

Pedagogia de Projetos e Simulação Global: caminhos possíveis para o ensino de francês língua estrangeira (FLE) em classes numerosas

Pédagogie de projet et simulation globale : pistes pour l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) dans des classes nombreuses

Kelly Cristina Nascimento Day¹

Resumo

Tomando por fundamento, as dificuldades comumente relatadas a respeito do ensino de línguas na escola pública regular brasileira, este artigo visa propor algumas reflexões sobre o ensino de línguas, em classes numerosas, a partir da aplicação de uma atividade semestral que alia a Pedagogia de projetos e a simulação global em uma turma de licenciatura em língua francesa na Universidade do Estado do Amapá (UEAP). A proposta traz, como referência, discussões propostas por Dewey (1915), Ventura (2002), Proulx (2004) no âmbito da Pedagogia de projetos e Debyser (1980), Yaiche (1996) e Koury (2008) em Simulação global. A experiência nesse duplo viés indica, não apenas um trabalho colaborativo que repercute em diferentes domínios da aprendizagem da Língua estrangeira, mas, também, atribui um sentido realístico às atividades, estimula a oralidade e dinamiza a aula de LE mesmo em contextos de grandes grupos.

Palavras-chave: *Simulação global. Pedagogia de projetos. Classes numerosas*

Resumé

Prenant comme base les difficultés communément rapportées sur l'enseignement des langues dans l'école publique brésilienne, cet article vise à proposer quelques réflexions sur l'enseignement des langues dans de nombreuses classes à partir de l'application d'une activité semestrielle combinant la pédagogie des projets et la simulation dans un cours de langue française à l'Université d'État d'Amapá. La proposition amène comme référence les discussions proposées par Dewey (1915), Ventura (2002), Proulx (2004) dans le cadre de Project Pedagogy et Debyser (1980), Yaiche (1996) et Koury (2008) dans Global Simulation. L'expérience de ce double biais indique non seulement un travail collaboratif qui a des répercussions dans différents domaines de l'apprentissage des langues étrangères, mais donne également un sens réaliste aux activités, stimule l'oralité et dynamise la classe LE même dans des contextes de grands groupes.

Mots-clés: *Simulation globale. Pédagogie du projet. Classes nombreuses*

Recebido em: 23/09/2020

Aceito em: 16/10/2020

¹ Professora adjunta do curso de Letras, português-francês da Universidade do Estado do Amapá. Mestrado e doutorado em estudos da linguagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2077-7832>.

Considerações iniciais

O ensino de línguas estrangeiras, no sistema público regular, está cercado de complexidades que se vinculam a diferentes ordens. Dentre elas, elencam-se, desde os aspectos propriamente didático-pedagógicos, até os relativos à inadequação espacial para o quantitativo de alunos e à ausência de recursos tecnológicos que coadunem o processo de ensino às práticas linguageiras do mundo contemporâneo.

As classes numerosas, nesse contexto, poderiam ser menos problemáticas para o sistema de ensino, como um todo, caso os profissionais do ensino de línguas, por um lado, tivessem melhor preparo para assumir uma postura sociocognitivista em sala de aula, no sentido de que a aprendizagem de línguas é baseada na interação e na troca; e, por outro, dispusessem de recursos e condições para fazer, da sala de aula, um laboratório de experiências sociolinguageiras, capazes de construir competências amparadas na realidade externa, comum a todas as sociedades, ou seja, em atos de linguagem que se manifestam em todas as línguas-culturas, ainda que em estruturas linguísticas diversas.

Uma classe de línguas é considerada numerosa quando é composta de mais de trinta alunos, independentemente do contexto de ensino (COURTILLON, 2003), sendo, portanto, a realidade da maioria das classes regulares de ensino no Brasil. Essa superlotação exigiria, teoricamente, muito mais horas de preparo e de dedicação às atividades inerentes à docência qualificada (elaboração, acompanhamento, correção e retorno de atividades) e exerceria um efeito prejudicial no comportamento dos estudantes, reduzindo, também, as oportunidades de aprendizagem que a escola pode fornecer.

