



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA PINTO RANGEL

**O LUGAR DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DISCENTE NA AULA DE FLE:**
Contribuições da perspectiva piagetiana

Porto Alegre
2021

LUCIANA PINTO RANGEL

**O LUGAR DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DISCENTE NA AULA DE FLE:**

Contribuições da perspectiva piagetiana

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Rheingantz Becker

Linha de pesquisa: Aprendizagem e Ensino

Porto Alegre

CIP - Catalogação na Publicação

Rangel, Luciana Pinto
O LUGAR DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DISCENTE NA AULA DE FLE: Contribuições da
perspectiva piagetiana / Luciana Pinto Rangel. --
2021.
125 f.
Orientadora: Maria Luiza Rheingantz Becker.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Jean Piaget. 2. Autonomia. 3. FLE. 4. Práticas
pedagógicas. 5. Tomada de consciência. I. Becker,
Maria Luiza Rheingantz, orient. II. Título.

LUCIANA PINTO RANGEL

**O LUGAR DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DISCENTE NA AULA DE FLE:**

Contribuições da perspectiva piagetiana

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco
Coordenador do PPGEDU

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Christine Siqueira Nicolaides
Universidade do Vale do Rio do Sinos

Prof.^a Dra. Sandra Dias Loguercio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Fernando Becker
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Este trabalho é dedicado a meu pai, Luiz da Silva Rangel
(*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À minha professora orientadora Dra. **Maria Luiza Rheingantz Becker**, por sua paciência, generosidade e extrema gentileza.

À **minha mãe, Rute**, companheira entusiasta de minhas descobertas sobre o construtivismo piagetiano na infância.

Às **minhas irmãs (Ângela e Deise) e irmão (Cristiano)**, que me possibilitam constantes aberturas a novos possíveis por meio de suas conquistas.

Ao **meu amor, Dan**, pelo apoio, compreensão e cafés quentinhos.

À **amiga Jussana Daguerre**, pela escuta atenta e incentivo carinhoso.

À **Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS**, instituição de ensino que integrou minha espiral majorante ao longo dos últimos 10 anos.

À **Pós-Graduação em Educação da UFRGS**, por ter me acolhido nesta empreitada acadêmica.

Aos **meus alunos e alunas**, pela oportunidade de participar de seu aprendizado.

Aos **meus colegas de profissão**, pelas constantes trocas.

Ao **tempo**.

O que vemos muda o que sabemos. O que sabemos muda o que vemos.
Jean Piaget

RESUMO

Na presente dissertação, por meio do aporte teórico da Epistemologia Genética, de Jean Piaget, mais precisamente dos conceitos de autonomia e tomada de consciência, proponho uma aproximação da teoria piagetiana com os estudos da Aquisição de Segunda Língua e, complementarmente, com os de Aprendizagem de Língua Adicional. Visamos, então, a identificar as contribuições dos professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos na aprendizagem e uso da língua em sala de aula. Para tanto, contamos com a participação de 14 professores e professoras de FLE do Rio Grande do Sul que atuam no contexto de cursos livres ou de extensão comunitária para jovens e adultos. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas inspiradas no Método Clínico Piagetiano, buscando a compreensão de o que e como pensam os docentes. A seleção dos trechos mais representativos resultou na criação de duas categorias de análise principais. Na primeira delas, discutimos os discursos docentes sobre interações de professores e alunos e uma maior ou menor referência a condutas identificadas na teoria piagetiana como autônomas ou heterônomas, assim como a concepção dos professores sobre o perfil de um aluno autônomo no uso da língua e a possibilidade de avaliação desse aspecto em sala de aula. Na segunda categoria, partimos de excertos ilustrativos dos diferentes níveis de conceituação atingidos pelos docentes, durante a entrevista, ao avaliarem os êxitos de suas práticas pedagógicas. Concluímos que a teoria piagetiana sobre a autonomia pode contribuir ao fazer docente, ao propor uma definição de autonomia baseada em uma teoria com ancoragem epistemológica clara. Ainda, a compreensão do processo do pensamento até chegar à capacidade de generalizações permite problematizar o uso de automatismos na prática docente, que resultam em uma ação pedagógica sem senso crítico. A pesquisa abre espaço para novas articulações entre a Epistemologia Genética e os estudos ligados à aprendizagem de línguas adicionais, além de encorajar a multiplicação de espaços interdisciplinares para discussões entre professores sobre seu fazer em sala de aula.

Palavras-chave: Jean Piaget. Autonomia. FLE. Práticas pedagógicas. Tomada de consciência.

RÉSUMÉ

Dans ce mémoire, en utilisant l'apport théorique de l'épistémologie génétique de Jean Piaget, plus précisément, les concepts d'autonomie et de prise de conscience, je propose une approche entre la théorie piagétienne et les études d'acquisition de langue seconde, et de manière complémentaire, avec celles sur l'apprentissage de langues additionnelles. Nous visons donc à identifier les contributions des enseignant.e.s de Français Langue Étrangère (FLE) au développement de l'autonomie de leurs apprenant.e.s dans l'apprentissage et dans l'usage de la langue française en classe. Pour ce faire, nous comptons avec la participation de 14 enseignant.e.s de FLE du Rio Grande do Sul (état au sud du Brésil) travaillant dans le contexte de cours libres ou d'extension communautaire pour jeunes et adultes. La collecte de données s'est déroulée au moyen d'entretiens semi-structurés inspirés de la méthode clinique piagétienne, cherchant à comprendre ce que pensent les enseignant.e.s et comment ils le pensent. Le choix des extraits le plus représentatifs a résulté dans la création de deux catégories d'analyse principales. Dans la première, nous avons discuté les discours sur les interactions enseignant.e.s/apprenant.e.s et une référence plus ou moins fréquente à des comportements autonomes ou hétéronomes, ainsi que la conception qu'ont les enseignant.e.s du profil d'un.e étudiant.e autonome dans l'usage de la langue et la possibilité d'évaluer cet aspect en classe. Dans la seconde catégorie, nous partons d'extraits illustrant de différents niveaux de conceptualisation atteints par les professeur.e.s, au long des entretiens, lors de l'évaluation du succès de leurs pratiques pédagogiques. Nous concluons que la théorie piagétienne de l'autonomie peut contribuer à la pratique enseignante, en proposant une définition basée sur une théorie avec un ancrage épistémologique clair. En outre, la compréhension du processus de pensée jusqu'à atteindre la capacité de généralisation peut problématiser l'usage d'automatismes dans la pratique enseignante, qui aboutissent dans une action pédagogique démunie de sens critique. Cette recherche ouvre une voie à de nouvelles articulations entre l'épistémologie génétique et les études liées à l'apprentissage de langues additionnelles, en plus d'encourager la multiplication d'espaces interdisciplinaires pour des échanges entre des enseignant.e.s au sujet de leur agir en classe.

Mots-clés : Jean Piaget. Autonomie. FLE. Pratiques pédagogiques. Prise de conscience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Produção de teses e dissertações nacionais sobre autonomia e língua adicional .	26
Gráfico 2 – Produções acadêmicas sobre autonomia e LA por regiões brasileiras (2015 – 2021)	27
Gráfico 3 – Temática predominante nas produções acadêmicas sobre autonomia e ASL (2015 – 2021).....	28
Gráfico 4 – Representatividade das línguas adicionais em trabalhos sobre autonomia e ASL (2015 – 2021)	28
Figura 1 – Pontos de contato entre as definições de autonomia na ASL	34
Figura 2 – Os tipos de autonomia, segundo Germain e Netten (2004)	35
Gráfico 5 – Formação dos professores de FLE participantes	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações acadêmicas sobre FLE no LUME UFRGS	23
Quadro 2 - Roteiro de entrevista	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Referências bibliográficas sobre conceito de autonomia mais frequentes em produções acadêmicas de ASL	29
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Abordagem comunicativa

ASL – Aquisição de Segunda Língua

CECRL – Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

DELF – *Diplôme d'Études en Langue Française* (Diploma de Estudos em Língua Francesa)

DALF – *Diplôme Approfondi de Langue Française* (Diploma Aprofundado de Língua Francesa)

TCF – *Test de Connaissances du Français* (Teste de Conhecimentos do Francês)

FLE – Francês Língua Estrangeira

L2 – Segunda Língua

LA - Língua Adicional

PA – *Perspective actionnelle* (Perspectiva orientada para a ação)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	O ESTADO DA ARTE	22
2.1.1	Produções sobre FLE e autonomia na UFRGS	23
2.1.2	Autonomia e Segunda Língua (L2) no banco da CAPES	25
2.2	AUTONOMIA: UM CONCEITO POLISSÊMICO	30
2.2.1	A autonomia como objetivo no aprendizado da língua adicional: a abordagem comunicativa	36
2.2.2	O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas	37
2.2.3	A perspectiva orientada para a ação (PA)	40
2.2.3.1	O professor de FLE e a perspectiva orientada para a ação.....	43
2.3	A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE PIAGET: EM BUSCA DE COERÊNCIA TEÓRICA.....	43
2.3.1	A autonomia piagetiana	46
2.3.2	A tomada de consciência	49
2.4	PIAGET COMO APORTE TEÓRICO AOS ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA.....	52
2.4.1	A linguagem para Piaget.....	52
3	PROPOSIÇÕES TEÓRICAS	58
4	METODOLOGIA	59
4.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	59
4.2	OBJETIVO GERAL.....	59
4.2.1	Objetivos específicos.....	60
4.3	DELINEAMENTO	60
4.4	CONTEXTO DE PESQUISA	61
4.4.1	Os participantes.....	62
4.4.2	O estudo piloto	64
4.4.3	O instrumento de coleta de dados.....	64

4.4.4	Os cuidados éticos.....	68
4.4.5	As entrevistas	68
5	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	70
5.1	CATEGORIAS DE ANÁLISE	70
5.1.1	Autonomia do aluno a partir da perspectiva docente	71
5.1.2	Considerações docentes sobre o aluno autônomo.....	76
5.1.2.1	O perfil do aluno autônomo no uso do FLE.....	76
5.1.2.2	A avaliação do desenvolvimento da autonomia discente	80
5.1.3	Tomada de consciência na avaliação do êxito das práticas pedagógicas.....	83
5.1.3.1	Tomada de consciência sobre as possíveis formas de avaliação em sala de aula	95
5.1.3.2	A influência do CECRL no fazer docente.....	97
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE B – E-mail convite à participação na pesquisa (captura de tela)	122
	APÊNDICE C – Instrumento para estudo-piloto.....	123
	APÊNDICE D – Termo de consentimento	125

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, integrada à linha Aprendizagem e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), está inserida no âmbito de pesquisas orientadas pela Prof. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker, que buscam na Epistemologia Genética, de Jean Piaget, subsídios para análise das práticas e formação de educadores. Nossa pesquisa, de cunho exploratório, baseia-se na análise de entrevistas concedidas por professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) de cursos livres e de extensão no Rio Grande do Sul, voltados para jovens e adultos. Nosso principal objetivo é propor articulações com os conceitos piagetianos de autonomia e tomada de consciência, colocando em debate as possíveis contribuições dos docentes ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes na aprendizagem e no uso da língua adicional¹ (LA).

Esta investigação nasceu de constantes questionamentos pessoais sobre a importância dada à autonomia no processo de aprendizagem e uso de línguas adicionais. Nossa experiência como leitora² de Português Língua Adicional em uma universidade francesa, entre 2014 e 2016, foi o ponto de partida dessas indagações, que se desdobraram a partir de nossas práticas como docente de FLE no Brasil, tanto em centros de idiomas quanto como professora microempreendedora (MEI). De um lado, apresentava-se a dinâmica do ambiente universitário francês, com relações claramente hierarquizadas entre professores e alunos. De outro, nossa vivência particular como estudante e professora no Brasil, com maior proximidade entre docentes e discentes. Esse contraste ensejou a reflexão sobre eventuais consequências das

¹ Ao longo da presente dissertação, escolhemos adotar o termo Língua Adicional (LA). Segundo Garcez e Schlatter (2009), essa denominação sublinha o “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (p.127). Compartilhamos sobretudo a visão de que “falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (GARCEZ e SCHLATTER, 2009, p. 128). Ao afastarmos-nos do termo *estrangeira*, deixamos de considerar a língua como algo estranho, alheio, ou superior ao aprendiz. Essa opção sinaliza um maior alinhamento à perspectiva piagetiana de construção do conhecimento, que destaca a ação contínua do sujeito sobre o objeto. O adjetivo *estrangeira* será exclusivamente empregado nesta dissertação em referência ao Francês Língua Estrangeira, por tratar-se de um termo e sigla consagrados no meio acadêmico e na literatura especializada. Para aprofundamento do debate sobre a adoção do termo Língua Adicional, recomendamos a leitura do artigo de Lôpo Ramos (2021), intitulado *Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”*.

² Professor responsável pelo ensino de sua língua materna e divulgação da cultura do país de origem em instituições universitárias estrangeiras. Para atuar nesta função, os profissionais são selecionados por meio do Programa Leitorado, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ou através de convênios de cooperação firmados entre universidades.

diferentes interações no desenvolvimento da autonomia discente na aprendizagem e uso da língua adicional.

O fato de nossa formação em Letras ter se dado no curso de Bacharelado, no qual a ênfase é na capacitação teórica e prática de tradutores, diferentemente da Licenciatura, que visa à formação de professores, incluindo disciplinas de didática e estágio docente, por exemplo, incitou-nos a desenvolver um olhar crítico sobre nosso planejamento de aulas e práticas em sala de aula. Apesar do reconhecimento de nossa prática docente pelos nossos pares e alunos, essa reflexão esteve acompanhada de um constante sentimento de inadequação por não ter trilhado o percurso formal rumo à docência: o curso de licenciatura em Letras. Nossos estudos se deram, então, em um movimento de preencher lacunas teóricas, mas também graças a essas mesmas lacunas.

Como primeiro passo, buscamos um ponto de convergência entre Piaget e a linguística, que se deu pelo campo da aquisição de língua materna, com o qual tivemos contato durante a graduação em Letras na UFRGS, na disciplina de Tópicos de Psicolinguística. Em seguida, pelo fato de os estudos de Aquisição de Segunda Língua (ASL) estarem notadamente interligados àqueles de aprendizagem de línguas (VANPATTEN, 2020), buscamos o aprofundamento de questões relacionadas à ASL, por meio de disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras desta mesma universidade. Nosso objetivo era mapear como a autonomia e as teorias de Piaget eram tratadas nesse campo de conhecimento. Para nossa surpresa, Piaget era pouco citado ou explorado nos estudos da ASL.

Especificamente sobre a “autonomia”, o emprego desse termo aparece como um truísmo, tanto nas obras de ASL, quanto em formações continuadas voltadas à capacitação de professores de FLE, das quais participamos. Alguns exemplos são o seu uso no documento do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CECRL) para nomear o nível de competência C1 ou, ainda, a sua definição, a partir da abordagem comunicativa, como meta a ser atingida pelos alunos de FLE. Porém, entre os múltiplos sentidos, que transitam desde a ideia de autoinstrução até a de empoderamento, de que autonomia estamos falando? E quais são as possibilidades teóricas para compreendê-la de modo a favorecer o seu desenvolvimento? Por acreditar na necessidade de um constante refletir sobre as próprias práticas, na busca de sentidos e ressignificações para o fazer docente, assumimos a posição de professor-pesquisador. E é com o intuito de responder a questões incertas e flutuantes (TARDIF, 2002) que nos debruçamos

sobre o conceito de autonomia para, a partir de sua compreensão, discutir novas maneiras de agir no ambiente de sala de aula de FLE.

Assim, para além das metodologias voltadas ao aprendizado de línguas adicionais e da multitude de materiais disponíveis especializados no FLE, sentimos a necessidade de buscar um aporte teórico que nos desse acesso ao que está *atrás das coxias*, ou seja, aos princípios epistemológicos que subjazem às nossas práticas pedagógicas e a de nossos colegas de profissão. Ao entrar em contato com as obras do epistemólogo suíço Jean Piaget, encontramos um aporte teórico que nos interpelou de imediato, por sua proposta de investigar as origens do desenvolvimento da inteligência e o processo de construção do conhecimento, enxergando a vida como “um constante vir a ser” (FRANCO, 1995, p.60).

Na descoberta das obras *O Juízo Moral na Criança* (1932/1994³) e *La Autonomia en la Escuela* (1968), encontramos os estudos piagetianos sobre a **autonomia** e nosso referencial para explorar as possibilidades do fazer docente nas aulas de FLE. Neste trabalho, portanto, a autonomia será lida como a fase⁴ do desenvolvimento moral e intelectual marcada pela tendência à descentração, isto é, uma relação entre sujeito e objeto em que o primeiro "não só descobre a fronteira entre o eu e o outro, como aprende a compreender o outro e se faz compreender por ele" (PIAGET, 1932/1994, p.82). Além disso, a autonomia faz transparecer a obediência a uma lei interior própria, dando relevo à articulação de diferentes pontos de vista (tanto entre pessoas quanto entre as próprias operações mentais). Emergem, assim, a **reciprocidade**, a **cooperação** e a **formação da diversidade** como características de condutas autônomas. Seguindo ainda as contribuições da Epistemologia Genética para pensar as práticas pedagógicas, utilizaremos o conceito de **tomada de consciência**, abordado principalmente nas obras *A Tomada de Consciência* (1974a/1978) e *Fazer e Compreender* (1974b/1978). Essas produções trazem as ideias de Piaget sobre o processo de formação do conhecimento, até atingirmos o poder de conceituação, marcado pela reversibilidade do pensamento, bem como a relação entre o êxito e a compreensão das próprias ações.

³ Ao longo desta dissertação, algumas das obras de Piaget citadas serão referenciadas com a data de publicação de seu original em francês, seguida da tradução para o português. Esta informação busca situar o leitor dentro da cronologia das publicações do teórico suíço.

⁴ Essa fase não representa um estado fixo, nem completamente atingível, falando-se então, de condutas mais ou menos autônomas.

Com essa escolha teórica, procuramos traçar uma linha coerente entre a construção do conhecimento e a da autonomia, evitando os caminhos nebulosos e as misturas epistemológicas que impõem algumas visões da autonomia ligada à aprendizagem de línguas adicionais⁵. Deste modo, este trabalho não pretende apresentar um estudo exaustivo dos diversos conceitos de autonomia, mas sim, buscar possíveis interfaces entre a teoria piagetiana sobre autonomia e os estudos de ASL.

Assim, a aproximação entre a Epistemologia Genética e a ASL ocorre nesta pesquisa como forma de tornar ainda mais frutífera a interdisciplinaridade que deu origem a ambas. Para Thiesen (2008, p.553)

[a interdisciplinaridade] compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores [...] na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

Pensando nesse aspecto, buscamos igualmente proporcionar aos professores e estudiosos de língua adicional, mais especificamente aos de FLE, uma entrada na teoria piagetiana sobre os conceitos de autonomia e tomada de consciência. Esses conceitos, correspondentes às reflexões do primeiro e quarto períodos da obra do teórico suíço, são pouco conhecidas pelo público acadêmico. São mais frequentes, na universidade, menções gerais ao construtivismo piagetiano e aos estudos dos estádios do desenvolvimento da inteligência, que acabam restringindo a utilização da teoria de Piaget ao mundo infantil⁶.

Ainda, pelo fato de a maioria das pesquisas realizadas sobre autonomia terem o aluno como enfoque, pretendemos equilibrar a balança dos debates acadêmicos, dedicando-nos à figura do professor de LA, mais especificamente o de FLE. Em conversas informais com

⁵ “Although L2 learner autonomy has benefited from many expert contributions (e.g. Holec, 1980, 1981, 1988; Dickinson, 1987, 1988, 1992; Little, 1991, 1995; Wenden, 1991; Dam, 1995; Benson and Voller, 1997a; Karlsson et al., 2001), it is still beset by conflicting ideologies, roiling inconsistencies, and fragmentary theories. Even the most basic terminology is full of semantic conflicts” (OXFORD, 2003, p.75).

⁶ A obra de Piaget intitulada *Epistemologia genética* (1970/2007) apresenta de forma evidente a abrangência da teoria piagetiana para além do mundo infantil. Esse escopo é lembrado por Montagero e Maurice-Naville ao afirmarem que o teórico suíço elaborou “a mais completa teoria do desenvolvimento intelectual, porque ela trata do período que vai **do berço à idade adulta** e se esforça por definir os laços da inteligência e da lógica com outras funções cognitivas tais como a memória, a linguagem, a percepção, etc.” (MONTANGERO; NAVILLE, 1998, p. 17, grifo nosso)

colegas de profissão, são recorrentes comentários sobre a falta de espaços para discussões a respeito de nossas práticas, nossos erros e acertos. Atualmente, os espaços formais para essa troca entre professores atuantes no mercado de trabalho (diplomados, não necessariamente com licenciatura, e profissionais com capacitação a partir de cursos livres), são limitados. Destacamos, nesse sentido, os eventos organizados pela Associação de Professores de Francês do Rio Grande do Sul (APFRS), sociedade civil criada na década de 1960, que se propõe à partilha de informações entre docentes, alunos e simpatizantes da língua francesa⁷.

No contexto dos cursos livres e de extensão voltados à comunidade, coloca-se ainda o desafio de conciliar o perfil heterogêneo dos alunos, cujas motivações para aprender o francês podem ir desde a preparação para uma vaga em uma universidade francófona até o intento de ler obras literárias no idioma original. A lacuna do espaço para trocas se faz sentir sobretudo em cursos livres: à falta de regulamentação específica ou reconhecimento pelo Ministério da Educação⁸, somam-se a limitação a um manual escolhido pela instituição, a aplicação de avaliações padronizadas ou ainda o fato de os docentes às vezes serem os únicos representantes de um setor inteiro em uma escola de idioma. Essa necessidade de partilha parece ter se exacerbado com o surgimento da pandemia de Covid 19, a partir de março de 2020, que gerou uma série de mudanças nas rotinas de professores e alunos de vários níveis de formação e áreas de conhecimento. Para os professores de FLE não foi diferente: eles precisaram se readaptar, dialogar com os alunos, improvisar e rever a continuidade de seus cursos. Grande parte migrou para o ensino remoto e começou a enxergar as aulas virtuais como uma alternativa para o futuro pós-Covid.

Centramos, então, nossas atenções nesses profissionais que se questionam sobre o lugar a ocupar no processo de aprendizagem da língua adicional e se veem frente à demanda de auxiliar seus alunos jovens e adultos a atingirem a autonomia, mas nem sempre encontram os espaços de interlocução para compartilhar suas dúvidas e práticas pedagógicas. Não visamos aqui a avaliar o desempenho, nem prescrever normas para o fazer docente, uma vez que a adesão a soluções de conveniência, por mera segurança, poderia configurar o abandono da posição de professor reflexivo (PERRENOUD, 2002, p. 50). Pelo contrário, pretendemos fomentar os

⁷ Informações do site oficial da Associação (<https://professoresfrances.wixsite.com/apfrs>)

⁸ Cf. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

questionamentos sobre esse fazer tão multifacetado, buscando entender o que (e como) pensam os docentes de FLE sobre suas práticas pedagógicas, mais especificamente, sobre o lugar que ocupam no desenvolvimento da autonomia discente. Nesse sentido, o Método Clínico Piagetiano nos serve de inspiração para as entrevistas, ao propiciar a busca da perspectiva do outro, confrontando-o com a nossa própria, além de descobrir o processo de construção de seus conhecimentos.

É por este percurso que pretendemos conduzir os leitores da presente dissertação, que está dividida em cinco partes principais. Na primeira delas, apresentamos a Fundamentação Teórica, que embasará nossas análises. Iniciamos com o estado da arte, que contempla as pesquisas acadêmicas sobre FLE realizadas na UFRGS, bem como as teses e dissertações dos últimos 5 anos e meio, que relacionam autonomia e aprendizagem de línguas, disponíveis no portal Lume - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Seguimos, com um panorama dos conceitos de autonomia relacionados à ASL. Dentro desta temática, o contexto de ensino e de aprendizagem do FLE será abordado a partir da apresentação das principais características da abordagem comunicativa, das linhas gerais do CECRL e da perspectiva orientada para a ação⁹ (PA). Após essa exposição das diferentes visões do termo, debruçamo-nos sobre os princípios da Epistemologia Genética, e mais detidamente sobre os conceitos de autonomia e tomada de consciência. Na última parte, discorreremos sobre as possíveis aproximações da Epistemologia Genética com a ASL, comentando os estudos conduzidos por Piaget sobre a linguagem e as pontes já realizadas em pesquisas acadêmicas entre as teorias piagetianas e a ASL.

Na segunda parte, dedicamo-nos à exposição das proposições teóricas norteadores desta pesquisa. Na sequência, a terceira parte abrange a metodologia, com a descrição do problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos vislumbrados, e o detalhamento da abordagem utilizada, com as características do instrumento empregado, o perfil dos participantes e

⁹ Do francês, *perspective actionnelle*. Adotaremos a tradução “orientada para a ação” para “*actionnelle*”, seguindo a versão portuguesa do CECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.29). Entendemos que o uso do sufixo -al, em “acional”, como sugerido em algumas produções acadêmicas nacionais, passa uma ideia vaga do conceito, como algo relacionado ou relativo à ação. Ora, a ação é central para essa perspectiva, seu princípio é justamente comunicar para agir, para interagir, ser um ator social (Ibidem, 2018). A opção é corroborada ao consultarmos a versão em inglês para o termo: *action-based approach*. Aqui, a ação é trazida como base, fundamento.

procedimentos das entrevistas, assim como os cuidados éticos envolvidos nesta investigação. Ao longo da quarta parte da pesquisa, realizamos a apresentação dos resultados, divididos em duas grandes categorias de análise: *Autonomia do aluno a partir da perspectiva docente* e *Tomada de consciência na avaliação dos êxitos pedagógicos*. Com a utilização dos extratos mais representativos de cada uma das categorias, articulamos os conceitos de autonomia, heteronomia e tomada de consciência, investigando as contribuições dos professores participantes para o desenvolvimento da autonomia discente na aprendizagem e uso do FLE.

Na quinta e última parte desta dissertação, retomamos nossas proposições teóricas para a discussão dos resultados encontrados em nossas análises. Nesse momento revisitamos os conceitos-chave relacionados a Epistemologia Genética. Finalmente, nas considerações finais, recapitulamos o caminho percorrido, considerando o atingimento dos objetivos traçados e as possibilidades de pesquisa e publicações que se abrem a partir dos dados coletados, bem como das articulações realizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a compreensão do fio condutor desta pesquisa, iniciamos a fundamentação teórica apresentando o estado da arte das produções relacionadas à autonomia e à ASL no país. A seguir abordamos a presença do conceito de autonomia no contexto do Francês Língua Estrangeira, além de sua presença no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, 2018), posteriormente dando ênfase à abordagem comunicativa e à perspectiva orientada para a ação (*perspective actionnelle*), promovidas pelo Quadro. Ao panorama sobre o conceito de autonomia, segue-se uma apresentação da Epistemologia Genética de Jean Piaget, incluindo conceitos pertencentes a essa teoria, utilizados ao longo da dissertação (autonomia, heteronomia e anomia, tomada de consciência). Finalizamos o capítulo com o esclarecimento sobre a linguagem, segundo Piaget, e considerações a respeito das produções em ASL com aporte piagetiano.

2.1 O ESTADO DA ARTE

A elaboração de um estado da arte nos auxiliou no mapeamento de relações conceituais predominantes nas produções nacionais de áreas como a Linguística Aplicada e Letras quando o assunto é autonomia. Os resultados do levantamento aqui expostos serviram como guia para o delineamento dos objetivos de nossa pesquisa e coleta de informações sobre as referências teóricas mais recorrentes. Primeiramente nos focamos na busca de teses e dissertações publicadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que abordam simultaneamente os temas **Francês Língua Estrangeira** e **autonomia**. Acreditamos que essas informações são um indicativo importante das tendências em relação às discussões realizadas nesta universidade. Em seguida, voltamo-nos à busca de produções das áreas de Linguística Aplicada e Letras centradas no tema autonomia. Nesse processo, foram utilizados o portal Lume - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As buscas realizadas no banco da CAPES tiveram como escopo publicações de 2015 a 2021, enquanto as realizadas no Lume incluíram todas as produções disponíveis no Repositório, sem restrição de data.

2.1.1 Produções sobre FLE e autonomia na UFRGS

Como mencionado anteriormente, este primeiro levantamento teve como objetivo verificar a representatividade do assunto **FLE** e sua conexão com a **autonomia** nas pesquisas conduzidas nesta instituição. Para tanto, procedemos à busca de teses e dissertações no Lume - Repositório Digital da UFRGS, que ocupa o 2º lugar em número de documentos disponibilizados, na categoria Repositórios Institucionais do *Transparent Ranking: All Repositories by Google Scholar*¹⁰. Iniciamos com “busca geral” pelo termo FLE, e posteriormente com o refinamento de assunto “língua francesa”, sem restrição de data de publicação, para identificar a totalidade de pesquisas centradas no FLE produzidas nos programas de pós-graduação da UFRGS. Os resultados indicaram oito (8) ocorrências de trabalhos publicados com essa temática na universidade, todos oriundos do Instituto de Letras. A partir da análise de cada um deles, com leitura de títulos, resumos, descritores, palavras-chave e sumário, identificamos a presença ou não de conteúdos ligados à autonomia. Os resultados podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Teses e dissertações acadêmicas sobre FLE no LUME UFRGS

Ano de publicação	Tipo	Autor(a)	Título	Termo “autonomia” consta nos descritores ou nas palavras-chave	Nº de capítulos ou seções dedicados ao conceito de autonomia	Perspectiva
2020	Tese	Gomes, Janaína Nazzari	A apropriação do francês como língua não materna: uma questão de fronteiras	Não	0 (zero)	Linguística Saussuriana
2019	Dissertação	Kolodny, Rossana Saute	Marcação de gênero e classe temática em francês	Não	0 (zero)	Gênero gramatical e tipologia de gênero
2017	Dissertação	Santos, Yá dini do Conto Winter dos	A aprendizagem de francês através de aplicativos para smartphone	Não	1 (uma) subseção	Aprendizagem via tecnologias, <i>m-learning</i>
2015	Dissertação	Brunet, Clarissa Gregory	As fórmulas de rotina em correspondência pessoal: proposta de	Não	0 (zero)	Fraseologia, Fraseodidática, Ensino Baseado em projetos, Gêneros textuais

¹⁰ Informações do site oficial da UFRGS. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/lume-conquista-o-segundo-lugar-mundial-em-ranking-de-repositorios-institucionais>.

			sequência didática para o ensino de FLE			
2012	Dissertação	Kaspary, Cíntia Voos	Percurso de leitura em FLE a distância	Não	0 (zero)	Sócio-interacionista
2012	Dissertação	Marques, Maria Helena Machado	Reflexões didático-metodológicas para um ensino sistematizado do léxico em francês como língua estrangeira	Não	0 (zero)	Didático-pedagógica aplicada ao contexto de ensino de LE
2011	Tese	Graça, Rosa Maria de Oliveira	O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola	Não	1 seção de capítulo e 2 subseções	Sócio-interacionista
2009	Dissertação	Vergueiro, Tânia Oliveira de Noli	Professores de francês apesar de tudo: o papel das representações sociais nessa história de persistência	Não	0 (zero)	Noção de representação

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como pode-se observar, a menção à autonomia é restrita à tese de Graça (2011) e à dissertação de Santos (2017). Voltado ao estudo da colaboração em aulas de FLE, o primeiro trabalho recorre à teoria sociocultural histórica de Vygotsky para pensar as implicações de práticas colaborativas em aulas de francês lecionadas em escolas públicas. Graça propõe uma abordagem pedagógica visando à autonomia por meio da aprendizagem. E na seção e subseções consagradas à autonomia, cita as considerações de Barbot (2001) sobre as oposições entre pedagogias ativas e centrada no conteúdo, como propulsoras da discussão em torno da autonomia em Segunda Língua (L2). Cita também as considerações de Cuq (2003), autor do *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère*, obra de referência para docentes da área.

