² No original em francês, “grammaire-traduction” e “structuro-global et audiovisuel” (SGAV), descritos por BESSE, 1992.

Quando iremos nos dar conta de que o processo natural do desenvolvimento do ser humano é “atropelado” pela escola e pelas equivocadas práticas de ensino? Se o ser humano deixa de ser uma criança perguntadora, curiosa, inventiva, confiante em sua capacidade de pensar, entusiasmado por explorações e descobertas, persistente nas suas buscas de soluções é por que nós, que o educamos, decidimos ‘domesticar’ essa criança, em vez de ajudá-la a aprender, a continuar aprendendo e descobrindo. (FAGUNDES, 2000, p. 74)

Dessa maneira, proponho a utilização de uma pedagogia que preze o desenvolvimento das capacidades dos alunos, tornando-o um pesquisador que busca informações e soluções de acordo com as suas necessidades de aprendizagem.

1.2 Uma abordagem comunicativa da língua estrangeira dentro da pedagogia de projetos

Sendo a aprendizagem de língua estrangeira, ou língua adicional de acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), um direito de todo o cidadão, não vem ao caso excluir o seu ensino de nossas escolas regulares pelo motivo de não formarmos alunos fluentes, até porque, esse não é o objetivo. O ensino de LE serve para a compreensão da realidade atual, cada vez mais globalizada, fornecendo os recursos necessários para a cidadania contemporânea com vistas a práticas sociais letradas e para que os nossos alunos, conscientemente, através desses conhecimentos, promovam mudanças nas suas realidades.

Dentro da abordagem comunicativa da língua, explicitada e adotada pelo Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECL³) que serve atualmente de referência na construção de manuais e métodos, o aluno é visto como um ator de seu próprio conhecimento. Sendo assim, não basta que ele estude uma gramática descontextualizada e conheça uma grande quantidade de vocabulário. Se ele não interagir com os colegas e o mundo, não conseguirá evoluir no seu processo de aprendizagem, ficando preso dentro de um círculo vicioso.

A construção do conhecimento em LE, assim como em outras áreas curriculares, é um ato coletivo e dinâmico, que deve ser desenvolvido entre alunos, professores e a comunidade. É através desta interação, ao longo de sua vida, em diversas situações, que o aluno consegue

³ Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf Acesso em: 06/07/2014.

evoluir no seu processo de aprendizagem, levando-o para um constante desenvolvimento de novas experiências sociais e contribuindo, assim, para a formação de conhecimentos mentais mais avançados. Conforme essa lógica, Vygotsky (1989) reconhece a existência de dois tipos de processos psicológicos relacionados à aprendizagem: os processos psicológicos elementares (os PPEs) e os processos psicológicos superiores (os PPSs). Sendo os PPEs referentes ao desenvolvimento das capacidades básicas do ser humano e dos demais animais, como os reflexos, os PPSs são as capacidades que diferenciam o homem do restante dos animais, decorrentes de estímulos artificiais que ocorrem dentro de uma sociedade e de um determinado contexto.

O desenvolvimento desses processos está ligado à internalização, outro processo sociointeracionista elaborado por Vygotsky (1989), que faz referência à reconstrução interna dos conhecimentos adquiridos externamente pelo indivíduo, ou seja, “o pensamento superior surge a partir da ativa transformação do indivíduo, estimuladora de fatores externos em experiência pessoalmente significativa” (FRAWLEY, 2000, p. 96). Sendo assim, a aprendizagem não é simplesmente uma transmissão linear de conhecimentos externos para as mentes dos alunos, ela envolve uma reconstrução de experiências e interações dos indivíduos, não bastando para o aprendizado de LE uma abordagem pura e simples da gramática e da prática de tradução, mas comunicativa. Segundo Demo (2011), visões lineares da construção do conhecimento que postulam currículos fixos e imóveis nas escolas regulares não funcionam mais, pois não combinam com a dinâmica disruptiva do conhecimento.

Dessa maneira, deve-se prezar uma metodologia que contribua para o desenvolvimento das estruturas cognitivas e potencialidades utilizadas pelo aluno do século XXI na progressão da sua aprendizagem. Para Vygotsky (1989) existem dois tipos de desenvolvimento: o real, referente às funções mentais já estabelecidas pelo indivíduo, e o potencial, referente ao conhecimento que o indivíduo poderá adquirir através do contato com outros indivíduos. Entre o desenvolvimento real e o potencial existe a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que representa a distância entre o que o indivíduo já internalizou e o que ele pode vir a internalizar através da interação com indivíduos diferenciados.

(...) a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão correntemente em um estado embrionário. Tais funções

podem ser chamadas de “botões” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de serem chamadas “frutos” do desenvolvimento. (VYGOSTSKY, 1991, p. 58).

Dentro dessa ZDP, o indivíduo está pronto para que o seu conhecimento potencial seja desenvolvido e isso ocorre através da interação e da troca de experiências entre indivíduos em níveis e estágios diferentes de desenvolvimento. Esta noção de suporte mútuo é conhecida como andaime (*scaffolding*), ou seja, dentro de uma sala de aula, o aluno constrói o seu conhecimento através do suporte de colegas e professores mais avançados para a resolução de problemas. Os Referenciais Curriculares do RS (2009) postulam um currículo que possibilite a interação constante entre alunos, professores e sociedade, com o objetivo de construir uma comunidade colaborativa de aprendizagem, através da realização conjunta de tarefas. Com o aluno *homo zappiens*, por exemplo, estas trocas e interações ocorrem através de um novo tipo de relação: a virtual - com uma série de signos e símbolos específicos deste tipo de comunicação.

Uma das alternativas educacionais, que se opõe à pedagogia tradicional, vem de mãos dadas com a abordagem comunicativa de LE e dá espaço a uma utilização construtiva das novas tecnologias, é a pedagogia de projetos, em que o processo de construção do conhecimento está unido às práticas vividas pelos alunos e professores. O aluno, dentro dessa linha metodológica, é visto como agente do seu conhecimento e não mero receptor de informações como postulam as perspectivas tradicionais da educação. Os nossos alunos, vindos desse mundo, não conseguem desenvolver ativamente suas capacidades dentro das nossas escolas que ainda trazem uma visão linear e fechada do conhecimento; Veen e Vrakking (2009, p.59) trazem essa reflexão: “Imagine uma criança que vem para uma sala de aula em que o professor é a única fonte de informação. Da perspectiva da criança, essa sala de aula é um ambiente em que as informações são extremamente pobres”. Isso não significa que eles não querem aprender ou sejam menos inteligentes que a geração anterior, mas sim que essa metodologia não se adéqua às suas necessidades atuais.

De modo a contribuir para o desenvolvimento das capacidades e competências nos alunos, a pedagogia de projetos visa à desconstrução da sala de aula tradicional e o desenvolvimento de uma perspectiva educacional na qual o conhecimento possa ser compartilhado entre alunos e professores através do trabalho conjunto dos mesmos em busca de objetivos específicos. Ou seja, alunos e professores interagindo e compartilhando ideias

entre si e com o mundo, criando esta rede comum de conhecimento e informações com o objetivo de refletir e buscar respostas para questões levantadas pelo grupo. Dessa maneira, os nossos alunos se constroem como alunos-pesquisadores através do fortalecimento da autonomia ao lidar com problemas da sua realidade durante a resolução das tarefas propostas, da interação entre alunos e professores e da utilização de tecnologias, visando um desenvolvimento das competências necessárias para a construção de um aprendizado em LE dentro de um mundo dinâmico e fortemente ligado às tecnologias.

Dentro de uma sala de aula que utiliza uma metodologia baseada no desenvolvimento de projetos, a interação entre os alunos é extremamente necessária para que o projeto avance e prospere, pois o trabalho não é realizado individualmente, mas na interação entre grupos; é um fazer coletivo. A interação entre os indivíduos possibilita o desdobramento de novas experiências e conhecimentos e, assim, um avanço na aprendizagem. Abrami (1996) explica que o desenvolvimento de projeto entre grupos cria uma interdependência positiva, ou seja, os alunos se esforçam para aprender e são motivados a ajudar a eles mesmos e aos seus colegas para que o projeto avance e os objetivos sejam alcançados. Há interdependência positiva quando o sucesso de um aluno aumenta as chances de sucesso de outros alunos (p.74)

Essa interação também deve ser realizada entre as diferentes disciplinas, através de um trabalho interdisciplinar. Desse modo, orienta-se o desenvolvimento de projetos que possuam temas transversais, ou seja, temas que transpassem por todas as áreas do saber presentes na escola, como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, etc. Os temas transversais propiciam o trabalho com LE em um mundo social, proporcionando-a um papel importante no desenvolvimento de habilidades e competências dentro dos projetos, pois criam condições para a aproximação de distintos contextos socioculturais, valorizando aquisição de LE também como meio de acesso aos mesmos e auxiliando na busca de respostas aos problemas propostos pelos projetos.

A pedagogia de projetos foca a busca de diferentes conhecimentos de diversas áreas, escolhidos por alunos e professores, que não podem ser resumidos todos dentro de um único livro. Ela se encaixa perfeitamente aos alunos do futuro, os *homo zappiens*, pois contribui para a reflexão e o desenvolvimento de projetos através do uso de tecnologias, oportunizando a mudança das suas realidades com os conhecimentos necessários para essa mudança. Da

mesma maneira em que a tecnologia é necessária para o avanço dentro da nossa sociedade, ela é necessária no avanço dos projetos e na construção do conhecimento dentro das escolas.

Porém, isso não exclui a possibilidade de tratamento separado de cada conteúdo. Cada disciplina pode explorar uma parte ou partes do tema escolhido de acordo com os objetivos de aprendizagem propostos pelos professores para o grupo, para que, ao final, o aluno possua um amplo conhecimento desse tema com as especificidades necessárias de cada área. Logo, ainda que persista “um vazio significativo entre o potencial das novas tecnologias e a prática escolar” (DEMO, 2011, p.16), é muito importante o papel que a tecnologia desempenha, auxiliando alunos e professores na construção de cada parte dos projetos e no progresso de suas competências e habilidades, através de ferramentas especializadas, a disponibilidade de uma enorme gama de materiais e uma nova maneira de encarar a pesquisa, a educação e a elaboração do pensamento.

