UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

MARINA ISADORA DA SILVA CORRÊA

Agir para comunicar e aprender: ressignificando a expressão oral em um curso de
conversação em língua francesa para aprendizes iniciantes

Versão corrigida

São Paulo
2018

MARINA ISADORA DA SILVA CORRÊA

Agir para comunicar e aprender: ressignificando a expressão oral em um curso de conversação em língua francesa para aprendizes iniciantes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

Versão corrigida

De acordo,

Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C824a Corrêa, Marina Isadora da Silva
 Agir para comunicar e aprender: ressignificando a
 expressão oral em um curso de conversação em língua
 francesa para aprendizes iniciantes / Marina
 Isadora da Silva Corrêa ; orientadora Heloisa Brito
 de Albuquerque Costa. - São Paulo, 2018.
 204 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos, Literários e
Tradutológicos em Francês.

1. Ensino e aprendizagem . 2. Língua Francesa. I.
Costa, Heloisa Brito de Albuquerque , orient. II.
Título.

CORRÊA, Marina Isadora da Silva. **Agir para comunicar e aprender:** ressignificando a expressão oral em um curso de conversação em língua francesa para aprendizes iniciantes. 2018. 204p. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

A cada um dos professores de línguas deste país.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa, por ter me acompanhado e incentivado em cada momento de meu percurso acadêmico. Por sua dedicação, comprometimento e humildade, características que levarei para sempre comigo.

À Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia, por todas as contribuições para este trabalho e para a minha carreira enquanto professora de francês.

Ao Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos, pelas distintas contribuições para a minha formação desde a licenciatura até a pós-graduação.

À Profa. Dra. Maria Lúcia Claro Cristovão, pela notável participação na banca de defesa desta dissertação.

À CAPES, pelo financiamento integral desta pesquisa.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a seguir os meus desejos e sonhos. Obrigada pelo apoio incondicional de todos os tempos.

À minha irmã, que mesmo distante fisicamente, esteve sempre perto e torcendo por mim.

Ao Du, companheiro de vida, que me acompanhou de muito perto na realização desta pesquisa. Com quem pude e sempre poderei contar.

Ao Hugo, meu companheirinho nos momentos bons e ruins desta caminhada.

Aos meus colegas de profissão e amigos da Percursos Idiomas: Barbara Dias, Caio Augusto, Carolina Romão, Cecília Ciscato, Livia Miranda, Paula Cotarelli, Paula Nogueira e Suemi Kavamukai, pelo companheirismo e compreensão ao longo destes dois anos.

Aos meus amigos, que estiveram, cada um à sua maneira, presentes durante esta trajetória: Alana Milbers, Antoine Noël Racine, Bianca Mantovani, Carol Raniero, Dimitri Arantes, Evandro Delgado, Gisele Pretti, Ingrid Puche, Mahe Maia, Malu Ferreira, Maria Beatriz Portelilha, Natália Sanches, Paola Caputo, Thais Tafuri e Victor Perini. Obrigada por não desistirem de mim nas tantas vezes em que estive ausente.

À Paola Caputo, ao Eduardo Patrezze, à Cecília Ciscato e ao Pedro Iglesias, que contribuíram diretamente para a apresentação desta dissertação.

Aos meus alunos, pois sem eles este trabalho não existiria.

“O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples ‘instrumento de comunicação’. É justamente porque a língua não é, em princípio, e nunca, só um ‘instrumento’, que o encontro com uma língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas”. (REVUZ, 2006, p. 216)

RESUMO

CORRÊA, Marina Isadora da Silva. **Agir para comunicar e aprender:** ressignificando a expressão oral em um curso de conversação em língua francesa para aprendizes iniciantes. 2018. 204p. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Em um mundo globalizado e cada vez mais conectado, os indivíduos são chamados a agir e interagir nos diversos contextos comunicativos. No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a expressão oral ocupa um lugar de destaque, como uma das principais competências a ser desenvolvida desde os níveis iniciantes. No contexto universitário, a prática oral nos cursos de línguas e as possibilidades de ampliação dos espaços de comunicação em diferentes situações devido à internacionalização das universidades, tornam-se imprescindíveis. Além de uma formação mais reflexiva e formativa, o desenvolvimento da expressão oral dos aprendizes pressupõe compreender a aula de língua e seu complexo funcionamento. Isto posto, observamos a necessidade de multiplicar os espaços de prática do oral na universidade e de repensar ações pedagógicas efetivas que possam contribuir à formação do aprendiz iniciante e ao desenvolvimento de sua expressão oral. Ao considerar a sala de aula de língua estrangeira como um espaço de troca e de transformação voltado para a ação interativa e reflexiva (BIGOT, 2009; KOCH, 2012), valemo-nos da concepção de ensino-aprendizagem da perspectiva acional (CONSELHO DA EUROPA, 2001; PUREN, 2009; ROSEN, 2009), em que os aprendizes devem produzir e refletir para tornarem-se futuros atores sociais independentes (WEBER, 2013). Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um curso de Letras - habilitação em francês - de uma universidade pública paulista, no contexto de ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) em níveis iniciantes. A metodologia utilizada é qualitativa, e se insere em um estudo de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009). A partir da criação e elaboração de um curso de conversação, objetivamos investigar o desenvolvimento da expressão oral de aprendizes iniciantes por meio da realização de tarefas comunicativas em torno da temática de uma viagem à França, com a finalidade de observar quais aspectos estariam relacionados ao desenvolvimento da prática oral em língua francesa. Apoiados em uma análise qualitativa das interações orais desses aprendizes durante

a realização de tarefas no curso, os resultados indicaram que ocorreu uma efetiva ressignificação em relação às representações sobre o oral e sobre o processo de aprendizagem como um todo. Esse movimento de ressignificação foi constatado, primeiramente, pela articulação entre as escolhas metodológicas feitas pelo professor e as tarefas comunicativas propostas de acordo com a temática do curso; num segundo momento, pela ampliação e variedade das situações em que os aprendizes interagem oralmente e por último, pela autorreflexão que realizaram, pela qual se pôde observar o impacto do curso para o desenvolvimento da expressão oral dos aprendizes.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira; Expressão oral; Interação; Níveis iniciantes; Curso de conversação.

ABSTRACT

CORRÊA, Marina Isadora da Silva. **To act towards communicating and learning:** re-signifying the oral expression in a French conversation course for beginner learners. 2018. 204p. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

In a globalized and increasingly connected world, individuals are called to act and interact in various communicative contexts. In terms of teaching and learning foreign languages, the oral expression occupies a prominent place as one of the main competences to be developed with beginners. Oral expression training of a foreign language in the university context is becoming more and more relevant due to the expansion of international exchange between universities. In addition to a more reflective and consistent learning, the development of the oral expression at the beginner levels presupposes the understanding of language in the classroom context and its complex functioning. Thus, we observed the need to expand the practice space of oral expression in the university and to rethink effective pedagogical actions that can contribute to the training of beginners and the development of oral expression. When we consider the foreign language classroom as a place for interchange and transformation geared to interactive and reflexive action (BIGOT, 2009; KOCH, 2012), we consider therefore a notion of teaching and learning from the actional perspective (COUNCIL OF EUROPE, 2001; PUREN, 2009; ROSEN, 2009), in which learners must produce and think in order to become future independent social actors (WEBER, 2013). This research was developed within the scope of a French major course of a public university in the context of teaching and learning French as a Foreign Language at beginner levels. Grounded in qualitative methodology and inserted in an action-research study (THIOLLENT, 2009), it was created and elaborated a French conversation course where we aimed to investigate the development of oral expression in beginners from the accomplishment of communicative tasks around the theme of a trip to France in order to observe which of these aspects would be related to the development of oral practice in the French language. From a qualitative analysis of the oral interactions between beginners during these tasks, the results indicate that an effective re-signification occurred in relation to representations about the oral expression and the learning process as a whole. This re-signification movement was

verified, firstly, by the articulation between the methodological choices made by the teacher and the communicative tasks proposed in accordance with the theme of the course; secondly, by the increased variety of situations in which learners interacted with one another and, lastly, for their self-reflection, in the which it was observed the impact of the course in terms of the development of oral expression in beginner learners.

Keywords: French as a foreign language; Beginners; Oral expression; Interaction; Beginner levels; French conversation course.

RÉSUMÉ

CORRÊA, Marina Isadora da Silva. **Agir pour communiquer et apprendre:** resignifier l'expression orale dans un cours de conversation en français pour débutants. 2018. 204p. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dans un monde globalisé et de plus en plus connecté, les individus sont sollicités à agir et à interagir dans des contextes communicatifs assez variés. L'expression orale occupe une place centrale dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, étant une des principales compétences à être développée chez les apprenants, y compris les débutants. Dans un cadre académique, et cela grâce à l'ouverture des universités vers l'international, la pratique de l'oral s'avère indispensable dans les formations en langues et dans une perspective d'expansion des espaces de communication. Outre une formation plus réflexive et formative, parler du développement de l'expression orale des apprenants implique la compréhension préalable de ce qu'une classe de langue signifie et de son fonctionnement dans toute sa complexité. On constate alors un besoin de multiplier les espaces destinés à la pratique de l'oral au sein des universités, ainsi que de réévaluer les actions pédagogiques effectives qui puissent participer à la formation des apprenants débutants et au développement de leur expression orale. Partant du principe que la salle de classe en langue étrangère est un lieu d'échange et de transformation dirigé vers l'action interactive et réflexive (BIGOT, 2009; KOCH, 2012), on comprend la conception d'enseignement-apprentissage à partir de la perspective actionnelle (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001; PUREN, 2009; ROSEN, 2009), selon laquelle les apprenants doivent produire et réfléchir afin de devenir des acteurs sociaux indépendants (WEBER, 2013). Cette recherche a été menée dans le cadre d'une Licence en lettres (spécialité langue française) au sein d'une université publique de l'État de São Paulo (Brésil), et dans un contexte d'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) pour les niveaux débutants. La méthodologie utilisée a été de type qualitatif, inspirée des études de recherche-action (THIOLLENT, 2009). Ayant comme point de départ la conception et la construction d'un cours axé sur l'expression de l'oral, on a cherché à mieux comprendre le déroulement de l'expression orale chez des apprenants débutants faisant face à l'accomplissement

d'un certain nombre de tâches communicatives liées à une thématique commune, à savoir un voyage en France, le but étant l'observation des aspects imbriqués au déploiement de la compétence orale en langue française. Les résultats d'une analyse qualitative des données obtenues indiquent une réelle resignification non seulement des représentations de l'oral mais aussi du processus même d'apprentissage, et cela dans toute son intégralité. Dans un premier temps, ce mouvement de resignification a été vérifié par l'articulation des choix méthodologiques du professeur avec les tâches communicatives liées à la thématique du cours ; dans un deuxième temps, par l'amplification et la diversification des situations dans lesquelles les apprenants s'exprimaient à l'oral ; dernièrement, par l'autoréflexion qu'ils ont menée et à travers laquelle on a pu constater l'impact positif du cours sur leur expression orale.

Mots-clés : Enseignement-apprentissage du français langue étrangère ; Expression orale ; Interaction ; Niveaux débutants ; Cours de conversation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	25
1.1. Considerações sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto brasileiro	26
1.2. Afinal, o que se entende por oral? De termo generalizante a objeto de estudos na didática de línguas	33
1.2.1. O oral na didática de línguas	39
1.3. O ensino-aprendizagem do oral em FLE: evoluções metodológicas ...	43
1.3.1. O oral nas metodologias de ensino do FLE	45
1.4. Práticas orais em situação de aprendizagem: agir para comunicar	56
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA	62
2.1. Abordagem metodológica: a pesquisa qualitativa e o método pesquisa-ação	62
2.2. Contexto de pesquisa.....	65
2.2.1. A Faculdade e o Curso de Letras em uma universidade pública paulista	65
2.2.2. A habilitação em Francês	66
2.2.3. Estudos linguísticos na habilitação: as disciplinas de língua “Francês I” e “Francês II”	70
2.2.4. Os alunos do “questionário sobre a aprendizagem em línguas estrangeiras”	74
2.3. Perguntas e objetivos de pesquisa.....	86
2.3.1. Perguntas de pesquisa	86
2.3.2. Objetivos de pesquisa.....	86
2.4. Participantes da pesquisa	87
2.4.1. A pesquisadora.....	87

2.4.2. Os participantes do Curso de Conversação em Francês: préparer un séjour à Paris	88
2.5. Produção dos dados.....	92
2.5.1. Instrumentos de produção dos dados	92
2.5.2. O Curso de Conversação em Francês: préparer un séjour à Paris	94
2.5.3. Apresentação dos dados.....	103
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	138
3.1. As escolhas metodológicas no curso de conversação em língua francesa	141
3.2. A articulação entre as tarefas e as produções orais finais dos aprendizes	150
3.3. Autoavaliação da aprendizagem.....	160
3.3.1. Autoavaliação inicial.....	161
3.3.2. Autoavaliação final	165
CONCLUSÃO	170
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICE A – Questionário de perfil de aprendizagem	179
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	183
APÊNDICE C – Dossiê 1	184
APÊNDICE D – Dossiê 2	191
APÊNDICE E – Dossiê 3	197
APÊNDICE F – Dossiê 4.....	200
APÊNDICE G – Avaliação do curso e da aprendizagem.....	202

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo no qual estamos inseridos, em que mais do que nunca ser capaz de comunicar-se e interagir dentro das múltiplas situações de uso de uma língua-cultura torna-se indispensável, confere-se ao oral um lugar de destaque. No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, a expressão oral se revela como uma das competências mais importantes aos aprendizes, sobretudo iniciantes, pois é a porta de entrada na língua-cultura do outro (WEBER, 2013; VIGNER, 2015). Pelo fato de a aprendizagem solicitar a presença de um outro, valemo-nos nesta pesquisa da noção de língua enquanto prática social, tomada como um fenômeno caracterizado por uma comunidade de práticas e ações.

Diante disso, devemos considerar a noção de interação em aula de línguas, pois é nela que a comunicação se constrói pelos sujeitos, por meio de atividades conjuntas e partilhadas, e por onde se negociam os saberes (ANDRADE; ARAÚJO e SÁ, 2002). Como nos afirmam as autoras, o produto da aquisição resulta da junção de aspectos que envolvem os aprendizes, mediados pela atividade e pelo professor, que levam a um aumento na produção de conhecimento e a uma mudança em seu discurso. Como nos evidencia Weber (2013, p. 72), as práticas sociais se apresentam enquanto base do desenvolvimento da linguagem e a interação como forte aliada no processo de aquisição. É devido ao meio a que são expostos e à interação que os indivíduos são capazes de desenvolver competências de linguagem e de aumentar os conhecimentos na língua-alvo. Nesse caso, o processo que envolve o discurso da fala e da escrita se dá graças à atividade social, sendo que a prática linguística se torna possível por conta da interação entre esses indivíduos. Segundo a autora, a aquisição de uma língua estrangeira aparece como o desenvolvimento da capacidade de participar de uma prática social. Nesse sentido, a comunicação contribui para o processo de aquisição de uma língua; só é possível conhecer um sistema linguístico

conhecendo também as suas convenções dentro de um contexto sociocultural predeterminado.

Nesse enquadramento, a sala de aula de língua estrangeira se configura como um espaço de interação social autêntica, na medida em que professores e alunos se tornam participantes ativos no contexto de ensino e aprendizagem, promovendo interações a partir de situações reais de comunicação próprias a este contexto. Isso significa que a visão de expressão oral aqui adotada é a de uma prática comunicativa contextualizada e coletiva, a partir da realização de tarefas e de projetos colaborativos em que se privilegiam as situações reais de uso da língua. Nessa perspectiva, os aprendizes deverão agir conjuntamente para que construam conhecimento em torno de aspectos não somente linguísticos, mas também sociolinguísticos, discursivos e estratégicos, contribuindo ao desenvolvimento da competência comunicativa como um todo.

No intuito de estudar o desenvolvimento da expressão oral em francês língua estrangeira (doravante FLE) em níveis iniciantes, concebemos um curso de conversação cujos objetivos seriam investigar aspectos da aprendizagem dos aprendizes iniciantes e oferecer-lhes um espaço de pr a partir da realização de diversas tarefas em torno da temática de preparação de uma viagem à França.

Oferecemos aos alunos do curso de Letras-habilitação em francês de uma universidade pública paulista a possibilidade de seguir um curso de língua que pudesse ser complementar à formação a eles oferecida durante a graduação e que se voltasse prioritariamente à prática do oral em francês por meio de uma temática de interesse comum ao grupo, que envolveu a expectativa dos alunos em estudar fora do Brasil.

Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos de pesquisa:

1. Observar a expressão oral em língua francesa a partir da realização de tarefas comunicativas em torno da temática de uma viagem à Paris;
2. Investigar quais elementos estão relacionados ao desenvolvimento da expressão oral dos aprendizes iniciantes;
3. Identificar quais reflexões sobre a expressão oral em francês ocorreram por parte dos aprendizes após a realização do curso.

Tendo em nosso horizonte a ideia de que os aprendizes possam caminhar para ser ativos e independentes em seus processos de aprendizagem, apoiamo-nos na perspectiva acional para o ensino de línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001; PUREN, 2009; ROSEN, 2009) por acreditarmos ser fundamental introduzi-los a uma abordagem por projetos que possibilite a realização de tarefas dentro da sala de aula, por meio de sequências didáticas que visem à busca e à construção de conhecimentos e saberes.

Diante dos dados obtidos nesse curso de conversação por meio das transcrições das aulas, procuramos responder às nossas perguntas de pesquisa, que trazemos a seguir:

1. De que modo ocorreu a prática do oral no curso de conversação?
2. Em que medida as instruções fornecidas pelo professor e as tarefas realizadas no curso contribuíram para o desenvolvimento da expressão oral?
3. Quais reflexões sobre a expressão oral e a aprendizagem em francês ocorreram por parte dos aprendizes após a realização do curso de conversação?

O presente trabalho apresenta-se organizado em três capítulos, que seguem após esta Introdução. São eles:

Capítulo 1 – Referencial teórico

Este capítulo parte de uma reflexão inicial sobre o lugar da língua francesa em contexto brasileiro, passando por uma apresentação da noção do termo e do lugar que ocupa no contexto de ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE) e nesta pesquisa. O capítulo divide-se em quatro seções: **Considerações sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto brasileiro; Afinal, o que se entende por oral? De termo generalizante a objeto de estudos na Didática de Línguas; O ensino-aprendizagem do oral em FLE e Práticas orais em situação de aprendizagem: agir para comunicar.**

Capítulo 2 – Metodologia de pesquisa

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos dos quais nos valem para o planejamento e execução de nossa pesquisa. Para tanto, o capítulo foi organizado em cinco seções: **Abordagem metodológica: a pesquisa qualitativa e o método pesquisa-ação; Contexto de pesquisa; Perguntas e Objetivos de pesquisa; Participantes da pesquisa e Produção dos dados.**

Capítulo 3 – Análise dos dados

Este capítulo trata da análise e discussão dos dados referentes à realização de nossa pesquisa sobre o desenvolvimento da expressão oral em língua francesa junto a aprendizes iniciantes.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

Le langage parlé présente des caractéristiques propres à tous les plans qui le constituent, avec des 'zones de recouvrement' difficiles à cerner. Elles vont des préoccupations de la formation de l'enseignant à celles de l'apprenant et à l'expérience interactionnelle de la classe
(WEBER, 2013, p. 93)

Buscando refletir sobre o oral e contextualizá-lo a partir do referencial teórico elencado, discutiremos neste capítulo os estudos desse objeto no âmbito do ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira. Para tanto, dividiremos o capítulo em quatro seções:

Na primeira seção – **Considerações sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto brasileiro** –, discorreremos sobre o lugar do FLE no ensino regular brasileiro.

Na segunda seção – **Afinal, o que se entende por oral? De termo generalizante a objeto de estudos na Didática de Línguas** –, apresentaremos uma breve introdução sobre o oral e suas problemáticas, momento em que discorreremos sobre a multiplicidade de definições do termo. Nosso ponto de partida será a reflexão sobre o oral em sua definição como vocábulo, situando-o primeiramente a partir de um entendimento geral, compartilhado pelo senso comum, para em seguida abordá-lo do ponto de vista crítico, em que se situa como objeto de estudo na Didática de Línguas Estrangeiras.

Na terceira seção – **O ensino-aprendizagem do oral em FLE** –, apresentaremos o lugar que o oral ocupa no contexto de ensino-aprendizagem do FLE segundo as metodologias de ensino de línguas estrangeiras.

Na quarta seção – **Práticas orais em situação de aprendizagem: agir para comunicar** –, apresentaremos os pressupostos da perspectiva acional, que consideraremos nesta pesquisa para a reflexão sobre as práticas orais em situação de aprendizagem e o desenvolvimento da expressão oral em contexto de interação didática.

1.1. Considerações sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto brasileiro

Certamente nosso leitor já escutou ou fez a seguinte pergunta: *quantas línguas estrangeiras você fala?* Tal expressão se tornou popular no contexto brasileiro ao se referir aos conhecimentos que um indivíduo possui em língua estrangeira. Carregando consigo representações sobre o ensino-aprendizagem de uma língua-cultura, essa expressão traz à tona o lugar de importância ocupado pela comunicação entre os indivíduos, nos mais diversos setores da sociedade. Mas afinal, o que significa ser capaz de *falar* uma língua estrangeira? E, ainda, como fazê-lo, levando em conta os novos contextos de interação proporcionados pelo avanço das tecnologias e das redes sociais na internet, que modificam o perfil dos aprendizes¹ e, consequentemente, o dos professores?

Partimos do fato de que expressar-se oralmente em língua estrangeira aparece como uma das competências mais importantes para os aprendizes, sobretudo iniciantes. Segundo Weber (2013), o que busca grande parte deles é tornar-se, de forma rápida, capaz de acessar a língua-cultura de um povo de forma a participar de situações em que devam agir oralmente. A comunicação em língua estrangeira aparece, portanto, como a principal finalidade da aprendizagem. E por diversos motivos: pois é um dos elementos que possibilita se estar em contato com o outro, conhecer um novo país e seus moradores, viajar, estudar fora, entre tantas outras atividades.

Ou seja, é fato que saber comunicar-se tem o seu prestígio em nossa sociedade, principalmente no contexto brasileiro. No entanto, não se trata de uma realidade compartilhada por toda a população, visto que a maioria das pessoas tem pouco ou nenhum acesso a cursos de língua país, sobretudo gratuitos. Para contextualizarmos essa afirmação, será preciso apresentar algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem de línguas – e mais especificamente da língua francesa – na escola pública brasileira, para em seguida abordar a aprendizagem do ponto de vista do ensino superior.

Na escola pública regular, primeira entrada de muitas crianças e adolescentes ao universo de uma nova língua, tem-se por vezes a percepção de que não se poderá

¹ Entendemos como aprendiz o indivíduo em situação de aprendizagem.

aprendê-la de fato. A essa impossibilidade de aprendizagem, estão ligadas representações e concepções de um ensino fraco, ineficaz, precário e desmotivante da língua (BARCELOS, 2008; BRITISH COUNCIL, 2015), associado muitas vezes a uma experiência de aprendizagem calcada em regras gramaticais, exercícios estruturais e repetitivos e que se volta pouco ao uso da língua. Constatamos essa realidade a partir de nossa observação e experiência enquanto professora de francês, mas também pelo documento oficial que contém os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Línguas Estrangeiras (PCN, 2000):

Atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades linguísticas [...], por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira". (PCN, 2000, p. 28)

Retomamos a informação fornecida acima que se volta à ênfase que se dá à modalidade escrita da língua nas escolas. Há uma constatação de que o oral é pouco trabalhado no âmbito do ensino regular, pois a ele se atribui um lugar secundário (BALTHAZAR; XAVIER, 2011). No caso da língua francesa mais particularmente, ressaltamos ainda o fato de o nosso país não ser francófono, ou seja, nem a nossa língua oficial e nem a dominante é o francês, o que diminui ainda mais as possibilidades de esse aluno regular ter contato com a língua. Fica a cargo do professor a difícil tarefa de despertar o interesse de jovens alunos sobre o valor e objetivo desse aprendizado (PIETRAROIA, 2013).

Porém, é preciso dizer que o francês não é reconhecido oficialmente enquanto LE a ser ensinada na escola pública regular; esse é um espaço ocupado pelo inglês, por toda a sua influência cultural e econômica no país. Embora se concorde que seja preciso oferecer outras possibilidades aos estudantes, como o espanhol e outras línguas modernas e orientais, sabemos de que não se trata da realidade brasileira. Em 2005, tentou-se implementar o oferecimento obrigatório do espanhol a partir de uma lei federal que obrigava todas as escolas a oferecerem o ensino dessa língua em

até cinco anos². No entanto, o assunto ainda está pendente no país, visto que cada Estado pode atuar da forma mais conveniente para a região. No caso do francês mais especificamente, é apenas no Estado de São Paulo, a partir de 1987, com a criação dos Centros de Línguas (doravante CEL), que o francês volta a ocupar um espaço importante na rede pública de ensino.

Ou seja, trata-se de um cenário também pouco favorável para a aprendizagem de língua francesa em caráter regular, isto é, enquanto disciplina que se configura na grade curricular da escola básica. São poucas as escolas em que os alunos podem estudar francês assim como estudam outras disciplinas³. Desse modo, a tendência é que se recorra a cursos extracurriculares, como nos informam os PCN (2000):

O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirada da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função". (PCN, 2000, p. 27)

O trabalho dos Centros de Estudo de Línguas no Estado de São Paulo (CEL)⁴ se dá em complementação à formação dos estudantes das escolas públicas, no formato extracurricular. É oferecida aos matriculados na rede estadual do Ensino Fundamental I e II, Médio e EJA a oportunidade de aprender o francês e outros idiomas de seu interesse em uma das duzentas unidades no estado de São Paulo que promovem cursos gratuitos de alemão, espanhol, italiano, francês e japonês, ministrados no contraturno das aulas regulares. Trata-se de um projeto que contribui à ampliação do oferecimento de línguas estrangeiras, mas cujo contexto de atuação é dotado de complexidade. Há relatos de colegas da área de que as unidades dos CEL nem sempre são próximas da escola de origem do aluno matriculado, que os professores enfrentam todos os anos inúmeros desafios para evitar a evasão escolar

² Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/14/politica/1386980073_433747.html>. Acesso em: 17 jan. 2018.

³ Além dos CELs, que contribuem para o oferecimento optativo da língua, destacamos o trabalho realizado na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (rede pública de ensino) e nos colégios particulares como o *Lycée Pasteur* e o *Colégio Santa Cruz* para a manutenção do francês na grade do ensino fundamental e médio.

⁴ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/centro-de-estudo-de-linguas-abertas-inscricoes-para-novas-turmas-em-2018/>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

e, sobretudo para lidar com a questão das turmas *multisseriadas*, ou seja, turmas heterogêneas que recebem alunos de níveis de língua estrangeira variados.

A esse contexto mencionado, acrescentamos ainda os desafios do país e de nosso Estado na formação de professores de línguas estrangeiras capazes de atuar nas redes pública e privada. Em muitos casos, ao próprio professor faltam condições materiais, formação contínua e conhecimento da língua que ensina, assim como possibilidades de seguirem formações específicas no país ou no exterior. As lacunas na formação dos docentes, além do pouco incentivo à pesquisa em sua área combinadas à falta de planejamento em níveis federal, estadual e municipal para viabilizar o oferecimento dessas línguas por meio de um ensino de qualidade contribui diretamente para a manutenção da crença sobre a impossibilidade de se aprender uma língua na escola.

Sendo assim, ao nosso ver, a solução para a ampliação do oferecimento de línguas estrangeiras enquanto disciplinas regulares e de qualidade está associada, principalmente, ao fortalecimento dos cursos de licenciatura em Letras no país. É preciso oferecer formação continuada aos professores, fornecendo-lhes ferramentas para que atuem sobretudo na rede pública do Brasil. Ademais, deve-se ainda incentivar os jovens professores para a realização de estágios práticos e pesquisas acadêmicas que se voltem à discussão sobre o ensino-aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.

Ao citarmos a necessidade de se fortalecer os cursos de licenciatura, destacamos a relação que se mantém entre os dois polos – ensino e aprendizagem –, na medida em que a formação inicial de professores nos cursos de Letras das universidades públicas está também associada à aprendizagem da língua estrangeira durante a graduação. Ao discutir elementos da formação dos futuros docentes de língua francesa que poderão atuar no âmbito público e privado, Pietraroia (2013), destaca um elemento importante. A aprendizagem da língua será, em muitos casos, iniciada na própria universidade:

Não podemos nos esquecer de que uma grande parte dos professores aprendeu a língua francesa na própria universidade que cursou, e dispôs de um tempo relativamente curto para aprender o idioma, suas culturas e literaturas, e também para aprender a ensinar esse idioma... É evidente que nenhuma formação pode dar conta de tantos aspectos, e o 'aluno – futuro docente' deve estar cada vez mais ciente de que sua formação universitária é uma formação *inicial* e que ele continuará

sendo, de alguma forma, um aprendiz, no sentido de que sempre haverá situações que exigirão dele um novo aprendizado. (p. 18)

Esse fato nos coloca diante de um cenário complexo e de um público cujo perfil merece nossa atenção. Trata-se da passagem do ensino médio ao ensino universitário e isso significa que para a maioria dos graduandos oriundos das escolas públicas e privadas que escolherem o curso de Letras-francês, o contato com a língua será inicial. Nesse caso, além de ter a tarefa de adaptar-se à realidade da universidade e de tudo o que envolve o mundo acadêmico, deverá aventurar-se na aprendizagem da nova língua-cultura, possivelmente a partir de objetivos e métodos distintos dos que conheceu em sua experiência escolar.

No ensino superior as formas de se lidar com o conhecimento são distintas. E isso quer dizer que há uma ruptura entre o ensino-aprendizagem promovido em contexto escolar e entre o que se ensina na universidade. Em âmbito acadêmico, as relações entre professor e aluno se alteram: o professor deixa de ser a figura do transmissor de conhecimentos, assim como o aluno também passa a ser menos passivo com relação ao seu processo de aprendizagem. Ademais, as finalidades e objetivos de aprendizagem não se configuram da mesma forma, o estudante do ensino superior deverá, prioritariamente, lidar com a construção de saberes em um universo voltado ao desenvolvimento profissional. Além disso, devemos considerar que falamos de indivíduos com maior letramento⁵, e, portanto, com maior capacidade de articular práticas cognitivas e socioculturais. Dessa forma, é preciso pontuar que se trata de momentos distintos de aprendizagem e que as implicações dessa mudança devem ser discutidas, por afetarem as relações estabelecidas entre professores e alunos, e conseqüentemente suas interpretações com relação à noção de língua que se adota em cada um dos casos.

Segundo o projeto pedagógico do curso de Letras da universidade paulista à qual nos referimos nesta pesquisa, essa ruptura entre a escola e a universidade vem à tona na medida em que se tenta distanciar o aluno de um contexto educacional no qual o objetivo que prevalece é de um ensino informativo, mecânico e repetitivo. Segundo os pressupostos deste projeto pedagógico universitário:

⁵ Entendemos como letramento o resultado da ação de alfabetização e o domínio do saber enciclopédico, que fazem referência a uma complexa rede de práticas cognitivas, saberes e práticas sociais vinculadas direta ou indiretamente com a leitura e a escrita (FARACO, 2012).

No ensino de Português nos níveis fundamental e médio, [...] o processo informativo caracteriza-se pelo predomínio do ensino da metalinguagem sobre o da linguagem (por exemplo, os alunos aprendem análise sintática para desmontar períodos e classificar orações e não para montar períodos bem articulados); pelo estudo das categorias linguísticas sem compreensão de seu papel na produção de efeitos de sentido (por exemplo, não se estudam os modos verbais para perceber os diferentes efeitos de sentido em frases como *espero um carro que me leva para casa* e *espero um carro que me leve para casa*); pela ausência de ensino sistemático dos mecanismos de produção e interpretação dos textos (por exemplo, não se sabe como achar adequadamente o tema de um texto, não se estudam os mecanismos de coerência e de coesão textuais). (FFLCH, USP, projeto pedagógico de Letras)

Como vimos, o processo informativo se caracteriza por dar mais ênfase à forma do que aos conteúdos e sentidos que os textos escritos e orais carregam. Embora percebamos uma mudança em direção a uma perspectiva que considere mais o aspecto do uso das línguas e dos efeitos de sentido produzidos em seus enunciados (PCN, 2000), não podemos deixar de mencionar que o contexto que se observa na maioria das escolas brasileiras ainda se caracteriza por esse ensino informativo.

Contrariamente a essa realidade, em contexto universitário, o objetivo não deve ser o de promover um ensino-aprendizagem de línguas em que haja predomínio da metalinguagem. Segundo o projeto pedagógico do curso de Letras da universidade paulista, “um curso de Letras é o lugar onde se aprende a refletir sobre os fatos linguísticos e literários, analisando-os, descrevendo-os e explicando-os”. Nesse caso, não caberia às habilitações em línguas estrangeiras tornarem-se um curso de línguas como nos formatos de cursos livres, pois assim, nada as diferenciaria do cenário escolar.

Dessa forma, corroboramos com as concepções atuais para o curso de Letras traçadas no projeto pedagógico pelo fato de considerarem que o ensino-aprendizagem de línguas nesta área deva ser pensado do ponto de vista da formação, e não somente da transmissão de informação. Isso quer dizer que o processo de aquisição dos estudantes deverá estar voltado à compreensão da língua e de seus fenômenos de linguagem.

O conceito de compreensão é validado por Koch (2003) como

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas

que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo”. (2003, p. 17)

Diante disso, assumimos o ponto de vista de língua enquanto fenômeno de natureza sociocognitiva, ou seja, que “existe no cérebro de cada indivíduo, mas também depende das interações sociais para ser atividade e permitir a integração desse indivíduo na herança cultural que é a dele” (BAGNO, 2014). A partir dessa afirmação, apresentamos a definição de língua proposta pelo linguista:

Uma língua é um **conjunto** de representações simbólicas do mundo físico e do mundo mental que: (1) é **compartilhado** pelos membros de uma dada comunidade humana como **recurso comunicativo**; (2) serve para a **interação** e integração sociocultural dos membros dessa comunidade; (3) se organiza fonomorfossintaticamente (sons + palavras + frases) segundo **convenções** firmadas ao longo da história dessa comunidade; (4) **coevolui** com os desenvolvimentos cognitivos e os desenvolvimentos culturais dessa comunidade, sendo então sempre **variável e mutante**, um **processo** nunca acabado; (5) se manifesta concretamente por meio de um repertório limitado de **sons** emitidos pelo aparelho fonador de cada indivíduo. (p. 22, grifos do autor)

Da definição supracitada, ressaltamos o fato de a língua estar condicionada também à “interação e integração sociocultural dos membros” de uma comunidade, o que nos faz refletir sobre a relação entre interação (enquanto atividade social) e a aquisição (enquanto atividade sociocognitiva) (WEBER, 2013). Para a autora, a interação se apresenta como forte aliada no processo de aquisição; é devido ao meio a que são expostos e à interação que os indivíduos são capazes de desenvolver competências de linguagem e de aumentar os conhecimentos na língua-alvo. Nesse contexto, a aquisição de uma língua estrangeira aparece como “o desenvolvimento da capacidade de participar de uma prática social” (WEBER, 2013, p. 72). Sendo assim, só seria possível dominar um sistema linguístico conhecendo também as suas convenções dentro de um contexto sociocultural predeterminado.

Nesse enquadramento, entendemos que a língua está voltada ao seu uso e prática, possibilitando a construção de conhecimentos de mundo e de linguagem pela mediação com os outros indivíduos. Ao privilegiarmos a língua para a ação (KOCH, 2003), consideramos a contextualização dos saberes e operamos no plano pragmático e interacional da aprendizagem, objetivando levar os sujeitos a interagir

nos diferentes contextos aos quais são confrontados em suas vivências e encorajando-os a refletir sobre seus próprios instrumentos e estratégias de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o ensino de línguas elucida um movimento de diversificação, na medida em que não mais se prevê o estudo da língua de forma isolada e fragmentada, mas que considera o aluno como “um ator social, dotado de um repertório linguístico e de um capital cultural”, que pode desenvolver diversas competências simultaneamente (CASTELLOTI; MOORE, 2013, p. 66). A partir dessa visão, a sala de aula de língua estrangeira pode ser considerada um espaço de interação social autêntica, na medida em que professores e alunos se tornam participantes ativos no contexto de ensino-aprendizagem, interagindo a partir de situações reais de comunicação próprias a este evento comunicativo.

Apoiando-nos na noção de língua enquanto a capacidade de participar de uma prática social (WEBER, 2013), referimo-nos mais particularmente ao ensino-aprendizagem do oral, no qual o papel do professor-pesquisador se volta à compreensão e análise do processo de desenvolvimento da linguagem dentro das interações didáticas, além da identificação de elementos que possam contribuir a uma melhora do desempenho oral em língua estrangeira.

A partir do que foi exposto e procurando refletir mais especificamente sobre a aprendizagem da expressão oral em FLE, apoiamo-nos nos pressupostos dos teóricos e pesquisadores da Didática de Línguas. Partindo de uma noção ancorada no uso cotidiano do termo “oral”, nosso objetivo é apresentar o termo e seu entendimento de senso comum e descontextualizado das práticas pedagógicas para, em seguida, apresentar sua definição no contexto do ensino-aprendizagem do FLE.

1.2. Afinal, o que se entende por oral? De termo generalizante a objeto de estudos na didática de línguas

Tomado por uma definição denotativa e desprovida de contexto, o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* caracteriza a palavra “oral” como:

oral adj. 2g. 1. relativo à boca; bucal (*higiene o.*) **2.** que se produz na boca <som o.> **2.1** FON em cuja articulação o ar expirado passa apenas pelo canal bucal (diz-se de fonema, som etc.) <consoante o.> p. opos. a *nasal* **3.** que se propaga, se transmite pela boca <contágio

o.> **4.** que não é ou não está escrito; dito, realizado ou expresso de viva voz; verbal <teste o.> <linguagem o.> p.opos. a *escrito* **5.** que se transmite de boca em boca; verbal <tradições o.> p. opos. a *escrito* **s.f. 6.** prova ou conjunto de provas realizadas oralmente, de viva voz, ger. em complementação à parte escrita **s.m ant. 7.** véu fino outrora us. por senhoras recatadas para velar o rosto. (HOUAISS; VILLAR, 2007, p. 2.074)

A definição dada confere-nos uma explicação completa do termo, que se empregado em contextos genéricos como o da expressão com a qual iniciamos o capítulo (*falar uma língua estrangeira*), refere-se sobretudo à produção de fala e aos aspectos físicos que envolvem a produção dos sons. Encontramos menção ao que é produzido pela boca e ao que se transmite por ela, em oposição àquilo que se produz por escrito.

No entanto, apesar de o dicionário sintetizar as principais possibilidades para o vocábulo “oral”, tomá-lo por um sentido geral se mostra pouco suficiente no contexto de nossa pesquisa, cujo objetivo se volta a sua investigação enquanto campo de estudo. Falamos, portanto, de uma dimensão mais ampla, que articula certamente sua definição, mas que também o situa como um objeto presente em diversas áreas do conhecimento, e cujas interfaces que nos interessam se encontram nos estudos propostos pela Linguística e pela Didática de Línguas.

Se avançarmos dessa concepção denotativa em direção a um entendimento do oral como objeto de investigação, veremos que as definições que o contornam são complexas. Nesse contexto, as contribuições da Linguística são inegáveis, pois muitas foram as suas áreas que o abordaram por um viés crítico, tais como a Fonética, a Fonologia, a Pragmática, a Psicolinguística, a Sociolinguística, entre outras, em que o oral é observado e estudado também a partir de diferentes eixos, cujos sentidos são carregados histórica e socialmente.

À área da Fonética, por exemplo, atribuem-se os estudos da natureza física da produção e percepção dos sons da fala humana, enquanto que à Fonologia, interessa o sistema sonoro de uma língua. Para a Pragmática, o contexto de uso da linguagem na comunicação e os objetivos da comunicação oral são o centro dos estudos, para a Psicolinguística são os processos de aquisição sobre língua oral, podendo ainda nos remeter aos distúrbios relacionados à linguagem e à fala e sua aquisição (como a afasia, dislexia etc.). À Sociolinguística interessam as variações dos falares, por exemplo, e o comportamento linguístico dos membros de uma comunidade.

Além da Linguística, podemos ainda citar outras grandes áreas igualmente importantes e que trazem à tona outras dimensões do oral como um de seus objetos de reflexão: a Fonoaudiologia, a Psicologia, a Análise do Discurso, a Psicanálise, a Análise da Conversação, a Antropologia etc. Ou seja, existem inúmeros pontos de vista sobre o oral, conferindo-lhe ainda mais complexidade.

As disciplinas mencionadas acima se interessaram pelo oral enquanto campo de referência em suas diferentes perspectivas. Para exemplificar alguns olhares sobre esse objeto de estudo, evocamos a obra dirigida por Vigner (2015), que nos apresenta reflexões que partem das perspectivas da Linguística Interacional e da Análise da Conversação. No primeiro capítulo de seu livro, o autor ressalta a importância de situar o termo e propõe alguns dos eixos de análise possíveis a essa “área de competência específica”, como é chamada por ele. Nessa introdução, nos deparamos com diferentes acepções ao termo “oral”, que pode ser definido em relação:

- *À pronúncia*, ou seja, a tudo aquilo que se volta aos sons produzidos em uma língua e às dimensões de prosódia (aspectos segmentais e suprasegmentais da língua);
- *À oposição ao “escrito”*, considerando o oral como um espaço de comunicação próprio, dotado de particularidades segundo o contexto comunicativo;
- *Aos aspectos ligados à oralidade*, entendendo-o como um espaço de fala seguido de um conjunto de características próprias a ela;
- *À gramática do francês falado*; em que o oral é estudado a fim de se compreender as realizações orais e propor elaborações de seus dispositivos descritivos;
- *Aos aspectos relacionados à norma e à variação (francês standard ou não standard)*, em que o oral é percebido como uma situação de troca em que se permite maior variação de seus enunciados com relação ao código escrito;
- *À conversação ordinária*, sendo entendido dentro do domínio interacional como a conversação espontânea entre locutores;
- *À sala de aula de conversação*, em que está associado a uma tradição pedagógica de trocas orais guiadas pelo professor;
- *Ao oral representado*, presente no teatro, no cinema, no romance etc., ou seja, fundamentado em uma base escrita;

- *Ao oral das mídias*: dos telejornais, dos anúncios publicitários, das entrevistas, dos debates etc., que carrega particularidades de falares;
- *Às suas disciplinas de referência*: como a Fonética, a Fonologia, que se voltam à dimensão sonora do oral e que fundam o ensino da pronúncia, e a Análise do discurso, que se ocupa das características das trocas discursivas;
- *Aos gêneros do oral*, em que está relacionado aos rituais comunicativos e a suas regularidades;
- *Ao oral e às trocas do cotidiano*, em que as realizações orais face a face são objeto de estudo.

Os eixos de entendimento do oral supracitados suscitam diversas discussões, pontos de vista e fazem emergir diferentes teorias subjacentes a eles. Concordamos com o autor ao dizer que o oral se configura como modo de entrada em relação com o outro e que, portanto, para que os sujeitos consigam realizar trocas orais em uma situação face a face é preciso entendê-lo sob a perspectiva da interação, pois é nela que a comunicação se constrói pelos sujeitos, por meio de atividades conjuntas e partilhadas, e por onde se negociam os saberes (ANDRADE; ARAÚJO E SÁ, 2002).