Por sua vez, a dissertação de Santos foca nas ferramentas tecnológicas para o aprendizado do FLE, e parte do contexto das Tecnologias Digitais, relacionando o uso de *smartphones* e *tablets* ao fortalecimento da autonomia. Para tratar do conceito de autonomia, cita teóricos como Benson (2011), Holec (1981), Paiva (2006), Alwright (1990) e Little (1990). As concepções citadas transitam entre noções de controle da aprendizagem, autodesenvolvimento e independência, trazendo indícios de uma perspectiva mais individual do desenvolvimento da autonomia.

Um ponto em comum entre ambos os trabalhos está na associação da autonomia ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), assim como de Tecnologia da

Informação e Comunicação para o Ensino (TICE) para o aprendizado. Mas ressaltam que a utilização de ferramentas tecnológicas não é garantia para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Para tanto, ainda seriam importantes uma postura ativa de alunos e professores quanto ao processo de aprendizagem.

2.1.2 Autonomia e Segunda Língua (L2) no banco da CAPES

Para um levantamento mais abrangente sobre autonomia ligada à aquisição de segunda língua¹¹ no meio acadêmico brasileiro, recorreremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também chamado de Banco de Teses e Dissertações (BTD). O fato de esse banco de dados disponibilizar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação nacional ano a ano (desde 1987)¹² foi preponderante para sua escolha. O escopo de nossa busca abrangeu **teses e dissertações** publicadas entre os anos de **2015 e 2021**. Primeiramente, nossa intenção era abarcar um escopo mais amplo, incluindo as pesquisas publicadas a partir de 2010, no entanto, erros técnicos no site da BTD durante a navegação pela longa lista de publicações no intervalo entre 2010 e 2020, fez-nos optar por uma busca das publicações ano a ano e mais sucinta.

A respeito das produções brasileiras entre a década de 1990 e a primeira década dos anos 2000 sobre autonomia no domínio da ASL, damos ênfase ao completo estado da arte apresentado por Moura Filho (2009). Em seu artigo, ele destaca eventos e publicações nacionais sobre autonomia na aprendizagem da língua adicional. Prevaecem, no entanto, as contribuições relacionadas ao inglês como língua adicional. O trabalho ainda é composto de um panorama histórico do conceito de autonomia na área, citando autores como Macaro (1997), Little (1991), Benson (2001), Holec (1981), Dickinson (1987), Nunan (1997) e Paiva (2005).

Para a busca das publicações sobre autonomia na ASL no Banco da CAPES, partimos dos termos “autonomia” e “segunda língua”, utilizando o operador booleano AND, incluindo tanto dissertações quanto teses. Restringimos os resultados aos pertencentes à **Grande área de**

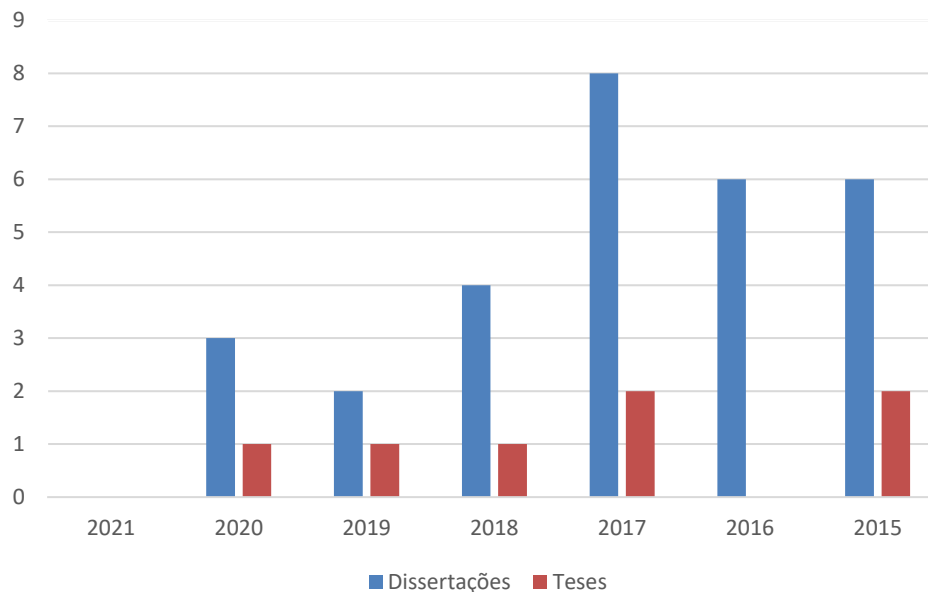
¹¹ Seguimos o mesmo procedimento adotado por Paiva (2014), na obra *Aquisição de Segunda Língua*, optando pela manutenção desse termo para as buscas, levando em consideração seu amplo uso em publicações do meio acadêmico, cientes da “inadequação da metáfora ‘aquisição’ e apesar de todas as discussões sobre a inadequação do termo ‘segunda língua’ (SL) e do crescente uso do termo ‘língua adicional’.” (PAIVA, 2014, p.9)

¹² Informações do site oficial da CAPES (<http://metadados.capes.gov.br>)

conhecimento Linguística, Letras e Artes, e áreas de conhecimento **Letras e Linguística Aplicada**. Como mencionado, verificamos as listas de publicações resultantes desses parâmetros ano a ano (2015 a 2021), e, finalmente, selecionamos manualmente as produções que continham a palavra “autonomia” (ou derivações dela) em seu título.

Os dados coletados neste levantamento apontam as seguintes evidências: ao todo foram encontradas 36 pesquisas sobre autonomia e língua adicional¹³, sendo oito delas teses de doutorado (cf. lista completa de produções no Apêndice A). Ao longo do período considerado como escopo da busca (2015 – 2021), o ano de 2017 foi aquele com maior número de pesquisas sobre o assunto investigado, com um total de 10 ocorrências (8 dissertações e 2 teses).

Gráfico 1 - Produção de teses e dissertações nacionais sobre autonomia e língua adicional



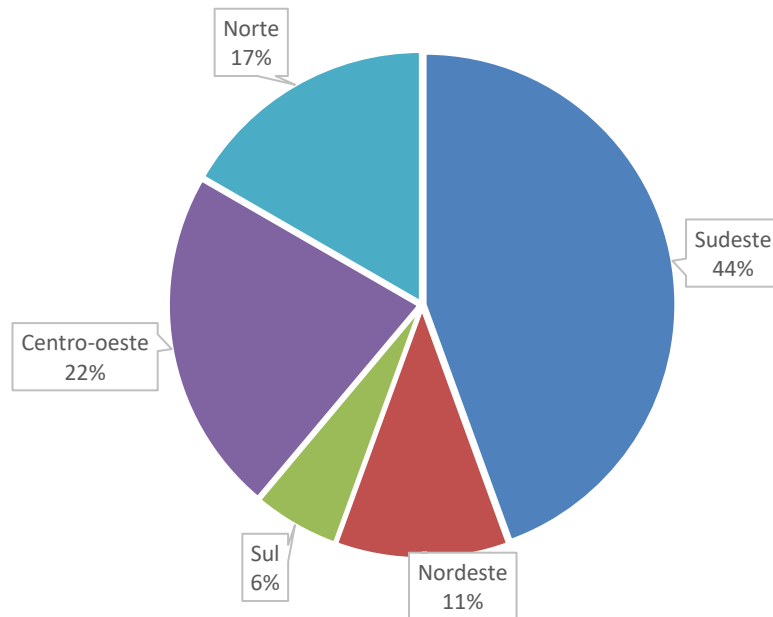
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto à origem, as universidades com maior número de teses e dissertações com o tema autonomia e língua adicional são Universidade de Brasília – UnB (6 publicações),

¹³ Apesar de partirmos do termo “segunda língua”, os trabalhos resultantes da busca também apresentaram títulos com “língua estrangeira” e “língua adicional”. Para nos referirmos a essa multiplicidade de denominações, utilizaremos, como padrão, “língua adicional”, servindo como termo “guarda-chuva”, conforme proposto por Lôpo Ramos (2021).

Universidade Federal do Pará - UFPA (5 publicações), Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (5 publicações) e Universidade de São Paulo – USP (4 publicações). A região com maior volume de trabalhos sobre o assunto é a Sudeste, com 16 produções.

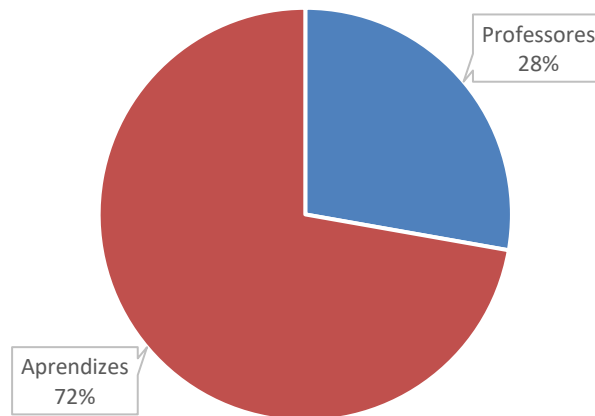
Gráfico 2 - Produções acadêmicas sobre autonomia e LA por regiões brasileiras (2015 – 2021)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

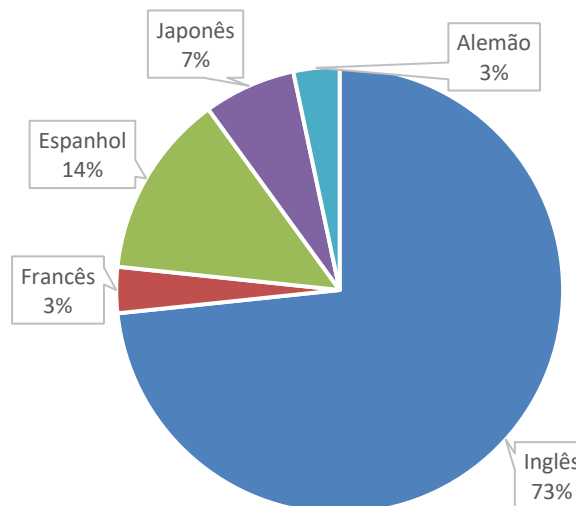
A respeito da temática, a partir da leitura dos títulos e resumos, constatamos a predominância de trabalhos mais voltados aos aprendizes (26) em comparação àqueles mais focados nos docentes (10). Quanto à proporção de trabalhos focados em uma língua adicional específica, o inglês se destaca, com 22 ocorrências. Outras línguas trabalhadas em relação à autonomia foram o espanhol (4 ocorrências), o japonês (2 ocorrências), o alemão (1 ocorrência) e o francês (1 ocorrência).

Gráfico 3 - Temática predominante nas produções acadêmicas sobre autonomia e ASL (2015 – 2021)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 4 - Representatividade das línguas adicionais em trabalhos sobre autonomia e ASL (2015 – 2021)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao analisarmos os resumos e capítulos relacionados à autonomia nas teses e dissertações selecionadas, levantamos, igualmente, as referências bibliográficas mais citadas ao

abordar-se o conceito de autonomia. O professor de Linguística Aplicada **Phil Benson** (1997, 2001, 2011)¹⁴ é o mais citado, aparecendo em 20 dos trabalhos que compõem este levantamento. A menção aos estudos do pesquisador **Henri Holec** (1981)¹⁵ figura em 18 trabalhos, enquanto **David Little** (1991, 2007) é o terceiro mais referenciado, estando presente em 11 trabalhos.

Tabela 1 – Referências bibliográficas sobre conceito de autonomia mais frequentes em produções acadêmicas de ASL

Autor referência sobre autonomia na ASL	Nº de trabalhos em que são citados entre 2015 e 2021	Percentual de produções publicadas sobre o tema
Henri Holec	18	50%
Phil Benson	20	55,50%
David Little	11	30,50%
TOTAL de teses e dissertações	36	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Buscamos igualmente a presença de Piaget nas teses e dissertações. Encontramos apenas uma citação ao teórico suíço na dissertação *As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na aprendizagem autônoma de língua inglesa* (MONICO, 2017). Ao contextualizar historicamente o conceito de autonomia em áreas variadas, a autora afirma que “para Piaget [...] autonomia ocorre quando o indivíduo é capaz, por meio da razão construída segundo as estruturas próprias do sujeito, de se opor às autoridades”. Ela complementa a referência com uma citação de La Taille et al. (1991, p.63 apud MONICO, 2017):

O “herói” piagetiano é, portanto, aquele que pode dizer “não” quando o resto da sociedade, possível refém das tradições, diz “sim”, contanto que este “não” seja fruto desta démarche intelectual ativa e não apenas decorrência de um ingênuo espírito de contradição.

¹⁴ *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education Limited, 2001.

¹⁵ *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

Porém, ao longo de sua dissertação, ela utiliza os conceitos de autonomia mais ligados à ASL para desenvolver seu tema de pesquisa.

Os achados a partir deste estado da arte demonstram uma lacuna em dois sentidos, a primeira delas, em relação a teses e dissertações que se voltem à articulação entre FLE e autonomia, e a segunda, a ausência da teoria piagetiana sobre autonomia nas produções da área de ASL. Acreditamos que estes dados reforcem a pertinência de nossa pesquisa, de forma a trazer novos pontos de vista à discussão sobre o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e no uso da língua adicional.

2.2 AUTONOMIA: UM CONCEITO POLISSÊMICO

O que é autonomia? Iniciamos nossa investigação a partir de algumas das referências bibliográficas mais recorrentes em nosso estado da arte. A história da discussão da autonomia no âmbito da aquisição e aprendizagem de línguas se inicia na década de 1970, pela proposição do Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa, que visa a “encorajar a compreensão, a cooperação, e a mobilidade entre europeus, melhorando e ampliando a aprendizagem de línguas para todas as categorias de população” (Prefácio HOLEC, 1979, p.1, tradução nossa)¹⁶. Ligada a esse contexto está a criação do *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* (CRAPEL), na Universidade de Nancy, França, cujo primeiro diretor (1972-1998), Henri Holec, foi responsável pelo relatório precursor da associação entre autonomia e aprendizagem de línguas. Seu estudo integrou a coleção *Travaux du Conseil de l'Europe sur les Langues Vivantes*, publicada sob a chancela do Conselho da Europa.

Já na época, Holec sinalizava para uma “utilização quase anárquica do termo” (1979, p.3) nas várias instâncias ligadas à educação de adultos, e apresenta sua definição de autonomia como “a capacidade de assumir sua própria aprendizagem” (HOLEC, 1979, p.3, tradução nossa)¹⁷. Afirma, ainda, que as instituições voltadas ao ensino de línguas para adultos devem

¹⁶ [...] *encourager la compréhension, la coopération et la mobilité entre Européens en améliorant et en élargissant l'apprentissage des langues vivantes pour toutes les catégories de population.*

¹⁷ [...] *la capacité de prendre en charge son propre apprentissage.*

considerá-la como um objetivo a ser atingido. Segundo Holec, por não ser inata, essa capacidade deve ser adquirida “seja de forma ‘natural’, seja (e é o caso mais frequente) por uma aprendizagem formal, isto é, sistemática e refletida” (HOLEC, 1979, p.3, tradução nossa)¹⁸. O pesquisador sublinha o fato de a autonomia consistir em uma capacidade, e não uma conduta: a primeira delas implicando no poder de fazer algo, e a segunda, em uma forma de agir. Entende-a, então, como uma “competência potencial de comportamento em uma dada situação”, diferente do(s) “comportamento(s) efetivo(s) de um indivíduo nesta situação”¹⁹. (*Ibid.*, tradução nossa). Com esse esclarecimento, diferencia o conceito de autonomia daquele de “autodidaxia”, que diz respeito a um conjunto de comportamentos. Assim, o aprendiz considerado autônomo seria capaz de tomar e avaliar todas as decisões ligadas a seus objetivos, conteúdos a estudar, seleção de métodos e técnicas, ritmo e momento das aquisições.

Benson (2006, p.23), por sua vez, acredita que apesar de a definição de Holec explicar o que alunos autônomos eram aptos a fazer, não esclarece como se tornam capazes de fazê-lo. Ele destaca igualmente duas premissas que atingiram consenso no meio:

[...] a de que existem “graus de autonomia” (Nunan 1997: 192) e que o comportamento de aprendizes autônomos “podem assumir diferentes formas, dependendo de sua idade, o quanto progrediram com seu aprendizado, quais foram as necessidades imediatas de aprendizagem que perceberam e assim por diante” (Little 1991:4). (*Ibid.*, p.23, tradução nossa)²⁰

Ele ainda traz à tona a discussão do conceito de autonomia como uma ideia ocidental, que enfatiza os valores positivos da participação ativa e do individualismo, tendo sido considerada inadequada em estudos realizados na África, ou na Ásia, onde são defendidas abordagens orientadas a grupos para a implementação da autonomia.

Benson (2001) ressalta a influência negativa ou positiva no desenvolvimento da autonomia de estudantes de línguas de acordo com a forma que os professores organizam suas

¹⁸ [...] soit de manière "naturelle", soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi.

¹⁹ Il s'agit bien d'une capacité, "puissance de faire quelque chose" et non d'une conduite, "façon d'agir" "Autonomie" est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée celle de l'apprentissage, en l'occurrence, et non le ou les comportement(s) effectif(s) d'un individu dans cette situation.

²⁰ [...] that there are 'degrees of autonomy' (Nunan 1997: 192) and that the behaviour of autonomous learners 'can take numerous different forms, depending on their age, how far they have progressed with their learning, what they perceive their immediate learning needs to be, and so on' (Little 1991: 4).

práticas de ensino. Em sua própria definição de autonomia, argumenta se tratar de um conceito “complexo e multifacetado” (*Id.*, 1997, p.29), propondo três formas de representá-la: as autonomias técnica, psicológica e política. A primeira envolveria os aprendizes munidos das habilidades e técnicas necessárias, que possibilitam a aprendizagem da língua sem restrições de uma instituição formal e sem a supervisão de um professor. A segunda supõe uma capacidade interna de se responsabilizar pelo próprio aprendizado, e a terceira, foca no controle do conteúdo e do processo da própria aprendizagem, envolvendo questões de empoderamento e emancipação (*Ibid.*, p.24). O autor advoga terem sido essas as primeiras classificações que introduziram a ideia de autonomia a partir de diferentes versões no domínio da aprendizagem das línguas. (*Id.*, 2006, p.24).

A ideia da autonomia a partir de diferentes dimensões também é apresentada por Littlewood (1997, p.81), por meio de seu modelo que envolve aspectos da aquisição da língua, abordagem da aprendizagem e desenvolvimento pessoal. A autonomia representaria no contexto da aquisição “a habilidade de operar de forma independente com a língua e usá-la para comunicar significados pessoais em situações reais e imprevisíveis” (*Ibid.*, tradução nossa)²¹. Ainda, distingue dois tipos de autonomia: a autonomia proativa e a reativa. Quanto à proativa, afirmaria a individualidade do aprendiz, estabelecendo caminhos que contaram com sua participação parcial na criação. E a autonomia reativa compreenderia aquela que, apesar de não criar seus próprios caminhos, assim que um foi iniciado, permite aos aprendizes atingirem seus objetivos com a organização autônoma de seus recursos. (*Id.*, 1999, p.75).

Outra definição a ser considerada é a de Little (1991), que prioriza aspectos relacionados à psicologia. A concepção de autonomia na aprendizagem da língua proposta pelo autor relaciona o desenvolvimento dessa ao exercício da reflexão crítica, da capacidade de desapego e da ação independente (*Ibid.*, p.4). Define, igualmente, o que **não** é a autonomia, defendendo não se tratar de autoinstrução, nem aprendizagem sem professor (ou com o banimento de suas intervenções no processo da aprendizagem), sequer algo que os professores fazem para o aluno ou um comportamento único ou estado estável de fácil identificação (*Ibid.*, p.3).

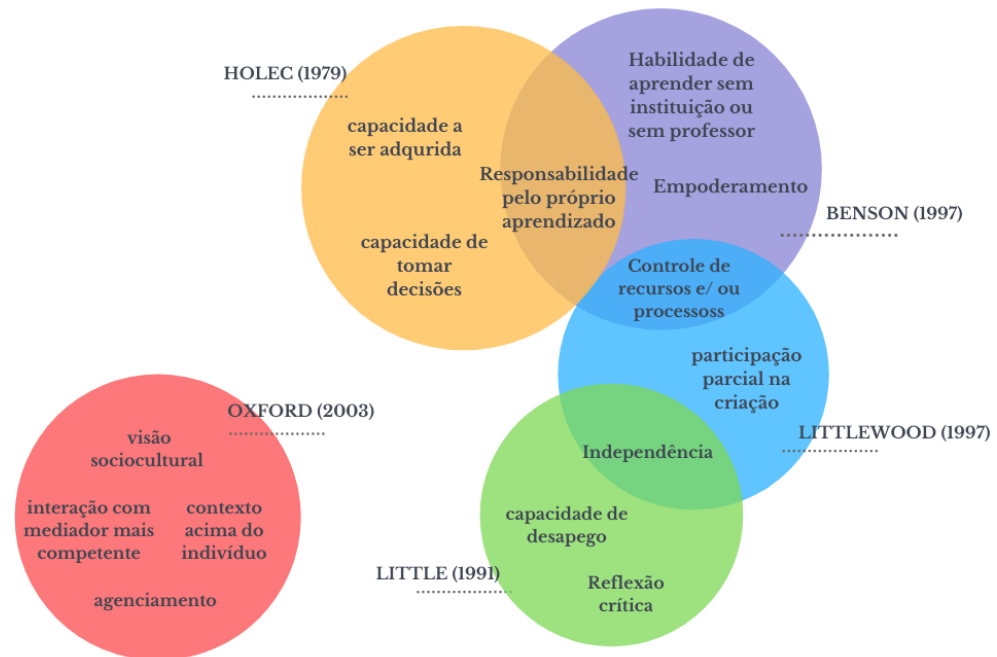
²¹ [...] *an ability to operate independently with the language and use it to communicate personal meanings in real, unpredictable situations.*

Por sua vez, Oxford (2003), frente às diversas tentativas de definição da autonomia realizada ao longo dos anos, resolve desenvolver um modelo que considerasse “mais sistemático e compreensivo”. Ela empreende a explicação da autonomia por uma perspectiva sociocultural (baseada na teoria sociocultural de Vygotsky), dividindo-a em duas noções. A autonomia sociocultural I é autorregulada, resultando da interação social com um mediador considerado como mais competente. Neste caso, o mediador pode ser representado por um outro aprendiz, pelo professor, por livros ou ferramentas tecnológicas. No que concerne a autonomia sociocultural II, a participação na comunidade sobrepuja a importância do aprendiz, assim, tal perspectiva enfatiza o contexto da autonomia acima do indivíduo (OXFORD, 2003, p.87). Na sociocultural I, entende-se o agenciamento como a possibilidade de controle de sua aprendizagem através da autorregulação. Enquanto na sociocultural II, o agenciamento compreende em, auxiliado de um parceiro mais experiente, participar ativamente em uma atividade de cognição.

Mais recentemente, Nicolaidis e Archanjo (2019) retomaram o conceito de Oxford, discutindo agenciamento, empoderamento, comunidades imaginadas e identidade por meio do desenvolvimento da autonomia sociocultural em ambientes multiculturais. Nessa visão, prevalece a ideia do coletivo em relação ao individual. Segundo as pesquisadoras, identidades mais “fortes, empoderadas e autônomas” (*Ibid.*, p. 113) são construídas por meio da aprendizagem da língua. Essa última, bem como as interações socioculturais (com membros mais proficientes linguisticamente) agem intensivamente na construção da identidade de aprendizes, que participam da comunidade de prática e, pouco a pouco, se esforçam para serem aceitos por ela, ocupando novos papéis. No entanto, esse movimento depende do sentimento de empoderamento (o sentimento de apropriar-se da língua) para fazê-lo e a autorização da comunidade de prática.

Em um panorama geral, poderíamos representar as diferenças e pontos de contato entre as definições de autonomia da seguinte forma:

Figura 1 - Pontos de contato entre as definições de autonomia na ASL



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto às tentativas de definir autonomia no domínio da didática do FLE, trazemos, de forma sucinta, duas referências: Germain e Netten (2004), que desdobram diferentes nuances do conceito, e Cuq (2017), uma das principais referências bibliográficas nas produções acadêmicas sobre FLE presentes em nosso estado da arte. Germain e Netten (2004) abordam a diferença entre os conceitos de autonomia geral, autonomia linguageira e autonomia de aprendizagem. A geral diz respeito à capacidade do aluno em tomar iniciativas na vida como um todo, inclusive no contexto escolar. A atitude contrária a ela seria, então, a dependência. Quanto à autonomia linguageira, trata-se da capacidade do aprendiz em tomar iniciativas ligadas à língua adicional, correr riscos, sustentar uma conversação, utilizando novos enunciados de forma espontânea em uma situação de comunicação autêntica na língua adicional. O aprendiz sem essa autonomia, recorreria a frases prontas ou repetidas, assim como fórmulas padrão. De acordo com Germain e Netten, o desenvolvimento da autonomia linguageira seria “o objetivo último da aprendizagem da L2 como meio de comunicação, em oposição à aprendizagem da L2 como objeto de estudo” (*Ibid.*, p.14), aparecendo como conceito central na didática das línguas. Seu desenvolvimento passaria pelo da autonomia de

aprendizagem (a partir do conceito de Holec). Enquanto o desenvolvimento da autonomia linguageira conduziria à geral.

Figura 2 – Os tipos de autonomia, segundo Germain e Netten (2004)



Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir de Germain e Netten (2004).

O autor da *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* (2017), fazendo referência a Anderson (2011), define a autonomia do aprendiz, na didática do FLE, como o “desaparecimento progressivo do guiamento”, indicando a diminuição do papel do professor de forma progressiva. Ele recorre igualmente a Holec, ao mencionar que para que o aprendiz possa se autodirigir deve saber aprender e dispor dos recursos adequados. Segundo Cuq (2017, p.111), a capacidade de tomar decisões sobre a sua aprendizagem faz parte do princípio de autoaprendizagem.

Ao falarmos na aprendizagem do FLE, ainda, três aspectos são centrais na discussão sobre autonomia: o surgimento da abordagem comunicativa, do Quadro Comum Europeu de Referências para a Línguas e a ascensão da perspectiva orientada para a ação. É a esses tópicos que nos dedicamos a seguir.

2.2.1 A autonomia como objetivo no aprendizado da língua adicional: a abordagem comunicativa

Até o início da década de 1970, no ensino de línguas predominava uma abordagem mais tradicional, na qual o aprendiz era uma figura passiva, e a responsabilidade do aprendizado concentrava-se nas mãos do professor. Entre suas obrigações, constavam o gerenciamento do percurso de aprendizagem, a escolha de suportes, de atividades, além da avaliação de resultados. Ao aluno cabia seguir, o mais fielmente possível, o roteiro determinado pelo docente. Como exemplo, podemos citar a metodologia audiovisual francesa - SGAV (ou a situacional em contexto inglês e a áudio-oral em contexto americano), que refletiam a persistência da influência behaviorista no ensino de segunda língua.

No entanto, com o surgimento da abordagem comunicativa (ou abordagens comunicativas), o aluno passou a ocupar o centro do processo de aprendizagem. A total passividade transforma-se em protagonismo e responsabilidade pelo próprio progresso. Em vez da ênfase no saber declarativo sobre regras linguísticas, os objetivos de comunicação (atos de fala²²) e as noções (categorias semântico-gramaticais, como o tempo, o espaço etc.) se tornam a base do planejamento das aulas (CUQ, 2003). É nesse contexto de ensino que emergem conceitos de autonomia ligados ao ensino da língua adicional (GRAÇA, 2017).

Segundo Cuq (2003), na abordagem comunicativa, os documentos autênticos ganham novo status como suportes de aprendizagem. O mesmo ocorre com as atividades de expressão (simulações, *jeux de rôles*²³, etc.) ou de compreensão, que ambicionam uma aproximação cada vez maior com a realidade da comunicação. O autor observa que, de forma contraditória, esse tipo de abordagem já foi apontado como negligente quanto às dimensões culturais da aprendizagem, contemplando interações profissionais ou ligadas ao turismo a partir de uma visão eurocêntrica. Tal negligência reforçaria o privilégio do nativo, ao limitar os contextos comunicativos a interações entre nativos e aprendizes da língua.

Sobre esse aspecto, Puren (2012f, p.16) explica que o rompimento entre a situação de uso da língua (país estrangeiro, em contato com falantes da língua adicional) e a de

²² Noção que constitui o fundamento da pragmática, considerando a linguagem como ferramenta para agir e a enunciação como performativa (CUQ, 2003).

²³ Dramatizações que permitem reproduzir situações da vida real, convidando o aprendiz a interpretar um personagem real ou imaginário.

aprendizagem escolar (marcada pela comunicação em língua materna) fez com que as simulações se tornassem centrais na prática da língua. Com a ênfase nos atos de fala, as situações de comunicação privilegiadas são as da vida cotidiana do aprendiz. As interações são então pontuais, e a dimensão da aprendizagem é individual:

[...] no grupo de dois, a interação é, na verdade, uma interação interindividual; o grupo de aula é principalmente utilizado como um pretexto para redistribuir novamente a comunicação em sala (cada grupo de dois informa à turma o resultado de seu trabalho); a autonomia é concebida unicamente de forma individual (*Ibid.*, p. 16)

Neste marco didático, a autonomia está ligada a um saber agir pontual. O aluno se torna responsável pelo próprio progresso, mas a prática da língua carece de grandes relações com o mundo, uma vez que a situação da vida real é simulada, e seu resultado apenas informado ao grupo. Uma visão que no início dos anos 2000 começa a perder sua força.

2.2.2 O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas

Dentro do estudo da aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira na atualidade (tanto no Brasil, quando em escala internacional), a influência do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (doravante CECRL) se faz presente em debates acadêmicos, formação de professores e elaboração de materiais didáticos²⁴. Desde 2005, os principais testes de proficiência de FLE se apoiam nas recomendações do CECRL para pensar os critérios de avaliação dos aprendizes e se apresentam como “harmonizados”²⁵ com o Quadro. Entre eles, podemos citar o *Test de Connaissance du Français* (TCF), o *Diplôme d'études en langue française* (DELFF) e o *Diplôme approfondi de langue française* (DALF), elaborados pelo *France Éducation International* (operador do Ministério da Educação Nacional Francesa). Deste modo, mais do que servir de referência, o CECRL acaba por modelar os fazeres relacionados à certificação do nível de proficiência dos usuários da língua francesa no mundo. No contexto de cursos livres e de extensão, a adoção de manuais baseados no CECRL e a

²⁴ Segundo Bento (2013), o CECRL é igualmente uma referência para os pesquisadores de didática.

²⁵ De acordo com informações do site oficial do *France Éducation International*. Disponível em: <https://www.france-education-international.fr/hub/diplomes-tests> Acesso em 20 jul. 2021.

demanda de alunos que se preparam para os testes de proficiência, torna o documento incontornável.

Elaborado no âmbito do projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural²⁶, o CECRL foi lançado em 2001, ano europeu das línguas. Seu texto reflete uma das prioridades do Conselho Europeu, como o nome do projeto já o explicita: fomentar o plurilinguismo e a pluriculturalidade no continente. Essa posição foi construída sobre o princípio de que o conhecimento de diferentes realidades culturais e linguísticas permitem às pessoas exercerem uma cidadania europeia de forma plena. Os alunos de língua adicional devem ser preparados para se tornarem, assim, **agentes sociais**, responsáveis e cooperantes, capazes de realizar tarefas e se integrarem em diferentes países europeus, em estadas de longa duração. No horizonte, está o desenvolvimento de competências que permitam estudar, trabalhar e realizar trocas culturais, além das fronteiras nacionais.

Em seus nove capítulos, o documento engloba desde os princípios do CECRL até considerações sobre o papel das tarefas para ensino de línguas. De acordo com seus autores, trata-se de um documento aberto, dinâmico e não dogmático. A tentativa de não assumir rótulos também é percebida por meio de seu posicionamento como “documento de reflexão, de discussão e de projeto [...] [cujos] exemplos pretendem abrir novas possibilidades e não antecipar decisões”. (*Ibid.*, p.14). Na mesma medida, considera-se como “uma base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos [...] [que reforça] a transparência de cursos [...] promovendo, assim, a cooperação internacional na área de línguas vivas” (*Ibid.*, p.19). A ideia de material aberto à discussão é reforçada pelo incentivo à integração das experiências dos Estados-membros para o aperfeiçoamento do Quadro.