Nessa linha, Gilbert (2005), por um lado, considera que a atitude das grandes classes é, muito mais, influenciada pelo conteúdo, pela organização e pela habilidade do professor na sua condução, que pelo número de alunos, exigindo, do docente, a qualificação profissional necessária, estudo sistemático, pesquisa, além de atitude reflexiva, motivadora e transformadora, para que o número de alunos não seja o elemento determinante para o sucesso ou fracasso das aulas de LE.

Por outro lado, Hess (2001) percebe, nas classes numerosas, uma riqueza de recursos humanos que proporciona diversificados atos interativos entre os aprendentes, que, ao compartilharem experiências de vida, opiniões e conhecimentos, podem aprender sobre o outro e mais sobre si mesmos, desenvolver a tolerância, a aprendizagem colaborativa, além de demandar, do professor, aprimoramento, criatividade e inovação para uma efetiva construção coletiva de conhecimento. Nesse sentido, as classes numerosas também figuram como um importante caminho para se construir novos saberes, tanto sistemáticos quanto cognitivos, pois é no confronto entre o conhecimento dado e o aprendido, que um sujeito deixa de ser um aluno para tornar-se, progressivamente, um cidadão (MEIRIEU, 2005).

Entendida, nos referenciais educativos nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um direito de todo cidadão e um elemento básico para a formação da cidadania e inserção do indivíduo num mundo plural, a língua estrangeira ainda se mantém na sala de aula através de práticas docentes que tomam a língua como sistema, centralizam o foco na forma, situam o professor como eixo principal, e, dessa forma, comprometem o desenvolvimento da

autonomia², bem como a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem (PAIVA & CUNHA, 2003).

Nessa perspectiva, as linhas diretivas que sustentam a Pedagogia de Projetos (PP), a Pedagogia de Grupos (PG) e a Simulação Global (SG), apontam caminhos promissores para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem coletiva em classes numerosas de língua estrangeira, tornando-as tanto mais agradáveis, quanto enriquecedoras e criativas, conforme evidencia-se, a seguir.

A Pedagogia de Projetos no contexto do ensino de línguas

A origem da Pedagogia de Projetos remete, normalmente, aos trabalhos do filósofo americano John Dewey, que buscou destacar a importância de aliar teoria e prática, na construção do conhecimento, porém, como bem ressalta Ventura (2002), a PP tem estreita relação, também, com o pensamento de Freinet, Wallon, Piaget, e mesmo de Paulo Freire. Considerando as vantagens de uma forma ativa de educação, Dewey (1915) sugere que a escola se aproxime da ideia de laboratório, de modo que a educação ocorra através de experiências, que têm, por base, os interesses e motivações dos aprendentes.

Embora os fundamentos basilares da Pedagogia de Projetos sejam do início do século XX, cujo cerne está na formação de cidadãos aptos a agir democraticamente e a transformar as sociedades nas quais se inserem, os princípios da PP só serão considerados mais profundamente, no ensino de línguas, no início do século XXI, especialmente na chamada metodologia comunicativa, e, mais intensamente, na perspectiva acional, em que a noção de tarefa ocupa lugar de centralidade no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Para Blumfield et al. (1991), a Pedagogia de Projetos tem dois elementos essenciais:

Eles exigem uma pergunta ou problema que sirva para organizar e conduzir atividades; e essas atividades resultam em uma série de artefatos ou produtos que culminam em um resultado final que aborde a questão motriz (BLUMFIELD et al., 1991, p. 371).

Nestes termos, pode-se dizer que é esse fio condutor que assume a forma de questão-problema que proporciona as trocas, o trabalho colaborativo, o debate e a defesa de ideias, e, com eles, a própria estruturação do pensamento e dos conhecimentos.