1.3 A aprendizagem através da elaboração de tarefas: *l'approche actionnelle* e a ideia de *tâche langagière*.

Tendo em vista a teoria de Vygotsky (1989) a partir do qual podemos supor que o processo interacional entre alunos, professores e comunidade estimula a aprendizagem, a realização de tarefas colaborativas contextualizadas ao longo do projeto contribui para o avanço continuado no desenvolvimento das capacidades e competências comunicativas dos alunos em LE. Pendanx (1998) expõe a importância destas atividades desenvolvidas durante o projeto, como chave mestra, na construção da aprendizagem do aluno, indicando que, através destas, o aluno realiza operações de tratamento do material linguístico da língua-alvo diante de contextos e circunstâncias determinadas, privilegiando a compreensão do sentido e abandonando o aprendizado sequenciado de gramática, fonética, vocabulário, etc.

Dessa forma, o professor deve propor uma série de tarefas que coloquem em jogo as competências linguísticas e comunicativas dos alunos em LE em situações de uso e não de maneira recortada e desvinculada da realidade, como propõem os modelos clássicos e tradicionais de ensino de LE, aproximando os alunos da comunicação natural em LE. Nesta nova sala de aula, o professor não deve ser visto como o centro do conhecimento, mas um

articulador de ideias, meios e recursos disponíveis, tornando-se um gerenciador e organizador de ambientes de aprendizagem, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de novos conhecimentos entre os aprendizes através de tarefas que contribuam para a inserção do aluno na sociedade do século XXI – uma sociedade intrinsecamente digital.

*L'approche actionnelle*⁴, um procedimento educacional baseado na ação por parte do aluno de LE em busca do seu conhecimento, (daí a palavra *actionnelle*, que vem de *action*, ação em francês) promovida pelo QECRL e explicitada por Tagliante (2006), procura privilegiar a construção da autonomia e passar para as mãos dos alunos a responsabilidade em relação ao avanço das suas competências em LE, tornando-os ativos nos seus processos de aprendizagem, através da realização cooperativa de tarefas. No momento em que o aluno possui o controle de sua aprendizagem, ele conseguirá estabelecer as relações necessárias para que haja a troca de conhecimentos e o auxílio mútuo – através do processo de andamento, na interação com o outro (Vygotsky, 1989) – promovendo, dessa maneira, um avanço no desenvolvimento de competências necessárias à compreensão da LE. Assim, o aluno se torna um *acteur social* (ator social) no seu processo de aprendizagem, mobilizando um conjunto de competências e recursos cognitivos adquiridos para atingir os resultados desejados: a comunicação e a interação em LE.

De acordo com *l'approche actionnelle*, através do conjunto de conhecimentos adquiridos no cumprimento de tarefas específicas desenvolvidas cooperativamente ao longo dos projetos, os alunos alcançam, à medida que avançam no seu aprendizado, as *tâches langagières* (objetivos sociolinguísticos) propostas pelo grupo. Neste caso, o aluno progride na sua aprendizagem em LE através do cumprimento de *tâches* (objetivos), em interação constante entre colegas, professores e o mundo, e avançando nas suas competências comunicativas em LE.

Besse e Porquier (1984) apud Pendanx (1998) distinguem as *tâches langagières* a serem alcançadas pelos alunos de LE em três grandes categorias: as *tâches* de produção oral e escrita (formulação de frases, expressão pessoal), as *tâches* de compreensão (de palavras dentro de um contexto e de elementos significativos de um documento), e as *tâches* metalinguísticas (sentido do contexto, exercício de conceitualização e comparação entre

⁴ Em português, “procedimento através da ação”.

enunciados). Para que os alunos consigam cumprir as *tâches* propostas, tarefas devem ser desenvolvidas ao longo do projeto, podendo proporcionar aos alunos um avanço nas suas capacidades e evolução nas suas competências comunicativas, necessárias para o aprendizado de LE; estas *tâches* dependem do contexto em que são realizadas - podendo ser individuais ou em grupo, presenciais ou virtuais.

As tarefas desenvolvidas devem possuir uma conexão interna e serem inseridas no interior do projeto de acordo com a progressão dos alunos, seguindo uma sequência lógica que contribua para o processo de aprendizagem do aluno; o professor tem o papel de construir e mediar estas tarefas, definindo as funções das mesmas e criando um ambiente que proporcione o cumprimento das *tâches langagières* dentro do projeto.

Uma vez que os aprendizes trabalham para completar uma tarefa, eles têm oportunidade abundante para interagir. Entende-se que tal interação facilita a aquisição de linguagem uma vez que os aprendizes têm que trabalhar para compreender uns aos outros e expressar seus próprios sentidos. (LARSEN-FREEMAN, 1986, p.144).

Através da interação entre os participantes dos projetos, na articulação entre as ideias e ações, facilita-se a aquisição de LE, visto que, os mesmos devem trabalhar juntos e compreender uns aos outros para avançar nas tarefas e atingir as *tâches langagières* propostas no projeto. As tecnologias digitais da informação, além de auxiliarem no desenvolvimento do projeto mediante a utilização de programas e servindo de veículo de informações em LE, possuem um papel indispensável na realização de tarefas em grupo, posto que contribuem para a comunicação do grupo, facilitando a interação e auxiliando no desenvolvimento de tarefas colaborativas

2. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O ALUNO E O PROFESSOR DO FUTURO

A inteligência, a imaginação e a intuição humanas continuarão nas décadas previsíveis a ser mais importantes do que a máquina. Não obstante, pode-se esperar que os computadores aprofundem a visão da causalidade de toda a cultura, realçando a nossa compreensão da relação das coisas e ajudando-nos a sintetizar “todos” os significativos desconexos que remoinham em volta de nós. (TOFFLER, p. 180, 1980)

Toffler (1980) já anunciava o fim de uma era industrial moderna e o início de uma terceira onda mundial, “à beira de um salto tecnológico histórico” que revolucionaria todos os aspectos da nossa sociedade, da economia à educação. Após a passagem tranquila pelo “desesperador” “bug do milênio”⁵, a nossa sociedade não parou de se desenvolver tecnologicamente. E em menos de dez anos, os computadores e *smartphones* já garantiram o seu lugar na sociedade como um bem quase essencial para a vida de jovens e adultos. Logo, se, em dentro de mais ou menos dois anos, nossos utensílios eletrônicos já se tornam ultrapassados, devido à rapidez do nosso desenvolvimento tecnológico, o quão antiquadas estão as nossas escolas, que utilizam giz e quadro negro desde o final do século XIX.

Tecnofobia, como alerta Demo (2009), não é o caminho para uma pedagogia do futuro - se para uns a tecnologia é inimiga, o melhor a se fazer é unir-se ao inimigo – pois não acompanha a dinâmica do pensamento nem o contexto do aluno *homo zappiens*. Contudo, não se deve pressupor que os alunos individualmente dominem e estudem através do acesso a estas novas tecnologias, o professor deve atuar como um orientador, explanando o uso adequado e responsável das novas tecnologias. “Eles (os alunos) precisam gestar suas vidas e,

⁵ Na virada para o novo milênio, pensava-se que os chips dos computadores não reconheceriam o ano 2000, pois tinham sido programados para terem uma data de seis dígitos, causando assim um erro a todos os computadores e equipamentos tecnológicos, já extremamente necessários na sociedade.

para tanto, necessitam cavalgar com soberania as novas tecnologias como oportunidade de aprender bem, preparando-se com tanto melhor qualidade para os desafios que enfrentam, agora e depois.” (DEMO, 2009, p.14) Acredita-se que através da realização de tarefas colaborativas contextualizadas via tecnologias digitais, criam-se oportunidades efetivas para a utilização da LE, promovendo a interação entre os alunos e professores e as suas inserções tecnológicas, acompanhando as novas formas de relações e o desenvolvimento do pensamento no século XXI.

Perrenaud apud PCN (2000) relaciona dez novas competências pertinentes ao trabalho dos professores que devem ser ensinadas nas escolas da atualidade. Entre elas, recebe destaque a utilização de novas tecnologias nas salas de aula de LE, através da exploração por parte dos professores das “potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino”, possibilitando aos alunos um múltiplo aprendizado. Em uma sala de aula que vise à pesquisa e à construção de um aluno pesquisador, a conexão à *Internet*, por exemplo, é indispensável e especialmente útil no aprendizado de LE, pois oportuniza uma visão ampla da língua através de tarefas com documentos autênticos, promovendo o contato com culturas com as quais não estão acostumados a conviver diariamente. Porém, a tecnologia digital não deve ser simplesmente uma ferramenta a mais na aprendizagem, mas uma parte inerente na construção do aluno-pesquisador, que possui autonomia na resolução de questões e tarefas através da colaboração e interação entre os colegas e com o mundo, a fim de que o seu projeto e o seu conhecimento avancem.

A razão de ser das novas tecnologias é representarem oportunidades renovadas de aprender bem, não só indo além do tradicional, mas principalmente propondo horizontes inovadores mais aptos a dar conta dos novos desafios do século XXI. O desafio pedagógico é o que há de mais importante nas novas tecnologias, sem daí seguir que são “apenas meio”. Dito de outro modo, se não ocorrer aprendizagem de qualidade, nada se inovou ou acrescentou. (DEMO, 2009, p.6)

Demo (2009) alerta para a não exploração do potencial das novas tecnologias, das quais muitos professores lançam mão para adornar visões e atividades tradicionais e ultrapassadas. A tecnologia não é, e nem deve ser, “um simples meio de amplificação dos conhecimentos ou via de acesso às informações”, como explica Paviani (2013), mas deve “modificar a natureza do próprio conhecimento”, através de “novas atitudes do professor, modos de participação, de cooperação e interação”. A metodologia “SGAV” (“estrutura global e audiovisual”) descrita por Besse (1992) no ensino de FLE, ligada fortemente à tecnologia audiovisual, é um exemplo de que não adianta a simples inserção de tecnologias

nos currículos tradicionais, uma vez que atividades aleatórias com imagens e vídeos, ancoradas em preceitos tradicionais da educação de simples transmissão de conteúdos gramaticais ou lexicais, não geram reflexão e não despertam a investigação, características elementares na construção do conhecimento pelos alunos.