Vale destacar que, no volume complementar ao CECRL, lançado em 2018, o Quadro é apresentado como “essencialmente uma ferramenta destinada a ajudar o planejamento de programas de cursos e de exames partindo do princípio que os utilizadores/aprendizes precisam saber fazer com a linguagem”.²⁷ (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p.26, tradução nossa). Mostra, nesse texto, um posicionamento mais preciso sobre as aplicações possíveis. Contudo, declara-se como “neutro” (*Ibid.*, p.27) em relação a abordagens pedagógicas, salientando não

²⁶ A partir de informações do site oficial do Conselho da Europa. Disponível em <https://www.coe.int/pt/web/about-us>. Acesso em 14 jul. 2019.

²⁷ *Le CECR est essentiellement un outil destiné à aider à la planification de programmes, de cours et d'examens en partant de ce que les utilisateurs/apprenants ont besoin de savoir-faire avec le langage.*

fazer sugestões ou prescrições a esse respeito, mas sim, levantar questões. A base teórica do Quadro, neste sentido, parece um tanto obscura, exigindo uma posição crítica de seus utilizadores.

A aplicação do CECRL como ferramenta de planejamento se faz principalmente por meio dos Níveis Comuns de Referência e seus respectivos descritores. Esse é certamente o conteúdo mais citado em discussões sobre aprendizagem do FLE e o mais propagado pelas editoras especializadas em materiais didáticos do idioma. O CECRL propõe seis Níveis Comuns de Referência, sendo eles A1 (Elementar), A2 (Limiar), B1 (Vantagem), B2 (Proficiência Operacional Limitada), C1 (Autonomia) e C2 (Maestria). Para cada um deles, são elencados uma série de descritores baseados na capacidade de realização mais ou menos completas de tarefas languageiras e não languageiras. Deste modo, os êxitos em determinadas tarefas são as medidas para determinação do nível de competência do aprendiz. O sucesso depende da mobilização de competências gerais (como a declarativa, a intercultural, e a de aprendizagem) e comunicativas em línguas (linguísticas, sociolinguísticas, pragmáticas). Ou seja, é a forma de lidar com as situações diárias, imprimindo a elas maior ou menor complexidade, que determinará a graduação dos níveis.

Os autores frisam que, com os pontos de referência comum, não ambicionam o engessamento das decisões, nem da organização dos módulos ou descrição dos níveis elaborados por setores de culturas pedagógicas diversas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 28). Reforçam, inclusive, seu uso em consonância às finalidades de cada contexto de aprendizagem. Contudo, em que medida professores e profissionais ligados ao ensino-aprendizagem do FLE exercitam o olhar crítico incentivado pelo CECRL? E quanto do documento é conhecido e explorado pelos professores, além do capítulo correspondente aos níveis de proficiência e seus descritivos?

Em busca de orientações sobre o conceito de autonomia adotado pelo CECRL, encontramos alguns indícios na apresentação de um de seus possíveis usos:

Pôr em prática uma aprendizagem autodirigida que consiste em desenvolver no aluno a tomada de consciência do estado presente de seus conhecimentos e de seu saber-fazer; habituá-lo a fixar-se objetivos válidos e realistas; ensiná-lo a escolher materiais; treiná-lo para a autoavaliação. (*Ibid.*, p.12)

Na análise dos níveis de referência, chama a atenção a utilização do termo Autonomia para designar o nível C1. O vocábulo é citado ao longo do documento, mas a definição que

embasa seu uso não é esclarecida. Em relação a escala global de proficiência do nível C1, consta que o aprendiz desse nível:

É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. (*Ibid.*, p. 49)

Na trilha de outros indícios de definição de autonomia, concentramo-nos na descrição das especificações sobre o uso de estratégias de cooperação. As maiores realizações podem ser verificadas ainda no nível B2. A cooperação orientada a um fim específico atinge seu ápice ao considerar-se que o utilizador da L2

É capaz de compreender com segurança instruções pormenorizadas. É capaz de fazer progredir o trabalho, convidando outros a participarem, a dizerem aquilo que pensam etc. É capaz de esboçar uma questão ou um problema, fazer especulações sobre as causas e as consequências e pesar as vantagens e os inconvenientes das diferentes abordagens (Conselho da Europa, 2001, p.119)

Seguindo as pistas de leitura do CECRL, a autonomia transforma-se em sinônimo de realização exitosa das tarefas elencadas no documento. Ao se retomar a introdução do CECRL, a política linguística do Conselho da Europa aparece como meio de incentivar a unidade entre os Estados-membros, a diversidade, a cooperação e compreensão recíprocos (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.20). Sendo a reciprocidade, a cooperação e a formação da diversidade características de condutas autônomas, interessa-nos saber quão favorável é a consideração das tarefas como patamares de proficiência para o desenvolvimento da autonomia.

O CECRL é igualmente um elemento central para pesquisas sobre a perspectiva orientada para a ação (PA), apresentada pelo documento como balizadora para a aplicação de seus pressupostos (Perrichon, 2008, p. 1, *apud* BENTO, 2013, p.68). Essa adesão representa as aspirações de transformação do aprendiz em um verdadeiro ator social, com mobilidade e intercâmbio facilitados por suas competências.

2.2.3 A perspectiva orientada para a ação (PA)

“Se os atos de fala se realizam dentro de ações linguísticas, essas estão inseridas no interior de ações em um contexto social que lhe dão pleno significado.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.15). No documento do CECRL, assim é apresentada a defesa da adoção da perspectiva orientada para a ação, que aparece na esteira de abordagens comunicativas, como a baseada em tarefas e aquela por competências²⁸ (ROBERT, J-P; ROSEN, E.; REINHARDT, 2011). No entanto, existe agora um aprofundamento da compreensão de comunicação. Em vez da troca de informações pontuais com nativos, na perspectiva orientada para a ação prevalece uma relação estreita entre língua e ação. Segundo Bento (2013, p.64), “trata-se de passar do falar com os outros ao agir com os outros ou comunicar para agir” (tradução nossa)²⁹.

Agora, está em jogo um agir comunicacional que ocorre em um contexto social de solidariedade, de objetivos comuns, de co-construção de sentidos. Aos aspectos sociais e pragmáticos da comunicação, presentes na abordagem comunicativa, adicionam-se os culturais, e, para que o fazer com o outro ou *co-action* (PUREN, 2004) se concretizem, juntam-se às práticas linguísticas, o desenvolvimento das não linguísticas. A mediação³⁰ é incluída nas atividades por excelência, e se recorre à pedagogia por projetos, a ferramentas e ambientes colaborativos (como os da Web 2.0), que imprimem às tarefas realizadas em sala de aula um caráter de durabilidade, de proximidade com o cotidiano e consequente tangibilidade (ROSEN, 2009).

Logo após a divulgação do CECRL e a apresentação da perspectiva orientada para a ação, surgem, no mercado editorial, os primeiros materiais para aprendizagem do FLE baseados no Quadro e na PA. Livros didáticos das quatro editoras mais presentes em eventos internacionais ligados ao FLE (CLE *International*, Didier, Hachette, *Maison de Langues* e *Presses Universitaires de Grenoble*³¹), trazem em seus prefácios a menção ao termo “*perspective actionnelle*” ou “*approche actionnelle*”, ao apresentarem as linhas-guias para a produção do material. A divisão de conteúdos e volumes apoia-se nos níveis do CECRL. Os autores do manual *Alter Ego +2*, da editora Hachette, por exemplo, informam que “o fio condutor do manual corresponde rigorosamente às competências descritas pelo CECRL [...]”

²⁸ Tal abordagem considera que só se pode falar de competência no agir e teve sua origem no mundo profissional (LE BOTERF, 1994 apud ROBERT, J-P; ROSEN, E.; REINHARDT, 2011).

²⁹ *Il s'agit de passer de parler avec les autres à agir avec les autres ou communiquer pour agir.*

³⁰ No mês de fevereiro de 2018, o Conselho da Europa publicou um volume complementar do CECRL, com a inclusão de novos descritores voltados principalmente às tarefas de mediação.

³¹ A partir de dados da *Agence de Promotion du FLE*. Disponível em <https://www.fle.fr/Les-editeurs-FLE>.

(BERTHET, A.; DALIL, E.; HUGOT, C. et al, 2012, p. 3-4). Além disso, anunciam o uso de “[...] uma abordagem orientada para a ação reforçada. As atividades apresentam contextos verdadeiros, que permitem ao aprendiz realizar tarefas próximas à vida” (*Ibid.*)³². O manual *Tendances* (da editora CLE *International*), por sua vez, apresenta-se como “Um método construído a partir de roteiros orientados para a ação”³³ em que o estudante, desde as primeiras unidades do livro será preparado a “ser plenamente ator na sociedade francófono onde ele irá evoluir.”³⁴ (GIRARDET, J., PÊCHEUR, J. et al., 2016, p.3, tradução minha). Os autores mostram assim que não é apenas o nativo que é visto como interlocutor, mas todo falante da língua a ser aprendida.

Contudo, é interessante notar que até o lançamento da atualização do CECRL em 2018, a definição da perspectiva orientada para a ação se resumia a um pequeno trecho de um par de linhas:

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 aprendente 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. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.29)

Na atualização ao Quadro, com a publicação de seu volume complementar (2018), mais elementos são apresentados para a compreensão da perspectiva. No capítulo intitulado *Éléments clés du CECR pour l’enseignement et l’apprentissage* (Elementos-chave do CECR para o ensino e aprendizagem), a perspectiva orientada para a ação assume sua inspiração na abordagem comunicativa, com o objetivo de superá-la (*Ibid.*, p.25). A perspectiva adota um olhar positivo da aprendizagem, ao considerar o que o aprendiz pode fazer (*Je peux faire*) em vez daquilo que ainda não consegue realizar.

³² *Le fil conducteur du manuel correspond rigoureusement aux compétences décrites par le CECRL. [...] Une démarche actionnelle renforcée. Les activités présentent de véritables contextes permettant à l’apprenant d’accomplir des tâches proches de la vie.*

³³ *Une méthode construite sur des scénarios actionnels.* Obs.: As unidades do manual são introduzidas por episódios de uma série audiovisual feita especialmente para o material didático.

³⁴ [...] *être pleinement acteur dans la société francophone où il va évoluer.*

2.2.3.1 O professor de FLE e a perspectiva orientada para a ação

A partir desta perspectiva, parece prevalecer a ideia de fazer no mundo, para transformá-lo, que vai ao encontro dos princípios da Epistemologia Genética. Sob os princípios da perspectiva orientada para a ação, o docente tende a privilegiar a avaliação formativa da coletividade e a construção conjunta de um ambiente que possibilite um agir social já em sala de aula. O incentivo ao movimento de autoavaliação, com a proposta de ferramentas para realizá-lo, também faz parte de suas práticas. Segundo Puren (2018, p.17), a aplicação da PA exige “mobilização, em combinação ou articulação de todas as metodologias disponíveis”, uma vez que não apresenta um modelo metodológico fixo a seguir. Saber distinguir as contribuições de um lado e de outro, demanda do professor descentrações constantes, para a articulação dos diferentes pontos de vista de cada uma das metodologias. Para que aspectos desta perspectiva possam ser trabalhados em aula, faz-se necessária a tomada de consciência a respeito dos níveis de heteronomia das relações entre discente e docente, de forma a identificar as condutas que, como mencionado anteriormente, tendam à cooperação e à autonomia. Para que níveis maiores de cooperação sejam atingidos, a descentração dos alunos é igualmente exigida.

Após este apanhado geral das principais referências de autonomia em língua adicional, temos mais dúvidas do que respostas sobre conceito. Nosso olhar direciona-se, então, a descobrir novas formas de pensar as relações em sala de aula, a partir da perspectiva piagetiana. Eis que temos mais um ponto de vista para se juntar à discussão.

2.3 A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE PIAGET: EM BUSCA DE COERÊNCIA TEÓRICA

Frente à miríade de definições propostas para autonomia, resolvemos dar alguns passos atrás à procura de um arcabouço teórico que pudesse contribuir com uma visão mais coerente para esse conceito, partindo de uma base epistemológica definida. Nesse contexto, a Epistemologia Genética piagetiana aparece como alternativa ao propor uma teoria da origem³⁵

³⁵ Daí o uso do termo Genética, relacionado à gênese.

do conhecimento, de cunho científico, que considera a inteligência como a forma de adaptação mais complexa desenvolvida pelo ser humano. Como teoria epistemológica, ela visa, então, a compreender o que há de mais elementar na construção das estruturas cognitivas, pensando uma continuidade entre o biológico e a vida mental. Piaget trilhou o caminho acessível à sua época rumo as raízes do sujeito epistêmico e encontrou nas crianças “um acesso privilegiado ao conhecimento do Homem” (LA TAILLE in PIAGET, 1970/2007, p.17). Com essa abordagem, o teórico pensa o sujeito epistêmico, um sujeito universal do conhecimento, que difere do sujeito psicológico, cujo percurso individual é levado em conta. Assim, as obras piagetianas não tratam exclusivamente o mundo infantil, elas o abordam para compreender o fazer ciência e o homem da ciência.

Para Piaget, a ação do sujeito no mundo (meios físico e social) é central para o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a construção do conhecimento é considerada individual e intransferível, nunca solitária: "Primeiramente, repetimos que o social está por toda parte" (PIAGET, 1932/1994, p.77), ressalta.

[O] Instrumento de troca inicial não é a percepção [...], mas a própria ação em sua plasticidade muito maior. [...] certos mecanismos perceptivos que se poderia crer inatos ou muito primitivos só se constituem num certo nível de construção dos objetos. De modo geral, toda percepção termina por conferir aos elementos percebidos significações relativas à ação, e é, portanto, da ação que convém partir. (PIAGET, 1970/2007, p.8-9).

Segundo o teórico suíço, esse processo de construção de conhecimento é constante, partindo de “interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto³⁶” (PIAGET, 1970/2007, p.8), e depende deles mutuamente. Trata-se de uma construção solidária e progressiva, que ocorre em dimensões complementares, do exterior para o interior, permitindo a construção, ao mesmo tempo, progressiva e correlativa do sujeito e do objeto. As ações são o instrumento de mediação para a diferenciação progressiva do sujeito em relação ao objeto, diferenciação essa que ocorre já desde o nascimento, primeiramente com as ações reflexas (como a sucção, que

³⁶ Na teoria piagetiana, o termo “objeto” é entendido como tudo que não é o sujeito, tudo que ele tematiza, seja no âmbito concreto ou abstrato, incluindo o outro, o meio social, os pensamentos etc. O fazer docente, inclusive, pode ser caracterizado como um objeto com o qual o professor se relaciona e, na medida em que o assimila, compreende-o e consegue teorizar a respeito.

possibilita à criança amamentar-se) até complexas ações mentais, ao atingir-se o pensamento operatório-formal³⁷. Com a noção de uma construção de conhecimento relacional, posiciona-se em uma via alternativa, superando o inatismo e o empirismo e afirma que não herdamos estruturas cognitivas, mas sim o seu funcionamento.

Ademais, ressaltamos que a compreensão das relações estabelecidas entre sujeito e objeto deve partir do pressuposto da inexistência, em um primeiro momento, de um sujeito consciente de si e de um objeto já constituído. É o caso do bebê que não distingue limites entre ele o mundo, sendo um só. Essa indiferenciação e consequente ausência de objetividade, Piaget chamará de **egocentrismo**. Por outro lado, na medida em que as estruturas cognitivas se especializam e se reorganizam, o sujeito torna-se cada vez mais **descentrado**, isto é, capaz de modificar sua perspectiva devido à elaboração da ciência de si próprio e do outro. A existência dessa evolução, complexa e crescente, é o princípio do construtivismo interacionista piagetiano.

Quanto à organização das ações do sujeito no mundo, ela se dá na forma de esquemas. Piaget trata da existência de diversos tipos deles ao longo do desenvolvimento do sujeito epistêmico, indo dos mais elementares (vide-se as condutas reflexas dos recém-nascidos), até os mais complexos (ligados a condutas inteligentes). Os esquemas, de maneira geral, podem ser entendidos como uma totalidade suscetível de ser integrada a estruturas maiores (movimento de **assimilação**), ou ainda, como uma resposta a perturbações externas que levam à transformação do sujeito para se adaptar a ela e incorporá-la (**acomodação**). A combinação de assimilações e acomodações, contínuas é chamada de **interação** dentro da teoria piagetiana (portanto, o termo não se restringe à relação entre pessoas). Tanto acomodações quanto assimilações se realizam com o objetivo de atingir um estado dinâmico de autorregulação, invariante, representativo da continuidade orgânica: a **equilibração**. A construção de novas formas de conhecimento ocorre, então, com sucessivos processos de **desequilíbrio** e **reequilibrações**.

Além da equilibração, são necessários mais três fatores para o desenvolvimento: a maturação, a experiência e a transmissão social. A respeito deles, o epistemólogo esclarece:

³⁷ “[...] este estágio é a celebração da diferenciação máxima do sujeito e do objeto. A partir dele, o sujeito pode pensar sem necessidade de recorrer ao real ou a sua representação. Este é o pensamento do cientista, que não fica só observando a realidade, mas levanta hipóteses e ainda por cima faz previsões a partir de cálculos matemáticos, que não são nada reais” (FRANCO, 1995, p.50)

O primeiro de todos, a **maturação** [...] uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; o segundo, o papel da **experiência**, dos efeitos do ambiente físico na estrutura da inteligência, o terceiro, a **transmissão social** em sentido amplo (transmissão por **linguagem**, educação etc.); e o quarto fator, que é com frequência negligenciado, mas que me parece fundamental e até o fator principal. Chamarei a este fator de **equilíbrio**, ou se preferirem, de autorregulação (PIAGET, 1995, p. 2, grifo nosso).

O fator transmissão social nos interessa particularmente nesta pesquisa, ao reforçar que a teoria piagetiana não trata apenas de processos que se dão internamente no indivíduo. O equilíbrio na esfera das trocas intelectuais entre dois indivíduos depende de “interlocutores que possam cumprir certas regras e um determinado tipo de relação social em que elas sejam possíveis.” (LA TAILLE, 2019, p. 20). Quanto maior é o desequilíbrio entre os indivíduos, maior será a tendência a relações de coação, e quanto maior for o equilíbrio, maior será a tendência à construção de relações de cooperação. Esses elementos são basilares para a compreensão do desenvolvimento da autonomia pela perspectiva piagetiana, como veremos a seguir.

2.3.1 A autonomia piagetiana

Em sua obra *O Juízo Moral na Criança* (1932/1994), Jean Piaget dedica-se à análise da consciência moral infantil, por meio de entrevistas e observações de práticas de jogos (observância de regras, julgamento da gravidade de mentiras e do que é justo). Focando o comportamento infantil, ele visa a compreensão da gênese do juízo moral adulto, que ocorre de forma integrada com o desenvolvimento intelectual, uma vez que "o adulto todo já está na criança, [e] a criança toda também está no adulto" (*Ibid.* p.75). A diferença se dá nos avanços da organização de suas estruturas, com a continuidade das invariantes assimilação, acomodação e equilíbrio. Esse “estudo psicogenético sobre as relações entre o respeito e a lei moral” (FREITAS, 2002, p.304) tem como um dos resultados a constatação da existência de três fases, a **anomia**, a **heteronomia** e a **autonomia**. Cada uma delas está ligada a um maior ou menor nível de descentração do sujeito. Primeiramente, a anomia configura-se pela ausência de consciência das regras, explicada pelo alto grau de egocentrismo, com uma percepção do eu extremamente limitada. Nessa fase, as ordens e repreensões do adulto são respondidas circunstancialmente, exatamente pela percepção restrita do que é subjetivo e objetivo.

Com a progressiva distinção entre sujeito e objeto, avança-se à heteronomia, caracterizada pelo "respeito unilateral" (PIAGET, op.cit., p.83), tanto de um ponto de vista

moral, quanto intelectual (*Id.*, 1968, p.14). A regra é, aqui, exterior ao sujeito, o que imprime a ela um caráter de imposição transcendente e imutável. O tipo de relação estabelecida é a da coação, a aceitação da regra não ocorre mais por ser imperceptível, mas sim, pelo respeito que o sujeito atribui ao outro, podendo estar ligado a um temor ou afeto em relação a este último. De acordo com La Taille:

Não somente a coação leva ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam isolados, cada um no seu ponto de vista, mas também ela representa um freio ao desenvolvimento da inteligência. De fato, sendo a Razão um processo ativo de busca e produção da verdade (deter pura e simplesmente uma verdade, mas sem poder prová-la ou demonstrá-la, ainda não é ser racional), a relação de coação fecha toda e qualquer possibilidade para que tal processo possa acontecer. Logo, reforça o egocentrismo, impossibilitando o desenvolvimento das operações mentais, uma vez que esse desenvolvimento somente ocorre se representar uma necessidade sentida pelo sujeito (LA TAILLE, 2019, p. 26)

Como exemplo desse tipo de relação, La Taille menciona a situação de um aluno que toma como verdade as proposições de um professor, ao considerá-lo como fonte fidedigna e inquestionável, devido a posição de prestígio e autoridade que este último ocupa (*Ibid.*, p.27). O diálogo não se concretiza, sendo que a participação do aluno se limita a escuta e memorização, sem elaboração crítica do que lhe foi imposto pela figura de prestígio.

Não obstante, a superação da heteronomia proporciona o surgimento de um verdadeiro respeito, uma vez que o sujeito "não só descobre a fronteira entre o eu e o outro, como aprende a compreender o outro e se faz compreender por ele" (PIAGET, 1932/1994, p.82). Assim, emergem as práticas **autônomas**, que representam o mais alto nível de socialização do pensamento, tendo a **cooperação**, o **respeito mútuo**, a **reciprocidade** e a **articulação de diferentes pontos de vista** como diretriz. Como cooperação, na perspectiva piagetiana, entendemos

[...] a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora não há mais assimetria, imposição, repetição, crença etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. (LA TAILLE, op.cit., p.29)

Tais características levam Piaget a classificar a cooperação como um *método* que depende de seu exercício para a própria constituição. Com o exercício da cooperação, a autonomia faz

transparecer a obediência a uma lei interior, as regras passam a ser vistas como organizadoras das relações, e não mais um poder que emana de uma autoridade. Em poucas palavras, a intencionalidade passa a fazer parte das ações e, sob o aspecto moral, “como a regra se impõe ao indivíduo sob a pressão dos grupos, ser autônomo significa não se libertar dessa pressão, mas compreender sua necessidade e aceitá-la livremente” (PIAGET, 1998, p.34). Já ao falarmos do aspecto intelectual, as práticas autônomas conduzem à crítica mútua. Desta forma, a autonomia se vincula à construção de relações sociais simétricas, para o desenvolvimento intelectual e social.

Cabe ressaltar que os termos anomia, heteronomia e autonomia não correspondem a estados fixos e integrais, isto é, um sujeito não pode ser caracterizado como completamente autônomo ou completamente heterônomo, mas sim, agirá de forma mais autônoma ou mais heterônoma em diferentes âmbitos de sua vida. Piaget afirma que

o respeito mútuo ou a cooperação nunca se verificam completamente. São formas de equilíbrio não só limitadas, mas ideais [...] No próprio adulto, o homem, por mais racional que seja, não submete, verdadeiramente, à sua 'experiência moral' senão uma parte ínfima das regras que o cercam [...] (PIAGET, 1932/1994, p.83).

Ao nos transportarmos ao contexto de aprendizagem de línguas adicionais, a teoria de Piaget nos leva a refletir sobre a relação entre professor e aluno. O último parágrafo de sua obra foi, inclusive, um verdadeiro chamado à pesquisa neste campo. Diz ele que:

Uma coisa é, com efeito, provar que a cooperação no jogo ou na vida social espontânea das crianças acarreta alguns efeitos morais, e outra coisa é estabelecer que esta cooperação **pode ser generalizada a título de processo educativo**. Sobre este último ponto, só a **pedagogia experimental** é competente. [...] o gênero de experiências que tal pesquisa comporta só pode ser instituído por **educadores**, ou por uma reunião de práticos e psicólogos escolares. Assim, não está ao nosso alcance deduzir-lhe os resultados [!]. (*Ibid.*, p.302, grifo nosso).

No nível moral, as concepções do Bem e do Mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas, e a educação moral focada no desenvolvimento a autonomia da criança deve levá-la a viver situações nas quais sua autonomia será exigida (LA TAILLE, *apud* PIAGET, 1932/1994, p.19). Tendo isso em conta, acreditamos que o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e uso da língua estrangeira siga esse mesmo princípio. Ademais, voltando nosso olhar aos docentes, o fato de a autonomia demonstrada na prática da regra

aparecer um pouco mais cedo do que aquela revelada por sua consciência (LA TAILLE, 2019, p.77), demonstra-nos que a ação do professor de FLE em sala de aula precede a sua compreensão.

No texto *Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar*, publicado no livro *La Autonomía en la Escuela* (1968), Piaget realiza uma análise psicossociológica do estado da autonomia em escolas europeias como parte do estudo realizado pelo *Bureau International d'Éducation*, de Genebra, sobre este mesmo tema. O teórico suíço afirma que “cada sujeito pensante constitui, com efeito, um sistema próprio de referência e de interpretação, e a verdade resulta de uma coordenação entre esses pontos de vista” (PIAGET, 1968, p. 15). Segundo ele, considerar pontos de vista diversos, além de dar lugar a relações verdadeiras, reduzindo o egocentrismo, contribui para a compreensão recíproca e para a constituição da própria razão.

Para que os professores possam favorecer intencionalmente a articulação de diferentes pontos de vista entre seus alunos e compreender o tipo de relação social que fomentam em suas aulas, bem como suas dificuldades e maneiras de enriquecer as trocas com (e entre) aprendizes, a reflexão sobre seu fazer e sobre sua própria autonomia se impõe. Para tanto, é necessário levar o docente à compreensão das leis exteriores a si, posicionando-se “[...] ele próprio em um universo objetivo e independente do eu [...] [não mais] considera[ndo] o grupo em função de si, [...] [de maneira a] se situar entre os outros em um sistema de relações recíprocas e impessoais.” (Ibidem, p.11). Esse posicionamento permite superar a heteronomia e fomentar relações autônomas em classe. A partir dessa superação, desenvolve-se igualmente o poder de **conceituação** sobre as práticas pedagógicas, que permite relações objetivas entre as partes e o todo. Essa possibilidade construtiva de **generalização** a partir da compreensão é nomeada na teoria piagetiana como **tomada de consciência**.

2.3.2 A tomada de consciência

Para o reconhecimento das relações heterônomas e autônomas, e objetivando um aprofundamento da reflexão sobre o fazer docente nas aulas de FLE, passamos por um caminho obrigatório, o da **tomada de consciência**. Cabe esclarecer que a tomada de consciência na teoria piagetiana é diferente de um *insight*, de uma iluminação súbita. Só podemos falar em tomada

de consciência quando existe a apropriação gradual pelo sujeito e a possibilidade de reversibilidade e conservação, que permitem antecipar e teorizar nossas ações práticas. De forma resumida, tal processo

[...] consiste em fazer passar alguns elementos de um plano inferior inconsciente a um plano superior consciente, e que esses dois estágios não possam ser idênticos [...] A tomada de consciência constitui, pois, uma reconstrução no plano superior do que já está organizado, mas de outra maneira, no plano inferior. (*Id.*, 1978, p. 41)

Em suas obras mais tardias *Tomada de Consciência* (1974a/1978) e *Fazer e Compreender* (1974b/1978), Piaget investigou a gênese da tomada de consciência por meio de experimentos nos quais demonstra que ela advém de “regulações ativas” (*Id.*, 1977/1995, p. 13-19), ou seja, da construção do sujeito por ele mesmo. A transformação de esquemas de ação em conceitos ocorre da **periferia** para o **centro**. A *periferia* se refere à relação entre sujeito e objeto que contempla aspectos objetivos, como, por exemplo, “pensar na representação desprovida de detalhamento que se tem do espaço quando se aprende um jogo [em uma quadra]” (FARIAS; BECKER, 2011, p.190), ou decorar uma série de verbos em francês, para responder questões de conjugação em uma prova; enquanto o *centro* supõe a interiorização das ações, com o reconhecimento dos meios e razões de sua conceituação, que permite antecipá-las e transformá-las. Em caráter ilustrativo, podemos pensar em um professor que compreende os princípios da cooperação e, apoiado nesse conhecimento, consegue articular os diferentes pontos de vista em um debate com os aprendizes de FLE em aula.

Ao longo dos experimentos, Piaget e sua equipe identificaram que as condutas das crianças participantes “se efetuam por etapas e através de coordenações cada vez mais complexas” (PIAGET, 1974b, p.10), podendo ser classificadas em três níveis I, II e III. A sequência dessa gênese se replica em novas construções de conhecimento, ao longo da vida, podendo ser reconhecida em adolescentes e adultos. De forma geral, as condutas de Nível I se caracterizam por relações periféricas com o objeto, em que êxitos precoces acontecem por meio de acertos. O sujeito é capaz de descrever suas ações, mas alguns observáveis acabam sendo negligenciadas. Essa incompletude impede o estabelecimento de relações causais, por exemplo, que o restringem ao plano de ações automatizadas. Um exemplo seria o de um professor que vê suas aulas como unidades isoladas e as conduz de forma eminentemente improvisada. No Nível II, os êxitos começam a ser entendidos, mas de forma lacunar, pois as relações entre o todo e

as partes não é objetiva o suficiente. Isso se traduz em um certo grau de reversibilidade operatória, mas não o suficiente para a teorização. Esse nível poderia ser ilustrado por um docente que consegue distinguir que algumas atividades fazem mais sucesso do que outras entre os alunos, programa aulas a partir dessa constatação, mas não consegue entender os princípios que regem suas práticas pedagógicas. Por fim, no Nível III, o sujeito torna-se capaz de coordenar observáveis com ligações inobserváveis (reflexões formais). A “coordenação de inversões e reciprocidades” resulta na “compreensão de ações e reações” (*Ibid.*, p.19), possibilitando ao sujeito conceituar as ações, fazendo inferências e deduções. Podemos imaginar aqui um professor que, além de observações sobre as reações dos alunos, tem consciência das necessidades de sua turma, da complexidade do conteúdo em questão e consegue integrá-las num todo para se antecipar, propondo atividades que desafiam e despertam interesse nos aprendizes.

A partir das evidências dos experimentos, o teórico esclarece que o êxito nas ações práticas, mesmo as mais complexas, não pode ser considerado um indicativo de compreensão, ou melhor, fazer não significa necessariamente compreender. De acordo com Piaget (1977, p.207), a “tomada de consciência se encontra em quase todos os pontos em atraso e, com frequência de forma muito sensível, em relação a esse saber essencial [a ação em si mesma]”. Antes de chegar a ela, o sujeito ainda precisa “torna[r]-se capaz de dissociar as regulações de seu comportamento [daquelas] do objeto” (PIAGET, 1974a/1977, p.148).

Nesse percurso, é possível alcançar tomadas de consciência parciais, ao se deparar com contradições ou conflitos (*Ibid.*, p.150), que apenas conseguem ser desfeitos com o exercício da reflexão sobre as ações e conseqüente reformulação das estruturas cognitivas para que sua percepção seja corrigida. Constatamos que o próprio incômodo com uma situação é um indicativo de níveis de tomada de consciência mais elevados, e, a cada novo patamar de abstrações atingido, opera-se um alargamento do campo da consciência (*Ibid.*, p.163).

Em síntese, a compreensão ou a procura da razão só pode ultrapassar os sucessos práticos e enriquecer o pensamento na medida em que, [...], o mundo das ‘razões’ se amplia sobre os possíveis e transborda, assim, o real. (PIAGET, 1972/1978, p.179)

Isso consiste em estabelecer relações mais objetivas entre parte e todo, o que nos permite transitar entre a prática e a teoria, de forma a uma alimentar a outra. O processo de tomada de

consciência nos exige saber ouvir, observar o outro, para conhecer novos pontos de vista e analisá-los criticamente.

Como teoria sobre a origem do conhecimento, a Epistemologia Genética não tem pretensões pedagógicas. No entanto, ao conhecermos o funcionamento dos esquemas, o construir sucessivo de estruturas de conhecimento, as implicações de relações interpessoais heterônomas e autônomas, bem como o processo que transforma esquemas de ações em conceitos, encontramos um caminho cheio de possibilidades para pensar o lugar do professor em sala de aula de FLE. Afastamo-nos da ideia de práticas pedagógicas centralizadas no docente ou no aprendiz, e passamos a focar em práticas que contemplem a ação contínua de ambos no meio físico e social, de forma a se gerarem mutuamente.