Ventura (2002) aponta quatro conceitos importantes, na Pedagogia de Projetos:

1) a representação: compõe uma dimensão social fundamental, sendo “ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual o indivíduo (ou o grupo) constitui a realidade e a ela atribui uma significação específica”; 2) a identidade: “se constrói e reconstrói ao

² Entendida como “um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula”. (OLIVEIRA e PAIVA, 2006, p.88).

longo da vida” e se ancora nos processos biográfico e relacional vivenciados nos projetos; 3) a negociação: através da qual se vivencia as relações de troca, de conflito, se negocia as divergências e os modos e os meios de agir; e 4) a rede: que consiste em “uma espécie de meta-organização que reúne homens e objetos em intermediação uns com os outros, individualmente ou coletivamente, definidos por seus papéis dentro da ação, por suas identidades, por seus programas” (VENTURA, 2002, p. 38-39).

Pensando o ensino em uma perspectiva holística, Tramonte (2007) defende a negociação como elemento constitutivo da metodologia de ensino de língua estrangeira (LE), em cujo processo os aprendentes envolvidos devem poder avaliar, escolher e questionar, conjuntamente, os procedimentos e materiais a serem utilizados na sistemática de ensino.

Nesse mesmo prisma, concebe-se a aprendizagem por projetos como:

[...] um processo sistemático de aquisição e de troca de conhecimentos ao longo do qual o aprendente antecipa, planifica e realiza, em um tempo determinado, individualmente ou em pares e sob a supervisão de um professor, uma atividade observável que resulta, num contexto pedagógico, em um produto final avaliável (PROULX, 2004, p. 31, tradução nossa³).

Essa percepção situa a Pedagogia de Projetos no contexto de trabalhos que são amplamente maleáveis, e, portanto, exigem uma postura flexível, de todos os envolvidos, seja na definição do produto final, das metas, das ferramentas, e mesmo dos processos envolvidos, o que não significa ausência de condução ou de objetivos. Nesse sentido, a Pedagogia de Projetos é complexa por seu caráter integrador, pois abrange aspectos sociais, pedagógicos, didáticos e metodológicos, à medida que traz, para a aula de línguas, recortes da complexidade externa, de diferentes abordagens didático-metodológicas e posturas pedagógicas diferenciadas (PUREN, 2011).

O trabalho colaborativo de que pressupõe a Pedagogia de Projetos remete, comumente, aos trabalhos realizados em grupo, uma vez que,

A pedagogia de grupo permite ao aluno revelar os múltiplos aspectos dele mesmo e de perceber as diversas facetas do outro. Ela favorece a construção da personalidade graças ao encorajamento ao diálogo: o indivíduo no grupo se descobre como pessoa e aprende a aprender levando em conta a personalidade dos outros. Ela favorece também a estruturação do pensamento e dos conhecimentos, facilitando as trocas inter-individuais que permitem ao indivíduo integrar seus conhecimentos pela revisão de suas opiniões e de suas atitudes. No mais, a proximidade das representações da linguagem dos alunos no seio do grupo facilita a compreensão (PASTIAUX, 1997, p. 56, tradução nossa⁴).

³ Do original: [...] un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable.

⁴ Do original: La pédagogie de groupe permet à l'élève de révéler les multiples aspects de lui-même et de percevoir les diverses facettes d'autrui. Elle favorise la construction de la personnalité grâce à l'encouragement au dialogue: l'individu s'y découvre comme personne et y apprend à prendre en compte la personnalité des autres. Elle favorise aussi la structuration de la pensée et

Assim, em turmas numerosas, por exemplo, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser melhor conduzido quando aplicado com o auxílio de trabalhos em equipe, exigindo menos desgaste do professor e favorecendo uma maior interação entre os alunos, os quais têm a oportunidade de exercer sua autonomia e competência educativa para resolver situações complexas no ensino de línguas estrangeiras.