Dada a constatação da relevância da dimensão interacional nos estudos sobre o ensino-aprendizagem do FLE, é preciso ressaltar o papel do material produzido em contexto francófono que concentra produção de conhecimento na área, além das pesquisas brasileiras provenientes das universidades públicas voltadas à investigação do oral enquanto objeto de pesquisa. Disponíveis aos professores, as revistas sugeridas em seguida podem contribuir para a formação dos professores de FLE e para se refletir sobre a aprendizagem do oral nos mais diversos contextos. Fazemos referência a essas publicações por terem subsidiado nossa reflexão sobre o oral em contexto de aquisição-aprendizagem e nos guiado na elaboração desta dissertação.

Em contexto francófono, citamos a importância da publicação do *Répertoire de revues scientifiques en didactique du français, didactique des langues, linguistique, littérature*⁶ (2011), que concentra e nos apresenta revistas científicas na área da Didática de Línguas e do Francês, da Linguística e da Literatura, disponíveis para consulta *on-line*. Podemos mencionar as publicações mais relevantes no contexto de

⁶ Disponível em: <<http://www.ciep.fr/ressources/revues-scientifiques-ligne-didactique-francais-didactique-langues-linguistique>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

nossa pesquisa, cujos artigos contribuem para reflexões no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pela perspectiva interacionista. São as seguintes revistas:

- *Acquisition et interaction en langue étrangère* (AILE), agora chamada *Langue, Interaction, Acquisition* (LIA), que trata da aprendizagem das línguas estrangeiras pela perspectiva da Psicolinguística;
- *Les cahiers de l'ACDLE* (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères), que agrupa artigos sobre a Didática das Línguas;
- *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, que apresenta os trabalhos dos pesquisadores da área da Linguística, Sociolinguística, Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, Didática das Línguas, TAL e TICE;
- *Mélanges CRAPEL*, que divulga os resultados de trabalhos de pesquisa no âmbito do ensino e aprendizagem das línguas vivas;
- *Synergies*, aberta aos trabalhos na área da Ciência da Comunicação e da Linguagem, tendo por objetivo defender as pesquisas científicas francófonas.

Recuperamos, ainda, revistas que se voltam especificamente a trabalhos na área da Didática do Francês, e onde podemos encontrar materiais sobre o oral, tanto em seus estudos referentes à língua materna, quanto à língua estrangeira:

- Revista *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, sobre a história do ensino de francês;
- Revista *Le Français aujourd'hui*, que agrupa artigos sobre língua e discurso, literatura e abordagens pedagógicas inovadoras;
- Revista *Le Français dans le monde* e *Recherche et Applications*, revistas voltadas aos professores de FLE e aos pesquisadores da área.

Além das publicações mencionadas acima, podemos indicar o repertório criado pelo CIEP⁷ (2016), intitulado *L'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE*, cujos trabalhos tratam de aspectos teóricos e práticos sobre temas como: o ensino da fonética, a questão da norma no ensino-aprendizagem, os documentos autênticos, o oral espontâneo, a compreensão oral, a avaliação, o lugar que ocupa o oral no ensino-aprendizagem de uma língua etc., organizados e/ou escritos por grandes nomes da Didática do FLE em contexto francófono.

Embora tenhamos produções significativas para a área do FLE, como as citadas acima, pudemos notar ao longo da realização desta pesquisa que ainda poucas pesquisas se concentram no estudo da aquisição-aprendizagem do oral para níveis iniciantes em contexto universitário. Foi feita uma busca no portal CAPES com as seguintes entradas: *aquisição francês; competências orais língua estrangeira; competências orais (francês); estratégias produção oral (francês); produção oral em francês; competência de comunicação oral; aquisição de estratégias; interação em francês; ensino de francês oral; aprendizagem de francês oral; ensino FLE; FLE ensino superior; produção oral língua estrangeira*. Nosso objetivo foi obter informações sobre as pesquisas mais relevantes e recentes que tratassem deste tema.

Encontramos as principais pesquisas realizadas em âmbito universitário, cujos objetivos são descrever aspectos da comunicação em interação em sala de aula de francês, tais quais: a produção de fala (JOUËT-PASTRÉ, 1993); os rituais comunicativos presentes na interação didática (ALMEIDA, 2002); análise de turnos de fala de aprendizes iniciantes (GOMES, 2012); dificuldades e bloqueios que influenciam a produção oral (OLIVEIRA, 2008), práticas de interação verbal oral em formação *on-line* (ARANDA, 2011).

A produção oral enquanto competência aparece na maioria das vezes ligada a outros elementos de análise da língua, tais como o lúdico para o desenvolvimento da produção oral (VALENTIM, 2008), a expressão oral no teatro (REIS, 2008), a importância da gramática no ensino da expressão oral (GOMES, 2011), o ensino do francês através de gêneros orais (HIRAKAWA, 2014), a inscrição do sujeito em língua

⁷ Disponível em: <<http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/focus-enseignement-apprentissage-oral-classe-fle.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017. A sigla CIEP refere-se a “Centre International d’Études Pédagogiques”, estabelecimento público nacional sob tutela direta do Ministério da Educação Nacional (França) que atua nas áreas de educação e das línguas.

estrangeira a partir da análise de seus processos de reformulação (BASSAGLIA, 2015), entre outros.

Como vemos a partir dos temas de cada pesquisa acima, poucas delas abordam explicitamente o polo da aprendizagem e do desenvolvimento da expressão oral em FLE para níveis iniciantes. No entanto, trata-se de uma temática de suma relevância dentro da Didática de Línguas. Diante deste cenário, observamos a necessidade de se promover mais estudos sobre a produção oral.

1.2.1. O oral na didática de línguas

Tendo evocado os eixos de análise possíveis dentro de algumas das áreas da Linguística e dos estudos da interação trazidos por Vigner (2015) e tendo como objetivo promover o desenvolvimento de estratégias para melhorar o ensino-aprendizagem, passamos ao entendimento do termo “oral” mais especificamente enquanto objeto de estudo da Didática de Línguas.

Recuperamos, primeiramente, a noção do termo nas obras de Galisson e Coste (1988). Em seguida, na obra de Cuq (2003) e, por fim, na de Robert (2008), dicionários de referência da área.

No *Dictionnaire de didactique des langues* (1988, p. 386-387), a entrada «oral» menciona dois grandes eixos.

O primeiro eixo diz respeito à ideia de código, discurso e língua oral, por oposição ao código e à língua escrita, que se distanciam em diferentes níveis. Para os autores, que se apoiam nos pressupostos da Linguística, oral e escrito não se confundem no que diz respeito ao código. Por exemplo, no francês, há diferenças significativas nas marcas de gênero e de número, que não têm a mesma natureza e nem a mesma distribuição no oral e na escrita. Exemplificamos essa ideia a partir de um adjetivo trazido por nós: *brave/braves*⁸ (singular e plural, respectivamente), cuja marca de número só é explícita no escrito (no caso pela letra *s*) ou quando há *liaison* (fenômeno do oral que une a última consoante habitualmente não pronunciada de uma palavra com a vogal inicial da palavra seguinte) como *braves_enfants* (plural).

Outro aspecto de distinção se refere às realizações, ao discurso; o oral não permite que se volte atrás. Serão produzidas rupturas, hesitações e haverá falhas de

⁸ O adjetivo *brave* em francês caracteriza uma pessoa corajosa, valente.

comunicação, que não podem ser apagadas e corrigidas como na escrita, em que há possibilidade de revisão e preparação. Além disso, o oral se vale de outros elementos para a comunicação, tais quais a entonação, mímicas, gestos etc. Também não possui o mesmo status sociolinguístico que a escrita, sendo esta considerada como mais regrada, menos espontânea e, portanto, mais respeitada, principalmente por estar mais presente nas práticas escolares.

O *segundo eixo* se refere à expressão e à compreensão, sendo a expressão vista como uma “operação que consiste em produzir uma mensagem oral ou escrita, utilizando sinais sonoros ou gráficos de uma língua”⁹. As expressões “oral” e “escrita” corresponderiam às competências de “falar” e “escrever”. Nesse sentido, pontuam os autores, o termo “expressão” se apresentaria como oposto à “compreensão”, oral ou escrita (“escutar” ou “ler”).

Já no *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (CUQ, 2003), a noção de oral é vista por uma perspectiva sobretudo metodológica, em que se procura focar na evolução do termo ao longo das metodologias de ensino de línguas¹⁰. O autor nos evidencia o fato de o oral ter sido pouco privilegiado por muito tempo no ensino de línguas estrangeiras, principalmente no de FLE.

O dicionário faz menção à clássica oposição entre oral e escrito na didática do FLE, mas acrescenta que a distinção caiu em desuso nas abordagens metodológicas do oral. Para o autor, a questão se desloca atualmente para outra problemática: não mais a distinção oral e escrito, mas a presença de dois eixos estruturantes em que é considerado ou meio de ensino e aprendizagem ou objetivo a ser trabalhado de maneira integral em sala de aula¹¹.

O *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (ROBERT, 2008), parte de reflexões teóricas em direção ao entendimento do oral relacionado a sua prática. O autor nos traz a origem etimológica da palavra “oral”, derivada do latim *os*, *oris*, que significa “aquilo que é expressado de viva voz, aquilo que é transmitido pela voz (em oposição ao escrito). Fala-se também de outras dimensões já mencionadas por nós,

⁹ Tradução nossa. Texto original: "Opération qui consiste à produire un message oral ou écrit, en utilisant les signes sonores ou graphiques d'une langue" (p. 443).

¹⁰ Abordaremos a evolução do termo oral nas metodologias de ensino de línguas no próximo item deste capítulo.

¹¹ Tradução nossa. Texto original: "on comprend mieux dès lors que le couple oral/écrit ne soit plus l'axe structurant des approches de l'oral en didactique du FLE. L'accent se déplace vers une autre distinction: le fait que l'oral est tantôt un moyen d'enseignement et d'apprentissage, tantôt un objectif à part entière" (p. 182-183).

em que se entende por oral aquilo que faz referência ao aparelho fonador, às variações de sotaques e pronúncias, o seu estudo por diferentes disciplinas (Fonética, Fonologia, Semântica, Pragmática etc.), o lugar que ocupa nas metodologias e a sua definição para a Didática de Línguas.

O autor define para o objeto “oral”, aquilo que designa “a área de ensino da língua que comporta o ensino da especificidade da língua oral e de sua aprendizagem por meio de atividades de escuta e de produção conduzidas a partir de textos sonoros, se possível, autênticos”¹² (ROBERT, 2008, p. 76).

Ao fazer uma síntese do que aparece nos três dicionários de Didática com relação ao oral, explicitamos suas dimensões enquanto:

- aquilo que é **transmitido pela voz** e que se relaciona ao **aparelho fonador**;
- as variações de **sotaques e pronúncias** de uma língua;
- **objeto de estudos** em diferentes disciplinas;
- **código**, opondo-se ao código escrito;
- **expressão**, operação que se opõe à compreensão;
- **noção**, que tem evoluído nas **metodologias** de ensino de línguas estrangeiras;
- **meio** de ensino e aprendizagem;
- **objetivo** a ser trabalhado integralmente nas aulas de língua.

Os aspectos que elencamos acima nos evidenciam a complexa tarefa de dominar os sentidos do oral quando falamos do contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Como enfatiza Weber (2013), o oral em seu posicionamento didático parece hoje em dia ter irrompido; ainda há pouco tempo posto em questão, suas definições e contornos procuravam sua legitimidade dentro da comunidade científica¹³. Como não é possível defini-lo sem problematizá-lo, recuperamos nas palavras da especialista em didática do oral, uma reflexão sobre o campo: “o que é o oral, senão uma designação genérica de usos, comum no ensino e aprendizagem de línguas, de um

¹² Tradução nossa. Texto original: "En didactique des langues, l'oral désigne: 'le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques.'"

¹³ Tradução nossa. Texto original: "L'objet oral dans son positionnement didactique semble aujourd'hui être éclaté. Encore en question il y a peu de temps, la définition de ses contours et de son positionnement cherchait sa légitimité au sein de la communauté scientifique" (p. 16).

objeto incerto, multifacetado e complexo, atrás do qual se escondem realidades variadas a partir dos contextos educativos¹⁴?

Centrando-nos nos adjetivos dos quais se vale a autora para caracterizar o termo, traduzidos por nós como *incerto*, *multifacetado* e *complexo*, citamos algumas problemáticas que se evidenciam no ensino-aprendizagem.

Fala-se de um objeto *incerto* por carregar consigo diversos questionamentos, na medida em que suscita interrogações de diversas naturezas aos professores e mesmo aos alunos, que têm necessidade de falar a língua estrangeira para poder interagir nas diversas situações comunicativas nas quais estão inseridos em seu cotidiano. Além de a sua própria definição ser muitas vezes imprecisa, quando se fala de oral, não se sabe ao certo qual ponto de vista adotar. Os professores de língua, embora se esforcem para que seus alunos progridam em sala de aula são pegos muitas vezes por questões que envolvem o ensino do oral, tais quais: como fazer os alunos falarem mais? Em que momento da aula? Por meio de que tipo de exercícios?

Deve-se ressaltar que a nossa intenção pouco se aproxima da tentativa de oferecer respostas únicas aos questionamentos sobre o “fazer” relacionado ao oral, até porque em nosso ponto de vista isso não seria possível, dada a multiplicidade de caminhos que se pode assumir. Entendemos que há maneiras diversas de se conceber o oral em sala de aula e que um dos interesses de nossa pesquisa é o de reunir alguns dos principais autores que o questionaram de forma crítica afim de responder às questões que ainda aparecem no dia a dia dos professores de língua.

Do ponto de vista do ensino, sabe-se que o oral se apresenta como um objeto fugaz, difícil de ser monitorado e avaliado, exigindo dos professores conhecimento e formação contínua para se refletir sobre a teoria e a prática, além de supor engajamento constante de seus alunos e situações materiais favoráveis para que se possa integrá-lo nas aulas de língua (acesso a computadores, a caixas de som, a documentos orais de qualidade etc.).

Mas no contexto do ensino público, o que se observa por vezes é o fato de que faltam dispositivos teóricos e práticos aos professores para que possam operar com o oral em sala de aula. Do ponto de vista teórico, ainda são poucas as referências e

¹⁴ Tradução nossa. Texto original: "Qu'est-ce que l'oral, sinon une désignation générique d'usages, courante dans l'enseignement/apprentissage des langues, d'un objet flou, multiforme et complexe, derrière lequel se cachent des réalités variées, selon les contextes éducatifs?" (p. 5).

discussões das quais dispõem os professores; acaba-se recorrendo ao empirismo, ou seja, a práticas baseadas somente nas experiências e observações que os docentes acumulam.

Integrar a prática do oral em sala acaba sendo outra preocupação para o professor. Somam-se ainda a esses fatores dificuldades materiais ligadas ao tamanho das turmas, tempo de aula (na maioria das vezes curto, o que impede um trabalho mais completo e sistematizado), problemas técnicos com equipamentos para áudio e também questões pedagógicas, como a dificuldade que se tem de fornecer critérios de avaliação e mesmo de se fazerem claros os objetivos e o trabalho com o oral junto aos alunos. Há também a dimensão social e afetiva que deve ser considerada, que contribuem a essa complexidade de ensino e aprendizagem.

Fala-se do oral enquanto objeto *multifacetado*. Como já mencionado por nós no início deste capítulo, na tentativa de definir e formalizar o termo, deparamo-nos com suas múltiplas dimensões, o que nos leva à necessidade de contextualizá-lo à luz das perspectivas teóricas presentes na Didática de línguas. Para tal, elegemos a esta pesquisa as dimensões do oral que se voltam ao seu entendimento enquanto termo e noção que evoluiu segundo as metodologias de ensino de línguas estrangeiras e que se relaciona às operações de expressão oral.

Para desdobrarmos tais noções, apresentaremos a evolução do oral ao longo dos anos nas diversas abordagens metodológicas de ensino de línguas estrangeiras. Afim de verificar o papel atribuído ao seu ensino-aprendizagem nos diferentes momentos da história do FLE, traremos de forma breve (por já existirem diversos especialistas e trabalhos que se ocupam desta tarefa¹⁵) as metodologias que julgamos mais relevantes para esta pesquisa e a maneira como concebem o oral e articulam os termos que fazem referência ao seu estudo.

1.3. O ensino-aprendizagem do oral em FLE: evoluções metodológicas

Tratando-se do ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, sabe-se que o lugar que o oral ocupa como objeto de estudo tem se alterado ao longo do tempo e segundo os diferentes pressupostos trazidos pelas metodologias de ensino de línguas. Com as constantes modificações em relação ao perfil dos aprendizes e de

¹⁵ A esse respeito, ver ALMEIDA (2008); ARANDA (2011); GOMES (2012); HIRAKAWA (2014), para citar apenas alguns exemplos de pesquisas brasileiras recentes que abordam a evolução do oral ao longo das metodologias.

seus objetivos de estudo em línguas estrangeiras (doravante LE), as abordagens metodológicas se definiram de acordo com os contextos e de forma a melhor identificar as realidades do público e as suas necessidades de comunicação social. Diante das mudanças que ocorrem continuamente na sociedade, é natural que os princípios pedagógicos norteadores das abordagens para o ensino de línguas também se alterem, provocando entradas distintas nos objetos de estudo da Didática de Línguas, introduzidas por metodologias de ensino diferentes para cada época.

É o que nos explicita Puren (1988), especialista cuja obra citada é referência para o estudo da evolução das metodologias de ensino-aprendizagem de línguas. O autor, ressalta o fato de as metodologias¹⁶ serem marcadas por formações históricas relativamente diferentes umas das outras e por comportarem elementos sujeitos a variações históricas determinantes. Entre os aspectos que podem variar de forma considerável de uma época a outra no âmbito do ensino-aprendizagem, o autor menciona os *objetivos gerais*, de cunho prático, cultural ou formativo, os *conteúdos linguísticos e culturais*, em que podem ser privilegiados os estudos de língua oral ou escrita conforme os objetivos de aprendizagem, as *teorias de referência*, que variam conforme as áreas de estudo (Psicologia, Pedagogia, Letras etc.) e as *situações de ensino*, ou seja, os elementos que o compõem, como o ritmo escolar, o número de alunos por sala e as necessidades dos alunos e suas motivações.

Para que se possa construir uma reflexão sólida e contextualizada do oral como objeto de pesquisa, deveremos apresentar como a noção foi concebida nas principais metodologias de ensino de línguas estrangeiras e quais teorias de referência estão subjacentes a elas, destacando a visão de oral que elas propõem. Antes de discorrermos sobre essas evoluções metodológicas em FLE, faremos uma breve consideração sobre alguns conceitos importantes, tais quais os de *língua estrangeira*, *aquisição* e *aprendizagem*.

Na didática, consideramos língua estrangeira o que Cuq e Gruca (2005, p. 94) caracterizam ao oposto de língua materna, na medida em que a língua estrangeira se constitui um objeto linguístico de ensino e de aprendizagem, não sendo a primeira

¹⁶ O termo *metodologia* utilizado neste contexto se refere a todas as maneiras de se ensinar, de aprender e de relacionar os processos que constituem conjuntamente o objeto da Didática de Línguas, como o oral. Quando o termo é utilizado no plural, como neste capítulo, a palavra tem a função de designar as construções metodológicas historicamente datadas que procuram oferecer respostas coerentes, permanentes e universais à totalidade de questões que dizem respeito às formas de se fazer dentro dos diferentes domínios do ensino/aprendizagem de línguas (CUQ; GRUCA, 2005).

língua de socialização e nem a primeira no nível das apropriações linguísticas¹⁷. No contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, referimo-nos ao termo aquisição como o “processo de tratamento da informação e de memorização que conduz ao aumento de saberes e de *savoir-faire* linguísticos e comunicativos de um aprendiz, levando-o a modificar a sua interlíngua”¹⁸ (CUQ, 2003, p. 12)

Para o autor, a aquisição se refere a uma operação inconsciente, enquanto que o momento da aprendizagem da língua estrangeira se relaciona a um processo “consciente, voluntário e observável, que pode ocorrer em meio institucional ou não, constituído por um conjunto de atividades ligadas a conhecimentos, ao *savoir-faire* e ao *savoir-être* em língua estrangeira¹⁹” (CUQ, 2003, p. 12)

1.3.1. O oral nas metodologias de ensino do FLE

Iniciamos nossa reflexão a partir dos pressupostos da **metodologia tradicional** (doravante MT), que concebida no fim do século XVI e vigente até o século XX, esteve voltada inicialmente para o ensino das línguas antigas, a saber o grego e o latim. Nesse contexto de ensino das línguas mortas, em que se privilegiava a literatura e a tradução como referências, o objetivo era formar leitores dos textos literários e filosóficos da época. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da memória e das capacidades de leitura foram consideradas técnicas de aprendizagem centrais e o estudo sistemático e objetivo da língua e da gramática dedutiva (primeiro a regra, depois a aplicação para ilustrá-la) se fez presente. O lugar ocupado pela tradução era central e a aprendizagem, calcada na memória: os alunos decoravam listas de palavras por ordem alfabética. Além disso, o entendimento de cultura se referia ao conjunto de obras literárias e artísticas da época que poderiam ser traduzidas da língua materna à estrangeira.

¹⁷ Tradução nossa. Texto original: "Mais du point de vue didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle."

¹⁸ Tradução nossa. Texto original: "Le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue."

¹⁹ Tradução nossa. Texto original: "C'est un processus conscient, volontaire et observable qui peut avoir lieu en milieu institutionnel ou pas constitué par un ensemble d'activités liées à des savoirs, savoir-faire, savoir-être en LE."

Isso nos leva à constatação de que a escrita ocupou o primeiro plano na aula de LE dessa metodologia, marcada pela ênfase na tradução e na leitura de textos literários. No cenário acima, nos questionamos qual seria, portanto, o lugar ocupado pelo oral. Como mencionamos, o objetivo majoritário era o de formar leitores de textos literários capazes de traduzir; dessa forma, não se considerava a dimensão da fala da língua enquanto competência a ser desenvolvida. Ao oral, eventualmente cabiam-lhe os momentos de oralização dos textos, por meio de recitações ou leitura em voz alta. No entanto, não se trabalhava a dimensão de comunicação e de língua em situação, pois não se objetivava que os alunos se tornassem falantes. Era considerado bom locutor aquele que produzia um discurso oral comparável ao que se tinha na literatura (Porcher, 2004).

Segundo Puren (1988), com a integração das línguas estrangeiras modernas nos currículos escolares, passou-se a refletir sobre a necessidade de se voltar a um ensino que considerasse a dimensão da prática da língua, e não mais somente os seus aspectos linguísticos e gramaticais, como se fazia com o grego e sobretudo com o latim. O que contribuiu para essa mudança de perspectiva no ensino de línguas foram as novas necessidades sociais, políticas e econômicas que se impuseram pela revolução industrial, entre elas, o aparecimento da tecnologia. A evolução das necessidades sociais e a abertura ao estrangeiro promoveu uma visão de língua enquanto instrumento de comunicação, o que significaria integrar ao ensino o trabalho com a língua oral e a pronúncia, marginalizadas pela metodologia tradicional.

A esse cenário, associamos o aparecimento da **metodologia direta** (doravante MD) em meados de 1900, considerada por Puren (1988) como sendo a primeira metodologia específica do ensino de línguas vivas. Após ter sido oficialmente imposta no ensino secundário francês, marcou uma evolução importante para os primórdios da aprendizagem e rompeu com a metodologia tradicional, na medida em que propôs o ensino direto da língua. Sendo assim, o oral passa a ocupar um lugar de destaque, na medida em que a metodologia se orientava por três métodos principais: o *método direto*, em que se ensinava a LE sem recorrência à LM, o *método oral*, ou seja, o ensino da LE sem recorrência à escrita e o *método ativo*, que privilegiava a prática exclusivamente oral da língua. Na prática, a língua era ensinada a partir de técnicas interrogativas, que incitavam o aluno a responder a solicitações do professor. A aquisição se dava pela imitação e pela repetição, em que se privilegiavam a produção oral e a pronúncia. Além disso, considerava-se para a aprendizagem os elementos

não verbais, tais como gesto, mímica, imagens e desenhos, ficando proibida a recorrência à língua materna e à tradução.

É preciso pontuar que essa metodologia se difundiu sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, a partir do aumento de intercâmbios internacionais no início do século XX. Em território americano, a metodologia direta se propagou graças ao método Berlitz²⁰, baseado na promoção de experiências de imersão com professores nativos e cujo foco é a comunicação oral. O método é encontrado até hoje com as mesmas diretrizes: ênfase ao oral, rompimento com a tradução e com o uso de explicações gramaticais e preeminência da conversação, além da presença de listas de palavras a serem memorizadas (Sanchez, 1997).

Sendo assim, observam-se mudanças com relação à metodologia tradicional. No que diz respeito ao oral, ele ainda se vê calcado pelo escrito (como em exercícios de ditado, por exemplo), mas passa a ser representado no estudo da pronúncia, por meio de uma abordagem analítica, ou seja, em que se leva em conta primeiramente o fonema, seguido pela sílaba, palavra, grupo de palavras etc., para se chegar ao estudo do ritmo e da entonação. Passa-se a dar importância à aquisição do oral e à promoção da interação em sala de aula, onde se consolida a relação entre professor e aprendiz.

Embora tenha trazido inovação, o declínio da metodologia direta foi rápido, por representar uma ruptura significativa das práticas pedagógicas existentes, sobretudo no que dizia respeito à primazia do oral sobre o escrito. A ela, deu-se lugar à **metodologia ativa** (doravante MA), também conhecida como “metodologia eclética” ou “metodologia mista”. Considerada mais flexível e menos exigente do que as metodologias diretas, tratou-se de uma combinação entre a MD, vista como muito inovadora, e a MT, tida como muito literária e voltada ao escrito.

Essa metodologia passou a se generalizar no ensino das línguas vivas em âmbito escolar francês entre 1920 e 1960 e trouxe a noção de ecletismo, isso porque adicionou outras variações aos componentes das duas metodologias. Os princípios da MA se caracterizaram por uma flexibilidade com relação ao método oral, o que significou a introdução do texto escrito como suporte didático e de exercícios de reemprego. Com relação ao método direto, representou uma possibilidade de se voltar à língua materna para as explicações, de preferência com palavras que

²⁰ O método Berlitz existe até hoje, com a mesma metodologia da época e tem franquias em mais de 70 países.

apresentassem dificuldade para os alunos. Ademais, apresentou uma valorização do método ativo, na medida em que aos alunos deveriam implicar-se em sua aprendizagem.

Com o surgimento dos “meios audiovisuais”, ou seja, aqueles que evocam a visão e a escuta, passou-se a considerar as gravações e reproduções de som para o ensino das línguas estrangeiras, dando início à fase das metodologias audiovisuais (PUREN, 1988). Com a chegada da **metodologia áudio-oral** (doravante MAO), a noção de oral é colocada em destaque, como o próprio nome indica. À luz da linguística estrutural e do behaviorismo, foi introduzida no período de 1940 a 1970 nos EUA e de 1965 a 1975 na França, tendo sido inspirada na experiência didática vivida dentro do exército americano. O objetivo dessa metodologia era incitar a aprendizagem de uma competência prioritariamente oral, formando os soldados para que houvesse compreensão de diferentes línguas nos campos de batalha e para que elas fossem ensinadas rapidamente às tropas, cujos idiomas de origem eram extremamente diversos (TAGLIANTE, 2006).

A MAO baseou-se nos princípios da Linguística Estruturalista de Saussure, em que a estrutura da língua é considerada o principal ponto de análise, e do behaviorismo, abordagem da psicologia que se volta ao estudo dos comportamentos observáveis. A partir desses pressupostos, os exercícios para a aprendizagem da língua estrangeira eram centrados em diálogos, os quais serviam de modelo para que o aprendiz produzisse outras frases graças às operações de substituição, adição ou até mesmo de transposição da estrutura modelo fornecida pelo professor. Acreditava-se que dessa forma haveria aprendizagem, feita por condicionamento.

Certamente o ensino de línguas foi impactado por essa metodologia, na medida em que a ele foram acrescentadas novas técnicas, como o registro sonoro pelo gravador e a prática de automatismos orais nos laboratórios de línguas. Tratou-se de um verdadeiro impulso ao ensino do oral, pela execução de exercícios estruturais de repetição e imitação, sendo eles centrados nos diálogos e nos modelos fornecidos pelo professor. Os laboratórios de língua promoveram exercícios de fixação pela automatização e substituição, focalizando os alunos no estudo das estruturas das frases orais, mas sem análises e reflexões críticas sobre o sentido dos enunciados produzidos.

Embora a MAO tenha sido rapidamente contestada no que diz respeito aos seus fundamentos teóricos, baseados na linguística estruturalista e distribucional, bem

como na psicologia behaviorista da aprendizagem, seu papel foi de grande importância para se pensar na interdisciplinaridade dentro do ensino de línguas estrangeiras, bem como para introduzir os meios audiovisuais para a renovação metodológica. No entanto, questionou-se o fato de a repetição de palavras e de enunciados fora de seus contextos não contribuírem para a aprendizagem dos alunos de maneira geral, principalmente dos iniciantes, que se desmotivavam ao longo das práticas.

Essa visão descontextualizada da língua se alterou com a chegada da **metodologia estrutural global audiovisual** (doravante SGAV). Com a expansão do inglês no cenário internacional no período pós-guerra (1960 – 1980), a França teve que reforçar o seu domínio, restaurar e difundir o prestígio da língua francesa no exterior e lutar contra o avanço do inglês. Para tanto, o governo criou uma política de difusão da língua aos estrangeiros em que foram previstas medidas para facilitar a aprendizagem do francês. A mudança que estava por vir se relacionava diretamente aos conceitos da linguística aplicada, na medida em que o objetivo dessa metodologia era o de fazer com que o aluno aprendesse a falar e a se comunicar nas inúmeras situações do dia a dia, compreendendo as circunstâncias espaço-temporais, psicológicas e interacionais nas quais ocorre a conversação.

Na metodologia SGAV, a língua era caracterizada por uma junção do oral com o visual (“acústico visual”) e, portanto, os meios não verbais de comunicação foram incluídos e passaram a ser tão importantes quanto os meios verbais, como o ritmo, a entonação, os gestos e tudo o que envolve a comunicação oral. A descoberta da língua era feita pelo visual (imagens) e pelo som (apresentação dos diálogos), pois acreditava-se que a representação de tais usos da fala ajudava no acesso ao sentido na fixação de léxico e de estrutura da língua.

Isso significa que a comunicação oral é, nessa metodologia, identificada como um conjunto de componentes que se relacionam ao contexto de enunciação. Portanto, as situações que se realizam no centro do processo de ensino-aprendizagem se aproximam da realidade cotidiana e são visualizadas em imagens ou então registradas em suportes de áudio ou audiovisuais, na forma de diálogos fabricados ou autênticos. Nesse contexto, os objetivos das aulas de língua se modificam e passam a se centrar sobre a fala e a comunicação nas diferentes situações do cotidiano, por meio de imagens e pelo som.

Deve-se abandonar a ideia de transmissão de informações aprendidas e passar a ver a língua em seus diferentes desdobramentos dentro de uma sociedade, em que não basta o conhecimento puro e homogêneo desta (ROULET, 1978). Adotando essa perspectiva, podemos dizer, por exemplo, que se um falante cometer erros que se traduzem em outra cultura por falta de respeito ou inadequação com o interlocutor, as consequências poderão ser mais graves do que erros gramaticais, de vocabulário ou de pronúncia.

Com o fortalecimento de um movimento que procura considerar o uso contextualizado da língua, observamos uma orientação dos aprendizes pela busca da comunicação nos diferentes contextos nos quais poderão estar inseridos em seu cotidiano da língua estrangeira; comunicação esta enquanto meio (durante as aulas) e finalidade de aprendizagem (enquanto objetivo a se atingir na língua alvo). Esse movimento conduz, portanto, a uma nova compreensão de aprendizagem, pelo fato de que ela não mais deve se restringir ao aspecto da comunicação dentro dos diferentes contextos no mundo atual, mas estar relacionada também à formação e intenção pessoal do indivíduo que a estuda, emergindo a noção das necessidades de aprendizagem²¹ dos aprendizes, associadas à finalidade e ao objetivo de estudo da língua estrangeira (CUQ, 2003).

Perante esse cenário, em reação contrária a alguns pesquisadores que defendiam o estruturalismo e as teorias behavioristas para o ensino de línguas, a didática passa a se orientar pelos pressupostos da **abordagem comunicativa** (doravante AC). As disciplinas que servirão de base para reorientar os materiais de aprendizagem são a linguística de enunciação, a análise do discurso e a pragmática. Situando-a dentro das metodologias em FLE, segundo Bérard (1991), pode-se dizer que ela está associada às mudanças de conteúdo e de procedimentos de ensino, ligados ao ensino funcional de uma língua estrangeira, cujo foco é o uso da língua, e não mais no domínio do código. A abordagem comunicativa se inscreve em um movimento de reação aos métodos precedentes (áudio-oral e audiovisual), ao se valer de uma perspectiva voltada à sociolinguística, em que se pretende suscitar nos indivíduos a capacidade de se comunicar em uma língua, sem que se reduza ao conhecimento das formas e regras linguísticas.

²¹ Tradução nossa. No original em francês a expressão aparece como *les besoins d'apprentissage*.

Nesse contexto, o termo competência comunicativa vem à tona cunhada por D. Hymes (1972), que supõe

O domínio dos códigos e variantes sociolinguísticos e de critérios de passagem de um código ou de uma variante a outros, além de implicar também um saber pragmático quanto às convenções enunciativas que fazem parte da comunidade da qual se fala²² (GALISSON; COSTE, 1988, p. 106)

Trata-se da capacidade de um locutor em produzir e interpretar enunciados de modo apropriado e de adaptar seu discurso à situação de comunicação, levando em conta fatores externos que o condicionam, como o contexto espaço-temporal, a identidade dos participantes, a relação entre eles e os seus papéis no discurso, os atos que realizam e a adequação às normas (CUQ, 2003). À noção de competência trazida por Hymes, acrescentamos aquela noção ampliada por Swain e Canale (1980) que se refere ao “conhecimento (consciente ou inconsciente) da língua e de seus aspectos de uso comunicativo, bem como as habilidades necessárias para o uso desse conhecimento. A competência comunicativa, na perspectiva dos autores compreende o conhecimento linguístico, sociolinguístico, discursivo e estratégico.

Nesse contexto, a comunicação se dá por atividades de simulação e *jeu de rôles*²³ e a gramática se volta para a comunicação e construção de sentido. O ensino da língua é baseado em atos de fala, que na didática deram à abordagem comunicativa a característica nocional-funcional. Na prática, como nos explicita Aranda (2011)

Introduzidos na didática de línguas, os atos de fala deram à abordagem comunicativa a característica nocional-funcional. Supunha-se que o estudante pudesse mobilizar certas funções de comunicação a fim de realizar linguisticamente uma ação desejada (manifestar seu acordo, aceitar ou declinar de um convite, comprar algo, solicitar uma explicação, são exemplos de atos de fala), ao mesmo tempo em que tivesse em mente determinadas noções acerca da ação que desejasse realizar, ou seja, que compreendesse os conteúdos de sentido transmitidos pelas formas linguísticas. Por exemplo, que o uso do futuro do indicativo lhe permitia falar de ações

²² Tradução nossa. Texto original: "La compétence de communication suppose la maîtrise de codes et de variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres: elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée."

²³ Entendemos por *jeu de rôles* "la mise en scène d'une situation problématique impliquant des personnages ayant un rôle donné, sous le contrôle d'un animateur", definição proposta por Alex Muchielli (1983).

futuras, engajar-se em um compromisso, aceitar um convite e acertar detalhes de um encontro marcado. (p. 21)

No entanto, Aranda (2011) pontua que o conceito de ato de fala “revelou-se insuficiente na didática de línguas” (p. 21), na medida em que a abordagem supunha que as categorias nocionais-funcionais fossem iguais e transparentes entre as línguas, não levando em conta as estratégias discursivas e comunicativas da cultura de origem do estudante. Na abordagem comunicativa, ao não se considerar o aspecto sociocultural da comunicação, percebia-se a produção oral ainda como uma atividade dirigida, cujos diálogos se voltavam para um contato inicial entre os interlocutores. Não estava compreendida a noção das situações-problema, em que o aluno deveria agir para além do contato inicial.

Foi nesse contexto, no início do século XXI, que uma nova abordagem para o ensino-aprendizagem de línguas é proposta pelo Conselho da Europa, com a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (doravante QECR)²⁴. Passa-se a falar da língua estrangeira pelo ponto de vista da interação e da realização de tarefas dentro das situações comunicativas. Inscrita em contexto europeu, a **perspectiva acional** (doravante PA) propõe que o ensino-aprendizagem de línguas seja feito por meio de tarefas (*tâches*) a serem realizadas no interior de um projeto global. Isso considera, antes de tudo, o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais, os quais têm o papel de realizar tarefas em circunstâncias e contextos dados, de maneira que possam desenvolver um conjunto de competências gerais (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

Essas competências a serem realizadas são testadas dentro de diversos contextos, a partir das diferentes propostas em relação às atividades de linguagem e são postas a serviço da ação, e não mais somente da comunicação (em que o aluno aprendia a se comunicar com os outros em sociedade), em que se adota a seguinte abordagem QECR (2001):

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em

²⁴ Nesta pesquisa nos valem da versão portuguesa do Quadro Europeu (QECR). Nesse caso, “aprendente” (versão portuguesa) corresponde ao que usamos nesta pesquisa como “aprendiz”.

contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a ação leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social. (QECR, 2001, p. 29)

Segundo o QECR, as competências comunicativas serão ativadas a partir da realização de atividades linguísticas de recepção, produção, mediação e interação:

A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é ativada no desempenho de várias atividades linguísticas, incluindo a recepção, a produção, a interação ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou tradução). Cada um destes tipos de atividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas. (Conselho da Europa, 2001, p. 35)

Se nos voltarmos ao oral dentro desse contexto do QECR a partir das atividades mencionadas, observamos que a interação oral passa a ser considerada enquanto componente, além da compreensão e da produção oral e mediação. Conforme vemos abaixo, a produção oral geral compreende para os níveis iniciantes (A1/A2), público-alvo de nossa pesquisa, as capacidades de produção simples sobre pessoas e lugares, além de descrições e apresentações simples do que está no domínio pessoal do aprendiz (p. 91).

Tabela 1 – Produção oral geral no QECR

	PRODUÇÃO ORAL GERAL
C2	É capaz de produzir um discurso claro, bem estruturado, fluente e com uma estrutura lógica eficaz que ajuda o receptor a aperceber-se e a lembrar-se das questões mais significativas.
C1	É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão adequada.
B2	É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes.
	É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.
B1	É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição directa de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões.
A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das actividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 91).

Segundo o QECR, passa-se a privilegiar na perspectiva acional a dimensão coletiva, para a finalidade de formação de atores sociais, propondo aos aprendizes ações reais autênticas, e não mais situações reais simuladas, de maneira a encorajar a autonomia do grupo como um todo, pelo fato de as atividades favorecerem as decisões da coletividade. O aprendiz passou a ser reconhecido enquanto ator social, realizador de tarefas e organizador de projetos. Segundo Puren (2009), levando em conta a sociedade multicultural e multilíngue dentro da qual estamos inseridos, é de suma importância formar os aprendizes para que sejam capazes de coabitar com os indivíduos de línguas e culturas diferentes. Também se vê a necessidade de formá-los para que sejam capazes de trabalhar e estudar em um contexto linguístico e cultural distintos dos deles. Puren (2009) esclarece, a partir o sentido do termo “plurilinguismo”, que se entende pela capacidade dos atores sociais em gerar situações dentro do meio linguístico variado e da diferenciação cultural a que estão expostos dentro de uma sociedade complexa. Mesmo que em contexto europeu, trata-se de um documento importante para se pensar o ensino-aprendizagem de línguas

estrangeiras, sobretudo no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem, ligadas às necessidades desses aprendizes (*besoins d'apprentissage*).

Conforme vemos a seguir, a interação oral dentro da PA geral prevê as seguintes competências para os níveis iniciantes:

Tabela 2 – Interação oral geral no QECR

A2	É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude. É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.
	É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e directa de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres. É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.
A1	É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 114).

Além disso, como se prevê a formação de um aprendiz autónomo e consciente de sua aprendizagem, a autoavaliação também está no centro da perspectiva acional. Como vemos abaixo, a partir do QECR, o aprendiz poderá avaliar as suas produções orais realizadas de forma contínua ou em interação:

Tabela 3 – A autoavaliação no QECR

Falar		
Interação oral		Produção oral
A1	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 54).

Tendo em nosso horizonte o objetivo de que os aprendizes possam caminhar para ser ativos e independentes em seus processos de aprendizagem, concordamos com os pressupostos da perspectiva acional para o ensino de línguas por acreditarmos ser fundamental a realização de tarefas dentro da sala de aula, a partir de uma abordagem ativa e coletiva, por meio de sequências didáticas que visem à busca e à construção de conhecimentos e saberes ligados à língua ou a outras competências e que possibilitem a autoavaliação do processo de aprendizagem.

1.4. Práticas orais em situação de aprendizagem: agir para comunicar

A partir do panorama traçado sobre o lugar que ocupou o oral ao longo das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, situamos nossa pesquisa em uma perspectiva de língua para ação. Isso significa que a visão de oral adotada é a de uma prática comunicativa contextualizada e coletiva, a partir da realização de tarefas e de projetos colaborativos em que se privilegiam as situações reais de uso da língua. Nessa perspectiva, os aprendizes deverão agir conjuntamente para que construam conhecimento em torno de aspectos não somente linguísticos, mas também sociolinguísticos, discursivos, estratégicos e outros que não dependem somente da língua, contribuindo ao desenvolvimento da competência comunicativa como um todo.

Por esse prisma, valoriza-se a expressão oral e contribui-se a uma ação reflexiva sobre a língua, em que o objetivo da comunicação é a compreensão, negociação e expressão de sentido. Isso significa que não se trata mais de produzir frases ou diálogos prontos ou de imitar o professor oralmente, conforme se pretendeu outrora na história das metodologias. Como mencionamos, a expressão oral passa a voltar-se à criação e à produção de enunciados dotados de sentido no âmbito de uma atividade social e com um objetivo preciso (tâche finale). Consequentemente, há uma centralização na figura do aprendiz participante de um grupo-classe e, portanto, apagamento da ideia que considera o professor enquanto modelo e único detentor do saber da língua estrangeira. Nesse movimento de ação em grupo, a aprendizagem ganha outros contornos, em que se passa a exigir do aprendiz uma postura ativa e solidária, contribuindo para sua formação linguística, mas também enquanto cidadão crítico e autônomo.

Dessa forma, tal perspectiva se relaciona de maneira direta à concepção de nosso curso de conversação, voltado ao desenvolvimento da expressão oral de

aprendizes iniciantes a partir de um projeto coletivo cultural em torno da temática de uma viagem à França. Isso porque, pela perspectiva acional, pretendeu-se para esse curso desenhar tarefas orais problematizadoras e que posicionassem os aprendizes em situações reais de uso da língua. Vale ressaltar que, embora a temática de preparação a uma viagem possa ser considerada como *cliché*, devemos pontuar que no contexto de aprendizagem no qual estamos inseridos – o curso de Letras (habilitação em francês) de uma universidade pública paulista – promover um projeto voltado à elaboração de um plano de viagem à cidade de Paris certamente representa uma motivação para os graduandos. Primeiramente porque a cidade ocupa um lugar de destaque no imaginário dos estudantes (do ponto de vista cultural e artístico) e também pelo fato de os intercâmbios acadêmicos estarem se espalhando com força nas universidades de nosso país, o que encoraja os alunos da habilitação à realização dessa tarefa.