2.4 PIAGET COMO APORTE TEÓRICO AOS ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

Iniciar nossa reflexão a partir de uma teoria epistemológica, que abarca desde aspectos biológicos e psicológicos até sociais, mostra-se como um instrumento poderoso para a compreensão das dinâmicas de sala de aula e do processo de ASL e aprendizagem de LA de forma geral. O conhecimento da gênese das estruturas sinaliza igualmente uma via para ressignificar as relações aprendiz/professor e se apresenta como instrumento de identificação de possíveis incongruências epistemológicas e para melhor entendimento dos modelos e teorias de ASL que (automaticamente ou conscientemente) adotamos ou desejamos adotar como docentes. Assim como o desenvolvimento da inteligência, a autonomia e a tomada de consciência, a linguagem também foi objeto de estudo de Piaget em fases iniciais de sua obra.

2.4.1 A linguagem para Piaget

Ao escolhermos a teoria piagetiana para nos guiar nesta pesquisa, foi inevitável o questionamento sobre quais seriam as ideias do epistemólogo a respeito da linguagem. Entre os

artigos e livros escritos sobre o assunto, destacamos a publicação de *A formação do símbolo na criança* (1945/2014), que pertence à segunda fase de sua obra, bem como o debate com o linguista Noam Chomsky, registrado no livro *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky* (1978/1987). Essas referências nos permitem a entrada no assunto, baseada em uma perspectiva construtivista.

Em suas *Observações introdutórias* ao debate com Noam Chomsky, Piaget manifesta sua discordância quanto à posição do pesquisador americano, que defende a existência de um núcleo fixo inato da linguagem. O autor suíço sustenta que o surgimento da linguagem está relacionado à inteligência sensório-motora (que pode ser estudada na criança de zero a 2 anos, em média). Após passarem por seis estádios de sucessivas autorregulações, no processo de interação e diferenciação sujeito-objeto, os esquemas de ação lograriam a assimilação de objetos às suas representações (PIAGET, 1978/1987, p.95).

A teoria piagetiana defende que a linguagem é, “necessariamente, interindividual, sendo constituída por um sistema de *signos* (= significantes “arbitrários”³⁸ ou convencionais)” (*Id.* 1964/2017, p.77), e é a partir de sua aquisição que podemos falar de uma socialização efetiva da inteligência (LA TAILLE, 2019, p.21). A criança, naturalmente egocêntrica, ao começar a socializar seus pensamentos, passa a compreender o valor da verdade. (PIAGET, 1998, p.49). A comunicação verbal, no entanto, caracteriza-se como apenas uma das manifestações da capacidade humana para representar coisas e eventos na ausência destes, juntamente aos gestos, aos desenhos, à imagem mental e ao jogo simbólico ou dramático. Considerando a menor complexidade do símbolo individual em relação ao signo coletivo, Piaget constata que os pensamentos e a inteligência precedem a linguagem, estando essa última vinculada ao desenvolvimento da função simbólica mais ampla e à socialização progressiva do pensamento. Assim, ele defende que a origem do pensamento deve ser procurada na ação e nos mecanismos sensório-motores e não na linguagem por mais que esta, assim que apareça, influencie profundamente a organização lógica.

Segundo Sinclair (1982, p.227), linguista, integrante da equipe de Piaget no Centro de Epistemologia Genética em Genebra (Suíça), a observação das condutas dos bebês demonstra que eles manifestam o desenvolvimento da linguagem após conseguirem resolver tarefas que

³⁸ Na utilização do conceito de signo e significante, vemos a influência do linguista Ferdinand Saussure nas concepções de linguagem piagetianas.

envolvam a noção de permanência do objeto. Piaget mostra então que só conseguimos representar aquilo que nos é conhecido. Finalmente, cabe ressaltar que, além de um meio de se comunicar e representar o mundo no qual agimos, a linguagem é um objeto que tem que ser conhecido por si mesmo – e, neste caso, um objeto muito complexo. (*Ibid.*, p.227).

Com esta abordagem, Piaget questiona a ideia da linguagem como fonte do pensamento lógico, salientando que ela é necessária, mas insuficiente para originá-lo. As operações como reunir, dissociar ou classificar seriam primeiramente ações, comportadas pela inteligência pré-verbal, antes de se tornarem operações do pensamento ou formas verbais. Algumas operações, como as combinatórias (que envolvem a compreensão e execução de operações matemáticas e lógicas mais complexas por parte do adolescente, manipulando elementos de maneira reversível e coerente), aparecem um pouco mais tardiamente, e seriam desenvolvidas de maneira simultânea em todos os campos, não sendo uma exclusividade do plano verbal.

Antes de ser capaz de reunir ou dissociar as classes, relativamente gerais e abstratas, como a classe dos Pássaros ou dos Animais, a criança só saberá classificar as coleções de objetos de um mesmo campo perceptivo, reunidos ou dissociados pela manipulação, antes de o serem através da linguagem. (PIAGET, 1964/2017, p.81)

A linguagem, no entanto, amplifica o poder dessas operações indefinidamente, ao organizá-las no campo representativo, e permite que elas adquiram generalidade e mobilidade. Ela ajuda na transformação do pensamento, e essas mudanças auxiliam-na a atingir formas de equilíbrio mais complexas. Deste modo, a inexistência da linguagem também impactaria as estruturas do pensamento, visto que, quanto mais sofisticado, maior é a participação da linguagem para complementar sua elaboração. A linguagem participa na “condensação simbólica e na regularização social” (*Ibid.*, p.85), via trocas interindividuais e cooperação, essencial ao desenvolvimento do pensamento. Podemos dizer que se trata de uma relação de via dupla, pois

Entre a linguagem e o pensamento existe, assim, um ciclo genético, de tal modo que um dos termos se apoia, necessariamente sobre o outro, em formação solidária e em perpétua ação recíproca. Mas ambos dependem, no final das contas, da inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela. (*Ibid.*, p.85)

Esta visão difere daquela apresentada por L. S. Vygotsky (2000), aporte teórico frequente nas pesquisas em ASL, para quem o pensamento é determinado na linguagem. As contribuições do teórico bielorrusso são geralmente adotadas nessa área, pois considera-se que “falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano” (OLIVEIRA, 2019, p.34). Por outro lado, existe um apagamento de Piaget como referência da ASL, que acreditamos estar relacionado ao que Lourenço (1998, p.521) chamou de “leitura padrão” da obra piagetiana. Entre os equívocos frequentes nas interpretações feitas está o de considerar que “na teoria de Piaget a criança é um conhecedor solitário e desencarnado” (*Ibid.*, p.533), devido a um suspeito descuido do aspecto social em suas reflexões. Um exemplo da interpretação equivocada pode ser observado em Cameron (2001, p.4), quando diz que:

Uma importante dimensão da vida da criança que Piaget negligencia é o social; é a criança em comunicação com adultos e outras crianças. Como veremos, as ideias de Vygotsky dão uma prioridade muito maior à interação social.³⁹ (tradução nossa.)

Outra situação recorrente é o uso de ambos os autores, ligando aspectos individuais do desenvolvimento a Piaget e sociais a Vygotsky:

Se é realmente o aluno sozinho que aprende construindo e organizando seus conhecimentos por meio de sua ação (Piaget, 1936) a dimensão da interação social entre os indivíduos é essencial (Vygotski, 1985). (BENTO, 2013, p.64, tradução nossa)⁴⁰

Piaget coloca o princípio de uma construção individual do saber na criança por uma desconstrução de conhecimentos anteriores, ou melhor dizendo, por um desequilíbrio adaptativo. Vygotsky sublinha que o ambiente cognitivo sociocultural tem um papel importante no desenvolvimento cognitivo. É a comunicação da criança com os outros, e notadamente com os adultos, que lhe permite aprender o sistema de signos (sobretudo a linguagem) do qual ele se serve em seguida ao seu turno para falar consigo mesmo e para organizar os próprios pensamentos. (*Ibid.*, tradução nossa)⁴¹

³⁹ *An important dimension of children's lives that Piaget neglects is the social; it is the child in communication with adults and other children. As we will see, Vygotsky's ideas give a much greater priority to social interaction.*

⁴⁰ *Si c'est bien l'élève seul qui apprend en construisant et organisant ses connaissances par son action (Piaget, 1936) la dimension d'interaction sociale entre les individus est essentielle (Vygotski, 1985).*

⁴¹ *Piaget pose le principe d'une construction individuelle du savoir chez l'enfant par une déconstruction des connaissances antérieures, ou autrement dit par un déséquilibre adaptatif. Vygotsky souligne que l'environnement socio-culturel joue un rôle important dans le développement cognitif. C'est la communication de l'enfant avec d'autres, et notamment avec des adultes, qui lui permet d'apprendre le système de signes (surtout le langage), dont il se sert ensuite à son tour pour se parler à lui-même et pour organiser ainsi sa pensée. P. 1-2*

Opondo-se a Piaget, assim como geralmente à psicologia do desenvolvimento de sua época, Vygotsky sublinha o aporte social no desenvolvimento individual (GILLY et al., 1999, p.10, apud NISSEN, 2006, p.50, tradução nossa)⁴²

No entanto, como vimos anteriormente, Piaget avalia que a comunicação efetiva entre indivíduos depende de sua percepção e reconstrução do ponto de vista do outro (cooperação) (DONGO-MONTOYA, 2013, p.279). Segundo a teoria piagetiana, “a direção da evolução do pensamento não poderia ser do individual para o social – nem o inverso – mas da forma de relação entre os indivíduos” (*Ibid.*, p.290). Desta forma, o simples contato social (via fala) sem consciência da perspectiva do outro não configuraria uma interação, e o conceito de relação social pela perspectiva de Vygotsky seria muito amplo por não considerar as variáveis concentração/desconcentração.

Sabemos que o próprio Vygotsky dedicou um capítulo de seu livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2000) a críticas a teoria piagetiana e sua relação com a linguagem e o pensamento da criança, sobretudo ao aspecto da linguagem egocêntrica. Todavia, vale lembrar que elas se restringem às obras *A Linguagem e o Pensamento da Criança* (1923) e *O Juízo e Raciocínio na Criança* (1924), da primeira fase de Piaget. Acrescentamos que a morte prematura de Vygotsky (em 1934) impediu um debate entre os autores, uma vez que Piaget teve o conhecimento da obra do teórico bielorrusso tardiamente, na década de 1960. Mesmo assim, escreveu uma resposta às críticas (*Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky*, 1973), pontuando um erro de interpretação do seu crítico, ao considerar o termo “egocentrismo” a partir de uma leitura de senso comum, ligada ao individualismo, em vez daquela que diz respeito à ignorância das fronteiras entre o sujeito e o objeto.

Apesar de não contemplar aspectos ligados ao desenvolvimento da L2, a Epistemologia Genética serviu como base para alguns trabalhos realizados no domínio da ASL durante as décadas de 1980 e 1990. Ortega (2009, p.55) esclarece que parte significativa do conhecimento sobre como as pessoas aprendem línguas adicionais foi forjada nesta época sob uma perspectiva cognitivo-interacionista. Essa perspectiva, associada aos estudos de Piaget,

⁴² *En s’opposant à Piaget ainsi que généralement à la psychologie développementale de son époque, Vygotsky met l’accent sur l’apport social dans le développement individuel.*

refere-se à posição que múltiplos fatores internos (cognitivos) e externos (ambientais) interagem reciprocamente (daí a palavra ‘interacionista’) em juntos afetam os processos observados e resultados de um fenômeno – neste caso, a aprendizagem de língua adicional. É digno de nota que a cognição interna é assumida como o *locus* da aprendizagem (daí a palavra ‘cognitivo’ no termo) e que uma clara separação entre mundos cognitivo-interno e social-externo é pressuposta, uma vez que como os dois interagem é o objeto de investigação. (*Ibid.*, p.55)⁴³

Essa influência se faz notar com a retomada da noção de assimilação nos trabalhos de Andersen (1981) e Ellis (1998). No primeiro, o resgate ocorre sob o termo de “nativização”, e em Ellis (1998), via associações com os aspectos funcionais ligados ao construto piagetiano citado. Mais recentemente, HEO, J. e colaboradores (2011) analisaram a influência do egocentrismo da linguagem na aquisição de L2 em crianças entre 2 e 7 anos. Destacamos ainda o estudo de Beffa, Simões et al. (2010), no qual o construtivismo piagetiano serve de aporte teórico para discutir as funções do professor e o planejamento de aula no aprendizado da língua inglesa como língua adicional. É a partir deste contexto, que nos lançamos à investigação proposta nesta dissertação.

⁴³ [...] *refers to the position that multiple internal (cognitive) and external (environmental) factors reciprocally interact (hence the word ‘interactionist’) and together affect the observed processes and outcomes of a phenomenon – in this case, additional language learning. It is noteworthy that internal cognition is assumed to be the locus of learning (hence the word ‘cognitive’ in the term) and that a clear separation between cognitive-internal and social-external worlds is presupposed, since how the two interact is the object of inquiry.* (ORTEGA, loc. cit.)

3 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

A partir do referencial teórico desenvolvido nos capítulos precedentes, e no intuito de investigar as possíveis contribuições dos professores para o desenvolvimento da autonomia discente no uso do FLE, sintetizamos e destacamos as seis proposições teóricas selecionadas como linha guia para a definição metodológica e para as análises realizadas na presente pesquisa, desenvolvidas nos próximos capítulos:

- 1) O agir no mundo está no centro de todo desenvolvimento cognitivo humano;
- 2) A construção do conhecimento é individual, isto é, não pode ser transferida ou realizada por terceiros, mas ocorre coletivamente por interações (conjunto de assimilações dos meios físico e social e acomodações do sujeito);
- 3) A descentração faz parte do desenvolvimento de relações que tendem à cooperação e à autonomia;
- 4) Professores com perspectiva de relação heterônoma entre aluno e professor podem retardar o desenvolvimento da autonomia de seus alunos na aprendizagem e no uso da língua;
- 5) A possibilidade de aplicação da perspectiva orientada para a ação em aulas de FLE está dirigida diretamente ao desenvolvimento da autonomia em sala de aula;
- 6) O desenvolvimento da autonomia do professor pode facilitar a articulação de diferentes metodologias pedagógicas em sala de aula.

4 METODOLOGIA

Trabalhos acadêmicos e teorias, apresentados no capítulo anterior, a respeito da autonomia no contexto do Francês Língua Estrangeira e Aquisição de Segunda Língua trazem atualmente definições diversas desse conceito. Para além dos limites acadêmicos, o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas apresenta a palavra “autonomia” dentre os indicadores de proficiência da língua adicional, mas não esclarece o que é precisamente essa autonomia. A variedade de explicações pode confundir o professor de Francês Língua Estrangeira sobre o lugar a ocupar e a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos na aprendizagem e uso da língua em sala de aula. A partir dessa ótica, abaixo, retomamos o problema de pesquisa e apresentamos os objetivos, o delineamento metodológico e o contexto com os quais trabalhamos em campo e ao longo das análises propostas no capítulo seguinte.

4.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A partir da perspectiva piagetiana do conceito de autonomia, **quais são as possíveis contribuições do professor de Francês Língua Estrangeira no contexto de sala de aula para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos na aprendizagem e uso da língua francesa?**

4.2 OBJETIVO GERAL

Tendo como base o conceito não material de autonomia, a partir da perspectiva da epistemologia genética piagetiana, propor uma reflexão sobre o fazer docente e suas possíveis contribuições no contexto de sala de aula para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos na aprendizagem e uso do FLE. A presente pesquisa visa, igualmente, provocar uma reflexão sobre as possibilidades de ampliar o leque de articulações entre as teorias piagetianas e os estudos de Aquisição de Segunda Língua e de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

4.2.1 Objetivos específicos

a) Responder ao convite de Piaget, lançado no último parágrafo de sua obra **O Juízo Moral na Criança** (1932) e verificar, por meio desta pesquisa, se o estudo sobre a cooperação pode instrumentalizar os processos educativos (mais especificamente, o contexto de ensino e aprendizagem de língua adicional).

No contexto de aula:

b) Verificar se professores com discurso mais voltado a uma relação de heteronomia com os alunos podem já estar propondo e caracterizando, em seus relatos, atividades que auxiliam o desenvolvimento da autonomia.

c) Identificar que atividades os professores selecionam e consideram como as mais propícias para o desenvolvimento da autonomia no uso da língua.

d) Verificar quando e como, nos relatos do professor, começa a reflexão sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos, nas aulas de língua estrangeira.

e) Verificar se o professor avalia o desenvolvimento da autonomia de seus alunos e, em caso afirmativo, que critérios utiliza para fazê-lo.

f) Verificar como o conhecimento do CECRL e sua consideração na elaboração de aulas e avaliações podem influenciar o relato sobre o fazer de docentes voltados ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no uso da língua a partir do conceito piagetiano.

4.3 DELINEAMENTO

A abordagem adotada nesta pesquisa é a **qualitativa**, uma vez que pretendemos “contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano” (YIN, 2016, p.7). Esse tipo de pesquisa exige habilidades gerais tais como “escutar, ‘fazer boas perguntas’, conhecer seu tema de estudo, executar tarefas paralelas e perseverar” (*Ibid.*, p.23). As competências supracitadas foram levadas em conta, principalmente a que diz respeito à qualidade das perguntas e ao escutar, que possuem uma estreita conexão.

Quanto aos procedimentos, trata-se de um **estudo de caso**, visto que investigamos um fenômeno dentro de um contexto cujos limites entre si não estão claramente definidos (YIN, 2001, p.32), e que buscamos responder o “como” ou o “por que” de determinados eventos da atualidade (*Ibid.*, 2015); A pesquisa tem caráter **exploratório**, pela finalidade de desenvolver conceitos, estipular relações entre eles, abrindo caminhos para abordagens posteriores. Desta forma, não visamos aqui a generalizações estatísticas, que demandariam amostras padronizadas.

O instrumento adotado foi a realização de **entrevistas semiestruturadas** inspiradas no Método Clínico piagetiano. Sua escolha deu-se pelo foco na compreensão das formas de pensar do sujeito, que é convidado a expressar-se espontaneamente sobre suas ações, sem compromissos com o “certo” ou “errado” em suas respostas. Segundo Delval (2002, p.67), tal método possibilita investigar as coxias da conduta, trazendo à tona os pensamentos que a acompanham.

4.4 CONTEXTO DE PESQUISA

Para o trabalho de campo, realizado entre o segundo semestre de 2020 e primeiro bimestre de 2021, planejamos, em um primeiro momento, utilizar como critério de inclusão dos participantes o vínculo ativo à Associação dos Professores de Francês do Rio Grande do Sul (APFRS). No entanto, ao considerarmos a situação socioeconômica decorrente da pandemia, que poderia dificultar aos professores a manutenção de sua adesão à associação e limitar o número de possíveis participantes na pesquisa, escolhemos descartar essa opção. Ainda pelo contexto da pandemia, mas também pelo viés teórico aqui pretendido, de analisar exclusivamente a reflexão de docentes sobre o seu fazer em aula, a possibilidade de observação de aulas foi igualmente descartada.

Desta forma, finalmente, como critério para seleção dos participantes, consideramos o seguinte perfil: professores de nacionalidade brasileira, que aceitem participar de forma espontânea, seja a partir de um convite on-line ou pela indicação de outro colega, que trabalham ou trabalharam nos últimos dois anos em **cursos livres** de Francês Língua Estrangeira para

públicos de **jovens e adultos** no **estado do Rio Grande do Sul**. Todos os colegas que atenderam ao chamado foram acolhidos.

4.4.1 Os participantes

O convite para participação na pesquisa se deu por meio de e-mail encaminhado à *mailing list* da Associação de Professores de Francês do Rio Grande do Sul (cf. Apêndice B). Essa escolha ocorreu tendo em vista uma das características necessárias para a condução de entrevistas inspiradas no método clínico piagetiano: a participação de forma espontânea. Tendo em consideração que visávamos a conhecer a forma de pensar desses professores, era importante que estivessem à vontade para participar da pesquisa. O envio do e-mail resultou em cinco contatos espontâneos. Contatamos os demais participantes a partir de indicações dos próprios entrevistados, partindo do princípio da amostragem em “bola de neve” (YIN, 2016, p.80), que consiste na “seleção de participantes ou fontes de dados a serem usados em um estudo com base em indicações de uma fonte para outra” (*Id.*, p.275)

O grupo constitui-se por 16 entrevistados, sendo dois deles participantes no estudo piloto. Para o estabelecimento do número de participantes, tivemos como base Delval (2002), considerando o critério da saturação de dados em pesquisas qualitativas. Do total de professores, que se dispuseram a participar, 13 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino, na faixa etária de 25 a 75 anos. Seu tempo de docência do FLE varia entre 3 e 30 anos. Quanto à formação, cinco iniciaram seus estudos acadêmicos em outras áreas de conhecimento e depois fizeram sua conversão de carreira, cursando bacharelado, licenciatura ou pós-graduação (mestrado, doutorado ou pós-doutorado) ligada ao Ensino do Francês ou à Literatura Francesa. Os que cursaram ou cursam a dupla licenciatura em Letras Francês-Português ou licenciatura simples Letras Francês são um total de oito profissionais. Ainda, três dos participantes cursam ou cursaram o bacharelado em Letras Francês-Português (habilitação Tradutor Francês/Português). Na figura abaixo, segue um resumo do levantamento em relação à formação dos participantes.

Gráfico 5 – Formação dos professores de FLE participantes

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ainda, a respeito dos entrevistados, cinco lecionam FLE em um instituto ou escola própria. Os demais têm vínculos com variados institutos, centros de ensino de idiomas ou lecionam de forma independente (como microempresários individuais – MEI). Em relação aos alunos desses docentes, prevalece o público de perfil universitário, na faixa etária entre 18 e 30 anos. No entanto, idosos, em menor proporção, também fazem parte dos grupos de alunos citados. Destacamos que, no momento das entrevistas, todos os participantes estavam trabalhando com a modalidade on-line de ensino (ou ensino remoto emergencial) em decorrência das regras de confinamento para prevenção da transmissão da Covid 19, vigentes no Estado do Rio Grande do Sul, entre 2020 e 2021.

4.4.2 O estudo piloto

A coleta de dados desta pesquisa foi antecedida de um estudo piloto em duas etapas. Nelas foram entrevistadas uma professora de FLE do Rio Grande do Sul, mestre em Educação e diplomada em Francês - Licenciatura e outra do Paraná, com formação em FLE, na França, a partir de cursos livres de capacitação para professores. De acordo com Delval (2002), esse procedimento preliminar, realizado com um número reduzido de sujeitos, é uma oportunidade para refinar o instrumento (cf. Apêndice C), alterar ou incluir perguntas de complementação para precisar respostas iniciais que forem mais reticentes. Essas foram, então, as diretrizes para a análise e aprimoramento do roteiro de entrevistas.

Ainda, por meio desse procedimento, monitoramos o tempo necessário para as entrevistas, local propício para gravação e escolha de equipamentos para fazê-la. A primeira foi realizada presencialmente e registrada com nosso tablet pessoal por meio de aplicativo de gravação de voz. Para a segunda, concretizada já no contexto da pandemia, recorremos à videoconferência pela plataforma de comunicação Zoom, utilizando igualmente notebook pessoal. O registro da entrevista foi feito utilizando a ferramenta de gravação dessa mesma plataforma. Após a primeira entrevista, realizamos sua transcrição e, a partir de sua análise, incluímos questões no roteiro. O segundo piloto já foi realizado tendo como base o roteiro aprimorado.

4.4.3 O instrumento de coleta de dados

Com o uso deste instrumento, visamos à compreensão da concepção de autonomia dos sujeitos (mais especificamente, no contexto de aulas de FLE). Elaboramos o roteiro de forma a mapear os raciocínios dos profissionais participantes sobre o seu fazer e verificar níveis de tomada de consciência sobre o lugar ocupado no desenvolvimento da autonomia de seus alunos na aprendizagem e uso do FLE. Ele foi dividido em cinco blocos de questões, baseados nos objetivos gerais e específicos da presente pesquisa. Tivemos como referência, para o roteiro de perguntas, as apresentadas por NUNES (2017), em investigação sobre o processo de aprendizagem e ensino em Administração, e por ROSSETTO (2005) em dissertação sobre a perspectiva do professor na construção da autonomia em sala de aula.

Para garantir a riqueza das respostas dos participantes, consideramos as seguintes contribuições do Método Clínico para a elaboração das questões:

- a) A busca da perspectiva do outro, para a compreensão dos processos mentais do sujeito – em nosso caso, o professor de FLE;
- b) A contra-argumentação como meio de propor o confronto do sujeito com suas práticas, crenças, convicções, viabilizando tomadas de consciência;
- c) A formulação variada de perguntas sobre um mesmo tópico para verificar a coerência de respostas reticentes ou pouco objetivas;
- d) A utilização de histórias ilustrativas ou experiências pessoais para desvincular o entrevistado de um compromisso com respostas “certas”;
- e) A indagação constante das razões de uma determinada resposta (Por quê?);
- f) A preparação de perguntas complementares para aprofundar respostas mais reticentes ou breves;
- g) A consciência de que cada entrevista será diferente, com caminhos diversos, igualmente válidos;
- h) A atenção ao nível de engajamento do participante ao longo da entrevista. O desinteresse pode levar a uma atitude de não-importismo, isto é, de respostas sem reflexão, como forma de abreviar as inquirições.

Abaixo, apresentamos o roteiro que guiou as entrevistas. Perguntas foram acrescentadas durante sua realização, na medida em que se viram necessários esclarecimentos ou aprofundamento de respostas para melhor compreender **a forma de pensamento do entrevistado**.

Quadro 2 - Roteiro de entrevista

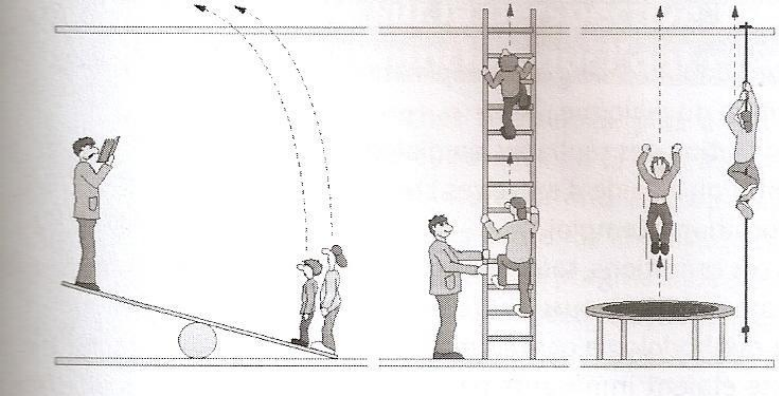
Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de docência:

Contexto de ensino:

Objetivos contemplados	Propostas de perguntas
<p>BLOCO 1</p> <p>Identificar a fundamentação teórica que baseia as práticas pedagógicas do professor.</p>	<p>1) Observe as imagens abaixo. Qual ou quais delas você acredita que melhor representem suas aulas? (Por quê?)⁴⁴</p>  <p>Fonte: ROBERT, Jean-Pierre; ROSEN, Évelyne, REINHARDT, Claus. Faire classe en FLE: une approche actionnelle et pragmatique. Paris: Hachette FLE, 2016. p.95</p> <p>2) Que momentos em sala de aula podem exemplificar a(s) imagem(ns) escolhida(s)?</p> <p>3) Como os alunos agem em relação às atividades propostas em aula?</p> <p>4) Como você percebe e reage a essa resposta dos alunos?</p>
<p>BLOCO 2</p> <p>Identificar que tipo de atividades os professores selecionam e consideram como as mais propícias para o desenvolvimento da autonomia no uso da língua e que tipo de relação estabelece com seus alunos (heterônoma ou mais autônoma).</p>	<p>1) Como seria uma aula de FLE bem-sucedida? (para pensar êxito)</p> <p>2) Como você desenvolveria essa aula?</p> <p>3) O quanto/ Quais aspectos dessa aula você acredita que são concretizados no seu dia a dia profissional? De que forma eles são concretizados?</p>

⁴⁴ O *segmento 1* da imagem corresponde à ilustração em que professor e alunos estão em extremidades diferentes de uma gangorra. O *segmento 2* da imagem é aquele em que o docente apoia uma escada e seus alunos sobem por ela. No *segmento 3*, a ilustração mostra dois alunos, um pulando em um trampolim e o outro subindo uma corda.

<p>BLOCO 3</p> <p>Verificar quando e como o professor começa a pensar no desenvolvimento da autonomia dos alunos nas aulas de língua adicional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) O que deflagra, no seu ponto de vista, o início da prática da língua em sala de aula? 2) “Em sala de aula de FLE, os aprendizes são iniciados a não somente comunicar-se com o outro, mas sobretudo, agir com o outro.” (Fonte: ROBERT, Jean-Pierre; ROSEN, Évelyne, REINHARDT, Claus. Faire classe en FLE: une approche actionnelle et pragmatique. Paris: Hachette FLE, 2016. P.94) De que forma essa afirmativa reflete o cotidiano de seus alunos em sala de aula?
<p>BLOCO 4</p> <p>Verificar se o professor avalia o desenvolvimento da autonomia de seus alunos e, em caso afirmativo, que critérios utiliza para fazê-lo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Como um aluno de língua estrangeira pode ser avaliado em sala de aula? 2) Você acredita que o desenvolvimento da autonomia dos alunos está entre os aspectos possíveis de serem avaliados? Como? / Por quê? 3) Na sua opinião, que características e atitudes definem um aluno autônomo no uso da língua (FLE)?
<p>BLOCO 5</p> <p>Verificar como o conhecimento do Quadro Comum e sua consideração na elaboração de aulas e avaliações pode influenciar o fazer docente voltado ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no uso do FLE.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Você conhece o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas? Se sim... <ol style="list-style-type: none"> 2) Se sim, utiliza-o para pensar suas atividades em aula? Como? 3) Na sua opinião, qual é o objetivo do Quadro Comum? 4) Na sua opinião, como o Quadro se correlaciona com a evolução dos aprendizes de língua? 5) De que forma chegou a essa conclusão? (existe conceitualização?!) Se não... <ol style="list-style-type: none"> 2) Que tipo de parâmetro você utiliza para pensar as atividades em aula? 3) Como o desenvolveu / conheceu? 4) Quais são seus pontos positivos e pontos negativos? 5) Na sua opinião, como ele se correlaciona à evolução dos aprendizes de língua? 6) De que forma chegou a essa conclusão?
<p>Fechamento</p>	<p>Gostaria de acrescentar/contribuir com mais alguma observação?</p>

4.4.4 Os cuidados éticos

Como mencionado acima, realizamos o primeiro contato para o acesso aos participantes por meio do e-mail oficial da APFRS, com o encaminhamento da mensagem de convite à participação na pesquisa. Na mensagem, após breve descrição da investigação proposta, lançamos um chamado para adesão voluntária, disponibilizando e-mail pessoal para contato. Tal procedimento visou ao respeito à dignidade humana, em acordo à Resolução 510/216⁴⁵ do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que estabelece que os sujeitos da pesquisa científica não devem ser pressionados, nem a eles deve-se causar danos.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, esclarecendo-se novamente, antes do início da entrevista, o objetivo da pesquisa e procedimentos a serem adotados. A ação livre e consciente dos participantes foi garantida a partir do procedimento do envio e coleta de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Apêndice D) por e-mail ou aplicativo de mensagem instantânea, por cada um deles. No documento estão especificadas as condições da entrevista assim como a garantia do sigilo em relação aos registros das falas e da identidade dos professores.

Após a realização da transcrição das entrevistas, de acordo resolução supracitada, temos o compromisso de manter sua documentação arquivada, física ou digitalmente, pelo período mínimo de 5 anos. Do total de 14 entrevistas transcritas (desconsideramos aqui aquelas do projeto-piloto), foram extraídos os trechos mais significativos para cada uma das categorias de análise que compõem o presente estudo.