Desse modo, uma vez que a atividade linguageira se constrói pela interação com o outro, aprender línguas deixa de ser memorizar e reproduzir; e ensinar, por sua vez, vai muito além da apresentação de conteúdos prontos. Para além disso, o que se discute, nesse trabalho, é muito mais a adoção da Pedagogia de Projetos como postura metodológica na sala de línguas, do que a técnica em si mesma.

Simulação Global no ensino de línguas estrangeiras

Promover a interação e o trabalho colaborativo, estimular a criatividade, dar uma dimensão lúdica e “realista” à aprendizagem de línguas estrangeiras são algumas das características que fazem da simulação global (SG), uma estratégia diferenciada de ensino, que, aliada aos princípios da pedagogia de projetos e de grupos, apresenta resultados significativos no ensino de LE. Criada no início dos anos 1970, pelo *Bureau pour l'Enseignement des Langues et de la Civilisation*⁵- BELC, para o ensino do Francês como Segunda Língua (FLS) e do Francês Língua Estrangeira (FLE), ela tem sido bastante popular nas classes de língua estrangeira mundo afora.

Francis Yaiche (1996), um dos principais idealizadores da SG, a define como “um cenário que permite aos alunos criarem um universo de referência – um vilarejo, um bairro, uma ilha, um hotel” (YAICHE, 1996, p. 10), que pode ser animado com personagens que interagem entre si e simulam todas as funções da linguagem que esse quadro pode requerer. O autor salienta que esse cenário é, ao mesmo tempo, um lugar-tema e um universo de discurso.

Para Yaiche (1996), a SG consiste em simular um universo em dois níveis: faz com que o aluno vivencie, em seu ambiente escolar, algo diferente daquilo que está habituado e, ao mesmo tempo, possibilita, ao aprendente, assumir uma nova identidade através dos personagens. Em outras palavras, descrever o mundo, contar a vida e viver a comédia das relações humanas é o desafio pedagógico das simulações. É, portanto, a amplitude dessa ambição que explica o termo global. Uma SG é, portanto, uma maneira de fazer entrar o mundo real no universo da sala de aula, tendo como plano de fundo as referências socioculturais dos próprios aprendentes.

Este “*fazer simulado*”, introduzido pela SG, aponta caminhos para a construção de uma efetiva competência sociointeracional, conforme a perspectiva Vygostkiana (1998), ou seja, partindo da “premissa de que o conhecimento subjacente à competência comunicativa é um conhecimento dinamicamente construído, devendo-se levar em consideração a relação com o outro e o contexto em que esta relação se inscreve” (KHOURY, 2008, p. 64).

des connaissances en facilitant les échanges interindividuels qui permettent à l'individu d'intégrer ses connaissances par la révision de ses opinions et de ses attitudes. De plus, la proximité des représentations et du langage des élèves au sein du groupe facilite la compréhension.

⁵ Departamento para o ensino de línguas e de civilização.

Caré e Debyser (1995) salientam que desenvolver um projeto de SG implica colocar em jogo todas as funções da linguagem, uma vez que envolve, desde aquisições linguísticas, uso de documentos autênticos ou didatizados, imaginação, criatividade, práticas comunicativas orais e escritas, jogos de interpretação, até criação literária.

De acordo com a literatura de referência (DEBYSER, 1996, 1980; YAICHE, 1994; KHOURY, 2008), há, basicamente, dois tipos de SG, as generalistas e as funcionais. A SG de caráter generalista almeja desenvolver habilidades amplas, como um aperfeiçoamento para interações cotidianas, no âmbito da qual incluem-se cenários como a ilha, a cidade, o prédio, o bairro, entre outros. A SG funcionalista se volta para o desenvolvimento de habilidades linguísticas profissionais mais específicas, tais como: uma empresa, um hospital, um hotel, uma loja de departamentos, um forte, etc.