Para a elaboração do *Curso de Conversação em Francês: préparer un séjour à Paris*, apoiamo-nos nos pressupostos de Perrenoud (1999)²⁵, sociólogo suíço que discorre sobre a abordagem por projetos. Mesmo que se refira ao contexto escolar francófono, a contribuição do autor à nossa pesquisa é inegável, na medida em que aspectos elencados por ele em contexto escolar também podem ser aplicados no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Para o autor, a abordagem por projetos se relaciona aos seguintes objetivos²⁶:

1. Treinar a mobilização de saberes e de saber-fazer adquiridos; 2. Evidenciar práticas sociais que cruzam o sentido dos saberes e de aprendizagens escolares; 3. Descobrir novos saberes e mundos, em uma perspectiva de sensibilização ou de “motivação”; 4. Colocar-se à

²⁵

Disponível

em:

<https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html>. Acesso em: 23 jan. 2018.

²⁶ Tradução nossa. Texto original: "On soutiendra ici qu'une démarche de projet, dans le cadre scolaire, peut viser un ou plusieurs des objectifs suivants: 1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences; 2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires; 3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de 'motivation'. 4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages [...]. 5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet. 6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan. 7. Développer la coopération et l'intelligence collective. 8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur. 9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier. 10. Former à la conception et à la conduite de projets. A ces objectifs s'ajoutent des bénéfices secondaires: impliquer un groupe dans une expérience "authentique", forte et commune, pour y revenir sur un mode réflexif et analytique et y ancrer des savoirs nouveaux et stimuler la pratique réflexive et les interrogations sur les savoirs et les apprentissages."

frente de obstáculos que só podem ser vencidos por novas aprendizagens; 5. Provocar novas aprendizagens no contexto do próprio projeto; 6. Permitir a identificação de aquisições e lacunas em uma perspectiva de autoavaliação; 7. Desenvolver a cooperação e a inteligência coletiva; 8. Ajudar cada aluno a confiar em si mesmo, reforçar a identidade pessoal e coletiva por meio de um empoderamento; 9. Desenvolver a autonomia e a capacidade de fazer escolhas e de negociá-las; 10. Formar para a concepção e condução de projetos.

A esses objetivos, acrescentam-se benefícios secundários: 1. Implicar um grupo em uma experiência “autêntica”, forte e comum, para voltar-se a ela de um modo reflexivo e analítico e ancorar novos saberes 2. Estimular a prática reflexiva e os questionamentos sobre os saberes e aprendizagens.

No contexto de nossa pesquisa, destacamos aspectos mencionados pelo autor, tais como o desenvolvimento do senso de autonomia, da capacidade de tomada de decisão, da cooperação coletiva, além da implementação de instrumentos autoavaliativos, privilegiando mobilizações e aquisição de novas competências, em uma perspectiva de descoberta e motivação, pois ao nosso ver são objetivos que, ao serem desenvolvidos, podem contribuir para a realização de ações coletivas em língua estrangeira.

Para a elaboração do nosso curso em torno da preparação de uma estadia em Paris, valemo-nos dos pressupostos da perspectiva acional e da abordagem por projetos. Ele foi idealizado de forma que os aprendizes mobilizassem ao longo das aulas saberes linguísticos, lexicais, culturais, entre outros, já adquiridos e em aquisição. Tal formato exigiu uma implicação por parte dos aprendizes, que por vezes foram confrontados a ativar sua memória sobre conhecimentos que já possuíam, mas dos quais ainda não faziam uso. Isso nos leva a recuperar uma citação interessante sobre a mobilização de conhecimentos para a realização de uma tarefa linguageira:

Por vezes, os recursos necessários para a realização de uma tarefa linguageira não são suficientes :*“mas nós vimos isso em aula!” diz o professor. Como é que o sujeito vai avançar se lhe faltam saberes ou savoir-faire?* Para se adaptar a uma situação, usamos o que conhecemos – o aprendiz ativa o que lhe é necessário, mesmo que os recursos sejam insuficientes. É por esse motivo que o trabalho consciente de identificação parece ser necessário para a otimização dos recursos. Na verdade, ele possibilita a construção consciente de um discurso, que inicia processos na memória do trabalho, a *transferência de aprendizagens*, ou seja, “a capacidade que um aprendiz tem de resolver novas situações mobilizando conhecimentos

apreendidos anteriormente em situações diferentes. (FRENAY; BEDARD, 2006, p. 126 em WEBER, 2013, p. 70-71)²⁷

A autora aborda uma questão que nos parece pertinente, na medida em que em nossa pesquisa falamos de aprendizes iniciantes. Por vezes, não se realiza uma ou outra atividade oral com esse público por pressupor que não possua os recursos necessários para a sua realização, mesmo que tenham sido abordados diversas vezes em aula. Nesses casos em que se há um desconhecimento de uma palavra ou de uma estrutura da língua por parte do aprendiz, o mais importante é que o professor identifique essas situações e mostre ao aprendiz que ele é capaz de desenvolver uma competência que o permita evocar conhecimentos já adquiridos em outros momentos de aprendizagem. Falamos de mobilização de saberes e de uma abordagem que responsabiliza esse aprendiz com relação a sua aprendizagem.

Procurando levar em consideração os aspectos supracitados, previmos momentos diferentes de contato com a língua em nosso curso de conversação: partiu-se de atividades de sensibilização à temática da aula e à realização do projeto, passando por exercícios e explicações sistematizadas de aspectos da língua, para então se propor tarefas comunicativas em que os aprendizes deveriam agir em autonomia. Sabe-se que essa lógica que vai da atividade ao exercício e então à tarefa está presente em muitos manuais de ensino de FLE. Nossa ideia foi ampliar essa prática já conhecida e mostrar a articulação desses três momentos, que conduz o aprendiz a um uso da língua com foco no significado e no sentido. Defendemos o trabalho com a perspectiva de projetos desde os níveis iniciantes de aprendizagem, pois, por mais que se tenha dificuldades ao longo do caminho, o engajamento que se produz nesses aprendizes poderá acompanhá-los ao longo de seus estudos em francês.

²⁷ Tradução nossa. Texto original: “Parfois, les ressources nécessaires à la réalisation d’une tâche langagière sont insuffisantes: “*on l’a pourtant abordé en cours!*” déclare le professeur. Comment le sujet va-t-il procéder s’il lui manque des savoirs ou un savoir-faire? Pour s’adapter à une situation – on emploie ce que l’on connaît – l’apprenant active ce qui lui est nécessaire, même si ses ressources sont insuffisantes. C’est pour cette raison que le travail de repérage consciente semble nécessaire à l’optimisation des ressources. Il rend en effet possible la construction consciente d’une mise en discours qui amorçe des processus dans la mémoire de travail, le *transfert des apprentissages*. On entend par là, “la capacité qu’a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes. (FRENAY; BEDARD, 2006, p. 126 em WEBER, 2013, p. 70-71)

Nessa perspectiva, recuperamos a reflexão que propusemos no início deste capítulo, em que nos questionamos sobre como se tornar capaz de falar uma língua estrangeira e como fazê-lo. De acordo com o que procuramos apresentar a partir do referencial teórico elencado, *falar* uma língua estrangeira se relaciona à prática contextualizada desta, em que a aprendizagem se realiza por meio de ações coletivas. Nesse caso, aprende-se a falar não somente falando, mas participando de uma prática em que se privilegia uma visão sociocultural da língua. O oral, assim, refere-se à operação de expressão dotada de sentido, voltada a um agir comunicativo em um contexto social.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos dos quais nos valem para o planejamento e execução de nossa pesquisa. Para tanto, o capítulo foi organizado em cinco seções:

A primeira seção – **Abordagem metodológica: a pesquisa qualitativa e o método pesquisa-ação** – discorre sobre os pressupostos metodológicos adotados para esta pesquisa.

A segunda seção – **Contexto de pesquisa** – descreve o curso de Letras (bacharelado) de uma universidade paulista, a habilitação em Francês e o perfil dos alunos dessa habilitação.

A terceira seção – **Perguntas e Objetivos de pesquisa** – apresenta nossos questionamentos e objetivos.

A quarta seção – **Participantes da pesquisa** – descreve os perfis dos participantes, ou seja: a professora pesquisadora e os participantes do curso de conversação em francês.

A quinta seção – **Produção dos dados** – traz, primeiramente, os instrumentos de produção dos dados. Em seguida, apresenta o Curso de Conversação em Francês: *préparer un séjour à Paris* e as atividades que o compuseram. Finalmente, apresentamos os dados obtidos por meio das filmagens das aulas do curso e de instrumentos autoavaliativos.

2.1. Abordagem metodológica: a pesquisa qualitativa e o método pesquisa-ação

Em se tratando de uma pesquisa que busca investigar o desenvolvimento da expressão oral de aprendizes iniciantes em língua francesa, situamo-nos no contexto do ensino-aprendizagem, cujos pressupostos são orientados pelos críticos e especialistas da Didática de Línguas Estrangeiras. Como apresentado anteriormente em nosso referencial teórico, o oral como objeto de estudo é compreendido a partir de diferentes dimensões e áreas do conhecimento. Ao adotarmos em nossa pesquisa o conceito de língua enquanto prática social (HANKS, 2008; WEBER, 2013) e nos voltarmos ao aspecto do oral que se relaciona à aquisição de competências

linguísticas, comunicativas, socioculturais e estratégicas, relacionamos esse objeto de estudo a uma aprendizagem contextualizada e voltada ao uso da língua.

Por essa razão acreditamos que o desempenho dos alunos com relação ao desenvolvimento dessas competências deva ser considerado em seu contexto de produção, a partir dos significados produzidos por eles, visto que nos interessamos, sobretudo, à aquisição-aprendizagem da língua francesa enquanto processo. Procuramos compreender e analisar os fatores que podem contribuir para um aumento do desempenho oral em sala de aula.

Do ponto de vista da pesquisa qualitativa, nos referimos, portanto, à qualidade das produções e das relações que estabeleceram os envolvidos nesse processo. No entanto, não desconsideramos, nesta pesquisa, a abordagem quantitativa, pois nos valem de dados estatísticos para informar o perfil dos aprendizes e o cenário de aprendizagem em que se encontram. Adotamos para este estudo uma abordagem interpretativa, em que pretendemos posicionar-nos a respeito das produções realizadas e avaliá-las segundo as nossas referências teóricas e os objetivos de pesquisa. Para tal, elegemos como método²⁸ a pesquisa-ação, aplicado nas áreas de Ciências Sociais e de Educação e em pesquisas na área da Didática de Línguas²⁹.

Para definir a noção de pesquisa-ação, apoiamo-nos em Thiollent (2011, p. 20):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A essa definição, acrescentamos os objetivos principais do método segundo Severino (2007, p. 120):

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de

²⁸ Os termos *método* e *metodologia* apresentam diferentes significados de acordo com seus contextos de uso. Consideramos *métodos* os procedimentos que permitem a execução de uma pesquisa e *metodologia* o modo de se conduzir uma pesquisa (THIOLLENT, 2011).

²⁹ Pesquisas recentes no Brasil sobre o oral em FLE e outros objetos de estudo têm se apoiado na pesquisa-ação. Ver a esse respeito: ARANDA (2011), GOMES (2012), SANTOS (2015), para citar apenas alguns exemplos.

sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Como podemos ver conforme o exposto, os dois autores dialogam, apresentando-nos uma exposição sobre a definição do método e dos objetivos da pesquisa-ação. Um dos aspectos que a caracteriza, segundo Thiollent (2011), é aquele que se volta para a interação e para a cooperação entre os participantes da ação coletiva, em que se objetiva modificar a situação que se pesquisa. Nesse contexto, estão inseridos na ação coletiva os pesquisadores, que se interessam pelos elementos que envolvem a investigação, e os participantes, atores principais da pesquisa-ação. Além de implicar ação e participação, o método visa, ainda, à produção de conhecimentos e ao avanço dos debates acerca daquilo que se discute.

Da definição e do objetivo da pesquisa-ação, um segundo aspecto emerge em nossa discussão: é preciso priorizar os problemas a serem investigados e as possíveis soluções a serem pensadas na forma de uma ação concreta. A participação dos principais envolvidos envolve planejamento da concepção, do desenvolvimento e da avaliação da ação planejada, devendo o objeto de investigação ser “constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação” (THIOLLENT, 2011, p. 22). Tal argumento nos evidencia a importância de se estabelecer um plano de ação que possa definir as práticas que se darão entre os envolvidos (ARANDA, 2011).

Os autores se referem às situações que buscam ser modificadas pelo método como “problemas”, a serem identificados no início da pesquisa por meio de um diagnóstico do grupo. Neste trabalho, optamos por evitar a palavra “problema”, por considerarmos que em nosso caso, a implementação de um plano de ação por meio de um curso de conversação se deu em resposta a uma indagação de pesquisa e com o intuito de promover mais reflexões sobre a criação de novos espaços para a prática oral dentro da universidade.

Tendo em mente os pressupostos supracitados e o nosso contexto de pesquisa, o método se apresenta como o mais adequado para atender aos objetivos traçados para nossa investigação. Partimos da constatação da existência de lacunas no que se diz respeito às práticas orais em língua francesa de estudantes universitários em nível iniciante (c.f. Introdução desta dissertação), que justificam a criação e a implementação de um curso à finalidade de promover alterações nessa

prática de ensino-aprendizagem. Para que se possa discutir como melhorar o desempenho oral dos estudantes, deve-se considerar o contexto de elaboração do curso e de seus objetivos.

2.2. Contexto de pesquisa

2.2.1. A Faculdade e o Curso de Letras em uma universidade pública paulista

Nos anos 1930, a partir do objetivo do Estado de São Paulo em formar uma nova elite que pudesse contribuir para melhorias no país, é criada a primeira universidade pública do estado, em 1934. Com a finalidade de ser o polo centralizador das atividades da recém-criada universidade, foi fundada no mesmo ano a faculdade que abriga o curso de Letras ao qual fazemos referência. Em sua origem, contou com a missão de diversos professores europeus, sobretudo de nacionalidade francesa, por ainda não haver docentes que pudessem assumir os cursos oferecidos. Desde a sua criação, é reconhecida como um grande centro de formação intelectual do país, responsável por formar os principais críticos dos pensamentos político, social e artístico do Brasil.

Atualmente, oferece cinco cursos de graduação, sendo eles: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História e Letras, além de voltar-se para a pesquisa de pós-graduação – são 26 programas oferecidos dentro dos cinco cursos – e para a extensão universitária, em que são oferecidas formações continuadas para os alunos e profissionais da área e para a comunidade externa. Configura-se como a unidade com o maior número de estudantes da universidade: por volta de 1.600 alunos ingressam a cada ano por meio do maior exame de vestibular do Brasil, sendo grande parte no Bacharelado em Letras (cerca de 800 estudantes por ano).

No *site* da Faculdade³⁰, encontramos uma breve descrição do curso de Letras, cujo objetivo principal é o de “estabelecer uma reflexão crítica voltada para os fenômenos da linguagem em todas as suas manifestações”. São diversas as opções profissionais que o curso possibilita a seus graduandos, na medida em que poderão exercer o trabalho de docência nos níveis fundamental, médio e superior e de

³⁰ Disponível em: <<http://www.graduacao.fflch.usp.br/node/14>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

pesquisa. Além disso, podem desempenhar funções como editoração, produção de textos, crítica literária e tradução.

Os ingressantes em Letras nessa Faculdade devem cursar, inicialmente, um ano básico, introdutório, em que são expostos aos principais elementos relacionados à linguagem humana. É ao fim do ciclo básico que o aluno poderá optar, a partir de critérios preestabelecidos, pela habilitação que deseja inscrever-se. É possível escolher uma habilitação simples em uma das seguintes áreas: Português, Alemão, Árabe, Armênio, Chinês, Coreano, Espanhol, Francês, Grego, Hebraico, Inglês, Italiano, Japonês, Latim, Russo ou Linguística, ou uma habilitação dupla, em Português – Língua Estrangeira (nas línguas mencionadas acima) ou em Português – Linguística. A partir do 2º semestre da graduação, o estudante que desejar poderá, ainda, cursar as disciplinas da Faculdade de Educação e obter o diploma da Licenciatura em Letras nas habilitações em que está inscrito.

No que diz respeito ao tempo de duração dos cursos, são necessários no mínimo oito semestres para a conclusão do Bacharelado na habilitação única e dez semestres na habilitação dupla. Os estudantes deverão ainda cumprir uma quantidade de créditos determinada para cada área, segundo as categorias de disciplinas, divididas em *obrigatórias* e *optativas*. As disciplinas obrigatórias são aquelas previstas no currículo do curso. As optativas podem ser do tipo *eletivas* ou *livres*, sendo as primeiras um conjunto de matérias previamente selecionado para o curso, em que se escolhe por preferência e de acordo com os créditos que deverão ser cumpridos nesta categoria. Já as disciplinas *livres* podem ser escolhidas e cursadas na própria faculdade, ou em outras unidades da universidade.

2.2.2. A habilitação em Francês

Segundo as determinações curriculares do curso de Letras – habilitação em Francês (bacharelado)³¹,

Os alunos com habilitação em Francês deverão cursar o total de 178 créditos, sendo: 32 (trinta e dois) créditos de disciplinas do ciclo básico, 68 (sessenta e oito) créditos de disciplinas obrigatórias e 06 (seis) créditos de disciplinas optativas eletivas dentro da habilitação. Deverão, ainda, cursar 72 (setenta e dois) créditos em disciplinas

³¹Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

optativas livres e/ou optativas eletivas oferecidas pelos Departamentos do Curso de Letras. Do total de 72 créditos o aluno poderá cursar 08 (oito) créditos de disciplinas optativas livres oferecidas fora do curso de Letras (Res. 4.749/1990).

Isso significa que ao ingressar na habilitação, no terceiro semestre do curso de Letras, os alunos deverão cumprir créditos de disciplinas obrigatórias e poderão cursar optativas eletivas e livres relacionadas, sobretudo, à área específica da habilitação. Fizemos um levantamento das matérias que compreendem cada categoria na grade curricular do Bacharelado em Francês, agrupando-as em: disciplinas de língua, de literatura e de tradução. Elaboramos um quadro para apresentá-las, conforme vemos a seguir:

Quadro 1 – Grade de disciplinas do Curso de Letras – habilitação em Francês

BACHARELADO EM LETRAS – FRANCÊS		
Disciplinas obrigatórias		
Língua	Literatura	Tradução
<ul style="list-style-type: none"> • Francês I • Francês II • Francês III • Francês IV • Francês V • Francês VI • Francês VII 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à literatura francesa • Narrativa francesa • Poesia francesa I • Poesia francesa II • Romance francês I • Romance francês II • Teatro francês • Monografia 	<ul style="list-style-type: none"> • Não são oferecidas disciplinas obrigatórias na área de tradução
Disciplinas optativas eletivas		
Língua	Literatura	Tradução
<ul style="list-style-type: none"> • Não são oferecidas disciplinas optativas eletivas de língua 	<ul style="list-style-type: none"> • Literaturas de expressão francesa I • Literaturas de expressão francesa II • Perspectiva da crítica francesa • Relações literárias Brasil-França • Leituras específicas da literatura espanhola • Leituras específicas da literatura hispano-americana • Italo Calvino e outros narradores do século XX 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução aos estudos tradutológicos • Introdução à prática do francês • Introdução à prática do espanhol • Introdução à prática do inglês
Disciplinas optativas livres		

Língua	Literatura	Tradução
<ul style="list-style-type: none"> • Intercompreensão em línguas românicas • Introdução à metodologia de pesquisa na área de francês língua estrangeira • Produção e compreensão em língua espanhola • Políticas linguísticas na América Latina 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da crítica francesa • A escrita literária • Romance hispano-americano • Literatura hispano-americana e outros discursos e linguagens • Leituras hispânicas entre os séculos XIX e XX 	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução: Análise Contrastiva do Francês/Português • Tradução: Análise Contrastiva do Italiano/Português • Introdução à Prática de Tradução em Italiano • Tradução Comentada do Francês I • Projetos de Tradução I • Tradução Comentada do Francês III • Tradução Comentada do Italiano II • Projetos de Tradução II • Introdução à Tradução Oral • Tradução em Ambiente Multimídia • Tradução Comentada do Francês II

Como podemos ver a partir do quadro, as disciplinas da habilitação em Francês compreendem três eixos, referidos no projeto pedagógico do Curso de Letras como “estudos linguísticos”, “estudos literários” e “estudos tradutológicos”, cujos objetivos são informados por este documento:

Os estudos linguísticos partem do desafio de levar o aluno a adquirir as quatro competências linguísticas (compreensão e expressão, oral e escrita) a partir de um nível inicial mínimo de conhecimento na língua. Para atingir esse objetivo, grande ênfase é dada à autonomia do aprendiz e a sua capacidade de realizar tarefas que permitam sua inserção na língua-cultura francesa e francófona de forma crítica e reflexiva. O objetivo específico é levar o aluno a: (i) estabelecer relações entre a língua-cultura materna e a língua-cultura francesa, bem como com as culturas francófonas; (ii) compreender o funcionamento da língua francesa, seus usos e variações; (iii) desenvolver uma competência de comunicação escrita e oral na língua-cultura francesa e francófona.

Os estudos literários em francês têm por objetivos principais levar o aluno a conhecer as diversas literaturas em língua francesa, por meio de seus gêneros de expressão, momento histórico, perspectivas críticas e de questões ligadas à francofonia, como a produção do Caribe francês e do Québec. São objetivos específicos desse segmento: (i) oferecer ao aluno subsídios para a leitura, análise e crítica das literaturas de expressão francesa; (ii) capacitá-lo a identificar questões de análise relativas tanto à forma literária em francês, como aos seus conteúdos (literatura dos países de expressão francesa, relações França-Brasil, estudos sobre a crítica francesa e

crítica genética); (iii) introduzi-lo aos estudos literários transdisciplinares, visando ao seu aperfeiçoamento (linguística, literatura comparada, teoria literária, outras literaturas modernas, tradução, entre outros)³².

Os estudos tradutológicos em francês pretendem colocar em destaque as competências adquiridas pela dinâmica interdisciplinar e intercultural da área para uma formação futura continuada. São objetivos específicos desses estudos: (i) familiarizar o aprendiz de língua francesa com a prática da tradução de textos; (ii) conscientizá-lo da complexidade dessa prática, que envolve técnicas de análise e interpretação de texto, estratégias de produção textual e métodos específicos de pesquisa lexicológica, terminológica, estilística e cultural; (iii) capacitá-lo ao aprofundamento da análise e crítica da tradução pela observação das especificidades de textos literários de diferentes tipos; (iv) conduzi-lo à observação das especificidades de textos especializados de diferentes tipos em francês e em português; (v) introduzi-lo à produção de traduções do francês para o português de textos literários e, nas duas direções, de textos especializados; (vi) prepará-lo para a realização de traduções ou de análises críticas de traduções com o auxílio de ferramentas computacionais.

Em se tratando de um curso que forma profissionais de Letras que devam ser capazes de compreender, manipular e analisar textos escritos e orais em suas diversas camadas – fonológica, morfológica, semântica, pragmática, textual – verificamos que os eixos dialogam e se completam. Ao se estudar uma língua, elegendo-a como objeto de estudo, torna-se imprescindível o acesso às culturas que a permeiam, às suas literaturas de expressão, aos procedimentos de tradução que promovem sua circulação e finalmente à reflexão que incide sobre todos esses aspectos. Quando se fala de literatura e tradução, não se pode deixar de lado o conhecimento linguístico e de uso desta língua na qual se escreve e da qual se traduz, para que se compreendam os fenômenos e os efeitos de sentido provocados. Dessa maneira, ao optarmos por refletir sobre as produções orais de nossos alunos, estamos necessariamente lidando com os três eixos. Promovemos reflexões majoritariamente em torno dos objetivos linguísticos previstos a esses estudantes, mas não podemos desconsiderar a presença e o alcance dos estudos literários e tradutológicos na formação desses indivíduos.

Diante do que foi exposto, após termos apresentado as disciplinas obrigatórias e optativas previstas para a habilitação e os grandes eixos que as compreendem, passaremos a uma breve descrição curricular das disciplinas obrigatórias “Francês I”

³² Disponível em: <<http://dlm.fllch.usp.br/node/859>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

e “Francês II”, objetivando contextualizar o público-alvo e a produção dos dados da pesquisa.

2.2.3. Estudos linguísticos na habilitação: as disciplinas de língua “Francês I” e “Francês II”

Como vimos no quadro da grade curricular do francês, as disciplinas de língua obrigatórias aos graduandos da habilitação em Francês se apresentam do nível I ao VII. Todas são oferecidas semestralmente e compreendem requisitos: para cursar “Francês II”, por exemplo, é obrigatório ter cursado “Francês I”, e assim sucessivamente.

Em nossa pesquisa, escolhemos trabalhar com Francês I e II por se tratarem de disciplinas que atendem aos alunos do primeiro ano da habilitação em francês, sendo a maioria deles, iniciante na língua francesa. Além disso, os objetivos previstos para as duas matérias estão articulados às definições dos níveis iniciantes no QECR (2001:), a saber: nível A1 (iniciação) e nível A2 (elementar):

Nível A1. Descrição: é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais, como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Nível A2. É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Segundo o projeto pedagógico da habilitação, a primeira disciplina obrigatória de língua, a ser cursada no terceiro semestre da graduação, intitulada “Francês I”, compõe uma carga horária total de 150 horas/semestre. Na ementa dessa disciplina³³,

³³ Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLM1130&verdis=2>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

são apresentadas as seguintes informações sobre os objetivos e os programas do curso:

Disciplina Francês I

Promovendo a autonomia do aprendiz e a reflexão individual sobre o processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira, dar início ao estudo analítico da variedade dos discursos em língua francesa e levar o aluno a: 1. Estabelecer relações entre a língua-cultura materna e a língua-cultura francesa, bem como com as culturas francófonas; 2. Compreender o funcionamento básico da língua francesa, nas diferentes esferas socioculturais; 3. Desenvolver uma competência inicial de comunicação escrita e oral na língua-cultura francesa e francófona; 4. Desenvolver atividades práticas de expressão oral e escrita, por meio da utilização dos conteúdos linguísticos e socioculturais trabalhados no curso em diferentes situações do cotidiano, do contexto acadêmico e profissional; 5. Refletir sobre as estratégias de aprendizagem para o ensino do francês como língua estrangeira.

A partir da recepção crítica de suportes sonoros, escritos, hipertextuais e cinematográficos, essa disciplina permitirá a aquisição/aprendizagem de elementos linguístico-discursivos que assegurem: 1. A compreensão global de textos escritos e orais; 2. Uma comunicação em nível básico na língua-alvo e 3. A produção escrita de textos curtos.

Programa:

1. A Francofonia: o francês nos cinco continentes.
2. A França, suas línguas e suas regiões.
3. Leitura instrumental de textos autênticos curtos.
4. Atos comunicativos: saudar, entrar em contato com o outro e despedir-se; agradecer e desculpar-se; apresentar-se e apresentar alguém; pedir e dar informações pessoais e identificar pessoas e objetos.

Avaliação: Resenha de pelo menos uma das obras constantes da bibliografia; avaliação contínua: participação e desempenho nas interações em sala de aula, atividades em semiautonomia; apresentação de seminários e avaliações orais e escritas.

Com relação à disciplina seguinte, “Francês II”, a carga horária total atribuída é a de 90 horas/semestre. Os objetivos e programas da matéria dão continuidade ao trabalho iniciado na Língua I, como podemos observar:

Disciplina Francês II

Promovendo a autonomia do aprendiz e a reflexão individual sobre o processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira, dar início ao estudo analítico da variedade dos discursos em língua francesa e levar o aluno a: 1. Aprofundar as relações entre a língua-cultura materna e a língua-cultura francesa, bem como com as culturas

francófonas; 2. Compreender o funcionamento básico da língua francesa, seus usos e variações; 3. Desenvolver uma competência inicial de comunicação escrita e oral na língua-cultura francesa e francófona; 4. Produzir narrativas curtas no presente e no passado. A partir da recepção de suportes sonoros, escritos, hipertextuais e cinematográficos, essa disciplina permitirá a aquisição/aprendizagem de elementos linguístico-discursivos que assegurem: 1. A compreensão detalhada de textos escritos e orais; 2. Uma comunicação em nível básico na língua-alvo e 3. A produção escrita de narrativas curtas no presente e no passado.

Programa:

1. A Francofonia: o francês nos cinco continentes.
2. A França, suas línguas e suas regiões.
3. Leitura de textos.
4. Atos comunicativos: comunicar-se ao telefone, por mensagens eletrônicas e por carta; pedir e dar informações sobre lugares e direções; situar no espaço; situar no tempo (presente, passado e futuro); exprimir a quantidade; exprimir a posse; encomendar; comprar; comparar; fazer projetos para o futuro; narrar no presente; narrar no passado;
5. Iniciação à frase complexa;
6. Tempos verbais: le présent de l'indicatif, le futur simple, le passé composé, l'imparfait;
7. Modalizações: conditionnel de politesse; adverbes; verbes modaux;
8. Aspectualizações: le passé récent; être en train de; être sur le point de;
9. Elementos de fonética: aprofundamento da prática de elementos segmentais; aprofundamento da prática de elementos suprasegmentais: ritmo e entonação; o /e/ instável.

Avaliação: Resenha de pelo menos uma das obras constantes da bibliografia; avaliação contínua: participação e desempenho nas interações em sala de aula, atividades em semiautonomia; apresentação de seminários e avaliações orais e escritas.

A partir das ementas supramencionadas, observamos que a instância privilegiada nas duas disciplinas é aquela que se volta ao uso e variação da língua e da reflexão sobre o uso, além dos elementos linguísticos, gramaticais, fonéticos e culturais. Ao longo de dois semestres, pretende-se desenvolver a autonomia dos estudantes e o senso crítico com relação à língua, expondo-lhes a documentos “escritos, orais, hipertextuais e cinematográficos” dentro dos mais variados discursos. Pelas descrições, dá-se ênfase ao aspecto cultural da língua estrangeira, para que o aluno seja capaz de estabelecer relações entre sua língua materna e o francês.

No entanto, as ementas nos colocam frente a questionamentos, levando-nos a refletir especificamente sobre o lugar do ensino-aprendizagem do oral na habilitação. O conteúdo dos programas nos parece pouco informativo, tanto para os alunos que

iniciam os seus estudos em língua francesa, quanto para os pesquisadores, na medida em que não são fornecidos detalhes suficientes que nos permitam compreender com mais precisão o que se aprende em níveis iniciantes em um contexto de formação linguística universitária.

Com relação à competência de produção oral, a disciplina de língua I traz como objetivos o desenvolvimento de uma competência de comunicação oral e de atividades práticas de expressão oral, que levem em conta as esferas linguísticas e socioculturais da língua. Já na ementa da disciplina de língua II, só há menção explícita à produção oral quando se fala do terceiro objetivo, que recupera o mesmo da disciplina anterior: “3. Desenvolver uma competência inicial de comunicação oral na língua-cultura francesa e francófona”. A função geral das ementas é a de resumir brevemente os objetivos e os conteúdos de um curso e informá-los à comunidade acadêmica. Mas em um âmbito de pesquisa, é necessário ter mais informações sobre as ações de ensino que subsidiam as ações de aprendizagem e sobre quais aspectos estão relacionados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da produção oral.

Para investigar como se dá a aprendizagem, é preciso dar voz aos aprendizes, pois são eles que vivenciam o curso de Letras e a habilitação em Francês em sua integridade, sendo capazes de fornecer informações mais detalhadas sobre o que pensam da aprendizagem do oral no curso e sobre o seu percurso como aprendiz. Segundo Michael Byram (2011), deve-se considerar o que dizem os alunos de suas próprias experiências de aprendizagem, pois assim poderemos de alguma maneira propor hipóteses para o processo de aquisição e compreender os elementos relacionados a este processo, provocando alterações no ensino-aprendizagem da língua em questão. Nesse caso, o papel do professor-pesquisador é fundamental, pois pode contribuir para a implementação de ações pedagógicas que situem o oral no centro de suas práticas.

No intuito de investigar os aspectos considerados pelos aprendizes em nível iniciante como facilitadores ou desafiadores à aprendizagem, aplicamos, no 1º semestre de 2016, um questionário de perfil de aprendizagem. O questionário antecedeu a nossa coleta de dados e subsidiou nossas escolhas metodológicas para a criação e elaboração de um curso de conversação em língua francesa, na medida em que nos auxiliou a compreender as representações que incorporam os aprendizes

iniciantes de FLE sobre seu próprio processo de aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira.

2.2.4. Os alunos do “questionário sobre a aprendizagem em línguas estrangeiras”

Objetivando conhecer melhor o perfil dos graduandos em relação às línguas estrangeiras do curso de Letras – Francês, aplicamos um questionário para o grupo de 14 alunos do período noturno, matriculados na disciplina obrigatória “Francês I”. Os alunos foram convidados a responder ao questionário “Pesquisa sobre a aprendizagem em línguas estrangeiras” (APÊNDICE A), que compreendeu três partes, nomeadas da seguinte maneira:

- **1. “Informações pessoais”** – informações sobre a idade, o sexo, as habilitações que cursam os alunos (dupla ou única) e o respectivo semestre do curso de Letras;
- **2. “Você e o francês”** – perguntas sobre a habilitação e a relação dos alunos com a língua francesa;
- **3. “Você e as línguas estrangeiras”** – perguntas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para as respostas às perguntas fechadas, apresentaremos os dados de forma quantitativa, por meio de gráficos e informações pontuais. Já as respostas às perguntas abertas, os dados serão apresentados qualitativamente, pois nessa etapa os participantes deveriam produzir pequenos textos. Comentaremos os dados obtidos em resposta às questões de tipo abertas a partir dos tópicos observados, por entender que elas podem nos oferecer um detalhamento maior sobre o perfil dos alunos da disciplina e sobre alguns aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Pontuamos, no entanto, que não se trata de uma análise do discurso dos participantes, mas sim de uma análise temática e por conteúdo. Para esta modalidade de pergunta, traremos as respostas que forneceram cada um dos alunos, os quais nomeamos de “P1” a “P14”.

1. Informações pessoais

Obtivemos as seguintes informações pessoais dos alunos:

- Dos 14 alunos que responderam ao questionário, 9 (64%) são homens e 5 (36%) são mulheres, como nos indica o gráfico a seguir:

- A idade média dos homens é de 27 anos. 7 homens têm entre 20-29 anos, 1 tem 33 anos e 1 tem 44 anos.
- A idade média das mulheres é de 24 anos. 4 mulheres têm entre 18-22 anos e 1 tem 43 anos.
- Todos os alunos estão cursando o 3º semestre da graduação em Letras (1º semestre em francês).
- Dos 14 alunos, 9 (64%) cursam a habilitação dupla (Francês e Português) e 5 (36%) cursam a habilitação única (somente francês), como nos mostra o gráfico:

2. “Você e o Francês”

Obtivemos as seguintes respostas para as perguntas sobre a habilitação em francês e a aprendizagem da língua:

Por que você escolheu a habilitação em francês?

P1: “Dentro das línguas românicas, é a que sempre me chamou a atenção, apesar de não ter a oportunidade de conhece-la antes”.

P2: “Tenho uma apreciação pelas línguas românicas, e em especial, pelo francês”.

P3: “Porque sou apaixonada pela língua francesa em todos os seus aspectos, inclusive a cultura que a permeia. É a única língua com a qual me imagino trabalhando todos os dias, pois manter contato com ela é prazeroso e natural, mesmo que eu não possua habilidade”.

P4: “Porque sempre tive curiosidade e vontade de aprender o idioma, e cursando Letras tive a oportunidade de ter contato e aprender”.

P5: “Porque eu sempre amei a língua francesa, ainda mais depois que tomei contato com a poesia francesa”.

P6: “Escolhi francês porque desde pequena sempre me interessei pela língua e cultura francesa”.

P7: “Por causa de alguns interesses culturais franceses, principalmente a filosofia moderna e alguns poetas e escritores franceses do século XIX”.

P8: “Porque eu tenho bastante interesse na filosofia e literatura francesa contemporâneas. Acho importante a leitura de autores como Bergson, Proust, Foucault, Breton etc. no original. Daí meu interesse pela língua”.

P9: “Nunca pensei sobre. Desde criança coloquei na cabeça que se prestasse Letras faria francês como segundo língua”.

P10: “A escolha da habilitação em francês foi como uma segunda opção, devido ao meu pouco conhecimento da língua. A escolhi devido a minha admiração pela sonoridade da língua falada e pelas produções artísticas e culturais (filmes, livros etc.) com as quais poderia ter contato”.

P11: “Me encantei pelos sons da língua francesa quando comecei a ouvir falantes nativos conversando em filmes. Me interessei por aprender a língua e poder reproduzir da mesma forma. E também pela França ser um país muito rico culturalmente”.

P12: “Estava em dúvida entre francês e linguística, optei pela primeira por ter um interesse na cultura e por achar que no francês eu teria um leque maior de opções de trabalho”.

P13: “De uns anos para cá tive vontade de aprender esta língua. Trabalho com cinema e a França é um centro de um tipo de cinema que me interessa, mais autoral. A reflexão sobre cinema (crítica) é algo muito forte na França também”.

P14: “Porque o francês é minha língua preferida desde a adolescência. Além do gosto de ouvir e sentir a língua pronunciada por mim, o interesse em ler em francês.

Observamos a partir das respostas que a maioria dos alunos leva em conta aspectos culturais para a aprendizagem da língua francesa. Há menções sobre a filosofia, poesia, escritores renomados, literatura, filmes, livros e crítica de cinema franceses. Destacamos, no entanto, que os alunos não contemplam em suas

reflexões as produções de outros países e regiões francófonas como igualmente representantes da cultura de língua francesa. Poderíamos ainda considerar um possível desconhecimento dessas produções literárias. Além disso, o fenômeno cultural parece estar colocado à frente do interesse pela língua (leitura no original e acesso a produções artísticas e literárias, por exemplo), o que também nos faz levantar como hipótese que o interesse pelos aspectos culturais apareça como aspecto facilitador da aprendizagem. Ademais, a preferência pelo francês se traduz por um favoritismo dentro das línguas românicas e também se mostra como uma escolha que acompanha estes graduandos desde os períodos antecedentes à entrada na graduação em Letras, sendo na habilitação a concretização dessa vontade de conhecer e ter contato mais de perto com a língua francesa.

Outro tópico observado é o que compreende a beleza da língua, também citado no questionário como um dos motivos pelos quais os alunos escolheram a habilitação. Nesse caso, a língua falada e a pronúncia do francês se destacam; as produções culturais, como os filmes, se mostraram novamente como elementos que alavancam o gosto pela língua, mas ligados ao imaginário da perfeição da língua oral. Percebemos que essa percepção se volta mais especificamente à perfeição da língua falada pelo nativo, tida como inalcançável, principalmente em início de aprendizagem.

Além de aspectos que compreendem a oralidade, evidenciamos a presença do saber escritural como ocorrência, sendo que o interesse em ler e em poder acessar poesias, textos literários, críticos e filósofos em língua francesa se mostra como fator decisivo para alguns estudantes que iniciam os estudos literários, linguísticos e tradutológicos na área de Letras, carregando a importância que se dá na sociedade ao capital cultural codificado pela escrita, e normatizado por meio da gramática e de codificações do conhecimento.

Você já havia estudado francês antes de cursar a habilitação?

- Dos 14 alunos, 6 (57%) já haviam estudado francês antes de entrar na habilitação e 8 (43%) nunca haviam estudado antes, como nos mostra o gráfico:

Se sim, onde?

- Dos 6 alunos que haviam estudado francês antes de entrar no curso de Letras, 3 deles mencionaram ter estudado em uma escola de francês, 1 deles diz ter estudado em uma universidade particular, 1 em um curso de cultura e extensão promovido por uma universidade pública e 1 deles diz ter estudado por meio de um método *on-line*.

Se sim, por quanto tempo?

- Dos 6 alunos que já tinham conhecimento de francês, dois deles estudaram por 6 anos, 1 deles por seis meses, 1 por um mês, 1 durante três anos e meio e 1 deles não respondeu por quanto tempo.

Qual sua relação com a língua francesa?

Obtivemos as seguintes respostas a essa pergunta:

P1: “Mínima ainda. Fora da aula, escuto algumas músicas, busco assistir a mais filmes, mas se tem algo difícil de encontrar na internet, é filme francês legendado. Filmes “estrangeiros”, no geral, eu diria”.

P2: “Conheci o francês por uma música brasileira, chamada “Cher Antonie”, do compositor Rodrigo Amarantes; desde então, comecei a me identificar muito com ritmos, palavras e melodias francesas. Stromae, Suprême NTM e Maxime Le Forestier são músicas essenciais em meu repertório musical. Minha relação com a língua francesa se iniciou pela música, pois é o meu laço mais forte com o mundo”.

P3: “Possuo um estreito laço afetivo com a língua francesa, pois me emociono em todos os aspectos dela”.

P4: *“É uma relação de curiosidade, gosto da língua, acho bonita a sonoridade, mas conheço pouco”.*

P5: *“Relação de naturalidade. Uma relação de conforto navegando na língua”.*

P6: Não respondeu

P7: *“Por causa do meu tempo escasso, aqueles interesses na cultura francesa foram deixados de lado por ora. Isso diminuiu um pouco o meu estímulo inicial para aprender o francês. Por isso, tenho tentado ser prático, me concentrando em oportunidades mais didáticas de aprendizagem, como as aulas e os exercícios de gramática. Quando sobra algum tempo, busco filmes e músicas, mas essas atividades ainda estão bem menos frequentes do que eu gostaria”.*

P8: *“Tenho certo domínio da língua graças à experiência acumulada e gosto de exercitar o idioma”.*

P9: *“Nenhuma”.*

P10: *“Minha relação com o francês é baseada em um desconforto e insegurança, que acompanham todo aprendizado de uma nova língua. Apesar disso, acho-a uma língua belíssima e complexa”.*

P11: *“O contato que estou tendo com a língua francesa é através dos estudos propostos pelos professores da habilitação e pela imersão na cultura, seja no dia a dia com a simples mudança do idioma do celular, seja com mais tempo nos fins de semana assistindo filmes, pesquisando, ouvindo áudios em francês e estudando apostilas”.*

P12: *“Quando mais jovem nunca havia demonstrado interesse em aprender francês, eu já consumia o cinema com a ajuda de legendas e a música apenas pelo ritmo. Agora que decidi aprender e estudar as estruturas da língua, minha relação é no mínimo amistosa. Estou gostando muito de aprender o idioma, mas às vezes parece que não consigo absorver tanto quanto gostaria. Porém, como estudo com colegas que tem fluência em vários níveis da língua, essa pode ser uma falsa impressão”.*

P13: *“Uma relação que está apenas começando”.*

P14: *“Basicamente a minha relação com a língua francesa é como leitora. Busco não unicamente a literatura francesa, mas se há algo do meu interesse e não houver tradução em português, eu procuro o texto em francês. A outra relação com o francês é a música. Sou uma ouvinte clássica por puro gosto pela música antiga mais standard (é um posicionamento para também a música em geral (ouvidos cansados com a banalização). E gosto de cantar em francês despretensiosamente”.*

Observamos, ainda, que as representações de aprendizagem que os alunos incorporam com relação à língua francesa estão calcadas em aspectos culturais, mais especificamente materializadas na experiência proporcionada pelos filmes e músicas, que nesse caso podem estar de plano de fundo à aprendizagem, dando significado à língua.

Os aspectos afetivos também são bastante recorrentes e percepções como “emoção”, “curiosidade”, “beleza”, “conforto”, “desconforto”, “insegurança”, “complexidade”, “relação nova que se inicia”, entre outros, e procuram descrever e dar forma às representações do aprendizado da língua, que ora é prazeroso, ora desconfortável e complexo.

3. “Você e a aprendizagem de línguas estrangeiras”

Com relação aos questionamentos sobre os conhecimentos dos alunos em línguas estrangeiras, obtivemos as seguintes respostas às perguntas.