O professor tem o papel de fazer com que cargas de informações diárias recebidas pelos alunos via meios digitais se transformem em conhecimento formal através do desenvolvimento da capacidade de manejo de linguagens acadêmicas. Na perspectiva da ZDP (Vygotsky, 1989), esse apoio é essencial para a passagem complexa e complicada das informações recolhidas, na *Internet*, por exemplo, para um conhecimento formal; o professor se torna, dessa forma, uma espécie de *coach* (treinador) (MASON/RENNIC, 2008 apud DEMO, 2009). Posto isso, o professor deve ter um mínimo conhecimento dos softwares disponíveis para serem utilizados no desenvolvimento de projetos nas salas de aula, tornando-se um “orientador e coordenador do processo” diminuindo, assim, “a função de expositor das lições”; o professor não precisa saber utilizar todos os recursos tecnológicos disponíveis, mas deve possuir um conhecimento básico sobre ferramentas que contribuem para o desenvolvimento e cumprimento de tarefas no interior dos projetos.

Com a modificação e atualização dos professores e da didática utilizada em sala de aula, a escola deve também auxiliar o aluno na exploração de suas capacidades e competências voltadas para as necessidades e novas oportunidades do mundo atual. Gee (2004) traz ideia de *shape-shifting portfolio people*, “pessoa de portfólio que muda de forma”, ou seja, pessoas que constroem um portfólio de habilidades, realizações e experiências prévias que podem ser arranjadas e rearranjadas em novas oportunidades em tempos de mudança. Sendo assim, como colocado por Demo (2007), estamos passando por um momento de desconstrução do “pesquisador frio, desinteressado e distante da verdade” para dar lugar a identidades distintas com habilidades provindas de experiências diferentes e várias dentro das nossas escolas. Assim, estaremos educando e preparando os nossos alunos para este novo mundo, os aperfeiçoando e os capacitando a lidar com os novos problemas desta nova era - que com certeza não são responder questões de múltipla escolha aleatórias em uma sala fechada em silêncio dentro de um limite de tempo determinado.

A autonomia é um exemplo de qualidade cada vez mais valorizada na nossa sociedade e no mercado. Para que os alunos interajam entre si no cumprimento de tarefas no interior do

projeto, eles necessitam da mesma para se construírem como sujeitos pensantes, alunos-pesquisadores, as competências necessárias para o aprendizado de LE. Quem se destaca atualmente são os portadores de novas ideias, que modificam e trazem inovações para o meio em que vivem; os capazes de aprender recursos e conhecimentos diferentes sozinhos, que não necessitam de um professor ditando cada passo; e, ao mesmo tempo, os aptos a realizar diversas tarefas diferentes ao mesmo tempo.

Executar múltiplas tarefas é uma habilidade que ajuda o Homo sapiens a processar vários inputs de informação e a valorizar determinados inputs como mais importantes que outros. A consequência é que as multitarefas são uma habilidade fundamental para a aprendizagem porque permitem que os alunos concentrem-se no que é importante, em qualquer momento dado, pela capacidade de gerenciar múltiplos níveis de atenção. Se esse raciocínio tem sentido, podemos então desenvolvê-lo ainda mais. (VEEN E VRAKKING, 2006, p.59)

Os professores não devem proibir esse tipo de atitude, mas compreender e incentivar essa habilidade desenvolvida com o tempo pelas novas gerações, que tornam nossas crianças capazes de interagir com a bomba diária de informações. É difícil de entender como é possível estudar em meio à música alta e não ao absoluto silêncio ou não possuir um foco único no desenvolvimento de tarefas, mas são novas maneiras de aprender que não cabe serem condenadas, mas entendidas e desenvolvidas, mostrando que é possível aprender e estudar de modos diferentes.

Bono (1970) chama esse múltiplo raciocínio de pensamento lateral em que, ao contrário do pensamento vertical no qual importa antes de tudo a correção lógica do encadeamento de ideias, o essencial é a efetividade das conclusões a que se chega. De acordo com o psicólogo, o pensamento lateral não segue uma direção concreta, sempre se movendo pra algum lugar, permite mudar de direção, divagar em torno de experimentos, modelos, ideias, etc. O pensamento lateral propicia ao indivíduo um câmbio entre as próprias ideias, lógica que pode ser perfeitamente aplicada ao mundo atual, onde somos obrigados a lidar com uma infinita gama de informações diárias e realizar diversas tarefas ao mesmo tempo. Os nossos alunos já estão acostumados com esse tipo de ambiente, visto a maneira com que eles utilizam os computadores e *smartphones*, abrindo diferentes sites e aplicativos e interagindo com diferentes pessoas.

El pensamiento lateral no selecciona caminos, sino que trata de seguir todos los caminos y de encontrar nuevos derroteros. (...) en el pensamiento lateral se buscan nuevos enfoques y se exploran las posibilidades de todos ellos. (BONO, 1970, p. 29)

Desta forma, os professores devem incentivar a pesquisa e a discussão dos mais variados assuntos propostos pelos alunos através da elaboração de tarefas que partam do interesse dos mesmos para algo maior, ultrapassando o que já é conhecido e não desprezando as suas realidades e as suas reflexões, fazendo com que eles alcancem as *tâches* necessárias no desenvolvimento do projeto. É a partir desta metodologia que se promove a construção de uma autonomia por parte dos alunos, os tornando seres ativos nos seus processos de aprendizagem.

A distância entre o ensino e a pesquisa tende a diminuir com o uso dos meios tecnológicos. Ou, dito de um modo mais adequado, o ensino torna-se pesquisa, educa para a investigação, para a atitude crítica própria do espírito científico. O professor ensina a pesquisar e não apenas comenta as descobertas científicas. A sala de aula deixa de ser o espaço único de ensino e aprendizagem. A escola torna-se mais agradável, e a formação de indivíduos e de cidadãos adquire atualidade. (PAVIANI, 2013)

No Brasil, foi realizado um estudo em 2001 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) sobre os perfis de diversos segmentos da sociedade “incluindo elementos como acesso ao capital físico (computadores, periféricos etc.), capital humano (aulas de informática, educação básica etc.) e capital social (*Internet* e outras formas de associativismo)”⁶, utilizando os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que contém informação sobre o acesso à sala de informática e *Internet* nas escolas. A conclusão do estudo foi que os alunos que tem acesso à *Internet* possuem um melhor desempenho escolar que os que não possuem: “A correlação entre desempenho escolar e acesso a computador é positiva em todas as faixas etárias sendo maior nas faixas que compreendem alunos de 13 a 18 anos que frequentam a 8ª série”⁷. Esse estudo teve como objetivo apoiar o investimento em tecnologia nas escolas e é só um dos exemplos dos benefícios do uso de tecnologias em sala de aula.

Já há vários outros exemplos postos em práticas incentivados pelos centros de pesquisas das universidades, como a UFRGS, através de projetos desenvolvidos em conjunto pelas faculdades de educação e psicologia e os cursos de licenciatura. O LEC (Laboratório de

⁶ Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-7-uso-computadores.shtml?page=1>
Acesso em: 06/07/2014

⁷ BIONDI, R. L. & FELÍCIO, F. "Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb". In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC, Brasília, ISSN: 1414-0640, 2007.

Estudos Cognitivos) desde 1979 investiga os processos cognitivos de estudantes em situação de contato entre aprendizagem e tecnologia⁸.

Tive a oportunidade de presenciar o desenvolvimento de algumas aulas do projeto Amora, que funciona desde 1996, no ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS. Pode-se dizer que é um exemplo de reestruturação curricular caracterizada pelos novos papéis do professor e do aluno defendidos também por este trabalho, integrando tecnologias da informação e comunicação a práticas de construção compartilhada de conhecimentos. Os professores trabalham em conjunto em projetos que integram LE e outras disciplinas construindo tarefas colaborativas e disponibilizando os trabalhos dos alunos no site da escola para o acesso geral.⁹ O aluno tem acesso a aulas de algumas línguas estrangeiras ao longo dos anos na escola, fazendo com que ele desenvolva um conhecimento básico de cada língua, para depois escolher uma para aprofundar os seus conhecimentos. Acompanhei uma aula em que os alunos de alemão e francês se reuniram para assistir em um filme em português para depois trabalhar o vocabulário de cada LE através de tarefas colaborativas, criando, dessa maneira, um ambiente de interação entre os alunos em que os que sabiam mais a língua alemã ajudavam os que sabiam mais língua francesa e vice-versa.

O uso de tecnologias no desenvolvimento de projetos contextualizados mediante a criação de tarefas colaborativas entre alunos e professores com o objetivo de desenvolver as competências necessárias para o alcance das *tâches langagières* propostas contribui para a construção do aluno-pesquisador, contrapondo-se à sala de aula tradicional e os seus métodos ultrapassados, baseados na simples transmissão de conteúdos. Assim, a escola vai sendo aproximada do mundo real do século XXI e os alunos se sentirão cada vez mais familiarizados com que é ensinado na escola, mais aptos a dar opiniões e mais senhores de seus conhecimentos.

⁸Disponível em: <http://www.lec.ufrgs.br/> Acesso em: 06/07/2014

⁹Disponível em: <http://www.ufrgs.br/projetoamora> Acesso em: 06/07/2014

3. METODOLOGIA E OBJETIVOS

Este trabalho insere-se no campo da linguística aplicada e tem como tema o ensino de língua francesa através da criação de um projeto cultural e comunicativo de leitura mediante a criação de tarefas e o uso de tecnologias digitais. Desenvolvo aqui uma pesquisa qualitativa, tendo como base os resultados das tarefas desenvolvidas pelos alunos durante o projeto que objetivava a leitura da obra original em francês, *Le Petit Prince* (1943) (O Pequeno Príncipe), de Antoine Saint-Exupéry.

Como expressado nos Referenciais Curriculares do RS (2009), a aula de LE pode criar oportunidades para a circulação de obras literárias em LE, dependendo do nível da turma, pode ser realizada, até mesmo a leitura completa de uma obra canônica. Analiso, desse modo, as possíveis contribuições Da utilização de recursos tecnológicos digitais no desenrolar deste projeto para o alcance da *tâche finale* (objetivo final) de leitura do livro em LE, observando de que modo eles favorecem no aprendizado cultural e comunicativo de FLE.