4.4.5 As entrevistas

Entre os meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021, realizamos as entrevistas semiestruturadas individuais, inspiradas no Método Clínico piagetiano, como citado acima. As mesmas ocorreram a partir da disponibilidade dos participantes após combinações via e-mail

⁴⁵ Disponível em <http://www.ufrgs.br/cep/resolucoes>

ou pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp. Em princípio, programadas para serem feitas de forma presencial, concretizaram-se em modalidade à distância, via videochamadas, devido ao advento da pandemia de Covid. Para tanto, utilizamos a plataforma Zoom instalada em nosso notebook pessoal. Tivemos o cuidado de, antes de proceder a entrevista, retomar o termo de consentimento e a temática a ser tratada. Nos momentos em que as perguntas demandavam a reflexão sobre imagens ou frases, utilizamos o recurso de compartilhamento de tela.

As entrevistas com duração entre 36 minutos e 1h20min totalizaram 12h30 de gravação. O material foi transcrito posteriormente, com auxílio da plataforma on-line de transcrição Trint⁴⁶, e dele partimos para a seleção dos extratos mais relevantes ligados à temática da pesquisa, sua interpretação e discussão. De forma a respeitar a privacidade dos participantes ao longo da apresentação dos resultados, cada professor será identificado com o nome de um país francófono, sendo os 14 escolhidos: Bélgica, Suíça, Luxemburgo, Marrocos, Haiti, Congo, Benin, Tunísia, Madagascar, Canadá, Ruanda, Mali, Djibuti e Camarões. Para facilitar a fluidez da leitura, editamos os excertos em conformidade à norma culta da língua portuguesa. Palavras eventualmente omitidas pelos entrevistados, foram acrescentadas com colchetes. No entanto, marcas de hesitação na fala foram mantidas, com o intuito de evidenciar possíveis tomadas de consciência em curso ao longo das entrevistas.

⁴⁶ Disponível em <http://trint.com/>

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos as definições das categorias de análise; assim como a análise e discussão das evidências encontradas, por meio das entrevistas com os 14 professores de FLE participantes. Como forma de organização, buscamos expor os excertos escolhidos, seguidos de nossa interpretação sobre eles, tendo em vista os referenciais teóricos piagetianos.

5.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise foram selecionadas com o objetivo de buscar respostas à questão problema: **“A partir da perspectiva piagetiana do conceito de autonomia, quais são as possíveis contribuições do professor de Francês Língua Estrangeira no contexto de sala de aula para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos na aprendizagem e no uso da língua francesa?”**. Para tanto, partimos do referencial teórico ligado à Epistemologia Genética, apresentado no subcapítulo 2.3, assim como dos conteúdos explícitos e implícitos das respostas dos sujeitos participantes, na busca de recorrências e singularidades. Destacamos, para esse objetivo, os conceitos piagetianos de **autonomia**, **heteronomia** e **tomada de consciência**.

A análise tem então como principais eixos as categorias **Autonomia do aluno a partir da perspectiva docente** e **Tomada de consciência na avaliação do êxito das práticas pedagógicas**. Na primeira, verificamos em que medida as declarações dos entrevistados apontam para relações entre alunos e professor em sala de aula pautadas por condutas voltadas à autonomia ou à heteronomia; identificamos o perfil do aluno considerado autônomo pelos professores no uso do FLE e as possibilidades de avaliação do desenvolvimento de condutas autônomas na argumentação dos docentes. Já na segunda, buscamos identificar o patamar de intencionalidade das condutas consideradas exitosas pelos profissionais entrevistados, bem como sua correspondência com as condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia

intelectual e moral. Para esse objetivo, focamos principalmente nas respostas às questões suscitadas a partir dos Blocos 1 a 4 do roteiro de entrevista⁴⁷.

5.1.1 Autonomia do aluno a partir da perspectiva docente

Nesta categoria, ancorados nos conceitos de **autonomia** e **heteronomia**, de acordo com Piaget, verificamos em que proporção o relato dos docentes sobre as dinâmicas estabelecidas em sala de aula entre professores e alunos, apontam para condutas voltadas ao desenvolvimento da autonomia. Empreendemos também a identificação do perfil do discente autônomo na aprendizagem e uso da língua, bem como das formas de avaliação da autonomia de acordo com os depoimentos dos entrevistados. Esta categoria, que se compõe principalmente de relatos sobre as **relações entre docentes e discentes**, procura, sobretudo, identificar como os professores compreendem suas ações que contribuem para o desenvolvimento da autonomia.

Ao falarmos sobre autonomia a partir da perspectiva piagetiana, temos em mente um processo de construção contínua, que não atingirá um patamar fixo e definitivo. Sendo assim, não poderíamos classificar um sujeito como sendo 100% autônomo, pois primeiramente, aqui tratamos de relatos de condutas, que podem tender à autonomia em maior ou menor grau. Tais relatos de condutas têm como base elementos de cooperação, respeito mútuo, reciprocidade e a articulação de diferentes pontos de vista. Ainda, contrariamente à heteronomia, em que as regras são imutáveis e exteriores ao sujeito e a obediência a elas está vinculada ao respeito ou ao temor, a autonomia traz a noção do respeito espontâneo de uma lei interior, que possibilita estabelecer regras compartilhadas e mudá-las no decorrer do tempo. Nesse sentido, pela possibilidade de trocas constantes e ajuste de regras entre professores e aprendizes, consideramos a sala de aula como um ambiente propício para o desenvolvimento de condutas autônomas em relação à aprendizagem e ao uso da língua adicional.

Para a análise dessa categoria, partimos da leitura das respostas da primeira pergunta sobre as imagens-metáfora de dinâmicas de sala de aula (Observe as imagens abaixo. Qual ou quais delas você acredita que melhor representem suas aulas? Por quê?). O segmento 2 foi

⁴⁷ Lembramos que as questões do Bloco 1 tinham como objetivo central identificar a fundamentação teórica que baseia as práticas pedagógicas do professor; enquanto as do Bloco 4 buscavam verificar se o professor avalia o desenvolvimento da autonomia de seus alunos e, em caso afirmativo, que critérios utiliza para fazê-lo.

citado de forma unânime como o que melhor representava suas aulas. No entanto, cinco dos entrevistados mencionaram igualmente o segmento 3, como complemento a esse último. Apenas um dos participantes cogitou a possibilidade de o segmento 1 também fazer parte da realidade no contexto de sala de aula, mas sem considerá-lo como um exemplo de dinâmica privilegiada⁴⁸.

Abaixo, separamos fragmentos que ilustram, primeiramente, (1) relatos de condutas entre professores e alunos vinculadas à heteronomia, e, posteriormente, (2) relatos de condutas entre professores e alunos que suscitam o desenvolvimento da autonomia.

1) Condutas vinculadas à heteronomia: De acordo com as considerações feitas, o segmento 1 foi majoritariamente preterido como modelo de relação professor-aluno. As características atribuídas pelos participantes a esse segmento demonstram uma vinculação da imagem do professor e seus alunos na gangorra a condutas ligadas à heteronomia. Vejamos abaixo alguns exemplos que demonstram de forma mais explícita essa tendência (os trechos considerados mais relevantes para a classificação como relatos de condutas heterônomas levam grifo nosso).

Tunísia: [...] o professor está num **patamar mais elevado**, acho que não é bem por aí... E, também, eu acho que o professor, sendo um, **pesa mais do que um dos alunos**, que são dois... Para mim, também é meio estranho pensar assim.

Marrocos: A primeira imagem, para mim, está colocando o professor lá em cima, parece que ele está num estrado... **Nível muito superior aos meus alunos**, e os alunos aqui embaixo. Não acredito nisso, não.

Em ambos os trechos, a relação verticalizada entre professores e alunos, em que o docente é visto como autoridade, e não como um igual, é rechaçada. Em *O Juízo Moral na Criança*, Piaget questiona: “se todo o dever emana das personalidades superiores a ela, como a criança adquirirá uma consciência autônoma?” (1932/1994, p.308). O autor conclui que essa evolução é “inexplicável” sem a superação da moral do puro dever. A obediência a uma regra exterior, sem pensamento crítico por parte dos alunos, também é mencionada na entrevista com Luxemburgo:

⁴⁸ *Mali:* Até que na verdade pode ter um pouquinho de todos os momentos, né, mas o eixo principal, o entendimento principal, é o da escada.

[...] acho que tem muito a ideia do professor ativamente, e os alunos serem só ejetados passivamente para cima. Eu não acredito muito nisso.

Sobre esse aspecto, Piaget declara que a relação calcada na autoridade e no respeito unilateral tem como consequência a adesão a uma verdade intelectual externa e categórica, sem a possibilidade de sua redescoberta ou reverificação por parte do aluno (PIAGET, 1948/2000, p.67). O conteúdo imposto permanece, então, exterior à consciência, e a construção do conhecimento acaba sendo inibida, uma vez que depende da ação do sujeito sobre o mundo.

No entanto, não foi apenas em discursos contrários a tais práticas que encontramos manifestações de condutas que tendem à heteronomia. Ao relatar situações em aula com as quais tem dificuldade de lidar, Benin revela o descontentamento com a repetição de erros, apesar de suas explicações em aulas anteriores. Ela reflete:

***Benin: Pô, mas não aprende...** Eu não sou muito tolerante. Estou aprendendo a ser um pouco mais, né?! Mas acho que eu reajo um pouco mal a essa coisa do... Que parece que o aluno não assimilou o que tu quiseste passar, e às vezes não é disso, às vezes são outros fatores.*

Posterior à manifestação de pouca tolerância, que se dá em um movimento de autorreflexão, notamos um possível descompasso entre a ação e a consciência, uma vez que a professora, apesar de afirmar a sua falta de tolerância, mostrou também que procura responder às repetidas demandas de seus alunos. Contudo, em termos de teorização sobre a relação com os alunos, observamos um certo nível de contração que a impede de identificar a estrutura cognitiva da aluna em dificuldade, esperando dela o mesmo nível de coordenações que o de alunos que correspondem às suas expectativas. Assim, nesse episódio, a individualidade dos discentes acaba sendo desconsiderada em suas reflexões.

Por sua vez, Camarões discorre sobre turmas em que o andamento da aula não ocorre como o esperado:

*E acho que, mesmo para essas discussões, quando eu trago, eu sinto que tem alunos que gostam muito daquilo, que querem discutir e que se colocam prontamente, que fazem parte, que **aceitam aquele pacto** ali da aula [...] "tá, vamos lá". Mas tem alguns outros alunos que, de fato, não compram essa incitação, que não conversam. Neste semestre eu tive uma turma que foi bem assim. Que era um **silêncio brutal**... E eu trazia atividades, trazia coisas [...] eu sabia que uma das gurias era vegana, trabalhava questões que pudessem tocá-las de alguma*

maneira: consumo de alimentos etc. E nada acontecia. Não compravam, não respondiam se gostavam ou não de chocolate, não respondiam se preferiam fazer a compra no mercado ou na feira.

Podemos verificar o empenho da professora em buscar novas alternativas para contornar o silêncio e estabelecer um diálogo com as alunas, incentivando sua participação ativa. No entanto, parece que as “regras do jogo”, estabelecidas pela professora, não foram aprovadas pelas alunas. Piaget atribui à elaboração de regras próprias e mutuamente consentidas uma das condições para o desenvolvimento da autonomia e o estabelecimento de uma relação de cooperação. Ao ser questionada sobre como lidou com esse tipo de reação das alunas, Camarões explica:

*Tentei deixá-las o mais confortável possível e tudo. Melhorou um pouco. [...] Eu falava: olha, lembram quando vocês queriam falar (era época de eleição) ... Lembram quando vocês queriam [se] expressar sobre as eleições? Vocês podem ir construindo essa base quando eu pergunto sobre coisas comuns etc. Foi uma conversa boa, assim, uma troca em que elas também se expressaram, colocaram suas inquietações etc. **Timidez muito forte. Melhorou um pouco, mas, de novo, sinto que é uma... Algo que eu preciso trabalhar, repensar o tempo inteiro. É uma aula que demanda bastante energia da minha parte.***

Para La Taille (2019, p.110),

o sujeito autônomo não é um ‘reprimido’, mas sim um homem livre, pois livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade lhe vem de sua Razão e sua afetividade ‘adere’ espontaneamente a seus ditames.

No caso das alunas citadas, a professora parece alimentar as trocas cognitivas em sala de aula e respeitar o silêncio das alunas. No entanto, encontra uma barreira nas trocas afetivas. Ao discorrer sobre a relação dos discentes com a Matemática, na escola, Piaget ressalta que o raciocínio dos alunos acaba sofrendo bloqueios se não existir a “remoção de inibições afetivas que lhe conferem com bastante frequência um sentimento de inferioridade nas aulas que versam sobre a matéria” (1948/2000, p.57). Essa afirmativa parece também válida para o contexto das aulas de FLE, nas quais as experiências negativas no aprendizado de outras línguas ou mesmo a memória da vida escolar baseada no respeito unilateral influenciam as relações entre aluno e professor. A alta demanda de energia, mencionada por Camarões, pode estar vinculada ao

esforço de tentar estabelecer uma relação de reciprocidade quando a descentração das alunas, que permitiria entender o outro, precisa ainda ser trabalhada. Por outro lado, em um ambiente com a prevalência de condutas mais autônomas, os sentimentos de acolhimento e conforto favorecem a adesão às atividades propostas, como poderemos ver nos trechos que seguem.

2) Condutas vinculadas ao desenvolvimento da autonomia: De acordo com La Taille, “somente as relações sociais que permitem o **livre intercâmbio de pontos de vista** permitem a autonomia” (2019, p.172-173). Marrocos considera que esses intercâmbios, em suas aulas de FLE, favorecem tanto o aprendizado dos alunos quanto o seu crescimento como docente.

***Marrocos:** Eu sempre coloco assim, de que é uma coisa dos dois lados. Sem eles eu também não seria quem eu sou. [...] Eles me ajudam a crescer. Eles me ajudam sempre. **Tanto na área de conhecimento, como cada um dentro da sua área.** Estou sempre aprendendo coisas. Tanto em termos emocionais também, porque eu acho que eu fico muito feliz.*

Esse tipo de relação é apenas possível quando forem estabelecidas a **cooperação** e a **reciprocidade** na dinâmica da sala de aula. Marrocos comenta que “*meus alunos são meus parceiros. Eu aprendo com eles e eles me ensinam*”. Existe, então, o apagamento das linhas hierárquicas, criando-se uma relação de igual para igual, que permite trocas afetivas e cognitivas mais elaboradas. A ideia da construção de uma parceria, considerando aspectos afetivos é igualmente mencionada por Suíça:

*Assim, falando em termos de se sentir invadido, porque tem gente que não gosta de ser corrigida, né?! Mas, eu não sei... Eu tento antes de começar a ter esse tipo de interação, construir alguma afetividade com o aluno, [...] **mais como um parceiro** do que como um professor, justamente para poder ter essa liberdade de corrigir sem ter aquela coisa mais rígida.*

O professor cria um espaço de empatia para sair da posição de autoridade, de hierarquia fixa. No entanto, para o desenvolvimento da autonomia, a ideia de **ajuda mútua** também precisa ser alimentada nas relações entre os próprios alunos. Isso ocorre pois o aprendiz de FLE apenas conseguirá ser intelectualmente ativo se os relacionamentos sociais constitutivos da vida da classe não se limitarem àqueles que o ligam individualmente a um mestre detentor de todos os poderes (PIAGET, 1948 [2000] p.61). Nesse sentido, Bélgica afirma que:

*Quando são turmas, eu percebo que **eles aprendem muito uns com os outros**. Então de eles também **se apoiam**, e quando um diz assim "ah, hoje estou cansado" ou "hoje eu não estou falando bem, não estou conseguindo pensar direito", o outro vai lá e fala uma palavra de suporte, dá uma ajuda.*

Os depoimentos dos professores, em geral, apontam para a busca do estabelecimento de relações mais ligadas à autonomia. Com a construção e alimentação desse cenário, o aprendizado da língua e o desenvolvimento da autonomia no uso do FLE são favorecidos, conforme indicam os trechos da categoria seguinte, que mostram relatos sobre as práticas pedagógicas adotadas e as consideradas como exitosas ou não exitosas pelos professores.

Os dados levantados nas entrevistas revelam que as relações consideradas exitosas pelos professores tendem à construção de condutas autônomas, de acordo com a perspectiva piagetiana. Isso se mostra verdadeiro mesmo em contextos em que persistem condutas heterônomas, apontando novamente que os êxitos nesse sentido podem preceder sua compreensão.

5.1.2 Considerações docentes sobre o aluno autônomo

Em duas questões do Bloco 4, os professores foram solicitados a traçar o perfil de um aluno que considerassem como autônomo no uso da língua francesa e expor sua opinião sobre a possibilidade de avaliar a autonomia discente no contexto de sala. Mapeamos, então, as respostas, buscando convergências e diferenças entre elas. Primeiramente, abordamos as características elencadas para um aluno autônomo, seguidas de trechos ilustrativos, e em um segundo momento, apresentamos a possibilidades vislumbradas pelos docentes para a avaliação da autonomia de seus alunos, assim como exemplos de depoimentos mais representativos sobre esse tema.

5.1.2.1 O perfil do aluno autônomo no uso do FLE

No que concerne às definições de aluno autônomo, constatamos que elas transitam em torno de três aspectos: 1) **correr atrás** e buscar soluções para seus problemas sozinho, 2) **estar apto a agir** em determinadas situações, atingindo o objetivo ao qual se propõe e, finalmente,

3) **apresentar, em sala de aula, fatos novos ou inesperados** sobre a língua francesa. A partir dos depoimentos, observamos que as definições partem de uma visão mais individual, vinculada à autoinstrução, chegando a uma perspectiva voltada à interação discente com o meio social. Quanto a particularidades interessantes, salientamos o fato de os alunos autônomos serem qualificados como confiantes. Sobre esse atributo, Congo diz que “*os alunos mais inseguros acabam se retraindo muito e têm mais dificuldade de sair daquele ambiente seguro no qual o professor está*”. Acreditamos que o aluno confiante evidencia a conquista de uma relação de reciprocidade com colegas e professores, de forma a afastar-se do temor e inibição desencadeados por relações heterônomas. Essa conclusão é corroborada pelo depoimento de Suíça, que acredita que a confiança “*pode se traduzir em pedir menos a minha ajuda e esperar menos a minha validação de alguma coisa que ele está fazendo...*”.

1) **Correr atrás e buscar soluções para seus problemas sozinho**: para ilustrar o primeiro aspecto, destacamos o depoimento de Mali, que vincula a autonomia a um esforço individual, de consciência do processo de aprendizagem de uma língua. Sobre uma de suas alunas, que considera autônoma, ela revela:

Mali: Sei que ela é totalmente fora da curva [risos], mas muito consciente do que que é estudar uma língua. Não é que ela saiba o que ela tem que fazer, mas ela sabe que para estudar uma língua, tu tens que passar por repetição, prática, pesquisa. Ela tem isso, ela não questiona isso. Ela não acha que a língua vai vir só porque teve um momento divertido com um animador, entendeu?! Ela tem uma dimensão.

Outras professoras que seguem a argumentação do esforço individual, são Madagascar e Ruanda. A primeira delas acredita que o aluno autônomo é aquele que procura materiais em francês, além da aula, de forma proativa, vendo filmes, ouvindo músicas. Ela observa ainda que esse aluno “*procura realmente fora do quadrado da aula, vai atrás do conhecimento que não tem, e não fica perguntando para o professor*”.

Madagascar: Ela cai de paraquedas na frente daquilo ou ela vai atrás. [...] Abre ali o Netflix e vai atrás do que tem em francês, ou pensa assim "Hmm, vou ler um jornal", e aí já vai procurar, ou ela abre o jornal na outra língua e aí já faz o link.

Ruanda, por sua vez, caracteriza-o como “*mais independente*”, e destaca o contexto das aulas on-line ao longo do período da pandemia de Covid 19 como um marcador das diferenças entre os perfis dos aprendizes. Segundo ela,

Ruanda: [...] nesse momento agora do on-line [...] A gente consegue ver muito direitinho o aluno que espera pelo professor e que precisa do professor para explicar e para estar ali, e aquele aluno que já vai antes, sabe? Que já vê as coisas antes. Que já se prepara antes.

A partir da perspectiva piagetiana, tais exemplos salientam a ação do sujeito sobre o objeto, mostrando o caráter intrasferível da construção do conhecimento. O ir antes, mencionado pelas docentes, revela que o aluno, contrariamente ao que se passa em uma relação heterônoma, não enxerga o professor como fonte exclusiva do saber, nem como autoridade que determinará as informações possíveis ou não de serem acessadas.

2) Estar apto a agir em determinadas situações, atingindo o objetivo ao qual se propõe: sobre o segundo aspecto, destacamos os trechos das entrevistas de Djibuti e Tunísia. Em seus depoimentos, ambas ponderam que a autonomia discente independe do nível de proficiência na língua, estando associada à habilidade de agir em uma determinada situação e atingir o objetivo proposto. Tunísia afirma que o aluno autônomo no uso do FLE emprega as ferramentas de que dispõe, mesmo que sejam poucas, para resolver a situação que está vivendo, conseguindo resolvê-la “*linguisticamente*”. Já Djibuti acrescenta a esse perfil a ação sobre diferentes objetos.

Tunísia: [...] aluno que tem nível básico ou avançado pensa “quero comunicar isso”, pode falar “eu gostaria de um quilo de arroz, por favor” ou pode falar “um quilo de arroz” [...] Talvez ele vá pedir um conselho não usando condicional, mas vai conseguir pedir, de qualquer maneira.

Djibuti: [tempo de reflexão] Nossa... Não sei se sei responder a essa pergunta... Eu acredito que é a pessoa que consegue agir naquela situação que foi colocada ou demandada [...]. Não necessariamente com a superfluência de um C2, mas uma pessoa que consegue interagir com mídias ou com pessoas...

Assim como no aspecto anterior, a ação do sujeito no mundo é destacada nos exemplos. Porém, aqui são consideradas suas interações tanto com o meio físico quanto social. Na relação com

falantes da língua francesa (em contexto de aula ou no mundo), provavelmente, o temor do julgamento do outro se dissipa à medida que a ideia de hierarquia entre eles é apagada.

3) Apresentar, em sala de aula, fatos novos ou inesperados sobre a língua francesa: quanto ao terceiro aspecto, os depoimentos apresentam situações em que os alunos trazem para a aula informações de fontes externas (filmes, músicas etc.), comentando ou questionando sobre conteúdos que ainda não foram trabalhados. Essas atitudes são muitas vezes consideradas surpreendentes pelos professores entrevistados.

***Canadá:** Características bem práticas que eu noto em alguns alunos [...] que são muito autônomas [...]. Por exemplo, apresentar um **vício de linguagem que eu não tenho**. Porque geralmente eles se baseiam muito no professor, no francês do professor. E isso eu acho demais, assim, que às vezes o aluno me sai com um "genre", e eu fico: "nossa, eu nem falo isso! De onde tiraste isso? Estás com certeza vendo alguma coisa", sabe?!*

***Haiti:** E tem aqueles que a gente não fala nada, e a pessoa já vem te contando que fez mil coisas, e que informa **coisas bem legais que tu não conhecias** [...].*

***Ruanda:** [...] a gente está na aula 6, e um aluno veio e disse (porque ele estava vendo uma série na Netflix e a pessoa não falava o NE na negação, só falava o PAS) "ah, como isso?". E ele teve seis aulas, o que é muito pouco! Mas ele já conseguiu prestar atenção.*

Como nos demais aspectos, observamos o aluno que age sobre os objetos, mas a criação de novidades e a troca em sala de aulas são evidenciadas. Nessas situações as condutas de reciprocidade são possíveis, pois o aluno vê seus colegas e professor como iguais, desvinculando esse último da imagem de detentor exclusivo do saber. Essa configuração, no contexto de sala de aula, estimula a participação ativa do aluno nas trocas com o grupo. Avaliamos que esses três últimos exemplos (do aluno que traz novidades) representam de forma mais evidente a manifestação de condutas autônomas pensando no contexto de sala de aula, que é o foco de nossa pesquisa. Ao contrário dos discentes que “se viram”, cuja ação está vinculada a responder uma demanda, aqueles que apresentam fatos inesperados parecem demonstrar um interesse genuíno em aprender e compartilhar suas descobertas, numa manifestação de cooperação com colegas e professor.

5.1.2.2 A avaliação do desenvolvimento da autonomia discente

Abordamos a possibilidade de avaliar o desenvolvimento da autonomia dos alunos no contexto de sala de aula em maior profundidade a partir da questão 2 do Bloco 4 (Você acredita que o desenvolvimento da autonomia dos alunos está entre os aspectos possíveis de serem avaliados? Como? Por quê?). De forma geral, duas práticas são apontadas como os principais meios de atingir esse intento: 1) **a verificação de êxitos práticos do aluno** e 2) **a abertura de espaços de expressão**. Para a maioria dos entrevistados, essa pergunta propiciou reflexões inéditas sobre a autonomia em sala de aula, bem como a abertura a novos possíveis em relação a suas práticas pedagógicas. Observemos o relato de Congo:

***Congo:** No meu trabalho, foi a primeira vez que a gente, como equipe do francês, começou a falar na questão da autonomia como um critério, não necessariamente de avaliação, mas um critério importante para desenvolvimento da aula. Porque, como a gente teve que mudar todo o formato da aula, como tudo mudou, era essencial que os alunos desenvolvessem isso. E foi bem difícil. Foi bem complicado. Foi uma coisa que... Tanto que, até agora, acho que não está resolvida. A gente começou a falar sobre isso no semestre passado, mas não chegamos a uma conclusão. O que a gente faz? Como é que funciona isso?*

Ao dar início à resposta, a docente pontua que a autonomia é um conceito quase não discutido ao longo de sua formação universitária. Contudo, a partir de sua experiência profissional no último ano, com a migração das aulas para a modalidade on-line, o assunto entrou em pauta nas reuniões da equipe de professores de francês a qual integra. Essa lacuna de reflexão parece se fazer presente entre os entrevistados, conforme verificamos, a seguir, em suas reações a nossos questionamentos.

1) A verificação dos êxitos práticos: dentre os professores que citam essa forma de avaliação, Marrocos leva em conta, como parâmetro, o sucesso do aluno em seus projetos pessoais. Como exemplo, a professora cita uma aluna que visava a apresentar um *paper* em um evento científico internacional. Para a docente, a concretização desse objetivo sinalizaria uma oportunidade de constatar o desenvolvimento da autonomia discente no uso da língua. No entanto, Marrocos considerada essa avaliação viável apenas a partir de realizações individuais,

uma vez que descarta sua aplicação ao evocar uma turma que aprende o FLE por meio de aulas de canto. “*Não diria que vale ali porque é grupo*”, pondera ela.

Do mesmo modo, Madagascar parte de uma visão individualizada para a avaliação, ao expor suas ideias sobre o assunto. De acordo com ela, “*é possível avaliar autonomia se a gente compara ponto de partida e de chegada*”, constatando “*o que o aluno não conseguia fazer no começo do semestre e consegue no final*”. A avaliação se concretizaria ao observar “*quem vai atrás, quem pede indicações*”. Essa visão da autonomia como uma conquista que se dá em âmbito exclusivamente individual, com a manifestação de independência em relação à figura do professor, permanece, para Madagascar, ao ser questionada sobre as atividades favoráveis ao desenvolvimento de condutas autônomas em sala de aula. Ela indica que sua reação aos alunos que solicitam auxílio constante para a tradução de palavras poderia contribuir nesse sentido.

Madagascar: Principalmente essa coisa de responder. De eu ser um dicionário ambulante. Então, às vezes, não respondo, falo: "ah, como é que tu dirias isso? Como é que tu achas que é isso?" ou "É próxima do português essa palavra, tem em francês, mas é próxima do português". Ponho o link... A primeira coisa que eu faço na primeira aula é mostrar o link de um dicionário on-line bom, que o aluno pode pesquisar. [...] Se eu trabalhar a língua através de tarefas comunicativas que exijam que os alunos busquem informações para responder a algumas questões, eu acho que sim, favorece a autonomia, com certeza. Mas é isso, tem que ser uma aprendizagem baseada em tarefas, em que o aluno tenha autonomia para buscar informações para conseguir produzir coisas novas.

Com tais práticas, os alunos vivenciariam desequilíbrios cognitivos, deixando de atribuir à professora a transmissão do saber e de se conformarem com respostas prontas. Eles são, assim, incitados a uma conduta ativa em relação ao objeto língua francesa. Apesar de priorizar aspectos individuais para a avaliação da autonomia no uso da língua, Madagascar também se refere à aprendizagem baseada em tarefas (cujo cerne está nas interações em sala de aula) para fomentar seu desenvolvimento. Observamos, nesse caso, variações entre os meios descritos para avaliação das condutas autônomas (voltada às conquistas solitárias) e àqueles mencionados para incentivá-las (práticas em grupo).

2) A abertura de espaços de expressão: contrariamente às respostas acima, as propostas de avaliação do desenvolvimento da autonomia aqui apresentadas recorrem

principalmente às interações em sala de aula como ferramenta. Após manifestar que nunca havia pensado no assunto, Canadá cogita avaliar condutas autônomas por meio de atividades de pesquisa e apresentação ao grupo de tópicos relacionados à língua francesa. A maneira de executá-las ainda é imprecisa, mostrando que, ao evocar tais possibilidades, ainda não logrou estabelecer as relações entre as partes e o todo necessárias para a generalização sobre os procedimentos de aplicação dessa modalidade de avaliação.

Canadá: *Avaliação da autonomia do aluno?! Eu acho que uma das coisas que se poderia fazer, não sei se daria certo, teria que colocar em prática, né?! Mas até foi algo que eu tentei iniciar fazer neste semestre... Mas não sei por que, acho que, por uma questão de tempo, não botei tão em prática... Que é pedir para o aluno buscar, de repente... Todo final de aula, buscar alguma coisa. “Ah, busca uma música e nos apresenta na aula que vem... Não precisa entender toda a música, só uma música que tu gostaste em francês”. Porque eu acho que isso motiva o aluno talvez a ir atrás. Tipo, “que legal essa música, vou ver a letra” ou “vou tentar cantar”, enfim. Ou “vou apresentar para alguém”, “vou pesquisar sobre esse artista que achei interessante”. Acho que nesse sentido. Mas, assim, como eu poderia avaliar isso? Não sei [risos]. Talvez se o aluno foi atrás, além do que a gente pediu...*

As trocas entre alunos e professores são mencionadas igualmente por Camarões. Ela constata que, de alguma forma, sem perceber, já avalia o desenvolvimento da autonomia de seus alunos: “meio sem pensar, acho que consigo sentir a autonomia de cada um” (Camarões). Essa intuição se manifesta quando a docente, por exemplo, apresenta um texto em aula ao grupo, e, por conhecer seu percurso de aprendizagem e condutas, “sabe quais palavras que o aluno vai saber e as que não sabe”. Deste modo, ela acredita que “dar espaço para ele expressar isso” (os usos da língua e comentários ou dúvidas sobre conteúdos com os quais teve contato fora da sala), seria um caminho para avaliar a autonomia. Em relação ao espaço, Luxemburgo afirma que ele deve ser o mais amplo possível, ao pensarmos em formas de avaliação da autonomia, e sugere algumas alternativas baseadas na perspectiva orientada para a ação.

Luxemburgo: *Talvez pensando na perspectiva actionnelle, de deixar o mais amplo possível para eles escolherem o projeto que querem fazer, como querem fazer, como gostariam de ser avaliados, o que para eles seria o sucesso. Tudo isso que eles conceberam enquanto alunos e, também, enquanto pessoas que vão fazer um projeto, acho que é interessante para a autonomia.*

Com essa proposta, o docente parece buscar a identificação da coordenação de pontos de vista entre os alunos, assim como de respeito mútuo e cooperação. Ao permitir aos aprendizes manifestarem suas preferências quanto a seus objetivos e ao projeto a ser realizado, Luxemburgo propõe uma relação de igual para igual com a turma, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia.

Em poucas palavras, no que diz respeito ao perfil de um aluno autônomo no uso do FLE e a avaliação da autonomia dos aprendizes em sala de aula, é notável como as reflexões propostas ao longo da entrevista se mostram como algo incomum ou novo aos professores. A pouca familiaridade com o assunto se manifesta nos relatos por meio de certa confusão entre a avaliação de condutas autônomas e avaliação das competências comunicativas discentes.