Conhecimentos em Francês

O gráfico anterior nos traz algumas informações sobre os conhecimentos em francês. Os dados nos informam que:

- Com relação à capacidade de leitura, a maioria dos alunos diz possuir “nenhum” conhecimento (4) ou “pouco” (4);
- Sobre a fala, aspecto que nos interessa nesta pesquisa, observamos que a maioria deles (5) considera ter pouco conhecimento nesta competência ou nenhum (4);
- Sobre a capacidade de escrita, a maioria dos alunos (7) considera seu conhecimento “razoável”;
- Sobre a capacidade de compreender, a maioria considera seu conhecimento “razoável” (6) ou “bom” (6).

Conhecimentos em inglês

Como nos mostram os dados, em inglês, a maioria dos alunos diz ter conhecimento excelente em leitura (6), “pouco” (5) ou “bom” (5) na fala, “razoável” na escrita (6) e “pouco” na compreensão.

Conhecimentos em espanhol

Em espanhol, os dados ao questionário nos evidenciam que, entre os 14 alunos, a maioria considera seu conhecimento em leitura como “excelente” (5), “pouco” na fala (6), “razoável” na escrita (6) e “pouco” (5) ou “bom” (5) na compreensão.

- Com relação a outras línguas, dos 14 alunos, 1 declara ter conhecimentos em japonês, 1 em italiano e 1 em árabe. 4 responderam que não têm conhecimentos em nenhum outro idioma e 7 participantes não responderam.
- Sobre os aspectos que os alunos julgam mais importantes no aprendizado de uma língua estrangeira, obtivemos a seguinte configuração, considerando-os do mais ao menos importante:

1º lugar – Interação

2º lugar – Vocabulário

3º lugar – Aspectos culturais

4º lugar – Gramática

5º lugar – Fatores afetivos

6º lugar – Conhecimento de mundo

Para aprender uma língua, eu devo...

Obtivemos as seguintes respostas a essa pergunta:

P1: *“Interagir o tempo todo com ela. Discutir sua estrutura gramatical principalmente”.*

P2: *“Mergulhar na cultura presente nesta língua, praticar diariamente e amar tudo o que a envolve”.*

P3: *“Emergir em todas as suas competências: escrita, oral e auditiva. Para isso, devo fazer o máximo para inserir a língua estrangeira e sua cultura no meu dia a dia e praticá-la através de músicas, filmes, conversar, ler etc. Resumindo, devo manter contato extremo com a língua, além de me debruçar nos estudos sobre ela. O aprendizado de uma língua estrangeira só se dá através de muita prática. Enquanto tivemos quase uma vida inteira para aprender nossa língua materna, geralmente possuímos poucos anos para aprender uma língua estrangeira, então é preciso tentar manter contato com ela da mesma forma que tivemos contato com a nossa materna”.*

P4: *“Ter o máximo de contato com língua e elementos culturais que estiverem ligados a ela”.*

P5: *“Fazer uma imersão no universo que ela contempla: os territórios em que ela é falada, a cultura de que faz parte”.*

P6: *“Fazer muitos exercícios”.*

P7: *“Aproveitar cada oportunidade de estar em contato com o idioma”.*

P8: *“Procurar objetos de estudo que me instiguem e me despertem interesse na língua, tornando o seu exercício mais prático”.*

P9: *“Me aproximar da língua em questão. Tenho que, a partir de mim, ou melhor, do que me motiva, buscar me aproximar ao máximo. Esta nova língua tem que estar no meu universo”.*

P10: *“Esforçar e treinar todas as competências relacionadas ao aprendizado de uma língua”.*

P11: *“Emergir em sua cultura, ter contato com ela no dia a dia, influenciando sua rotina e expressão através dela”.*

P12: *“Praticar com a maior frequência possível”.*

P13: *“Querer realmente aprender esta língua”.*

P14: *“Constantemente estar sempre em contato sob qualquer forma: leitura, visualização de filmes, conversa casual, revisão e exercícios. O tempo sem contato é muito prejudicial.”*

A partir dessas respostas, podemos citar dois grandes tópicos que permeiam a discussão sobre o que se deve fazer para aprender uma língua estrangeira. Alguns alunos mencionam a aprendizagem pelo contato e pela imersão e outros a consideram pela exercitação, por meio de instruções diretas e programadas, como exercícios de gramática, revisão. O que nos chama a atenção é o fato de os dois tópicos aparecerem como ideias antagônicas, em que a aprendizagem ou se dá por imersão e *mimesis* do nativo, ou regulada por algum instrumento.

Essa visão apresentada pelos alunos universitários pode ser reveladora de representações sobre a aprendizagem de uma língua, possivelmente herdadas das impressões sobre a própria aprendizagem escolar, onde há presença majoritária de instruções explícitas e ações programadas de ensino. Na escola, são controlados os conteúdos previstos, a carga horária das aulas, as atividades de avaliação, os exercícios, entre outros. Considera-se, portanto, que as ações programadas possam produzir conhecimento em língua estrangeira. No entanto, os alunos parecem reivindicar uma apropriação por outras entradas; tem-se a impressão de que para se apropriar de uma língua seja preciso estar fora da moldura escolar. Alguns mencionam a ideia da aproximação da língua pela imersão, interação e cultura, o que nos faz refletir sobre como privilegiam a experiência de língua como aquilo que vai ao encontro dos sujeitos e de suas experiências.

Para praticar uma língua, eu...

Obtivemos as seguintes respostas a essa pergunta:

P1: *“Devo buscar aulas práticas. Buscar conversações, mesmo em níveis básicos”.*

P2: “Canto em voz alta, faço a tradução do português para o francês, por exemplo. Transcrições são uma ótima fonte de prática e aprendizagem”.

P3: “Ouço músicas francesas todos os dias e tento compreender a letra e repeti-la; assisto a filmes franceses e tento compreender as falas sem ler a legenda em português, ou assisto com legenda em francês e anoto o vocabulário; leio notícias e BDs”.

P4: “Preciso conhecer outras pessoas que também conheçam a língua”.

P5: “Manter contato frequente com suas expressões culturais e, preferencialmente, tomar contato com o ambiente natural (viajar)”.

P6: “Devo conversar com meus amigos”.

P7: “Preciso buscar a maior quantidade possível de produtos culturais no idioma, escritos e falados, mas não descuidar da gramática”.

P8: “Vejo filmes, leio jornais e escuto música”.

P9: “Falar sozinho ou acompanhado, repetir, repetir, repetir... imitar e ouvir”.

P10: “Treinar diariamente a compreensão e fala. Assistir a filmes com legendas e áudio na língua a ser aprendida”.

P11: “Escuto áudios sobre expressão oral, leio textos escritos na língua estrangeira e repito em voz alta”.

P12: “Devo ter contato com a produção cultural nessa língua, e se possível, com um falante, mesmo que não nativo”.

P13: “Devo fazer a maior imersão possível em diversos aspectos desta língua”.

P14: “Costumo ouvir música e ler”.

Novamente os aspectos culturais se fazem presentes quando se questiona sobre o que se faz para praticar uma língua estrangeira. A maioria dos alunos menciona a questão da prática ligada a expressões culturais como músicas, filmes, HQs, notícias, áudios e textos escritos. O contato com aspectos culturais poderia, nesse caso, contribuir à mobilização de diferentes competências e à observação daquilo que é produzido pelos nativos. A prática das competências orais (compreensão e produção) se destaca nas respostas desses sujeitos:

O mais difícil de se aprender em uma língua estrangeira, é...

Obtivemos as seguintes respostas a essa pergunta:

P1: “Criar frases, em modo oral ou escrita”.

P2: “O difícil acesso, quando você não está em uma instituição de ensino. A falta de paciência de alguns professores e a insegurança de praticar a língua em sala de aula”.

P3: “Porque eu entendo, leio, vejo o mundo em português. Acho que aprender outra língua é olhar por um outro lado do prisma. Enxergar o mundo com outras cores é bem difícil”

P4: “Memorizar as estruturas e construir frases”.

P5: “Conseguir compreender a comunicação”.

P6: “Falar”.

P7: “As expressões específicas e a pronúncia”.

P8: “A ortografia e a acentuação na escrita, no caso do francês”.

P9: “A cor de uma língua (cor = gramática (fala e escrita) mais aspectos culturais)”.

P10: “A ansiedade do não conhecer”.

P11: “Aguçar o ouvido para entender o que o falante diz, sabendo distinguir os traços distintivos da língua”.

P12: “Desenvolver um conhecimento léxico, de vocabulário”.

P13: “Entender a estrutura desta nova língua – sempre diferente da nossa língua materna – até automatizá-la e chegar a pensar já nesta nova língua”.

P14: “Falar com fluência e sem engessamentos estruturais da própria língua”.

Os alunos mencionam a estrutura da língua, como um dos elementos que se mostram difíceis à aprendizagem, ou seja, aspectos gramaticais, sintáticos, pragmáticos, lexicais, entre outros. Além disso, citam dificuldades relacionadas à produção oral e à compreensão oral. Os elementos afetivos também aparecem em resposta a essa pergunta.

Conforme mostramos ao longo da apresentação dos dados, os alunos deste questionário, graduandos do 1º semestre da habilitação em francês, trazem consigo representações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Os elementos centrais recortados das respostas às perguntas orientaram a criação e elaboração de um curso de conversação, onde produzimos os nossos dados de pesquisa. Para a concepção do módulo e seleção dos documentos-base das aulas, levamos em consideração as informações coletadas pelo questionário, que trazem os elementos mencionados a seguir:

- Elementos culturais como entrada na língua estrangeira;
- Aspectos estruturais da língua (gramática);
- Lugar de importância atribuído à interação e ao vocabulário na aprendizagem;
- Os aspectos afetivos na aprendizagem;
- Os suportes que mencionaram os participantes (músicas, filmes, vídeos, áudios, HQs, sites, entre outros);
- As competências que trazem mais dificuldade em níveis iniciantes (compreensão e produção oral).

No intuito de indagar o que os aprendizes mobilizam para adquirir a competência de produção oral em francês, visto as necessidades que se impõem para os estudantes universitários que podem estar inseridos em contextos plurilíngues e/ou

profissionais em um futuro próximo, propusemo-nos a investigar como se dão as práticas de ensino-aprendizagem da produção oral em francês.

Diante do que expusemos até o momento, apresentaremos as perguntas e objetivos de pesquisa que guiaram este trabalho e que irão orientar a leitura dos próximos itens deste capítulo e do capítulo de discussão e análise dos dados obtidos.

2.3. Perguntas e objetivos de pesquisa

2.3.1. Perguntas de pesquisa

São nossas perguntas de pesquisa:

1. De que modo ocorreu a prática do oral no curso de conversação?
2. Em que medida as instruções fornecidas pelo professor e as tarefas realizadas no curso contribuíram para o desenvolvimento da expressão oral?
3. Quais reflexões sobre a expressão oral ocorreram por parte dos alunos após a realização do curso de conversação?

2.3.2. Objetivos de pesquisa

São nossos objetivos de pesquisa:

1. Observar a expressão oral em língua francesa a partir da realização de tarefas comunicativas em torno dessa temática;
2. Investigar quais elementos estão relacionados ao desenvolvimento da expressão oral dos aprendizes iniciantes;
3. Identificar quais reflexões sobre a expressão oral ocorreram por parte dos alunos após a realização do curso.

A partir do exposto, apresentaremos em seguida os participantes do curso que criamos. Delinearemos, primeiramente, o meu perfil enquanto professora-pesquisadora e, em um seguindo momento, descrevemos o perfil dos aprendizes que participaram do nosso curso de conversação.

2.4. Participantes da pesquisa

2.4.1. A pesquisadora

Realizar esta pesquisa-ação e participar ativamente na elaboração da coleta de dados traduz o meu interesse contínuo em buscar respostas para o que tenho observado sobre o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Tornar-me pesquisadora e ter a possibilidade de refletir no âmbito da Didática de Línguas só foi possível a partir da articulação entre os dois polos (ensino-aprendizagem), que estiveram sempre presentes em minha trajetória acadêmica.

Desde o início de minha formação, quando ainda era aluna de Letras Português/Francês, interessava-me principalmente em aprender sobre a língua-cultura francesa, ao mesmo tempo em que também refletia sobre como poderia vir a ensiná-la. Em meu primeiro ano da habilitação em Francês, desenvolvi um projeto de iniciação científica que visava refletir sobre o ensino da gramática nos materiais didáticos de língua francesa, objeto que me causava muitas inquietações. Tive igualmente a oportunidade de atuar como monitora do Centro de Línguas de uma universidade pública paulista, onde participei de formações que também problematizavam diversos aspectos do ensino de línguas estrangeiras. Nesta busca por respostas aos meus questionamentos, tenho, desde então, participado de diversos eventos e formações cujos objetivos se voltam à discussão das relações de ensino-aprendizagem.

No ano de 2012, buscando me aproximar ainda mais da língua-cultura francesa, me inscrevi em um processo seletivo para intercâmbio acadêmico, tendo sido aprovada para realizar um semestre da graduação em Letras na *Université Rennes 2*. Nessa instituição, escolhi cursar, entre outras disciplinas, duas matérias na área de Ciências da Linguagem, cujo objeto de estudos era a aquisição da linguagem e seus fenômenos. Nas aulas, pude ter contato com os estudos e teorias de aquisição do francês língua materna, o que me permitiria mais adiante ter um olhar reflexivo sobre o tema da aquisição do francês língua estrangeira.

Por ter vivenciado os dois polos aos quais nos referimos anteriormente (ensino-aprendizagem) no momento do intercâmbio, pude perceber de perto a complexidade de se estudar e principalmente de se ensinar e aprender uma língua. Neste momento, o oral se tornou outro objeto para o qual meu olhar se voltou, na medida em que

minhas questões compreendiam um desejo em responder à pergunta: como aprendemos a falar uma língua?

Seguido esse período de reflexão e observação trazido pela experiência no exterior, retornei à minha universidade de origem com a intenção de me debruçar nos estudos em aquisição de linguagem em francês, procurando conciliar o meu interesse pessoal pelo tema e sua relevância dentro da área dos Estudos Linguísticos e Didáticos. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação, pude dar início a este projeto, materializando-o em pesquisa de mestrado, em que procuramos retratar o desafio de se estudar o oral, tema instigante e ao mesmo tempo complexo a todos que alcança. Falar em oral em língua estrangeira é lidar diariamente com desafios inerentes ao ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, para responder às minhas perguntas seria necessário conhecer e compreender aspectos que envolvem o processo de aquisição de uma nova língua, além de identificar os perfis de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, para em seguida, propor práticas de ensino que procurem responder às necessidades do público. Isso porque no contexto da pesquisa-ação não falamos de um simples “levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2011, p.16).

Nesse contexto, a minha participação nesta pesquisa se deu na medida em que desempenhei papel ativo no levantamento de hipóteses que culminaram, primeiramente, na criação do questionário de perfil de aprendizagem, apresentado no item anterior, e na elaboração de um curso de conversação e no desenvolvimento completo desta pesquisa.

2.4.2. *Os participantes do Curso de Conversação em Francês: préparer un séjour à Paris*

No segundo semestre de 2016, objetivando dar continuidade ao trabalho iniciado com os alunos de Francês I, enviamos um *e-mail* a todos os participantes do questionário (alunos do período noturno) e aos alunos do período matutino, inscritos na disciplina Francês II. Nessa mensagem, informamos a eles sobre o oferecimento de um curso gratuito de conversação para o grupo, no âmbito da realização de uma pesquisa de mestrado sobre a aprendizagem do oral em língua francesa. A lista com

os endereços eletrônicos dos alunos foi fornecida pela por uma das professoras responsáveis pela disciplina nesse período.

Em se tratando de um curso complementar, procuramos oferecê-lo em um horário que contemplasse tanto os alunos do período matutino, quanto os do período noturno. Foram sugeridos inicialmente duas opções de horários para a sua realização e os interessados deveriam responder ao *e-mail* indicando o seu dia e horário de preferência. Ao longo da semana em que o *e-mail* foi enviado, recebemos mensagens de interesse de 16 alunos. Optamos por oferecer o curso nos dias em que tivemos mais interessados.

Na primeira aula do curso, estiveram presentes dez alunos; deles, três desistiram. Outros dois novos alunos se juntaram ao grupo a partir da terceira aula. Decidimos considerar nesta pesquisa os dados sobre os participantes que compareceram pelo menos a duas aulas do curso, o que contabiliza nove participantes no total.

Informações sobre o perfil dos participantes foram coletadas na primeira aula, mediante conversa presencial, por esta etapa estar diretamente relacionada ao nosso curso e à adesão destes participantes à proposta.

A seguir, trazemos o perfil geral dos participantes. Em seguida, faremos uma breve descrição de cada um dos nove participantes, segundo aspectos que observamos ao longo do curso:

- Dos 9 participantes do curso, 7 são mulheres e 2 são homens;
- Das 7 mulheres participantes, 5 estão na faixa dos 20 aos 25 anos e 2 na faixa dos 30 aos 35 anos;
- Dos 2 homens participantes, 1 está na faixa dos 20 aos 25 e 1 na faixa dos 30 aos 35 anos;
- Todos os participantes estavam cursando o 4º semestre da graduação em Letras (2º semestre da habilitação em francês) e já se conheciam antes;
- Apenas um participante já tinha estudado francês fora da universidade e já tinha viajado à França. Os outros iniciaram os seus estudos na língua no primeiro semestre da habilitação em francês e nunca viajaram a nenhum país francófono;

- Todos os participantes buscaram o curso pois desejam melhorar o seu desempenho oral em francês (compreensão ou produção oral).

Como mencionamos acima, 9 pessoas participaram do curso de conversação. A fim de fornecer mais informações elas, faremos uma breve descrição de seus perfis e comportamentos que apresentaram durante o curso. Nomearemos cada uma delas pela inicial P (Participante), seguida de uma letra do alfabeto:

PB

Essa participante veio às duas primeiras aulas, faltou à terceira e veio às últimas duas. Participou ativamente das interações comigo e com os colegas. Nos momentos da aula em que eu me dirigia ao grupo com questionamentos, todos a olhavam, esperando que ela tomasse a fala e respondesse. De acordo com alguns colegas ela era muito inteligente e falava bem. A participante se mostrou muito interessada nos assuntos abordados em aula e interagiu por meio de perguntas quando não entendia alguma palavra, expressão ou explicação. Trouxe ao grupo uma dificuldade com relação à compreensão oral e à vontade de falar mais em aula e praticar a língua.

PC

Essa participante veio às duas primeiras aulas. Muito tímida, interagia pouco, falava baixo e pedia a minha validação para os enunciados que produzia em francês. Misturava o português ao francês algumas vezes. Se mostrou interessada no curso e na temática, e trouxe questionamentos sobre aspectos culturais da língua. Sua participação estava atrelada a uma vontade de melhorar a sua compreensão oral e o seu repertório em francês.

PD

Essa participante veio à primeira e à penúltima aula. A aluna interagiu ativamente comigo e com os colegas nos momentos em que lhe era solicitado. Estava sempre atenta e falava bastante e alto, fazendo muitos gestos para se expressar. Fazia piadas e falava sempre de coisas engraçadas; parecia estar bem-humorada nas duas aulas. Veio ao curso pois dizia ter dificuldade em compreender e falar com nativos; ela tem amigas francesas na graduação com quem ela tentava se comunicar.

PE

Esse participante veio a quatro aulas, só não compareceu à penúltima aula. Embora tímido no início, se mostrou muito participativo e interessado. Dizia ter bastante dificuldade em produzir oralmente e entendia o curso como uma possibilidade de avançar. Gostava de literatura brasileira e francesa e se interessava por música e atividades culturais. Fazia perguntas sempre que não compreendia alguma palavra ou expressão.

PF

Essa participante veio a quatro aulas, só não compareceu à penúltima aula. Parecia tímida, mas arriscava produzir e se expressar em francês. Fazia com o rosto, por vezes, expressões que sinalizavam dúvidas e incompreensões. Dizia ter dificuldade em “pensar em francês”, pois ainda se sentia muito presa às estruturas do português para produzir oralmente. Expressou o desejo de melhorar o oral e de se sentir segura para falar.

PH

Essa participante veio à primeira, terceira e quinta aulas de nosso curso. Extremamente tímida, comunicava muito pouco em francês. Interagia também pouco comigo e com os colegas e se mostrava insegura com relação à produção oral. Dizia ter dificuldade para se expressar até mesmo em sua língua materna, o português.

PI

Essa participante veio em todas as aulas e participou ativamente comigo e com os colegas das atividades propostas. Comunicativa, tomava a frente no grupo e se mostrou muito interessada pela proposta e pela língua. É a única entre os participantes que já tinha viajado à França a turismo.

PK

Esse participante veio às três últimas aulas do curso. Perdeu as duas primeiras em que explicamos sobre o projeto do nosso módulo. No entanto, participou ativamente das atividades e mesmo tendo dificuldades para se expressar oralmente,

buscou explicações comigo e com os colegas. Dizia ter dificuldades com o vocabulário em francês e na construção do pensamento na língua estrangeira.

PL

Essa participante veio à terceira e quarta aulas do curso. Apresentou-se como professora de inglês e estudante de francês, e relatava enorme dificuldade para falar nas aulas da habilitação, pela quantidade grande de alunos na sala e por conta das atividades que não privilegiavam a fala. Tinha dificuldade em compreender as minhas explicações orais e em desenvolver as atividades de expressão oral, mas se mostrou interessada em nossa proposta.

A partir da apresentação do contexto, das nossas perguntas e objetivos e dos participantes desta pesquisa, discorreremos em seguida sobre como ocorreu a produção de nossos dados. Na primeira parte da seção, descreveremos os instrumentos que possibilitaram a produção dos dados. Em seguida, apresentaremos o Curso de Conversação em Francês: *préparer un séjour à Paris* e mais especificamente a elaboração do material de apoio das aulas do módulo e as atividades previstas ao longo das semanas. Por fim, apresentaremos os dados obtidos por meio das interações orais produzidas pelos participantes do curso e as justificativas sobre a seleção de nosso *corpus*.

2.5. Produção dos dados

2.5.1. Instrumentos de produção dos dados

Como esta pesquisa objetivou investigar aspectos que envolvem o processo de aprendizagem em FLE para o desenvolvimento da produção oral, optamos por filmar e registrar por áudio todas as aulas do módulo e os momentos de interação entre os participantes. Outra forma de coletar os dados se deu a partir da de instrumentos autoavaliativos que deram voz aos alunos.

Nesse contexto, os instrumentos de produção de dados dos quais nos valemos foram os seguintes:

- Transcrições das aulas do curso: gravadas em vídeo e áudio (filmadora) e somente áudio (aparelhos celulares dos participantes);

- Autoavaliação escrita no início do curso;
- Autoavaliação escrita no final do curso.

Tratando-se de uma investigação sobre a aprendizagem do oral, foi necessário gravar as cinco aulas do curso para que pudéssemos ter acesso às produções dos participantes e em segundo momento transcrevê-las e selecioná-las para definir o *corpus* da pesquisa. A nossa intenção com a filmagem das aulas era registrar, além da transcrição da fala dos participantes, outros elementos não verbais. As filmagens realizadas trazem diferentes aspectos presentes na interação em sala de aula, como gestos, entonações de voz dos participantes e reações às atividades, o que pode contribuir a uma discussão de dados com mais elementos de análise. O registro por vídeo e voz nos proporcionou também a possibilidade de rever as aulas quantas vezes fosse necessário.

Para realizar a filmagem do curso, contamos com o apoio da área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da universidade pública na qual realizamos nossa pesquisa, que disponibilizou o aparelho de filmagem usado para gravações de eventos da habilitação. A filmagem foi feita por mim enquanto professora-pesquisadora, após o consentimento de todos os participantes e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). A qualidade de imagem e do som do aparelho nos foi assegurada antes do início do curso, o que dispensou testes preliminares com a filmadora. Na segunda aula do módulo, foram feitas também gravações de áudio com os celulares dos próprios participantes.

No que diz respeito às gravações, foram produzidos ao longo de cinco encontros dois vídeos por aula, contendo o registro das aulas em sua integralidade, contabilizando uma média de 2h30 de gravação por encontro. Na segunda aula do módulo, foram gravados áudios que correspondem à execução de uma atividade de produção oral final pelos participantes. Consideramos para esta pesquisa a transcrição de parte das aulas, além dos áudios gravados pelos participantes, que corresponderam à tarefa final de cada aula.

Sobre os instrumentos autoavaliativos, foram aplicadas duas avaliações do curso e da aprendizagem. Na aula 2, os participantes deveriam responder às perguntas contidas no dossiê 1 de nosso módulo, em formato de texto escrito. Como vemos a seguir:

- “Qu’avez-vous trouvé de ces activités? Avez-vous envie de faire un séjour à Paris? De participer à ce projet? Pourquoi?”
- “Comment vous vous voyez à l’oral en ce moment?”

Na aula 5, foram feitas perguntas aos participantes a partir de um documento impresso, que contemplava a avaliação geral do curso e de sua aprendizagem do oral:

- 1. “Qu’est-ce que j’ai appris... (stratégies, vocabulaire, grammaire, culture etc.) au cours 1 (*sensibilisation au projet pédagogique*), au cours 2 (*Paris parle de Paris*), au cours 3 (*Faire une appréciation en français*), au cours 4 (*Planifier son séjour à Paris*) et au cours 5 (*Raconter une expérience vécue*)?”
- 2. “Avant le *Cours de Conversation en français* je n’étais pas capable de...”
- 3. “Maintenant je suis capable de...”
- 4. “Est-ce que ce cours vous a aidé à développer la compétence de production orale? Si oui, comment?”
- 5. “Avez-vous des suggestions ou commentaires à faire sur les cours?”

Para explicitar como aconteceu a produção de nossos dados, traremos em seguida do detalhamento sobre o Curso de Conversação em Francês: *préparer un séjour à Paris* e a apresentação dos dados de nosso *corpus*.

2.5.2. O Curso de Conversação em Francês: *préparer un séjour à Paris*

O curso de conversação em língua francesa foi ministrado no Centro de Línguas da universidade pública durante o mês de setembro de 2016 e se desenvolveu em três semanas, com carga horária total de quinze horas. Foram programados cinco encontros com duração de três horas cada um. Tratou-se de um módulo integralmente idealizado e executado por mim, enquanto professora-pesquisadora, sob a coordenação semanal da professora-orientadora.

A seguir, apresentamos as informações sobre o oferecimento do curso:

Quadro 2 – Oferecimento do Curso de Conversação em Francês

Cours de Conversation en Français: préparer un séjour à Paris Nível: A1/A2 Carga horária: 15h Vagas: 12 alunos		
AULA	DATA E LOCAL	HORÁRIO
Aula 1	13/09/2016 – Centro de Línguas de uma universidade pública paulista	13h-16h
Aula 2	15/09/2016 – Centro de Línguas de uma universidade pública paulista	13h-16h
Aula 3	20/09/2016 – Centro de Línguas de uma universidade pública paulista	13h-16h
Aula 4	27/09/2016 – Centro de Línguas de uma universidade pública paulista	13h-16h
Aula 5	29/09/2016 – Centro de Línguas de uma universidade pública paulista	13h-16h

Concebemos um curso de conversação cujos objetivos seriam investigar aspectos da aprendizagem dos aprendizes iniciantes e oferecer-lhes um espaço de produção oral a partir da realização de diversas tarefas em torno da temática de preparação de uma viagem à França. Oferecemos aos alunos da graduação a possibilidade de seguir um curso de língua que pudesse ser complementar à formação a eles oferecida durante a graduação e que se voltasse prioritariamente à prática do oral em francês por meio de uma temática de interesse comum ao grupo, que envolveu a expectativa dos alunos em estudar fora do Brasil. Além disso, objetivamos criar um espaço para a coleta de dados da pesquisa.

A escolha do tema norteador do curso está diretamente relacionada ao nosso público – iniciante em francês e na universidade – pois, além de ser uma temática motivadora à aprendizagem, relaciona-se ao cotidiano dos alunos e à possibilidade de participar de um programa de mobilidade acadêmica. Isso porque a universidade pública paulista da qual falamos encoraja seus alunos à realização de intercâmbio por meio de acordos bilaterais entre a Faculdade de Letras e diversas universidades francesas e de países francófonos³⁴. A ida à França e a outros países de expressão

³⁴ A esse respeito, ver: <<http://ccint.fflch.usp.br/>>.

francesa está, portanto, no horizonte dos alunos de graduação desde o início de seus estudos em francês.

Dessa forma, as tarefas didático-pedagógicas do módulo foram elaboradas em torno da temática mencionada, sendo o objetivo geral do curso realizar tarefas de expressão oral a partir da preparação a uma viagem, nos moldes de uma formação complementar à habilitação em francês. A carga horária definida no planejamento da coleta de dados correspondeu ao que se havia planejado para o curso; ela garantiu a exposição dos participantes a situações comunicativas autênticas, na medida em que cada uma das situações propostas remetia a um objetivo comunicativo do curso.

Foram elaborados quatro dossiês pedagógicos, ou seja, um conjunto de atividades para cada uma das aulas, que compuseram a sequência didática específica e articulada do curso. Os temas e as atividades elaboradas nos dossiês refletem uma coerência interna dentro das sequências didáticas, em que traçamos um fio condutor e delineamos uma progressão coerente com nossos objetivos iniciais.

Procurando atender a essa coerência e permitir a mobilização constante de saberes já adquiridos e em aquisição, constituímos nossos dossiês com documentos variados (imagens, quadros de gramática, documentos de áudio e vídeo e textos escritos), por acreditarmos que a variedade de documentos contribui ao desenvolvimento dos aprendizes, favorecendo a produção oral. Nessa perspectiva, os enunciados das atividades, dos exercícios e das tarefas de cada dossiê foram cuidadosamente concebidos, de forma a levar os aprendizes à prática oral contextualizada. Evidenciamos o caráter não linear das atividades desenvolvidas, em que diversas competências se mostram interligadas na construção da expressão oral.

Como mencionamos em nosso capítulo teórico, o termo “conversação” faz referência a uma tradição pedagógica em FLE. A representação da aula de conversação que se tem no imaginário dos indivíduos é de uma prática pedagógica em que se dá ênfase à produção oral de forma mais livre (em oposição a atividades que se voltam à gramática, à leitura e ao trabalho da escrita, por exemplo) e improvisada. É percebida pelo senso comum como um momento em que se “desenrola” a língua, em que se “conversa” sobre algum assunto. No entanto, trata-se de um tipo de interação específico, sendo regida por objetivos didáticos, não devendo ser confundida com a conversação ordinária, que se configura enquanto *échange de parole spontanée* (VIGNER, 2015), presente em interações fora da sala de aula, como em uma festa entre amigos, no corredor do trabalho, no restaurante. Na interação

didática o objetivo final é a aprendizagem. Nesse caso, a *prise de parole* é contextualizada e determinada por esse contexto.

Se nos referimos a ensino-aprendizagem, o papel do professor-pesquisador se volta à investigação e análise dos aspectos presentes nesse tipo de interação, os procedimentos metodológicos e as ações pedagógicas que subsidiam um curso nesse formato e que podem contribuir à aprendizagem. A partir do propósito de contribuir para o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes de francês, definimos os elementos que devem ser considerados no momento de criação de sequências didáticas para um curso de conversação. Trazemos alguns deles:

- Qual é o público?
- Quais são as necessidades desse público?
- Quais são os objetivos de aprendizagem desse público?
- Qual tipo de curso deve-se privilegiar para que se atenda ao público e aos objetivos?
- Quais competências privilegiar para que alcancem os objetivos traçados?
- Como selecionar os documentos para a concepção da sequência didática?
- Como elaborar as atividades da sequência didática?

Foi a partir dessas perguntas que concebemos o Curso de Conversação em Francês: *préparer un séjour à Paris*, elaborado de acordo com o perfil de nosso público e com suas necessidades enquanto graduandos em Letras e iniciantes em francês. Do referencial teórico da pesquisa e também da nossa experiência em sala de aula, pudemos perceber que ainda que se tenha como objetivo central o desenvolvimento da produção oral, as competências de compreensão oral e escrita e de produção escrita podem se configurar como partes integrantes em um curso de conversação. Isso significa a articulação entre as competências e diferentes suportes, pois ao nosso ver, o trabalho interligado entre competências orais e escritas pode contribuir não somente a uma mudança no desempenho oral de nossos alunos, mas também podem promover prática e reflexão na língua estrangeira, o que contribui de maneira geral ao processo de aquisição-aprendizagem.

Para tal, se fez necessário elencar documentos que levassem à conversação e ao trabalho do oral enquanto objetivo prioritário no curso, além de elaborar atividades que permitiriam que os alunos compreendessem e produzissem oralmente. Nos valem igualmente de fichas gramaticais, de exercícios que promovam aquisição de vocabulário, de áudios, vídeos e imagens que nos orientaram temáticas interessantes e condizentes com as necessidades linguísticas dos alunos.

A seguir, descrevemos o planejamento das aulas e do material de apoio, de acordo com os seguintes elementos:

- **Aula:** apresenta o título atribuído a cada aula do módulo;
- **Material de apoio:** apresenta os dossiês elaborados para cada aula e os documentos-base contidos em cada um deles;
- **Objetivo comunicativo da aula:** apresenta o objetivo comunicativo previsto para cada aula;
- **Atividades dos participantes:** descreve as atividades a serem realizadas pelos alunos durante cada aula.

Aula 1 – Sensibilisation au projet collectif

Na aula 1, trabalhamos com o primeiro dossiê do curso, planejado para as duas primeiras aulas. Objetivamos introduzir os aprendizes à proposta de realização de uma ação coletiva, a fim despertar-lhes engajamento e adesão ao curso, além de sensibilizá-los à temática em torno da preparação de uma viagem à cidade de Paris. Os documentos-base para essa aula são apresentados a seguir:

Material de apoio	Dossiê 1 (APÊNDICE C)
Documentos-base	<p>Charge sobre o projeto coletivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Google Imagens <p>Trecho de um artigo científico</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERRENOUD, 1999. “Apprendre à l’école à travers des projets: pourquoi? Comment?” <p>Vídeo-clipe ZAZ, “Sous le ciel de Paris”</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=ydtryV65UGk

	Imagens da cidade de Paris <ul style="list-style-type: none"> • Google Imagens
--	---

Objetivo comunicativo da aula:

- Descrever a cidade de Paris e comparar impressões com os colegas.

Atividades dos participantes:

- Refletir e discutir sobre o que é um projeto coletivo (item I, atividade 1.a e 1.b);
- Assistir a um videoclipe e compartilhar suas impressões sobre ele (item II, atividades 1 a 6);
- Observar imagens de Paris e discutir com seus colegas (item III, atividade 1.a);
- Como tarefa para casa: refletir sobre lugares que já conhece ou gostaria de conhecer em Paris.

Aula 2 – Paris parle de Paris

Na aula 2, nos valem da segunda parte do primeiro dossiê do curso. Planejamos dar continuidade à exposição dos alunos à temática da preparação de uma viagem à Paris a partir de um projeto coletivo e introduzir outros suportes para trabalhar a expressão oral. Os documentos-base para essa aula são os seguintes:

Material de apoio	Dossiê 1 – continuação (APÊNDICE C)
Documentos-base	Vídeo do canal “Paris parle de Paris” <ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=GHQq6akdgIA Tabela com expressões de opinião e de acordo/desacordo

Objetivo comunicativo da aula:

- Realizar uma entrevista contendo impressões sobre uma cidade.

Atividades dos participantes:

- Discutir sobre lugares que gostariam de conhecer em Paris (item III, atividade 1.b);
- Assistir a um vídeo e identificar elementos sobre a caracterização da cidade de Paris (item III, atividades 2.a e 2.b);
- Expressar sua opinião (item III, tabela “s’exprimer”);
- Produzir uma entrevista em duplas, contendo suas impressões sobre uma cidade (item IV);
- Como tarefa para casa: autoavaliação inicial escrita – produzir um texto escrito em francês que contenha a sua apreciação sobre a ideia de participar de um projeto coletivo e uma reflexão sobre seu aprendizado do oral no início do curso (item V).

Aula 3 – *Faire une appréciation en français*

Na aula 3, planejamos trabalhar com a expressão da opinião por meio de justificativas, objetivando preparar os aprendizes a justificar suas escolhas, por meio de expressões de registros formal e informal, em grupos pequenos. Os alunos deveriam planejar e definir aspectos de sua viagem e justificá-los oralmente, se valendo de argumentos concretos para definir a duração da estadia, os objetivos da viagem, as acomodações, meios de transporte, alimentação e outros. Os documentos-base para essa aula se encontram a seguir:

Material de apoio	Dossiê 2 (APÊNDICE D)
Documentos-base	<p>Tabela vocabulário (fazer uma apreciação)</p> <p>Tabela gramatical (expressão da opinião)</p> <p>Texto retirado de um blog de viagem – “Les Pauline”</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.lespauline.com/voyage-a-paris-bonnes-adresses-bons-plans-selection-dactivites/

Objetivo comunicativo da aula:

- Apresentar a opinião de um colega sobre seus gostos e preferências.

Atividades dos participantes

- Expressar uma apreciação positiva ou negativa (item I, tabelas p. 1 e 2);
- Apresentar os gostos e preferências dos colegas (item I, atividades 1.a e 1.b);
- Discutir um texto sobre dicas para uma estadia em Paris (item II, atividades 1 e 2);
- Como tarefa para casa: fazer uma lista de atividades que gostariam de fazer em Paris (item II, atividade 2c.)

Aula 4 – Parler de son plan de séjour

Na aula 4, planejamos abordar expressões para dar e pedir informações sobre uma cidade e outros aspectos a serem definidos durante a preparação de uma viagem por meio de um documento de áudio. Planificamos trabalhar com expressões que lhes permitiriam propor ou recusar atividades durante uma viagem. Os documentos-base para essa aula são os seguintes:

Material de apoio	Dossiê 2 – continuação (APÊNDICE D) e Dossiê 3 (APÊNDICE E)
Documentos-base	<p>Documento de áudio – “Tu viens avec nous?”</p> <p>➤ <i>Grammaire en dialogues</i>, niveau débutant</p> <p>Mensagem de texto “<i>Invitation</i>”</p> <p>➤ <i>Alter Ego +1</i>, niveau débutant</p>

Objetivo comunicativo da aula:

- Apresentar a preparação de um plano de viagem e de estadia em Paris;

Atividades dos participantes:

- Discutir o planejamento de uma viagem e apresentá-lo oralmente, em duplas (Dossiê 2, item II, atividades 3.a e 3.b);
- Compreender elementos de um documento oral sobre o tema de uma viagem entre amigos (Dossiê 3, item I, atividade 1);
- Ler e compreender uma mensagem de texto com um convite; (item II, atividades 2 e 3);
- Observar expressões para se fazer um convite, aceitá-lo ou recusá-lo (item II, atividade 3);
- Interagir em duplas a partir de situações para aceitar ou recusar um convite (item III);
- Como tarefa de casa: criar um documento com imagens de Paris que representem o plano de viagem de cada dupla (item IV).

Aula 5 – *Raconter une expérience vécue*

Nesta última aula do curso, os aprendizes deveriam recuperar aspectos trabalhados nas aulas anteriores e contar sobre a viagem que planejaram, a partir dos elementos linguísticos, lexicais e pragmáticos trabalhados ao longo do módulo. A partir de fotos de Paris selecionadas por eles, deveriam apresentar oralmente ao grupo a apreciação final da sua estadia na cidade, descrevendo elementos positivos e negativos da experiência, além de descrever as atividades realizadas no período.

Material de apoio	Dossiê 4 (APÊNDICE F)
Documentos-base	Tabela gramatical (passé composé e imparfait) ➤ <i>Grammaire Expliquée du français, niveau débutant</i> Fotos de Paris (trazidas pelos alunos)

Objetivo comunicativo da aula:

- Apresentar um *exposé* (récit de voyage).

Atividades dos participantes:

- Discutir a preparação do *exposé* final em duplas (item I, tarefa final);
- Refletir sobre o uso do *passé composé* para contar uma experiência de viagem (item II, revisão);
- Apresentar a viagem a Paris; (item I, tarefa final);
- Produzir uma autoavaliação final sobre o curso e sua aprendizagem do oral.

2.5.3. Apresentação dos dados

Durante a elaboração dos dossiês temáticos, definimos a estruturação das aulas do curso em três fases: **sensibilização, preparação e produção oral final**. A razão metodológica que nos levou a fazer essa escolha se refere ao fato de o grupo ser iniciante, característica que faz com que o papel do professor seja o de introduzir a temática e os documentos de cada aula, antes de propor a execução do objetivo comunicativo da aula.

Apresentamos, a seguir, os momentos de cada aula do curso:

- **FASE 1 – Sensibilização:** etapa de retomada e de introdução à temática e aos documentos da aula, conduzida prioritariamente pela professora. Fase que antecede as atividades que vão levar à mobilização de saberes para a produção oral (descrição);
- **FASE 2 – Preparação:** etapa de exposição aos documentos dos dossiês e realização de atividades de sistematização linguística e lexical. Fase de maior reflexão dos participantes sobre a língua e mobilização de saberes já adquiridos e em aquisição (descrição);
- **FASE 3 – Produção oral final:** etapa de ação com maior autonomia dos participantes. Está relacionada à mobilização de saberes para a interação em situações autênticas de uso da língua, em que se articula o que foi visto nas fases de sensibilização e preparação para apresentar uma produção oral final (apresentação das transcrições e autoavaliações).

A subdivisão anterior nos auxiliou na escolha de como apresentaríamos os dados. Como eles foram obtidos por meio das gravações de vídeo e áudio, escolhemos apresentar aqueles referentes à fase de **produção oral final** de cada

aula do curso de conversação, que consideramos como *corpus* de nossa pesquisa. Além das transcrições das interações, selecionamos as autoavaliações iniciais e finais produzidas pelos participantes, por entendermos que os dados colhidos nesses momentos nos permitem a identificação de aspectos relevantes à aquisição-aprendizagem do oral. Ademais, apresentar as transcrições das aulas do módulo em sua integralidade inviabilizaria a leitura deste trabalho. No entanto, reforçamos que não foram feitas supressões dos dados, apenas escolhas em função de nossas perguntas e objetivos de pesquisa.

Ademais, é importante esclarecer que nossa pesquisa não tem o objetivo de analisar os modos de enunciação do discurso, mas sim os conteúdos produzidos pelos participantes. Por esse motivo, fizemos as transcrições das fases de produção oral final do curso da maneira com que esse aspecto fosse ressaltado. Além disso, as falas dos alunos foram transcritas tal e qual se apresentam nas gravações, havendo a possibilidade de conter erros de concordância, conjugação de verbos, entre outros.

Como nos interessamos pelo processo de aprendizagem, será necessário descrever em linhas gerais como se deram as fases de sensibilização e de preparação das aulas, diretamente relacionadas à fase de produção. Para tal, apresentaremos esses dois momentos, afim de permitir uma compreensão global de como se deram as etapas anteriores às interações entre os participantes.

Para a apresentação das transcrições e das autoavaliações, utilizaremos a nomenclatura proposta na seção dos participantes do curso: a minha participação enquanto professora-pesquisadora será referida pela inicial “P” e cada um dos participantes pela inicial P, seguida de uma letra do alfabeto.

Aula 1 – Sensibilisation au projet collectif

Na primeira aula do curso, conforme a divisão supracitada, foram realizadas as etapas de sensibilização e de preparação à produção oral.

Aula 1 – Fase 1

Consideramos como etapa de sensibilização os momentos de contato inicial com os alunos e de apresentação do projeto coletivo. Como o nosso objetivo era

introduzir o curso aos participantes e conhecer o perfil do grupo, não foram planejadas atividades de produção oral final para esse encontro.

No momento inicial do módulo, propusemos aos participantes uma conversa introdutória sobre as representações do oral e sobre as dificuldades ligadas à expressão oral em contexto universitário. Foi o momento de conhecer o grupo, seu perfil, frustrações, expectativas e ambições pessoais e profissionais. Insistimos na ideia de um espaço onde pudéssemos discutir sobre os percursos de aprendizagem em francês dentro e fora da habilitação. Procuramos também escutar as necessidades dos aprendizes, as motivações pessoais e profissionais que contribuíram à inscrição no curso, além de propormos uma reflexão sobre as representações que possuem sobre a competência de produção oral e as expectativas para o curso e além-curso.