Em uma subclassificação, existem as SG realistas, cujo lugar recriado faz parte das referências socioculturais dos aprendentes (uma aldeia, uma metrópole, uma favela, etc.); e as fictícias, que dão lugar à criação imaginária total do grupo-classe (cidades do futuro, volta ao passado, viagens siderais, entre outras que a imaginação pode prover). Essas reconfigurações abrem espaço, tanto para aspectos da realidade geográfica, sociológica, histórica e cultural, quanto para regras de funcionamento e comportamento social em outras sociedades (DEBYSER, 1980).

Yaiche (1994) define quatro grandes etapas de desenvolvimento de uma Simulação Global:

- 1) A definição do onde e do meio: o grupo define um lugar-tema que deve funcionar como o ambiente onde as interações devem ocorrer. Esse lugar-tema pode ser fixo como uma ilha ou itinerante como uma viagem escolar, por exemplo. Nessa etapa os aprendentes devem identificar, nomear, localizar, quantificar, qualificar os elementos constitutivos do lugar;
- 2) A definição das identidades: a construção destas leva os aprendentes a entrar na pele de um personagem. Para tanto a identificação deve se dar em três níveis: o administrativo (idade, nacionalidade, profissão, etc.), o biográfico (ter um passado) e o descritivo (caracteres psicológicos e traços físicos);
- 3) A contextualização das interações: o grupo classe deve imaginar e propor situações que dêem consistência histórico-sociológica ao tema, aos cenários e possam gerar relações entre os personagens e interações. É o momento da simulação entre personagens;
- 4) A introdução das intercorrências: estas, por sua vez devem surgir ao longo das interações em forma de eventos ou incidentes (um crime, uma história de amor, um acidente, etc).

Debyser (1991), por sua vez, indica que o papel do professor é o de mestre do jogo, cabendo a ele, portanto:

- prever a distribuição do trabalho coletivamente, em subgrupos ou individualmente;
- criar o espaço da sala de aula para várias atividades: espaço para jogos de representação, exibição das produções;
- aconselhar as atividades sem direcioná-las;
- gerenciar a formatação das produções, sua associação e conservação;

- preparar certas atividades através do trabalho linguístico;
- oferecer documentos adicionais;
- ajudar a corrigir produções escritas;
- corrigir posteriormente as produções orais, sem interrompê-las;
- avaliar algumas das produções; e
- permanecer vigilante em relação à dinâmica do grupo-classe, subgrupos, possíveis desvios psicológicos, estereótipos culturais e qualidade do trabalho.

Isso posto, as tradicionais fórmulas de simulação em classe de LE podem parecer simples reproduções de trocas conversacionais, porém, como explica Debyser (1991, p. 81), “as simulações globais se ocupam em criar progressivamente com o grupo-classe um universo do discurso completo, com cenário, personagens, suas relações e interações”. Para o autor, a simulação global constitui “uma construção coletiva de um mundo vivido em língua estrangeira”, ao que se pode acrescentar os elementos de referência socioculturais que se somam na elaboração de um universo intercultural e diverso, conforme se observa no trabalho apresentado, a seguir.

Pistas de trabalho: simulacros do mundo real

As atividades de Simulação Global, no âmbito da Pedagogia de Projetos, aqui relatadas, foram aplicadas em uma turma de ensino superior de 3º semestre, noturno, com aproximadamente 20 alunos, o que não caracteriza uma classe numerosa, mas cujas atividades se mostraram perfeitamente replicáveis em turmas maiores, podendo-se, inclusive, ampliar a dimensão do trabalho, ou seja, o número de personagens, o universo de referência, os conteúdos linguístico-discursivos a serem trabalhados, entre outros. O projeto, intitulado “Vivendo e conhecendo a cidade”, foi planejado para um semestre da graduação, no ano de 2018, e os materiais produzidos especialmente para o projeto foram, posteriormente, cedidos para utilização no Centro de Línguas da Universidade.