De acordo com Minayo (2004), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não poderiam ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Sendo assim, não pretendo, através desta breve demonstração, realizar uma soma de dados em que os participantes são meros números quantitativos, até porque, por possuírem objetos distintos das ciências exatas, as ciências humanas não devem utilizar os mesmos métodos, nesse sentido, é importante observar todas as especificidades do pesquisado, a maneira com que ele se relaciona com o restante do grupo e o contexto em que está inserido, sempre integrando o individual com o social.

Tendo como embasamento os PCN e os Referenciais Curriculares do RS (2009), que acreditam que as trocas culturais são enriquecedoras no aprendizado de LE e na construção da identidade dos alunos através da comparação entre culturas, seleciono indicadores que avaliem de que modo o uso de tecnologias favoreceram o desenvolvimento deste projeto e de que maneira houve um crescimento e avanço no conhecimento de aspectos culturais, linguísticos e comunicativos do francês através do cumprimento da *tâche finale* de leitura do livro:

- Um indicador, para analisar a eficiência da construção de projetos na reflexão sobre a LE, seria o vocabulário e os recursos linguísticos utilizados nas produções escritas desenvolvidas pelos alunos na construção dos murais no *Padlet*, ou seja, se estas são estruturas mais simples, frases curtas com vocabulário básico, ou estruturas complexas, frases mais longas com utilização de conectores e um vocabulário mais apurado, resultado de pesquisas e leituras feitas durante a realização das tarefas.
- A utilização das ferramentas do *Padlet* na construção dos murais - inserção de gravuras, fundo, textos, vídeos, *links*, etc.- como suporte da produção escrita, indica se os alunos souberam utilizar esses novos recursos para a realização das tarefas propostas, de maneira a complementar e contextualizar os discursos produzidos, através das variadas fontes disponíveis na *Internet*.
- Durante a discussão final sobre o livro, a maneira com que os alunos se auxiliaram na construção de frases em LE, questionando a utilização de termos e palavras em determinados contextos, é um indicador de como o processo cooperativo auxilia no desenvolvimento da comunicação oral, pois, através disso, os alunos conseguiam se comunicar de forma eficiente.

Fundamentado na perspectiva sociointeracionista desenvolvida por Vygotsky (1989) em que o conhecimento se constrói através da interação e internalização de contextos vivenciados pelos estudantes, analiso o desenvolvimento deste projeto, privilegiando a maneira disruptiva com que os alunos desenvolvem as suas competências atualmente, valendo-se das diversas informações disponíveis *online*. Busco o reconhecimento da importância da interação entre os estudantes no desenvolvimento de projetos através de recursos tecnológicos não como meras ferramentas, mas como essenciais na construção de uma competência comunicativa e cultural no aprendizado de LE. Sendo o mesmo importante na compreensão das diferentes culturas e temáticas e no desenvolvimento de uma cidadania global, pretendo privilegiar na construção deste projeto a formação do aluno-pesquisador autônomo que participe ativamente da nossa sociedade moderna.

Sendo também necessário um conhecimento prévio do cenário e dos pesquisados na pesquisa qualitativa, desenvolvi este projeto com um grupo com o qual eu venho trabalhando há alguns meses, criando tarefas adequadas as suas capacidades e contribuindo para o desenvolvimento de competências comunicativas e culturais em FLE.

3.1 Contexto da pesquisa

Chamada “Paris”, a turma era considerada nível A1 do QECRL, em uma escola de idiomas da Zona Norte de Porto Alegre, ou seja, iniciantes, e era composta por três alunos de nível universitário e pré-universitário que buscavam aprender a língua francesa para futuros investimentos profissionais em suas carreiras. Por razões éticas de pesquisa, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.

1. Natália, 20 anos, estudante de administração com ênfase em tecnologias da informação, trabalha temporariamente como telefonista do Banco do Brasil.
2. Nicolas, 23 anos, auxiliar administrativo na Fiscalização do ICMS, cursou Arquitetura durante um tempo, mas acabou abandonando.
3. Daniel, 24 anos, advogado, fazendo especialização em direito empresarial.

O curso dá preferência a turmas menores, pois acredita que o aprendizado se construa mais facilmente quando o professor pode atender a todos os alunos, analisando as suas competências individuais e em grupo. Todos os três alunos participaram do experimento, alguns com mais entusiasmo que outros, cumprindo as tarefas solicitadas por mim rapidamente.

Em cada semestre, os alunos têm de apresentar um trabalho final para seguirem com o curso, além de outros trabalhos feitos em sala de aula e/ou para entregar. Percebi então uma possibilidade para o desenvolvimento de um projeto que contribuísse para o aprendizado em FLE, mediante tarefas durante o semestre, e a construção de um aluno pesquisador, através uma abordagem comunicativa e cultural da LE.

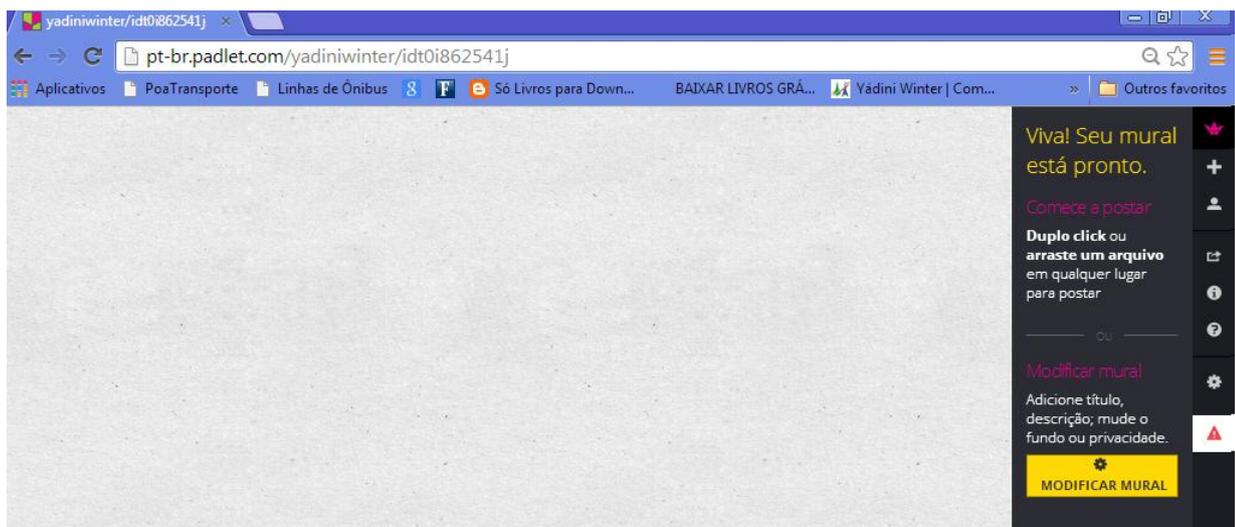
Cabe ressaltar que, apesar da abertura e não impedimento na construção de projetos com as turmas de francês, este curso de idiomas não propõe o desenvolvimento deste tipo de projeto em seu currículo-base em nenhuma das línguas oferecidas. Dessa maneira, o projeto foi desenvolvido através de uma iniciativa própria com fins de promover a inserção dos alunos em um contexto tecnológico atual e contribuir para a construção de suas competências em FLE.

3.1 Breve explicação dos recursos tecnológicos utilizados

Antes de partir para a coleta de dados, é necessário que se conheça e compreenda brevemente os recursos tecnológicos utilizados no desenvolvimento do projeto para que se possa analisá-lo de maneira a proporcionar uma maior familiaridade com o projeto, tornando-o mais explícito possível. Foram utilizados basicamente dois recursos: o *Padlet*, para a construção de murais e disponibilização das tarefas online, e o *Facebook*, para fins comunicativos e esclarecimento de dúvidas.

Antigo *Wallwisher*, o site *Padlet*¹⁰, agora disponível em português, proporciona aos usuários a criação de murais e apresentações online. Criado por Nitesh Goel e Pranav Piyush, ele funciona como um quadro livre em que se pode inserir texto, fotos, links, vídeos da maneira que a pessoa julgar mais adequada. Embora não seja necessária criação de uma conta no site, podendo também associar o serviço com uma conta *Google*¹¹, o usuário tem muito mais controle dos seus murais e opções ao se cadastrar. Qualquer pessoa pode se cadastrar no site e começar a criar os mais variados murais dependendo do que deseja, ele é completamente grátis e simples de se utilizar.

Figura 1 Página do *Padlet*



¹⁰ Disponível em: <http://pt-br.padlet.com/> Acesso em: 06/07/2014

¹¹ A conta que é criada via a criação de um email no site Gmail, serviço completamente gratuito, garante o “login” em diversos outros sites sem a necessidade de criar um novo usuário completando todos os dados.

O objetivo é mostrar e analisar o que ocorreu na utilização dessa ferramenta durante um projeto de LE desenvolvido com estudantes de um curso de idiomas. Sendo o *Padlet*, uma ferramenta cada vez mais popular na criação de murais e apresentações, ao pesquisar na *Internet*, verificou-se a presença de outros projetos que utilizam ou já utilizaram o *Padlet* no ensino de LE em sala de aula; eu mesma participei de um curso internacional voltado para professores de francês em que a professora propunha a criação de *Padlet* entre o grupo.

Para a comunicação entre colegas e com professora para a realização da tarefa à distância foi utilizada a rede social *Facebook*, em que todos os usuários tinham cadastro e participavam ativamente. Desse modo, a comunicação foi feita via conversa fechada no *Facebook* para a discussão das atividades propostas e esclarecimento de dúvidas; sendo uma conversa fechada, somente os usuários convidados poderiam visualizar o que era escrito. Esse meio de comunicação já era utilizado por essa mesma turma para o esclarecimento de dúvidas e o apoio mútuo entre os estudantes, não sendo necessária a criação de uma nova conversa no *Facebook*. A partir da utilização do *Facebook* na interação entre os alunos, mesmo sem a professora estar online algumas vezes, os alunos participavam ativamente e se auxiliavam nas atividades propostas.