Após o contato inicial, explicitamos nossas escolhas metodológicas, em que objetivamos criar um espaço de interação e participação dos alunos e que tivesse menos momentos de fala do professor do que um curso regular. O intuito foi selecionar documentos e atividades que privilegiassem a temática do curso, que trouxessem sistematização linguística e lexical, mas que também fossem atraentes e motivadoras.

Um segundo momento da fase de sensibilização compreendeu a apresentação do projeto coletivo, em que estabelecemos o contrato pedagógico³⁵ do curso e apresentamos a tarefa final: preparar uma estadia em Paris (Dossiê 1, p. 1-3). Nesse momento da interação, a minha fala como professora-pesquisadora esteve mais presente, pois meu papel era explicar como a pesquisa se desenvolveria ao longo das semanas e explicitar as instruções das atividades.

Aula 1 – Fase 2

A preparação às produções orais finais compreendeu um momento de preparação linguística e de exposição aos documentos-base do curso, que tinham como proposta exercícios de sistematização e o trabalho com outras competências além da produção oral. Sendo assim, consideramos como fase de preparação da primeira aula, os exercícios sobre o vídeo clipe e a partir das imagens de Paris, ambos contendo informações sobre a cidade e seus moradores. Nessa etapa, trabalhamos com a compreensão global de um documento de áudio e com as impressões dos

³⁵ Entendemos por contrato pedagógico o acordo entre professor e aluno, pelo qual se negociam as relações em sala de aula e se explicitam os objetivos pedagógicos de um curso.

participantes sobre o clipe, além de apresentar-lhes vocabulário sobre a descrição de uma cidade e de seus elementos constitutivos.

A sistematização de vocabulário se deu a partir da descrição da cidade francesa, em que os participantes deviam recuperar os aspectos de descrição trazidos pelo videoclipe. Além disso, propusemos um movimento que objetivou ativar os conhecimentos de mundo e de vocabulário já dominado pelos alunos. Nessa fase, a realização de atividades se deu de maneira guiada, em que propusemos articulação entre o vídeo e entre os saberes já adquiridos pelos participantes ao longo de sua aprendizagem em francês.

Propusemos também a observação de imagens de Paris que representavam a cidade, contendo fotos de espaços de Paris (item III, atividade 1.a). A partir das fotos e de uma tabela com adjetivos para descrever um lugar, os participantes deveriam discutir com os colegas sobre as representações contidas em cada foto e sobre as impressões que a cidade provocava segundo os espaços ali presentes.

Como atividade para casa, pedi que refletissem sobre quais locais gostariam de conhecer na cidade, acompanhados das justificativas.

Aula 2 – Paris parle de Paris

Na segunda aula do módulo, foram realizadas as três fases que previmos para as aulas. Além da sensibilização e preparação, etapas com mais participação da minha parte, os participantes realizaram a primeira produção oral final do curso, além de serem instruídos sobre a produção de uma autoavaliação inicial, em formato de texto escrito.

Aula 2 – Fase 1

Já mais familiarizados com a temática e funcionamento das aulas, os participantes foram levados a discutir sobre os lugares que gostariam de conhecer em Paris e dizer o porquê, conforme previa a última atividade trabalhada na aula passada. Eles deveriam se basear nas categorias mencionadas no dossiê temático (item III, atividade 1.b). Tal fase permitiu a retomada dos elementos trabalhados na aula precedente e maior interação entre mim e os participantes.

Aula 2 – Fase 2

Após a sensibilização à temática da aula, iniciou-se o projeto pedagógico em si. Os participantes assistiram a um vídeo diversas vezes, em que um entrevistador de rua fazia perguntas a franceses sobre as características de Paris e dos parisienses. Nesse vídeo, os entrevistados eram confrontados a perguntas que envolviam a descrição e apreciação da cidade, de seus lugares preferidos e dos inconvenientes sobre a capital. As atividades que precederam a visualização e a compreensão global e refinada do vídeo (item III, atividades 2.a e 2.b e tabela “s’exprimer”) foram elaboradas afim de fornecer *input* cultural (principais cartões postais de Paris), lexical (vocabulário e expressões de descrição de um lugar) e gramatical (adjetivos, advérbios), além de permitir a observação e discussão sobre aspectos da oralidade, a serem identificados no vídeo. Como se tratava de um documento autêntico, ou seja, com fins não didáticos, e ainda falado por nativos, desprendemos de um tempo considerável para a realização das atividades.

Aula 2 – Fase 3 (produção oral final)

Após a introdução da temática da aula, à exposição dos participantes ao documento de vídeo e à realização de atividades de compreensão oral, propusemos uma tarefa final de produção oral.

Os participantes do curso deveriam recuperar o que foi visto e discutido nas fases antecedentes e produzir uma entrevista em duplas, nos moldes do vídeo. As perguntas da entrevista deveriam ser as mesmas daquelas propostas na entrevista de Paris, mas eles também poderiam acrescentar o que achassem necessário. Nessa fase da aula, houve autonomia por parte dos alunos, pois eles se sentiram livres para sugerir uma alteração na atividade: em vez de apresentarem uma entrevista sobre a cidade de Paris, as duplas preferiram apresentar a cidade de São Paulo. Houve menos participação de fala minha nessa fase, na medida em que foram os participantes os responsáveis pela execução da atividade. O meu papel foi o de monitorá-los nesse processo e garantir que a interação ocorresse.

Ao fim da atividade oral, os participantes foram instruídos a produzir um texto em casa contendo a autoavaliação inicial da proposta do curso e de como qualificavam a sua aprendizagem do oral.

A seguir, apresentaremos as transcrições das gravações de áudio feitas pelos próprios alunos em seus celulares e os textos escritos produzidos no formato da autoavaliação:

Atividade: Dossiê 1, item IV

Enunciado: “A vous! Vous participez à l’interview sur la chaîne ‘Paris parle de Paris’ et vous répondez aux questions posées par l’intervieweur. Jouez avec votre collègue et enregistrez-vous sur votre portable ou tablette”.

Participantes: PB, PC, PD, PE, PF e PI

Interação entre os participantes PE e PF:

PE: si vous pouvez décrire São Paulo en trois mots que dites-vous?

PF: je pense que c’est une ville nombreuse et aussi gigantesque et aussi sanitaire

PE: je suis d’accord

PF: et selon Criolo il n’y a pas d’amour dans São Paulo c’est vrai? Qu’est-ce que tu penses de ça?

PF: je pense que j’ai changé d’avis mais moi et lui nous sommes presque du même avis parce qu’en ce qui me concerne pas du tout mais pourquoi je crois qui n’a pas d’amour ici

PE: qu’est-ce qui vous déplaît à São Paulo?

PF: je pense que ce qui me déplaît le plus à São Paulo c’est le regard mélancolique des yeux des gens que j’ai regardés dans les rues et aussi le manque de temps qu’il y a ici personne a de temps pour la vie.

PF: en trois mots pour vous São Paulo c’est quoi?

PE: je pense que São Paulo pour moi c’est violente... la violence le travail et grand... São Paulo est grand

PF: d’accord

PF: selon Criolo il n’y a pas d’amour dans São Paulo c’est vrai qu’est-ce que tu penses de ça?

PE: à mon vis ça dépend ça dépend beaucoup parce que dans... pour les gens dans le banlieue l’amour de São Paulo n’existe pas l’amour de São Paulo n’existe pas

PF: qu’est-ce qu’il vous déplaît à São Paulo?

PE: je déplaît le bureau... la police aussi avec la violence de la police comme à Paris et je déplaît la presse toutes les personnes marchent très vite

PF: d’accord

PE: c’est ça

Interação entre os participantes PC e PD:

PC: je dois répéter?

PD: oui s’il vous plaît

PC: então pose de question

PD: vous pouvez parler sur São Paulo en trois mots... trois mots?

PC: São Paulo en trois mots pour moi c'est... São Paulo c'est le gris l'embouteillage et la beauté

PD: oui

PC: et pour toi comment vous décrire São Paulo en trois mots?

PD: je sais pas São Paulo à mon avis c'est une ville de l'amour une ville de technologie et une ville de désorganisation

PC: oui pour moi c'est aussi le contraste São Paulo c'est une ville contrastée très contrastée contrastée mais j'aime bien São Paulo

PD: j'aime bien aussi c'est super

PC: oui c'est super et pour toi quelles sont ton lieux préférés à São Paulo?

PD: je... je pense qu'un lieu de São Paulo que j'aime beaucoup c'est parque de Ibirapuera

PC: oui j'aime bien aussi j'aime bien l'Ibirapuera

PD: la ville université

PC: la ville universitaire

PD: l'universitaire

PC: oui c'est...

PD: c'est très beau

PC: c'est magnifique c'est beau c'est beau c'est très beau!

PD: il y a beaucoup arbres beaucoup des arbres

PC: arbre... oui... j'ai entendu d'armes j'étais un peu...

PD: et pour toi quels sont vos lieux que tu préfères à São Paulo?

PC: l'avenue Paulista l'avenue Paulista

PD: oui c'est très beau!

PC: c'est une avenue

PD: très modernité

PC: très beau, très fameuse

PD: très moderne

PC: oui j'adore aussi

PD: moi?

PC: non toi non... je sais je sais maintenant j'adore la Liberdade

PC: oui Liberté

PC: parce qu'il y a beaucoup de...

PD: fraternité!

PC: non pas ça mais j'adore Liberdade parce qu'il y a beaucoup de lieux pour manger pour manger la culinaire différente comme le Bexiga il y a beaucoup de cantina italienne la cuisine italienne c'est très...

PD: à Liberté?

PC: non au Bexiga.

PD: oui j'ai entendu... quels sont le grands clichés de São Paulo pour toi?

PC: des grands clichés? Pour moi c'est l'embouteillage aussi c'est le grand cliché mais c'est vrai je ne peux pas faire rien mais le métro... le métro toujours surpeuplé...

PD: Luz, Pinheiros...

PC: oui c'est aussi la... c'est le... la marque zéro de São Paulo mais c'est beau c'est un bon lieu pour aller

PD: oui, je... je suis d'accord avec toi

PC: et qu'est-ce qui vous déplaît à São Paulo? Qu'est-ce qui vous déplaît? Qu'est-ce que qu'est-ce que toi déplaît? Pardon nous pouvons nous tutoyer... déplaît... le chose que ne te faire pas plaisir

PD: ah oui

PC: à São Paulo

PD: je n'aime pas...

PC: moi je n'aime pas la surpeuplé et la distribution de la ville

PD: je n'aime pas... je n'aime pas... le chômage... je sais pas les personnes qui sont stressées

PC: la police aussi

PD: la police c'est un problème la police c'est très violent

PC: principalement dans le banlieu de São Paulo

PD: a bandidagem

PC: mon dieu

PD: je sais pas comment est bandidagem?

PC: je sais pas

PD: chaque personne [incompréhensible]

PC: que? Qu'est-ce que tu es en train de dire? je ne comprends pas

PC: ah PD tu es...

PD: très drôle!

PC: non... non est drôle... difficile tu es difficile une femme difficile tu as tort t'as tort t'as tort

PD: et pour toi qu'est-ce que vous déplaît à São Paulo?

PC: la surpeuplé quand il pleut à São Paulo il y a beaucoup de la circulation à la ville est impossible quand il a pleut... quand il pleut pardon

PD: la capitale de l'amour pour vous?

PC: non, tu connais la chanson du... d'un musicien brésilien Criolo?

PD: oui je suis pas d'accord

PC: il dit qu'il n'existe pas l'amour à São Paulo je suis d'accord avec elle

PD: je pense que... à São Paulo...

PC: il y a beaucoup d'amour?

PD: oui parce que j'aime toutes personnes

PC: mais c'est pour toi toi aime tout le monde mais...

PD: toi aussi

PC: moi non plus je n'aime pas toutes les personnes parce qu'elles sont stressées, ça m'amuse pas

PD: mais ça comment vu quand tu as nhanha?

PC: Quando tu as quoi? Ah quand je suis en dans mon cycle

PD: oui nhanhã.

PC: non n'est pas comme ça n'est pas comme ça je déteste toujours toujours ne dépend pas de mon biologie

PD: tu détestes sa famille?

PC: ma famille non mais les personnes de São Paulo oui principalement dans le métro dans le bureau je ne prends pas le métro avec ma famille alors je ne lui... je ne le déteste pas c'est ça je déteste les personnes de São Paulo mais la culture de São Paulo les lieux j'aime il y a beaucoup de chose à faire de São Paulo

PD: oui la bohème de São Paulo... paulistana

PC: oui la rue Augusta

PD: rue Augusta oui... mais je n'aime pas Augusta

PC: pourquoi? Pourquoi pas?

PD: je sais pas je seulement n'aime pas

PC: j'aime bien

PD: je pense que Augusta c'est un cliché

PC: un cliché de São Paulo?

PD: un cliché de São Paulo et...

PC: oui peut-être

PD: et des jeunes personnes

PC: oui les personnes est très caractérisé comme le... comme le hipster

PD: oui c'est très très...

PC: cher... cher

PD: cher

PC: la bière c'est très chère oui

PD: pour moi boire avec mes amis c'est très cher...

PC: oui ça c'est difficile parce que...

PD: je n'ai pas d'argent

PC: moi non plus c'est une chose difficile Augusta mais l'ambiance de Augusta j'aime bien j'aime bien l'ambiance et bien c'est ça... São Paulo c'est une ville très grand

PD: je marche... je marche... je marche

PC: fréquemment?

PD: je marche fréquemment à ville universitaire

PC: moi aussi parce que j'étudie là... j'étudie là-bas

PD: Paulista toujours et je pense que je n'ai pas connaître plus...

PC: mais tu n'habites ici tu n'habites ici à São Paulo tu habites à Osasco

PD: oui je seulement mange et dors et couche

PC: tu dors seulement tu vas seulement pour manger et pour dormir?

PD: oui.

PC: je t'entends parce qu'avec moi c'est la même chose je vais à ma maison seulement pour dormir parce que la journée entière je reste à l'université c'est un peu triste

PD: je n'étudie pas beaucoup

PC: tu fais quoi à l'université?

PD: oui mais...

PC: Eu acho que ninguém mais "tá" gravando só a gente...eu acho que a gente pode desligar já

Interação entre os participantes PB e PI:

PI: alors bonjour si vous pouvez décrire São Paulo en trois mots que dites-vous?

PB: je pense que c'est chaotique São Paulo c'est je sais pas... la pollution et São Paulo c'est je sais pas São Paulo c'est...

PI: quelque chose de bon? Parce que...

PB: il y a beaucoup de lieux pour visiter je pense que c'est bon

PI: oui quels sont vos endroits préférés à São Paulo?

PB: je pense que MASP... CCSP... la Liberdade

PI: alors pour vous São Paulo c'est la capitale de l'art en Brésil?

PB: je pense que oui mais il y a d'autres villes... il y a d'autres régions d'état qu'il y a beaucoup des arts comme Minas Gerais et Rio par exemple

PI: et pour vous il y a l'amour à São Paulo?

PB: comme dit Criolo n'existe pas l'amour à SP

PI: c'est un point de vue très pessimiste...

PB: oui parce que je pense que les personnes ici ils sont très fermés ils sont désagréables et très seuls... je pense que c'est ça et dans le métro et dans la fac je pense que nous sommes seulement concentrés dans qu'est-ce que nous avons fait et oublier les personnes et c'est important ça... parler avec une personne je pense que c'est pourquoi je pense comme ça

PI: oui mais est-ce que vous aimez vivre à São Paulo?

PB: oui beaucoup... je pense qu'il y a tout à São Paulo... à São Paulo il y a beaucoup de choses il y a l'air... il y a gastronomie... il y a loisirs... il y a tout

PI: et quel est ton... pardon quel est vos conseils pour un touristique un...

PB: un touriste à São Paulo?

PI: un touriste pardon

PB: aller à MASP aller à Paulista... Vergueiro... Liberdade je sais pas et connaître la fac USP aussi je pense qu'il y a beaucoup de choses ici je sais pas et connaître Augusta c'est important parce qu'il y a beaucoup de fêtes alors s'il y a quelqu'un qui aime la célébration je pense que c'est un bon lieu pour visiter c'est ça!

PI: et pensez-vous que São Paulo ici il y a diversité du Brésil nous pouvons rencontrer tous les classes les personnes je sais pas comme se parle?

PB: oui il y a beaucoup de diversité ici diversité non seulement du Brésil mais d'autres pays aussi parce qu'il y a beaucoup d'étrangers ici principalement dans le centre de São Paulo et je pense qu'il y a beaucoup de diversité dans les classes sociales par exemple vous voit un personne qui n'a pas beaucoup d'argent mais il y a une personne qu'il y a beaucoup beaucoup d'argent comme à Paulista ou je sais pas il y a une rue que c'est très connue ici que j'ai oublié le nom

PI: le Oscar Freire comme le Champs Élysées à Paris

PB: oui il y a beaucoup de personnes riches mais il y a d'autres qui ne sont comme ça comme par exemple le lieu que j'habite que c'est Itaquera par exemple mais n'est pas comme les personnes imaginent c'est un lieu comme les autres je pense que tout le monde pense que c'est pauvre et il y a beaucoup de je sais pas il y a seulement le estádio et seulement ça et forêt et non il y a d'autres choses il y a d'autres choses à Itaquera... mais les touristes ils sont toujours...

PB: Ils seulement connaître ils seulement connaît le centre le estádio Itaquera Itaquerao

PI: un petit peu de la zone oueste

PB: et Liberdade et Vergueiro et seulement ça je pense que nécessite connaît meilleur je sais pas

PI: oui merci beaucoup madame bonne journée

PB: merci à vous! Il y a beaucoup d'erreur mais, mas não tem problema...

PI: Eu falei tudo errado!

PB: Ai, será que foi? Gravou.

Ao final da atividade de produção oral final, os participantes enviaram os arquivos de áudio com as gravações para o e-mail da pesquisadora. Em seguida, foram instruídos a realizar, em casa, um texto contendo as autoavaliações do curso e de sua aprendizagem, cujas respostas trazemos a seguir:

Atividade: Dossiê 1 – continuação, item V.

Enunciado: “Réfléchissez aux questions suivantes et produisez un texte écrit avec vos impressions:

- Qu’avez-vous trouvé de ces activités? Avez vous envie de faire un séjour à Paris? De participer à ce projet? Pourquoi?
- Comment vous vous voyez à l’oral en ce moment?

Participantes: PE, PF, PI e PL

Autoavaliação inicial do participante PE:

“Je fais une évaluation positive du Cours de Conversation en Français. Pour moi, les moments d’interaction font la langue comme quelque chose vive. Peu à peu, l’expérience de parler en public ou même avec une personne sera plus vive (?), plus naturelle. Je crois que la situation de groupe (?) (quando il n’y a pas des évaluations, pas de notes etc.) est toujours intéressante pour stimuler la apprentissage et la coopération aussi. Donc, le travaille avec un projet collectif c’est genial.

A ce moment je me vois plus timide. Quand je parle français les mots me semble les pièces d’une casse-tête. Mais maintenant, je peux demander à l’autre sans interrompre la classe, sans prendre la attention. C’est bon.

Et pour la fin du cours je voudrais de la confiance pour parler à quelqu’un, même si je tromper les pièces.

Bon, il y a beaucoup des clichés dans cettres lignes, je sais. Mais c’est ça. D’abord, il faut prendre et ouvrir toutes les clichés, et après il faut dépasser”.

Autoavaliação inicial do participante PF:

“Je vais essayer d’écrire en français pour dire que à ce moment je manque tellement de confiance en moi à ma expression oral, parce que je pense que j’ai beaucoup de peur, j’ai difficulté de trouver les mots (vocabulaire). Je regarde des films, j’écoute les chansons, mais c’est très rare de pratiquer l’oral, seulement pendant les classes de français, et parfois avec mes amis du cours ou moi-même. Il semble d’être plus facile d’écrire que de parler, on a plus du temp avec d’écriture et ça me rassure. Une autre grande difiulte avec l’oral c’est la prononciation des mots et aussi la timitidé. Tout ça nous avons déjà discute pendant le cours.

Donc, par maintenant mon image à l’oral n’est pas bonne, j’ai beaucoup de difiulte, et peu de pratique. Mais au même temp de dois dire que le cours déjà m’aide! Merci pour Marine e ses recherches. A la classe nous pouvons nous exprimer avec notre collègues et nous avons la chance de partager beaucoup des choses avec eux (les insécurités, les peurs, aussi les histoires, les mots, as dicas) et aussi de faire les échanges. Ça c’est très intéressant! Je peux dire que j’aime bien le projet pédagogique, ça me fait du bien plutôt avec le français, le principal!*

Mes objectifs pour le fin du cours sont: améliorer mon oral même si “seulement” en surmonter un peu le peur de parler! (Ça me suffit) mais aussi peut-être arriver de trouver quelques mots pendant un dialogue quand il faut nécessaire”.

Autoavaliação inicial do participante PI:

“Je pense que ce cours de conversation en seulement deux jours de classe a été d’une grande aide. J’ai commencé à étudier français au début d’année et a été la première fois que je parlais pendant une période de temps plus longue. A mon avis je suis plus confiant après essayer de parler plus.

J’ai aimé les activités, ils étaient intéressantes et interactives, aussi je pense que sont activités qui poussant les élèves à parler et à s’exprimer. J’espère que au fin du cours je serai plus assuré pour cogiter de faire un échange à France l’année prochaine. Je crois que voyager ce la forme plus efficace d’apprendre une langue. Aujourd’hui je suis encore un peu timide pour parler à un français, mais les opportunités comme ce cours me donne plus de courage. L’idée de faire un Exchange ce pour pratiquer aussi mon écrit e essayer de faire au future un máster, peut-être, sur la question de la traduction. Mon objectifs pour la fin du cours ce découvrir qui je suis capable d’avancer sur mon étude de français pour parler couramment la langue dans l’avenir. Moi personnellement, j’ai la tendance à avoir la manque d’assurance et un cours très focalisé sur les difficultés d’élèves et avec peu participants c’est une excellent occasion”.

Autoavaliação inicial do participante PL:

“J’ai commencé la licence du français sans aucune connaissance de la langue. Comparant les premiers mois de contact avec maintenant, je fis un peu du progrès. Cependant, mon oral n’est pas bon. Il se produit parce que je ne pratique pas, donc je ne peux pas me exprimer.

Je pense que mon plus gros problème est aparente avec le manque de une base de vocabulaire et, principalement, de pratique quotidienne. Je déjà passé dans un processus d’apprentissage de langue étrangère et je me souviens combien il était difficile de parler. Mais au fil du temps et surtout beaucoup pratique, la langue est devenu une partie de ma vie et tout, petit à petit, fait sens. L’insécurité et le bloc pour parle, ils s’éloignaient. Aujourd’hui, je peux exprimer mes idées dans majeures difficultés, même que je ne domine pas la langue, je peux me communiquer.

Avec le français ne sera pas différent. Je dois juste faire que le français integre ma réalité. Répondant à la question directement, aujourd’hui mon oral est assez timide, mais cela est lié à ma distance par rapport à la langue”.

Nem todos os participantes da aula realizaram a entrega da atividade avaliativa. Insistimos de que se tratava de uma etapa importante para a pesquisa e que também contribuiria para as reflexões dentro do módulo, mas mesmo assim obtivemos os textos de somente quatro alunos.

Aula 3 – Faire une appréciation en français

Na terceira aula do módulo, também ocorreram as três fases descritas. O Dossiê 2, que introduziu os documentos-base da aula, propôs retomada e continuação dos elementos trabalhados na aula 2, a partir do vídeo e das gravações.

Aula 3 – Fase 1

A etapa inicial da aula 3 pôde ser considerada como sensibilização, por ser o momento em que evocamos explicitamente o seu objetivo: “fazer uma apreciação”. Antes de adentrar às atividades, retomamos aspectos da aula passada, que ocorreu de maneira a recuperar vocabulário e expressões que foram identificados no vídeo da aula 2, além dos argumentos de apreciação que fizeram do curso e de sua aprendizagem por meio das avaliações.

Ademais, foi o momento de observação das tabelas (Dossiê 2, item I, atividade 1) e de reconhecimento de aspectos lexicais e gramaticais apresentados na aula anterior, na medida em que algumas das expressões contidas nas tabelas foram empregadas no vídeo e exercitadas pelos exercícios.

Aula 3 – Fase 2

Após a retomada da aula 2 e do contato inicial com novos vocabulários, construções gramaticais e reflexões sobre o uso da língua francesa para se fazer uma apreciação positiva ou negativa, passamos ao exercício de preparação à produção oral final. Os participantes deveriam circular pela sala e entrevistar três de seus colegas, objetivando conhecer os seus gostos e preferências com relação a aspectos citados no exercício, como por exemplo: “filmes franceses”, “poèmes de Baudelaire”, “a cidade de São Paulo”, entre outros.

Nessa fase, houve sistematização do vocabulário trabalhado nas aulas 1 e 2 e inserção de novas expressões para se fazer uma apreciação. Fizemos uma revisão dos artigos em francês e relembramos como se dá a contração dos artigos após a preposição “de”.

Aula 3 – Fase 3 (produção oral final)

Após a realização da atividade descrita acima, os participantes deveriam escolher aspectos que levaram em conta para a entrevista de gostos e preferências e então apresentar a opinião que coletaram de dois colegas. Foi um momento de produção individual, em que houve reformulação e articulação dos elementos do dossiê, da fase de preparação e das explicações gramaticais e de uso da língua:

Atividade: Dossiê 2, item I, exercício 1.b.

Enunciado: “Choisissez deux aspects de la liste et présentez l’opinion de deux collègues”.

Participantes: PC, PE, PF, PH, PI, PK e PL

Interação entre os participantes da aula em grande grupo:

P: c’est bon? Et alors est-ce que vous pouvez choisir deux aspects de cette liste par exemple la danse la philosophie et présenter l’opinion de deux personnes? Oui? Allez-y qui commence? PI tu peux commencer?

PI: oui alors sur le poème de Baudelaire j’ai j’ai découvert...

P: j’ai découvert

PI: j’ai découvert que mon collègue il ne... connu... connaît mais il pense que c’est très bon et intéressant

P: d’accord

PI: et sur la danse tous mon collègues ils pensent que c’est beau ils aiment la danse même qu’ils ne dansent pas

P: ils ne savent pas danser?

PI: oui

P: très bien et toi PL?

PL: hum... pour PI les films français sont très passionnants et pour PK il l’aime

P: uhum

PL: les films français... et la philosophie pour PE c’est très intéressant et pour PH c’est difficile

P: uhum c’est très intéressante

PL: très intéressante

P: voilà adjectif au féminin... PH?

PH: hum... la ville de São Paulo pour PF c’est plutôt bon

P: bonne

PH: nonne... et pour PL c’est pas mal et pour PI c’est très bon et très mauvais... il y a une relation de l’amour et de ódio...

P: une relation d’amour et haine... vous comprenez haine? Le contraire d’amour? On a une relation d’amour et de haine. Ça va? Comment on dit... quel est le verbe à l’infinitif?

((Silence))

P: on dit la haine mais on dit haïr c’est un peu différent ça va? Et ce «h» là il est aspiré vous comprenez? Donc vous connaissez le «h» muet avec lequel on fait les liaisons comme par exemple des hôpitaux le pluriel d’hôpital donc là on va faire la liaison car c’est un «h» muet et haine c’est un cas où on ne fait pas de liaison donc on dit haïr

PI: et qu’est-ce que c’est la trema? L’intonation?

P: haïr... c’est une question d’évolution de la langue ce mot n’a pas perdu le trema

PK: haine il n’y a pas de liaison?

P: oui pas de liaison ça va? Liaison c’est le phénomène à l’oral

PK: et hôpital?

P: des hôpitaux oui la question du « h » aspiré et « h » muet c'est aussi une question d'évolution de la langue donc les « h » aspirés ils sont plutôt venus d'une origine germanique et le « h » muet des mots d'origine latine

PC: mais nous ne connaissons pas quand c'est le « h » muet ou aspiré?

P: c'est pour ça que c'est difficile il faut mémoriser vous savez le mot « haricot » un mot très connu pour les brésiliens alors on va manger toujours du riz avec des haricots on ne fait pas de liaison parce que c'est le « h » aspiré d'accord? Et toi PC tu es arrivée en retard mais t'as pu discuter un petit peu non?

PC: oui je vais parler de la philosophie... PE, il préfère de poésie mais la philosophie pour lui c'est pas mal... n'est pas mal et pour PF la philosophie est intéressante et difficile aussi

P: intéressante

PC: intéressante

P: et pour toi PF?

PF: hum... PC pense que la philosophie c'est important et nécessaire pour la vie

P: importante

PF: importante et nécessaire c'est ça et PK pense que la ville de São Paulo c'est vraiment étourdie

PK: hum... la danse PE pense que c'est superbe et PF pense que se plaît beaucoup... se plaît?

P: ça lui plaît

PF: elle aussi?

P: oui ça lui plaît

PK: ça lui plaît et pour les films français PL pense qu'ils sont très passionnants et PF j'aime hum... aime beaucoup

P: ok et toi PE?

PE: sur les films français PI pense que c'est passionnant et sur la PF pense que c'est bon et elle ne comprend pas beaucoup

P: voilà parfait ça va est-ce que vous avez des questions?

((silence))

P: non? On fait seulement attention au féminin et masculin des mots intéressants intéressante parce que ça fait une différence au niveau de l'oral ça va? Ce que je voulais vous rappeler aussi c'est la question de quand on dit « qu'est-ce que tu penses de »? On a la préposition de et on a aussi les articles comment est-ce qu'on fait cette contraction? C'est comme en portugais n'est-ce pas? Donc qu'est-ce que tu trouves de le film...?

PK: des films.

P: de les ça n'existe pas donc on va dire toujours des qu'est-ce que tu trouves des films? Poèmes?

P: des poèmes

P: la danse?

PF: de la danse

P: et un autre exemple qui n'est pas là qu'est-ce que tu penses de le cinéma français? Alors qu'est-ce que tu penses...?

PC: du cinéma

P: du cinéma alors faites attention pour ne pas dire de le ce sont les articles contractés en français ça va?

Após as produções orais finais ocorridas na primeira parte da aula, seguimos a sequência didática com um texto proposto no fim Dossiê 2 (item II, atividades 1 e 2),

cuja temática se voltava a dicas para o planejamento de uma estadia a Paris. Mesmo que tenhamos realizado a leitura desse texto durante a aula 3, consideramos que as discussões apoiadas no suporte serão retomadas na aula seguinte, na fase de sensibilização.

Aula 4 – *Parler de son plan de séjour*

Na quarta aula do módulo, caminhamos para uma sistematização maior dos aspectos culturais, lexicais, gramaticais e de uso da língua em situação tratados ao longo do curso, objetivando fornecer ferramentas para que os alunos concluíssem o projeto coletivo e alcançassem o objetivo traçado na primeira aula (“planifier un séjour à Paris”). Trabalhamos com os Dossiês 2 (continuação) e 3.

Aula 4 – Fase 1

Consideramos, para essa fase, a retomada que fizemos sobre o texto retirado de um *blog* de viagem (Dossiê 2), na medida em que tal ação permitiu introduzir o objetivo comunicativo de nossa aula: apresentar uma preparação de um plano de viagem e de estadia em Paris. Esse texto trouxe vocabulário sobre a cidade e pontos turísticos, deu dicas sobre comidas e atividades a realizar em diferentes tipos de estadia. Retomamos o seu conteúdo a partir de uma atividade para casa (item II, atividade 2.c), que demandou imaginação e reflexão, em que os participantes deveriam refletir sobre um *ranking* de 5 atividades interessantes a se fazer na capital e discutir em grande grupo.

Aula 4 – Fase 2

A preparação dos participantes à produção final se deu na medida em que em duplas e trios discutiram as condições da viagem e planejaram a sua estadia (Dossiê 2 – continuação, item III, atividade 3.a). Nessa atividade, os alunos negociaram entre si sobre os seguintes pontos: as datas de ida e volta da viagem, a duração, o orçamento do qual iriam dispor, a hospedagem durante o período, o itinerário de cidades a visitar, alimentação, transporte, compras e inconvenientes que pudesse surgir antes da viagem e durante ela.

A sistematização lexical se deu no momento em que os alunos questionaram sobre como se diziam palavras ou expressões que só conheciam em português, necessárias à realização da tarefa, como verbos de deslocamento e movimento e dos advérbios e preposições. Foram trabalhados, ainda, o vocabulário básico sobre alimentação, transportes e hospedagem. Houve sistematização gramatical (diferença entre *par* e *pour*, formação e uso do *présent de l'indicatif* e do *futur proche*). Falamos também sobre as diferenças culturais entre Brasil e França no quesito transporte (na França há a presença da figura do *contrôleur* nos transportes públicos) e alimentação (a questão das taxas e gorjetas), entre outros.

Aula 4 – Fase 3 (produção oral final)

Na fase de produção oral final, os participantes foram levados a apresentar os planos de viagem que realizaram com seus colegas (duplas ou trios):

Atividade: Dossiê 2, item III, exercício 3.b.

Enunciado: “Présentez la planification de votre voyage”.

Participantes: PB, PD, PI, PK, PL,

Interação entre os participantes PB, PD e PK

P: ça va? Alors est-ce que vous pouvez présenter très rapidement ce que vous avez fait? Vous trois? Qu'est-ce que vous avez pensé pour votre voyage?

PD: hum... on a voyagé pour la recherche du... d'académie et la recherche

PB: de littérature... Simone de Beauvoir.

PD: oui littérature française mais n'est pas Proust

P: pas Proust? Vous détestez Proust?

PD: non non j'aime Proust mais c'est un grand cliché

P: voilà

PD: hum... ((elle regarde ses camarades))

PK: le date de départ

PD: le date de départ c'est premier de septembre et retour le... le... février... 30 février ((rires))

P: le 30 février ça n'existe pas donc elles vont pas revenir elles vont rester

PD: la durée du séjour six mois... le budget?

PK: le budget c'est dix milles reais pour la... les tickets

P: pour les tickets? D'avion? Aller-retour?

PB: oui aller-retour

P: qu'est-ce que vous pensez? Dix milles reais?

PI: une personne?

PB: oui une personne

PI: c'est très cher, hein?

PB: mais c'est vrai j'ai cherché une fois et à Paris et c'est vrai dix milles reais

PK: en reais?

PI: non mais c'est... tu peux trouver un prix

PB: un peu plus ((fait des gestes))

PI: oui

PK: (incompréhensif)

P: ha oui qu'est-ce que tu vas faire avec deux milles euros?

PB: j'ai recherché à TAM

P: le vol direct?

PI: dix milles?

P: il faut travailler beaucoup, hein? Pour payer les tickets

PK: não... mas nós vamos pedir a bolsa

P: la bourse

PK: la bourse recherche

((je me mets au tableau))

P: vous comprenez une bourse? Une bourse de recherche? Donc vous allez demander une bourse de recherche ça va?

PK: six milles reais pour l'hébergement

P: pour l'hébergement voilà

PB: sont six mois

P: ce sont six mois ok

PK: et cent reais pour jour

P: par jour par jour

PK: par jour

P: ça va la différence entre par et pour?

PB: para c'est pour

P: c'est le contraire du portugais voilà c'est quoi? par c'est "por" et pour é "para" le budget l'hébergement où est-ce que vous allez loger?

PK: hum...

PB: l'appartement parce que... nous avons...

PD: parce que je vais acheter acheter

PB: un chien alors

P: adopter

PD: adopter un chien et un chat mais si on nous pouvons alouer un appartement

P: louer

PD: si nous avons louer

P: nous allons louer

PD: si nous allons louer un appartement hum... je veux je veux adopter deux chiens et deux chats

P: et deux chats? Et vous êtes d'accord? ((je m'adresse à PB et PK))

PI: un noir chien? Comme les chiens de le... ((PI fait des gestes))

PD: oui oui oui oui de la rue

P: tu vas adopter? Donc vous avez désisté de rester dans un auberge?

PK et PD: oui

PB: PD va visiter Camille sa amie

PD: ma amie

P: ton amie voilà qui habite à Paris?

PK: à Poitiers

PD: elle habite à Poitiers

P: Poitiers

PD: et après...

PB: on va retourner à Paris et rester à Paris parce qu'on n'a pas d'argent

P: vous n'avez pas d'argent pour voyager et vous allez ensemble à Poitiers?

PB, PD et PK: oui

P: donc l'itinéraire c'est ça Sao Paulo – Paris

PB: Paris – Poitiers

PK: Poitiers – Paris

P: Paris – Poitiers... Poitiers-Paris

PB: oui

PK: et après Paris – São Paulo

P: parfait l'alimentation qu'est-ce que vous avez prévu?

PB: acheter tout dans le supermarché

PD: tout

PB: tout parce que les restaurants sont trop chers

P: parfait et donc vous allez cuisiner

PB: oui c'est ça

P: c'est une bonne idée n'est-ce pas? Pour le transport?

PK: hum

PB: acheter les tickets

PK: de train bus métro avec la carte

PB: il y a une carte qui a tout ça

P: voilà y a une carte à Paris où vous pouvez mettre des crédits comme le Bilhete Único parfait et qu'est-ce que vous allez acheter PK?

PK: les livres parfums les chats et les chiens

PD: adopter

PK: adopter

P: tu vas pas acheter il faut économiser hein? T'imagines combien ça fait un chien à Paris?

PK: je vas cuidar do chien

P: prendre soin

PK: oui

P: vous connaissez cette expression prendre soin? Par exemple si vous allez en France dans une pharmacie il y aura la partie "soins" são os cuidados les soins avec la peau le soins avec le visage ça va?

PK: les soins pour les chiens?

P: c'est prendre soin de

PK: prendre soin de

P: et finalement quels sont les inconvénients que vous avez prévus?

PK: les vêtements pour l'hiver

P: pour l'hiver

PK: pour hiver?

P: pour l'hiver

PK: ah l'hiver

P: l'apostrophe

PK: l'assurance de santé

P: c'est tout?

PK: hum... le temps du passeport

PB: prévu le temps de prendre le passeport

P: oui l'expiration du passeport pour ne pas être barré

PK: la carte du métro le plan de Paris

P: parfait d'autres choses à ajouter?

PB: hum... non

P: êtes-vous animés? Pour ce voyage de dix milles reais? Et vous deux les filles qu'est-ce que vous avez prévu? ((je m'adresse à PL et PI))

Interação entre os participantes PI e PL

PL: hum... nous allons parler nous allons parler la fin d'août

P: nous allons partir

PL: nous allons partir la fin d'août et le début du printemps hum... et nous avons resté pour un moins

P: un mois

PL: un mois pendant les vacances un mois

P: parfait donc c'est un voyage touristique

PI: très typique

PI: et nous n'avons pas un jour específico

P: spécifique

PI: parce que nous avons acheté des billets de deux milles reais pas chers nous sommes flexibles

P: voilà vous êtes flexibles donc vous pouvez partir n'importe quel jour

PI: et nous avons... gastar?

P: dépenser

PI: dépenser 20 euros par jour d'auberge

P: voilà

PI: dans auberge dans une chambre avec 20 personnes

P: et comment on dit ça? Une chambre avec 20 personnes?

PI: surpeuplée ((rires))

P: oui voilà surpeuplée mais on dit partagée

PI: partagée

P: donc si vous entrez dans les sites des auberges il y aura chambre individuelle ou partagée... et n'oubliez pas que chambre est féminin c'est la chambre donc c'est une chambre partagée

PK: individuelle

P: individuelle

PI: et parce que c'est bon pour connaître d'autres personnes... faire l'amitié

PL: pratiquer

PI: le français... l'anglais

PL: et l'itinéraire... non... c'est ça? L'itinéraire que nous avons... c'est correct? Nous avons commencé?

P: nous allons c'est le futur

PL: nous allons connaître les points touristiques

P: connaître

PL: connaître... La Sacre-Coeur

P: Coeur

PL: Coeur... hum... la Seine... les petites villes après

PI: que nous avons dépensé dix milles reais par personne avec 50 euros pour jour pour manger

P: par

PI: par jour pour manger acheter

P: qu'est-ce que vous pensez? 50 euros par jour c'est beaucoup ou c'est peu?

PK: hum c'est bon

PB: c'est bon

P: c'est beaucoup hein? Parce qu'on pense à 50 reais

PI: pour le transport?

P: mais si vous faites le pass la carte vous n'allez pas payer si cher

PI: c'est bien pour retourner avec l'argent c'est bon

P: oui c'est bien mais j'imagine que vous allez sentir... parce que parfois vous pouvez dépenser 30... parfois 40

PI: c'est bien de noter tous les jours les dépenses

P: oui parfait et 50 oui c'est une bonne base

PI: l'alimentation nous allons... le petit déjeuner dans l'auberge manger dans l'auberge et pour le déjeuner nous allons acheter la nourriture dans le marché et manger dans la rue faire un pique nique... piqueniquer ((rires)) et le soir nous avons dîné dans un restau ou dans un bar

P: nous allons

PI: nous allons avec notre nouveau ami d'auberge

P: très bien les filles et comme transport qu'est-ce que vous en avez?

PL: le vélo pour connaître le centre et train métro pour sortir

P: parfait et les achats qu'est-ce que vous allez faire?

PI: les aliments les livres en français le vin

P: il faut pas manquer le vin

PI: oui

P: le vin ((rires))

PI: le vin

P: et alors

PI: des souvenirs clichés... ou des clichés souvenirs?

P: des souvenirs clichés... vous avez prévu aussi des souvenirs? ((je m'adresse à PB, PD et PK))

PD: non

PB: seulement des photos

P: des photos de votre expérience? Et des inconvénients à prévoir?

PL: perdre le passeport

P: perdre le passeport

PL: perdre le passeport... être vouloir?

P: volé

PL: être volé... avoir des problèmes de médecin

P: oui de santé c'est bon?

Após a realização das produções orais finais, em que se recuperaram elementos do Dossiê 2, continuamos a aula com o dossiê previsto para o encontro (Dossiê 3). Consideramos as atividades realizadas por meio desse suporte como exercícios de treino e de reconhecimento dos pontos vistos na aula 3.

Os exercícios se voltaram à prática da compreensão oral (global e refinada) de uma situação de viagem, em que os participantes deviam compreender informações sobre as datas da viagem, os meios de transporte e acomodações (item I, atividade

1). Outra atividade propôs a compreensão de uma mensagem de texto entre dois amigos, em que se apresentava vocabulário e as expressões para propor uma atividade de lazer (item II, atividades 2 e 3). O último item previsto no Dossiê (item III) foi realizado nos últimos minutos da aula, em que os alunos formularam rapidamente microdiálogos para situações em que deviam negociar.

Para casa, pedimos que os participantes refletissem sobre todas as aulas do curso e selecionassem imagens de Paris que representassem o plano de viagem que eles haviam criado.

Aula 5 – *Raconter une expérience vécue*

Para a última aula do módulo, o objetivo comunicativo estabelecido foi apresentar um *exposé* contendo informações sobre a viagem que se planejou e se realizou no âmbito do projeto coletivo (“parler de son voyage à Paris”). Os aprendizes deveriam recuperar aspectos trabalhados nas aulas anteriores e contar sobre a viagem que planejaram, a partir dos elementos linguísticos, culturais e pragmáticos trabalhados ao longo do módulo.

Nessa aula, tivemos a realização das três fases.

Aula 5 – Fase 1

Como sensibilização da última aula, fizemos uma retomada do que foi trabalhado no curso de maneira geral, em que recuperamos o objetivo do projeto coletivo. Foi feita uma breve revisão do presente e do *futur proche* para então anunciar o objetivo comunicativo de apresentação do *exposé* para contar a viagem.