As declarações evidenciam uma oscilação entre conceitos mais individualizadores da autonomia (próximas ao senso comum), e aqueles que levam em conta a cooperação e a reciprocidade, aproximando-se do proposto pela teoria piagetiana. A diferença entre as concepções dos professores sobre o conceito de autonomia não transparece necessariamente no discurso sobre suas relações com os alunos em sala de aula, nem na forma como concebem as possibilidades de avaliação do desenvolvimento de condutas autônomas. Ou seja, condutas voltadas à autonomia piagetiana podem ter lugar mesmo que a visão do professor seja ligada a um aspecto mais individual, mostrando uma ação que precede a tomada de consciência. Essa noção de ação que precede a compreensão será abordada de forma mais detalhada a seguir, por meio da apresentação dos resultados correspondentes às tomadas de consciência e aos êxitos pedagógicos.

5.1.3 Tomada de consciência na avaliação do êxito das práticas pedagógicas

Nesta categoria, a partir de depoimentos que trazem a avaliação dos professores a respeito do êxito em suas práticas pedagógicas, identificamos os graus de **tomada de consciência** do fazer docente, além da ligação do seu fazer ao desenvolvimento da autonomia em sala de aula. Segundo Piaget (1977), a tomada de consciência é um processo de reconstrução das ações do sujeito no plano conceitual. Para chegar até ela, uma série de operações mentais ocorrem, de forma cada mais elaborada e ordenada. Ao evidenciarmos esse processo e os

diferentes níveis de consciência, podemos identificar a gênese da intencionalidade das práticas pedagógicas e como os professores podem vir a fomentar a autonomia discente no uso da língua. Em resumo, podemos descobrir como pensam e o que pensam os professores sobre o que fazem no seu dia a dia profissional.

Primeiramente, quanto à importância de refletir sobre suas ações, citamos abaixo um comentário da professora Benin, no fechamento de sua entrevista.

Benin: *Eu acho que é importante a gente não parar de pensar na prática [...]. Eu vejo assim, professor de língua (pelo menos, os que eu conheço, de francês) ... A gente não para, né?! Tem a formação tal, tem o curso tal, vamos aprender não sei o quê... O que é bárbaro! Mas será que a gente para para fazer... Tudo que eu aprendo nesses cursinhos, nessas formações, eu aplico? Ou será que, cada dia, eu entro e saio igual da minha sala? [...] E se a gente não parar para pensar nas práticas, a gente vai ficar mumificado.*

Os questionamentos sobre as práticas, referidos pela participante, permitem articular novas relações entre os conhecimentos adquiridos e compreender os êxitos das propostas de atividades feitas em aula, adiantando-se em relação a elas. Ao mencionar as diversas formações realizadas e questionar-se sobre estar ou não colocando-as em prática, a professora acaba por refletir sobre as autorregulações automáticas, que prevalecem nas condutas de Nível I, pautadas por êxitos e fracassos aleatórios. Nesse patamar, a compreensão dos motivos e consequências das práticas docentes é ainda uma incógnita, prevalecendo impressões, intuições, percepções sobre as escolhas feitas para suas aulas.

Nos trechos relativos às condutas de Nível I (a), destacamos depoimentos nos quais as práticas pedagógicas apresentam fatores favoráveis ao desenvolvimento de condutas autônomas, mas são concretizadas de forma não intencional ou são apresentadas de forma eminentemente descritiva, particularizada, sem que o professor alcance generalizações a seu respeito. No Nível II (b), apresentamos fragmentos nos quais já podemos reconhecer algum grau de intencionalidade nas propostas docentes que culminam no desenvolvimento da autonomia. No entanto, tais condutas ainda se situam em uma transição entre as coordenações das partes e do todo, com tomadas de consciência apenas parciais, apontando uma tendência à teorização. No Nível III (c), destacamos fragmentos em que se manifestam dinâmicas favoráveis ao desenvolvimento da autonomia e em que o professor consegue chegar a coordenações mais sofisticadas entre as partes e o todo, alcançando conceituações sobre o fazer

docente em sala de aula. Finalmente, a tomada de consciência em curso ao longo da entrevista (d) também é evidenciada em um dos depoimentos, mostrando como perturbações exteriores podem influenciar o atingimento de patamares mais elevados de compreensão do fazer docente.

A exemplo do procedimento de apresentação feito por Piaget em suas obras (1974a,1974b, 1977) destacamos, abaixo, os trechos mais representativos de cada um dos níveis. Os fragmentos que ilustram os resultados dessa categoria estão relacionados principalmente às respostas dadas à primeira questão feita na entrevista, a partir da imagem que mostrava três situações diversas como metáforas da sala de aula. As falas dos professores a respeito de sua aula bem-sucedida (questões do Bloco 2⁴⁹) também trouxeram contribuições para essa categoria.

a) Tateando o êxito: respostas do Nível I – Nesse patamar o professor comumente explica como obter o êxito ou descreve uma situação em que ele foi vivenciado, sem realmente tomar consciência do seu porquê. É o caso de Haiti, que se reconhece na imagem do professor segurando a escada para o aluno, mas também chega a refutar a necessidade de sua presença em sala de aula. A contradição é evidenciada mais adiante, ao atribuir ao professor uma função mais definida, a de facilitador (cf. abaixo).

***Pesquisadora:** Por que tu escolheste essa imagem especificamente? [segmento 2]*

***Haiti:** Então porque eu acho que é meio que isso que concebo que um professor faz. Na verdade, eu acho que normalmente os professores nem são necessários, assim. Claro que alguma coisa é necessária. Mas a maioria das pessoas também não consegue se disciplinar ou não gostam ou não conseguem aprender, enfim, [...] sem a figura do professor. E muitas vezes o professor ali ao vivo, com aquela pessoa... E então o professor acaba sendo meio que um facilitador.*

Percebemos, no entanto, um primeiro movimento de tomada de consciência ao retomarmos o tópico e notarmos o aprofundamento da contradição de sua resposta anterior.

***Pesquisadora:** Tu tinhas citado ali, Haiti, uma possibilidade de não haver necessidade de um professor... Tu poderias desenvolver um pouquinho mais isso? Por que tu achas isso?*

⁴⁹ Por meio das questões do Bloco 2, tínhamos o intuito de identificar que tipo de atividades os professores consideram as mais propícias para o desenvolvimento da autonomia no uso da língua e que tipo de relação estabelece com seus alunos (heterônoma ou mais autônoma).

Haiti: É um pouco difícil pensar na total ausência da figura do professor porque a gente simplesmente não tem uma... Quer dizer, eu não acredito, pode ser que alguém acredite... Uma figura mística que baixe na pessoa e simplesmente falaria aquela língua [risos]. Então, de algum, lugar vai ter que vir aquela informação, né?

O fato de Haiti questionar a necessidade da figura do professor em sala de aula demonstra que o seu nível de reflexão a respeito do lugar do professor está em descompasso a suas práticas, isto é, suas ações precedem a reflexão e a tomada de consciência sobre o seu fazer docente. Isso é evidenciado na descrição de suas práticas pedagógicas, assim como daquilo que imagina como uma aula bem-sucedida. Nesses dois momentos, ela menciona elementos favoráveis ao desenvolvimento da autonomia de seus alunos, destacando a necessidade de uma relação baseada na troca, a construção conjunta de conhecimento e a abertura a novos possíveis, por meio das ressignificações, que permitirão ampliar as possibilidades de uso da língua em sala de aula. Ao empreender esse momento de reflexão, ela se depara com dificuldades que já foram superadas no âmbito da prática. No entanto, as coordenações realizadas ainda não são suficientes para resultar na compreensão de seu papel, denotando uma subordinação do sujeito em relação ao objeto epistemológico.

*Haiti: Eu acho que aulas em geral têm que ter... É meio evidente que vai ter **algo de velho**, digamos assim, porque a pessoa vai vir com aquela... Nem precisa ser explícito, né?! Vai vir com aquele conhecimento dela, e vai ter que ter alguma coisa de novo. Esse novo vai ter que ser trabalhado e exercitado, né?! E vai ter que ter comunicação, vai ter que ter **troca**. Não vai dar para ser, simplesmente: eu falo, tu me escutas, e deu. [...] Eu acho que a gente apresenta as coisas para eles, e aí eles meio que se baseiam naquilo para produzir por eles próprios. Eles **meio que ressignificam**... Às vezes acontece uma coisa mais mecânica mesmo, de repetir simplesmente... Mas tem momentos que são mais de ressignificação. De pegar aquilo que eles viram e **transformar numa outra coisa**, que às vezes pode ser muito parecida.*

Já no caso de Tunísia, as condutas de Nível I são identificadas por meio da expressão de uma visão conteudista da aprendizagem do FLE, ligada à uma pedagogia tradicional, que prioriza a transmissão de conhecimento. A participante tem como medida de êxito, a quantidade de conteúdo assimilado pelos alunos em uma aula. Sobre como seria uma aula bem-sucedida, ela declara:

***Tunísia:** É difícil dizer de uma maneira mais genérica, mas acho que se eu fosse definir... Um aluno que conseguiu absorver 80 ou 90% do conteúdo que foi passado. 100% nunca vai ser... Também acho que isso é exigir demais...*

A seguir, quando a pergunta versa sobre como concretizaria essa aula, o grau de detalhamento das etapas explicadas leva-nos a inferir que, em sua resposta, Tunísia faz a descrição de um momento já experienciado (como professora ou aluna), com a representação de suas práticas, e não de sua reconstrução em um plano superior. Para a narrativa, ela evoca um conteúdo gramatical como ponto de partida.

***Tunísia:** Deixe-me pensar no conteúdo... Um desafio para os estudantes de francês é o partitivo, né?! [...] entender o contexto e mais o partitivo em si, que é um desafio... Então eu acharia melhor um documento [...]... Ou um escrito mais longo ou um escrito sucinto. Mas, enfim, um documento escrito e não oral... E a partir dali **ajudar o aluno a interpretar** "ah, o que é essa estrutura nova que está aqui?"... Normalmente eles mesmos já perguntam "Bah, que estranho esse aqui: DU gâteau, DE LA crème"... Eles mesmos perguntam. Então, primeiro, **deduzir** o que é masculino e feminino, que nem sempre é igual em português. Depois, vê em que aquele partitivo é usado... Por quê. **Qual o objetivo do uso daquele partitivo?** E depois pensar aqueles exemplos, que o documento dá para tentar fazer os alunos... **Eles criarem talvez outros exemplos: "Ah, em mais quais frases a gente poderia usar?"**. Só mais alguns outros exemplos, e depois partir para algum exercício. Eu acho que é bem importante a questão da fixação do exercício, no caso do partitivo, até do *passé composé*. Caso eu veja que eles realmente não entenderam, não fixaram... Isso acontece frequentemente, a questão de entender bem a regra, aí eu sou **mais normativa**. Aí tu descreves ali: o partitivo se usa em tal contexto. Quando é negativo é de tal forma... Vocês não podem usar com tais e tais verbos. Então, eu acho que, na minha cabeça, a ordem seria essa, e acabar sempre com exercício de fixação e um exercício de produção oral ou escrita. Eles têm que produzir alguma coisa... Ou esses de fixação gramatical mesmo, de preenchimento de lacunas e depois uma questão de produção...*

A forma de seu relato evidencia um fazer docente ainda calcado em regulações automáticas, uma vez que se trata de sua “visão do ensino de línguas, mas também inspirada nos livros”, que trazem, “quase todos [...] essa dinâmica de dedução da regra” (Tunísia). Mas ao mesmo tempo, sua aula ideal traz elementos ligados ao desenvolvimento da autonomia, como o estabelecimento de diálogo com seus alunos, a problematização para a construção ativa do conhecimento pelo grupo, assim como a busca de um material que seja propício ao aprendizado de acordo com os conhecimentos prévios. Essa visão particularizada denota a impossibilidade de coordenar as partes e o todo (seu conceito de aula ideal x o perfil das

atividades propostas). Podemos verificar a decalagem entre conceituação e ação quando confrontamos Tunísia com uma pergunta sobre o quanto da aula que ela considera ideal consegue ser concretizado em seu dia a dia profissional.

Tunísia: [...] se eu fosse pensar em um conteúdo que dei uma vez, quantidade de aulas e porcentagem que dou conteúdo, e eles saem sabendo 80, 90% [do conteúdo], é 40% das aulas... 30% das aulas. A maioria, eles não... Realmente é uma questão bem do que se fala do estudo em espiral, assim: deu uma vez, explica mais uma vez, dá mais um tempo, depois volta. E assim vai indo...

A aula idealizada por Tunísia parece, então, ter pouca possibilidade de se concretizar, uma vez que, como ela menciona, o conhecimento se constrói em espiral com idas e vindas. Novamente, ela manifesta uma visão mais próxima a uma perspectiva piagetiana da construção do conhecimento, o que, nesse momento da entrevista já pode indicar o começo de coordenações que levarão às compreensões parciais dos elementos, típicas do Nível II.

As respostas de Nível I foram mais pontuais ao longo das entrevistas e indicam que os êxitos não estão diretamente ligados à compreensão do que levou o sujeito a alcançá-los. Ainda, a prática docente, sem questionamentos de seu porquê, sem o enfrentamento de desequilíbrios cognitivos, acaba se limitando a repetições automáticas, distanciando-se da reflexão sobre os funcionamentos que estão em sua base.

b) O início do ajuste das condutas – respostas do Nível II – Nesta etapa, o docente vivencia a “diminuição progressiva de automatismos e uma parte de regulação ativa com tomadas de consciência parciais, inícios da reversibilidade operatória” (PIAGET, 1977, p.18). Esse patamar pode ser exemplificado por meio dos trechos com comentários de Djibuti sobre sua ideia de aula bem-sucedida.

Djibuti: *Que eles estão me olhando com uma cara de que estão confortáveis. Não necessariamente que eles vão sair aprendendo um monte de coisas, mas que tenham vontade de voltar. Que seja uma aula [em] que eu receba um feedback positivo no final. Não necessariamente positivo de dizer "ai, a aula foi maravilhosa". Não preciso disso sempre, mas que eles não tenham se sentido perdidos ou deslocados, que eles não saiam da minha aula com sensação negativa.*

No âmbito de uma tentativa de realizar generalizações, na fala de Djibuti ainda predominam percepções, intuições (*cara de que estão confortáveis, vontade de voltar, sensação negativa*), sem a identificação dos motivos. Isso ocorre pois nem sempre o êxito acarreta uma conceituação exata, sendo necessária a articulação de mais pontos de vista para alcançar a objetividade demandada para teorizar o seu fazer. Em seguida, ao discorrer sobre como desenvolveria essa aula da qual os alunos não sairiam *perdidos* ou *deslocados*, ela demonstra maior número de coordenações, com tomadas de consciência parciais a partir do êxito de suas ações (cf. trecho grifado).

Djibuti: Eu acho que sempre tento, claro que a primeira aula é sempre muito difícil, né?! Aquela primeira aula [em] que tu não conheces o perfil [dos alunos]. Então, acho que nessa primeira aula, ainda mais, tu tens que trazer vários suportes diferentes, jogos, coisas [...] [com que] precisem interagir mesmo usando a língua. Porque [...] é uma das coisas que eles mais comentam, [...] quando eles conseguiram usar a língua para alguma coisa naquela aula, é quando eles ficam felizes. Não é fazer um monte de exercícios ou coisas assim. É uma aula bem variada com vários jogos, [...] que eles tivessem que interagir entre eles. E o que sempre funciona, mas que é difícil quando a gente não conhece essa turma, é falar das coisas [de] que eles gostam, se eles jogam jogos on-line ou coisas assim. Sempre sai muita fofoca, porque daí eles querem falar, eles precisam falar.

A partir da sua experiência com a turma, ela já é capaz de fazer algumas antecipações para o planejamento de aulas que possibilitem o “*interagir usando a língua*”. Assim, ela destaca “*a criação conjunta de Padlets⁵⁰ com [indicações de] filmes, músicas, sites, memes*” (Djibuti), proposta nas aulas on-line durante o período da pandemia de Covid. Essas atividades incentivam a cooperação entre os alunos e ampliam a variedade de coordenações de pontos de vista, imprescindíveis ao desenvolvimento da autonomia. Mas ainda, a compreensão do seu êxito com tais atividades mostra-se lacunar, pois Djibuti se refere às próprias experiências por meio de sensações.

Mais adiante, ela explica que sempre “*sinto que quando a gente lança um tema que é interessante, que mexe e que causa identificação, ou, ao contrário, [cria] muita polêmica, desidentificação, [...] estranhamento, faz com que eles queiram falar*” (Djibuti). A generalização sobre a escolha de temáticas que possam mobilizar os alunos da mesma forma ainda não é atingida. Como critério de avaliação do êxito, ela recorre às reações de interesse

⁵⁰ Ferramenta on-line de criação de quadros virtuais, disponível no site <http://padlet.com/>.

dos alunos, sem ter o domínio total do que ocorre nessas situações em que proporciona perturbações exteriores adequadas ao patamar de conhecimento da turma.

Ainda considerando o período da pandemia como pano de fundo de reflexões, desta vez a partir do depoimento da docente Canadá, vemos que a transição do presencial ao mundo virtual lhe propiciou a abertura a novos possíveis. Ela descobriu, nos meses de distanciamento social, os potenciais do ambiente on-line para fomentar a interação, a cooperação e a afetividade entre os alunos.

Canadá: *Acho que quando a gente está num curso livre, principalmente quando se trata de um curso só de francês, [...] tem muito do interesse do aluno também. Eles, claro, cada um tem seus objetivos, mas eles têm se mostrado bem abertos, e me surpreendeu esse momento de pandemia porque **consegui fazer algumas atividades bastante interativas, e eles gostaram.** Foram bastante receptivos quanto a isso. [...] Então, inclusive, isso é uma coisa que eu notei também, que eles conseguiram inclusive **criar laços de amizade** com aqueles colegas que eles viam uma vez por semana... O que é bem interessante nesse momento que a gente está vivendo.*

A manifestação da surpresa é reveladora de uma reflexão que sucede o êxito. A possibilidade de intensificar laços afetivos entre alunos é verificada *a posteriori*, e, apesar de planejar a realização de *atividades bastante interativas*, Canadá não reconhecia o potencial do ambiente virtual para tanto. Assim, verificamos as idas e vindas entre autorregulações automáticas e ativas, típicas do Nível II.

As alternâncias entre os tipos de autorregulação também marcam o trecho do depoimento de Benin sobre o papel do professor e seu imaginário da aula bem-sucedida. Ela demonstra noções convergentes com o fazer docente voltado à autonomia, no entanto suas definições parecem estar a meio caminho de uma tomada de consciência completa. Embora, ela reconheça a necessidade de proporcionar situações favoráveis ao aprendizado, vincula-as à noção mais imprecisa de propiciar *conforto* aos aprendizes.

Benin: *Acho que a escada é sempre a questão de a gente **oferecer um recurso** para que o próprio aluno faça sua caminhada [segmento 2]. Eu entendo assim. Acho que é o que eu mais me identifico.*

Benin: *Então eu acho que nesse sentido da presença aberta para o diálogo, mas não obrigatoriamente um diálogo impositivo, tipo... **Proporcionar situações em que ele se sinta confortável a conversar comigo, entende?!** E a partir daí, ele também vai se sentir **confortável** ao usar essas estruturas porque ele sabe que, bom, vai ser inevitável. Ele vai ter que refletir*

sobre elas, corrigir, mas que não seja uma coisa desagradável, [que] ele consiga ver que pode ir adiante.

Ao longo de sua fala, Benin parece não conseguir definir exatamente o que seria o *conforto*, que acreditamos tratar-se aqui de propiciar condições de desequilíbrio adequadas aos conhecimentos prévios dos alunos. Isso é evidenciado por sua menção ao uso de estruturas da língua pelo aprendiz, bem como à reflexão e à autocorreção, que reconhecemos como as sucessivas assimilações e acomodações, geradoras de equilibrações majorantes. O fato de não ser desagradável e permitir seguir *adiante*, são para ela indícios de que tais acomodações e assimilações ocorreram com sucesso, elevando o aluno a um novo patamar de conhecimento e autonomia.

O conforto é igualmente levado em conta por Congo, que, diferentemente, mostra coordenações mais próximas de uma teorização, situando-a em um limiar entre os Níveis II e III.

*Congo: [...] Mas eu tento sempre incentivá-los a encontrarem a sua forma de aprender. É uma coisa que sempre falo: **cada pessoa tem a sua forma**, e então eu me identifico um pouco com essa imagem [segmento 2] por isso [...]. Acredito que a aula é muito dialogada. Não sei se é porque eu sou da Comunicação, que eu trago essa bagagem comigo. Mas eu acredito muito nessa coisa de ser dialogado e de privilegiar a troca também na sala de aula. Valorizar o repertório de cada pessoa. Eu acho isso superimportante também. A gente tem que criar espaços para que as pessoas se sintam confortáveis e acolhidas, para trazer aquilo que elas têm já de conhecimento, e para tentar transpor aquilo para uma língua diferente. Então, talvez, a escada simbolize um pouco isso.*

Em sua declaração, a profissional aborda a existência de um repertório, que acompanha cada um dos estudantes e faz parte do processo de aprendizagem do FLE. Além disso, ela reconhece as diferentes maneiras de aprender, ou seja, a singularidade das coordenações das ações empreendidas por cada indivíduo, que tira delas qualidades diversas. Congo prioriza o diálogo, as trocas, atribuindo essa forma de pensar a um fazer anterior à experiência docente, que teria lhe proporcionado pontos de vista diversos aos de professores com perspectivas estritamente ligadas ao ensino de línguas. Mas ainda, a escolha por diálogos, trocas, parece estar mais vinculada à perpetuação de fazeres dos seus tempos de Comunicação, do que a uma

tomada de consciência das interações entre sujeito e objeto necessárias à construção do conhecimento. Neste caso, teríamos a continuidade de certas autorregulações automáticas.

A maior parte das reflexões a respeito dos êxitos das práticas docentes apresentadas pelos professores entrevistados encontram-se neste nível. Além dos trechos destacados, falas de Camarões e Luxemburgo trazem elementos que apontam para uma compreensão parcial de suas práticas.

c) Reversibilidade⁵¹ e recursividade - Respostas do Nível III – Ao alcançar uma diversidade de coordenações das ações que lhe permitem teorizar sobre as práticas pedagógicas, o professor é capaz de antecipar-se a elas, direcionando intencionalmente suas condutas. Esse poder de reversibilidade permite igualmente a criação de novidades (recursividade). É o que vemos nos trechos de Madagascar e Ruanda. A primeira aborda as discussões propostas em sala de aula e a segunda, o trabalho da opinião crítica com a divisão da turma em grupos, que teve um retorno positivo por parte dos alunos.

Madagascar: *E eu sempre tento fazer questões, às vezes meio polêmicas, algumas discussões. Então, não é só ensinar francês, mas muito de entender como funciona, o que esse aluno pensa... Às vezes eu faço muito **advogada do diabo**; assim, tudo que ele pensa, **vou falando ao contrário**, para ele poder defender o ponto de vista dele, cada vez mais. Mas acho que isso realmente aparece principalmente dos temas que eu escolho. Eu escolho temas para as aulas, às vezes, que vão gerar alguma discussão. Então, a gente começa a aprender mais sobre o outro, como funciona, como comunicar sem ofender. Como discordar... Tem opiniões diversas e tudo mais, hoje.*

Ruanda: *Por exemplo: de uma das aulas que eu estou dando agora, que é para um nível mais avançado, que é para trabalhar principalmente a opinião crítica. [...] cada um vai para um grupo diferente na sala virtual, para a gente realmente fazer um debate. Nesse debate é meio tipo: ah, vocês têm dois minutos para um argumento. [...] E depois aquele debate teve muito retorno [...], porque ali eles realmente agiram de verdade, nas defesas de ideias [...]. E tem também essa questão da construção, realmente, porque uma coisa é eu falar minha rotina em francês "ah, je me réveille ⁵²etc", mas eu formular um pensamento crítico que eu tenho que articular [com] um argumento, que eu tenho que fazer uma frase um pouco mais conectada para realmente passar minha mensagem...*

Madagascar se adianta às ações, por meio da escolha de temas que gerem debates, incentivando

⁵¹ De acordo com Montangero e Maurice-Naville (1998, p.231), “desde os anos 1960, Piaget define a reversibilidade como uma regulação perfeita”.

⁵² Tradução: Eu me acordo.

coordenações de novos pontos de vista entre os alunos, e, conseqüentemente, maior repertório para desenvolver a autonomia no uso da língua. A forma de proporcionar desequilíbrios também é intencional (*faço muito a advogada do diabo*), e o uso de contra-argumentações exige, tanto da docente quanto dos aprendizes, ajustes das redes de relações de conhecimentos. Igualmente, a aula planejada por Ruanda deu espaço à turma para a coordenação de diferentes pontos de vista. Com a emergência de opiniões diversas, ambas as docentes buscam coordenar perspectivas, em um movimento que vai ao encontro do desenvolvimento da autonomia discente, com o exercício da descentração e controle mútuo dos argumentos. Tais dinâmicas proporcionam aos alunos a elaboração de raciocínios e experiências de uso da língua, com alto nível de socialização do pensamento.

O âmbito do cooperar e respectivas contribuições ao aprendizado do FLE são igualmente evocadas por Suíça. Sua teorização sobre o assunto permite que consiga privilegiar práticas voltadas à resolução de problematizações e à troca entre colegas.

Suíça: Acho que tem essa questão cooperativa porque são duas pessoas que estão tentando aprender uma língua diferente. Então me parece que há uma cooperação nesse sentido e... Claro, eles constroem referências entre eles, tem algum que sabe mais de gramática, tem algum que conhece mais sobre outra coisa, e, então, eu tento privilegiar isso. Às vezes, fazer umas perguntas para que eles possam trazer conhecimentos diferentes e se ajudarem.

Ao proporcionar momentos de interação entre os aprendizes, fortalece-se também o respeito mútuo, que facilita a construção coletiva do saber. Cada aluno traz para a sala de aula sua visão do mundo, que, ao ser manifestada coletivamente, desencadeia desequilíbrios cognitivos favoráveis à aprendizagem. Da tentativa de encontrar novamente o equilíbrio, emergem novas operações mentais, ordenamentos inéditos e descobertas de soluções para problemas que envolvam o uso da língua.

A cooperação intelectual resulta de convergências e divergências entre diferentes formas de pensar, mas para a construção do conhecimento, o indivíduo depende das coordenações de ações que faz por si próprio. Sobre esse aspecto, a entrevistada Mali mostra ter atingido o poder de teorização, característico do nível III de tomada de consciência piagetiana, ao fazer as seguintes observações:

Mali: *Eu explico muito para os meus alunos que eles têm que se comprometer com o processo, que eles têm que descobrir como aprendem, descobrir o que funciona para eles e que quem pode descobrir isso, são eles... Eu posso intuir, de observá-los, posso lançar hipóteses... Muitas vezes até fiz isso, mas que eles têm que descobrir, depois... Enfim... Para bolar estratégias juntos e tal, mas... De novo, são eles que têm que aplicar as estratégias.*

Vemos que a professora procura incentivar seus alunos a descobrirem novas possibilidades de ação e parece considerar o processo de aprendizagem tendo como ponto de partida o aluno e não a si mesma. Esse encorajamento é essencial para que os aprendizes ajam sobre os objetos “língua francesa” e “estratégias de aprendizagem”, de tal maneira a transformá-los, reorganizá-los, compreendendo como foram construídos. A sua concepção de aprendizagem se mostra como ativa, pelo fato de encorajar os alunos a aprenderem a aprender, descobrindo o que funciona para cada um deles. Ela comenta, igualmente, a importância de trabalharem com relações entre conhecimentos antigos e novos, o que os faz “*assumir[em] um certo comportamento em relação ao objeto. Eles trazem notícias, eles querem saber o que aconteceu com o namorado da menina que contou semana passada...*” (Mali). Por meio dessa perspectiva, os alunos aumentam sua capacidade de conhecer novos conteúdos e transformar o mundo.

As condutas elencadas neste nível mostram-se, de forma geral, voltadas a proporcionar momentos de cooperação, articulação de diferentes pontos de vista, construção de respeito mútuo e espaço para que o aluno aja sobre o objeto língua, aprendendo a aprender. A identificação do êxito nas práticas pedagógicas está, nesses casos, diretamente ligada à criação de oportunidades para o desenvolvimento da autonomia discente.

d) Tomada de consciência sobre o êxito das práticas pedagógicas presenciada ao longo da entrevista: A oportunidade de reflexão na evocação de suas práticas em sala de aula proporcionou para alguns dos participantes avançar na conceituação durante a realização da entrevista. Assim, pudemos observar o exato instante da tomada de consciência, no qual, após a manifestação de algumas compreensões parciais, os docentes atingem um novo patamar. Esses desafios foram lançados a partir das contra-argumentações, ou perguntas complementares que propusemos. Isso evidenciou como perturbações externas podem levar o sujeito a reformulações no interior da estrutura mental, de maneira a esclarecer e corrigir sentidos (DELVAL, 2002), contribuindo à tomada de consciência.

Para ilustrar esse processo, trazemos um trecho de Canadá. Ela comenta sobre a utilização de trabalhos em grupo e a importância que atribuía a esse tipo de dinâmica em sua experiência como aluna. Para o aprofundamento de sua reflexão, perguntamos sobre os benefícios da entreajuda para os aprendizes. Em um primeiro momento, ela parece desconcertar-se com a questão (desequilíbrio cognitivo). Contudo, seus conhecimentos permitem uma reorganização de suas estruturas de pensamento (novas coordenações), e alcança a teorização sobre o trabalho em grupo.

Canadá: *Eu acho meio essencial, assim, sinceramente, porque [...] por mais simpática que os alunos me achem, ou querida, enfim, por mais liberdade que eu dê para eles, às vezes eles não se sentem na liberdade de fazer uma pergunta, ou de dizer: "bah, não entendi". Não só por causa do professor, mas talvez por causa dos colegas também. Eu acho que em um momento de trabalho em grupo, isso é algo que eu me lembro do meu processo de aprendizagem também. Eu lembro que era um momento bastante importante porque eu conseguia tirar as dúvidas com os colegas. E, aí, se ninguém sabia... Tá, então, tá, vamos lá perguntar para a profe. Mas acho essencial essa troca, tanto para eles criarem um vínculo, quanto para se ajudarem mesmo. Porque às vezes um tem mais facilidade que o outro, enfim. Acho importante essa ajuda entre colegas também.*

Pesquisadora: *Por que tu achas que existe [...] esse lado positivo dessa ajuda entre eles?*

Canadá: *Hmmm, deixa eu pensar... Não sei...[risos]. Bom acho que, sinceramente, primeiro porque a gente, como professor, não é uma máquina de responder coisas, então às vezes a gente também não sabe alguma coisa. Mas, enfim, também [para] eles não se sentirem talvez tão dependentes do professor no processo de aprendizagem. Para que aprendam também a colaborar e para que coloquem em prática a comunicação deles.*

Suas observações retomam aspectos da resposta à pergunta anterior, com reformulações. Desta forma, ela generaliza sobre a desvinculação do professor da figura de autoridade detentora do saber (*máquina de responder*), e sobre a ajuda mútua entre colegas para a construção do conhecimento e de relações de cooperação. Novamente, as práticas consideradas como exitosas se vinculam aos conceitos-chave piagetianos focados na presente pesquisa. A associação da descentração e a tomada de consciência poderá ser observada igualmente ao analisarmos, a seguir, as condutas dos professores relacionadas à avaliação de sala de aula.

5.1.3.1 Tomada de consciência sobre as possíveis formas de avaliação em sala de aula

Ao pensar sobre as formas de avaliação no ambiente de sala de aula, a maioria dos professores menciona como instrumento a utilização de produções sejam escritas ou orais. No entanto, os graus de tomada de consciência sobre os critérios utilizados para analisar o desempenho de seus alunos são variados. Abaixo, apresentamos os trechos mais representativos de cada um dos níveis encontrados. Nenhum dos entrevistados manifestou condutas do Nível I. Sendo assim, partimos do Nível II (a), no qual o sujeito demonstra a compreensão parcial das escolhas avaliativas, e concluímos com o Nível III (b), no qual o sujeito manifesta o poder de teorizar a respeito das avaliações realizadas.

a) Condutas do Nível II: a compreensão parcial em relação às escolhas avaliativas pode ser verificada nas condutas da professora Djibuti, que utiliza como critério os êxitos na revisão e correção das produções textuais realizadas pelos alunos.