O trabalho, baseado na Pedagogia de Projetos, foi organizado a partir do conteúdo programático do semestre, e, por conseguinte, em função das competências e habilidades a desenvolver nessa etapa do curso. Assim, o projeto foi executado em três (3) fases: a primeira etapa consistiu na apresentação das linhas diretivas do trabalho e da metodologia a ser adotada, de modo a implicar os aprendentes nas decisões e definições das atividades a serem desenvolvidas ao longo do semestre. Foram, portanto, apresentadas, as etapas gerais, os objetivos finais, as avaliações previstas e como se daria a culminância do projeto. Essa etapa possibilitou, tanto o despertar da curiosidade dos alunos, quanto o levantamento inicial das dificuldades e o surgimento das primeiras ideias.

A segunda etapa envolveu a discussão da temática do projeto, das etapas de realização e a formação dos grupos por afinidade. Nessa etapa, buscou-se integrar as noções de representação, identidade, negociação e rede, indicados por Ventura (2002), além do lançamento da questão-problema, conforme Blumfield et al. (1991). O projeto, intitulado “Vivendo e conhecendo a cidade”, foi construído tendo, como plano de fundo

original, o desenvolvimento de habilidades orais relacionadas ao deslocamento em uma cidade, ou seja, a dar e pedir informações espaciais e ao léxico linguístico-descritivo necessário para tanto.

Dada a temática, as questões problematizadoras iniciais que conduziram o desenvolvimento do projeto, foram: do que se compõe uma cidade? E quais os elementos essenciais que não podem faltar em uma cidade? Estas questões deram origem a diversas outras, que puderam conduzir a diferentes perspectivas de realização do projeto, tais como: como surgiram as primeiras cidades? As cidades francesas são organizadas da mesma forma que as brasileiras? Como construir uma cidade? Qual a melhor estratégia: uma maquete ou uma cidade virtual online? Haverá laboratório para construir um projeto online? Como dividir as tarefas? Etc.

Superadas as questões limitantes para um projeto online, como a (in)disponibilidade de tempo para frequentar o laboratório (a maioria dos alunos trabalha nos turnos diurnos), a ausência de um laboratório específico, de programas, e mesmo de expertise, a classe optou, após um amplo exercício de negociação, pela construção de uma mini cidade em forma de maquete. As respostas para as questões iniciais definiram os parâmetros da cidade planejada e os estabelecimentos públicos e privados que não poderiam ou não deveriam faltar.

Assim, a turma foi dividida em 3 grupos responsáveis por: 1) montar o espaço geográfico da cidade (ruas, avenidas, praças, passarelas, espaços verdes, praia, etc.); 2) construir os estabelecimentos que deveriam existir: a) públicos (escola, hospital, prefeitura, corpo de bombeiros, polícia, central de abastecimento de água e energia e correios) e, b) privados (shopping, loja de material de construção, padaria, restaurante, hotéis); e 3) organizar a circulação na cidade (passagens de pedestres, semáforos, nomes de ruas e avenidas, placas sinalizadoras e de advertência) bem como os meios de transporte existentes (carros, ônibus, motos, carros de polícia, de bombeiros, bicicletas).

Figura 1 – Progresso da construção do projeto Vivendo e conhecendo a cidade



Fonte: Acervo pessoal (2018).

O desenvolvimento do projeto se deu em torno de eixos articulados: a construção física da cidade (Fig.1), que implicou em pesquisa sobre a organização das cidades, correlacionando aspectos arquitetônicos, sociais, culturais, entre outros; a organização cognitiva das questões de ordem linguística (lexicais, semânticas, sintáticas e pragmáticas), posto que todos os estabelecimentos deveriam estar com suas designações escritas em francês, e a realização de uma tarefa final que envolvia a simulação global.