Aula 5 – Fase 2

O momento de sistematização ocorreu a partir do item II do Dossiê 4, que trouxe como objetivo a sensibilização do *passé composé*. A ideia era articular o documento com os conhecimentos já adquiridos dos participantes. Fizemos exercícios de sistematização desse tempo verbal e relembramos a sua formação e uso. Em seguida, os participantes se reuniram em duplas/trios e refletiram sobre o planejamento da apresentação oral, levando em conta a tarefa final estabelecida no momento de

sensibilização (“parler de son voyage à Paris”) e os itens previstos nessa apresentação: montar um documento em Power Point com as imagens recortadas de Paris (conforme pedimos na aula passada), organizar a apresentação do *exposé* em começo, meio e fim, falar dos pontos positivos e negativos da viagem, das atividades realizadas na cidade e das descobertas.

Aula 5 – Fase 3 (produção oral final)

Atividade: Dossiê 4, item I, tarefa final.

Enunciado: “Vous êtes revenu(e)s de Paris et vous faites une présentation informelle pour raconter à vos collègues de salle sur l’expérience”.

Pour cela, il faut...

- a. Utiliser les images de Paris;
- b. Préparer/organiser l’exposé;
- c. Parler des aspects positifs et négatifs du voyage;
- d. Parler des activités faites pendant le voyage;
- e. Parler de vos découvertes.

Participantes: PB, PE, PF, PH, PI e PK

Interação entre os participantes PB e PF:

P: allez

PF: você começa? Quer começar?

*PB: então acho que eu sou a primeira... *bonjour**

*Groupe: *bonjour**

PB: nous allons parler à propos de notre voyage alors... PF tu peux passer le slide

P: et comment vous vous appelez les filles?

PB: ((rires)) je m’appelle PB

PF: ((rires)) je m’appelle PF

PB: hum... quand... quand nous sommes arrivées à Paris la première chose que nous avons fait c’était aller au métro à Montmartre Abesses est-ce que quelqu’un connaitre... connaît ça? Non? C’était du film Amélie Poulain... le Fabuleux Destin d’Amélie Poulain... ensuite

PF: ensuite hum... nous allons visité le Champs-Élysées parce que hum... nous avons regardé ce lieu au film de Godard que nous aime beaucoup

P: quel film de Godard?

PF: hum... «à bout de souffle»

P: et ça parle de quoi le film?

PF: hum... comment je peux faire ça... hum... il s'agit d'un couple et ils sont vraiment fous je pense et c'est vraiment intéressant parce que les dialogues parmi eux c'est cool c'est super je pense

PB: après PF a insisté d'aller à Notre-Dame parce qu'elle a vu dans le film de Disney je pense que tout le monde connaît

PF: Le corcunda de Notre-Dame

PB: elle a lu aussi le roman de Victor Hugo et c'est parce qu'on a décidé d'aller à Notre-Dame

PF: et finalement nous allons visité le musée de Louvre et après le cliché la Tour Eiffel et c'est aussi dans le film Ratatouille que nous aime beaucoup

P: et l'appréciation générale du voyage c'est quoi? Quelles ont été vos découvertes sur la Tour Eiffel sur le musée du Louvre?

PF: le musée de Louvre c'est un des plus grands musées du monde

PB: c'est loin et nous n'a pas le temps de voir tout et les tableaux

P: combien de temps vous y êtes restées?

PB: à Paris?

PF: trois jours? Nous avons oublié parce que...

PB: sept jours

P: d'accord les filles d'autres choses?

PB: je déteste Notre-Dame

P: ha ouais?

PB: parce que c'est un cliché et je déteste parce que j'ai lu un livre qui parle tout le temps que Notre-Dame c'est le patrimoine universel du monde et je déteste les clichés et c'est un cliché beaucoup grand à propos de Paris

PF: tout Paris est tout Paris c'est un cliché mais même comme ça nous avons apprécié beaucoup le voyage

PB: je déteste Notre-Dame mais j'aime Victor Hugo j'aime les romans de Victor Hugo

PI: les romans de Victor Hugo c'est aussi un cliché hein?

PB: hein? Nous sommes un cliché mais je déteste tout le temps ((PB fait des gestes))

PI: la vie c'est un cliché

PB: oui mais j'ai lu un livre qui parle tout le temps à propos de Notre-Dame tout le temps tous les chapîtres parlent de Notre-Dame et je déteste la répétition des choses

P: voilà est-ce que vous avez des questions à poser à vos collègues? ((je m'adresse au groupe))

PI: est-ce que tu as acheté des choses aux Champs-Élysées? Ce sont des magasins très chers non?

PB: non je suis pauvre alors j'ai seulement regardé ((rires))

PF: on a seulement regardé des choses ((rires))

PK: et où vous va rester?

PF: nous avons oublié le nom de l'hôtel que nous avons resté

PF: c'est pas cher

PB: mais c'est très simple parce que nous sommes pauvres ((rires))

P: qui continue?

Interação entre os participantes PE e PI:

PI: alors bonjour

PE: bonjour

Groupe: bonjour

PI: je suis PI

PE: et moi c'est je suis PE

PI: nous avons retournés dans notre voyage à Paris

PE: un très bon séjour

PI: oui c'est vrai et n'était pas la première fois que nous sommes à Paris et pour ça nous avons décidé de faire un voyage sans presse

P: sans être pressés

PI: sans être pressés très... libres

PE: très tranquilles

PI: très tranquilles... et nous nous aimons la cuisine française et pour ça la première chose que nous avons décidé de faire c'est...

PE: pique niquer

PI: nous avons acheté du pain des fromages et tous les choses que... des pêches

PE: je ne sais pas comment dire salame

PI: salame? je ne sais pas aussi

P: du saucisson

PE: c'est un nom horrible

PI: et nous avons décidé de faire... de pique niquer près la Tour Eiffel parce que nous savons que c'est un cliché mais c'est très bien

PE: ah c'est un cliché?

PI: c'est un cliché mais c'est très beau et printemps non? Nous avons décidé de voyager en printemps alors ça c'est... et nous avons fait toujours la même chose non?

PE: j'ai mangé du... je... hum... j'ai mangé des fromages des pêches

PI: toujours et nous on recommande parce que c'est pas cher pour manger cette chose et faire et acheter

P: combien ça coûte de faire un pique nique comme ça?

PE: comment?

P: combien ça coûte?

PI: combien ça coûte? Le vin tu peux acheter comme 5, 7 euros un bon un vin très bien et des baguettes c'est comme 1 euro? 1 euro tu penses? Je pense que 10 euros... 15 euros tu peux faire un très bien déjeuner

P: pas mal hein?

PI: pour deux personnes hein?

P: et ici au Brésil?

PI: au Brésil non pour acheter du vin au Brésil un vin français c'est cher...

PF: 80 reais

PI: et tu peux aller dans un parc et le police va dire non tu ne peux pas marcher dans la "grama"

P: mais en France aussi

PE: mais j'ai acheté... je trouve "Cantina do Vale" à Paris

P: mais ça c'est un Bordeaux n'est-ce pas? ((je fait référence à l'image au diaporama))

PI: oui c'est un Bordeaux de la région de Bordeaux

PK: c'est un vin national?

PI: et nous avons boire aussi de l'eau Perrier

P: très chic au Brésil

PI: très chic

P: et qu'est-ce que vous trouvez? C'est génial?

PI: nous avons beaucoup de choses... tu peux raconter qu'est-ce que nous avons fait?

PE: après le... le promene de...

PI: de la Seine à côté de Seine

PE: à côté de la Seine... nous... nous avons acheté des souvenirs

PI: oui nous avons trouvé des marchés aux puces et nous avons acheté des vintages souvenirs et lui il a acheté des posters du chien noir et des souvenirs et aussi il a acheté une édition très rare (mal prononcé) du Petit Prince en français avec la signature de l'auteur

P: ah oui de l'auteur? Et combien tu as payé?

PE: ah c'est très cher 50 euros

PI: oui mais c'est un livre estimant... et après nous continuons à marcher et nous avons de près (?)... nous sommes perdus

PE: nous sommes perdus de près

PI: oui oui de près et c'est très intéressant non? Les petits rues parce que la Paris touristique ce sont des rues très grands et des bâtiments et les petits rues ce sont des petits prédios

P: bâtiments

PI: des petits bâtiments c'est très charmant

PE: très charmant très beau et par hasard nous avons trouvé un petit librairie très charmant

PB: c'est vrai c'est charmant

PI: beaucoup de livres...

P: quels genres de livres il y avait là-bas?

PI: je pense que la littérature mais tous les livres les livres de usados?

P: d'occasion

PI: d'occasion et aussi des nouveaux livres et qu'est-ce que tu as acheté? J'ai oublié

PE: j'ai acheté hum... le livre de Rousseau Les Confessions

PI: oui Les Confessions il a acheté Les Confessions

PE: mais je préfère le Petit Prince

PB: et nous avons parlé avec le vendeur que c'est très sympa ils n'est pas comme le français que nous pensons

PE: pas comme les stéréotypes des parisiens

PB: oui il est très sympa et nous avons demandé s'il connu un petit café et il... il nous a amené dans un petit café après la librairie pas cher nous avons boire un café et nous avons parlé de

PE: de la différence de Paris et de São Paulo

PB: oui des stéréotypes et des clichés et c'est très intéressant pour pratiquer le français et nous avons parlé un pouco embaralhado ((rires))

P: et c'était facile pour communiquer avec les natifs?

PB: non mais ce monsieur il a été très patient et très sympa il a parlé... il n'a pas parlé très vite et l'autre jour nous sommes retournés c'est moi ((PB montre l'image du diapo)) nous sommes retournés dans ce café pour lire notre livre et pour boire du vin parce que c'est vrai avec 3 euros tu peux boire un petit tasse de vin de la maison ça se dit le vin de la maison?

P: oui

PB: oui et PE c'est un très bon photographe il a fait cette photo

P: et tu peux décrire un peu PE le bar l'ambiance?

PE: l'ambiance c'est très élégant très chère aussi

PB: pas cher non?

PE: non le café c'est pas cher mais le service

PB: ha oui c'est vrai

PE: c'est cher aussi hein? Je ne sais pas

P: et votre appréciation générale c'est plutôt positive plutôt négative?

PE: c'est plutôt positive
PB: PE a dit qu'après 3 jours tu as senti comme...
PE: après 3 jours je me sens un parisien
P: c'est facile de s'intégrer
PB: oui
P: et il y avaient quelques inconvenients?
PB: ha si oui mais nous avons "découvert" que a despeito de ((rires))
P: sur... à propos de
PB: sur ces stéréotypes et les visions les préjugés que nous avons des français nous ne pouvons pas généraliser et un monsieur très sympa nous a donné la recordation plus forte que d'autres personnes pas sympas
P: parfait très profond très bien les gens
PI: merci
P: vous avez des questions? Pas de questions?

Interação entre os participantes PK e PH:

PK: bonjour je m'appelle PK
PH: et je m'appelle PH
PK: hum... nous avons hum... não... de novo... hum nous... acabamos de voltar?
P: nous sommes revenus de Paris
PK: nous sommes revenus de Paris et nous... nous... se for no futuro nous nous não... mas nós vamos contar
P: on va raconter
PK: on va raconter notre voyage le premier jour nous avons acheté baguette pour le petit déjeuner et manger
P: quel type de pain il y avait?
PK: nous achetez baguette et un pain au chocolat
PH: et un croissant
P: un croissant voilà
((Ils ont des problèmes avec le diapo))
PH: et après manger baguette... le croissant... nous avons étudié à la Sorbonne
P: très chic hein?
PH: très chic
P: et qu'est-ce que vous avez étudié?
PH: littérature
P: française?
PH: française et brésilienne

((encore des problèmes avec le diapo))

PK: ensuite nous avons regardé um film à la cinémathèque française c'est le bâtiment de la cinémathèque française ((PK montre l'image)) c'est une très importante institution une des plus importantes cinémathèques du monde
PF: qu'est-ce que vous avez vu dans la cinémathèque?
PK: le film de Truffaut "la nuit américaine"
P: et vous appréciez positivement l'expérience?
PK: hum... le film et l'expérience a été très bonne mais la queue pour regarder le film a été plus grande

P: vous comprenez la queue? ((je m'adresse au groupe)) Quand on est au cinéma au shopping on fait la queue une personne devant l'autre

PH: et c'est la billetterie

PH: et après comme vous savons... savons?

P: savez

PH: comme vous savez j'aime manger

P: tu aimes manger? Tu es gourmande?

PH: nous sommes allés au petit marché à côté de notre appartement et nous avons acheté notre nourriture

P: et qu'est-ce que vous avez acheté comme nourriture?

PH: fromage

PK: quiche

P: de la quiche... tous les clichés aussi

PH: et algumas fruits

P: des fruits

PK: jus de... jus d'orange... et à la fin de jour nous avons visité le cimetière où Balzac a été enterré... Balzac et autres auteurs importants

P: et c'est joli? Qu'avez-vous trouvé?

PK: oui c'est un très joli passeio?

P: une promenade

PK: une promenade très calme "because"... car tous sont morts ((rires))

PH: ninguém parle ((rires))

PF: et combien de jours vous avez restés à Paris?

PK: six mois pour étudier à Sorbonne

PI: et vous avez acheté des chemises là-bas? Parce que... ((PH porte un t-shirt de Paris))

PH: oui j'ai acheté aux Champs-Élysées ((rires))

PK: et c'est pour ça que nous parlons très bien en français... six mois ((rires))

P: c'est bon vous avez fait d'autres activités?

PK: c'est tout

PH: c'est tout le voyage a été super bon mais le queue était grand c'est un aspect négatif de le voyage

P: c'est très touristique

PH: mais c'est super bon

P: parfait les gens

Após a apresentação de cada dupla, fizemos comentários sobre as apresentações. Em seguida, os participantes foram levados a responder a um documento impresso que continha questões autoavaliativas. Foi o momento que demandou maior reflexão sobre o curso e sobre o processo de aprendizagem. A seguir, recuperamos as questões feitas aos participantes nessa fase do curso e trazemos as suas respostas, informadas pela sigla RQ (resposta à questão) e a respectiva pergunta:

Questão 1 – “Qu’est-ce que j’ai appris... (stratégies, vocabulaire, grammaire, culture etc.)

- a) Au cours 1 (Sensibilisation au projet pédagogique)?
- b) Au cours 2 (Paris parle de Paris)?
- c) Au cours 3 (faire une appréciation en français)?
- d) Au cours 4 (Parler de son plan de séjour)?
- e) Au cours 5 (Raconter une expérience vécue)?

Questão 2: “Avant le Cours de Conversation en français je n’étais pas capable de...?”

Questão 3: “Maintenant je suis capable de...?”

Questão 4: “Est-ce que ce cours vous a aidé à développer la compétence de production orale? Si oui, comment?”

Questão 5: “Avez-vous des suggestions ou commentaires à faire sur les cours?”

Autoavaliação final do participante PB:

RQ1.a: “Aprendi a me organizar, no sentido de organizar meus pensamentos, ideias etc., em francês”.

RQ1.b: “Aprendi a fazer algumas perguntas a outras pessoas, e aprendi também sobre o que os franceses (parisienses) pensam sobre eles mesmos (sobre Paris)”.

RQ1.c: “Não pude vir a essa aula”.

RQ1.d: “Organizar um plano de viagem, pensar em questões como “o que pode dar errado” e até os gastos financeiros. Usamos o futur proche (e o mais importante, aprendemos como usá-lo corretamente)”.

RQ1.e: “Elaboramos um texto sobre a “viagem”, para tal elaboração, precisávamos aprender como nos expressar no passado, o vocabulário foi todo sobre como usar o passé composé”.

RQ2: O participante não respondeu a essa pergunta.

RQ3: “De falar mais em francês com meus colegas de curso, fazer anotações (de forma mais organizada), pensar mais em “como seria tal coisa em francês”, no sentido de me questionar mais sobre o funcionamento da língua”.

RQ4: “Sim, as atividades ajudaram muito, tanto na oral quanto auditiva e escrita. Com relação à parte oral, as atividades em grupo em que deveríamos montar um “cenário”

de viagem, por exemplo, foi bem interessante porque nos faz questionar, para produzir um cenário é necessário um certo vocabulário, expressões etc., então acaba que ajudou a trabalhar com as competências e o mais legal do curso é que mais falávamos do que escrevíamos, justamente o que falta nos cursos em geral”.

RQ5: *“Minha sugestão é que as perguntas com relação às nossas impressões e aprendizado fossem feitas durante as aulas do curso, de preferência no final de cada aula, porque eu, por exemplo, tenho memória curta e daí fica bem complicado de lembrar no final do curso. Uma coisa que gostaria de comentar que achei excelente foi no começo da aula recapitular a aula anterior. Me ajudou muito. Os vídeos e atividades propostos foram bem interessantes porque abordam o cotidiano com situações próximas ao real”.*

Autoavaliação final do participante PE:

RQ1.a: *“Achei bem bacana o incentivo a associar uma palavra nova aprendida em francês a outras já conhecidas, evitar a correspondência em português”.*

RQ1.b: *“Vimos juntos o vídeo várias vezes. Isso foi bom, porque até a terceira vez pelo menos, eu não tinha entendido nenhuma palavra quase. A fala cotidiana dos parisienses era bem rápida, então, pausar, ouvir os colegas, discutir, foi bacana também”.*

RQ1.c: *“‘C’est vachement bom’. Associar uma experiência pessoal (ou imaginar alguma) é uma estratégia comum, mas criar histórias coletivas é mais divertido, mesmo com a timidez. Ajuda a memorizar o que um colega disse, por exemplo, o gosto ou preferência, e em francês”.*

RQ1.d: *“Faltei”.*

RQ1.e: *“Ainda é bem difícil. Usar os verbos no passado, dispor os acontecimentos sem confundir a ordem. Mas a apresentação em dupla foi ótima pela ajuda mútua”.*

RQ2: *“Interagir com os colegas em francês com facilidade, ou pelo menos com alguma desenvoltura”.*

RQ3: *“Acho que estar mais calmo, mesmo se eu não conseguir comunicar exatamente o que quis dizer no momento, porque, enfim, há outras maneiras de expressar o sentido, e no diálogo, durante a conversa, os que estiver mal-entendido se esclarece”.*

RQ4: *“Sim. Apesar de ter a necessidade de anotar tudo, repetir e imitar expressões e comentários é muito útil. Elas marcam às vezes o jeito dos colegas, que gostam mais de uma expressão ou outra”.*

RQ5: *“Não sei. Gostei bastante do aspecto interativo, mesmo não sendo muito expansivo, o ambiente fica bem mais agradável. Sugiro, então, que outros cursos sejam oferecidos assim. Obrigado!”.*

Autoavaliação final do participante PF:

RQ1.a: *“No curso desse primeiro dia acho que consegui, além do vocabulário, ver que a minha situação e dificuldades com o francês não eram só minhas. Então, tomei consciência e sai dessa sensação de “solidão” diante das dificuldades com o idioma”.*

RQ1.b: *“Nesse curso achei interessante conhecer a opinião dos parisienses sobre sua cidade, também aprendemos mais palavras e expressões, além da oportunidade de entrar em contato e praticar o francês”.*

RQ1.c: *“No curso 3 aprendemos a fazer um comentário positivo ou negativo sobre um lugar, coisa, pessoa. E também a perguntar sobre a opinião dos outros sobre as coisas. Mais três horas de contato com o francês, vocabulário e expressões novas”.*

RQ1.d: *O participante não respondeu a essa pergunta.*

RQ1.e: *“No último dia do curso aprendemos e reforçamos o passé composé além de ganhar expressões e vocabulário da língua, e fizemos uma apresentação dos nossos ‘séjours’”.*

RQ2: *“Tentar, antes do curso eu não tentava falar em francês, quase nada. Eu não me considerava apta para “lidar” com uma criação oral/spontânea. O que também me ajudou nas aulas do francês ‘à la fac’”.*

RQ3: *“Não ter medo de me expressar mesmo quando eu não conheço as palavras que preciso usar, já que todos estão aqui para aprender também, e todos podemos nos ajudar. Agora me sinto mais livre para tentar. Todo esse contato com a língua e com Paris, tenho certeza, que nos aproximou ainda mais do idioma, da língua”.*

RQ4: *“Sim, me ajudou bastante com a competência oral porque me sinto mais apta para tentar falar em francês no “aqui e agora”, o acúmulo de vocabulário e contato com o idioma devem ter me assegurado um pouco mais disso”.*

RQ5: *“Très bien, merci!! Acho que mesmo no começo não gostando tanto do tema escolhido: “Paris”, consegui mudar de opinião e foi interessante ter um novo olhar da cidade, reconhecer sua importância, e conhecer mais do que realmente acontece por lá. Fora todos os outros ganhos linguísticos”.*

Autoavaliação final do participante PK:

RQ1.a: *“Faltei”.*

RQ1.b: *“Faltei”.*

RQ1.c: *“Eu aprendi como utilizar melhor os adjetivos e as expressões de julgamento (positivo e negativo). Na escrita, mas principalmente na fala. Foi a primeira aula que eu vim, então o exercício da “obrigação” de falar foi difícil, mas muito instigante e motivador”.*

RQ1.d: “Houve um bom exercício de escuta de áudio. Interessante também o acesso a um modelo de mensagens de celular, algo que penso ser muito útil nos dias de hoje. Aprendi diversas formas de convite, de aceitação e recusas ao convite. Gostei muito também de aprender a planejar, ou seja, usar o “futuro” em francês (tanto nas formas mais formais, como informais)”.

RQ1.e: “Aprendi melhor o “passé composé” e foi muito interessante praticar esse tempo verbal através das apresentações das viagens à Paris com o auxílio das fotos”.

RQ2: “Ter coragem de arriscar falar em francês. Penso que diminui (ainda falta) a minha vergonha de errar”.

RQ3: “Construir frases um pouco mais coerentes em relação aos tempos verbais. Arriscar mais na tentativa de falar em francês”.

RQ4: “Eu só lamento ter perdido as duas primeiras aulas, porque penso que a “obrigação” de falar em francês durante quase três horas, somente em três aulas, já me ajudou a “soltar” um pouco a “trava” de uma língua que não domino e, por isso, tenho receio de pôr em prática”.

RQ5: “Achei o método, com a quantidade de conversação, gramática e escuta, muito bem equilibrado. E achei a professora realmente muito boa. Explica muito bem tanto os aspectos fonéticos como gramaticais, dando exemplos da fala cotidiana. E sempre com muita paciência. Merci beaucoup! ”

Autoavaliação final do participante PH:

RQ1.a: “Eu aprendi um pouco de vocabulário, como as palavras ‘améliorer’ e ‘Paname’”.

RQ1.b: O participante não respondeu a essa pergunta.

RQ1.c: “Mais vocabulário: ‘relation d’amour et d’haine’”.

RQ1.d: O participante não respondeu a essa pergunta.

RQ1.e: “Mais vocabulário: ‘queues’, ‘faire la sieste’, ‘la clé USB’ e grammaire: passé composé”.

RQ2: “Eu não havia falado nem uma palavra em francês”.

RQ3: “Agora pelo menos eu tento montar as frases”.

RQ4: “Sim. A convivência em grupo com pessoas com as mesmas dificuldades que eu, me fez ter um pouco mais de coragem para tentar falar”.

RQ5: “O curso foi muito bom, o único ponto negativo é a duração, eu realmente gostaria de poder ter mais aulas como estas na faculdade. Obrigada por tudo, Marina”.

Autoavaliação final do participante PI:

RQ1.a: *“No primeiro dia, os exercícios foram muito bons para que ficássemos mais à vontade. A princípio não compreendi bem qual era a estratégia, mas percebi que seria uma boa ocasião para interagir com outros colegas em francês. Ouvir a dificuldade dos colegas foi bem interessante como forma de identificar-me e perder a vergonha”.*

RQ1.b: *“O exercício do vídeo foi excelente para compreender novas expressões. O fato de integrar o tema do vídeo na aula foi bem produtivo. Como aprendo tomando notas, a possibilidade da repetição foi eficaz”.*

RQ1.c: *“A vantagem de se trabalhar com um tema que é conhecido, mas que ao mesmo tempo apresenta diversas lacunas desse conhecimento, foi uma forma de fazer com que nós alunos nos identificássemos ao mesmo tempo que aprendemos. As expressões que aprendemos são muito úteis para manter uma conversa e as entrevistas com os colegas foram exercícios produtivos – realmente falávamos francês entre nós”.*

RQ1.d: *“Gostei da atividade por propor a imaginação, ao mesmo tempo que é bem útil – nos ensinou as formas de dizer em português certas expressões, mas também foram boas dicas para viagens futuras. Cultura, aprendizado e utilidades são fatores bem motivantes”.*

RQ1.e: *“Nesse estágio já estávamos bem à vontade com os colegas para falar francês na frente dos mesmos, ainda que com erros. A apresentação mais planejada (em casa) foi um ótimo exercício de improvisação, o que a meu ver, por mais que possa ser desconfortável, às vezes é uma boa forma de impulsionar o estudante de língua a se soltar”.*

RQ2: *“Fazer conexão com algumas frases relacionadas a temas bem cotidianos; improvisar uma fala sobre meu fim de semana ou alguma experiência com segurança; de perceber principais erros de pronúncia”.*

RQ3: *“Perceber alguns erros recorrentes (mesmo que ainda os cometa); exprimir minha opinião em temas mais diversos; arriscar mais a prática do francês, uma vez que nunca o havia praticado com essa frequência”.*

RQ4: *“Sim. Apesar do pouco tempo, a prática constante me permitiu, inclusive, perceber que eu já sabia falar o que não imaginava saber. A ‘obrigação’ de me expressar em francês me permitiu não só aprender mais, como perceber meu avanço desde janeiro. Ao mesmo tempo que falar me fez observar falhas e erros os quais, provavelmente, existem por falta de prática de fala e de escrita. O fato de realmente falarmos apenas em francês foi o ponto positivo do curso, e o tempo e a pouca quantidade de pessoas que permitiu que todos falassem”.*

RQ5: *“Foi muito produtivo, a disposição e entusiasmo da professora foi excelente. Sugiro repetir mais a fórmula da última aula, que mantém a conversação, mas que oferece também um rápido repasse em alguma questão gramatical estrutural. Outra sugestão seria diferenciar melhor as situações formais, das informais”.*

A partir da apresentação de nosso *corpus* de pesquisa, passaremos, no próximo capítulo, à análise e discussão dos dados obtidos.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo trata da análise e discussão dos dados referentes à realização de nossa pesquisa sobre o desenvolvimento da expressão oral em língua francesa junto a aprendizes iniciantes.

Conforme apresentado no capítulo de metodologia, concebemos um curso de conversação em francês em torno de uma temática de viagem à cidade de Paris, com os seguintes objetivos:

1. Observar a expressão oral em língua francesa a partir da realização de tarefas comunicativas em torno dessa temática;
2. Investigar quais elementos estão relacionados ao desenvolvimento da expressão oral dos aprendizes iniciantes;
3. Identificar quais reflexões sobre a expressão oral em francês ocorreram após a realização do curso.

Com a criação do curso, a tentativa foi a de expor os aprendizes à realização de tarefas comunicativas diversas a partir de uma temática motivadora. Além disso, procurávamos promover um espaço de prática e aprendizagem do francês em que se pudesse falar sobre o oral e as possíveis dificuldades e inseguranças dos participantes. Tratou-se de uma investigação dos aspectos relacionados ao processo de aprendizagem da expressão oral, a fim de se proporem ações efetivas que possam contribuir a uma melhora no desempenho desses aprendizes. Nesse sentido, não se buscou de nenhuma forma “mensurar” a produção oral dos aprendizes ou controlar o tempo de fala de cada um deles. A ideia não foi quantificar a aprendizagem, mas sim qualificá-la.

Conforme apresentado no capítulo 2 desta dissertação, as aulas do curso de conversação compreenderam três fases: fase 1 (*sensibilização*), fase 2 (*preparação*) e fase 3 (*produção oral final*), esta última referente à realização de uma tarefa comunicativa em torno da temática do curso. Como objetivávamos identificar aspectos que contribuíssem ao desenvolvimento da expressão oral, constituímos como *corpus* de pesquisa os dados obtidos por meio das transcrições das gravações efetuadas durante a fase de produção oral final das aulas 2, 3, 4 e 5. Esta escolha foi feita pelo

fato de as interações entre os aprendizes refletirem, nesta fase, articulação entre as anteriores, o que nos possibilitará analisar elementos de aprendizagem ao longo do curso como um todo. Consideramos ainda como *corpus* os textos obtidos por meio das autoavaliações do curso e da aprendizagem do oral, por elas nos fornecerem mais elementos para a discussão sobre o desenvolvimento da expressão oral.

Como mencionamos, a fase de produção oral final de cada aula correspondeu ao momento de realização de uma tarefa em interação. Retomamos, abaixo, as aulas do curso e as instruções previstas para cada uma das tarefas, além das interações realizadas em cada aula:

Quadro 3 – Tarefas finais por aula

Aula	Tarefa final (FASE 3)	Enunciado	Interação
1	Não houve tarefa final	–	–
2	Realizar uma entrevista	“A vous! Vous participez à l’interview sur la chaîne ‘Paris parle de Paris’ et vous répondez aux questions posées par l’interviewer. Jouez avec votre collègue et enregistrez-vous sur votre portable ou tablette”.	Em duplas
3	Apresentar uma opinião	“Choisissez deux aspects de la liste ci-dessous et présentez l’opinion de deux collègues”.	Individual, em interação com o grupo-classe
4	Apresentar um plano de viagem	“Présentez la planification de votre voyage”.	Em duplas/trios
5	Contar uma experiência de viagem	“Vous êtes revenu(e)s de Paris et vous faites une présentation informelle pour raconter à vos collègues de salle sur l’expérience”. Pour cela, il faut... a. Utiliser les images de Paris; b. Préparer/organiser l’exposé c. Parler des aspects positifs et négatifs du voyage; d. Parler des activités faites pendant le voyage; e. Parler de vos découvertes.	Em duplas

A partir das informações reunidas, podemos observar que foram realizadas quatro interações, cujas modalidades de trabalho se deram em duplas ou trios (três delas) e a outra de maneira individual, em interação com o grupo-classe. Na primeira aula, não foi prevista a realização de uma tarefa final pelo fato de se tratar de um momento dedicado à introdução do curso e da proposta como um todo.

Além das tarefas, foram produzidas autoavaliações, cujas características retomamos a seguir:

Quadro 4 – Autoavaliações por aula

Aula	Autoavaliação	Enunciado	Realização
2	Inicial – considerações sobre sua expressão oral no início do curso e apreciação inicial da proposta	<p>“Réfléchissez aux questions suivantes et produisez un texte écrit avec vos impressions:</p> <p>- Qu'avez-vous trouvé de ces activités? Avez-vous envie de faire un séjour à Paris? De participer à ce projet? Pourquoi?</p> <p>- Comment vous vous voyez à l'oral en ce moment?</p>	Individual – em casa
5	Final – considerações sobre sua aprendizagem ao longo de cada aula do curso e apreciação final da proposta	<p>Questão 1 - “Qu'est-ce que j'ai appris... (stratégies, vocabulaire, grammaire, culture etc.)</p> <p>f) Au cours 1 (Sensibilisation au projet pédagogique)?</p> <p>g) Au cours 2 (Paris parle de Paris)?</p> <p>h) Au cours 3 (faire une appréciation en français)?</p> <p>i) Au cours 4 (Parler de son plan de séjour)?</p> <p>j) Au cours 5 (Raconter une expérience vécue)?</p> <p>Questão 2: “Avant le Cours de Conversation en français je n'étais pas capable de...? ”</p> <p>Questão 3: “Maintenant je suis capable de...? ”</p> <p>Questão 4: “Est-ce que ce cours vous a aidé à développer la compétence de production orale? Si oui, comment?</p> <p>Questão 5: “Avez-vous des suggestions ou commentaires à faire sur les cours?”</p>	Individual – em sala

Foram realizadas duas autoavaliações: uma na segunda aula do curso e outra na última aula. Procuramos promover engajamento dos aprendizes à proposta e reflexão sobre a sua aprendizagem do francês, sobretudo no que diz respeito à expressão oral.

Após retomadas as informações sobre o nosso *corpus* de pesquisa, passaremos à análise e discussão dos dados obtidos (c.f capítulo de metodologia), em que responderemos às questões de pesquisa, as quais retomamos a seguir:

1. De que modo ocorreu a prática do oral no curso de conversação?
2. Em que medida as instruções fornecidas pelo professor e as tarefas realizadas no curso contribuíram para o desenvolvimento da expressão oral?
3. Quais reflexões sobre a expressão oral e a aprendizagem em francês ocorreram após a realização do curso de conversação?

Para tanto, estabelecemos categorias de análise, definidas a partir da identificação dos elementos relacionados diretamente à realização das aulas do curso de conversação. São elas: *as escolhas metodológicas realizadas do longo do curso, a articulação entre as tarefas e as produções orais finais e as autoavaliações.*

Em seguida, analisaremos os dados obtidos do nosso *corpus* segundo as categorias mencionadas.

3.1. As escolhas metodológicas no curso de conversação em língua francesa

A primeira categoria que escolhemos para análise e discussão dos dados obtidos se refere às escolhas metodológicas feitas pela docente e elencadas para o curso de conversação como um todo, que puderam ser observadas pelas produções orais finais dos participantes (fase 3).

Desde a sua elaboração para a produção dos dados de pesquisa, foram levados em conta o perfil, os objetivos e o nível linguístico de nosso público. A própria escolha em colocar o nome como “Cours de Conversation en français: préparer un séjour à Paris” citou a prática para o aprendiz e informou o que se esperava dele. Esses fatores incidiram na maneira como concebemos as aulas e em que selecionamos os documentos para realizar o curso. Apoiando-nos na perspectiva

acional (CONSELHO DA EUROPA, 2001; PUREN, 2009; ROSEN, 2009), escolhemos propor a realização de tarefas dentro de um projeto coletivo, pelo fato de que, uma vez inseridas nesse contexto mais amplo de execução, permitiriam a construção de significados pelos participantes ao longo dos encontros.

Como vimos no início deste capítulo, foram privilegiadas para a realização das tarefas as modalidades de trabalho em duplas, além da participação dos aprendizes em grande grupo. No entanto, isso não significou ausência de reflexão ou produção individual; cada participante, a sua maneira, interagiu com os colegas, mas também realizou atividades individualmente.

Dentro de nosso projeto coletivo que visava à elaboração do planejamento de uma viagem, os aprendizes produziram o tempo todo em interação com os colegas do grupo-classe, com quem partilhavam objetivos, motivações e até dificuldades semelhantes. Em se tratando de iniciantes, ter estabelecido um curso com objetivos claros desde o início por meio do contrato de aprendizagem significou motivação e adesão à proposta, além de prática constante da língua francesa durante todo o curso (3h por aula). A disposição da sala de aula para a realização das tarefas em pequenos grupos também ocupou um papel central para a construção deste espaço interativo: posicionados em meio círculo, os aprendizes puderam olhar uns aos outros e se escutar. O espaço de circulação na sala se tornou maior e o posicionamento das carteiras proporcionou um contato físico mais próximo entre os participantes. Falamos, portanto, de uma prática que permitiu um deslocamento do individual em direção ao coletivo, na medida em que a orientação pelo projeto levou em conta um agir comunicativo contextualizado e compartilhado.

Com relação ao material do curso (cf. capítulo de metodologia), foram elaborados dossiês temáticos que deram conta de integrar essa dimensão coletiva, por preverem atividades e exercícios (fases 1 e 2) e tarefas (fase 3) a serem realizados preferencialmente em pequenos grupos. A prática esteve pautada na cooperação entre os aprendizes e procurou ressaltar que a construção de sentido para o projeto só poderia ser efetuada enquanto grupo, a partir do estabelecimento e concretização de um objetivo, anunciado na aula 1 (dossiê 1): *Le groupe d'apprenants du Cours de Conversation en français prépare son séjour à Paris*. Além disso, os documentos-base que compuseram os dossiês foram escolhidos de forma a suscitar o interesse dos participantes a partir das temáticas e funcionarem como desencadeadores da expressão oral.

Por meio da realização das tarefas, os aprendizes participaram das situações comunicativas preestabelecidas, mas também puderam ser flexíveis e criativos, na medida em que implementaram mecanismos próprios para que as atividades fluíssem ao longo do curso. Exemplificaremos essas afirmações a partir dos dados obtidos nas produções orais finais dos participantes (fase 3).

Para tal, retomamos como se deram as realizações das tarefas. As interações da tarefa 1 (aula 2) ocorreram em duplas e sem a minha intervenção; os participantes fizeram gravações de áudio em seus próprios celulares. Já a interação na tarefa 2 (aula 3) ocorreu entre o grupo-classe, em que as apresentações das opiniões dos colegas foram feitas de maneira individual e as tarefas 3 e 4 (aulas 4 e 5) foram realizadas em duplas. Nessas três últimas tarefas houve minha participação na interação com os aprendizes.

A partir do nosso *corpus* de pesquisa, pudemos observar uma resposta a nosso planejamento nas produções orais que ocorreram ao longo das interações no curso. Percebemos que a negociação de sentido dentro da situação didática ocorreu, prioritariamente, quando os aprendizes interagiam em duplas, sem interferência da professora, como na tarefa 1, por exemplo, em que deveriam produzir uma entrevista e discutir sobre as características da cidade de Paris. Ocorreu negociação pois, em autonomia, os aprendizes decidiram entre si que prefeririam falar sobre a cidade de São Paulo, por acreditarem possuir mais elementos para tal. Isto significou a mobilização de elementos prévios, como as características da cidade, as opiniões que compartilham sobre ela e os lugares que conheciam. Essa escolha interferiu na interação, na medida em que houve troca de papéis: ora o participante com o papel de entrevistador fazia perguntas e ora as respondia. Houve ainda, verdadeiro engajamento na realização da tarefa oral, o que deu dinamismo à situação comunicativa e ampliou os momentos de fala durante a interação.

É o que vemos a seguir, a partir da interação entre os participantes PC e PD (tarefa 1):

PD: vous pouvez parler sur São Paulo en trois mois... trois mots?

PC: São Paulo en trois mots pour moi c'est... São Paulo c'est le gris l'embouteillage et la beauté

PD: oui

PC: et pour toi comment vous décrire São Paulo en trois mots?

PD: je sais pas São Paulo à mon avis c'est une ville de l'amour une ville de technologie et une ville de désorganisation

PC: *oui pour moi c'est aussi le contraste São Paulo c'est une ville contrastée très contrastée mais j'aime bien São Paulo*

PD: *j'aime bien aussi c'est super*

PC: *oui c'est super et pour toi quels sont ton lieux préférés à São Paulo?*

PD: *je... je pense qu'un lieu de São Paulo que j'aime beaucoup c'est parque de Ibirapuera*

PC: *oui j'aime bien aussi j'aime bien l'Ibirapuera*

Ao aproximar a tarefa a sua esfera de conhecimento, os aprendizes revelaram o desejo de expor suas opiniões e compartilhar informações sobre si e sobre como enxergam suas realidades, conforme nos mostra a interação entre os participantes PI e PB (tarefa 1):

PI: *et pensez-vous que São Paulo ici il y a diversité du Brésil nous pouvons rencontrer tous les classes les personnes je sais pas comme se parle?*

PB: *oui il y a beaucoup de diversité ici diversité non seulement du Brésil mais d'autres pays aussi parce qu'il y a beaucoup d'étrangers ici principalement dans le centre de São Paulo et je pense qu'il y a beaucoup de diversité dans les classes sociales par exemple vous voit un personne qui n'a pas beaucoup d'argent mais il y a personne qu'il y a beaucoup beaucoup d'argent comme à Paulista ou je sais pas il y a une rue que c'est très connue ici que j'ai oublié le nom*

PI: *le Oscar Freire comme le Champs Élysées à Paris*

PB: *oui il y a beaucoup de personnes riches mais il y a d'autres qui ne sont comme ça comme par exemple le lieu que j'habite que c'est Itaquera par exemple mais n'est pas comme les personnes imaginent c'est un lieu comme les autres je pense que tout le monde pense que c'est pauvre et il y a beaucoup de je sais pas il y a seulement le estádio et seulement ça et forêt et non il y a d'autres choses il y a d'autres choses à Itaquera... mais les touristes ils sont toujours... Ils seulement connaître ils seulement connaît le centre le estádio Itaquera Itaquerao*

PI: *un petit peu de la zone oeste*

PB: *et Liberdade et Vergueiro et seulement ça je pense que nécessite connais meilleur je sais pas*

No trecho anterior, podemos notar que os participantes realizaram a tarefa prevista e além disso, produziram argumentações a partir de uma temática de seu interesse (a diversidade de pessoas em São Paulo), motivadas pelas perguntas feitas na interação. Nessa perspectiva, ampliou-se a ideia de tarefa, pois os participantes agiram para além do esperado: trouxeram o par pergunta-resposta das entrevistas, mas também expuseram sua opinião, contribuindo para a construção de sentido à prática, a partir de uma aproximação do tema à sua realidade. Atribuímos a possibilidade de realizar essa produção de maneira mais livre pelo fato de a modalidade escolhida ter sido o trabalho em duplas e por não haver a regulação do

professor, o que permitiu ao aprendiz acrescentar elementos de fora do curso, articulados com seus conhecimentos prévios. Observemos a interação entre os participantes PC e PD (tarefa 1):

PC: non toi non... je sais je sais maintenant j'adore la Liberdade

PD: oui Liberté

PC: parce qu'il y a beaucoup de...

PD: fraternité!

PC: non pas ça mais j'adore Liberdade parce qu'il y a beaucoup de lieux pour manger pour manger la culinaire différente comme le Bexiga il y a beaucoup de cantina italienne la cuisine italienne c'est très...

Vemos no exemplo uma “brincadeira” realizada pelo participante PD, que ao nosso ver se caracterizou como uma apropriação do diálogo dentro da interação. Ao tentar completar a frase do colega PC, que falava sobre a sua simpatia pelo bairro da Liberdade em São Paulo, PD traduziu o nome por bairro por “Liberté” e evocou o lema da revolução francesa: “Liberté, Égalité, Fraternité”. Por meio deste trecho, além da criação de um nome em francês para se referir ao bairro paulista, notamos uma saída da atividade pelo aprendiz PD, na tentativa de produzir um enunciado que não dizia respeito ao objetivo da atividade. PC, no entanto, percebe a “distração” e tenta retomar a atividade, justificando a sua preferência pelo bairro: *non pas ça mais j'adore Liberdade parce qu'il y a beaucoup de lieux pour manger...*

Outro fator que contribuiu para a prática de língua se refere à posição que tomamos em desviar da figura do professor a responsabilidade exclusiva de conhecimento dentro da sala de aula. Nas interações em duplas e dentro do grupo como um todo, a negociação de sentido foi regulada majoritariamente entre os participantes. Podemos observar essa afirmação a partir do trecho abaixo, retirado da interação entre os participantes PC e PD (tarefa 1):

PC: oui j'aime bien aussi j'aime bien l'Ibirapuera

PD: la ville université

PC: la ville universitaire

PD: l'universitaire

PC: oui c'est...

PD: c'est très beau

PC: c'est magnifique c'est beau c'est beau c'est très beau!

PD: il y a beaucoup arbres beaucoup des arbres

PC: arbre... oui...j'ai entendu d'armes j'étais un peu... ((PC a l'air surprise))

PD: et pour toi quels sont vos lieux que tu préfères à São Paulo?