3.2 Apresentação dos dados da pesquisa

Pretendo nesta seção explicar a maneira com que o projeto foi desenvolvido nesta sala de aula de FLE, através da coleta de dados feita por mim enquanto autora, executora e observadora do projeto, descrevendo-os e analisando-os de forma qualitativa de acordo com os indicadores requeridos, contribuindo para as possíveis utilizações de tecnologia na construção de projetos pedagógicos em FLE de maneira interativa e dinâmica. Destarte, divido esta análise em cinco blocos de tarefas desenvolvidas: a leitura de clássicos de LE, o reconhecimento da difusão mundial do livro em francês, a análise e reflexão sobre os personagens presentes no livro, a produção textual de uma história a partir do livro e a discussão através de apresentações presenciais de um aspecto da leitura.

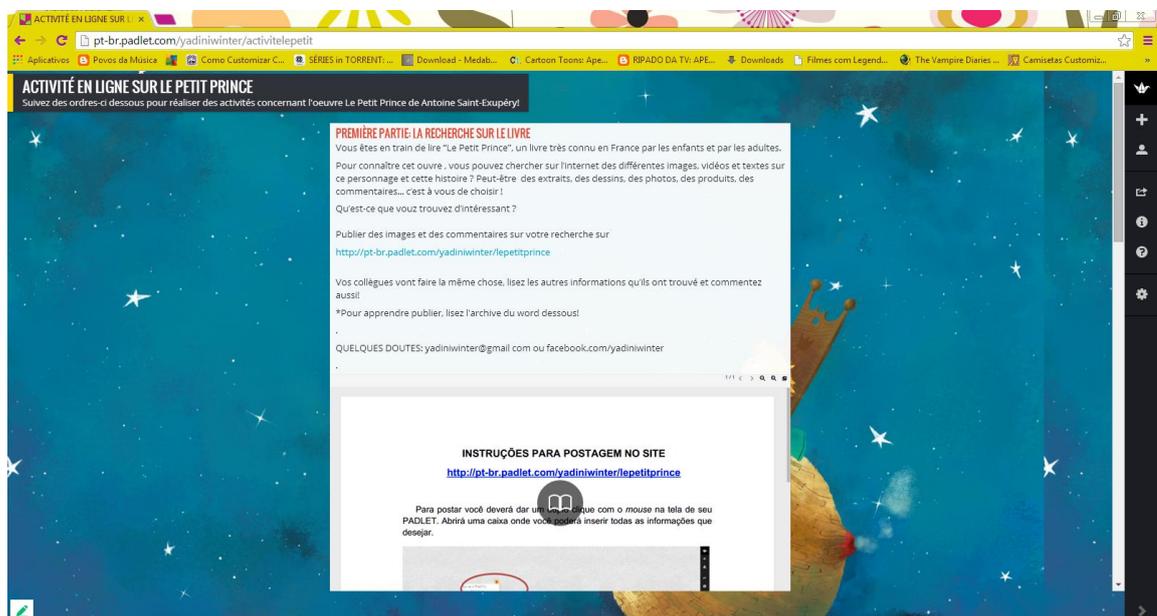
a) *A leitura de um clássico em FLE*

Uma grande dificuldade descrita pelos professores no ensino de LE é fazer com que os alunos leiam obras na língua que estão aprendendo, pois os mesmos se sentem receosos ao realizar a leitura de um livro em LE por não possuir o conhecimento de todas as palavras e recursos linguísticos utilizados na obra. Em francês isto é ainda pior, pois não existem materiais que auxiliem na transição de leituras mais simples para leituras mais complicadas, através da redução no número de palavras e resumos, como na língua inglesa, por exemplo.

Desse modo, a fim de promover a leitura de clássicos em francês e desmistificar esse processo entre os meus alunos, resolvi propor a leitura de um clássico francês mundialmente conhecido: *Le Petit Prince* (1943) (O Pequeno Príncipe). Em um primeiro momento, parti do conhecimento básico que os alunos tinham da obra e propus uma leitura do primeiro capítulo do livro em sala de aula, pedindo para que eles identificassem o título do livro, se o conheciam ou se já haviam ouvido falar dessa obra. Houve algumas dificuldades na compreensão de algumas palavras e termos, mas nada que impedisse o entendimento do contexto maior do capítulo; os alunos leram rapidamente, auxiliando uns aos outros nos momentos de dúvida e se dirigindo a mim quando necessário.

A partir disso, os alunos continuaram a leitura do clássico em casa, visto que a leitura do primeiro capítulo se desenrolou tranquilamente em sala de aula. À medida que os alunos avançavam, foram propostas atividades online e presenciais a fim de desenvolver a capacidade de leitura e compreensão de clássicos e competências comunicativas em LE.

Figura 2 Página de postagem das atividades



b) *O reconhecimento da difusão mundial do livro*

Para dar continuidade e estimular ao projeto de leitura em FLE, como proposto pelos Referenciais Curriculares do RS (2009), eu, enquanto professora, preparei uma tarefa online de pré-leitura do texto através da utilização do site de criação de murais online, *Padlet*.

o planejamento de tarefas pedagógicas preparatórias para a entrada no texto (que lançam mão do que já é conhecido pelo aluno, trabalham o que é imprescindível para a compreensão antes da leitura), e perguntas que orientem a leitura e a produção de textos podem ajudar o aluno a lidar com os desafios de maneira confiante. (p.147)

Foi criada então uma página no *Padlet*¹² descrevendo toda a tarefa em francês, que consistia na pesquisa de diferentes imagens, textos e vídeos que trouxessem a história do livro *Le Petit Prince* (1943). Essa pesquisa foi realizada em casa e os alunos deveriam colocar o que haviam achado em outro mural online indicado na página da tarefa¹³. Neste primeiro contato com a ferramenta, anexeí, juntamente com a tarefa em francês, um documento Word tutorial, no qual se explicava como lidar com o site *Padlet*.

Apesar do tutorial, alguns alunos ainda tiveram dificuldades na utilização do site *Padlet*, sendo assim, eles buscaram ajuda através da interação com os outros colegas em um conversa fechada no *Facebook*. Essa primeira interação ocorreu em um momento em que eu não estava *online*, e os alunos conseguiram se ajudar sem que eu indicasse o caminho, quando vi a conversa apenas reiterei o que já havia sido discutido.

Tabela 1 Conversa no Facebook

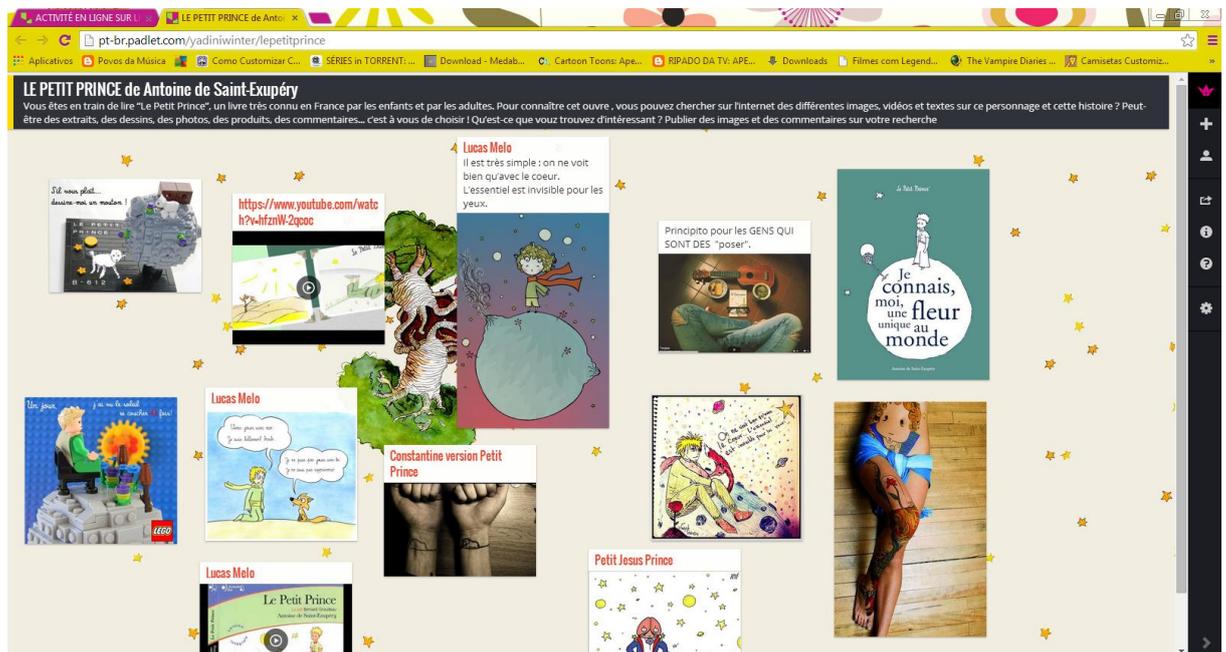
Daniel: nao consegui postar nada no <i>Padlet</i> (26/04/2014 08:01)
Natália: Mas pq tu achou difícil ou não deu tempo? (26/04/2014 08:02)
Daniel: nao achei como postar dai salvei as figurinhas e nao vi que tinha mais coisas quando me dei conta ja era tarde (26/04/2014 08:02)
Natália: Era só clicar duas vezes na tela que aparecia a opção de postar um arquivo (26/04/2014 08:05)

¹² Disponível em <http://pt-br.padlet.com/yadiniwinter/activitelepetit> Acesso em: 06/07/2014

¹³ Disponível em <http://pt-br.padlet.com/yadiniwinter/lepetitprince> Acesso em: 06/07/2014

Daniel: tou postando agora
 que raiva
 eu me matando na barrinha lateral (26/04/2014 08:14)
 Natália: Kk Acontece
 Eu demorei pra ver também (26/04/2014 08:16)

Figura 3 Atividade de reconhecimento do livro



c) Os personagens presentes no livro e as suas significações

Na outra semana, disponibilizei a próxima tarefa na mesma página do Padlet¹⁴, na qual eles deveriam olhar um vídeo sobre o *Le Petit Prince* (1943) em outro site¹⁵ e enumerar os personagens presentes no livro, fazendo uma pesquisa, caso precisasse, e postar as informações em outro mural do Padlet¹⁶. Nessa atividade os alunos tiveram um pouco mais de dificuldade, pois exigia a leitura do livro e muitos ainda estavam no começo da leitura.