Cabe salientar que toda a realização do projeto foi acompanhada, monitorada e intercalada com atividades de compreensão e produção oral e escrita que envolviam práticas linguageiras relacionadas aos objetivos elencados para o semestre, tais como: localização espaço-temporal, uso de verbos e expressões de localização, uso do imperativo, etc., conforme preconiza a PP e a SG. Para além disso, o trabalho em grupo permitiu a integração de alunos com maior e menor conhecimento, ações colaborativas, as trocas inter-individuais e a própria estruturação dos conhecimentos como indica Pastiaux (1997).

Após a fase de pesquisa, elaboração e montagem da maquete, cada grupo apresentou para o grupo classe, os elementos por eles elaborados, em francês, de forma a trazer, para o conjunto da turma, as informações mais específicas do trabalho realizado. Essa fase possibilitou uma aproximação visual e uma familiaridade com o espaço físico, projetado conforme figura 2.

Figura 2 – Distribuição espacial – *Ville du cheval d'or*



Fonte: Acervo pessoal (2018).

A terceira etapa insere-se mais propriamente no âmbito da Simulação Global e na consolidação sociolinguística do trabalho. Nessa etapa, foram aplicadas as 4 fases da SG, delimitadas por Yaiche (1994): a definição do onde, das identidades, a contextualização das interações e as intercorrências. Assim, uma vez criado o cenário, *La ville du cheval d'or*, cada aprendente definiu-se como um personagem daquele universo (*habitant/client; chef de cuisine; facteur; client d'un hôtel; etc.*) e elaborou seu perfil físico e psicológico, a partir do qual criaram-se situações comunicativas com outros personagens, desenvolvidas em forma de pequenos *sketches* em um tempo determinado entre 5 e 10 minutos.

A situação-problema que circunstanciava a interação poderia ser estabelecida pelo professor ou por qualquer um dos personagens, e, dessa forma, foi possível vivenciar situações como: a mãe que encontra a professora do filho no supermercado e recebe uma queixa; o morador que se dirige à companhia de água para fazer uma reclamação; um turista que pede informações para um morador (que pode ou não ser morador); entre outras, dando sentido à contextualização denominada global.

Para além disso, como atividade discursiva final, cada aluno pôde criar uma situação de interação com dois ou três outros personagens, na qual foi possível observar a efetiva construção do repertório linguístico-linguageiro de referência, além da produção de um texto escrito.

No desenvolvimento de atividades de projetos executados em concomitância com a SG, em grandes grupos, algumas questões se colocam, entre as quais, destacam-se: o planejamento das atividades, a gestão do tempo e a geografia do espaço-sala.

No que concerne à gestão do tempo, é importante que o professor organize as atividades previstas para cada aula, de modo que elas sejam sucessivas, contínuas e possíveis de se desenvolver no tempo previsto. Essa gestão envolve, também, controle do tempo de fala dedicado ao grupo-classe e ao professor. O rigor na distribuição cronológica das intervenções, seja na expressão oral dos aprendentes, seja na realização de uma tarefa, possibilita observações de desempenho mais individualizados e equilibrados no grupo.

Quanto à geografia do espaço-sala, observou-se que, tanto a organização das carteiras em semicírculos para as sistematizações, quanto as formações espontâneas de grupos por afinidade em pequenos círculos nas atividades colaborativas, ajudam a gerir a atenção, a concentração e a disciplina do grupo-classe.

Além disso, a execução de projetos em atividades grupais permite uma melhor circulação do professor e, em muitos casos, possibilita atenção mais focada em tarefas mais complexas ou em dificuldades linguísticas específicas. Porém, exige, igualmente, uma distribuição equilibrada de atenção para os diferentes grupos.

Considerações finais

A partir do trabalho elaborado, tendo, por fundamento, os princípios da Pedagogia de Projetos e da Simulação Global, reitera-se a importância da adoção de posturas e estratégias que favoreçam a construção do conhecimento pelos aprendentes e os tornem corresponsáveis por sua própria aprendizagem, bem como pelos processos de construção coletiva do saber.