Os enunciados produzidos acima revelam que a correção, feita na maioria das vezes pelo professor nas aulas de língua, pôde também ocorrer entre os aprendizes, o que implicou escuta e atenção. O sentido foi regulado pela dupla a partir da introdução das formas corretas em francês *ville université* – *ville universitaire*, propostas pelo aprendiz PC, que também questionou o seu parceiro sobre a pronúncia da palavra *arbre* (árvore em português), que ao ser mal pronunciada pelo colega PD, o levou a crer que se tratava da palavra *arme* (arma em português). Nesse aspecto, notamos que ao fazerem parte de um contexto em que se estava incentivando e permitindo o lado reflexivo da produção, sentiram-se livres para a criação, o que foi traduzido pelas atitudes autônomas e voltadas à construção de conhecimento na língua estrangeira, como foi o caso das correções.

Demos ênfase até aqui às interações ocorridas na dinâmica da tarefa 1, pelo fato de elas terem nos apontado com maior precisão os elementos referentes às nossas escolhas metodológicas. No entanto, devemos ressaltar que esses elementos também foram percebidos nas produções orais individuais (tarefa 2) ou em duplas (tarefas 3 e 4) durante todo o curso. Esses momentos são tão reveladores de nossas intenções pedagógicas quanto os que mencionamos, na medida em que evidenciaram a prática constante da língua francesa em interação e a construção de conhecimento de forma compartilhada, possibilitadas pelo projeto coletivo.

Conforme apresentamos em nosso *corpus* de pesquisa (cf. capítulo metodologia), a realização das tarefas entre os participantes do curso ocorreu inteiramente em língua francesa. O português só foi empregado em casos de incompreensão de uma palavra ou ideia apresentada na aula, ou então para a comunicação entre os aprendizes sobre assuntos externos à aula: esse foi o combinado entre nós desde o primeiro encontro. Abaixo, trazemos trechos que exemplificam a maneira em que o português foi empregado durante as interações na fase 3:

Interação entre os participantes PB e PI (tarefa 1):

PI: *oui merci beaucoup madame bonne journée*

PB: *merci à vous! Il y a beaucoup d'erreur mais...* mas não tem problema...

PI: Eu falei tudo errado

PB: Ai será que foi? Gravou

Interação entre os participantes PB, PD e PK (tarefa 3):

P: ha oui qu'est-ce que tu vas faire avec deux milles euros?

PB: j'ai recherché à TAM

P: le vol direct?

PI: dix milles?

P: il faut travailler beaucoup, hein? Pour payer les tickets

PK: não mas nós vamos pedir a bolsa

P: la bourse

PK: la bourse recherche

[...]

PK: je vas cuidar do chien

P: prendre soin

PK: oui

Interação entre os participantes PI e PL (tarefa 3):

PI: et nous n'avons pas un jour específico

P: spécifique

PI: parce que nous avons acheté des billets de deux milles reais pas chers nous sommes flexibles

P: voilà vous êtes flexibles donc vous pouvez partir n'importe quel jour

PI: et nous avons...gastar?

P: dépenser

A partir desses trechos, podemos notar que o português só foi empregado quando os aprendizes faziam algum comentário sobre realização da tarefa em si: *eu falei tudo errado* ou então quando desconheciam uma expressão ou palavra que pretendiam acrescentar a sua produção: *não mas nós vamos pedir a bolsa; je vais cuidar do chien; et nous n'avons pas un jour específico; et nous avons... gastar?* Isso demonstrou que a língua usada durante as aulas foi prioritariamente o francês, o que contribuiu não somente para o exercício da língua, mas também para o desenvolvimento de uma postura crítica e argumentativa dos participantes na língua estrangeira, na medida em que puderam se sentir capazes de tomar a fala e arriscar, se colocando diante do grupo enquanto sujeitos que podem se comunicar mesmo não conhecendo diversas palavras e expressões em francês.

Nossas escolhas metodológicas também ficaram evidentes na medida em que observamos a implicação dos participantes e as tentativas de produzir oralmente, mesmo que cometendo erros e não conhecendo algumas palavras. É o que

observamos na interação entre os participantes PI e PL na realização da tarefa 3 (aula 4):

P: des photos de votre expérience? Et des inconvénients à prévoir?

PL: perdre le passeport

P: perdre le passeport

PL: perdre le passeport... être vouloir?

P: volé

PL: être volé... avoir des problèmes de médecin

P: oui de santé... c'est bon?

O desconhecimento dos verbos “perder” e “ser roubado” em francês não impediu a produção oral do participante PL e nem prejudicou a exposição de seu plano de viagem. Vemos que o aprendiz PL não se mostrou desmotivado ou bloqueado para continuar informando a ideia de sua apresentação; ao contrário, ele fez tentativas e mesmo produzindo um enunciado que não corresponde exatamente ao que se diria em francês (*avoir des problèmes de médecin*), conseguiu comunicar a sua intenção, sendo validado pelo grupo e pela professora.

Essa postura ativa perante ao grupo está diretamente relacionada a um contexto que permite a produção de conhecimento de forma progressiva e partilhada, como nos mostra o trecho abaixo, retirado da interação entre o grupo-classe ocorrida pela realização da tarefa 2 (aula 3). Ao reportar a opinião de um colega sobre os “poemas de Baudelaire”, o participante PI comete um erro na formulação do particípio passado do verbo *découvrir*, cuja forma correta é *découvert*. Ele é então corrigido pela professora, e logo em seguida, também se autocorrige (*connu – connaît*):

P: c'est bon? Et alors est-ce que vous pouvez choisir deux aspects de cette liste par exemple la danse la philosophie et présenter l'opinion de deux personnes? Oui? Allez-y qui commence? PI tu peux commencer?

PI: oui alors sur le poème de Baudelaire j'ai j'ai “découvert”...

P: j'ai découvert

PI: j'ai découvert que mon collègue il ne... connu... connaît mais il pense que c'est très bon et intéressant

P: d'accord

A correção feita pela professora e a autocorreção (ou seja, correção de sua própria produção) de PI, ao estarem inscritas em uma prática cuja dimensão é coletiva, revelam aos aprendizes iniciantes que não necessariamente o “erro” tenha que ser visto por uma perspectiva negativa. Ao introduzirmos a forma correta do verbo *découvrir* no particípio passado em francês (*découvert*), não punimos os alunos, mas

mostramos que o erro é permitido e que nesse caso, a compreensão do enunciado não foi prejudicada. A autocorreção do aprendiz nos relevou, igualmente, que por trás do enunciado, há um sujeito pensante, que também se vale de tentativas na língua estrangeira, o que é comum e aceito no início da aprendizagem: *j'ai découvert que mon collègue il ne... connu... connaît mais il pense que c'est très bon et intéressant*. Ou seja, praticar é também passar pelo “erro” e pela inadequação.

Durante a realização das tarefas 3 e 4 (aulas 4 e 5), notamos outros momentos em que houve correção e autocorreção. Exemplificamos pela interação entre os participantes PB, PD e PK (tarefa 3), onde ocorreu correção da professora junto ao participante PD, que fala sobre sua intenção de adotar animais de estimação quando estiver em Paris:

PB: *l'appartement parce que... nous avons...*

PD: *parce que je vais acheter... acheter*

P: *adopter?*

PD: *adopter un chien et un chat mais si on nous pouvons alouer un appartement*

P: *louer*

PD: *si nous avons louer*

P: *nous allons louer*

PD: *si nous allons louer un appartement hum...je veux je veux adopter deux chiens et deux chats*

Aqui, diferentemente do caso anterior, notamos que as correções feitas pela professora ocorreram pelo fato de poderem comprometer o sentido do enunciado, já que o verbo “acheter” não seria o mais adequado para a situação, e sim “adopter”. Ademais, o aprendiz fez uma junção de “alugar” em português e com “louer”, o que também nos evidenciou o processo de aprendizagem e prática da expressão oral, pelo fato de o aluno se valer de uma língua “intermediária” (interlíngua) para realizar sua produção.

Ademais, neste mesmo exemplo, o participante PD, ao se confundir com os tempos verbais, trocando o *futur proche* (*nous allons louer*) pelo *passé composé* (*nous avons loué*), foi corrigido, pelo fato de haver uma alteração de sentido nessa confusão. Podemos observar, ainda, que a após as correções da professora, o aprendiz PD reformulou o seu enunciado e reproduziu com mais confiança a ideia que estava tentando comunicar: *si nous allons louer un appartement hum...je veux je veux adopter deux chiens et deux chats*.

Diante do exposto e baseados nos exemplos trazidos ao longo deste item, podemos afirmar que as escolhas metodológicas adotadas para o curso de conversação em língua francesa contribuíram para a prática do oral de aprendizes iniciantes. Isso pôde ficar claro para o aprendiz desde a escolha do nome do curso até a realização das tarefas comunicativas inscritas no contexto de um projeto. Notamos que o estabelecimento de objetivos a serem atingidos ao longo do curso, além da escolha das modalidades de trabalho (grande grupo, dupla e individual), a organização espacial da sala e as posturas adotadas pela professora deram significado à prática de conversação e levaram à prática da expressão oral.

Isso ocorreu na medida em que a formação de um grupo para a realização de tarefas permitiu adesão à proposta e verdadeiro engajamento durante as aulas, não somente para executar as tarefas, mas para participar das situações comunicativas de maneira geral e comunicar uma ideia em interação. O estabelecimento de um curso voltado à prática do francês e sem avaliações normativas significou motivação e ampliou as possibilidades de criação. Isso porque, ao serem levados a agir em grupo, percebemos que os aprendizes conseguiram se expressar livremente, mesmo sabendo da existência de um contrato pedagógico, estabelecido na primeira aula. Ao poderem expressar-se livremente, os alunos se desinibiram e passaram a ser igualmente responsáveis por sua prática e pelos enunciados produzidos.

Nesse caso, em que houve centralização no aprendiz, a figura do professor esteve associada ao papel de mediador e incentivador das práticas em autonomia. Isso implicou igualmente nas formas de correção e de entendimento sobre a construção do conhecimento, pois como vimos nas interações, quando se realizou uma correção em grupo, em vez de enfatizar o “erro” e apontá-lo para um único indivíduo, procuramos contextualizá-lo e aceitá-lo dentro dessa prática compartilhada, o que possivelmente contribuiu para a aprendizagem do aprendiz, levando-o a ter uma postura ativa e voltada à tomada de decisão. Sendo assim, constatamos que a prática do oral ocorreu devido ao formato do curso e se realizou a partir das tarefas comunicativas contextualizadas em torno do projeto.

3.2. A articulação entre as tarefas e as produções orais finais dos aprendizes

A segunda categoria que escolhemos para analisar e discutir os dados obtidos na fase 3 das aulas do curso de conversação se refere à articulação entre as tarefas e as produções orais finais dos aprendizes.

Objetivando compreender em que medida as tarefas realizadas e as instruções fornecidas pela professora contribuíram para o desenvolvimento da expressão oral dos aprendizes do curso de conversação, retomaremos os principais objetivos das tarefas, para então discutir os resultados obtidos por meio das interações orais dos participantes.

Conforme nos evidencia o quadro a seguir, foram previstos os seguintes objetivos durante a elaboração de cada tarefa:

Quadro 3 – Objetivos das tarefas por aula

Aula	Tarefa final (FASE 3)	Enunciado	Objetivos
1	Não houve tarefa final	–	–
2	Realizar uma entrevista	“A vous! Vous participez à l’interview sur la chaîne ‘Paris parle de Paris’ et vous répondez aux questions posées par l’interviewer. Jouez avec votre collègue et enregistrez-vous sur votre portable ou tablette”.	Pragmáticos <ul style="list-style-type: none"> - Fazer/Responder perguntas - Expressar uma opinião - Concordar ou discordar - Caracterizar um lugar - Justificar escolhas Linguísticos <ul style="list-style-type: none"> - Les interrogatifs Quel(s)/Quelle(s)/Qu’est-ce que/Est-ce que - Le Présent de l’indicatif - Les expressions d’opinion - Parce que - C’est + adjectif - Les adjectifs - Les articles définis le, la, les, l’ - La négation (ne...pas)
3	Apresentar uma opinião	“Choisissez deux aspects de la liste ci-dessus et présentez l’opinion de deux collègues”.	Pragmáticos <ul style="list-style-type: none"> - Falar sobre gostos e preferências - Apresentar uma opinião Linguísticos <ul style="list-style-type: none"> - Les expressions d’opinion - Le présent de l’indicatif (aimer, préférer, détester, plaître à, déplaire etc.) - C’est + adjectif - Les articles contractés
4	Apresentar um plano de viagem	“Présentez la planification de votre voyage”.	Pragmáticos <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar um planejamento - Fazer/responder perguntas - Justificar escolhas Linguísticos <ul style="list-style-type: none"> - Le présent de l’indicatif (aller, rester, retourner, partir, déjeuner, dîner, acheter etc.)

			<ul style="list-style-type: none"> - <i>Le futur proche</i> - <i>Les moyens de transport</i>
5	Contar uma experiência de viagem	<p>“Vous êtes revenu(e)s de Paris et vous faites une présentation informelle pour raconter à vos collègues de salle sur l’expérience”.</p> <p>Pour cela, il faut...</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Utiliser les images de Paris; b. Préparer/organiser l’exposé c. Parler des aspects positifs et négatifs du voyage; d. Parler des activités faites pendant le voyage; e. Parler de vos découvertes. 	<p>Pragmáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar sobre acontecimentos passados - Descrever atividades realizadas - Justificar escolhas <p>Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Le pronom on=nous</i> - <i>Le passé composé</i> - <i>Parce que</i> - <i>Le lexique des loisirs et activités culturelles</i>

Como observamos, os objetivos delineados pela professora refletem um trabalho planejado, que compreendeu a escolha das tarefas a serem realizadas e os conteúdos a serem trabalhados ao longo das aulas, compatíveis com o nível dos aprendizes (A1/A2).

Diante disso e de tudo o que já foi apresentado no capítulo de metodologia, nossa intenção será mostrar que houve articulação entre o que foi planejado (tarefas) e o que foi produzido (produções orais finais dos aprendizes), tendo esse fator contribuído para o desenvolvimento da expressão oral desses participantes. Isso porque, partimos do pressuposto de que, tendo sido expostos às atividades e exercícios previstos nas fases 1 (sensibilização) e 2 (preparação) das aulas do curso (cf. descritas no capítulo de metodologia), os aprendizes seriam capazes de relacionar aspectos linguísticos, pragmáticos e culturais vistos nas aulas e incorporá-los as suas produções finais (fase 3).

Nossas hipóteses foram constatadas, pois observamos retomadas e reformulações linguísticas e pragmáticas nas interações entre os participantes, tendo elas ficado visíveis ao longo das produções. Na tarefa 1, por exemplo, identificamos retomadas de aspectos trabalhados no vídeo *Paris parle de Paris*, tais quais as perguntas da entrevista e referências ao conteúdo do vídeo e às respostas dos entrevistados. Na entrevista original, o entrevistador realiza as seguintes perguntas: “Si vous deviez décrire Paris en 3 mots, vous diriez quoi?; “Quels sont vos endroits préférés dans Paris”?; “Quels sont les plus grands clichés des Parisiens? ”; “Qu’est-ce qu’il vous déplaît à Paris” e “Est-ce que Paris est-elle toujours la ville de l’amour”?

Nas produções orais finais de nossos aprendizes, essas perguntas foram retomadas e reformuladas da seguinte forma:

Interação entre os participantes PE e PF:

PE: si vous pouvez décrire São Paulo en trois mots que dites-vous?

[...]

PF: et selon Criolo il n'y a pas d'amour dans São Paulo c'est vrai? Qu'est-ce que tu penses de ça?

[...]

PE: qu'est-ce qui vous déplaît à São Paulo?

[...]

PF: en trois mots pour vous São Paulo c'est quoi?

Interação entre os participantes PC e PD:

PD: vous pouvez parler sur São Paulo en trois mois... trois mots?

[...]

PC: et pour toi comment vous décrire São Paulo en trois mots?

[...]

PC: oui c'est super et pour toi quelles sont ton lieux préférés à São Paulo?

[...]

PD: oui j'ai entendu, quels sont le grands clichés de São Paulo pour toi?

[...]

PC: et qu'est-ce qui vous déplaît à São Paulo? Qu'est-ce qui vous déplaît? Qu'est-ce que qu'est-ce que toi déplaît? Pardon nous pouvons nous tutoyer... déplaît... le chose que ne te faire pas plaisir

[...]

PD: la capitale de l'amour pour vous?

[...]

PC: un cliché de São Paulo?

Interação entre os participantes PI e PB:

PI: alors bonjour si vous pouvez décrire São Paulo en trois mots que dites-vous?

[...]

PI: oui quels sont vos endroits préférés à São Paulo?

[...]

PI: alors pour vous São Paulo c'est la capitale de l'art en Brésil?

[...]

PI: et pour vous il y a l'amour à São Paulo?

[...]

PI: oui mais est-ce que vous aimez vivre à São Paulo?

[...]

PI: et pensez-vous que São Paulo ici il y a diversité du Brésil nous pouvons rencontrer tous les classes les personnes je sais pas comme se parle?

Nessas interações, observamos que os participantes recuperaram em suas falas as perguntas contidas na entrevista do vídeo, mas notamos que além da

retomada, foram feitas reformulações. No caso da pergunta “Si vous deviez décrire Paris en trois mots, vous diriez quoi? ”, que contém uma estrutura complexa da expressão de hipótese em francês, os aprendizes empregaram o presente do indicativo: *PE: si vous pouvez décrire São Paulo en trois mots que dites-vous?*; *PF: en trois mots pour vous São Paulo c'est quoi?*; *PD: vous pouvez parler sur São Paulo en trois mots?*; *PI: alors bonjour si vous pouvez décrire São Paulo en trois mots que dites-vous?*

Constatamos esse mesmo mecanismo de reformulação para a pergunta seguinte “Quels sont vos endroits préférés dans Paris? ”, em que houve substituição do substantivo *endroit* para *lieu*, provavelmente devido à proximidade com o correspondente em português “lugar”. Sobre os clichés, a pergunta original trazia o superlativo *les plus*: “Quels sont les plus grands clichés des Parisiens? ”, que foi suprimido nas produções: *PD: oui j'ai entendu quels sont les grands clichés de São Paulo pour toi?*; *PC: un cliché de São Paulo?*

Sobre a pergunta “Qu'est-ce qu'il vous déplaît à Paris? ”, notamos o uso do verbo *déplaître* nas produções orais dos aprendizes, mas empregado com certa insegurança pelo aprendiz PC: *et qu'est-ce qui vous déplaît à São Paulo? Qu'est-ce qui vous déplaît? Qu'est-ce que qu'est-ce que toi déplaît? Pardon nous pouvons nous tutoyer... déplaît... le chose que ne te faire pas plaisir*; e sobre a pergunta “Est-ce que Paris est-elle toujours la ville de l'amour? ”, notamos reformulações: *PF: et selon Criolo il n'y a pas d'amour dans São Paulo c'est vrai? Qu'est-ce que tu penses de ça?*; *PD: la capitale de l'amour pour vous?*; *PI: et pour vous il y a l'amour à São Paulo?*

Verificamos que os enunciados apresentados acima refletiram uma tentativa de simplificação das perguntas, por meio de uma aproximação gramatical e lexical de palavras que correspondiam ao nível real dos aprendizes, mas sem que isso alterasse o sentido de cada uma delas, sendo que as reformulações ocorreram para facilitar a comunicação. Observamos que o vídeo serviu de modelo para as produções, mas que não as limitou ou enquadrou; os aprendizes criaram suas próprias perguntas, de acordo com o que foi fornecido por nós, mas também a partir de estruturas já adquiridas e de suas adaptações. Esse contato com as várias formas de se dizer a mesma coisa contribuiu para um aumento de conhecimentos em língua francesa e ativação de operações mentais que permitissem a realização da tarefa.

Ademais, assim como mencionamos no item anterior deste capítulo, observamos, como no curso todo, uma tentativa de aproximação da tarefa para a

realidade do aprendiz, o que só foi possível dada a sua inserção no contexto do projeto coletivo, dentro do qual não se propôs somente a realização da atividade pela atividade. E nesse caso não foi diferente: por meio dos trechos acima, vimos que, além de realizarem a entrevista tomando por referência a cidade de São Paulo, evocaram em sua fala o *rapper* Criolo, nascido na cidade e cujas músicas tratam sobretudo da realidade paulistana. Isso porque, o cantor tem uma música muito conhecida que se chama “Não existe amor em SP”. Desse modo, percebemos que as tarefas permitiram a mobilização de conhecimentos prévios desses indivíduos e da realização de um ato comunicativo que teve sentido na experiência de vida do aprendiz.

Além da retomada de perguntas, notamos igualmente o uso contextualizado dos adjetivos trabalhados nas aulas. Durante as interações, os aprendizes se valeram de adjetivos sistematizados ao longo do curso nas fases de sensibilização e preparação à produção oral. É o que vemos abaixo, por meio da interação entre os participantes em grande grupo (tarefa 2):

PI: j’ai découvert que mon collègue il ne... connu... connaît mais il pense que c’est très bon et intéressant

P: d’accord

PI: et sur la danse tous mon collègues ils pensent que c’est beau ils aiment la danse même qu’ils ne dansent pas

P: très bien et toi PL?

PL: hum... pour PI les films français sont très passionnants et pour PK il l’aime

P: uhum

PL: les films français... et la philosophie pour PE c’est très intéressant et pour PH c’est difficile

P: uhum c’est très intéressante

PL: très intéressante

P: voilà adjectif au féminin... PH?

PH: hum... la ville de São Paulo pour PF c’est plutôt bon

P: bonne

PH: bonne... et pour PL c’est pas mal et pour PI c’est très bon et très mauvais... il y a une relation de l’amour et de ódio...

[...]

P: Et toi PC tu es arrivée en retard mais t’as pu discuter un petit peu non?

PC: oui je vais parler de la philosophie... PE, il préfère de poésie mais la philosophie pour lui c’est pas mal...n’est pas mal et pour PF la philosophie est intéressant et difficile aussi

P: intéressante

PC: Intéressante

P: et pour toi PF?

PF: hum... PC pense que la philosophie c’est important et nécessaire pour la vie

P: importante

PF: importante et nécessaire c'est ça et PK pense que la ville de São Paulo c'est vraiment étourdie

PK: hum... la danse PE pense que c'est superbe et PF pense que se plait beaucoup... se plait?

P: ça lui plait

PF: elle aussi?

P: oui ça lui plait

PK: ça lui plait et pour les films français PL pense qu'ils sont très passionnants et PF j'aime hum... aime beaucoup

P: ok et toi PE?

PE: sur les films français PI pense que c'est passionnant et sur la PF pense que c'est bon et elle ne comprend pas beaucoup

P: voilà parfait ça va est-ce que vous avez des questions?

((silence))

P: non? On fait seulement attention au féminin et masculin des mots intéressant intéressante parce que ça fait une différence au niveau de l'oral ça va? Ce que je voulais vous rappeler aussi c'est la question de quand on dit « qu'est-ce que tu penses de »? On a la préposition de et on a aussi les articles comment est-ce qu'on fait cette contraction? C'est comme en portugais n'est-ce pas? Donc qu'est-ce que tu trouves de le film...?

PK: des films.

A interação acima exemplifica a existência de articulação entre o que foi pedido nas tarefas e as produções orais finais, na medida em que os aprendizes recuperaram em suas falas aspectos trabalhados no curso, tais como: o uso dos adjetivos, os verbos no presente que expressam a opinião, gostos e preferências e os artigos contraídos. Constatamos que eles trouxeram para as produções os adjetivos *bon/bonne*, *intéressant/intéressante*, *beau*, *passionnant*, *difficile*, *importante*, *nécessaire*, *superbe*, *étourdie*, o que nos evidencia uma apropriação e reemprego do vocabulário visto anteriormente. A partir da retomada desses adjetivos na interação, pudemos revisar com o grupo o uso do masculino e feminino dos adjetivos em francês, ponto gramatical que costuma apresentar dificuldades para os iniciantes.

Vimos, ainda, uma apropriação dos aprendizes na medida em que introduziram às produções adjetivos que não foram trabalhados durante as aulas, mas que estavam relacionados à situação comunicativa e que são, de certa forma, transparentes em português:

Interação entre os participantes PE e PF (tarefa 1):

PE: si vous pouvez décrire São Paulo en trois mots que dites-vous?

PF: je pense que c'est une ville nombreuse et aussi gigantesque et aussi sanitaire

Interação entre os participantes PC e PD (tarefa 1):

PD: vous pouvez parler sur São Paulo en trois mois... trois mots?

PC: São Paulo en trois mots pour moi c'est... São Paulo c'est le gris l'embouteillage et la beauté

PD: oui

PC: et pour toi comment vous décrire São Paulo en trois mots?

PD: je sais pas São Paulo à mon avis c'est une ville de l'amour une ville de technologie et une ville de désorganisation

PC: oui pour moi c'est aussi le contraste São Paulo c'est une ville contrastée très contrastée contrastée mais j'aime bien São Paulo

PD: j'aime bien aussi c'est super

Foram usados os adjetivos *nombreuse*, *gigantesque*, *sanitaire*, *contrastée* e *super* para caracterizar a cidade de São Paulo. Além disso, os aprendizes se valeram de outro mecanismo para a caracterização: o uso da partícula *c'est* + *nom*: *c'est le gris*; *c'est l'embouteillage*; *c'est la beauté*; *c'est une ville de l'amour*, *c'est une ville de technologie et de désorganisation*; *c'est le contraste*, indícios de retomada de conteúdo visto durante as aulas, acrescentados de reformulações.

Como já dissemos, a retomada não nos evidenciou uma tentativa de enquadrar ou padronizar a expressão oral dos aprendizes. Tratou-se de um mecanismo que nos mostrou a importância de se ter um planejamento e um ponto de partida para as aulas, já que a prática do oral não poderia se iniciar sozinha, mas sim a partir de ações guiadas, que levariam os aprendizes a mobilizar conhecimentos já adquiridos e em aquisição. Nesse caso, evocamos o planejamento que realizamos para as aulas, cujos objetivos pragmáticos prioritários diziam respeito à expressão de uma opinião em língua francesa.

Constatamos que em praticamente todas as interações os aprendizes retomaram esse objetivo principal do curso, de modo a justificar suas opiniões e também as dos colegas em suas produções. Exemplificamos com trechos das interações:

Interação entre os participantes PB, PD e PK (tarefa 3):

P: ça va? Alors est-ce que vous pouvez présenter très rapidement ce que vous avez fait? Vous trois? Qu'est-ce que vous avez pensé pour votre voyage?

PD: hum... on a voyagé pour la recherche du...d'académie et la recherche

PB: de littérature... Simone de Beauvoir.

PD: oui littérature française mais n'est pas Proust

P: pas Proust? Vous détestez Proust?

PD: non non j'aime Proust mais c'est un grand cliché

[...]

PB: on va retourner à Paris et rester à Paris parce qu'on n'a pas d'argent

P: vous n'avez pas d'argent pour voyager et vous allez ensemble à Poitiers?

PB, PD et PK: oui

[...]

P: parfait l'alimentation qu'est-ce que vous avez prévu?

PB: acheter tout dans le supermarché

PD: tout

PB: tout parce que les restaurants sont trop chers

P: parfait et donc vous allez cuisiner

PB: oui c'est ça

Vemos que as expressões de opinião se revelam pelo emprego das conjunções *mais* (que indica oposição) e *parce que* (que indicam a causa e o motivo de alguma coisa) e pelos verbos *aimer*, *préférer* e *détester*, que indicam gostos e preferências. Todos esses conteúdos linguísticos foram trabalhados nas aulas 1 e 2 e então retomados na tarefa 3 (aula 4).

Interação entre os participantes PI e PL (tarefa 3):

PL: nous allons partir la fin d'août et le début du printemps hum... et nous avons resté pour un moins

P: un mois

PL: un mois pendant les vacances un mois

P: parfait donc c'est un voyage touristique

PI: très typique

PI: et nous n'avons pas un jour específico

P: spécifique

PI: parce que nous avons acheté des billets de deux milles reais pas chers nous sommes flexibles

[...]

PI: l'alimentation nous allons...le petit déjeuner dans l'auberge manger dans l'auberge et pour le déjeuner nous allons acheter la nourriture dans le marché et manger dans la rue faire un pique nique... pique-niquer ((rires)) et le soir nous avons dîné dans un restau ou dans un bar

P: nous allons

PI: nous allons avec notre nouveau ami d'auberge

P: très bien les filles et comme transport qu'est-ce que vous en avez?

PL: le vélo pour connaître le centre et train métro pour sortir

P: parfait et les achats qu'est-ce que vous allez faire?

PI: les aliments les livres en français le vin

P: il faut pas manquer le vin

PI: oui

P: le vin ((rires))

PI: le vin ((rires))

Nas produções anteriormente expostas, a expressão de opinião é marcada pela justificativa das férias (*les vacances de printemps*), pelo uso da conjunção *parce que* (que informa o motivo da escolha) e pela expressão *pour* (*le vélo pour connaître le centre et le métro pour sortir*), indicando a preferência para cada atividade. Além disso, percebemos uma retomada com relação a explicações fonéticas (*le vin*), dizendo respeito à pronúncia da nasal [ẽ], que geralmente é tida como difícil pelos aprendizes. Em todo o curso, chamamos a atenção dos aprendizes para os sons nasais da língua francesa, e no trecho acima observamos que a professora reforça a pronúncia dessa palavra, usada como exemplo durante as explicações das aulas anteriores.

Interação entre os participantes PB e PF (tarefa 4):

PB: après PF a insisté d'aller à Notre-Dame parce qu'elle a vu dans le film de Disney je pense que tout le monde connaît

PF: Le corcunda de Notre-Dame

PB: elle a lu aussi le roman de Victor Hugo et c'est parce qu'on a décidé d'aller à Notre-Dame

PF: et finalement nous allons visité le musée de Louvre et après le cliché la Tour Eiffel et c'est aussi dans le film Ratatouille que nous aime beaucoup

Interação entre os participantes PE e PI (tarefa 4):

PI: nous avons retournés dans notre voyage à Paris

PE: un très bon séjour

PI: oui c'est vrai et n'était pas la première fois que nous sommes à Paris et pour ça nous avons décidé de faire un voyage sans presse

P: sans être pressés

PI: sans être pressés très... libres

PE: très tranquilles

PI: très tranquilles... et nous nous aimons la cuisine française et pour ça la première chose que nous avons décidé de faire c'est...

PE: pique niquer

PI: nous avons acheté du pain des fromages et tous les choses que...des pêches

Interação entre os participantes PK e PH (tarefa 4):

PK: ensuite nous avons regardé un film à la cinémathèque française c'est le bâtiment de la cinémathèque française ((PK montre l'image)) c'est une très importante institution une des plus importantes cinémathèques du monde

PF: qu'est-ce que vous avez vu dans la cinémathèque?

PK: le film de Truffaut "la nuit américaine"

P: et vous appréciez positivement l'expérience?

PK: hum...le film et l'expérience a été très bonne mais la queue pour regarder le film a été plus grande

[...]

PH: comme vous savez j'aime manger

P: tu aimes manger? Tu es gourmande?

PH: nous sommes allés au petit marché à côté de notre appartement et nous avons acheté notre nourriture

[...]

PF: et combien de jours vous avez restés à Paris?

PK: six mois pour étudier à Sorbonne

[...]

PK: et c'est pour ça que nous parlons très bien en français... six mois ((rires))

A partir das interações acima vemos que os exemplos de retomada das expressões de opinião estão presentes de forma significativa nas produções orais dos aprendizes. Nos trechos apresentados, foram empregadas diversas construções que nos permitem compreender as escolhas tomadas pelos aprendizes, tais quais: *parce que*, *c'est pour ça*, *et pour ça*, *comme vous savez*, *c'est une importante institution*, *pour étudier*, além do verbo *aimer*.

Diante do que foi exposto neste item, podemos afirmar que houve articulação entre as tarefas (o que foi pedido) e as produções orais finais (o que foi realizado), tendo isso contribuído para o desenvolvimento da expressão oral, na medida em que o planejamento executado pela professora permitiu retomadas, reformulações e adaptações. Os aprendizes realizaram os objetivos pragmáticos, linguísticos e culturais previstos para as tarefas e além do mais, conseguiram produzir enunciados autônomos, que representam uma apropriação de conteúdos para além das atividades.

3.3. Autoavaliação da aprendizagem

A terceira e última categoria elencada para análise e discussão dos dados diz respeito às duas autoavaliações propostas para o curso de conversação. Justificamos

nossa escolha pelo fato de elas terem um peso importante em nossa pesquisa, por conterem as reflexões realizadas pelos aprendizes.

Como apresentado no início deste capítulo, as autoavaliações foram concebidas de maneira a dar voz aos aprendizes iniciantes, possibilitando-nos investigar aspectos de seu processo de aprendizagem e de como o curso poderia ter contribuído para o desenvolvimento da expressão oral em francesa. A primeira delas, realizada de forma individual e fora da sala de aula, levou os participantes a produzirem considerações sobre sua expressão oral no início do curso, além de uma apreciação inicial da proposta. Já a segunda, foi feita na última aula do curso e levou os participantes a refletir sobre sua aprendizagem ao longo de cada aula do curso e fazer uma apreciação final da proposta.

Objetivando discutir quais reflexões sobre a expressão oral ocorreram após a realização do curso de conversação, recuperaremos as respostas obtidas por meio das autoavaliações iniciais e finais e em seguida comentaremos os aspectos que nos pareceram relevantes.

3.3.1. Autoavaliação inicial

Participaram da primeira autoavaliação quatro alunos. Cada um deles produziu um pequeno texto em francês, os quais trazemos a seguir:

Autoavaliação inicial do participante PE:

“Je fais une évaluation positive du Cours de Conversation en Français. Pour moi, les moments d’interaction font la langue comme quelque chose vive. Peu à peu, l’expérience de parler en public ou même avec une personne sera plus vive (?), plus naturelle. Je crois que la situation de groupe (?) (quand il n’y a pas des évaluations, pas de notes etc.) est toujours intéressante pour stimuler la apprentissage et la coopération aussi. Donc, le travaille avec un projet collectif c’est genial.

A ce moment je me vois plus timide. Quand je parle français les mots me semble les pièces d’une casse-tête. Mais maintenant, je peux demander à l’autre sans interrompre la classe, sans prendre la attention. C’est bon.

Et pour la fin du cours je voudrais de la confiance pour parler à quelqu’un, même si je tromper les pièces.

Bon, il y a beaucoup des clichés dans cettas lignes, je sais. Mais c’est ça. D’abord, il faut prendre et ouvir toutes les clichés, et après il faut dépasser”.

Autoavaliação inicial do participante PF:

“Je vais essayer d’écrire en français pour dire que à ce moment je manque tellement de confiance en moi à ma expression oral, parce que je pense que j’ai beaucoup de peur, j’ai difficulté de trouver les mots (vocabulaire). Je regarde des films, j’écoute les chansons, mais c’est très rare de pratiquer l’oral, seulement pendant les classes de français, et parfois avec mes amis du cours ou moi-même. Il semble d’être plus facile d’écrire que de parler, on a plus du temps avec d’écriture et ça me rassure. Une autre grande difficulté avec l’oral c’est la prononciation des mots et aussi la timidité. Tout ça nous avons déjà discuté pendant le cours.

Donc, par maintenant mon image à l’oral n’est pas bonne, j’ai beaucoup de difficulté, et peu de pratique. Mais au même temps je dois dire que le cours déjà m’aide! Merci pour Marine et ses recherches. A la classe nous pouvons nous exprimer avec notre collègues et nous avons la chance de partager beaucoup des choses avec eux (les insécurités, les peurs, aussi les histoires, les mots, les dictons) et aussi de faire les échanges. Ça c’est très intéressant! Je peux dire que j’aime bien le projet pédagogique, ça me fait du bien plutôt avec le français, le principal!*

Mes objectifs pour la fin du cours sont: améliorer mon oral même si “seulement” en surmonter un peu le peur de parler! (Ça me suffit) mais aussi peut-être arriver de trouver quelques mots pendant un dialogue quand il faut nécessaire”.

Autoavaliação inicial do participante PI:

“Je pense que ce cours de conversation en seulement deux jours de classe a été d’une grande aide. J’ai commencé à étudier français au début d’année et a été la première fois que je parlais pendant une période de temps plus longue. A mon avis je suis plus confiant après essayer de parler plus.

J’ai aimé les activités, ils étaient intéressantes et interactives, aussi je pense que sont des activités qui poussent les élèves à parler et à s’exprimer. J’espère que au fin du cours je serai plus assuré pour cogiter de faire un échange à France l’année prochaine. Je crois que voyager est la forme plus efficace d’apprendre une langue. Aujourd’hui je suis encore un peu timide pour parler à un français, mais les opportunités comme ce cours me donnent plus de courage. L’idée de faire un Exchange est pour pratiquer aussi mon écrit et essayer de faire au futur un master, peut-être, sur la question de la traduction. Mon objectif pour la fin du cours est de découvrir qui je suis capable d’avancer sur mon étude de français pour parler couramment la langue dans l’avenir. Moi personnellement, j’ai la tendance à avoir le manque d’assurance et un cours très focalisé sur les difficultés d’élèves et avec peu de participants c’est une excellente occasion”.

Autoavaliação inicial do participante PL:

“J’ai commencé la licence du français sans aucune connaissance de la langue. Comparant les premiers mois de contact avec maintenant, j’ai fait un peu de progrès. Cependant, mon oral n’est pas bon. Il se produit parce que je ne pratique pas, donc je ne peux pas m’exprimer.

Je pense que mon plus gros problème est apparent avec le manque de une base de vocabulaire et, principalement, de pratique quotidienne. Je déjà passé dans un processus d’apprentissage de langue étrangère et je me souviens combien il était difficile de parler. Mais au fil du temps et surtout beaucoup de pratique, la langue est devenue une partie de ma vie et tout, petit à petit, fait sens. L’insécurité et le bloc pour

parle, ils s'éloignaient. Aujourd'hui, je peux exprimer mes idées dans majeures difficultés, même que je ne domine pas la langue, je peux me communiquer. Avec le français ne sera pas différent. Je dois juste faire que le français intègre ma réalité. Répondant à la question directement, aujourd'hui mon oral est assez timide, mais cela est lié à ma distance par rapport à la langue".

A partir das reflexões trazidas pelos aprendizes, pudemos constatar aspectos relevantes sobre o que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Primeiramente, observamos que a interação é um elemento fundamental para a aprendizagem; a língua, nesse caso, pode ser comparada a um organismo vivo, que só existe porque é compartilhada pelos membros de uma comunidade e porque serve para a interação e integração desses indivíduos (BAGNO, 2014). Nesse contexto, considerando a dimensão interacional, os aprendizes atribuíram à cooperação e à situação de grupo proporcionada pelo projeto coletivo um incentivo à aprendizagem, além de ter possibilitado a troca e o compartilhamento com o outro, como refletiu PF, como vemos nos trechos destacados abaixo:

PF: A la classe nous pouvons nous exprimer avec notre collègues et nous avons la chance de partager beaucoup des choses avec eux (les insécurités, les peurs, aussi les histoires, les mots, as dicas*) et aussi de faire les échanges.

Em se tratando de aprendizes que dizem praticar pouco a sua expressão oral, a interação em grupos contribuiu de maneira a prepará-los para agir e interagir em situações futuras, fora da sala de aula. Como observamos pelos trechos destacados:

PE: Pour moi, les moments d'interaction font la langue comme quelque chose vive. Peu à peu, l'expérience de parler em public ou même avec une personne sera plus vive, plus naturelle. Je crois que la situation de groupe (quand il n'y a pas des évaluations, pas de notes etc) est toujours interessante pour stimuler la apprentissage et la coopération aussi. Donc, le travaille avec un projet collectif c'est genial.

O fato de o participante ter mencionado acima a ausência de avaliações formais e notas, nos indica que ele refletiu sobre a prática que propusemos, pois fez analogias a experiências provavelmente vividas em contexto escolar, onde há regulação explícita por meio de provas e outros instrumentos avaliativos.

Sobre as atividades propostas em grupo, foi feita uma avaliação sobretudo positiva no início do curso. Vemos a seguir que as atividades foram consideradas

interessantes e interativas e que levaram os alunos à expressão oral, como menciona o aprendiz PI:

PI: *J'ai aimé les activités, ils étaient intéressantes et interactives, aussi je pense que sont activités qui poussant les élèves à parler et à s'exprimer.*

Além de as tarefas terem privilegiado a interação, constatamos que elas serviram como uma oportunidade para a prática e compartilhamento de experiências entre os aprendizes. Como já mencionamos nas categorias anteriores, os participantes foram levados a falar somente em francês durante todas as aulas, o que nos evidencia a questão da prática, mencionada nas reflexões de PI e PL, que destacamos:

PI: *J'ai commencé à étudier français au debut d'année et a été la première fois que je parlais pendant une période de temps plus longue. A mon avis je suis plus confiant après essayer de parler plus.*

PL: *J'ai commencé la licence du français sans aucune connaissance de la langue. Comparant les premiers mois de contact avec maintenant, je fis un peu du progrès. Cependant, mon oral n'est pas bon. Il se produit parce que je ne pratique pas, donc je ne peux pas me exprimer. Je pense que mon plus gros problème est aparente avec le manque de une base de vocabulaire et, principalement, de pratique quotidienne.*

Além de mencionarem como aspectos que fazem parte da aprendizagem da língua como a interação, a prática em grupo e as atividades que favoreçam o desenvolvimento da expressão oral, observamos que os aprendizes fizeram referência a aspectos afetivos que estiveram presentes nesse momento inicial de autoavaliação: a timidez, o medo, as dificuldades (linguísticas, lexicais, de pronúncia, falta de coragem), insegurança, bloqueio, entre outros, como vemos abaixo nos trechos que destacamos:

PE: *A ce moment je me vois plus timide. Quand je parle français les mots me semble les pièces d'une casse-tête.*

PF: *Je vais essayer d'écrire en français pour dire que à ce moment je manque tellement de confiance en moi à ma expression oral, parce que je pense que j'ai beaucoup de peur, j'ai difficulté de trouver les mots (vocabulaire). Je regarde des films, j'écoute les chansons, mais c'est très rare de pratiquer l'oral, seulement pendant les classes de français, et parfois avec mes amis du cours ou moi-même. Il semble d'être plus facile d'écrire que de parler, on a plus du temp avec d'écriture et ça me rassure. Une autre*

grande difficulté avec l'oral c'est la prononciation des mots et aussi la timidité. Tout ça nous avons déjà discuté pendant le cours.

PI: *Je crois que voyager est la forme plus efficace d'apprendre une langue. Aujourd'hui je suis encore un peu timide pour parler à un français, mais les opportunités comme ce cours me donnent plus de courage. L'idée de faire un Exchange est pour pratiquer aussi mon écrit et essayer de faire à l'avenir un master, peut-être, sur la question de la traduction.*

PL: *Je pense que mon plus gros problème est apparent avec le manque de une base de vocabulaire et, principalement, de pratique quotidienne. Je déjà passé dans un processus d'apprentissage de langue étrangère et je me souviens combien il était difficile de parler.*

Como vemos, são trechos que destacam a visão dos aprendizes com relação à prática do oral no início do curso, que é sobretudo negativa. Mas isso não impede que eles façam planos e reflitam sobre as expectativas que possuem para o fim do curso, segundo os trechos que destacamos a seguir:

PE: *Et pour la fin du cours je voudrais de la confiance pour parler à quelqu'un, même si je tromper les pièces.*

PF: *Mes objectifs pour la fin du cours sont: améliorer mon oral même si "seulement" en surmonter un peu la peur de parler! (Ça me suffit) mais aussi peut-être arriver de trouver quelques mots pendant un dialogue quand il faut nécessaire.*

PI: *Mon objectif pour la fin du cours est découvrir qui je suis capable d'avancer sur mon étude de français pour parler couramment la langue dans l'avenir. Moi personnellement, j'ai la tendance à avoir la manque d'assurance et un cours très focalisé sur les difficultés d'élèves et avec peu de participants c'est une excellente occasion.*

PL: *Avec le français ne sera pas différent. Je dois juste faire que le français intègre ma réalité. Répondant à la question directement, aujourd'hui mon oral est assez timide, mais cela est lié à ma distance par rapport à la langue.*

A partir das expectativas traçadas pelos aprendizes, veremos em seguida quais reflexões foram realizadas no fim do curso.