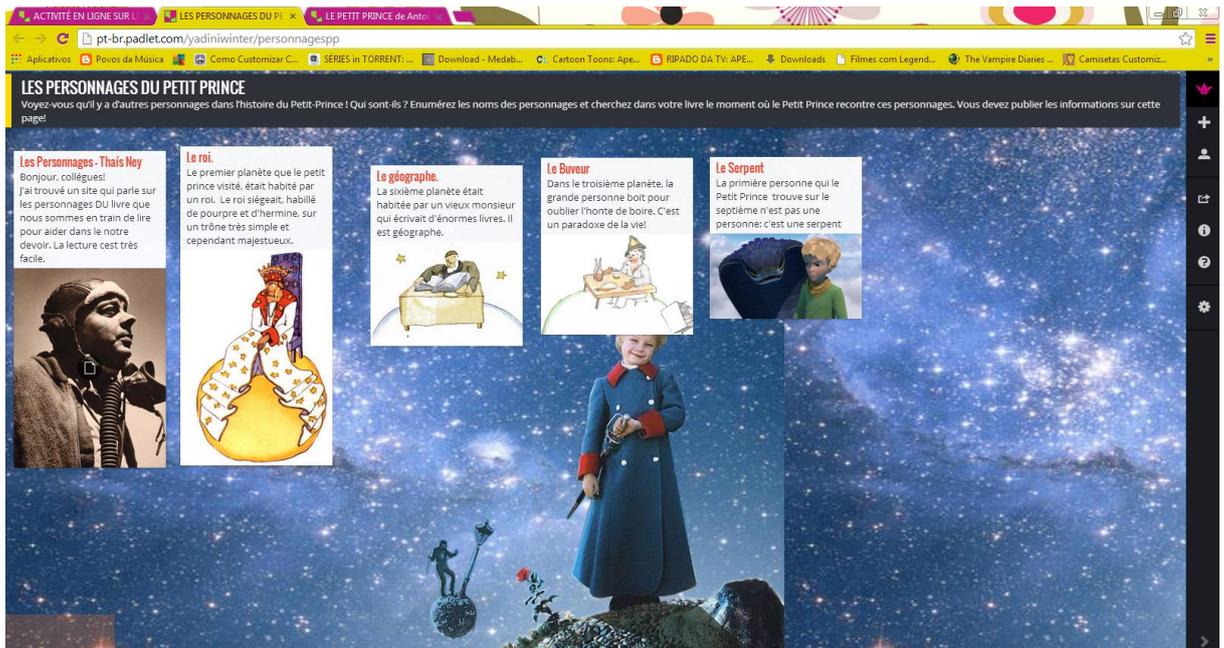
¹⁴ Disponível em <http://pt-br.padlet.com/yadiniwinter/activitelepetit> Acesso em: 06/07/2014

¹⁵ Disponível em <http://www.lepetitprince.com/jeux/> Acesso em: 06/07/2014

¹⁶ Disponível em <http://pt-br.padlet.com/yadiniwinter/personnagespp> Acesso em: 06/07/2014

Os alunos recorreram para a pesquisa em páginas na *Internet* e a descrição dos personagens que eles já haviam tido o contato no começo da história. Não foram todos que participaram dessa atividade que exigia mais tempo e atenção.

Figura 4 Atividade sobre os personagens do livro



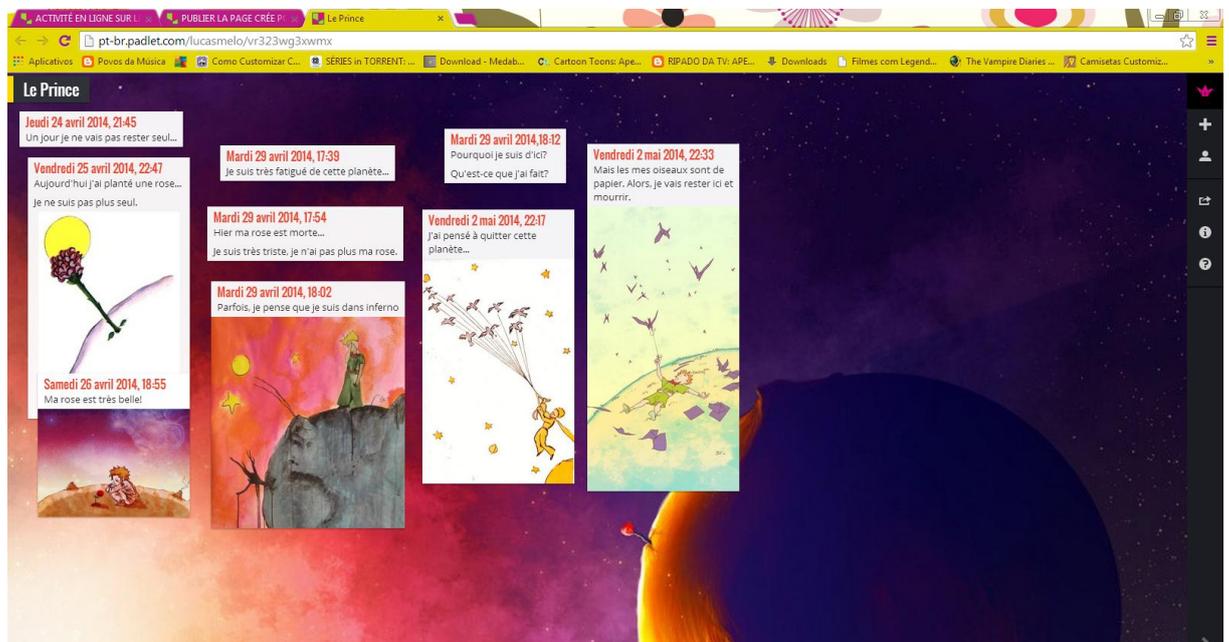
d) Produção textual através da construção de um mural interativo no Padlet

Refletindo sobre os efeitos de sentido dos recursos utilizados na obra, a fim de promover uma aproximação do conteúdo que vinha sendo trabalhado com a turma, propus uma última atividade online que consistia na criação de um mural próprio no *Padlet*, no qual os alunos deveriam criar uma rotina para algum personagem da obra. Visto que os alunos já dominavam a utilização do site *Padlet*, não tiveram dificuldades na realização desta tarefa.

Os três alunos realizaram essa tarefa cada um a sua maneira de forma muito criativa, utilizando todas as ferramentas disponíveis no site. Através da construção de textos em francês para a construção dos seus murais, os alunos progrediram na competência discursiva da escrita em LE, construindo frases mais complexas e utilizando recursos linguísticos absorvidos na leitura do livro e durante as aulas de FLE no curso de idiomas. Obviamente, os alunos cometeram alguns erros durante a escrita das frases, visto que estão aprendendo a utilizar a língua francesa, não anulando, desta maneira, o trabalho produzido e alcançando os objetivos propostos pelas tarefas.

Nícolas construiu o seu mural na forma de um diário do *Petit Prince* (1943), em que ele colocava os dias e as horas no cabeçalho como um diário e descrevia um dia na vida do personagem, anexando imagens que descrevessem os momentos.¹⁷ Natália descreveu a rotina do *Petit Prince* baseada na rotina original do personagem do livro, modificando alguns pontos e terminando a história de uma maneira divertida e diferente.¹⁸ Já Daniel propôs uma visita do *Petit Prince* ao planeta de um dos personagens que aparecem no livro o *Businessman* e desenvolveu uma crítica à sociedade capitalista por meio de uma história envolvendo os dois personagens¹⁹.

Figura 5 Mural de Nícolas



¹⁷Disponível em <http://pt-br.padlet.com/looktoluki/vr323wg3xwmx> Acesso em: 06/07/2014

¹⁸ Disponível em <http://pt-br.padlet.com/neythais/sena081q0tnb> Acesso em: 06/07/2014.

¹⁹ Disponível em <http://pt-br.padlet.com/vargasbadias/qmqqtjr7r4enu> Acesso em: 06/07/2014.