Em que pese todas as dificuldades que circunscrevem o ensino de LE em classes numerosas, as possibilidades apontadas por uma postura democratizadora das relações no espaço escolar, que insira a educação linguística como parte de um processo de construção do sujeito pela linguagem e, fundamentalmente, contribua para a interação do sujeito com o universo e a cultura de referência da LE, têm, na Pedagogia de Projetos e na Simulação Global, caminhos que independem de barreiras físicas ou tecnológicas e se assentam na motivação e na criatividade de professores e aprendentes.

A experiência com a Pedagogia de Projetos em aliança com a Simulação Global deu um sentido realístico às atividades, estimulou a oralidade entre os aprendentes, consolidou o vocabulário e as estruturas linguísticas almejadas. É relevante pontuar, igualmente: o caráter lúdico que a atividade pode assumir, principalmente quando intercalada com momentos de discussão linguística; o aspecto motivador que assumem, os desafios, seja na construção do projeto físico, seja na construção dos personagens, abrindo espaço para as individualidades; a perspectiva interdisciplinar que supõe, posto que exige conhecimentos de diferentes campos do saber, estabelecendo vinculações com outras disciplinas e possibilita trabalhos conjuntos, bem como a flexibilidade que caracteriza todo o processo, podendo ser aplicável desde a turmas do ensino fundamental até o ensino superior, com um universo aberto de possibilidades.

Finalmente, destaca-se que a inclusão das novas tecnologias ao projeto, além de facilitar e integrar as atividades no contexto contemporâneo, coloca o trabalho em evidência através das redes e dos formatos virtuais e ferramentas de publicação on-line, permitindo dar origem a novos projetos cooperativos, mesmo à distância.

Referências

- BLUMENFELD, Phyllis C. et al. Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 369-398, 1991.
- CARÉ, J-M; DEBYSER, F. **Jeu, language et créativité: les jeux dans la classe de français**. Paris: Hachette, 1991.
- COURTILLON, Janine. **Elaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.
- DEBYSER, Francis. L'Immeuble. **Français dans le Monde**, n. 156, p. 19-25, 1980.
- DEBYSER, Francis. **L'Immeuble et les simulations globales**. Paris: Hachette, 1996.
- DEWEY, John. **Schools of Tomorrow**. New York: Dutton, 1915.
- GILBERT, X. **How students learn: Science in the classroom**. Washington: The National Academies Press, 2005.
- HESS, N. Getting to know our students. In: HESS, N. **Teaching Large Multilevel Classes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- KHOURY, Zeina. **A simulação global como atividade mediadora da aprendizagem do vocabulário em aulas de francês língua estrangeira: criar para aprender e interagir**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, SP, 2008.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Tradução de Fátima Murat. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- OLIVEIRA-E-PAIVA, Vera. Autonomia e Complexidade. **Linguagem e Ensino**. Revista do Curso de Mestrado em Letras. Universidade Católica de Pelotas. V.9, Número 1, p.77-127, 2006.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003.

PASTIAUX, G. et J. **Precis de pedagogie**. Paris: Editions F. Nathan, 1997.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PROULX, Jean. **Apprentissage par projet**. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2004.

PUREN, C. **Argumentaire en Faveur de la Pédagogie de Projet**. Conferência, Fez - Marrocos: 2011. Disponível em: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014b/>. Acesso em: 03 ago. 2017.

TRAMONTE, Cristiana. **Ensino de língua estrangeira e socialização do saber: abrindo caminhos para a cidadania**. 2007. Disponível em: <http://www.naya.org.br/congresso2002>. Acesso em: 29 abr. 2007.

VENTURA, Paulo. Por uma pedagogia de projetos : uma síntese introdutória. **Educação & Tecnologia**, v. 7, p. 36-41, 2002.

YAICHE, Francis. Les simulations globales. **Les langues Modernes**, n. 2, p. 42-47, 1994.