Djibuti: Geralmente quando eu peço produção textual, faço avaliação a partir da melhora do primeiro texto para o segundo texto. Se eles seguirem os comentários ou não. [...] Quando tu dá sugestões, o aluno tem que refletir sobre aquilo... Primeiro [...], ele vai refletir sobre o porquê que [de] ele estar arrumando aquilo ali, e eu percebi também que, muitas vezes, os alunos recebiam um texto, só viam "ah, tá, tem coisa errada, ok", guarda[va] na mochila. E quando eles têm essa oportunidade de reescrever e saber que eles vão ser avaliados por essa mudança, existe esse trabalho deles de tentar progredir mesmo, de tentar fazer melhor do que a primeira versão. E, para mim, é isso, se eles estão melhorando, significa que eles estão indo bem.

A avaliação descrita por Djibuti mostra sua preocupação em provocar os desequilíbrios que proporcionam aos alunos novas coordenações quanto ao funcionamento da língua francesa. Em vez da correção unilateral e verticalizada, ela permite a coordenação de diferentes pontos de vista a partir do diálogo que estabelece com os alunos por meio das pistas de correção e observações nas produções docentes. As perguntas e comentários feitos nos textos podem ser interpretados como perturbações exteriores, que incitam no aluno desequilíbrios e reequilíbrios para a construção de conhecimentos, em uma espiral majorante. Contudo, consideramos como parciais as compreensões de Djibuti sobre as avaliações descritas. Isso se dá pelo fato de a docente atribuir a melhora dos textos dos alunos, ao fato de saberem que “vão ser avaliados”. Tal dinâmica, que tem como estímulo uma recompensa, traz ainda marcas da heteronomia moral, “quando a regra é exterior ao indivíduo, que para conquistar sua sensibilidade, torna-se necessário um símbolo de aprovação” (PIAGET, 1998, p. 53-52).

b) Condutas do Nível III: como exemplo mais significativo desse nível, citamos Suíça, que mostra ter atingido conceituações ao comentar sobre as possíveis formas de avaliação da aprendizagem e uso da língua em sala de aula. Ele distingue as avaliações impostas por instituições daquelas que pratica quando tem a liberdade pedagógica para tanto.

*Suíça: Ah, a avaliação é a pior parte para mim. Porque, quando a gente fala em avaliação, a gente tem que pensar em avaliação objetiva. Tem que pensar em objetividade. Pessoalmente, no que eu acredito pedagogicamente e... E até teoricamente, no âmbito mais ampliado de pensamento, o critério é a prática, o critério é a efetividade, a realidade, até meio hegeliano nesse sentido. **O critério da verdade são os atos, é o que tu fazes na vida.** Se tu consegues te comunicar com efetividade, deu certo. Mas isso é uma coisa muito pouco quantificável. Então, pensando numa avaliação, segundo os critérios que eu gostaria de fazer - e quando eu tenho a liberdade, tento sempre [me] aproximar disso -, é: o aluno está se sentindo mais confiante em falar e usar estruturas mesmo que, talvez, não com tanta correção? E ele está conseguindo **efetivamente fazer coisas, se comunicar?** Por exemplo, a pessoa que foi comprar meia com um senegalês, ela conseguiu se comunicar em francês? Ou ela só tentou? Então isso seria uma avaliação de tipo... Digamos, pessoal e não quantificável.*

Sobre a aversão de Suíça a avaliações formais, sua opinião pode estar ligada a uma tendência a relações mais baseadas em condutas autônomas em sala de aula, uma vez que “o esforço autônomo rejeita tanto punições quanto recompensas” (PIAGET, 1998, p. 53-52). Sobre as generalizações alcançadas pelo docente, acreditamos que permitam a antecipação de suas ações avaliativas, com a clareza do que é exequível e por quê. Ele parece partir da observação da ação do aluno sobre os objetos físicos e sociais, considerando seus êxitos práticos e a compreensão do aluno sobre suas conquistas.

5.1.3.2 A influência do CECRL no fazer docente

A relação dos professores com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas também foi colocada em pauta ao longo das entrevistas. Como mencionado no capítulo de fundamentação teórica desta pesquisa, o CECRL é apresentado como um documento de referência, embora sua utilização para a concepção de materiais didáticos seja unânime entre as principais editoras especializadas no FLE. Neste sentido, o Quadro se faz presente nos cursos livres de francês, seja como referência para a identificação dos níveis dos grupos oferecidos, seja para a elaboração de conteúdos programáticos.

Dentre os entrevistados, a utilização do documento é citada sobretudo em situações de preparação de alunos para exames internacionais de proficiência, como DELF, DALF e TCF. No entanto, sua influência no fazer docente se mostra variada ao longo das respostas dos professores, sinalizando diferentes graus de tomada de consciência: nos relatos de condutas de Nível I (a), evidenciamos automatismos em relação ao uso do Quadro; já no Nível II (b), apresentamos exemplos de compreensões parciais quanto à influência do CECRL; finalmente, no Nível III (c), destacaremos relações objetivas entre sujeitos e a extensão da influência do CECRL.

a) Condutas do Nível I: autorregulações automáticas em relação ao uso do Quadro, típicas do Nível I, são evidenciados no trecho seguinte da professora Canadá. Detectamos tais relatos de condutas a partir de contradições presentes em suas respostas em diferentes momentos da entrevista. Ao ser questionada sobre fazer uso do Quadro para pensar suas atividades em sala de aula, ela declara:

Canadá: Atualmente, não. Já faz muito tempo que eu li o quadro, enfim, estudei o Quadro quando eu estava na graduação ainda. Mas atualmente eu não uso.

No entanto, o CECRL acaba sendo utilizado indiretamente na elaboração de suas aulas, uma vez que recorre ao método *Cosmopolite*, da editora Hachette, para seu planejamento. Este livro é notadamente concebido a partir dos níveis do Quadro.

Canadá: O que eu tenho feito é o seguinte: eu penso ali, né, geralmente a gente usa um método, então eu penso "bom, eu tenho que trabalhar isso aqui nessa aula". A gente agora atualmente está usando o *Cosmopolite*, que eu acho um bom método, mas ele me parece passar meio rápido pelas coisas. Então, o que eu tenho feito é: eu preparo a aula em cima do método, a gente vai fazer as atividades ali, do livro. Algumas não, porque algumas realmente, eu acho que não tem importância dependendo do aluno ou da turma. E a partir daquilo, eu sempre busco um documento autêntico.

Nesse excerto, observamos que a busca dos documentos autênticos e articulação com os conteúdos propostos no livro utilizado é tomada como uma prática completamente desvinculada do CECRL. Deste modo, a sua ação em relação aos objetos se mostra como periférica, impossibilitando uma coordenação das partes e do todo, que façam avançar o processo de tomada de consciência das conexões entre suas ferramentas de preparação das aulas.

b) Condutas do Nível II: Neste nível, constatamos compreensões parciais a respeito da influência do CECRL para as práticas pedagógicas. É o caso de Mali, que afirma recorrer ao Quadro e estar ciente de seu vínculo com os métodos de FLE utilizados, mas evoca situações de uso irrefletido do documento (cf. trechos grifados).

***Mali:** Olha, eu acho que esse quadro acaba entrando por de baixo da tua pele só de tu ficares usando um método, né?! Porque tu tens ali as habilidades, as competências, as estratégias [...] tu já tens meio que uma progressão na tua cabeça. Eu acho que sobretudo nesses cursos livres em que tu segues um método e a própria repetição do ofício... [...] Quadros, de uma maneira geral, mas aí, de novo, pensando dentro do contexto brasileiro, eu acho que às vezes o que ele propõe do ponto de vista da habilidade da escrita é uma coisa que pode estar muito distante do ensino da escrita de uma determinada realidade. Às vezes tu tens alunos que não sabem fazer um resumo, não é por causa do FLE.*

No caso de Mali, apesar das críticas sobre a aplicação de aspectos do Quadro ao contexto brasileiro, a menção à *repetição do ofício* e à *progressão* já existente em sua cabeça, mostram marcas de automatismos em sua prática. Os êxitos práticos parecem ter precedido a sua compreensão da influência do Quadro, fazendo com que prossiga na sua utilização para o planejamento de suas aulas.

***Madagascar:** Eu acho que também o uso de livros didáticos, desde o começo, também influencia essa nossa construção como professor do que vem primeiro, o que vem depois. Então, acho que fui muito influenciada pelos livros... Talvez também pela minha pela minha aprendizagem de língua, como funcionou para mim, enquanto pequena, ou na universidade. Então eu acho que os métodos vêm, eles acabam influenciando. Às vezes... Isso é bom ou ruim? Não sei dizer, na verdade, porque eu não sei se teria algum caminho melhor, porque os alunos também já estão acostumados com isso.*

A menção às suas experiências sinaliza a consciência de “como” o Quadro passou a integrar suas práticas. Sua tomada de consciência se mostra parcial por utilizar o simples êxito dessas experiências para explicar o “porquê” de sua conduta (*funcionou para mim e os alunos também já estão acostumados*). Porém, esse conhecimento parece já permitir algumas antecipações quanto a alternativas de escolha de materiais e elaboração de materiais próprios, como podemos ver a seguir.

***Madagascar:** [...] eu vejo que eles gostam bastante às vezes dos conteúdos que eu escolho porque, por exemplo, se são alunos engenheiros, eu procuro mais coisas ligadas à Engenharia.*

Se o aluno gosta mais de arte, eu procuro coisa mais ligada à arte. Então, eles acabam gostando mais dos materiais que eu faço em vez do livro, [em] que está tudo ali meio quadrado...

Os conhecimentos prévios dos alunos são tomados como critério para a elaboração de seus materiais, de forma a, como vimos anteriormente, criar condições para os desequilíbrios cognitivos exigidos para a ação ativa dos alunos. Podemos dizer que Madagascar apresenta condutas que a situam em um nível limiar entre o II e o III.

c) Condutas do Nível III: a capacidade de conceitualizações sobre a influência do CECRL nas práticas pedagógicas é notada nas falas de Bélgica sobre o assunto. O professor reconhece a influência do Quadro no seu planejamento das aulas, por meio dos materiais didáticos de editoras especializadas, e como ferramenta para incentivar a autonomia dos alunos em turmas mais heterogêneas.

***Bélgica:** Eu acabo falando sobre ele [CECRL] em aula porque muitas vezes os alunos têm interesse em fazer provas de proficiência. Então, isso é um bom norte muitas vezes para planejar. [Em turmas heterogêneas] Então, não se fixar só no nível que o aluno está, mas também ir provocando, ou, também, até sensibilizando, com atividades ou conteúdos um pouco mais aprofundados, pensando também no processo de aprendizagem em espiral, de que em algum momento eles vão retomar aquilo com maior aprofundamento. [...] muitas vezes eu acabo trazendo informações do Quadro em sala ou até já houve discussões suscitadas pelos próprios alunos: "tá, mas que nível eu sou, afinal de contas?". Eu converso um pouco sobre isso em aula, ao mesmo tempo, convidando "podes ler o Quadro e ver onde é que tu te encaixas, onde é que tu te enxergas". Ou muitas vezes até é que aluno estabelece o que ele vai estudar. [...] Ao mesmo tempo que já houve também de uma maneira explícita o aluno dizer "olha, eu estou com dificuldade nisso, vamos trabalhar isso, o que tu achas?". Muito através do que o Quadro comunicou para ele.*

No caso de Bélgica, ele não só compreende a influência do Quadro em suas práticas, como também consegue antecipar-se, agindo de forma ativa sobre o objeto. Por meio do uso do CECRL em aula, ele incentiva igualmente tomadas de consciência de seus alunos a respeito dos níveis de proficiência apresentados no CECRL, em um movimento de autoavaliação discente, e a abertura de novos possíveis quanto aos seus percursos de aprendizagem. Esse conhecimento possibilita aos alunos trocas mais objetivas com o professor, no sentido de identificar seus pontos fracos no uso da língua e propor conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Generalizações típicas do Nível III também são constatadas nas declarações de Suíça, ao comentar sobre a influência do Quadro no desenvolvimento da autonomia discente. Ele faz as seguintes ponderações:

***Pesquisadora:** Tu acreditas que os preceitos do Quadro contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?*

***Suíça:** Eu acho que não é necessário... Acho que isso não depende do Quadro. Acho que não é o papel do quadro também. Acho que isso depende muito do fazer pedagógico. [...] Claro que o método propõe também, mas mesmo que o método proponha, se tu não tens um investimento... Eu gosto de chamar de **investimento do professor**, seja afetivo, seja pedagógico mesmo, tu não vais desenvolver essa autonomia.*

O professor mostra uma visão crítica a respeito das funções do CECRL e da atitude do professor para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Para generalizar os funcionamentos que subjazem às práticas fomentadoras de condutas autônomas, ele utiliza o termo “*investimento do professor*”, que se conecta às relações entre docente e alunos e às práticas pedagógicas desenvolvidas. Esse investimento do professor poderia ser associado à interação do professor com os alunos baseadas no respeito mútuo e permeadas por desequilíbrios cognitivos visando à ampliação dos conhecimentos do FLE.

Ao longo da apresentação das categorias de análise e seus respectivos dados, pudemos observar a estreita ligação entre as relações estabelecidas entre professores e alunos e o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e no uso da língua. Quanto às tomadas de consciência das práticas pedagógicas, os diferentes níveis mostram as diversas formas dos professores agirem sobre o objeto, assim como a singularidade de seus percursos e experiências que contribuiram para as coordenações alcançadas. Tais aspectos serão desenvolvidos em maior detalhe e problematizados na discussão dos resultados.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Partindo da análise dos excertos das entrevistas, realizada no capítulo anterior, apresentamos, no presente capítulo, a discussão dos dados mais relevantes, identificando também as possibilidades de generalização analítica da pesquisa, a partir de suas proposições teóricas (YIN, 2001, p.29). Primeiramente, o tema de pesquisa será aqui retomado, além das proposições teóricas que precederam o trabalho de campo. A partir dessas, refletiremos sobre possibilidades e limitações das proposições, assim como as prováveis problematizações.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa tem como tema “o lugar do professor para o desenvolvimento da autonomia discente”, e seu recorte temático contemplou a investigação desse aspecto, no contexto de sala de aula de FLE de cursos livres do RS, fundamentado na concepção piagetiana de autonomia. As seis proposições teóricas norteadoras, estabelecidas a partir da fundamentação teórica, foram as seguintes: 1) O agir no mundo está no centro de todo desenvolvimento cognitivo humano; 2) A construção do conhecimento é individual, isto é, não pode ser transferida ou realizada por terceiros, mas ocorre coletivamente por interações (conjunto de assimilações dos meios físico e social e acomodações do sujeito); 3) A descentração faz parte do desenvolvimento de relações que tendem à cooperação e à autonomia; 4) Professores com perspectiva de relação heterônoma entre aluno e professor podem retardar o desenvolvimento da autonomia de seus alunos na aprendizagem e no uso da língua; 5) A possibilidade de aplicação da perspectiva orientada para a ação em aulas de FLE está dirigida diretamente ao desenvolvimento da autonomia em sala de aula; 6) O desenvolvimento da autonomia do professor pode facilitar a articulação de diferentes metodologias pedagógicas em sala de aula.

No que concerne a primeira proposição, relacionada ao **agir no mundo para o desenvolvimento cognitivo**, de início, consideramos a própria participação na entrevista como uma ação no mundo que causa, tanto em seus participantes, quanto na pesquisadora, desequilíbrios e novas coordenações rumo a patamares superiores para a compreensão do fazer docente. Lembramos que, de acordo com Piaget, “o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito [...], nem nas características preexistentes do objeto” (2002/1970, p.1). Desta forma, é a ação do sujeito sobre o objeto – meio físico e social, na busca de sucessivos equilíbrios pelo processo de equilibração, que

permite a reflexão, e a conseqüente criação e invenção, sobre seus conhecimentos. Com essa ação, não conhecemos o objeto em si, que é inesgotável, mas sim, o resultado das relações que estabelecemos com ele. E esse processo ocorre de maneira contínua, considerando que a ação é constantemente desequilibrada pelas transformações do mundo interior ou exterior (PIAGET, 2017/1964, p. 6-7). Nesse *continuum*, as novas condutas levam a equilíbrios cuja estabilidade tende a aumentar em comparação ao estágio anterior à perturbação experienciada, tendo como resultado avanços em direção a estruturas cada vez mais complexas.

Assim, o fato de vivermos em um mundo relacional deve ser levado em conta pelos docentes para suas práticas em sala de aula. A perspectiva piagetiana de centralidade do agir no mundo coloca em xeque a noção do professor como transmissor de conhecimentos a alunos passivos, tipo de relação que, cada vez mais, tende a ser evitada em sala de aula, de acordo com os professores entrevistados. A consonância à ideia do agir no mundo como meio para o desenvolvimento cognitivo pode ser identificada, ao longo dos relatos docentes, em condutas de proposição de debates (algumas vezes, sobre temas considerados polêmicos), de criação conjunta de materiais para compartilhamento on-line (como os *Padlets*) e de autoavaliações. Ao proporcionar a abertura desses espaços de troca (entre alunos e com os alunos), os professores participantes alimentam relações de reciprocidade, e sofrem, eles mesmos, perturbações externas, desencadeadoras de reflexões sobre seus conhecimentos do FLE e de suas práticas.

Ao considerarmos a **construção do conhecimento**, como trazida na proposição 2, reiteramos que o termo *individual* não se refere a um fazer solitário, mas sim, intransferível, que depende da ação de cada indivíduo; numa palavra, da ação do sujeito. Ou seja, a aprendizagem não pode ser terceirizada, nem nosso conhecimento pode ser transferido a outra pessoa tal qual o construímos. De acordo com as evidências desta pesquisa, a construção do conhecimento sobre as práticas pedagógicas fomentadoras da autonomia, faz-se por meio da coordenação dos diferentes pontos de vista (do próprio sujeito nas operações mentais, dos alunos, de colegas de trabalho, dos aportes teóricos etc.) de forma a articular novas relações entre partes e todo do FLE.

Vemos nesta proposição um complemento para o entendimento da anterior, pois esclarece o agir no mundo, que permite o desenvolvimento do conhecimento. Ao priorizarmos a compreensão no contexto das aulas de FLE, passamos a levar em conta a intencionalidade das

ações, assim como o interesse no objeto (fator afetivo). Esse aspecto esclarece-nos o insucesso na concretização de uma aula em que os alunos conseguissem absorver 80 ou 90% do conteúdo, conforme desejava uma das professoras ao ser questionada sobre a aplicação de seu modelo de aula bem-sucedida. Ao vislumbrar uma percentagem de conteúdos a serem absorvidos, a docente parece limitar a ação do aprendiz a algo mecânico, descolado do pensamento. Além disso, desconsidera a impossibilidade de acesso aos objetos em si e da imposição dos conteúdos aos discentes. Essa visão acaba por inibir a construção do conhecimento, visto que o conteúdo que pretende transmitir permanece exterior à consciência do aluno, sem poder ser por ele transformado e reinterpretado ativamente. Advém daí, o baixo percentual de efetivação das aulas consideradas como ideais, executadas de acordo com o princípio conteudista evocado pela docente.

A noção piagetiana de construção do conhecimento também está diretamente relacionada ao desenvolvimento da autonomia no contexto de sala de aula. Assim como os conteúdos impostos permanecem exteriores à consciência do aluno, também permanecem as regras no que concerne às relações entre discentes e docentes que tendem à heteronomia. Como casos representativos dessas dinâmicas, podemos evocar o relato da professora que se depara com um completo silêncio em sala de aula, assim como o daquela que precisa repetir corriqueiramente as mesmas explicações. A falta de uma relação de reciprocidade impede que as professoras identifiquem a estruturação mental das alunas e que encontrem soluções para se harmonizarem a elas. O engajamento desejado é inibido provavelmente por aspectos afetivos, que tolhem, por sua vez, a ampliação do pensamento crítico, essencial para atingir relações mais autônomas.

Quanto à proposição 3, ressaltamos primeiramente a importância da **descentração** para a superação do egocentrismo (PIAGET, 2017/1964, p.69). A indefinição dos limites entre sujeito e objeto limita professor e alunos aos próprios pontos de vista, perpetuando as relações heterônomas. Isso nos explica por que, no grupo de depoimentos, são as práticas que exigem articulação de pontos de vista (como correção dialogada de textos e a atitude problematizadora em debates), as apontadas como exitosas. Tais atividades favorecem as relações que tendem à cooperação e à autonomia.

Constatamos, ainda, que os professores que tinham uma visão mais objetiva das relações estabelecidas com o objeto, ou seja, que atingiram mais altos patamares de

descentração e de conceituação (Nível III) sobre suas práticas, evidenciavam na descrição de suas condutas elementos ligados ao desenvolvimento da autonomia dos discentes em sala de aula. A busca pela perspectiva do outro permite estabelecer diálogos genuínos, antecipar-se às necessidades do aluno, reconhecer as possibilidades que estão à sua frente a partir do que foi construído até o momento, bem como contemplar e acolher as diversidades de pontos de vista. Com essa perspectiva, a sala de aula de FLE transforma-se no lugar do agir, do compreender, do teorizar, onde transbordam-se os limites do real, enriquecendo as trocas simbólicas ali estabelecidas.

Ao avançarmos nossa discussão à quarta proposição, que diz respeito às **relações que tendem à heteronomia** e seu provável prejuízo ao desenvolvimento da autonomia discente no uso da língua, retomamos o conjunto de respostas que evidenciaram condutas com tendência à heteronomia. Podemos verificar que, nessas situações, a possibilidade de estabelecer um diálogo diminui e, conseqüentemente, a efetividade das atividades propostas. Os entrevistados manifestaram diferentes níveis de tomadas de consciência em relação às suas práticas pedagógicas, e acreditamos que o incentivo ao relato de experiências e à reflexão (como propusemos nas entrevistas conduzidas na presente pesquisa) pode desencadear desequilíbrios que levem à compreensão de condutas até o momento reproduzidas de forma automática.

Ao mesmo tempo, uma vez que os êxitos das ações podem preceder sua compreensão, acreditamos que a heteronomia nas relações não impede de forma absoluta a proposta de práticas pedagógicas que tendam à cooperação, conforme observamos no caso da professora que, apesar de não tolerar os esquecimentos da aluna, buscava estabelecer diálogos para dirimir suas dúvidas. Contudo, por se tratar de uma prática cuja conceituação não foi atingida, estando a professora ainda bloqueada pelos obstáculos estruturais do egocentrismo (MONTROYA, 2017, p.237), o diálogo estabelecido não incorpora os elementos suficientes para a cooperação, e a necessidade de reciprocidade persiste fora do plano da consciência.

Esse último aspecto se relaciona diretamente com a 5ª proposição, que versa sobre o vínculo entre desenvolvimento da autonomia em sala de aula e a possibilidade de aplicação da perspectiva orientada para a ação nas aulas de FLE. Se é o agir social que está no cerne dessa perspectiva, atividades que favoreçam a cooperação e o respeito mútuo se tornam incontornáveis para a sua concretização. Além disso, à consideração do domínio educacional como um dos grandes setores da vida nos quais se realizam as intervenções dos atores sociais

(CONSELHO DA EUROPA, 2018, p.25) unem-se o reconhecimento da “natureza social da aprendizagem e do uso da língua, da interação entre o social e o individual no processo de aprendizagem” (*Ibid.*, p.27, tradução nossa).⁵³ Neste caso, as conceituações apresentadas pelos professores ao longo das entrevistas nos levam a crer que a autonomia na aprendizagem e uso da língua adicional seja fomentada na medida em que se estabelecem relações autônomas entre professores e alunos no contexto de sala de aula.

Nos depoimentos, constatamos essa relação, por exemplo, na discussão sobre o CECRL proposta por um dos professores com seus alunos. Os aprendizes são convidados a articular seus diferentes pontos de vista a partir do Quadro, com a abertura de novos possíveis, que propiciam movimentos de autoavaliação e contribuições para as interações em sala de aula. O atingimento de novos patamares de compreensão é priorizado no lugar de diálogos superficiais e automatizados, que atendem apenas a objetivos linguageiros e ignoram elementos como a crítica mútua.

Entretanto, há de se salientar que a relação de complementariedade entre a perspectiva orientada para a ação e a abordagem comunicativa pode levar o professor de FLE a basear-se em princípios dessa última, priorizando o aluno no centro do processo de aprendizagem, mas sem dar a devida importância ao seu próprio papel. Ora, se por um lado, um modelo pedagógico ancorado na figura do professor, como detentor exclusivo do saber, limita o desenvolvimento da autonomia discente na aprendizagem e uso da língua adicional, do outro, constatamos que alçar o aluno a uma posição central poderia ser igualmente problemático.

Becker (2013) esclarece que o modelo pedagógico centrado no aluno não leva em conta habilidades das quais os aprendizes não dispõem, como o domínio do conhecimento sistematizado de uma área e das didáticas, a capacidade de abstração suficiente, assim como o volume de informações organizadas. O autor propõe, a partir de uma perspectiva construtivista, um “modelo pedagógico relacional” (BECKER, 2013), centrado na *relação* professor-aluno, e não em apenas um dos dois. Esse tipo de interação respeita a assimetria existente entre as funções discente e docente e se faz necessária ao percebermos que, para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e uso da língua, fixar-se ao resultado de uma tarefa não é suficiente.

⁵³ “[Cela signifie aussi que l’on reconnaît] la nature sociale de l’apprentissage et de l’usage de la langue, l’interaction entre le social et l’individuel dans le processus d’apprentissage”.

É preciso igualmente considerar seu processo de resolução (BENTO, 2013, p. 67). Ao transferir ao aluno o protagonismo no processo de aprendizagem, a abordagem comunicativa poderia levar a leitura do professor-facilitador como mero coadjuvante, que questionaria, inclusive, a necessidade de sua figura em sala de aula, como pudemos acompanhar em uma das entrevistas sobre a relação entre docente e discentes. Com a indeterminação do papel do professor de FLE, perde-se a riqueza das relações suscitadas por sua participação problematizadora e organizadora nas interações em sala de aula.

Finalmente, quanto à **articulação de diferentes metodologias pedagógicas** a partir do desenvolvimento da autonomia docente, verificamos que quanto maiores são o espaço para o diálogo em sala de aula e articulação de diferentes pontos de vista, maior é a possibilidade de planejar aulas que estejam de acordo com as estruturas cognitivas dos alunos. Além de favorecer o aprendizado da língua, o professor, ao atingir conceituações sobre suas práticas pedagógicas, abre-se, então, à possibilidade de melhor entendimento das contribuições de cada uma das metodologias existentes. Condutas de diferentes níveis de tomada de consciência foram identificadas entre os participantes, indicando o caráter individual da construção dos conhecimentos; construção que, entretanto, é realizada no plano coletivo, pois implica assimilação de alteridade. De acordo com Piaget, “o que produz os possíveis não é a escolha percebida pelo observador [...], mas sim, a tomada de consciência gradual do fato de que há escolha” (1985, p.102). Essa consciência da escolha manifestou-se entre os professores participantes com maior capacidade de generalização. Em suas respostas, eles demonstravam um olhar crítico sobre as possibilidades e limitações do CECRL, por exemplo. Já aqueles com condutas mais ligadas a suas percepções e intuições não demonstraram articulação clara de métodos pedagógicos mobilizados.

Seguir as referências do modo de aprendizagem de uma única metodologia, ou apenas consultar as recomendações do guia do professor de um manual, mostram uma relação periférica do sujeito com o objeto. O professor acaba se limitando à busca de êxitos práticos, sem necessariamente compreender os princípios pedagógicos que está colocando em relação, nem reconhecer contradições entre as escolhas de materiais e os objetivos traçados para as suas aulas. Ao seguir apenas a intuição, sem atingir a tomada de consciência de seus êxitos, o sujeito avança na direção de uma antecipação das consequências da ação, e de uma reconstituição de estados anteriores, mas a irreversibilidade persiste (PIAGET, 1964/2017, p.29),

impossibilitando as generalizações necessárias para a articulação objetiva dos diferentes pontos de vistas nos fundamentos teóricos das metodologias disponíveis.

Em suma, a construção dos conhecimentos sobre as práticas pedagógicas tem um papel preponderante para a contribuição do professor ao desenvolvimento da autonomia discente na aprendizagem e no uso do FLE. Os depoimentos analisados levam-nos a concluir que o agir coletivo (prático e de reflexão sobre as práticas) favorece esse processo, pois leva os alunos a uma abertura ao diálogo, à cooperação e à reciprocidade. Entender a sala de aula de FLE e as interações ali concretizadas como elementos legítimos do agir no mundo (e não apenas uma simulação para) permite-nos desvincular a autonomia de algo que ocorre “lá fora”. Essa mudança de olhar nos leva a valorizar o espaço de construção e exercício da autonomia no uso da língua que está à disposição de docentes e discentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o fechamento desta investigação, retomaremos nossos objetivos, revisitando o caminho percorrido ao longo dos seis capítulos que a compuseram. Nosso primeiro passo é a retomada do problema de pesquisa, verificando se conseguimos contemplá-lo integralmente. Poderíamos dizer, então, que, com o aporte teórico piagetiano, nosso estudo obteve respostas quanto às concepções de professores de Francês Língua Estrangeira sobre suas possíveis contribuições no contexto de sala de aula para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos na aprendizagem e no uso da língua francesa? Acreditamos que sim. Os conceitos de autonomia e heteronomia, assim como o de tomada de consciência revelaram-se dispositivos teóricos potentes para entender o que e como pensam os docentes de FLE sobre suas práticas. O professor de FLE fomenta a autonomia dos seus alunos na língua ao aproveitar a sala de aula para interações que causem perturbações cognitivas no sujeito, levando-o a buscar equilíbrios constantemente, uma vez que o desenvolvimento da inteligência é um processo sem fim. As noções de êxito, manifestadas pelos entrevistados, levam-nos a constatar a sua correspondência a práticas em sala de aula que envolviam a cooperação, a reciprocidade e o incentivo à articulação de diferentes pontos de vista. Consideramos, então, a proposta de atividades com essas características, pautadas em interações que levem a problematizar sobre o conhecimento construído, uma das principais contribuições dos professores visando à autonomia discente na aprendizagem e no uso da língua.

Sobre o objetivo principal de propor uma reflexão do fazer docente e suas possíveis contribuições no contexto de sala de aula para o desenvolvimento da autonomia discente na aprendizagem e no uso da língua a partir da perspectiva da Epistemologia Genética e do conceito de autonomia em Piaget: a resposta à questão problema indica que esse objetivo foi atingido, quando avaliamos a própria aplicação do instrumento de coleta de dados. Os *feedbacks* dos participantes indicam que as entrevistas foram palco de reflexões inéditas sobre alguns aspectos do trabalho cotidiano, além do compartilhamento de expectativas pessoais, dúvidas e ideias sobre sua relação com os alunos. No que tange nossa provocação sobre as possibilidades de ampliar o leque de articulações entre as teorias piagetianas e os estudos de Aquisição de Segunda Língua, avaliamos ter conseguido propiciar ao público acadêmico de estudos linguísticos, didáticas de língua adicional e professores de FLE, em especial, um

aprofundamento ou, até mesmo, um primeiro contato, com a teoria piagetiana do primeiro e quarto períodos (representadas aqui, sobretudo, pelas obras *O Juízo Moral na Criança*, *A Tomada de Consciência e Fazer e Compreender*). Esperamos que nossos pares possam valer-se do potencial analítico da Epistemologia Genética para pensar os processos de construção do conhecimento.

Ao retomarmos o primeiro objetivo específico, consideramos ter conseguido responder ao convite de Piaget, e constatar a possibilidade de o estudo da cooperação instrumentalizar processos educativos. Ao analisarmos as respostas dos professores participantes, encontramos, no relato e reflexão sobre suas práticas que envolviam a cooperação, maior correspondência com a noção de práticas exitosas, assim como maior tendência ao desenvolvimento da autonomia discente no uso da língua.