Figura 6 Mural de Natália

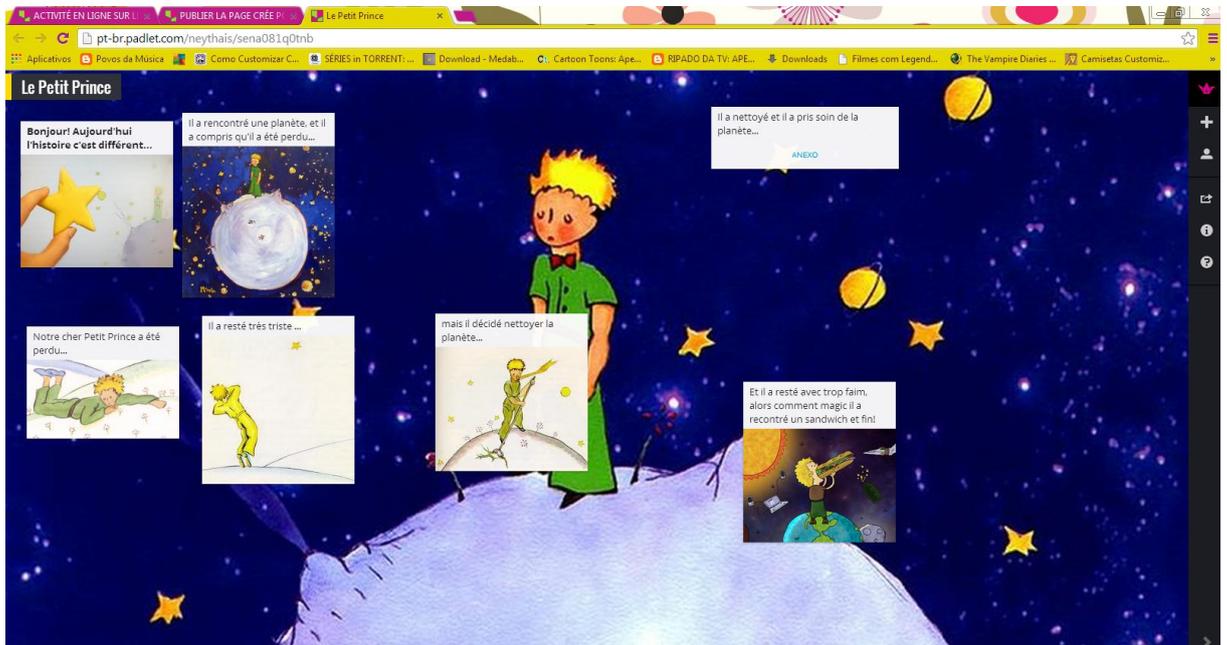
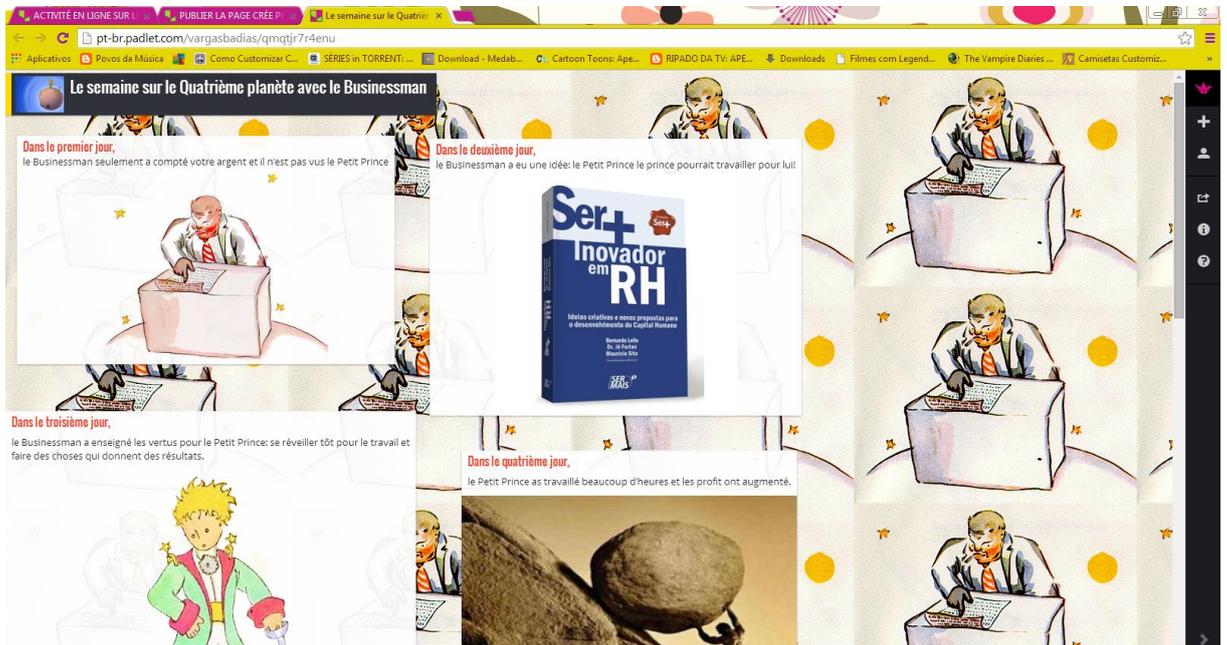


Figura 7 Mural de Daniel



e) *Discussão e apresentações finais*

Seguindo os preceitos dos Referenciais Curriculares do RS (2009), nos quais “os projetos devem prever sempre uma produção final com o objetivo de usar a língua e os conhecimentos

aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema em discussão”, propus um trabalho final de apresentação ao final da leitura. Sendo assim, foi estipulado um prazo para que os alunos encerrassem a leitura e apresentassem algum assunto do livro que se interessaram utilizando o *Padlet* ou algum outro recurso tecnológico conhecido, gerando também a discussão sobre a interpretação dos alunos sobre a obra e a utilização destes recursos tecnológicos.

Cada aluno utilizou um recurso diferente na construção dos trabalhos: Nicolas utilizou o *Padlet* para dar a sua opinião sobre o que cada personagem do livro representa, o aluno criou montagens e foi muito criativo na construção do trabalho, com fotos e pequenas frases em francês; Natália, motivada na utilização de recursos tecnológicos para apresentações me perguntou mais possibilidades. Sugeri o *Prezi*,²⁰ programa que ela acabou usando para explicar o capítulo do livro que ela mais gostou, assim como, a sua citação favorita, através da construção de frases e a pesquisa de imagens; e Daniel preferiu utilizar o *Office PowerPoint*²¹ colocando a sua opinião sobre alguns conceitos do livro, construindo parágrafos explicativos em francês.

²⁰ Disponível em: <http://prezi.com/> Acesso em: 06/07/2014.

²¹ Disponível em: <http://office.microsoft.com/pt-br/powerpoint/> Acesso em: 06/07/2014

4. ANÁLISE DOS DADOS

A partir da reconstituição das tarefas desenvolvidas acima e da maneira com que os alunos participaram, podemos observar aspectos positivos e negativos no desenvolvimento das tarefas propostas no projeto sobre o livro *Le Petit Prince* (1943), de Antoine Saint-Exupéry. Dessa maneira, analiso aqui de forma qualitativa alguns aspectos no desenvolvimento dessas tarefas no desenrolar do projeto, através dos indicadores explicitados anteriormente, buscando respostas sobre de que maneira as tecnologias digitais podem contribuir na elaboração de tarefas e na compreensão e cumprimento de *tâches langagières*.

- a) Analisando os textos produzidos pelos alunos na tarefa final no *Padlet*, percebe-se a construção de textos complexos que, apesar de conterem alguns erros, demonstram que os alunos se arriscaram na criação de histórias a partir do livro, saindo das suas zonas de conforto. Juntamente a isso, para complementar o sentido de suas histórias, os alunos buscaram inserir imagens nos seus murais para ilustrar os textos produzidos.
- b) Durante a tarefa de criação de murais sobre a rotina do Pequeno Príncipe, os alunos demonstraram criatividade construindo histórias e explorando diferentes perspectivas da atividade, trazendo a sua interpretação da tarefa de acordo com o seu contexto e contribuindo para a troca de informações, ideias e conhecimentos entre eles. Dessa forma, o aluno acabou assumindo o papel de aluno-pesquisador, que busca as informações necessárias via tecnologias digitais para a conclusão das tarefas propostas, desenvolvendo uma autonomia na resolução de problemas e avançando nos conhecimentos em LE. A fim de que os alunos construíssem juntos os seus conhecimentos em LE, cooperativamente, poderia ter sido promovida uma troca entre os textos produzidos durante a sua construção, através da interação online entre os alunos e professora.
- c) As tecnologias digitais se mostraram extremamente úteis na busca de materiais e informações sobre a dimensão cultural que o livro de Saint-Exupéry possuía no mundo. Através das tarefas propostas, os alunos entraram em contato com um repertório linguístico e cultural mais avançado para a discussão final sobre o livro.

- Promoveu-se a pesquisa por parte dos alunos em diversas fontes, possibilitando o acesso a informações sobre a obra e o autor, que demorariam dias para se pesquisar convencionalmente em bibliotecas.
- d) Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e utilizar uma nova ferramenta tecnológica digital na tarefa de construção dos murais no *Padlet*. Eles mostraram domínio da ferramenta, explorando os recursos disponíveis, como criação de murais dentro de outros murais, a utilização de fotos e imagens recolhidos na *Internet* de maneira a complementar as suas tarefas, assim como, vídeos e *link* de sites.
 - e) Através das tarefas de suporte para o alcance da *tâche finale*, os alunos conseguiram progredir rapidamente na compreensão do sentido global e algumas especificidades do livro. Por exemplo, a pesquisa por personagens foi o tema central de um aluno na sua produção final, pois achou importante a representatividade que cada personagem possui no livro.
 - f) Durante a apresentação das produções finais para todos da turma, percebi que cada aluno lidou de uma maneira diferente com a inserção de tecnologias no interior do nosso projeto: um aluno se apropriou do *Padlet*, utilizando-o na sua apresentação final sobre o livro; outro aluno se mostrou resistente na utilização deste e preferiu criar uma apresentação simples pelo *Office PowerPoint*; a outra aluna buscou avançar no conhecimento de novas tecnologias digitais e buscou construir a apresentação no *Prezi*, pesquisando e aprendendo a maneira de utilizá-lo. Visto a escolha dos alunos por diferentes recursos, poderiam ter sido utilizados e/ou sugeridos outros a fim de promover um maior conhecimento dos alunos e a possibilidade de escolha entre eles para a realização de trabalhos, como plataformas educacionais e outros meios de apresentação e criação de materiais.
 - g) Os alunos interagiram, auxiliando uns aos outros, na construção das tarefas colaborativas de criação de murais e pesquisa na *Internet*, permitindo um trabalho cooperativo na ZDP através de conversas via *Facebook*. O mesmo foi analisado durante a discussão final em que os alunos se auxiliaram na construção de discursos, discutindo sobre a utilização de termos em francês para a comunicação mais adequada ao contexto em FLE.

- h) Uma grande dificuldade foi fazer com que os alunos cumprissem os prazos propostos, como a atividade estava *online* e eles tinham acesso a ela a qualquer momento, acabavam deixando para realizar as tarefas no prazo limite, não explorando devidamente o que a tarefa propunha e fazendo com que eu, enquanto professora, tivesse que alertá-los frequentemente sobre as tarefas, criando esta relação de dependência que não contribui para a construção de um aluno autônomo.

A partir do que foi analisado nos tópicos anteriores, acredito que a construção de um projeto aliado as tecnologia digitais, contribuiu para o alcance da *tâche finale* de leitura em LE, porém não tanto quanto poderia ter sido, pelo tempo curto para a realização do projeto e a falta de comprometimento dos alunos com o projeto em alguns momentos. É uma grande dificuldade para os alunos se desvincularem de práticas já tão enraizadas no ensino de LE, como a tradução literal de todos os elementos ou a presença de um ensino isolado de gramática para que a aula seja produtiva; os aspectos culturais, por exemplo, são muito importantes no avanço em LE, pois possibilitam a inserção cultural do aluno em um mundo globalizado.