3.3.2. Autoavaliação final

Na última aula do curso, os participantes foram levados a responder a um documento impresso que continha questões autoavaliativas. Foi o momento que demandou maior reflexão sobre as aulas e sobre o processo de aprendizagem. Como

a nossa intenção é discutir quais reflexões ocorreram mais especificamente sobre a expressão oral após a realização do curso de conversação, recuperaremos as respostas obtidas à pergunta 4 da autoavaliação, a saber:

Questão 4: “Est-ce que ce cours vous a aidé à développer la compétence de production orale? Si oui, comment? ”

Obtivemos as respostas e reflexões de seis aprendizes, informadas abaixo pela sigla RQ (resposta à questão) e a respectiva pergunta:

Autoavaliação final do participante PB:

***RQ4:** “Sim, as atividades ajudaram muito, tanto na oral quanto auditiva e escrita. Com relação à parte oral, as atividades em grupo em que deveríamos montar um “cenário” de viagem, por exemplo, foi bem interessante porque nos faz questionar, para produzir um cenário é necessário um certo vocabulário, expressões etc., então acaba que ajudou a trabalhar com as competências e o mais legal do curso é que mais falávamos do que escrevíamos, justamente o que falta nos cursos em geral”.*

Autoavaliação final do participante PE:

***RQ4:** “Sim. Apesar de ter a necessidade de anotar tudo, repetir e imitar expressões e comentários é muito útil. Elas marcam às vezes o jeito dos colegas, que gostam mais de uma expressão ou outra”.*

Autoavaliação final do participante PF:

***RQ4:** “Sim, me ajudou bastante com a competência oral porque me sinto mais apta para tentar falar em francês no “aqui e agora”, o acúmulo de vocabulário e contato com o idioma devem ter me assegurado um pouco mais disso”.*

Autoavaliação final do participante PK:

***RQ4:** “Eu só lamento ter perdido as duas primeiras aulas, porque penso que a “obrigação” de falar em francês durante quase três horas, somente em três aulas, já me ajudou a “soltar” um pouco a “trava” de uma língua que não domino e, por isso, tenho receio de pôr em prática”.*

Autoavaliação final do participante PH:

***RQ4:** “Sim. A convivência em grupo com pessoas com as mesmas dificuldades que eu, me fez ter um pouco mais de coragem para tentar falar”.*

Autoavaliação final do participante PI:

RQ4: *“Sim. Apesar do pouco tempo, a prática constante me permitiu, inclusive, perceber que eu já sabia falar o que não imaginava saber. A “obrigação” de me expressar em francês me permitiu não só aprender mais, como perceber meu avanço desde janeiro. Ao mesmo tempo que falar me fez observar falhas e erros os quais, provavelmente, existem por falta de prática de fala e de escrita. O fato de realmente falarmos apenas em francês foi o ponto positivo do curso, e o tempo e a pouca quantidade de pessoas que permitiu que todos falassem”.*

A partir das reflexões obtidas pela autoavaliação final, pudemos constatar que, de maneira geral, houve um bom aproveitamento do curso como um todo, e que as aulas contribuíram para o desenvolvimento do oral. Os participantes mencionaram aspectos que foram facilitadores desse processo, tais como as atividades, o contato e prática com a língua e a convivência em grupo, como vemos abaixo nos trechos que destacamos:

PB: *Sim, as **atividades ajudaram muito**, tanto na oral quanto auditiva e escrita. Com relação à parte oral, as **atividades em grupo** em que deveríamos montar um “cenário” de viagem, por exemplo, foi bem interessante porque nos faz questionar, para produzir um cenário é necessário um certo vocabulário, expressões etc.*

O participante acima, ao se referir às atividades, revelou que não somente elas contribuíram para o desenvolvimento da competência oral, mas também da escrita. E ainda nos retomou em sua reflexão um dos mecanismos dos quais nos valem para o curso: o de fazer questionar para produzir.

Além das atividades, observamos que um dos aprendizes mencionou métodos que o auxiliaram durante o processo de aprendizagem:

PE: *“Sim. Apesar de ter a necessidade de anotar tudo, **repetir e imitar expressões e comentários** é muito útil.*

Ademais, observamos que o aspecto que prevaleceu nas reflexões se tratou da dimensão coletiva e da convivência com os outros aprendizes:

PH: *Sim. A **convivência em grupo** com pessoas com as mesmas dificuldades que eu, me fez ter um pouco mais de coragem para tentar falar”.*

PI: *Sim. Apesar do pouco tempo, a prática constante me permitiu, inclusive, perceber que eu já sabia falar o que não imaginava saber. A “obrigação” de me expressar em*

francês me permitiu não só aprender mais, como perceber meu avanço desde janeiro. Ao mesmo tempo que falar me fez observar falhas e erros os quais, provavelmente, existem por falta de prática de fala e de escrita. O fato de realmente falarmos apenas em francês foi o ponto positivo do curso, e o tempo e a pouca quantidade de pessoas que permitiu que todos falassem”.

Como vemos, o contato com o grupo provocou desinibição dos aprendizes e permitiu fazer com que voltassem para si próprios e questionassem os seus conhecimentos já adquiridos na língua estrangeira. Além disso, como já mencionamos anteriormente, o fato de se falar francês durante o curso promoveu aprendizagem e destacou a importância de se praticar a fala e também a escrita, em um contexto de uma sala de aula com poucos estudantes, onde todos tinham voz.

Diante do que expusemos, o compararmos as autoavaliações iniciais e finais, vemos claramente que houve um processo de ressignificação do processo de aprendizagem e uma modificação no entendimento sobre a expressão oral. Enquanto nas autoavaliações iniciais encontramos relatos que demonstraram percepções negativas relacionadas ao oral, como medo, timidez, falta de confiança, falta de reconhecimento do que sabem quanto ao domínio do vocabulário e da própria língua, observamos nas autoavaliações finais um teor muito mais otimista, nas quais os alunos dizem ter aumentado o vocabulário com as aulas e atividades, reconhecem que já possuíam uma variedade de estruturas das quais não se davam conta e que se sentem mais aptos e assegurados para produzir oralmente.

Tendo em vista que expressar-se oralmente significa expor-se para o outro (falar é sempre ter um interlocutor no horizonte), notamos que ao falar a língua estrangeira, os participantes não só ocuparam a posição de aprendizes, mas sobretudo a de atores sociais, na medida em que interagiram em contextos reais de uso dessa língua.

CONCLUSÃO

A aprendizagem e a aquisição de uma língua estrangeira constituem processos complexos, que envolvem professores e alunos, instituições e programas de ensino, experiências vividas e também outras que se acrescentam aos diferentes contextos nos quais os alunos estão inseridos. Assim, ao desenvolvermos esta pesquisa, partimos do pressuposto que diferentes elementos estariam presentes e que deveriam ser considerados desde o seu início, durante a elaboração e realização do *Cours de Conversation en Français: préparer un séjour à Paris* e, ao final, no momento em que os alunos, através dos depoimentos realizados, puderam ressignificar o seu aprendizado do oral.

A temática do oral, central na pesquisa, foi motivada por questionamentos que vieram da minha experiência como estudante e como professora, mas também, de forma mais significativa, das problemáticas teórico-metodológicas que tratam do oral de diferentes abordagens. Ao retomar a evolução das metodologias para o ensino de línguas estrangeiras, tivemos como objetivo mostrar a complexidade do tema, suas alterações a partir de referências apontadas pelas teorias de aprendizagem e das dificuldades que professores e alunos mencionavam em relação ao desenvolvimento desta competência.

O posicionamento teórico que adotamos colocou a problemática do desenvolvimento da expressão oral como um objeto de estudo, o que nos permitiu, enquanto pesquisadora, observar e investigar os caminhos percorridos pelos alunos durante o *Cours de Conversation en français: préparer un séjour à Paris*, identificar os processos e estratégias adotados e, sobretudo, ampliar o espaço para a fala, o que representou para os alunos, a possibilidade de vivenciar a experiência do oral no âmbito de uma temática que os motivou, mobilizou competências adquiridas e desenvolveu outras específicas trabalhadas no curso.

Uma das características do grupo de participantes que determinou a elaboração de nosso curso se refere ao perfil do grupo em relação aos conhecimentos da língua. Os participantes eram alunos iniciantes no aprendizado do francês. Este ponto foi o mais instigante para o trabalho, na medida em que procuramos desconstruir a ideia, compartilhada entre professores e alunos, de que “é difícil” trabalhar o oral com esses grupos. De fato, trata-se de um objetivo complexo, no

entanto, são os alunos iniciantes os mais motivados em aprender, pois estão diante do novo, da curiosidade de conhecer uma nova língua e cultura, de se comunicar nessa língua. Essa motivação é um dos grandes alicerces que o professor pode dispor para elaborar suas atividades. Ademais, o desafio de se desenvolver um curso de conversação em um contexto não francófono nos motivou a mostrar que é possível ensinar e aprender francês no Brasil.

Assim, um dos primeiros aspectos que ficou evidenciado na pesquisa se refere à articulação das ações de ensinar e aprender, ancoradas em práticas de linguagem e práticas sociais. Foi desta maneira que concebemos o curso que nos permitiu coletar os dados da pesquisa.

Em relação ao ensinar, o papel do professor na concepção de atividades que favoreçam a expressão oral é essencial e, na nossa pesquisa, se mostrou em diversos momentos. As atividades foram elaboradas de maneira a deixar espaço para que os alunos pudessem se expressar, fazer tentativas, argumentar, discutir, trocar experiências e então, aprender a usar a língua. Nesse sentido, o professor deixa de ser a figura central e passar a ter um papel mais discreto com relação a seus alunos.

O desenvolvimento do oral, do aprendizado do oral pressupõe, portanto, que o aluno tenha muito espaço para se expressar, se desenvolver em diferentes linguagens que estão implicadas em cada uma das atividades. A conscientização do professor no que se refere à elaboração e diversidade de tarefas, das modalidades de trabalho, da avaliação do processo como um todo são os aspectos que podem favorecer uma possibilidade de acompanhar o aprendizado do aluno nesta competência. Trata-se de o professor sair do senso comum que coloca o curso de conversação como algo que se dá espontaneamente.

Outro aspecto relevante do *Cours de Conversation en français: préparer un séjour à Paris* foi a articulação das outras competências orais e escritas que foram acionadas em diferentes momentos – a compreensão de um documento escrito que possibilitou uma interação em grupo, a compreensão oral de um vídeo que desencadeou atividades de expressão oral e a produção escrita de uma temática que deu origem à apresentação oral. Ao compreender a função discursiva de um documento oral ou escrito, inserido no seu contexto de aprendizagem e a tarefa a ele associada, o aluno é levado a mobilizar saberes e conhecimentos para realizar a tarefa.

Do ponto de vista metodológico, a noção de tarefa e de prática social nos ancorou, na medida em que possibilitou a realização de um ato comunicativo contextualizado dentro do curso, em que os alunos foram levados a agir e ressignificar suas práticas. Em relação à modalidade de trabalho em sala de aula, a prioridade às interações em binômio e em grupos favoreceu a expressão oral, pois em uma atividade coletiva os alunos falam mais e se veem engajados a trocar experiências com os colegas. Além disso, a negociação de sentidos passa a se dar entre os participantes do ato comunicativo, o que confere ao professor um papel diferente, como mediador e incentivador das práticas orais.

No que se refere ao aprender, entendemos que o aluno é o sujeito de sua aprendizagem, como já foi afirmado inúmeras vezes em pesquisas sobre o desenvolvimento de competências. Na pesquisa que desenvolvemos, o entendimento desta questão se deu nos momentos em que os alunos se exprimiram, mas também através da autorreflexão que realizaram ao final da pesquisa. É a partir da fala dos alunos, desse processo de reflexão e de conscientização de um processo que podemos falar em avaliação do oral.

Como vimos, podemos afirmar que, a partir da articulação entre os polos do ensino e da aprendizagem, foi possível promover desenvolvimento da expressão oral. Isso porque os alunos foram capazes não somente de realizar o curso - com êxito -, mas de reconhecer e recuperar diversos aspectos trabalhados ao longo das aulas, de produzir enunciados próprios a partir de reformulações e adaptações, de ativar conhecimentos prévios, se valer de novos vocabulários, aumentar seus repertórios culturais. Por esses motivos e outros mencionados durante este trabalho, o oral desses aprendizes saiu fortalecido.

Mencionamos, por fim, a importância de se fortalecer os cursos de licenciatura em línguas estrangeiras no país, pois é necessário formar professores que deem conta de lidar com todos esses aspectos presentes no complexo movimento do ensinar-aprender e que vislumbrem a criação dispositivos que levem em conta a implementação de ações pedagógicas que situem o oral no centro de suas práticas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alcinéia Emmerick de. **Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira**. 2008. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Acesso em: 25 jan. 2018.
- ARANDA, Maria del Carmen de la Torre. **Interações orais *on-line* no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis**. 2011. 317p. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Acesso em: 25 jan. 2018.
- ARAÚJO E SÁ, M. H.; ANDRADE, A. I. **Processos de interação verbal em aula de línguas: observação e formação de professores**. Temas de Investigação 21. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pontos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BALTHAZAR, L; XAVIER, R. Uma análise do perfil de atividades orais em livros didáticos para iniciantes da LE (italiano). **Produção Oral em LE: Múltiplas perspectivas**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Volume 19. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- BARCELOS, A. M. Learning English: students' beliefs and experiences in Brazil. In: KALAJA, Paula; MENEZES, Vera; BARCELOS, Ana, M. F (Eds.). **Narratives of Learning and Teaching EFL**. Londres: Palgrave MacMillan, 2008.
- BASSAGLIA, A. **Reformulações discursivas em *performance(s)*: a inscrição em língua estrangeira**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. 176 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BÉRARD, E. **L'approche communicative: Théorie et pratiques**. Paris: CLE, 1991.
- BIGOT, V. Converser en classe de langue: mythe ou réalité? **Les Carnets du Cediscor**. n. 4, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

- BYRAM, M. La compétence interculturelle. In: BLANCHET, P.; CHARDENET, P. **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures** – approches contextualisées. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2011.
- CANALE, Michel; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. v. 1, n. 1, 1980.
- CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. Os portfólios europeus de línguas: instrumentos plurilíngues para uma cultura educativa compartilhada. In: DE BARROS, Maria Lúcia Jacob; BARBOSA, Márcio Venício; ROCHEBOIS, Christianne Benatti (Orgs.). **Recherches en didactique des langues étrangères** – Thèmes majeurs / Pesquisas em didática de línguas estrangeiras – Grandes temas. Belo Horizonte: Ed. Bilíngue, Faculdade de Letras/UFGM, 2013.
- CICUREL, F. Análise das interações para compreender a aula de língua. In: DE BARROS, Maria Lúcia Jacob; BARBOSA, Márcio Venício; ROCHEBOIS, Christianne Benatti (Orgs.). **Recherches en didactique des langues étrangères** – Thèmes majeurs / Pesquisas em didática de línguas estrangeiras – Grandes temas. Belo Horizonte: Ed. Bilíngue, Faculdade de Letras/UFGM, 2013.
- _____. La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. **Aile 16**. Paris, 2002.
- _____. **Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professionnel et interactions dans l'enseignement des langues**. Paris: Didier, 2011.
- CIEP. **L'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE**. Disponível em: <<http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/focus-enseignement-apprentissage-oral-classe-fle.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- _____. **Répertoire de revues en ligne en didactique du français, didactique des langues, linguistique, littérature française**. Disponível em: <<http://www.ciep.fr/ressources/revues-scientifiques-ligne-didactique-francais-didactique-langues-linguistique>>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- COSTE, D. Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? **Aile 16**. Paris, 2002.
- CUQ, J. P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE, 2003.
- _____; GRUCA, I. **Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde**. Granobra: PUG, 2005.

- DOEHLER, S.P. *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives*. **Aile 12**. Paris, 2000.
- DOLZ J.; SCHNEUWLY B. **Pour un enseignement de l'oral**. Paris: ESF Éditeur, 1998.
- EL PAÍS. **O ensino de espanhol ainda é uma matéria pendente no Brasil**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/14/politica/1386980073_433747.html>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. **Projeto Pedagógico Letras**. Disponível em: <<http://dlm.fflch.usp.br/node/859>>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- GALISSON, R.; COSTE, D. **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1988.
- GOMES, E. J. **Qual o papel da gramática na aprendizagem do francês língua estrangeira em contexto universitário?** 232p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- GOMES, R. C. **Interações verbais: analisando práticas centradas na espontaneidade e na solução de problemas em nível inicial de FLE**. 125p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- HANKS, W. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- HIRAKAWA, D. A. **O ensino do francês em contexto universitário através dos gêneros orais: uma experiência com estudantes de engenharia da Universidade de São Paulo**. 172p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics. Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- JOUËT-PASTRÉ, C. M. C. **Análise da produção da fala: estudo de caso de aprendizes brasileiros de francês de nível universitário**. 164p. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales, l'approche actionnelle et structure des conversations**. Paris: Armand Colin, Masson, 1990.

- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MUCCHIELLI, A., **Les jeux de rôle**. Presses universitaires de France. Coleção Que sais-je?, n. 2.098. Paris, 1983.
- OLIVEIRA, S. R. N. **Da dificuldade de produção oral à construção do indivíduo-aprendiz-adulto em língua francesa**. 183p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- PIETRAROIA, C. Um novo docente para as novas demandas de aprendizagem do francês? **Ensino da língua francesa em contexto(s)**. São Paulo: Paulistana; Capes, 2013. Série Enjeu. Vol. 1.
- PORCHER, L. **Français Langue Étrangère**. Vanves: Hachette, 2004.
- PUREN, C. Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf? In: ABDELGABER Sylvie; MÉDIONI Maria-Alice (dirs.) **Les Cahiers Pédagogiques, Collection des hors-série numériques** – n°18, mise en ligne au format pdf septembre 2009: Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- _____. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan-Clé International, 1988.
- REIS, M. G. M. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino do francês língua estrangeira**. 259p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI I. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- ROBERT, J-P. **Dictionnaire pratique de didactique du FLE**. 2. ed. Collection L'Essentiel Français. Paris: Ophrys, 2008.
- ROSEN, É. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. **Le français dans le monde**. Recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue no 45. Paris: Cle international, 2009.
- ROULET, E. **Teorias linguísticas, gramáticas e ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- SANCHEZ, A. **Evolución Histórica y Análisis Didático**. Madri: Sociedad General Española de Librería, 1997.

- SANTOS, V. **Sensibilização de futuros professores para a docência em Educação a Distância no ensino da leitura de textos digitais em língua francesa: o Moodle como espaço de formação inicial.** 360 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Centro de Estudos de Línguas: abertas inscrições para novas turmas em 2018.** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/centro-de-estudo-de-linguas-abertas-inscricoes-para-novas-turmas-em-2018>>. Acesso em: 16 jan. 2018.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- TAGLIANTE, C. **La classe de langue.** Paris: CLE, 2006.
- THIOLLENT, N. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- VALENTIM, A. A. A. **A vivência lúdico-improvisacional compartilhada: uma experiência em nível inicial de aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE).** 247p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- VASSEUR, M. T. Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: DEL RÉ, Alessandra [org.]. **Aquisição de linguagem: uma abordagem psicolinguística.** São Paulo: Contexto, 2013.
- VENTURI, M. A. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: DEL RÉ, Alessandra [org.]. **Aquisição de linguagem: uma abordagem psicolinguística.** São Paulo: Contexto, 2013.
- VÉRONIQUE, D. Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. **AILE**, n. 23, 2005.
- VIGNER, G. (org.). **Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère.** Paris: Hachette, 2015.
- WEBER, C. Interrogations autour de l'oral. **Pour une didactique de l'oralité – Enseigner le français tel qu'il est parlé.** Paris: Éditions Didier, 2013.

APÊNDICE A – Questionário de perfil de aprendizagem

Pesquisa sobre a aprendizagem em línguas estrangeiras

04/05/16 18:02

Pesquisa sobre a aprendizagem em línguas estrangeiras

Você está participando de uma pesquisa realizada em vínculo com o Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Procura-se questionar o que pensam os alunos de Letras do primeiro ano da habilitação em Francês sobre o sua própria aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto acadêmico.

*Obrigatório

Informações pessoais

1. Idade

.....

2. Sexo

.....

3. Curso

Favor informar qual (quais) habitação(ções) cursa:

.....

4. Semestre do curso

.....

Você e o francês

5. Por que você escolheu a habilitação em Francês?

.....

.....

.....

.....

.....

6. Você já havia estudado francês antes de cursar a habilitação na FFLCH?

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não

7. Se sim, favor indicar onde:

8. Se sim, favor indicar por quanto tempo:

9. Qual a sua relação com a língua francesa?

Você e a aprendizagem de línguas estrangeiras

10. Francês *

Favor indicar seus conhecimentos quanto a esse idioma

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Razoável	Bom	Excelente
Lê	☐	☐	☐	☐	☐
Fala	☐	☐	☐	☐	☐
Escreve	☐	☐	☐	☐	☐
Compreende	☐	☐	☐	☐	☐

11. Inglês *

Favor indicar seus conhecimentos quanto a esse idioma

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Razoável	Bom	Excelente
Lê	☐	☐	☐	☐	☐
Fala	☐	☐	☐	☐	☐
Escreve	☐	☐	☐	☐	☐
Compreende	☐	☐	☐	☐	☐

12. Espanhol *

Favor indicar seus conhecimentos quanto a esse idioma
 Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Razoável	Bom	Excelente
Lê	☐	☐	☐	☐	☐
Fala	☐	☐	☐	☐	☐
Escreve	☐	☐	☐	☐	☐
Compreende	☐	☐	☐	☐	☐

13. Você tem conhecimentos em outro idioma que não estes citados acima? Se sim, indique qual:

.....

14. Favor indicar os conhecimentos no idioma citado acima: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Razoável	Bom	Excelente
Lê	☐	☐	☐	☐	☐
Fala	☐	☐	☐	☐	☐
Escreve	☐	☐	☐	☐	☐
Compreende	☐	☐	☐	☐	☐

15. Classifique, por ordem de importância, quais aspectos você julga importantes no aprendizado de uma língua estrangeira:

A cada aspecto deve ser atribuído um número, não podendo este ser repetido, sendo que 1 equivale ao nível mínimo de importância e 6, ao nível máximo
 Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6
Gramática	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vocabulário	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aspectos culturais	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interação	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fatores afetivos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimentos de mundo	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. Para aprender uma língua estrangeira, eu devo...

Favor completar a frase com a sua opinião

.....

17. Para praticar uma língua estrangeira, eu...

Favor completar a frase com a sua opinião

18. O mais difícil de se aprender em uma língua estrangeira, é...

Favor completar a frase com a sua opinião

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
Nome completo do participante: _____	
E-mail para contato: _____	
<p>Nome da pesquisadora: Marina Isadora da Silva Corrêa Instituição: Universidade de São Paulo Programa de Mestrado da Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês</p>	
<p>Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo permitirá a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo pessoal.</p>	
<p>1. Propósito desta etapa do estudo: conhecer o perfil dos estudantes de Letras – Habilitação em Francês - da USP com relação à aprendizagem do oral na língua em questão, observando o desenvolvimento da produção oral em diferentes situações de comunicação nas quais serão inseridos os participantes. Pretende-se igualmente observar as estratégias de compreensão e produção oral utilizadas pelos aprendizes em situações autênticas de comunicação e as relações que estabelecem entre as duas competências por meio da auto avaliação de seu processo de aquisição do francês.</p>	
<p>2. Procedimentos: gravações de áudio e vídeo durante o curso, respostas a questionários, depoimentos por escrito ou por gravações de áudio ou de vídeo, participação ativa nas atividades propostas pela pesquisadora.</p>	
<p>3. Riscos e desconfortos: nenhum.</p>	
<p>4. Benefícios: estão ligados à formação linguística e à consciência das diferentes etapas no desenvolvimento das competências de compreensão oral e produção oral em língua francesa.</p>	
<p>4. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo pessoal e/ou acadêmico.</p>	
<p>5. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.</p>	
<p>6. Uso dos dados: Os dados obtidos com esta participação podem ser usados unicamente para fins científicos, respeitando o cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.</p>	
<p>7. Confidencialidade: Algumas amostras e resultados deste estudo poderão ser usados para publicação em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada e sem que seus direitos sejam atingidos.</p>	
<p>Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para esta pesquisa. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.</p>	
<p>São Paulo, _____ de _____ de 2016.</p>	
Assinatura do sujeito participante	Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – Dossiê 1

Cours de Conversation en Français : préparer un séjour à Paris

Du 13 au 29 septembre 2016

Profa. Marina I. S. Corrêa (Master FFLCH-USP)

DOSSIER 1 – Cours 1

Sensibilisation au projet collectif

I. Réaliser un projet collectif en français

1. a) Pour vous, parler de « projet collectif » en cours de français, c'est quoi ? Relevez les mots-clés qui vous font penser à cette démarche et à l'aide des expressions discutez oralement avec vos camarades.

- Pour moi, c'est... – Je pense que... – C'est... – A mon avis, ... – Selon moi, ...

1. b) Lisez l'extrait de l'article suivant. Selon Philippe Perrenoud (1999)¹, la démarche de projet peut viser à:

1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.
2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.
3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « motivation ».
4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.
5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.
6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.
7. Développer la coopération et l'intelligence collective.
8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur.
9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.
10. Former à la conception et à la conduite de projets.

Après la discussion sur la démarche de projet, réfléchissez : et si on réalisait un projet culturel collectif en français?

Le groupe d'apprenants du Cours de Conversation en Français prépare son séjour à Paris.

Pour réaliser ce projet, il nous faudra mobiliser quelques compétences en français !

¹ PERRENOUD, P. (1999) *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Faculté de psychologie et des sciences humaines de l'éducation – Université de Genève.
Disponible sur : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

II.

1. Écoutez la chanson de Zaz, intitulée « Sous le ciel de Paris » et donnez vos impressions sur :

a. Le clip : _____

b. La chanson: _____

c. Le rythme: _____

d. Les paroles: _____

2. Réécoutez la chanson. De quoi parle-t-elle ? Écrivez les mots ou expressions compris pendant l'écoute.

--

3. En binômes, comparez ce que vous avez écrit en vous appuyant sur les images et paroles du clip.

4. A partir des paires d'adjectifs ci-dessous, entourez ceux qui à votre avis qualifient le mieux Paris que vous voyez dans le clip.

Gris(e)	Coloré(e)
Dense	Étendu(e)
Contemporain(e)	Classique
Peuplé(e)	Vide
Stressant(e)	Apaisant(e)
Vivant(e)	Mort(e)

Gai(e)	Triste
Calme	Animé(e)
Vieux(vieille)	Jeune
Amusant(e)	Ennuyant(e)
Beau(Belle)	Laid(e)
Propre	Sale

5. Ajoutez-en d'autres adjectifs pour décrire le Paris que vous connaissez (par des voyages, lectures, films, chansons, etc.)

6. A l'aide des adjectifs, qualifiez Paris comme dans les exemples suivants.

Exemple : Paris, c'est jolie. - Paris, c'est chic. - Paris, c'est fantastique !

Comparez vos impressions avec votre voisin(e).

III.

1. Observez les images suivantes et répondez.

a) Pour vous, qu'est-ce que ces différentes photos représentent ? Discutez avec votre voisin(e) à l'aide du tableau ci-dessous.

Quelques adjectifs pour décrire un lieu :

Admirable	Naturel(le)	Moderne	Touristique
Désert(e)	Froid(e)	Animé(e)	Romantique
Mélancolique	Chalereux(euse)	Bourgeois(e)	Propre
Obscur(e)	Violent(e)	Calme	Grand(e)
Pauvre	Accueillant(e)	Tranquille	Gros(se)
Riche	Abandonné(e)	Futuriste	Traditionnel(le)
Charmant(e)	Agréable	Magnifique	Petit(e)
Surpeuplé(e)	Ancien(ne)	Urbain(e)	Unique

DOSSIER 1 (continuation) – Cours 2

Paris parle de Paris

1.b) En petits groupes, dites quels lieux de Paris vous connaissez ou aimeriez connaître. Pour vous aider, réfléchissez à des éléments correspondant aux catégories ci-dessous.

- Monuments
- Technologie
- Spécialités/gastronomie
- Événements/culture
- Loisirs
- Études

2. Regardez la vidéo « Paris parle de Paris » et repérez :

a) Les questions posées par l'intervieweur.

Q1: _____

Q2: _____

Q3: _____

Q4: _____

Q5: _____

b) Les réponses des participants aux quatre questions.

Ensuite, classez leurs réponses dans le tableau suivant.

Paris pour eux, c'est...	Leurs endroits préférés à Paris sont...	Les inconvénients de Paris sont...

❖ S'exprimer

Je donne mon opinion	Je partage mon opinion	J'exprime mon accord	J'exprime mon désaccord
À mon avis, ... D'après moi, ... Pour moi, ... Selon moi, ... En ce qui me concerne, ... Moi personnellement, ... Quant à moi, ... C'est génial ! C'est super ! C'est horrible ! Si je ne me trompe pas, ... Il me semble que... Je crois que... Je pense que... Je trouve que... J'ai changé d'avis.	Nous sommes du même avis. Je pense comme toi. Je suis de ton avis. Je suis d'accord avec toi. Je suis tout à fait d'accord avec toi.	Absolument. Exactement. Tout à fait. Parfaitement. Bien entendu. Bien sûr. Je suis (entièrement) d'accord. Tu as (bien) raison. Oui, c'est vrai !	Je ne suis pas d'accord. Je crois que non. Absolument pas. Bien sûr que non. Je ne partage pas ton avis. Je ne trouve pas. Je ne pense pas. C'est inexact / faux. Je ne pense pas. Tu as tort. Tu te trompes. Quelle drôle d'idée !

IV. A vous !

Vous participez à l'interview sur la chaîne « Paris parle de Paris » et vous répondez aux questions posées par l'intervieweur. Jouez avec votre collègue et enregistrez-vous sur votre portable ou tablette.

V. Auto-évaluation

Réfléchissez aux questions suivantes et produisez un texte écrit avec vos impressions.

- Qu'avez-vous trouvé de ces activités ? Avez-vous envie de faire un séjour à Paris ? De participer à ce projet ? Pourquoi ?
- Comment vous vous voyez à l'oral en ce moment ?

APÊNDICE D – Dossiê 2

Cours de Conversation en Français : préparer un séjour à Paris

Du 13 au 29 septembre 2016

Profa. Marina I. S. Corrêa (Master FFLCH-USP)

DOSSIER 2 – Cours 3

Faire une appréciation en français

I. Pour exprimer son appréciation en français.

1. Observez les tableaux suivants.

jugement positif
j'adore
c'est excellent
c'est super/chouette
j'aime vraiment beaucoup
j'aime bien
je préfère
il/elle est bien
ça me plaît / ça me plaît beaucoup
il/elle me plaît
il/elle est pas mal
c'est pas mal
c'est pas trop mal

jugement négatif
j'ai honte de
je ne supporte pas
je déteste
je n'aime pas du tout
je n'aime pas vraiment
ça ne me plaît pas du tout
ça ne me plaît pas
ce n'est pas très bien
ce n'est pas vraiment bien
c'est nul
c'est mauvais
c'est sans intérêt

GRAMMAIRE : exprimer son opinion avec des adjectifs ou des adverbes

Pour exprimer vos goûts, votre opinion, vous pouvez utiliser des adjectifs ou des adverbes :

C'est bien → c'est mal. C'est passionnant → c'est ennuyeux.
C'est bon → c'est mauvais. C'est juste → c'est faux.

Vous pouvez donner votre opinion sur quelqu'un, quelque chose :

C'est un bon film. → c'est un mauvais film.
C'est une idée excellente → c'est une mauvaise idée.
C'est un garçon sympathique → c'est un garçon déprimant.
C'est un livre passionnant → c'est un livre ennuyeux.

Attention : « bien / mal » sont des adverbes (ils sont invariables) :

vous pouvez dire :

Il est bien, ton rapport.

Elle est bien, ta proposition.

mais vous devez dire :

C'est un bon rapport.

C'est une bonne proposition.

Vous pouvez nuancer votre opinion en utilisant « très », « plutôt », « assez » :

C'est très bon.

C'est plutôt bon.

C'est assez bon.

ou des expressions familières comme « super », « hyper », « vachement » :

C'est super bon.

C'est hyper bon.

C'est vachement bon.

Vous pouvez répéter « très » :

C'est très très bon.

Vous pouvez aussi utiliser la négation :

Ce n'est pas bon = c'est mauvais.

Ce n'est pas mauvais = c'est bon / c'est plutôt bon.

En combinant tous ces moyens, vous disposez de plusieurs nuances entre positif et négatif :

bon	hyper bon	expressions familières	} POSITIF
	super bon			
	vachement bon	→ ou d'autres adjectifs : exquis, succulent, passionnant, etc.		
	excellent			
	très très bon	très, assez, plutôt		
	très bon			
	assez bon			
	plutôt bon			
pas mauvais	négation			
		pas trop mauvais		
mauvais	pas bon	négation	} NEGATIF
	pas très bon			
	plutôt mauvais	plutôt, assez, très, franchement		
	assez mauvais			
	franchement mauvais	→ ou d'autres adjectifs : affreux, nul, ennuyeux, etc.		
	très mauvais			
	très très mauvais	expressions familières		
	horrible			
	vachement mauvais			
	super mauvais			
hyper mauvais				

Disponible sur : https://www.editionsdidier.com/files/media_file_13106.pdf

1. a) A partir des expressions ci-dessus, circulez dans la salle et interviewez trois étudiant(e)s pour connaître leurs goûts et préférences.

Posez la question suivante : Qu'est-ce que tu penses/trouves de... ?

	Étudiant(e) 1	Étudiant(e) 2	Étudiant(e) 3
	_____	_____	_____
Exemple : La mode	<i>J'aime !</i>	<i>Ça me déplaît !</i>	<i>C'est cool !</i>
Les films français			
Les poèmes de Baudelaire			
Les profs de français à la fac			
La danse			
L'art contemporain			
La philosophie			
La ville de São Paulo			
Les marchés aux puces			

1.b) Choisissez deux aspects de la liste et présentez l'opinion de deux collègues.

II. Planifier son séjour à Paris

1. Lisez le texte suivant¹.

VOYAGE À PARIS : BONNES ADRESSES, BONS PLANS & SÉLECTION D'ACTIVITÉS !

Tu pars en week-end, en vacances prolongées ou t'emménage carrément sur Paname et tu veux tout savoir du cool, du sympa, du pas cher, de l'atypique bref du quotidien magnifique des Parisiens ? Immerge-toi dans nos 5 premières vidéos « officielles », qui transformeront ta carrure de touriste en vrai local de Paname ! A découvrir ? Bonnes adresses food, activités insolites, sorties culturelles atypiques, soirées branchées, bars pas chers, tips à connaître, lieux où shopper ... Pratique, Culture, Mode, Food et Sorties, c'est juste ici !

¹ Disponible sur <http://www.lespauline.com/voyage-a-paris-bonnes-adresses-bons-plans-selection-dactivites/>

NOTRE TOP 5 DES CHOSES A FAIRE A PARIS

Manger chez Bouillon Chartier

Une adresse typique de Paris, nichée dans un bâtiment classé monument historique. Ancienne cantine d'ouvriers, nouveau repère pour ceux qui aiment bien manger, Bouillon Chartier se dénote surtout par ses prix hyper-bas (tu t'en sors pour moins de 20€ E/P/D/vin & café) et son énergie ambiante qui décoiffe !

Rentrer au petit matin en taxi en passant sur l'île de la Cité

Paris, la ville lumière, reste un lieu où on aime faire la fête entre copains jusqu'au petit matin. Et quand l'aube arrive, Paris s'éveille : les milliers de lumières continuent de scintiller, le calme ambiant te surprend, la vie se suspend et tu peux enfin apprécier réellement toute la beauté de la ville (même si, avouons-le, t'as un petit coup dans le nez).

Venir pendant l'été

Entre terrasses éphémères, événements en plein air et loisirs gratuits, Paris s'anime vraiment pendant l'été. Et même le cœur des Parisiens s'adoucit : le beau temps

s'installe à Paris, les sorties se font plus nombreuses avec plein de teufs en journée (entre BP et CocoBeach, #tmtc), on envahit les parcs et les quais avec nos bouts de pain et de saucisson, on désengorge (un peu) les bars et restos bref ON RESPIRE !

Aller voir un spectacle

Que ce soit un concert d'un groupe montant dans une salle intimiste, un one-man-show d'un comédien renommé ou d'une pièce de théâtre dramatique, Paris est la ville rêvée pour passer une soirée artistiquement sympa. Avec des centaines de salles de spectacle, tu trouveras forcément ton bonheur ! Et à 10 balles la place (ce qui est l'équivalent d'une pinte dans certains bars guindés), on aurait tord de passer à côté, non ?

Se la jouer bobo dans le Marais

Paris, sa parisienne, son style casual-chic, ses airs de ne-pas-y-toucher. L'occam de te la jouer star de ciné et d'enfiler sans complexe ton grand chapeau et ton trench burberry puis d'aller te balader dans le Marais. Entre deux friperies ou concept-store stylés tu ressentiras cette petite joie de te sentir parisienne jusqu'au bout des doigts (bagués, bien évidemment !).

2. Après avoir lu le texte, répondez oralement aux questions suivantes.

- Qu'est-ce qui est proposé pour des voyageurs en destination Paris ?
- Qu'est-ce que vous pensez des activités suggérées dans le texte ?
- Pour vous, quel serait le top 5 à faire à Paris ? Justifiez votre choix.

DOSSIER 2 (continuation) - Cours 4

Faire une appréciation en français

3. a) Dans le cadre d'un projet pédagogique, vous préparez votre séjour à Paris. En groupes, planifiez votre voyage en explicitant les points suivants.

L'objectif du voyage	
Les dates de départ et de retour	
La durée du séjour	
Le budget	
L'hébergement	
L'itinéraire	
L'alimentation	
Les transports	
Les achats	
Les inconvénients à prévoir	

b) Présentez la planification de votre voyage.

APÊNDICE E – Dossiê 3

Cours de Conversation en Français : préparer un séjour à Paris

Du 13 au 29 septembre 2016

Profa. Marina I. S. Corrêa (Master FFLCH-USP)

DOSSIER 3 – Cours 4

Parler de son plan de séjour

Comment dit-on...

I.

1. Écoutez l'enregistrement sonore¹ et prenez des notes.

Deux amies se rencontrent et parlent des vacances. Répérez des expressions employées pour demander et donner des renseignements (sur les lieux, les moyens de transport, l'hébergement, les dates de départ/arrivée, etc.)

¹ Grammaire en dialogues. (Niveau débutant) - Chapitre 5 « Tu viens avec nous ? » CLE International.

II.

2. Lisez les textos suivants² sur le téléphone de Lucille.

3. Complétez le tableau suivant avec les formules pour :

Inviter/Proposer	Accepter	Fixer un RDV	Refuser
- Je t'invite à...	- D'accord !	- On se retrouve... ?	- Non, désolé(e).
- Tu viens... ?	- Bonne idée !	- Oui. A quelle heure ?	- Ça ne me dit rien !
- On va à... ?	- Oui, je veux bien.	-	- Je ne peux pas.
- Allons... !	- Avec plaisir !	-	- Désolé(e), je ne peux pas.
- On peut... ?	- Ouais, pourquoi pas !	-	-
- Ça te dit de... + infinitif	- Ok, ça marche !	-	-
- Ça te dirait de... + infinitif	-	-	-
- Tu as envie de... ?	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-

² Activité adaptée de Alter Ego +1.

III. A vous !

A l'aide des expressions vues en cours et de votre plan de voyage, créez des micro-dialogues. En binômes, vous devez :

1. Vous mettre d'accord sur le logement

2. Refuser une sortie culturelle

4. Proposer une soirée pas chère

3. Accepter de suivre un itinéraire en ville

IV. Devoir (Pour le 29/09)

Vous allez créer un document power point avec des images de Paris (environ 4 ou 5 images). Pensez à choisir celles qui représentent le plus votre plan de voyage.

Si possible, apportez vos ordi !

APÊNDICE F – Dossier 4

Cours de Conversation en Français : préparer un séjour à Paris

Du 13 au 29 septembre 2016

Profa. Marina I. S. Corrêa (Master FFLCH-USP)

DOSSIER 4 – Cours 5

Raconter une expérience vécue

I. Tâche finale - Parler de son voyage à Paris

Vous êtes revenu(e)s de Paris et vous faites une présentation informelle pour raconter à vos collègues de salle sur l'expérience.

Pour cela, il faut...

- a. Utiliser les images de Paris ;
- b. Préparer/organiser l'exposé ;
- c. Parler des aspects positifs et négatifs du voyage ;
- d. Parler des activités faites pendant le voyage ;
- e. Parler de vos découvertes.

Prise de notes

II. Révision Grammaire – Le passé composé.

❖ Pour vous aider, en voici une petite révision sur le Passé Composé.

Le passé composé¹

Valeur : Le passé composé est utilisé pour parler d'événements ou d'actions dans le passé.

Formation : **SUJET + (NE) AUXILIAIRE ÊTRE OU AVOIR (au présent de l'indicatif) + (PAS) PARTICIPE PASSÉ + COMPLÈMENT**

Exemple 1 : J'ai connu trois églises à Paris./Je n'ai pas connu trois églises à Paris.

Exemple 2 : Nous sommes allées à la Tour Eiffel./Nous ne sommes pas allé(e)s à la Tour...

Exemple 3 : On s'est rencontré devant le jardin de Tuileries./On ne s'est pas rencontré...

Le passé composé avec l'auxiliaire être concerne 14 verbes :

aller/venir	arriver/partir	r(entrer)/sortir
naître/mourir	passer/rester	monter/descendre
devenir	retourner	

Voici une petite liste des participes passés :

se terminent par -é	se terminent par -u	se terminent par -i	se terminent par -is	se terminent par -it	cas particuliers
Aller: allé Habiter: habité Travailler: travaillé Parler: parlé Etc.	Voir: vu Vouloir: voulu Boire: bu Croire: cru Recevoir: reçu Savoir: su Pouvoir: pu Vendre: vendu Connaître: connu Devoir: dû Descendre: descendu Entendre: entendu Lire: lu Etc.	Finir: fini Choisir: choisi	Prendre: pris Apprendre: appris Comprendre: compris Mettre: mis	Faire: fait Écrire: écrit Dire: dit Conduire: conduit	Être: été Avoir: eu Offrir: offert Naître: né Mourir: mort

¹ Source: Grammaire expliquée du français. Niveau débutant. CLE International.

APÊNDICE G – Avaliação do curso e da aprendizagem

ÉVALUATION DU COURS ET DE MON APPRENTISSAGE

NOM : _____

Nous sommes arrivé(e)s à la fin de notre cours !

Maintenant, c'est à vous de raconter tout ce que vous avez découvert sur le projet pédagogique et sur l'oral en français.

Réfléchissez et répondez aux questions suivantes (en français ou en portugais) :

1. Qu'est-ce que j'ai appris... (stratégies, vocabulaire, grammaire, culture, etc.)

Au cours 1 « Sensibilisation au projet pédagogique » ?

Au cours 2 « Paris parle de Paris » ?

Au cours 3 « Faire une appréciation en français » ?

Au cours 4 « Planifier son séjour à Paris » ?

Au cours 5 « Raconter une expérience vécue » ?

2. Avant le Cours de Conversation en Français je n'étais pas capable de...

3. Maintenant je suis capable de...

4. Est-ce que ce cours vous a aidé à développer la compétence de production orale ? Si oui, comment ?

5. Avez-vous des suggestions ou commentaires à faire sur les cours ?

Merci beaucoup de votre participation !!!!!