Com referência ao segundo objetivo específico, centrado no contexto da sala de aula, a análise dos trechos das entrevistas corroborou a possibilidade de professores com posições mais voltadas à heteronomia, proporem atividades consideradas fomentadoras do desenvolvimento da autonomia, embora não contemplassem a pedagogia relacional. Isso se explica pelo fato de os êxitos precederem à sua compreensão. Igualmente, ao considerarmos as condutas voltadas à autonomia, conseguimos identificar as atividades elencadas como as mais propícias ao desenvolvimento da autonomia, bem como as possíveis formas de avaliação da autonomia discente. As atividades que proporcionam a articulação de diferentes pontos de vista, a ajuda mútua e a criação de novidades, estão entre as mais mencionadas pelos entrevistados.

O terceiro objetivo específico voltado ao contexto de sala de aula foi parcialmente atingido. Avaliamos que o instrumento da pesquisa nos forneceu respostas muito mais relacionadas ao “como” do que ao “marco inicial” das práticas voltadas ao desenvolvimento da autonomia. Neste item, mostra-se uma oportunidade de aprimoramento do instrumento de coleta de dados, uma vez que a questão que versava mais explicitamente sobre o aspecto temporal do uso da língua em sala de aula, precisou ser repetida e reformulada em diversas entrevistas, mostrando sua imprecisão e necessidade de ajuste. Sobre o “como”, os dados coletados evidenciaram que a reflexão mais precisa sobre a autonomia pode não ser frequente no cotidiano dos professores de cursos livres entrevistados. Esse resultado sinaliza um indício de uma lacuna de espaços de troca sobre o fazer docente voltados a esse público, e abre

oportunidade de ampliar a oferta de eventos voltados à discussão desse tema, atualmente restrita àqueles realizados pela Associação de Professores de Francês do Rio Grande do Sul.

O objetivo de verificar se o professor de FLE avalia o desenvolvimento da autonomia de seus alunos foi plenamente atingido. Adicionalmente, conseguimos contemplar os objetivos ligados à verificação dos critérios de avaliação dessa autonomia. Esse tópico da entrevista gerou uma grande quantidade de dados, que poderão ser problematizados para além da atual dissertação, em pesquisas futuras. O fato de a autonomia não ser um conceito tematizado com frequência exigiu da maioria dos professores um exercício de imaginação para evocarem os procedimentos de uma possível situação de avaliação da autonomia. A discussão sobre a avaliação da autonomia gerou uma série de desequilíbrios nos entrevistados, ao ser trazida à pauta. A exposição dos critérios avaliativos mostrou uma flutuação do conceito de autonomia, partindo de sua relação com conquistas individuais até a valorização das trocas com o meio social.

Ao chegarmos ao final desta retrospectiva dos objetivos específicos, notamos termos conseguido mostrar um panorama dos diferentes níveis de tomada de consciência sobre a influência do CECRL para a elaboração de aulas, além de como a capacidade de conceituação a respeito dessa influência possibilita planejamentos de aula que favorecem o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Acreditamos que o conhecimento sobre o processo do pensamento até chegar às conceituações é essencial para evitar automatismos na prática docente, como pode ocorrer através da utilização de manuais de FLE, sem exercício do exercício crítico.

Ressaltamos ainda que o instrumento de coleta de dados proporcionou grande variedade de material de análise, que permitiu identificar as diferentes nuances das relações pedagógicas que tendem à autonomia, bem como as condutas representativas dos variados níveis de tomada de consciência relacionados às práticas docentes. A saturação dos dados, atingida nesta pesquisa, sinaliza para a possibilidade de sua replicação em outros contextos ligados ao FLE. Ainda sobre os dados coletados, apesar de nosso objetivo não contemplar indivíduos e sim, reflexões sobre relatos de condutas, ao longo das entrevistas, percebemos não haver uma correspondência direta entre tempo de docência e maiores níveis de tomada de consciência, nem uma relação estreita dessa com o maior grau de formação. Esses dados podem ser aprofundados futuramente em artigos para melhor compreensão do que diferencia esses

indivíduos um do outro. Outro aspecto que poderá ser explorado em pesquisas futuras é a influência do CECRL na prática de professores de FLE. A grande quantidade de dados para análise nos obrigou a um recorte resumido de suas possibilidades de interpretação.

A riqueza do material coletado nos indica que não chegamos ao fechamento definitivo desta investigação, mas a um efeito de conclusão devido ao imperativo do tempo. Esta primeira exploração nos abre a oportunidade de publicação de artigos sobre relações de afetividade e autonomia em sala de aula e como a pandemia de Covid 19 as afetou, ou pontos de contato entre a perspectiva orientada para a ação e o construtivismo piagetiano, por exemplo, além da continuidade da pesquisa por meio de tese de doutorado. A partir desta aproximação inicial, feita entre os conceitos piagetianos e as práticas pedagógicas nas aulas de FLE, vislumbramos também a possibilidade de aprofundamento do estudo da tomada de consciência dos professores com a análise das abstrações reflexionantes envolvidas na construção do conhecimento e a postura crítica sobre seu ofício.

Além de buscar respostas sobre o lugar do professor no desenvolvimento da autonomia no uso da língua em sala de aula, esta pesquisa visou a proporcionar aos participantes um momento de reflexão sobre o seu fazer, à formação de conceitos e ao estabelecimento de relações entre parte e todo. Ao perceber que, para alguns deles, era a primeira vez que refletiam sobre aspectos ligados à avaliação da autonomia ou do perfil de um aluno autônomo, consideramos já ter colhido alguns frutos desta pesquisa, no sentido de instigar nesses profissionais a realização de novas coordenações, ampliando os questionamentos possíveis a respeito do fazer docente.

Nesse sentido, a formalização de mais espaços de debate entre professores, que lecionam em cursos livres e de extensão, é uma ação a ser incentivada. Uma possibilidade seria efetivá-los com a criação de grupos de discussão por meio da Associação de Professores de Francês do Rio Grande do Sul, que, ao longo do período da pandemia, tem intensificado os espaços de debate sobre as práticas docentes em FLE no ensino remoto. Uma primeira iniciativa neste sentido foi recentemente concretizada, com a promoção de um grupo de leitura coletiva de didática do FLE, mediado por graduandos do Francês da UFRGS. Finalmente, acreditamos que a universidade também possa ser palco de discussões para esse público, criando mais uma ponte entre reflexão e prática e aproximando licenciados e professores de cursos livres e de extensão.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 16a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEFFA, Aline Oliveira; SIMÕES, Nathália Horvath; POLACHINI, Nathália Rodrihero S.; PRUDENTE, Patrícia de Aquino; OLIVEIRA, Taís de. **O Construtivismo no Aprendizado da Língua Inglesa**: uma Análise Prática. pp. 112- 123. Disponível em < https://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/texto15_0.pdf >. Acesso em 5 mar. 2021.

BENSON, Phil. **Autonomy in language teaching and learning**. Disponível em < http://www4.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf >. Acesso em 20 jan. 2021.

BENTO, Margaret. La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. *In: Recherches en didactiques*. n° 15. 2013. P. 61-89. Disponível em < <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques1-2013-1-page-61.htm> >. Acesso em jun. 2021.

BERTHET, A.; DALIL, E.; HUGOT, C. et al. **Alter Ego +**: méthode de français, A2. Paris, Hachette FLE, 2012. p.3-4.

COLL, César; GILLÉRON, Christiane. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. *In: LEITE, Luci Banks (org.). Piaget e a Escola de Genebra*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992. p.13-49

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (UFRGS). **Resolução N° 510**, de 07 de abril de 2016. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cep/resolucoes/resolucao-510-de-07-de-abril-de-2016-2013-ciencias-sociais-e-humanas/view>>. Acesso em 10 set. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. **About us**. Disponível em <<https://www.coe.int/pt/web/about-us>>. Acesso em 14 jul 2019.

_____. **Cadre européen commun de référence pour les langues** : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL). Disponível em <<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>>. Acesso em 10 mar. 2019.

_____. **Cadre européen commun de référence pour les langues** : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Fev. 2018. Disponível em < <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> >. Acesso em abr. 2021.

_____. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: Aprendizagem, ensino, avaliação. Traduzido por Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001.

CUQ, J.P. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. 4^a edição. Fontaine : Presses Universitaires de Grenoble, 2017.

_____. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE Internacional, 2003.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Teses sobre o construtivismo. *In*: RODRIGO, Maria Jose; ARNAY, José. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança. São Paulo: Ática, 1998.

FARIAS, Stela; BECKER, Maria Luiza. Processos de tomada de consciência e reflexões acerca de valores em jogos de regras de caráter coletivo. *In*: **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./jun. 2011, p.175-199. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/19154/18277> >. Acesso em 12 jun. 2019.

FRANCO, S. R. K. **O construtivismo e a educação**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

FREITAS, L. Piaget e a Consciência Moral: um Kantismo Evolutivo?. *In*: **Psicologia, Reflexão e Crítica**, 15 (2), 2002. p.303-308. Disponível em < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25663/000375878.pdf> >. Acesso em 20 jun. 2020.

GERMAIN, Claude ; NETTEN, Joan. Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. **ALSIC** : apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, 15 dez. 2004, vol.7, Université Marc Bloch, p.55-69. Disponível em < <https://doi.org/10.4000/alsic.2280> >. Acesso em 9 jun. 2021.

GIRARDET, Jacky; et al. **Tendances**: méthode de français A1. Paris: CLE International, 2016.

GOMES, Janaína Nazzari. **A apropriação do francês como língua não materna: uma questão de fronteiras**. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/217777>>. Acesso em 20 jun. 2021.

GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira. O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.38-79. 2011. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/29393>>. Acesso em 1 set. 2019.

HOLEC, Henri. **Autonomie et apprentissage des langues étrangères**. Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle, Hatier, 1979. Disponível em <

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48081187/f6.item.texteImage.zoom>>. Acesso em jan. 2021.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LITTLEWOOD, W. Why do we want it and what can it do ? In : BENSON, P. VOLLER, P. (orgs.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. Nova York : Addison-Wesley Longman Limited, 1997, p.79-91.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LOURENÇO, Orlando. Além de Piaget? Sim, mas Primeiro Além da Sua Interpretação Padrão!. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 16, n. 4, p. 521-552, dez. 1998. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311998000400001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 jun. 2019.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Tradução de Fernando Becker e Tania Beatriz Iwaszco Marques. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Prática e teoria no desenvolvimento: questão da tomada de consciência. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.21, n.2, mai/ago 2017, p.235-244. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121110> >. Acesso em: 12 nov. 2019.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.1, p.253-283, jan./jun. 2009

NARCY-COMBES, J-P; M.-F. NARCY-COMBES. **Cognition e personnalité dans l'apprentissage des langues: relier théories et pratiques**. Paris: Les Éditions Didier, 2019.

NICOLAIDES, C. S.; ARCHANJO, R. Reframing identities in the move: A tale of empowerment, agency and autonomy. **Trab. Ling. Aplic., Campinas**, n° 58.1. p. 96-117, jan./abr. 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/010318138653993453211> >. Acesso em: 22 dez. 2019.

NISSEN, Elke. **Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle**. Effets de l'interaction sociale. Université Louis Pasteur Strasbourg I, 2003. Disponível em: < <https://theses.hal.science/edutice-00001449>>. Acesso em 2 ago. 2021.

NUNES, Adriana Paz. **O processo de ensino e aprendizagem em administração: ação cognitiva dos alunos na perspectiva do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 111 p., 2018. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/183135>>. Acesso em 10 mar. 2019.

ORTEGA, Lourdes. **Understanding Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2009. 303 p. 1-10.

OXFORD, Rebeca. Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: PALFREYMAN D., SMITH R.C. (eds). **Learner Autonomy across Cultures**. Londres: Palgrave Macmillan, 2003. Disponível em <https://doi.org/10.1057/9780230504684_5>. Acesso em 15 mar. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda Língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p.11-83, 153-176.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Tradução de Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (Originalmente publicado em 1977)

_____. **Biologia e conhecimento**. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995. p. 2-5.

_____. **Epistemologia Genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007. 123p. (Originalmente publicado em 1970)

_____. **Fazer e compreender**. Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos e EDUSP, 1978. (Originalmente publicado em 1974b)

_____. **A. Formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, LTC, 2014. (Originalmente publicado em 1945)

_____. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. 302 p. (Originalmente publicado em 1932)

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 392 p. (Originalmente publicado em 1936)

_____. **O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança**. Volume 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. (Originalmente publicado em 1981)

_____. Os procedimentos da educação moral. *In*: PARRAT-DAYAN, Silvia;

TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 25-58.

_____. **Problemas de Psicologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.30-35

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. 25^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. (Originalmente publicado em 1964)

PIAGET, J. BLANCHET, A.; et al. **A Tomada da Consciência**. Tradução de Edson B. de Souza. São Paulo: Melhoramentos e EDUSP, 1977. 211p. (Originalmente publicado em 1974a)

PIAGET, J.; HELLER. **La Autonomia en la escuela**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIATTELLI-PALMARINI, M et al. **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: debate de Jean Piaget e Noam Chomsky com outros autores**. Lisboa: Edições 70, 1987. (Originalmente publicado em 1978)

PUREN, Christian. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle : from a task-based approach to a co-actional perspective. Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 junho 2003 em Auch, **Les Cahiers de l'APLIUT** (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, fev. 2004a, p. 10-26. Disponível em <https://journals.openedition.org/apliut/3416>. Acesso em 20 set. 2019.

_____. **Configurations didactiques, constructions méthodologiques et modèles idéologiques : perspective historique, situation actuelle et propositions d'avenir**. 23 nov. 2012 (2012f). Disponível em: < <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/> >. Acesso em 15 abr. 2021.

_____. Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. **Porta Linguarum** (Revista del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura), Facultad de CC. de la Educación Universidad de Granada), n. 1, jan. 2004b, p. 31-36. Disponível em < http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf>. Acesso em 15 abr. 2019.

_____. **L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire de construction située et finalisée**. Ago. 2018. Disponível em <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f/>>. Acesso em 3 abr. 2019.

_____. **Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires**. Jan. 2014a. Disponível em < <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/> >. Acesso em 25 mar. 2021.

ROBERT, Jean-Pierre; ROSEN, Évelyne, REINHARDT, Claus. **Faire classe en FLE: une approche actionnelle et pragmatique**. Paris: Hachette FLE, 2016. 192p.

ROSEN, Évelyne. Perspective actionnelle et approche par tâches em classe de langue. **Français dans le monde**, Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. Paris, n.344, jan. 2009. p.6-10.

ROSSETO, Maria Célia. **A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 278 p., 2005. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/7520>>. Acesso em 2 fev. 2019.

SANTOS, Yádini do Conto Winter dos. **A aprendizagem de francês através de aplicativos para smartphone**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.56-66. 2017. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/182962>>. Acesso em 15 ago. 2019.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial curricular: lições do Rio Grande: linguagem, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura, língua estrangeira moderna (inglês e espanhol)**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009. v. 1, p.127-172.

SINCLAIR, H. El papel de las estructuras cognitivas em la adquisicion del lenguaje. In: LENNENBERG, E. **Fundamentos del desarrollo del lenguaje**. Madrid: Alianza, 1982. p. 221-237.

SMITH, Richard. Learner Autonomy. **ELT Journal**, vol. 62/4, out. 2008. p.395-397. Disponível em <<https://academic.oup.com/eltj/article/62/4/395/408953> >. Acesso em 20 jun. 2021.

TAGLIANTE, C. Évaluation et CECRL: l'évaluation et le Cadre européen commun de référence. **Français dans le monde**, Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. Paris, n.344, p.25-27.

TAILLE, Ives de La, Dantas, H. e Oliveira, M.K.. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. Teorias Genéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 set. 2019.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VANPATTEN, B. **Theories and Language Teaching**. In: ELLIS, R. (Ed.). *Theories in Second Language Acquisition* (3ª ed., pp. 20). Routledge, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429503986>. Disponível em <https://academic.oup.com/applij/advance-article-abstract/doi/10.1093/applin/amab031/6289946?redirectedFrom=fulltext>>. Acesso em 5 ago. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p.21-28.

_____. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

FONTES CONSULTADAS

FARIAS, Stela Maris Vaucher. **Trabalho coletivo e autonomia de professores: concepções e valores em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 278 p., 2017. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/158035>>. Acesso em 15 fev. 2019.

FONSECA, André Augusto da. **O ensino de história e a formação para a democracia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 175 p., 2006. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/8901>>. Acesso em 15 fev. 2019.

TOLCHINSKY, L.; TEBEROSKY, A. Al pied de la letra. *In: Infancia y aprendizaje*. Barcelona: Aprendizaje, 1992. p. 101-130.

APÊNDICE A – Lista de teses e dissertações (CAPES) sobre autonomia e língua adicional

Elaborado por Luciana Rangel a partir de informações do *BTD Capes*

2021 (0 pesquisas)

2020 (4 pesquisas)

SILVA, CRISLAINE JUNQUEIRA AGUIAR. **CRENÇA, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA EM RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS CAMPESINOS DA EJA** 11/11/2020 205 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca FALE/UFGM

ALBUQUERQUE, LUCIAS MACIEL DE. **O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS NA PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO** 26/03/2020 147 f. Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

SOARES, ALINE CRISTIANE MORAIS DE SOUZA. **AS AFFORDANCES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE ESPANHOL PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA** 15/05/2020 110 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: FUNDACAO LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ FUESPI, Teresina

EMRANI, DARIUS LEVI. **DAS INTERVENÇÕES FORMATIVAS À AUTONOMIA ASSISTIDA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA PÓS-MÉTODO** 18/03/2020 204 f. Doutorado em LETRAS/LINGUAGEM, LINGUÍSTICA E CULTURA ITALIANAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes

Teses e dissertações BTD da CAPES sobre autonomia e língua adicional (2015-2021) parte 1 de 2

2019 (3 pesquisas)

BORGES, LARISSA DANTAS RODRIGUES. **O PROCESSO DE AUTONOMIZAÇÃO À LUZ DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DE GRADUANDOS EM LETRAS-INGLÊS** 28/02/2019 255 f. Doutorado em LETRAS: LINGÜÍSTICA E TEORIA LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém

JUNIOR, JOSE CARLOS MOTTA MARTINS. **O APRENDIZ DE INGLÊS EM NÍVEL INICIAL: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES EM UMA INTER-RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS, AS EMOCÕES E A AUTONOMIA** 09/05/2019 114 f. Mestrado em INTERDISCIPLINAR LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: JOSE DE ALENCAR

SILVA, VANIA MARIA COLAÇO. **PÓS-MÉTODO E AUTONOMIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DO PROFESSOR** 08/02/2019 156 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

2018 (5 pesquisas)

COSTA, ELENICE DELFINO BORGES. **CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DO ESPANHOL MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO** 28/06/2018 152 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE

AQUINO, DENISE ALVES NUNES DE. **A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS, AÇÕES E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS** 11/04/09/2018 162 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE

PEREIRA, RELENNY VILAS BOAS CERQUEIRA. **ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO SOBRE A AUTONOMIA** 03/07/2018 128 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: <http://www.bbilibotecacentral.unir.br/>

PREFIRO, JULIANA APALUDO. **DIÁLOGO NO ACONSELHAMENTO EM APRENDIZAGEM DE INGLÊS: INTERAÇÃO, REFLEXÃO E AUTONOMIA** 12/07/2018 undefmed f. Mestrado em LETRAS: LINGÜÍSTICA E TEORIA LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefmed

ROSA, STEFANIE FERNANDA PISTONI DELLA. **A PERCEÇÃO E A ATUAÇÃO DE APRENDIZES EM RELAÇÃO À AUTONOMIA EM UM CURSO DE INGLÊS PARA PROPOSITOS ACADÊMICOS NO CONTEXTO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS** 27/02/2018 287 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: <https://repositorio.ufscar.br/>

2017 (10 pesquisas)

MATOS, JULIA MASCONELOS BONCALVES. **UM GIRO PELO MUNDO: UM ESTUDO SOBRE A AUTONOMIA DO ALUNO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS** 31/10/2017 384 f. Doutorado em LINGUAGEM E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Heitor Macedo Costa

NSHIMATA, SAORI. **NÃO ME CONSIDERO UM APRENDIZ AUTÔNOMO EM RELAÇÃO À LÍNGUA JAPONESA: CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM BAIXO APROVEITAMENTO ACADÊMICO** 20/07/2017 154 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE

ESTARNECK, EDSON DE SIQUEIRA. **A AUTONOMIA SOCIOCULTURAL COMO ELEMENTO DE SUPERAÇÃO NAS LIMITAÇÕES DA LÍNGUA-ALVO DE GRADUANDOS DE INGLÊS** 15/12/2017 202 f. Doutorado em INTERDISCIPLINAR LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: JOSE DE ALENCAR

MOTA, VANESSA MORENO. **WHAT'S UP WITH WHATSAPP? ANÁLISE DE INTERAÇÕES EM UM GRUPO DO APLICATIVO E A RELAÇÃO COM A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NA ENSINAGEM DE LÍNGUA INGLESA** 12/08/2017 126 f. Mestrado em INTERDISCIPLINAR LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: JOSE DE ALENCAR

MATOS, ANDERSON SILVA. **OS AMBIENTES VIRTUAIS COMO CAMPOS PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NA ENSINAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL** 05/06/2017 05 f. Mestrado em INTERDISCIPLINAR LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: SISEU - Universidade Federal de Uberlândia

CARMO, LEANDRO RODRIGO GALINDO DO. **O MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO E A AUTONOMIA DO PROFESSOR DE INGLÊS NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO** 16/08/2017 141 f. Mestrado em INTERDISCIPLINAR LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefmed

BORBA, LAURA CAMPOS DE. **DESENVOLVENDO A AUTONOMIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O AUXÍLIO DOS DICIONÁRIOS MONOLINGÜES DE ESPANHOL** 28/07/2017 184 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: BSCSH

MONICO, MICHELLI DE GODOY DEL. **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TODCS) NA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA DE LÍNGUA INGLESA** 24/04/2017 88 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA E LINGUA PORTUQUESA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA), Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

SILVEIRA, PATRICIA DA. **A AUTOVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO E DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE TELECOLABORAÇÃO** 16/08/2017 135 f. Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina

PONTES, MARCO AURELIO COSTA. **O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO SUPORTE NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM UM CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA** 31/07/2017 146 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: SISEU - Universidade Federal de Uberlândia

Teses e dissertações no BTd da CAPES sobre autonomia e língua adicional (2015-2021)

parte 2 de 2

2016 (6 pesquisas)

AFONSO, LIZ HELENA GOUVEIA. **HISTÓRIA E CULTURA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DO SENSO CRÍTICO** 07/12/2016 270 f. Mestrado em Letras Estrangeiras e Tradução Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes

SILVA, GLAUCO WRIGHT DA. **UM MERGULHO AUTÔNOMO: O IMPACTO DE UM PROGRAMA DE MOBILIDADE ESTUDANTIL COM IHERSÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.** 09/12/2016 168 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE

OFUGI, MARIANA SANTANA. **A SALA DE AULA INVERTIDA COMO TÉCNICA ALTERNATIVA DE ENSINO: UM ENFOQUE NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO APRENDIZ DE INGLÊS COMO L2/L3** 08/04/2016 139 f. Mestrado em LETRAS E LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás

RABELO, JHONATAN ALLAN DE ANDRADE. **FOMENTO DE AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR MEIO DO ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO: UM ESTUDO DE CASO SOB A PERSPECTIVA ECOLÓGICA** 16/02/2016 undefined f. Mestrado em LETRAS: LINGÜÍSTICA E TEORIA LITERÁRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined

CARVALHO, MIRIAM DE CASTRO DUTRA. **O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO APRENDIZ DE ALEMÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO** 19/04/2016 154 f. Mestrado em LETRAS (LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃO) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes

BRANDÃO, THAISA ALVES. **INTERAÇÃO, COLABORAÇÃO E AUTONOMIA NA EAD-UNEB À LUZ DO CONECTIVISMO** 10/06/2016 194 f. Mestrado em LÍNGUA E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Reitor Macedo Costa

2015 (8 pesquisas)

CYPRIANO, ANA PAULA TAVARES DE MORAES SILVA. **INTERAÇÃO, AUTONOMIA E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL** 30/06/2015 290 f. Doutorado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGUATA

DANTAS, PAULA FRANSINETTI DE MORAIS. **A CORREÇÃO DIALOGADA ENTRE PROFESSORA E ALUNOS COMO FERRAMENTA COLABORATIVA PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DO APRENDIZ: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM INGLÊS** 27/04/2015 265 f. Doutorado em LETRAS E LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás

YAMASHIROVA, SO. **"AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA JAPONESA ALÉM DA SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA CIDADE DE SÃO PAULO"** 20/07/2015 144 f. Mestrado em LETRAS (LÍNGUA LITERATURA E CULTURA JAPONESA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes

MIRANDA, MARILANE DE ABREU LIMA. **USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ORAIS: UM ESTUDO SOBRE A AUTONOMIA DO APRENDIZ À LUZ DA COMPLEXIDADE** 26/02/2015 190 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG



CASTRO, TATIANA DA SILVA. **EFEITO DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL NA AUTONOMIA DE ALUNOS** 29/04/2015 undefined f. Mestrado em LETRAS: LINGÜÍSTICA E TEORIA LITERÁRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined


MARTINS, MARJA FERREIRA. **ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO EM ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS** 04/09/2015 undefined f. Mestrado em LETRAS: LINGÜÍSTICA E TEORIA LITERÁRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém




SILVEIRA, ROSSINI FONSECA. **CRENCAS DOCENTES: MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO L2.** 02/03/2015 147f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE

SILVA, ALINE FERNANDES DA. **MANOS A LA OBRA: O USO DO ENFOQUE POR TAREFAS PARA A PROMOÇÃO DA MOTIVAÇÃO E DA AUTONOMIA EM UM CURSO DE LETRAS ESPANHOL** 07/08/2015 105 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB

APÊNDICE B – E-mail convite à participação na pesquisa (captura de tela)

Convite : participação em pesquisa - Profs de FLE e Autonomia   

 Boîte de réception x

Luciana Rangel <lu.rangel@gmail.com> 7 déc. 2020 17:58   

À Associação ▾

Cher.e.s collègues,

Dans le cadre de ma recherche de master en Éducation à l'Université Fédéral du Rio Grande do Sul, je voudrais inviter mes collègues, profs de FLE, à participer à une interview sur le rôle du professeur de FLE et le développement de l'autonomie de ses étudiants. Ci-dessous, vous trouverez l'invitation en portugais. Serait-il possible de la diffuser auprès de nos collègues?

Je vous remercie.

Bien cordialement
Luciana Rangel

Caros colegas

Sou Luciana Rangel, professora de francês e mestranda em Educação pela UFRGS, na linha Aprendizagem e Ensino. No âmbito de minha pesquisa, gostaria de convidá-los a participar de uma entrevista sobre o papel dos professores de FLE no desenvolvimento da autonomia de seus alunos. **A pesquisa tem como foco professores de FLE brasileiros, que atuem ou tenham atuado nos últimos dois anos em cursos livres no Rio Grande do Sul, voltados para jovens e adultos.**

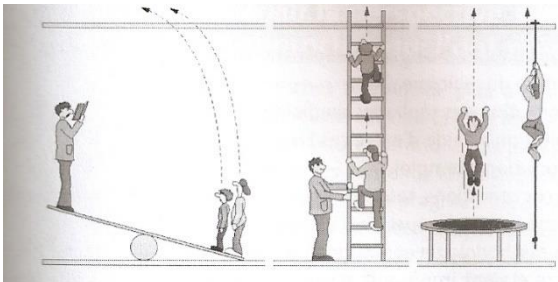
As entrevistas serão agendadas no horário que melhor lhes convier e serão realizadas por meio da plataforma Zoom. Lembro ainda que o seu direito ao anonimato será preservado.

Interessados podem me contatar pelo e-mail lu.rangel@gmail.com ou pelo Whatsapp +51 99220 1344

Desde já, agradeço pela sua colaboração para aumentar o número de estudos voltados a professores de FLE!

Cordialement,
Luciana Pinto Rangel

APÊNDICE C – Instrumento para estudo-piloto

<p>Nome:</p> <p>Idade</p> <p>Formação</p> <p>Tempo de docência</p>	
Objetivos contemplados	Propostas de perguntas
<p>Identificar a fundamentação teórica que baseia as práticas pedagógicas do professor.</p>	<p>1) Observe as imagens abaixo. Qual ou quais delas você acredita que melhor representem suas aulas? (Por quê?)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Fonte: ROBERT, Jean-Pierre; ROSEN, Évelyne, REINHARDT, Claus. Faire classe en FLE: une approche actionnelle et pragmatique. Paris: Hachette FLE, 2016. p.95</p>
<p>Identificar que tipo de atividades os professores consideram as mais propícias para o desenvolvimento da autonomia no uso da língua e que tipo de relação estabelece com seus alunos (heterônoma ou mais autônoma).</p>	<p>1) Como seria uma aula de FLE ideal?</p> <p>1) Essa aula ideal é possível?</p> <p>2) O quanto/ Quais aspectos dessa aula você acredita que concretize no seu dia a dia profissional? Por quê?</p>
<p>Verificar quando e como o professor começa a pensar no desenvolvimento da autonomia dos alunos nas</p>	<p>1) Você considera um ponto inicial para a prática da língua em sala de aula? Em caso positivo, como o determina? Em caso negativo, por quê?</p>

aulas de língua estrangeira.	<p>2) “Em sala de aula de FLE, os aprendizes são iniciados a não somente a comunicar-se com o outro, mas sobretudo, agir com o outro.”</p> <p>(Fonte: ROBERT, Jean-Pierre; ROSEN, Évelyne, REINHARDT, Claus. Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique. Paris: Hachette FLE, 2016. P.94) Essa afirmativa reflete seu cotidiano em sala de aula? De que forma?</p>
Verificar se o professor avalia o desenvolvimento da autonomia de seus alunos e, em caso afirmativo, que critérios utiliza para fazê-lo.	<p>1) Você acredita que um professor possa avaliar o desenvolvimento da autonomia de seus alunos? Por quê?</p> <p>2) O que um professor de língua pode avaliar em aula?</p>
Verificar em que medida o conhecimento do CECR e sua consideração como parâmetro para a elaboração de aulas e avaliações pode influenciar o fazer docente voltado à contribuição para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no uso da língua a partir do conceito piagetiano.	<p>1) Você conhece o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas?</p> <p>2) Se sim, utiliza-o para pensar suas atividades em aula?</p> <p>3) Na sua opinião, qual é o objetivo do Quadro Comum?</p> <p>4) Acredita que ele condiz com a evolução dos aprendizes de língua?</p>

APÊNDICE D – Termo de consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PARTICIPANTES

Este termo trata de uma pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, vinculada ao mestrado em Educação, com o objetivo de investigar as contribuições do professor de FLE, em contexto de sala de aula, visando ao desenvolvimento da autonomia de seus alunos para o uso da língua francesa. A pesquisa tem como aporte teórico a Epistemologia Genética, de Jean Piaget.

Serão convidados para a pesquisa professores brasileiros de Francês Língua Estrangeira, que lecionam cursos livres voltados aos públicos jovem e adulto, no estado do Rio Grande do Sul. A participação será voluntária, mediante aceite do professor. Pretende-se realizar, com os professores participantes, uma entrevista semiestruturada, inspirada no Método Clínico piagetiano.

Os dados serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. As informações coletadas, a partir desta pesquisa, serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, tese etc.), identificadas somente por sigla codificada. A entrevista prevista terá duração aproximada de 40 min até uma hora. Ela apresenta como riscos possíveis enfado, irritabilidade ou ansiedade e se isso ocorrer haverá interrupção da atividade.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a Profa. Dra. Maria Luiza R. Becker, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e a mestranda Luciana Pinto Rangel, discente do PPGEDU/UFRGS.

É possível desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e, em caso de dúvida, pode-se contatar a orientadora e/ou a mestranda através do telefone (51) 99220-1344 ou pelo endereço eletrônico lu.rangel@gmail.com para esclarecimentos.

Eu, _____, professor(a) de Francês Língua Estrangeira, declaro que fui devidamente esclarecido(a) acerca da pesquisa que será desenvolvida pela mestranda Luciana Pinto Rangel, tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker (PPGEDU – FACED/UFRGS). Declaro também que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Porto Alegre - RS, _____ de 20__.

Ass. do participante da pesquisa

Mestranda Luciana Pinto Rangel