Possibilita-se através deste tipo de projeto, mostrar aos alunos e professores que as maneiras de aprender são diversas e que a gramática, por exemplo, pode ser estudada dentro de textos e contextos e não isolada em aulas específicas apoiadas em métodos didáticos. Todos os aspectos mencionados acima serviram como reflexão sobre a utilização de recursos tecnológicos em uma sala de aula de LE, fazendo com que sejam explanados os aspectos bons e os que ainda podem melhorar para se adaptarem a esta nova perspectiva da educação, valorizando a construção do aluno-pesquisador. Neste sentido, visa-se a um aprimoramento das competências comunicativas dos alunos em LE, das suas habilidades na utilização de tecnologia, das relações entre culturas e do desenvolvimento da autonomia e criatividade.

Sendo o *Padlet* um site que proporciona a construção de murais online, em que as informações não são colocadas de maneira linear, ele permite aos usuários e leitores seguirem diversas direções na percepção das informações ali colocadas, encaixando-seperfeitamente com a maneira disruptiva com que os alunos constroem o seu conhecimento, como expressado por BONO (1970) através do pensamento lateral e não linear. A adoção e utilização desta ferramenta por parte dos alunos na construção de murais cooperativos demonstra uma facilidade dos mesmos em encarar este misto de informações. Os alunos ao

conseguirem avançar nas suas leituras do livro *Le Petit Prince* (1943), adquirindo as informações necessárias para complementar a leitura do livro mediante tarefas propostas, se mostraram autônomos na construção dos seus conhecimentos em LE, não dependendo somente de um professor para explicar cada parte do livro.

Através destas pequenas intervenções se proporciona também atividades lúdicas e comunicativas, nas quais os alunos se sintam interessados e se divirtam durante a sua realização. Ao utilizar estes recursos e promover uma visão comunicativa da LE através de projetos, estaremos nos aproximando do mundo destes alunos, em que a tecnologia digital é algo comum em suas casas e em suas vidas cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou a maneira com que o uso de tecnologias digitais favoreceu o aprendizado de LE através da criação de projetos pedagógicos vinculados a realidade dos alunos e de tarefas que aportem uma concepção comunicativa e cultural da língua francesa no interior dos mesmos. Neste caso, observou-se a maneira com que as tarefas e a aprendizagem por *tâches langagières* favoreceram o desenvolvimento cultural e comunicativo dos alunos durante a leitura da obra de Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince* (1943), pois fez com que os alunos avançassem pouco a pouco nos conhecimentos sobre o livro e no uso do *Padlet*, contribuindo para um bom desenvolvimento das produções finais através de recursos digitais e material cultural e linguístico que foi sendo assimilado durante as tarefas.

Desse modo, observou-se a defasagem dos métodos ditos tradicionais frente à construção do conhecimento em LE por parte dos alunos e, em contrapartida, o desenvolvimento de uma pedagogia que privilegie a utilização de tecnologias digitais e a interação entre alunos, professores e comunidade. Apoiada em um embasamento teórico sociointeracionista, busquei promover a interação entre os alunos através da criação de tarefas colaborativas, porém, percebi uma falta de engajamento dos mesmos na promoção desta interação, pois, ao deixar para realizar os trabalhos na última hora, os alunos não tinham um tempo hábil para a troca de informações e interação.

As conclusões a que cheguei de acordo com a minha atuação como professora e investigadora neste contexto específico é a necessidade do desenvolvimento de projetos de ensino que envolvam os alunos e as tecnologias a fim de promover um amplo aprendizado da LE, principalmente, no aspecto cultural e comunicativo da língua, frequentemente esquecido pelos professores de FLE. Visto que a interação se faz necessária para que haja a troca cultural e social dos alunos em LE, de forma a proporcionar um avanço cultural na língua, o projeto deixou a desejar na interação entre professores e alunos com outras turmas do curso, pois não houve a promoção dessa interação com grupos do inglês e espanhol.

Enquanto educadora, posso afirmar que me surpreendi quanto ao empenho dos alunos na leitura do livro *Le Petit Prince* (1943). Na recusa pela leitura de livros didatizados e reduzidos para aprendizes de FLE, eles se sentiram capazes de avançar cada vez mais em leituras originais, não subestimando os seus conhecimentos e demonstrando que a compreensão de textos em LE não é impossível. Dessa mesma maneira os alunos participaram das tarefas propostas via o uso de recursos tecnológicos, mostrando-se dispostos a aprender e ampliar os seus conhecimentos culturais e linguísticos em língua francesa e tecnologias digitais.

Os pensadores digitais, como são as nossas crianças, podem fazer muito mais do que se espera delas nas escolas. Podemos desafiá-las, apresentando-lhe problemas complexos para resolver e dar a elas um amplo controle sobre os seus processos de aprendizagem. (...) Elas também gostam de ser desafiadas em tarefas complexas. (VEEN E VRAKKING, p.70, 2006)

Cabe ressaltar que as produções dos alunos que podem ser visualizadas através dos *links* disponibilizados anteriormente, possuem alguns erros linguísticos, mas, frente ao processo cognitivo cultural e comunicativo, considero irrelevantes dentro do projeto em si. Entretanto, revisei e apontei esses erros aos alunos individualmente com o objetivo de melhorar o seu desempenho na busca por um avanço nas suas competências linguísticas e comunicativas em língua francesa.

No desenvolvimento destas tarefas colaborativas, foi possível observar o trabalho dos alunos dentro de suas zonas de desenvolvimento proximal, entendendo de que maneira os alunos avançaram nas suas competências comunicativas com o suporte dos colegas e permitindo perceber o que o aluno poderá realizar no futuro de maneira independente. Sendo assim, é importante ressaltar que o uso de tecnologia contribuiu para esta interação entre os alunos, colocando em prática o conceito do andaimento, descrito por Vygotsky (1989), ou seja, os alunos que tinham dificuldade na utilização de ferramentas e recursos foram auxiliados pelos que já haviam avançado nos seus conhecimentos, assim como, durante a discussão final sobre o livro, evidenciando esse suporte mútuo entre os alunos.

Na conclusão deste estudo, sinto-me motivada na construção de futuros projetos interdisciplinares com outros professores de maneira que ponham em prática os conceitos e teorias aqui analisados e discutidos. Pretendo, dessa maneira, proporcionar a construção do aluno-pesquisador autônomo, que trabalha colaborativamente com os seus colegas e utiliza as tecnologias digitais na busca por conhecimento, e promover o professor do futuro, que

gerencia e cria os ambientes digitais necessários para o desenvolvimento do aprendizado de LE, reiterando a ideia de invenção e construção defendida por Freire (1970) em que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMI, Philip C. **L'apprentissage coopératif: théorie, méthodes, activités.** Éditions de la Chenelière, 1996
- ABREU, Simone. **Elaboração de resumos.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- BEACCO, Jean-Claude. **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.** Didier. Paris, 2007.
- BESSE, Henri. **Méthodes et pratiques des manuels de langue.** Didier : Paris, 1992.
- BIONDI, R. L. & FELÍCIO, F. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb.** In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC, Brasília, ISSN: 1414-0640, 2007.
- BONO, Edward de. **El pensamiento lateral. Manual de creatividad.** Buenos Aires: Editorial Paidòs, 1986.
- BONOTTO, Renata Costa de Sá. **Internet na Sala de Aula de Língua Estrangeira: formação de professores a distância.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras/UFRGS. Porto Alegre, 2007.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC/SEE, 2000.
- BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem: o foco do aluno no processo.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras /UFRGS. Porto Alegre, 2008.
- COSTA, Patrícia da Silva Campelo. **Feedback em ambiente digital: um processo interlocutório de leitura e produção escrita.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras/UFRGS. Porto Alegre, 2010.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. **Projeto? O que é? Como se faz? In: ____ . Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!** Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, MEC, 1999.

FRAWLEY, William. **Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem e a integração das mentes social e computacional.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUQ, Jean-Pierre. **Cours de didatique du français langue étrangère et seconde.** Presses Universitaires de Grenoble : Grenoble, 2002

DEMO, Pedro. **Olhar do educador e novas tecnologias.** B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 37, nº 2, mai./ago. 2011.

DEMO, Pedro. **“Tecnofilia” e “tecnofobia.** B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GEE, James Paul. **Bons Videogames e Boa Aprendizagem.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 27, n. 1, 167-178, jan./jun., 2009.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1986.

PAVIANI, J. **A tecnologia no ensino.** JORNAL PIONEIRO ALMANAQUE, Caxias do Sul, nº651, nov./dez., 2013.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Lições do Rio Grande (Referencial Curricular).** Porto Alegre: SEC, 2009.

SAINT-EXUPERY, Antoine de. **Le Petit Prince.** Évreux : Folio, 1943.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola.** Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

TAGLIANTE, Christine. **La classe de langue.** Cle International / SEJER : Paris, 2006.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda.** Rio de Janeiro: Record, 1980.

VRAKKING, Ben. VEEN, Wim. **Homo zappiens, educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Curitiba: Martins Fontes, 1989.

WAQUIL, Marcia Paul. **Princípios da pesquisa científica em ambientes virtuais de aprendizagem: um olhar fundamentado no paradigma do pensamento complexo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2008.

SITOGRAFIA

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Disponível em: www.coe.int/lang-CECR Acesso em: 06/07/2014

Estudos de Experiências Educacionais: Projetos de Aprendizagem. Disponível em: http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/estudoDeCasoRS_3.pdf Acesso em: 06/07/2014.

Laboratório de Estudos Cognitivos. Disponível em: <http://www.lec.ufrgs.br/> Acesso em: 06/07/2014.

O uso do computador e da Internet na escola pública. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-7-uso-computadores.shtml?page=1> Acesso em: 06/07/2014

Padlet. Disponível em: <http://pt-br.Padlet.com/> Acesso em: 06/07/2014

Projeto Amora – Colégio Aplicação – UFRGS. Disponível em: www.ufrgs.br/projetoamora Acesso em: 06/07/2014.

